



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
JAPON DİLİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**JAPON KÜLTÜRÜ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ
OLARAK SOSYAL AĞ SERVİSLERİ (SNS) KULLANIMININ
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞÇE KARAPOLAT

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. TOLGA ÖZŞEN

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**JAPON KÜLTÜRÜ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ OLARAK
SOSYAL AĞ SERVİSLERİ (SNS) KULLANIMININ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞÇE KARAPOLAT

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. TOLGA ÖZŞEN

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Tuğçe KARAPOLAT tarafından Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN yönetiminde hazırlanan ve 23/08/2022 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Japon Kültürü Öğretiminde Öğretim Teknolojisi Olarak Sosyal Ağ Servisleri (SNS) Kullanımının Etkisi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN
(Danışman)

Doç. Dr. Levent ÇETİNKAYA

Doç. Dr. Levent TOKSÖZ

.....

.....

.....

Tez No : 10491123

Tez Savunma Tarihi : 23/08/2022

.....
İSİM SOYİSMİ

Enstitü Müdürü

23/08/2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Tuğçe KARAPOLAT

23/08/2022

TEŞEKKÜR

Bu tezi sunarken ilk olarak yıllardır hem maddi hem manevi desteklerini her zaman kalpten hissettiğim anneme ve babama, hem lisans hem de yüksek lisans hayatım boyunca akademik olarak bana destek veren ve her zaman yanımda olan saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN'e gönülden teşekkür ederim. Çalışma süresince birçok şeyin üstesinden birlikte geldiğimiz değerli sınıf arkadaşım Senem ÇENTE AKKAN'a ve tezimin deney materyali hazırlama aşamasında bana teknik destek veren ve deney materyallerime katkı sunan kıymetli arkadaşım Serhat TEMEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Tuğçe KARAPOLAT
Çanakkale, Ağustos 2022

ÖZET

JAPON KÜLTÜRÜ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ OLARAK SOSYAL AĞ SERVİSLERİNİN (SNS) KULLANIMININ ETKİSİ

Tuğçe KARAPOLAT

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN

05/08/2022, 53

Bu çalışma, lisans programlarında uzmanlık alanı olarak Japonca öğrenenlere yönelik Japon kültürü öğreniminde SNS araçlarının kullanımının başarı düzeylerine etkisini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelini kullanan nicel yarı deneysel bir araştırma desenine sahiptir. Çalışmada araştırmacı tarafından belirlenmiş olan Şinto konulu Japon kültürü dersi bir kontrol grubu üç deney grubuna farklı SNS araçlarıyla (Zoom, YouTube ve Instagram) verilmiştir. Öntest ve sontest olarak başarı testi uygulanmış ve sonuç olarak hangi aracın Japon kültürü öğreniminde daha etkili olduğu ölçülmüştür. Başarı testi pilot test ile geçerlik ve güvenilirlik testlerinden sonra 30 sorudan 27 soruya düşürülmüştür. Veriler her doğru soru için 1, yanlış ve boş soru için 0 puan olacak şekilde, SPSS 22 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz etmek için çift faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonucunda etkileşimli etki olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamış olsa dahi tüm grupların öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Hem başarı ortalamaları hem de istatistiksel olarak anlamlılığı en fazla olan grup kontrol grubu olmuştur. Bunu YouTube, Instagram ve Zoom deney grupları izlemiştir. Çalışma, öğretim teknolojisi olarak SNS kullanımını destek ekipman olarak kullanılabilmesi fakat yine de Japon Kültürü öğretiminde geleneksel sınıf içi eğitime ihtiyaç duyulduğu sonucuna varmıştır.

Anahtar Kelimeler: Japon Kültür Öğretimi, Öğretim Teknolojileri, SNS, Sosyal Ağlar

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING SOCIAL NETWORK SERVICES (SNS) AS INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY IN JAPANESE CULTURE TEACHING

Tuğçe KARAPOLAT

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Foreign Language Education

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Tolga ÖZŞEN

05/08/2022, 53

This study was conducted to measure the effect of the use of SNS tools on the success levels of Japanese culture learning for Japanese learners as an area of expertise in undergraduate programs. The study has a quantitative quasi-experimental research design using the pretest-posttest control group experimental model. In the study, the Japanese culture lesson on Shinto, which was determined by the researcher, was given to a control group and three experimental groups with different SNS tools (Zoom, YouTube and Instagram). An achievement test was applied as a pre-test and post-test, and as a result, which tool was more effective in learning Japanese culture was measured. The achievement test was reduced from 30 questions to 27 questions after the pilot test and validity and reliability tests. The data were analyzed using the SPSS 22 program, with 1 point for each correct question and 0 for each incorrect and blank question. Two-factor ANOVA was used for analysis. Although there was no statistically significant difference as an interactive effect as a result of the analysis, a statistically significant difference emerged between the pretest and posttest results of all groups. The group with the highest achievement mean and statistically significant was the control group. This was followed by YouTube, Instagram and Zoom experimental groups. The study concluded that the use of SNS as an instructional technology can be used as support equipment, but there is still a need for traditional classroom training in teaching Japanese Culture.

Keywords: Japan Culture Teaching, Educational Technologies, SNS, Social Services

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	
İKİNCİ BÖLÜM	
KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR	
2.1. Öğretim Teknolojileri.....	6
2.1.1. Öğretim Teknolojilerinin Tanımı.....	6
2.1.2. Öğretim Teknolojilerinin Tarihi	7
2.1.3. Öğretim Teknolojilerinin 2000'lerden Sonra Gelişimi ve Bilgisayar Destekli Öğretim.....	9
2.1.4. Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi.....	12
2.1.5. Öğretim Teknolojisi Olarak İnternet ve Web 2.0.....	14
2.1.6. Mobil Uygulamalar ve MALL.....	16
2.1.7. Sosyal Ağlar.....	17
Instagram.....	20
YouTube.....	21
2.1.8. Hedef Kültür Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı.	22
2.2. Yabancı Dil Eğitiminde Kültür Öğretimi.....	23
2.2.1. Dil ve Kültürün Tanımı.....	23
2.2.2. Yabancı Dil Eğitiminde Kültür Öğretiminin Tarihi.....	24
2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Öğretimine Dair Yaklaşımlar...	27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		30
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM		
3.1.	Araştırma Modeli.....	30
3.2.	Araştırmanın Çalışma Grubu.....	32
3.3.	Veri Toplama Tekniği ve Deseni.....	32
3.4.	Veri Toplama Süreci ve Prosedürler.....	33
3.4.1.	Pilot Test.....	34
3.4.2.	Veri Toplama ve Deney Uygulama Süreci.....	35
3.5.	Veri Analiz Yöntem ve Teknikleri.....	37
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		38
ARAŞTIRMA BULGULARI		
4.1.	Kontrol ve Deney Gruplarının Öntest ve Sontest Sonuçları.....	38
4.1.1.	Grupların Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	39
4.1.2.	Grupların Öntest Sontest Puanlarının Karşılaştırılması ve ANOVA Sonuçları.....	40
4.2.	Kontrol ve Deney Gruplarının Zaman İçindeki Değişimlerinin Karşılaştırılması	41
BEŞİNCİ BÖLÜM		44
SONUÇ ve ÖNERİLER		
5.1.	Sonuç.....	44
5.2.	Tartışma ve Öneriler.....	44
KAYNAKÇA		56
EKLER		I
EK 1. ŞİNTO BAŞARI TESTİ.....		I
EK 2. ETİK KURUL RAPORU.....		V
EK 3. ŞİNTO METNİ.....		VI
EK 4. WHATSAPP DERS SAATİ BELİRLEME.....		X
EK 5. KONTROL GRUBU DERSİ.....		XI
EK 6. ZOOM GRUBU DERSİ.....		XII
EK 7. YOUTUBE VİDEOSU.....		XIII
EK 8. INSTAGRAM REEL VİDEOLARI.....		XIV
ÖZGEÇMİŞ		XV

SİMGELER VE KISALTMALAR

SNS	Social Network Services (Sosyal Ağ Servisleri)
CALL	Computer Assitand Language Learning (Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi)
MALL	Mobil Assistance Language Learning (Mobil Destekli Dil Öğretimi)
L2	Language 2 (İkinci Yabancı Dil)
COMÜ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Ort	Ortalama
%	Yüzde oranı
Ss	Standart sapma

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Örnekleme grubunun sınıflara ve gruplara göre dağılımı	31
Tablo 2	Sınıflara göre alınan Japon kültürü dersleri	32
Tablo 3	Araştırma modelinin simgesel görünümü	33
Tablo 4	Kontrol ve deney gruplarının öntest sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri	38
Tablo 5	Kontrol ve deney gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılması	40
Tablo 6	Kontrol ve deney gruplarının öntest sontest puanlarının Çift Faktörlü ANOVA sonuçları	41
Tablo 7	Kontrol ve deney gruplarının öntest ve sonteste göre başarı düzeylerindeki anlamlılık sonuçları	42

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Çevrimiçi ders oranları	11
Şekil 2	Kontrol ve deney gruplarının ortalama yüzdelerinin öntest ve sonteste göre değişimi	39
Şekil 3	Kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest sonuçlarının Çift Faktörlü ANOVA sonuçlarındaki değişimi	43



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde hedef dilin kültürünün (C2) öğretiminin gerekliliği ve kültür ile dilin birbirinin ayrılmaz bir parçası olduğu (Mahoney, 2009; Li, 2004; Neff & Rucynski, 2013) uzun yıllardır vurgulanan bir konudur. Jiang (2000) dil ve kültürü yaşayan bir organizmanın et ve kanı olarak betimlemiş ve birbirinden ayrı düşünülemeyeceklerini vurgulamıştır. Dil ve kültür ayrı düşünülemeyeceği gibi birbirinden ayrı öğretilemez de. Örneğin, yabancı dil öğrenimin temel amaçlarından birisinin kültürlerarası iletişim olduğunu kabul eden çalışmalara bakıldığı zaman, (Kyouko, & Uyetake, 1991; Asutay, 2003; Deneme, Ada, & Uzun, 2011; Li, 2014, Kramsch, & Hua, 2016; Jin, 2020) yabancı dil öğretiminde hedef kültür öğretimin aksaması öğrenenin hedef dili konuşurken iletişim problemleri yaşamasına yol açabilir. 1970’lerde başlayan kültür öğretimi çalışmaları 21. yüzyılla birlikte hız kazanmış ve kültürün dil öğrenimindeki yerinin önemi de anlaşılmıştır (Kramsch, 2013).

Bilgisayarın ve internetin kullanımının yaygınlaşmasıyla “teknoloji” kavramı, bilgisayar, internet, yapay zekâ ve dijitalleşme gibi kavramlarla eşleşti. Yine, bilgisayar destekli teknolojinin gelişmesiyle, Prensky (2001) çalışmasında “*dijital yerliler*” dediği bir nesil ile bu yeni gelişmelere ayak uydurmaya çalışan daha geri jenerasyonlar, yani “*dijital göçmenler*” ortaya çıkmıştır. İster dijital yerli olsun ister dijital göçmen, bugünün gelişmeleri, herkesin hayata bakış açısını, ihtiyaçlarını ve bilgiye erişim hızını değiştirmiştir (Temizyürek, & Ünlü, 2015; Taşkıran, 2017). Teknoloji ve dijitalleşme her kesimden insanın hayatının birçok alanına etki etmektedir. 2016 yılında dünya nüfusunun %46’sı (3,42 milyar) internet kullanırken, yine toplam nüfusun %51’i (3,79 milyar) mobil kullanıcı ve %31 (2,31 milyar) ise sosyal medya kullanıcısıdır. Bu sayılar 2018’de toplam dünya nüfusunun %54’ü (4,11 milyar) internet kullanıcısı, %67 (5,08 milyar) mobil kullanıcı ve %44’ü (3.34 milyar) sosyal medya kullanıcısı olarak artış göstermiştir.

Hayatın her alanında teknoloji ve dijital ortamlar günün hızla değişen gelişmelerine; akıllı telefonlara, akıllı ev sistemlerine, yapay zekâyâ sahip robotlara, yetişmeye çalışırken eğitimde teknoloji kullanımı da hız kazanmıştır. Eğitimde teknoloji kavramı ilk olarak 1962’de Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Birliği

(Association for Educational Communications and Technology-AECT) tanımıyla literatüre girmiş olsa da o zamanlar için sadece “görsel ve işitsel iletişimsel araçlar” olarak tanımlanırken, AECT’nin 2007’deki tanımı “öğretim teknolojisi, öğretimi gerçekleştirmek ve insan performansını arttırmak için süreç ve kaynakların oluşturulması, kullanılması ve yönetilmesini içeren etik bir uygulama alanı” şeklinde geliştirilmiştir (Akt., Çakır, Çebi, & Özcan, 2013:107). Bu çalışmada, eğitim teknolojisinin bir kolu olarak tanımlanan; “teknolojiler”, "öğrenme yaklaşımları" ve "öğretim sistemleri geliştirme" (Çakır vd., 2013) olarak 3 başlığa ayrılan öğretim teknolojisi kavramı öne çıkar.

Yabancı dil eğitiminde öğretim teknolojilerinin kullanımına bakıldığında ise dil öğrenimi kısmına ağırlık verilmiştir. Moore (1996) hedef kültür öğretimi ise hala geleneksel yöntem veya geleneksel sınıf denilen yani sınıf içinde, yüz yüze yapılan derslerde dilbilgisi kitaplarına entegre edilerek ve notlar okuyarak kültür derslerine devam etmekte olduğunu belirtmiştir. (Akt., Moore, Morales&Carel 1998). Diğer yabancı dil eğitimlerinde olduğu gibi Japon dili eğitiminde de kelime/*Kanji* (*Çin kökenli ideografik yazı sistemi*) öğretiminde flaş kart programları, dilbilgisi testleri gibi birçok mobil uygulama, ayrıca CALL, MALL, TELL, gibi yaklaşımlar veya Flipped Classroom gibi birçok yöntem kullanılmaktadır. Ancak Japon kültür öğretiminde hala dilbilgisi kitaplarına entegre edilmeye çalışılmış kültür konuları, role-play, kültür dersleri, mini-dramalar vb. (Kyouko, & Uyetake, 1991) gibi 1990’larda geliştirilmiş yöntemlere sadece güncel görseller veya videolar eklemek dışında pek bir şey katılmadan devam edilmektedir (Mahoney, 2009; Maijala, 2020). 1990’larda kullanılan, dilbilgisi kitaplarına entegre edilmeye çalışılmış kültür konuları, role-play, kültür dersleri, mini-dramalar gibi yöntemler günümüze uyarlanmaya çalışılmıştır. Günümüzde Japon kültürünün öğretimi için görsel ve işitsel medyaya ulaşımın kolaylaşmış olması nedeniyle görsel ve işitsel medya kullanımı artmış, web tabanlı quiz, dijital oyunlar, hedef kültürdeki günlük hayat simülasyonları gibi alıştırmalar kullanılmaya başlanmış ve çevrimiçi görüntülü konuşma üzerinden ana dil konuşurları ile konuşma pratikleri yapılmaya başlanmıştır. Ancak bu araçların kullanımı öğretmenin kişisel tercihine kalmıştır (Mahoney, 2009; Maijala, 2020). Dil öğretiminin aksine hedef kültür öğretiminde ortak bir yaklaşım, yöntem veya müfredat bulunmamaktadır.

Son 50-60 yıldır ivmelenen eğitim teknolojileri ve onunla birlikte öğretim teknolojileri özellikle Covid-19 döneminde tüm dünyanın gündemine giren uzaktan eğitim dönemiyle birlikte geleneksel sınıf içi ve yüz yüze eğitim yöntemleri üzerine odaklanmış öğretim yöntemleri ve materyalleri gerek öğrenme çıktılarına ulaşmada gerekse günümüz neslinin öğrenme ihtiyaçlarına ve beklentilerine yanıt vermede yetersiz kalmaya başlamıştır. Bilgisayar ve internet temelli eğitim ve öğretim teknolojisinde yapay zekânın entegrasyonunun tartışıldığı günümüzde, hızla gelişen teknoloji ve bilgi çağının algoritmalarını göz önüne alarak yabancı dil öğretim süreciyle paralel şekilde hedef kültürün öğretiminde de yeni bir bakış açılarının, yöntemlerin ve materyallerin tartışılması gerekmektedir.

Dünyadaki Japonca öğretimi sürecinde kullanılan materyaller başta olmak üzere kültür öğretiminde yararlanılan yöntem ve materyaller henüz istenilen düzeyde günün gerekliliklerine ayak uydurmuş değildir. Yine, Japon kültürünün öğretiminde hali hazırda ortak bir yöntem, kaynak, materyal zemini bulunmamakta; ağırlıklı olarak öğreten kişinin akademik ve bireysel donanımına dayalı yürütülmektedir. Asutay'a göre yabancı dil eğitiminde bir yöntemin uygulanabilirliği öğrenci, öğretmen ve ders kitabı üçgenine bağlıdır (2003:28). Bununla birlikte ders kitabının içeriği de gelişen teknolojiye ayak uydurmalıdır. Bu çerçevede Japonca öğretimi sürecince kullanılan ders kitaplarının çoğu kültür eğitimi konusunda eksik kalmakta ve hem içerik olarak hem de teknolojik entegrasyonu çerçevesinde günün ihtiyaçlarını karşılamamaktadır.

Bu noktada, Japon kültürü öğretiminin günün gerçekliklerine ve gerekliliklerine uygun biçimde yeniden değerlendirilebilmesi, öğrencilerin gelişen, çeşitlenen ve değişen ihtiyaçlarına yanıt verebilir hale getirilebilmesi için sosyal medya, video, podcast, mobil uygulamalar hatta yapay zekâ, VR gibi eğitim teknolojilerinin öğretim yöntem ve materyallerine dahil edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde lisans düzeyinde Japonca bölümlerine bakıldığı zaman, örneğin bu çalışmanın da gerçekleştirildiği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi dil öğretimi için Minna No Nihongo isimli kitabı temel alındığı görülmektedir. Bu kitabın internet üzerinden herhangi bir dijital baskısı bulunmamakla birlikte, dinleme alıştırmaları hala öğretmenlere CD şeklinde gelerek artık pek kullanılmayan bir materyal kullanılmaktadır.

Kültür dersleri ise yüz yüze eğitim bazlı derste konu anlatma ve tartışma odaklı devam etmektedir. Dijital yerlilerin ihtiyaçlarını karşılayamayan bu materyal ve metotlar değişmeli ve yenilenmelidir. Dijital yerlilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve yabancı dil eğitiminde dil öğretimi ve kültür öğretimini paralel şekilde ilerletebilmek için, bu çalışma özelinde lisans düzeyinde Japonca öğretiminde, öğretim teknolojilerinin hedef dilin kültürüne yani toplumuna, edebiyatına, tarihine ve benzer farklı boyutlarına ilişkin derslerdeki kullanımına ve etkisine odaklanılmalıdır. Literatüre bakıldığı zaman Japon kültürü dersleri bağlamında ortak olarak kullanılan materyal, içerik veya yöntem görülmemiştir.

Bu bilgilerin ışığında bu çalışma, Türkiye'deki lisans düzeyinde Japonca programlarındaki Japon kültürünün öğretim süreçlerine günün ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmayla yabancı dil ve hedef kültür öğretiminde dijitalleşmeye odaklanarak öğretim materyali ve yöntemi çerçevesinde SNS (Social Network Services) kullanımının C2 öğretimindeki yerini ve etkisini ölçülmesi hedeflenmektedir. Veri toplama sürecinde, C2 öğretimi için bir Japon kültürü unsuru seçilmiştir. Aynı içerik yüz yüze ve 3 farklı dijital araç/ortam (Zoom, YouTube ve Instagram) için hazırlanmıştır. Öntest-sontest deneme modeli ile bu araç ve öğrenme ortamlarının C2 kültür öğretimi üzerine etkisi ölçülmüştür. Bu çerçevede, C2 öğretiminde çağımız iletişim araçları arasında yer alan sosyal ağ servislerinin Japon dili ve kültürü öğretimi özelinde ele alınacak olması; literatürdeki kültür öğretimi çalışmalarında, özellikle Japon kültürü öğretimi açısından öncesi bulunmayan bir girişim olacaktır. Ayrıca geleceğin Japon dili mezunlarının dilin yanı sıra kültürel yeterliğine (cultural competence) katkı düzeyi deneysel yolla ortaya çıkarılmış olacaktır.

Bu amaçlar sebebiyle çalışmanın hipotezleri şu şekilde belirlenmiştir;

H0: “SNS araçlarının geleneksel yüz yüze öğretime kıyasla Japon kültürü öğretiminde öğrenci başarı düzeyleri üzerinde etkisi yoktur.”

H1: “SNS araçlarının geleneksel yüz yüze öğretime kıyasla Japon kültürü öğretiminde öğrenci başarı düzeyleri üzerinde bir etkisi vardır.”

Bu hipotezi doğrulamak amacıyla bu çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deney modeli üzerinden Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri üzerinde 87 kişiye 4 farklı

araç/ortam (bir kontrol ve 3 deney grubu) üzerinden Japon kültürü konusu (Şinto) verilerek bu araçların öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda kontrol ve deney grupları arasında öntest ve sontest başarı testi sonuçları ortak etkileşiminde anlamlı bir sonuç bulunmazken, her grup için öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. En büyük anlamlılık değerine sahip olan grup kontrol grubu olarak bulunmuştur.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Çalışmanın bu bölümünde öğretim teknolojilerin tanımı, tarihi gelişimi ve yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojilerinin kullanımı; dil öğretiminde dil-kültür çalışmalarının geçmişi ve Japon dili eğitiminde yapılan kültür çalışmalarına değinilmiştir.

2.1. Öğretim Teknolojileri

2.1.1. Öğretim Teknolojilerinin Tanımı

“Öğretim teknolojisi” terimi ilk olarak 1953 yılında James Finn tarafından kullanılmıştır. Fakat öğretim teknolojisinin tanımını yapabilmek için öncelikle eğitim teknolojisinin kapsamını anlamak gerekir. Eğitim teknolojilerinin ilk tanımı 1963 yılında eğitim kuram ve uygulamalarının bir dalı olarak ve görsel-işitsel iletişim, bilgi edinim aşamasında etkili olan ve bu aşamaları kontrol eden bilgilerin tasarımı ve iletimi olarak tanımlanmış olsa da 2007 yılında Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Birliği (AECT) tanımıyla “öğrenmeyi kolaylaştırmak, insan performansını artırmak amacıyla uygun teknolojik süreç ve kaynakların oluşturulması, kullanılması ve yönetilmesini içeren etik bir uygulama ve çalışma alanı” olarak tanımlanmıştır (AECT, 2007). Sadece sınıf içinde kullanılan projektör, internet bağlantısı, akıllı tahta gibi teknolojik araçlar değil; e-okul, öğretmenlere yardımcı portallar, uzaktan eğitim döneminde kullanılan Microsoft Teams, Blackboard, Zoom gibi uygulamalar, yani eğitim sistemi içerisinde kullanılan tüm teknolojik aletler ve yöntemler dahildir.

Öğretim teknolojileri ise eğitim teknolojilerinin bir alt dalı olarak kendine yer bulmuştur. Çakır ve arkadaşları bu iki kavramı şöyle açıklar; “eğitim teknolojileri denildiğinde, “öğretim teknolojileri” denilen; “teknolojiler”, “öğrenme yaklaşımları” ve “öğretim sistemleri geliştirme” ile tüm bunları da içine alan ve daha geniş bir alan olan eğitim teknolojileri kavramlarının ayrımının yapılamadığı da görülmektedir (2013:105). Ergin (1995), etkili öğrenme amacıyla insan gücü ve insan gücü dışı kaynaklar kullanılarak öğrenme sürecinin tasarlanması olarak açıklamaktadır. Şahin ve Yıldırım (1999) ise “öğrenme ve öğretme ortamlarının en etkin şekilde düzenlenmesi” olarak

tanımlamışlardır(4). Reiser (2001) ise tanımı “öğretim tasarım ve teknolojileri” olarak ele almıştır. Tanımında eğitsel ortam ve çalışma ortamlarının farklı koşullarda öğrenmeye sebep olacağına değinmiştir. Tasarıma vurgu yapma sebebi ise değişen koşullara göre bilgi ediniminin de değişiyor olmasıdır (Akt., Şendağ, 2021). Alkan ise öğretim teknolojilerini “matematik, yabancı dil, fen bilimleri belli disiplinlerin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknoloji” olarak tanımlamıştır(1997).

Bu çalışmanın amacının kullanılan öğretim teknolojilerinin öğrencilerin Japon kültürü konusundaki başarılarına etkisi olduğu göz önüne alındığında, çalışma Alkan’ın tanımına vurgu yapmaktadır. Yabancı dil eğitiminin kendi özgü yönlerini dikkate alarak hedef kültür öğretimi amacıyla öğretim teknolojilerinin uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Bununla birlikte Reiser’in tasarıma vurgu yapması, yani değişen koşullar ve teknolojilerle birlikte bilgi edinimin de değişiyor olması üzerinde durulması gereken bir konudur. Sonuç olarak yabancı dil eğitimin kendi özgü yönleri dikkate alınarak, değişen koşulları kullanılan öğretim teknolojilerine uyarlamak hedef kültür öğretimindeki bilgi edinimi de değiştirebilir.

2.1.2. Öğretim Teknolojilerinin Tarihi

Bugün teknoloji denilince akla gelen ilk şey, bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve internet. Fakat öğretim teknolojisinin tarihi insanlık kadar eskiye dayanmaktadır. İlk örnekleri mağara çizimlerini gördüğümüz öğretim teknolojileri, insanların yeni keşifler yaptıkça bunları aktarma ve bununla birlikte eğitim ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak mağara çizimleri tarihin ilk öğretim teknolojileridir. Antik Yunan döneminde Sokrates’in ve Aristo’nun öğrencilerini eğitmek için farklı yöntemler kullanmaları, kâğıdın icadı, kitaplar ve matbaanın kullanılması yavaş yavaş öğretim teknolojilerinin gelişmesi demektir. 1800’lü yıllarda kara tahtanın kullanımı ve ardından haritalar, küreler, heceleme çubuğu, abaküs kullanımı gibi 21. Yüzyıla kadar kullanımı süregelen öğretim teknolojileridir. 1900 yıllara gelindiğinde görsel ve işitsel araçların kullanımı literatürde yerini almıştır. Bu dönemde ilk resimli projektörler kullanılmış, filmler öğretime entegre edilmiş, radyo yayınları ve ses kayıtları gibi işitsel materyaller kullanılmaya başlanmıştır (Şumuer, & Yıldırım, 2020).

Ayrıca 1900'lerin başından itibaren eğitimde bilimsel yöntemler kullanılmaya başlanmış, öğretim tasarımları geliştirilmeye başlanmıştır. Sokrates ve Aristo'dan bugüne gelen yöntemler sistemleştirilmiş ve geliştirilmiştir. İlk olarak 1922'de Ralph W. Tyler'in öğrenme hedeflerini tanımlamasıyla başlamıştır (Şumuer, & Yıldırım, 2020; Akbay, 2021). Bu dönemde öne çıkan bir diğer gelişme ise Dale'in "Yaşantı Konisi" fikrini ortaya atmasıdır. Bu fikir öğretimde soyut bilgilerden bire bir deneyim ederek öğrenmeye kadar sıralayan bir analogidir. Dale somuttan soyuta doğru öğrenenin bilgiyi ne kadar deneyimlediğine göre öğrenme gücünün arttığını, bilginin ne kadar duyuya hitap ediyorsa o kadar akılda kaldığını savunmuştur. Hala öğretim materyali tasarlanırken kullanılan bir modeldir (Akbay, 2021). Bir diğer önemli isim ise Robert M. Gagne'dir. Gagne'nin öğrenme kuramı olan Öğrenme Durumları kitabında psikolojideki öğrenme ilkelerini öğretim teknolojilerine uyarlamış (Şumuer, & Yıldırım, 2020), 5 farklı öğrenme çıktısı belirlemiştir; sözel beceriler, entelektüel beceriler, bilişsel stratejiler, motor beceriler ve tutumlar. Ayrıca 1974'te öğretimde dışsal durumların içsel olayları etkilediğine dikkat çekmiştir (Akbay, 2021). Gün geçtikçe dijitalleşen ve dışsal durumlara, olaylara, kişilere daha fazla maruz kalınan bir dönemde Gagne'nin farklı öğrenme türleri için farklı öğretim tasarımlarına dolayısıyla farklı öğretim teknolojilerine ihtiyaç olduğu gerçeği öne çıkmaktadır.

1960'lara gelindiği zaman günümüz öğretim teknolojileri algısına yaklaşılmaya, yani bilgisayarın kullanımı öğretim alanında kullanılmaya başlanmıştır. 1975'te Amerikan Ulusal Bilim Kuruluşu PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operation) programını desteklemiştir. Proje dönemin teknolojik yetersizliklerinden dolayı başarıya ulaşamamıştır (Akbay, 2021). PLATO bütün öğretim alanlarını kapsıyor olsa da ileride CALL (Computer-Assisted Language Learning) gibi bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi kuramlarının temelini atmıştır (Healey, 2016; Hubbard, & Levy, 2016).

PLATO'dan sonra, eğitimde bilgisayar kullanımının bir diğer noktası ise Amerikan Savunma Bakanlığı'nın savunma sistemlerini geliştirme amaçlı kurduğu 1980'lerde kurulan ARPANET (Advanced Research Project Agency Network) ve bunun ardından geliştirilen masaüstü "mikro bilgisayarlara" araştırmalarının iletişim için MOO (Multi-User Object-Oriented), IRC(Internet Relay Chat) gibi metin bazlı konuşma odalarının oluşturulmaya başlanmasıyla asenkron bir şekilde öğretmenler, araştırmacılar diğer öğretmenlerle, araştırmacılarla iletişim kurabilmeye başlamasıdır. Bu durum BİT'in (Bilişim ve İletişim Teknolojileri) temelini oluşturdu. Bunu izleyen dönemde kişisel bilgisayarların kullanımı

artmış ve okullarda bilgisayar kullanılmaya başlanmıştır. Ardından 1992-93 yılında Mosaic arama motorunun kurulmasıyla “World Wide Web” yani “WWW” ortaya çıktı, http protokolü ile internet bugünkü bilinen küresel halini aldı ve kullanımı hızla artmaya başladı (Healey, 2016). 2000’li yıllarda internetin hızla yayılması, mobil cihazların kullanımının artışı ile artık öğretim yöntemleri farklı bir boyuta taşınmış, öğretim sınıfın ve duvarların arasından çıkıp sanal ortamlara, çevrimiçi derslere, podcast yayınlarına taşınmıştır.

2.1.3. Öğretim Teknolojilerinin 2000’lerden Sonra Gelişimi ve Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) 1960’lı yıllarda temellerini atmış olsa da 2000’li yıllarda internetin küreselleşmesi ile ivme kazanmıştır. BDÖ, öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak, bilgisayar aracılığıyla görsel ve işitsel materyallerle öğrenimin desteklendiği, programlı öğretim ilkelerine dayanan bir yöntemdir. Öğrenmeyi ve motivasyonu güçlendirir aynı zamanda öğrencinin kendi öğrenme hızına göre ayarlayabilir (Keleş, & Keleş, 2002; Ünal, Okur Akçay, & Kapucu, 2010; Uşun, 2013; Gedik, 2021). Ülkemizde 1990’lardan itibaren BDÖ kullanılmaya başlanmıştır. BDÖ sadece bir araç olarak bilgisayarı görsel ve işitsel materyaller için kullanmak değildir. Aynı zamanda öğretime destek olacak yazılımlar, bu yazılımları geliştirecek uzman teknologlar, bilgisayarı en verimli şekilde kullanmak üzere kendini geliştirecek öğretmen ve eğitimcileri de kapsar. BDÖ farklı şekillerle öğrenimde kullanılabilir. Örneğin geleneksel yöntemle sınıfta işlenen bir konuyu tekrar etme amacı için bilgisayar yardımı ile ders tekrarı yapılabilir. Ders sonrası pekiştirme, alıştırma, ödev, değerlendirme gibi kısımlarda bilgisayar kullanılabilir (Uşun, 2013). Powerpoint, video, ses, film, internet kullanımı vb. dersi destekleyici materyallerin kullanımını kolaylaştırır.

Bilgisayarların kullanımı sadece materyal kullanımı kolaylaştırmamış, eğitime yeni bir boyut getirmiştir, yeni yöntemler ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur. Tarihi 1700’lere dayanan uzaktan öğrenme kavramına yepyeni bir boyut getirerek e-öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. İlk olarak mektupla veya gazete üzerinden eğitime erişemeyen, özellikle fiziksel engeli olan kişilere bilgilerin sunulması şeklinde başlayan uzaktan öğrenme bugün bilgisayarlar aracılığıyla Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler olarak literatürde yerini almıştır.

İngilizce literatürde MOOC (Massive Open Online Courses) olarak tanımlanır. Bu sistem ücretli veya ücretsiz bilgilerin video, ses, kitap vb şekillerde çevrimiçi ortamlara yüklenerek bilginin herkese ulaşmasını amaçlar. İlk olarak 2008 yılında Dave Cornier tarafından Kanada’da Manitoba Üniversitesi’nde 12 haftalık “Connectivism and Connetive Knowledge” isimli dersin çevrimiçi olarak verilmesiyle başlamıştır. Bu dersi 25 kişi kredili olarak alırken 2300 kişi ücretsiz ve kredisiz olarak alabilmiştir. Devamında ise Standford Üniversitesi’ni tarafından “Introduction to Artificial Intelengence” dersine 190 ülkeden 160.000 kişi katılmıştır (Atik, & Ata, 2018; Turan, 2021). Bugün internette sayısız Kitlese Açık Çevrimiçi Ders veren site bulunmaktadır. Bunlar dünyaca ünlü üniversitelerin dersleri olabildiği gibi ticari şirketler tarafından oluşturulan dersler de olabilir. En çok bilinen sitelerden birisi Coursera, Standford Üniversitesi tarafından oluşturulmuş ve dünya çapında 150’den fazla üniversite işbirliği ile 2700 ders sayısına ulaşmıştır. Bu dersler ücretsizdir fakat ders bitiminde ufak ücretler ödeyerek o dersin alındığına dair sertifika sahibi olunabilmektedir (Turan, 2021). Derslerin çoğu İngilizce olmakla beraber çeşitli dil seçenekleri de bulunmaktadır (Kurt, 2021). Ticari örneğine bakıldığı zaman en çok kullanılanların Khan Academy ve Udemy olduğu göze çarpmaktadır. Khan Academy eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla 2006 yılında kurulmuş, ilkokuldan üniversite düzeyine kadar ortalama 8 dakikalık videolardan oluşan 10 binden fazla ders videosuna sahiptir. Yaklaşık 200 ülkede kullanılmaktadır (Kurt, 2021; Turan, 2021). Bir diğer site Udemy 2010 yılında kurulmuştur. Matematikten sanata, kişisel gelişimden spora kadar yüzlerce kategoride 57 binden fazla eğitmen tarafından oluşturulmuş dersler sunar. Bu derslerin başlangıç ve bitiş tarihleri belli olmamakla birlikte bir ders satın alındığında veya derse kayıt olunduğunda tamamen öğrenenin kendi hızında ilerlemesi temel farktır. Bir eğitmenin dersini beğenilmediği zaman para iadesi seçeneği sunar. Dil seçeneği de oldukça geniştir. Çünkü bahsedilen 57 bin eğitmen dünyanın her yerinden kendi alanlarında dersler oluşturarak bu siteye yüklemektedir. Bu sebeple her kategoride birçok dilden ders bulunmaktadır. Ülkemizde ise bu alanda 1981 yılında Anadolu Üniversitesi’nin Açık Öğretim Fakültesi’ni kurması en büyük gelişme olmuştur. Bugün Türkiye’de birçok üniversite Açık Öğretim Fakültesi olarak gerekse ücretsiz çevrimiçi dersler olarak Kitlese Açık Çevrimiçi Dersleri bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) da mobil uygulaması da bulunan bir çevrim içi eğitim platformudur.

Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin yararlarına ve sınırlılıklarına bakıldığı zaman; öğrenenin dersleri kendi zamanına göre planlayabiliyor olması, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi, ücretsiz erişebilir olması sayılabilirken sınırlılıkları ise alınan derslerin kredilendirilmemesi ve bu sebeple resmiyetlerinin bulunmamasıdır (Atik, & Ata, 2018; Turan, 2021). Ayrıca derslerin tamamlanmadan yarım bırakılma oranları çok yüksektir, Badali ve arkadaşlarına göre bu oran %90'ı bulmaktadır (2022). Atik ve Ata'nın çalışmasına göre hazırlanan dersler geniş kitlelerin ilgisini çekmek için hazırlandığı için yüzeysel olabilmektedir (2018). Aybek'in çalışmasına bakıldığı zaman Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler ile ders almış yetişkinler farklı kültürlerle iletişim içinde olmak ve bunları esnek bir ortamda gerçekleştirmek gibi olumlu dönüşler alınmıştır (2017).

Bilgisayarlar birlikte literatüre giren bir diğer yöntem ise harmanlanmış öğretim modelidir. İngilizcede "Mixed" , "Hybrid" veya "Blended" olarak literatüre geçmiştir. Adından da anlaşılacağı üzere yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitimi harmanlayarak oluşturulur. Hem geleneksel hem de çevrimiçi eğitimin avantajlarını bir araya getirir. Haftanın bazı günleri yüz yüze ders verilirken bazı günleri çevrimiçi ders şeklinde olabilir. Genellikle %70 çevrimiçi %30 yüz yüze olarak dağılım gösterse de bu oran değişiklik gösterebilir (Aygören, Ünlü, & Türkal, 2020; Kurt, 2021). Allen ve Seaman (2014) raporunda %29'dan az ve %80'den fazla çevrimiçi ders verildiği takdirde bu metoda harmanlanmış öğretim denilemeyeceğini belirtmiştir (bkz., Şekil 1).

Çevrimiçi Olarak Verilen İçeriğin Oranı	Kurs Tipi
0	Geleneksel
%1 - %29	Web Destekli
%30 - %79	Harmanlanmış
%80	Online

Şekil 1. Çevrimiçi ders oranları, *Allen & Seaman, 2014:6'dan çevrilmiştir.*

Harmanlanmış öğretim, geleneksel ile çevrimiçi öğretimi bir araya getirirken, öğretmen merkezli öğretimin öğrenci merkezine kaymasını sağlar (Kurt, 2021). Özellikle

2019 yılından bu yana devam eden Covid-19 salgını sırasında dünya çapında aniden geçiş yapmak zorunda kalınan çevrimiçi öğretim ve salgının azalmasıyla harmanlanmış öğretime geçilmesi belki de daha yıllarca sürecek veya sürmesi gereken bir gelişimi hızlandırdı. Salgın önlemleri sebebiyle bugün dünyanın birçok yerinde harmanlanmış öğretim uygulanmaktadır. Bunun en büyük sebebi harmanlanmış öğretimin avantajlarından biri olan kullanılan derslik sayısının azaltılmasıdır. Ama bununla beraber öğrencilere zaman kazandırır, öğrencilerin kendi zamanlarına ve öğrenme sürelerine göre öğrenebilmelerini sağlar. Fakat buna karşın değerlendirme ve geri dönütlerde sıkıntı yaşanabilir. Öğrencinin performansını takip etmek zor olabilir ve öğrenci gerekli teknolojik imkanlara erişim sağlayamayabilir (Aygören vd., 2020). Yapılan çalışmalar ise harmanlanmış öğretimin geleneksel öğretime göre anlamlı farklılıklar sunduğunu kanıtıyor (Alducin-Ochoa, & Vázquez, 2016; Mori, Omori, & Sato, 2016).

Harmanlanmış öğretimin bir alt dalı olan Ters-Yüz Sınıflar da gitgide kullanımını artırmaktadır. İngilizcede Flipped Classroom olarak geçen bu yöntem geleneksel sınıfların aksine önceden hazırlanmış videolar ve ders materyalleri ile evde öğrenip sınıfta öğretmen desteği ile pekiştirme yapılan bir öğretim yöntemidir (Aygören vd., 2020, Kurt, 2021). Öğretmen sınıftaki kısıtlı süreyi deney, tartışma, alıştırma vb. etkinlikler yaparak kullanır, evde öğrenilen bilgiler kalıcı hale getirilir (Arnold-Garza, 2014; Egbert, Herman, & Chang, 2014; Mori vd., 2016). Böylece öğrencilerdeki hazırbulunuşluğu artırır ve öğrencilerin daha fazla sorumluluk almasını sağlar fakat dezavantaj olarak öğrenci performansını izlemek zor olabilir (Aygören vd., 2020). Arnold-Garza bu eleştirilere katılmakta birlikte bazı öğrencilerin de henüz tek başına çalışma ve zamanlamayı uygun şekilde ayarlama yeterliliğine sahip olamayabileceğine değinmektedir (2014:18).

2.1.4. Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi

Öğretimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretimi de buraya kadar olan tüm gelişmeleri paralel olarak takip etti. Bilgisayarın ilk kullanımı, ARPANET ve sonrasında MOO ve IRC sohbet odalarının kullanımını başlamasıyla yabancı dil öğretmenleri de kendi aralarında bilgi alışverişine başladılar (Hubbard, & Levy, 2016). Bu dönemde bazı meraklı yabancı dil öğretmenleri de dil öğretiminde kullanılmak amacıyla basit programlar yazmaya

başladılar. Bu basit programlar daha sonra teorilerle ve dallanıp budaklanan çalışma alanlarıyla CALL (Computer-Assisted Language Learning) olarak literatürde yerini aldı (Hubbard, & Levy, 2016; Healey, 2016, Badem, & Akbulut, 2019).

Egbert, CALL'ı şöyle tanımlamıştır; “Bilgisayar teknolojileri aracılığıyla ve çevresinde herhangi bir bağlamda öğrencilerin dil öğrenmesidir” (2008:4). Egbert, CALL'ın tanımını yaparken ilk vurguladığı kavram bağlamdır. Yabancı dil eğitimi artık sınıf içinden çıkmış hatta ev, kütüphane, bilgisayar kafelerin dahi ötesine geçmiş, farklı zamanlarda ve farklı ekonomik, sosyo-kültürel, politik altyapılara dâhil olmuştur. Egbert'in bir diğer vurguladığı nokta ise öğretim teknolojilerinin tanımında bahsedildiği gibi teknolojinin tek kaynağı artık bilgisayar olmaktan çıkmış, çip sürücüler, yazılımlar, uygulamalar, web arayıcısına sahip cep telefonları, tarayıcılar, yazıcılar, kameralar gibi tüm elektronik aygıtların ve yazılımların dahil olduğunu vurgulamıştır (2008).

İlk başlarda sadece alıştırma için kullanılan bu yöntemler internetin gelişmesi, internete ulaşımın artması ve mobil cihazlarda internet kullanımının hızla yükselmesi ise eğitim öğretimin ve buna bağlı olarak yabancı dil eğitiminde sadece alıştırma değil, müfredat kısmına da dâhil oldu (Healey, 2016). Hatta sadece müfredat değil sınıf ortamını da değiştirmiş ve öğrenci ve öğretmen arasında dinamik işbirliği ve öğrenci odaklı öğretim fırsatları yaratmıştır (Özüdoğru, & Delen; 2021).

CALL'ın tarihine kısaca bakıldığı zaman, 1960-1970 arasında dönemin eğitim alanında güçlü bir kuram olan davranışçı öğrenme CALL için de geçerliydi. Bu aşamada CALL, dilbilgisi- çeviri ve işitsel-dilsel paradigmaları üzerinden şekillendi. 1970-1980 arası ise bilgisayarların rolü birden fazla şekilde tanımlandı. Warschauer'ın 1996'daki tanımlamasına göre bilgisayarın eğitimde üç temel rolü vardı. İlk olarak bir önceki on yıldan süregelen davranışçı CALL'un bir uzantısı olarak “öğretmen olarak bilgisayar”, ikincisi ise “uyarıcı olarak bilgisayar” idi (Akt., Badem, & Akbulut, 2019). Uyarıcı olarak bilgisayarların amacı eleştirel düşünmeye teşvik etmektir. Üçüncü rol ise “bir araç olarak bilgisayar” kullanımınıdır. Amaç öğrencinin dili kullanmasını sağlamaktır (Akt., Badem, & Akbulut, 2019). Bu dönemde CALL çalışmalarında dil öğretimine dair davranışçı yaklaşımlar terk edildi ve dil bilgisini önceden hazırlanarak ezberci bir sisteme sokan kalıplardan ziyade orijinal ifadeler kullanılarak dili kullanmaya teşvik edildi (Warschauer, & Healey, 1998). Bugün dahi hala bu amaçla bilgisayarlar yardımcı olarak kullanılmaya devam etmektedir. Son olarak 1980'lerden günümüze kadar gelen süreçte CALL'ın genel

yapısı iki ana değişimle bugünkü halini almıştır. Bunlardan ilki CD-ROM'ların kullanımıyla metin, ses, görüntü, grafik gibi materyallere ulaşımın kolaylaşması ve ikincisi ise internetin yayılmasıdır. Böylece dil kullanımı "otantik sosyal bağlam" seviyesine çıkmıştır (Badem, & Akbulut, 2019:38)

Tüm bunlar yabancı dil öğretiminde CALL ile sınırlı kalmayıp ortaya yeni yöntemler ve teoriler çıkarmış, yeni terminolojiler ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları; CELL (Computer Enhanced Language Learning) Bilgisayarla İyileştirilmiş Dil Öğrenimi, TALL veya TELL (Technology-Assisted/Technology-Enhanced Language Learning) Teknolojiyle İyileştirilmiş Dil Öğrenimi, CAW (Computer- Assisted Writing) Bilgisayar Destekli Yazma, CALICO (Computer Assisted Language Instruction Consortium) Bilgisayar Destekli Dil Eğitimi Birliği ve gün geçtikçe çalışma alanı daha da genişleyen MALL (Mobile- Assisted Language Learning) Mobil Destekli Dil Öğrenimi gibi yabancı dil eğitiminde kullanılan öğretim teknolojilerine örnek gösterilebilir. Japon dili eğitiminde bunların yanı sıra CASTEL/J (Computer Assisted System for Teaching & Learning/Japanese) Japonca Eğitim ve Öğretiminde Bilgisayar Destek Sistemleri araştırmaları devam etmektedir.

CALL'ın avantajlarına bakıldığı zaman grup çalışmalarına katkısı, sadece sınıf içinde gerçekleşen derslere göre daha eğlenceli ve ilgi çekici olma, bilgiye ulaşmada zaman tasarrufu sağlama öğrencilerin bireysel yeteneklerinin ortaya çıkmasına olanak sağlama sayılabilir. Dezavantajlarına bakıldığı zaman ise, sınıftaki yüz yüze yapılabilen tüm etkinliklerin bilgisayar ortamında yapılmasının mümkün olmaması, öğrencilerin daha izole olması ve kişiler arası iletişimi engellemesi, basılı metin yerine ekrandan okumak yorucu olabilir ve dikkatin kolayca dağılmasına sebep olması sayılabilir (Gündüz, 2005; Yılmaz, 2017).

2.1.5. Öğretim Teknolojisi Olarak İnternet ve Web 2.0

90'lı yılların başında World Wide Web'in kullanılmaya başlanmasından sonra 2000'li yıllarda internet dünya çapında yayılmaya başlamıştır. İnternetin yayılmaya başlamasıyla öğretim teknolojileri de farklı bir boyuta taşınmıştır. Daha düşük maliyet ile bilgiye ulaşım kolaylaşmıştır (Şumuer, & Yıldırım, 2020). Sadece öğretmenler değil öğrenciler de çok rahat bir şekilde L2'ye dair birçok bilgiye erişebilmeye başladılar. C2'de artık öğretmenlerin sınıfa otantik araçlar getirmesine gerek kalmadı çünkü internet sayesinde

istenilen zamanda istenilen herhangi bir kültürel objeyi/olguyu gösterebilir, tanıtılabilir hale gelindi. Örneğin, eskiden yabancı dil öğrencileri için mektup arkadaşlığı günümüzde “penpal” denilen web siteleri hatta mobil uygulamaları ile eş zamanla mesajlaşma olanağı sağlarken gerçek zamanlı chat odalarıyla (2010’dan sonrası için sosyal medya uygulamalarıyla) L2 için ana dil konuşanı bulup pratik yapmak birçok öğrencinin rahatlıkla ulaşabileceği bir konuma gelmiştir (Gündüz, 2005).

Web 2.0 kavramı ise 2005 yılında içeriğin kullanıcı tarafından yazıldığı/paylaşıldığı, paylaşılan içeriklerin kullanıcı tarafından kontrol edilebildiği platformları tanımlamak için, Tim O’Reilly tarafından ortaya atılmış bir kavramdır (Filiz, 2020). Daha öncesinden Web 1.0 dönemine bakıldığında bu dönemde kullanıcı internet üzerinde sadece bilgiye erişebilir fakat üzerinde hiçbir değişiklik yapamazdı. Fakat günümüz teknolojisinde her alanda Web 2.0 platformları bulunmaktadır. Örneğin görsel paylaşımı için Instagram, video paylaşımı için YouTube, ansiklopedi olarak Vikipedi, iletişim için Facebook, dosya paylaşımı için Google Drive ve benzer sürücüler veya çevrimiçi çalışma sayfası için Google ve benzer firmaların çevrimiçi doküman servisleri, müzik için Spotify ve benzeri platformlar, güncel bilgiye erişim ve fikir-bilgi-kaynak paylaşımı için Twitter, eğitimde kullanılmak üzere değerlendirme aracı olarak Quizzlet veya Kahoot en bilinen örneklerdendir. E-posta gönderip alma dahi Web 2.0 aracı sayılır, yani “karşılıklı etkileşim”in olduğu her yer Web 2.0 aracına dâhildir (Şen, 2021). Bunun dışında Blogger, Wordpress gibi bloglar da yorum ve beğeni yapabildiği için Web 2.0 araçlarına dâhildir.

Web 2.0 araçlarının gelişmesiyle yabancı dil öğreniminde teknolojinin kullanımı da hızla artmıştır. Diğer birçok alanın yanı sıra yabancı dil öğrenimi için hedef dilde iletişim kurarak dili kullanmak oldukça önemli olduğundan “karşılıklı etkileşimin” temel alındığı Web 2.0 araçları önemli bir yere sahip olmuştur. Bu araçlar sayesinde yabancı dil öğrencileri hedef dilde orijinal içerikler dinleme, okuma ve ana dil konuşurları ile iletişim kurabilme imkânına erişmişlerdir. Sadece öğrencilerin bireysel imkânları değil, öğretmenler için zengin materyal kaynağı olmaktadır. Öğretmenler için sınavlar oluşturabileceği, öğrencileri motive edebilecek, ilginç e-ölçme araçları, oyunlar, bilgi yarışmaları, anketler oluşturabilecekler çok sayıda araç bulunmaktadır (Şen, 2021).

Yabancı dil eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına bakıldığı zaman Stefancik ve Stradiotová(2020) yaptığı çalışmada 218 öğrenci üzerinde Almanca dersi podcastler dinletilmiş ve çalışmanın sonucunda podcastlerin dinleme becerisi üzerinde pozitif etkisi

olduğunu belirtmiştir. Prykhodko ve arkadaşlarının çalışmasında ise yabancı dil öğretimi için bir eğitim bloğu kullanılmıştır (2019). Birçok teknik yükseköğretim kurumunda yabancı öğrencilerin yabancı dil iletişimsel yeterlilik düzeylerine ilişkin bir anket gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubunun başarısı %14 artarken kontrol grubunun başarısı %4 artmıştır. Çalışmada deney grubunun yüksek düzeyde yabancı dilde iletişim ve teknolojik beceriler elde ettiği belirtilmiştir. Başka bir çalışmada ise yabancı dil olarak Arapça öğrenen 30 üniversite öğrencisine ön test son test kontrol gruplu deney modeli uygulanmış ve Web 2.0 araçlarının geleneksel öğretime göre öğrencilerin anlama ve üretme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir (Mohammed vd., 2020).

2.1.6. Mobil Uygulamalar ve MALL

Egbert'in bir diğer vurguladığı nokta ise öğretim teknolojilerinin tanımında bahsedildiği gibi teknolojinin tek kaynağı artık bilgisayar olmaktan çıkmış, çip sürücüler, yazılımlar, uygulamalar, web arayıcısına sahip cep telefonları, tarayıcılar, yazıcılar, kameralar gibi tüm elektronik aygıtların ve yazılımların dahil olduğunu vurgulamıştır (2008). Egbert'in 2008'de saydığı her şey bugün akıllı telefonlarla sadece tek bir aygıt içinde olmakla kalmayıp öğrenciler dâhil herkesi yanında çok rahatlıkla taşıyabildiği bir boyuta da gelmiştir. Tüm bunlara ilaveten 2008'de henüz Facebook yeni yeni ünlenirken 10 yıl içinde yüzlerce farklı sosyal medya platformu kurulmuş ve farklı kıtalardan insanların bile iletişimi 10 yıl içinde hızla artmıştır.

Wearesocial raporuna göre 2022 yılı ocak ayı itibariyle 7,91 milyar insan nüfusunun 5,31 milyarı yani %67'si kişisel cep telefonuna sahip. Toplam 4,95 milyar yani dünya nüfusunun %62,5'i internet kullanıcıdır (Wearesocial, 2022). Dünya böyle bir noktaya gelmişken yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de sadece bilgisayar ve internet değil akıllı telefonlar ve tabletler gibi mobil araçlar da kullanılmaya başlanmıştır.

Yabancı dilde mobil araçların ve uygulamaların kullanımıyla CALL'ın bir alt dalı olan MALL yani Mobil Destekli Dil Öğretimi (Mobil-Assisted Language Learning) gelişmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında zaman MALL pozitif sonuçlar göstermiştir. Örneğin Gharehblagh ve Nasri'nin İran'da L2 olarak İngilizce öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada Telegram uygulamasının yazma becerileri üzerine etkisi pozitif olarak

raporlanmıştır (2020). İnan'da yapılan başka bir çalışmada L2 olarak İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde Telegram'ın gramer bilgisi üzerine pozitif etkileri olduğu belirtilmiştir (Ghorbani & Ebadi, 2020). Xu'nun çalışmasında ise Çin'de 2 milyondan fazla kullanıcısı olan en yaygın İngilizce öğrenme uygulaması olan Keke kullanılmış konuşmada anlamlı bir fark olmasa bile dinleme becerinin sonuçların pozitif olduğunu ifade etmiştir(2020). Chaikovska ve Zbaravska (2020) ise çalışmasında Quizzlet adlı uygulamayı kullanmış ve uygulamanın kelime öğrenimi üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Yabancı dil olarak Japonca öğretiminde de birçok mobil uygulama bulunmaktadır. Özellikle mobil sözlükler ve Obenkyoo, Kanji Senpai, Kanji Renshuu gibi Kanji (Çince karakterler) öğrenme ve alıştırmaya uygulamaları sıklıkla kullanılmaktadır (Yılmaz, 2017). Yılmaz'ın başka bir çalışmasına bakıldığı zaman çalışmaya katılan Erciyes Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencilerinin %90'ı Kanji öğrenirken elektronik cihaz kullandıklarını söylemiş, elektronik cihazlar içinden ise en fazla kullanılan cep telefonu olmuştur (2016:179).

2.1.7. Sosyal Ağlar

Akpan, Okoli, Okpara ve State (2017) öğretim teknolojilerini şöyle tanımlamıştır; öğretim teknolojileri ile materyaller hazırlanırken materyaller duyuşal alana hitap etme açısından 3 temel alana ayrılır: işitsel, görsel ve işitsel-görsel (Akt., Özüdoğru, & Delen; 2021:75). Aynı zamanda Edgar Dale'in Yaşantı Konisi'ne bakıldığı zaman da görselliğe yer verilmesi öğrenme sürecini kolaylaştırır ve bilgiler daha uzun süre akılda tutulur, aynı zamanda ne kadar çok duyuş organına hitap edilirse öğrenme o kadar kolay gerçekleşir sonucuna varılmaktadır (Göğebakan, 2018). Buradan yola çıkarak, özellikle Instagram veya YouTube gibi işitsel-görsel içeriklerin bol olduğu SNS araçları hem dil eğitiminde hem de kültür öğretiminde kullanılabilir.

Öğretim teknolojisi olarak sosyal ağların kullanılması ve bu alandaki çalışmalar sosyal ağların kullanımının hızla artması ile ivme kazanmıştır. WeareSocial 2022 Ocak ayı raporuna göre, 4,62 milyar insan yani toplam nüfusun %58,4'ü sosyal medya kullanıcısıdır (Wearesocial, 2022). AppAnnie ise dünya çapında en çok kullanılan sosyal medya platformları sırasıyla Facebook, YouTube, WhatsApp ve Instagram, Türkiye'de Android

kullanıcılarının en fazla kullandığı sosyal medyalar ise Instagram, TikTok, Twitter ve Facebook olduğu göstermektedir (AppAnnie, 2022).

Öğretim teknoloji olarak en fazla kullanılan sosyal ağlar ise zengin video içeriği, beğenme, beğenmeme yorum yapma gibi geri dönüş yapabilme, yorumlarda tartışma ortamının yaratılabilmesi, canlı yayımlarla çevrimiçi tartışma ortamlarının oluşturulması, entegrasyonun kolay olması, öğrenenlerin kendi içeriklerini oluşturmasına katkı sağlaması gibi sebeplerden YouTube; öğrencilere anket uygulama, etiket (hashtag) kullanarak aynı ilgi alanına sahip kişilerle bir ağ oluşturmak, saha gezileri duyurmak, ilişkili bloglarla tweetleri senkronize etmek vb sebeplerden Twitter ve öğrencilerin ödevlerini fotoğraf olarak sergileme, alan gezilerini sergileme, okunulan kitapla ilgili yorumlarda bulunma, yazma becerilerini geliştirme gibi özelliklerden dolayı Instagram öne çıkmaktadır (Sarsar, 2020). Bununla birlikte Covid-19 ve karantina döneminde sosyal medyanın kullanımının artması ile içerikler ve kullanılan uygulamalar da artmıştır. Örneğin artık sadece “kısa video” paylaşım uygulaması olan TikTok en fazla kullanılan ücretsiz paylaşım uygulamalarından biridir (AppAnnie, 2022). İçerikler incelendiği zaman kişisel videolar haricinde eğitici videolar ve hesaplar gittikçe artmaktadır. Örneğin yabancı dil alanında kısa dilbilgisi kalıpları ve kullanım yerlerini açıklayan TikTok ve Instagram videoları uygun hashtagler kullanarak bulunabilmektedir. Buna benzer olarak fen bilimlerinde basit deneyler gösteren videolar gibi eğitimin birçok alanında destekleyici olarak kullanılabilir.

Lomicka ve Lord (2016:259) dil öğreniminde SNS kullanımının öne çıkan artlarından bazılarını şu şekilde özetler:

- Sosyal ağ oluşturma bireylere sanal bir ortam ve bu ortamda diğerlerini gözlemleme, yorumlama ve ardından kendi etkileşim tarzını oluşturma olanağı sunar. Bu etkileşimden ise öğrenen başkalarıyla çalışma ve belirli bir toplulukta ağ oluşturma ile ilgili güven kazanır.
- SNS’ler yabancı dil öğrencilerine kültürel ve dilbilimsel birçok fırsat sağlar. Bu ortamlarda kişilere ana dil konuşurlarıyla konuşma olanağı verir.
- SNS’ler sadece sınıfta verilen ödevleri, haberleri ve kaynakları paylaşmak için kullanımının dışında, yapılan çalışmaların da gösterdiği gibi öğrenci katılımını artırır ve dil kazanımlarına da teşvik eder.
- SNS araçları, dil eğitimcilerine, öğrencilerinin katılımını sağlamak ve aynı zamanda kültürel ve dilsel farkındalıklarını geliştirmek için benzersiz fırsatlar sunar.

Lee ve McLoughlin (2008) ise sosyal ağların eğitimde kullanımının yararlarını benzer şekilde 4 başlıkta toplamıştır:

- Bağlanabilirlik ve sosyal uyum: Sosyal ağlar kullanıcıya dijital okuryazarlığının geliştirirken, informal öğrenme ortamı sunar.
- İşbirlikçi keşif ve paylaşım: benzer ilgi alanlarına sahip kişilerin birbirini bulması ve birbirinden öğrenmesini kolaylaştırır.
- İçerik oluşturma: Tüketimden ziyade içerik üretimi ön plandadır.
- Bilgi, Bilgi toplama ve içerik değişikliği: Kullanıcının istediği bilgiye ulaşabilmesini sağlar (Akt., Turan; 2021).

Son zamanlarda yabancı dil eğitiminde MALL üzerine yapılan bazı çalışmalarda SNS kullanımının etkisi ölçülmüş, SNS olarak WhatsApp gibi anlık mesajlaşma uygulamalarının kullanımının İngilizce kelime öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır (Çetinkaya, & Sütçü, 2018; Çetinkaya, & Sütçü, 2019). Bir başka çalışma ise yabancı dil sınıfında destekleyici araç olarak Facebook kullanmış ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha interaktif, yabancı dil kullanarak tartışma ortamı yaratmak için daha esnek ve sosyal durumları anlayabilmek için daha uygun bir fırsat yarattığını belirtmiştir (Ekoç, 2014). Eğitimde sosyal medya kullanımı WhatsApp üzerinden iletişim kurmaktan Facebook üzerinde bir grup kurarak dersi destekleyici işitsel, görsel, görsel-işitsel materyaller paylaşmaya kadar geniş bir yelpaze sunmaktadır (Çoklar, 2021)

Japonca öğretiminde alan yazın incelendiğinde, Matsushita, Nishihana ve Sakamoto (2018) çalışmasında Japonca öğretiminde SNS kullanımıyla geleneksel Japonca dersleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin sınıfta öğrencilere tek başına tek tek ders anlatmasının aksine SNS'nin devreye girmesiyle ders formatının önemli ölçüde değişme olasılığından bahseder. Örneğin Japon üniversiteleri ile saat farkı olmayan derslerin aynı anda yapılabilmesi, bilgisayardan Japonlarla aynı temada fikir alışverişinde bulunma fırsatı, Japon öğrencilerin sunumlarını dinleyebilmek veya tam tersine Koreli bir öğrencinin sunum yapması ve Japon bir öğrenciye soru sorabilmesinin mümkün hale geldiği fırsatlar göz ardı edilemez. Eğitimcilerin ve araştırmacıların hem Japonca eğitimine hem de edinim araştırmalarına önemli katkı sağlayabilecek SNS kullanımı hakkında düşünmelerinin zamanı

gelmiş olduğunu vurgular. Ueda ve Nakanishi (2013) SNS'de Japonca eğitiminde uzmanlaşan Japon öğrenciler ile Japon üniversitelerinde Japonca öğrenenler arasında işbirlikçi öğrenmenin olduğunu bildirmiştir. Amaç, Japon öğrenciler için Japonca öğretim yöntemleri öğrenmek ve Japonca öğrenenler için yazma becerilerini geliştirmektir. Bu çalışmada, sohbetler aracılığıyla üyeler arasında insani ilişkiler kurma motivasyonu ortaya çıktığı ve Japonca öğrenenler için Japonca'nın aktif kullanımına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Abe (2010) bir sosyal ağ üzerinden Japonca yazılan günlükleri, yorumları ve etkileşimleri incelediği çalışmasında ikinci dil edinimi açısından SNS'nin sınıf dışında girdi ve çıktı sağladığı ve öğrenenin düzeyine göre etkileşim, konuşma, yazma ve geri bildirim sağlandığını bildirilmiştir.

Literatürde görüldüğü gibi SNS kullanımı üzerine yapılan çalışmalar ikinci yabancı dil eğitiminde dil edinimi üzerinde durmaktadır ve kültür öğretimi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Instagram

Instagram, dünya genelinde en fazla kullanılan 4. uygulama (Wearesocial, 2022) olarak resim, video, reels (1 dakikalık kısa videolar), hikâye (24 saat içinde kaybolan videolar) paylaşımına izin veren bir SNS aracıdır. Kullanıcılar başka kullanıcıları takip edebilir, başka kullanıcıların paylaşımlarına yorum yapabilir veya paylaşımları beğenebilir. Dijital yerlilerin dünya çapında en fazla kullandığı SNS uygulamalarından birisidir.

Bu kadar fazla kullanılan ve mobil olarak erişimi oldukça kolay olan Instagram yabancı dil öğretimindeki dört temel yeteneği kullanmak için oldukça uygun bir ortam sağlar. Instagram üzerinden paylaşımlara yorum yaparak, kullanıcılara özel mesaj atarak yazma, paylaşımlara yazılan açıklamaları ve yorumları okuyarak okuma, videoları, hikâyeleri veya reel'leri izleyerek dinleme ve özel mesajlarda sesli mesaj gönderme özelliğini kullanarak konuşma yetenekleri geliştirilebilir.

Literatüre bakıldığı zaman son yıllarda yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinde Instagram kullanımına dair çalışmalar artmıştır. Birçok çalışma Instagram kullanımının sonucunu pozitif olarak raporlamıştır. Thomas ve Park'ın çalışmasında Japonya'da birinci

sınıf İngilizce öğrencileri üzerinde Instagram üzerinden belirlenmiş çeşitli konular üzerinden gönderi paylaşımı, hikaye paylaşımı yaparak İngilizce kelimeler kullanmalarını istenen bir dizi farklı etkinlikler yapılmıştır (2020). Bu etkinlikler sonucunda Instagram kullanımının İngilizce kelime öğrenimi konusunda pozitif sonuçlar elde ettiği belirtilmiştir (Thomas, & Park, 2020). Dewanty, Deandra, Alike ve Farisya (2021) Japonca öğretmek için özel bir Instagram hesabı açmış ve eski bir Japon halk hikâyesi üzerinden paylaşımlar yaparak, gramer ve kelime üzerine bilgiler verdiği çalışmasında Instagram'ın dil öğretimi üzerinde kullanılabileceğini söylemiştir. Zahra ve diğerleri (2021) çalışmasında ise Japonca öğrenen ve Japonca Yeterlilik Testi (JLPT) N4 seviyesi için hazırlanan öğrencilerin için Instagram hikâyeler üzerinden kelime ve Kanji testleri yapabilecekleri filtreler oluşturulmuş, bu çalışma sonucunda katılımcıların oldukça olumlu yanıt verdiğini ve bu filtre testinin, öğrendiklerini hatırlamalarına ve yeni şeyler öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

YouTube

Dünya çağında video paylaşımı üzerine en çok bilinen platform olan YouTube dünyada en fazla kullanılan ikinci sosyal ağıdır (Wearesocial, 2022). YouTube'a üye olan herkesin belli kurallar çerçevesinde istediği konuda video çekip paylaşabilmesine, paylaşılmış videolara yorumlar yapılmasına ve videoların beğenilmesine olanak sağlar. Bu da her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kullanılmasına olanak sağlar. Yabancı dil öğreneni olarak hem dilsel hem kültürel öğelere ulaşımı kolaylaştırır. Yapılan çalışmalar yabancı dilde YouTube kullanımının dinleme, telaffuz, kültürel anlama ve sözlü söylem gibi birçok açıdan İngilizce öğrenimini kolaylaştırmada büyük avantajlara sahip olduğunu bildirmiştir (Atmojo, 2022). Atmojo COVID-19 pandemisi sırasında yaptığı çalışmada öğretmen tarafından yapılan YouTube videolarını kullanmış ve çalışma sonuncunun pozitif olduğu belirtmiştir (2022). Alwehaibi'nin çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrencileri üzerine kontrol-deney gruplu bir çalışma yapılmış, kontrol grubuna geleneksel yolla ders verilirken deney grubuna PowerPoint sunumu ile desteklenerek YouTube videoları ile ders verilmiştir (2015). Çalışmanın bulguları YouTube kullanımının dil öğrenimi üzerindeki pozitif etkilerini desteklemektedir. Maryani ve Agustin ise çalışmasında

YouTube videoları kullanarak Amerikan kültürünün öğrenimi üzerine bir çalışma yapmış, katılımcılarından çoğundan olumlu geri dönüşler almıştır (2019).

2.1.8. Hedef Kültür Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı

Yabancı dil eğitiminde kültür öğretimi 1980'lerde sadece gramer-çeviri yönteminde yardımcı eleman rolünderken bugün yabancı dil araştırmaları kültür öğretimini sadece yardımcı eleman değil, yabancı dil öğretimine paralel gitmesi gereken ayrı bir kol olarak görmektedir. Yabancı dil öğretimi yukarıda bahsedildiği gibi teknolojik altyapıyla ilerlemeye devam ederken kültür öğretimi de ayak uydurmaya çalışmaktadır. Birçok yabancı dil sınıfında ders kitapları dahi dijital ortama aktarılmakta ve bu ders kitabına entegre edilmiş kültür öğeleri de dijital ortama taşınmaktadır (Dema, & Moeller, 2012). Kültür öğretiminde kullanılan materyallerden en yaygın olarak kullanılan video ve filmler 1990'lardan itibaren kullanılmakla birlikte (Kyouko, & Uyetake, 1991) bugün dijital ve internet ortamına taşınmıştır. İçeriklerin bulunması ve ders içeriğine entegre edilmesi kolaylaşmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle internet ve web tabanlı ortamda hedef kültürle alakalı masal anlatıcılığı kullanılmaya başlanmıştır. Bu sayede sadece öğretmenin değil öğrencilerin kendilerinin hazırlayabileceği dijital hikâye oluşturma ortamlarında görselleştirebilir hale gelmiştir. Google Art Project gibi ortamlarda hedef kültüre ait müzeler sınıf ortamına taşınmış, sanat, edebiyat, tarih gibi temel alanları öğrenciye sunmak kolaylaşmıştır. Kültür öğretiminde kullanılan bir diğer araç ise podcastler olmuştur. İnternet üzerinden ana dil konuşurlarının çeşitli kültürel öğeler hakkındaki podcastleri veya podcast halinde yayınlanmış halk hikâyeleri, masalları dinleyerek hem kültürel hem de dilsel katkı sağlamaktadır.

Bununla beraber kültür öğretimiyle ilgili bazı problemler öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki her ne kadar literatür kültür öğretiminin önemini vurgulasa da hedef kültür öğretiminin uygulama aşaması için çalışma bulunamamıştır. Diğer problem ise, kültür öğretiminde öğretim teknolojileri kullanılmakta fakat bu durum öğretmenin kişisel ilgi ve alakasına dayanmaktadır. Kültür öğretimiyle ilgili ortak bir yöntem veya teori henüz bulunmamıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında zaman, Finlandiya'da farklı diller öğreten yabancı dil

öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada kültür öğretiminde medya kullanımı en fazla kullanılan yöntem olmakla birlikte, sınıfa ana dil konuşuru konuşmacı getirmek, kendi kültürel deneyimlerini anlatmak, oyunlar ve quizler gibi 17 farklı yöntem kullanıldığı görülmüştür (Maijala, 2020). Kullanılma oranları farklı olsa da bunların öğretmenlerin kendi tercihleri olduğu görülmektedir (Maijala, 2020; Hiromi, Satou, Mushiake, & Satou, 2018).

2.2. YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KÜLTÜR ÖĞRETİMİ

2.2.1. Dil ve Kültürün Tanımı

Dil, basitçe insanlar arasındaki iletişim araçlarından sadece birisidir. Fakat daha derinlemesine bakıldığında, Michio Kaku (2019), “İnsanlığın Geleceği” kitabında homo sapienslerin evriminin üç temel bileşenden birisinin dil olduğunu söyler. Dilin varlığı bilgileri nesilden nesile aktararak eğitimi, teknolojiyi, bilimi mağara çizimlerinden bugün bulunduğumuz yere getirmiştir diye açıklar ve ekler “Dahası dil kesinlikle bireyler arasındaki dayanışmanın gelişimini hızlandıran sosyal bir olgudur. Bu da insan uygarlığının doğuşundaki temel bileşendir” (Kaku, 2019:254). Öte yandan kültürün ne olduğu sorgulandığı zaman ise Nababan şöyle açıklamıştır: “‘Kültür’ kelimesi, ‘yetiştirilmek’ anlamına gelen Latince ‘cultura’ kelimesinden türemiştir (1974:18). Taylor (1865) ise Latin dili zamanla geliştikçe, bu kelime ‘toplum’ veya ‘uygarlık’ anlamına gelmiştir” şeklinde açıklamıştır (Akt., Nababan, 1974:18). Dil, kültürün ve medeniyetin temel taşıdır. Fakat dil sayesinde nesilden nesile iletilen birikimli bilgiler bütünü olarak kültür ve dil sürekli değişken ve akışkan bir şekilde birbirlerini beslemeye başlamıştır. Jiang (2000) dil ve kültürü buzdağına benzetir; dil buzdağının görünen kısmıdır. Jiang bu çalışmasında dil ve kültür ilişkisini 3 farklı açıdan ele alır. İlk olarak felsefi açıdan dil ve kültürü yaşayan bir organizmaya benzetir ve dil et ise kültür kandır der. İkinci olarak iletişimsel boyutu yüzme eylemine benzetir ve dil yüzme yeteneği ise kültür sudur der. Son olarak pragmatik boyutu ele alır ve dil-kültür ilişkisi bir ulaşım aracıysa dil taşıt ve kültür trafik ışığıdır metaforu kullanır (Jiang, 2000:329). Bu noktada son metafor bu çalışmanın amacına daha uygundur. Özellikle yabancı dil eğitiminde öğrenilen dilbilgisel verileri kontrol edebilmek için kültürel alt yapı olması gerekir. Böylece öğrenen öğrendiği yapıları nerede ve nasıl kullanması gerektiğini kontrol eder. Asutay’a göre, dil bir simgeler dizisidir ve dizi içindeki her simge dış dünyada bir gerçekliği işaret eder ve bu gerçeklik kültürdür (Asutay, 2004:27). Godwig-

Jones (2016) geleneksel olarak bakıldığı zaman dil öğrenmenin hedef kültürdeki sanat eserlerini okuyup takdir edebilme yeteneğini anlamına da gelen yüksek kültür yani sanatsal ve edebi başarıların büyük eserlerinin tarihsel gelişimi ile birlikte incelenmesi için bir kapı olduğunu belirtir.

Kültür, birikimse bu birikimin içinde o kültüre ait topluluğu tanımlayan her şey; mitoloji, sanat, edebiyat, dil (Lebra, 2013) ve diğer simgesel sistemler kültürün birer çıktısıdır. Ancak yalnızca gözle görülür çıktılarını düşünmek kültürü ciddi derece eksik bırakır. Kültür aynı zamanda ait olduğu toplumun inancı, tarihi, sosyo-kültürel davranış kalıpları ve günlük hayatları içindeki alışkanlıklarını da kapsar. Bu olgu “Görünür Kültür” (edebiyat, sanat, mimari vb.) ve “Görünmez Kültür” (inançlar, günlük hayat, davranış kalıpları vb.) olarak (Hinkel, 2014) ya da Büyük K ile “Kültür” ve Küçük K ile “kültür” (Kramesh, 2013) şeklinde farklı kavramlarla tanımlanmaktadır.

2.2.2. Yabancı Dil Eğitiminde Kültür Öğretiminin Tarihi

Yabancı dil eğitiminde kültür öğretimi çalışmalarının tarihi 1960'lara kadar dayanmaktadır. Ancak, 1960'lardaki hedef dilin kültürünün öğretimi yabancı dil eğitiminde ikinci sırada yer almaktadır ve yabancı dil öğretmenlerinin öncelikleri bu dönem için dil öğretimidir (Meadows, 2016:151). Kramsch (2013) yakın dönemlere ilişkin olarak, 1970'lerle birlikte kültürün dil çalışmalarındaki yerinin okuryazarlık veya beşerî bilimlerin bileşeni olarak görüldüğünü ve yabancı dil öğretimindeki yerinin ise gramer-çeviri yöntemiyle ilişkilendirildiğini belirtir. Öte yandan, Godwing-Jones (2016), kültürün dil eğitiminden ayrı ve dil öğretiminin dört ana yetisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma yetilerinden bağımsız olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yüksek kültür veya Büyük K Kültür öğeleri olan tarih, edebiyat gibi alanlarda okuma yapabilmek için hedef dilde en az orta seviyeye gelmek gerektiği düşünüldüğünü belirtir (Godwing-Jones, 2016:175). Ancak, 1970'lerde “alçak kültür” veya “küçük K ile kültür” öğeleri ders kitaplarına entegre edilmeye başlanmış, “Four Fs: Festivals, Foods, Folks and Facts” (Festivaller, Yemekler, Folklor ve Gerçekler) ile “kültür kapsülü” yöntemi dilbilgisi kitaplarına entegre edilmiştir. “Kültürlerarası eğitim” ve Büyük K ile Kültür / Küçük K ile Kültür kavramları bu dönemde ortaya çıkmıştır (Godwing-Jones, 2016:175). “Kültürlerarası” kavramı 1980'lerde kültür

çalışmalarının anahtar kelimesi olmuştur (Hosokawa, 2000). 1960'lerden önce edebiyatta ortaya çıkan kültüre, yani hedef dilin kullanıldığı ülkenin medeniyetine, sözde yüksek kültür veya Büyük K ile Kültür üzerine odaklanma eğilimi vardı. Daha sonrasında öğretim yönteminin odak noktası yazma-kelime merkezli ilkedan konuşma vurgulu ilkeye yani dilbilgisi-çeviri yönteminden işitsel-dilsel yöntem ve günlük yaşam kültürü yani gelenekler, davranışlar ve değerleri içeren "küçük K ile kültür" kavramına kaymıştır (Kubota, 2009:6). 1970'lerden 2000'lere kadar kültür eğitim yöntemi olarak "kültür kapsülü" ve "kültürel simülasyon" yöntemleri ile birlikte karşılaştırma analizleri, role-play, tanımlayıcı yaklaşımlar, işitsel-dilsel alıştırmalar, otantik materyaller gösterilerek verilmiştir (Meadows, 2016).

Fakat bu dönemdeki L2 eğitiminde kültür öğretimine olan bakış açısını Godwig-Jones net bir şekilde özetler;

Tipik olarak bunlar sadece kelime ve gramer kalıpları gibi ciddi işler bittikten sonra vakit kalırsa kullanılan tamamlayıcı materyallerdir. L2 öğretiminde yüksek kültür ve alçak kültürün ele alınmasında vurgu, normal olarak varsayılan homojen bir ulus-devlet perspektifinden görülen belirli bir konuşma topluluğu hakkında bilgi edinme üzerine olmuştur. (Godwig-Jones, 2016:175)

Bilgisayarın ve internetin kullanımını başladığı 2000'lere gelindiğinde kültür kavramı kültürel gerçeklere göre postmodernist yeni bir boyut kazanmıştır. Buna rağmen Kramersch (2013) küreselleşme ve yaygınlaşan bilgisayar teknolojisi, kültürün dil eğitimindeki doğasını ve rolünü değiştirmiş olsa da kültürün çalışılmasının ve öğretilmesinin modernist tarzının değişmediğini belirtmiştir. Bu dönemde diyaloglar, kritik karşılaşmalar, rol oynamalar ve aracı görevler gibi bugün hala kullanılan tekniklerle beraber, okuma ödevleri, dergiler, konuk konuşmacılar, mikro öğretim ve çeşitlilik atölyeleri de bulunur (Meadows, 2016). 2000'lerin ortaya çıkan durum kültürel iletişimde yeterlilik (intercultural communicative competence, ICC) veya 21. yüzyıl başlarında ortaya çıkan postmodernist yaklaşımlarla, hizmet-içi eğitimde olan öğretmenler arasındaki kopukluktur (Meadows, 2016). Bu dönemde dil sınıflarında kültür öğretimine karşı çıkanlar olmuştur. Kendi kültürlerinin asimile edileceğinden endişe duyan ve dil sınıfında sadece dil öğretilmesi gerektiğini savunan öğrenciler de olduğu belirtilmiştir (Kramersch, 2013: 59). Artık gelişen bilgisayar ve internet teknolojisi hızla yayılırken ders kitaplarının kültürel olarak yetersizliği eleştirilere maruz kalmıştır (Meadows, 2016).

2010-2015 arası yapılan çalışmalara bakıldığı zaman ise kültürler arası bir yönelim altında kültür öğretiminin nasıl görünmesi gerektiğine dair kavramsallaştırmalarını iyileştirmeye devam edilirken kültürler arası bakış açısı, kültürler arası farkındalık gibi kavramlar öne çıkmıştır. Bu dönemde otoriteler tanımı günden güne değişen karmaşık kültür kavramıyla paralel olarak, deneyimsel öğrenme, yurtdışında eğitim, yerel kültürü keşfetme, yüz yüze görüşmeler ve proje tabanlı öğrenme gibi yeni teknikler ve etkinlikler önermişlerdir (Meadows, 2016). Alvarez, dil öğrencilerinin coğrafi uzaklıkları aşmak için sosyal medya platformlarının başarılı kullanımına işaret etmektedir (2014). Ayrıca geleneksel sınıf içi yöntemlerin yanında medya metinlerinin incelenmesini, kültürel anlamda bilgi sahibi kişilerin sınıf ziyaretlerini ve ders kitabı diyaloglarının genişletilmesini öneriliyor (Meadows, 2016).

Japon kültürü öğretimi çalışmalarına bakıldığında kültür çalışmalarında farklı yaklaşımlar görülmemektedir. İlk olarak 1990'lardaki çalışmalara bakıldığında Japonca sınıflarında kültür öğretme strateji ve teknikleri şöyle sıralanıyor; görseller ve açıklamalar yapılarak ders anlatma, sınıfa hedef kültürden otantik eşyalar getirip göstererek açıklamak, öğrencilere sınıfta origami, shodo, sushi gibi deneyimleyebilecekleri aktiviteler yaptırmak, Japon restoranı veya çay seremonisine katılmak gibi geziler düzenlemek, şarkı ve danslar, pano hazırlamak, role-play, Japon konuşmacı getirmek, kültürel simülatör, mini dramalar, kültür kapsülü, kaset dinletme ve video izletme, kültürel davranışları tanımlama, otantik okuma parçaları (Kyouko, & Uyetake 1991). 2000'lere gelindiğinde, kültür öğretiminde öğretmenlerin kültürü hedef dile entegre etme yöntemlerine yenileri eklenmeye başlanmıştır. Örnek olarak ders içine geçmiş kültürel deneyimlerini anlatmak, dil tarafından belirlenmiş ve dile entegre edilmiş bir şekilde veya gözlemlenebilir gerçekler üzerinden hedef dili konuşmak verilebilir. (Mahoney, 2009). Coleman (2009) çalışmasında kültür öğretimi, "tanımlayıcı yaklaşım", "belirli bir topluluğa bağlılık", "bilimsel yaklaşım" ve "içselleştirme" olarak dört yaklaşımla açıklamıştır. Li (2014), Coleman ile benzer şekilde, "yorumlama", "kıyaslama", "sezgisellik" ve "örnek olay" şeklinde dört farklı yöntem ortaya koymuştur. Neff ve Rucynski Jr. (2013) çalışmasında role-play, uluslararası şehir posterini sunumu ve kültürlerarası görüşme-tartışma şeklinde üç farklı kültür öğretimi yöntemi sunmuştur. Hiromi ve vd. (2018) yaptığı nicel çalışmada ise bir kültür dersi hazırlamıştır. Bu ders 8 ısınma ve 32 Japon kültürü temasından oluşan 2 bölümlük kültür dersi olarak hazırlanmış ve "metin", "kelimeler", "görevler" ve "kanji" olarak dört bölüme ayırmıştır. Burada hem Kanji ve kelime bilgisini kültür içerikleri üzerinden arttırmayı, hem de Japonca

okumayı geliştirmeyi ve son olarak “görevler” kısmı ile interaktif bir kültür dersi işlemeyi amaçlanmıştır (Hiromi, Satou, Mushiake, & Satou, 2018). Fakat bu ve diğer çalışmalar tamamen sınıf içi ve yüzyüze bir ortam üzerine yapılmıştır.

1990’ların dinlemede, izlemede, okumada, sunum hazırlamada kullandıkları araçlar ile bugünün araçları arasında ciddi bir fark vardır. En büyük fark bu araçlara ulaşılabilirliktir. 20 yıl önce yabancı dil sınıflarındaki dinleme etkinliği sadece öğretmenin sınıfa getirdiği kasetle gerçekleştirilirken bugün internetten istenilen saatte, istenilen yerde podcast dinleyebilir, YouTube’den ‘Japonya’da Yaşam’ gibi onlarca farklı kişinin çektiği yüzlerce farklı video izlenebilir, Netflix’ten Japonya’yla alakalı tarihi bir belgesele ulaşılabilir. Ders kitapları dijital ortamlardan erişilebilir ve bu sebeple ders içeriği olarak dijital medya kullanımında sınırlama olmadan içerikler zenginleştirilebilir. Buna rağmen Japon kültürü öğretiminde son yıllarda yapılan çalışmalarda bahsedilen yöntemler, yaklaşımlar 90’lardan çok da farklı değil. Maijala’nın Finlandiya’da yabancı dil öğretmenlerine yaptığı çalışmasında Almanca, İngilizce, Fransızca, İspanyolca Rusça gibi farklı uzmanlık alanları olan üç farklı öğretmen grubuna kültürü nasıl öğrettikleri sorulmuş, sonuç olarak her grupta en fazla çıkan ilk yöntem medya kullanımı olmuştur. Kullanım oranı yüksek çıkan diğer seçenekler gruplara göre sıralaması değişse de kültürel projeler/sunumlar, öğretmenlerin kişisel deneyimlerinden bahsetmeleri, sınıf içi iletişimde hedef dili kullanmaları şeklinde devam etmektedir (2020). Bu çalışma sonucunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise kültürün ders kitaplarına entegresinin eksik olduğu, önceliklerin dil bilgisi olduğu, kültür öğretiminin eğitim alırken çok az verildiğiyle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

Yabancı dil ve kültür eğitiminde medya kullanmak yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü gibi uzun zamandır araç olarak kullanılmaktadır. Fakat eğitim ve öğretim teknolojileri hızla gelişmeye devam ederken sadece ders kitabına dahil değilmiş birkaç video veya sunumlar içindeki fotoğraflar artık doğru ya da yanlış her bilgiye internete sayesinde anında ulaşabilen, dijital yerli yabancı dil öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Dil öğretiminde kullanılan etkin öğretim teknolojileri ve bu teknolojilere entegre edilmiş yöntemler kültür öğretiminde de paralel şekilde gitmelidir.

2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Öğretimine Dair Yaklaşımlar

Bir önceki bölümde yabancı dil öğretiminde kültür öğretiminin tartışılmaya dil-gramer çeviriye destek olma amacıyla kullanılmaya başlandığından bahsedilmişti. 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren yabancı dil öğrenimi yaklaşımları bir önceki yaklaşımın eksikliğini kapatmaya yönelik veya ona karşı çıkararak gelişmeye devam etmiştir. Bu dönemde Dil-gramer çeviri yönteminin ardından Doğrudan Yaklaşım, Okuma Yaklaşımı, İşitsel Dilbilim, Durumsal Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım, Duyuşsal- Hümanist Yaklaşım, Anlamaya Dayalı Yaklaşım ve İletişimsel Yaklaşım olarak gelişmeye devam etmiştir (Celce-Murcia, 1991). Bugün öğrenenin ihtiyaçlarına göre bu yöntemleri bir veya birkaçı aynı anda kullanılabilir. Kültür öğretimine bakıldığı zaman ilk olarak bir yabancı dil öğretiminde hem dil hem de kültür öğretimi çalışmalarında Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımları yapılan çalışmalar için bir zemin oluşturmuştur (Byram, 1989; Byram, & Morgan, 1994). Vygotsky'nin çalışmasından sonra kültür öğretimi farklı çalışmalarda farklı şekilde ele alınmıştır. Byram ve Morgan (1994) bu çalışmaları üç başlıkta ele alır. Bunlardan ilki, “kültür öğretmenin esas amacı dilsel performansın iyileşmesi” amacını taşıyan çalışmalardır (McDonough, 1981; Krashen, 1981; Schuman, 1987; Littlewood, 1981; McLaughling, 1987). İkincisi ise, kültür öğretiminin “iletişimsel yeterlilik” (Communication Competence) için gerekli olduğunu savunan yaklaşıma ilişkin çalışmalardır (Wringe, 1989; Ellis ve Roberts, 1987; Preston, 1989; Odlin, 1989). Son başlık ise, Brown (1987) olmak üzere Seelye (1974), Pfister ve Poser (1987) ve Buttjes'in (1988) çalışmalarında geçen ve “dil yeterliliğine önem verirken eşit derecede kültürel öğrenme temel alınarak yabancı dil eğitimi” yaklaşımıdır. Yaklaşım ne olursa olsun her çalışma kültür öğreniminin önemini farklı açılardan vurgulamıştır. Örneğin McLaughling, pidginleşmenin yabancı dil öğrenirken kültür öğretiminin eksikliğini sonucunda ortaya çıktığını öne sürmüştür (Akt., Byram & Morgan, 1994:7) Yine aynı yaklaşımın savunucularından Izzo (1981), pidginleşmenin bir yabancı kültürü reddetmek olduğunu söylemektedir (Akt., Byram & Morgan, 1994:7). Öte yandan, yukarıda bahsedilen üçüncü yaklaşımı savunan Buttjes (1988) kültürel öğrenmeyi yabancı dil öğreniminde büyük bir motivasyon aracı olarak görürken bunun yanında diller arası etkinliği desteklediğini söylemektedir (Akt., Byram & Morgan, 1994:13). Burada yabancı dil öğreniminde kültür öğretiminin motivasyona katkısı öne çıkarılmışken dilsel etkinliklere katkısı ikinci planda kalmıştır.

Yukarıda verilen yaklaşımlar tarihsel olarak 50-60 yıl öncesinden tartışılmaya başlanmış olsa da bugün kültür öğretimi hala bu temel üç yaklaşım üzerinden devam etmektedir. Aslında bu durum aynı zamanda kültür öğretimi bir engel oluşturmaktadır.

Çünkü kültür öğretimi hala dilsel işlevin gelişimi için mi, iletişimsel yeterlilik için mi yoksa dil ile birbirlerini tamamladıkları için mi öğretiliyor sorusunun net bir yanıtı bulunmamaktadır. Bu da yabancı dilde kültür öğretim yöntem ve modellerini etkilememektedir. Örneğin Rehaïem ve Hussain'ın 2022 yılındaki MCA(Mixed Curriculum Approach) yani Karma Müfredat Yaklaşımı'nı ele aldığı çalışmasına bakıldığı zaman kültür iletişimsel yeterlilik zemininde ele alınmıştır. Bu çalışma kültür öğretimi konusundaki en yeni yaklaşımlardan birisidir ve 50-60 yıllık, kültür öğelerini okuma parçalarına “gömme” veya “bütünleştirme” yöntemlerinin artık yetersiz olduğunu, müfredata bağımsız kültür konularının önemli oranda dâhil edilmesi gerektiğini savunur.

Yabancı dil eğitiminde kültür öğretiminin önemi gün geçtikte daha da vurgulandığı bahsedilen çalışmalarda görülmektedir. Fakat gerek müfredat olarak gerekse kültür öğretiminde kullanılan öğretim teknolojilerinin günün ihtiyaçlarını karşılaması bakımından hala yetersizdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın amacına yönelik olarak araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve verilerin analizi detaylıca açıklanmıştır. Araştırma grubu özellikleri ve pilot test sonuçlarıyla birlikte yapılan başarı testinin geçerlilik güvenilirliği de alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1 . Araştırma Modeli

Bu çalışma, lisans programlarında uzmanlık alanı olarak Japonca öğrenenlere yönelik Japon kültürü öğreniminde SNS araçlarının kullanımının başarı düzeylerine etkisini ölçmek amacıyla, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelini kullanan nicel yarı deneysel bir araştırma desenine sahiptir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmuştur. Türkiye’de bulunan diğer 4 üniversitedeki lisans düzeyindeki Japonca bölümleri Japon Dili ve Edebiyatı bölümü olduğu için müfredat ve dolayısıyla verilen kültür sayısı, içeriği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversite Japon Dili Eğitimi bölümünden farklı olması sebebiyle diğer üniversiteler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi üniversite bilgi yöntem sistemine göre, 2022 yılında Japon Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı 195 aktif öğrenciye sahiptir (ÇOMÜ UBYS, 2022). Araştırmanın örneklem grubu ise bu 195 kişinin içinden yansız atama ve tabakalı örneklem yoluyla seçilmiştir. Grupların bilgi seviyeleri arasında fark oluşmaması amacıyla kontrol ve deney gruplarına hazırlık dahil tüm sınıflardan öğrenciler yansız atama yoluyla seçilmiştir.

Kontrol ve deney grupları için her sınıftan her gruba beşer kişi alınması planlanmış olsa da deney sırasında devam etmek istemeyen gönüllüler, önteste veya sonteste kişisel

sebeplerden giremeyen öğrenciler olması sebebiyle denek kaybı yaşanmış, deney toplam 84 kişiye uygulanmıştır. Denek kaybı, araştırma sürecinde bazı deneklerin zorunlu sebeplerle veya isteyerek deneyden ayrılmaları, arta kalan grupların özelliklerinin değişmesi, denkliklerin bozulmasıdır (Karasar, 2020:143).

Örneklem grubundan hazırlık sınıfından toplam 32 kişi, 1 sınıftan 12 kişi, 2. Sınıftan 8 kişi, 3. Sınıftan 20 kişi ve 4. Sınıftan 12 kişi katılmıştır. Gruplara göre bakıldığı zaman kontrol grubunda 17 kişi, Zoom grubunda 24 kişi, YouTube grubunda 23 kişi ve Instagram grubunda 20 kişi bulunmaktadır. Örneklem grubunun sınıflara ve gruplara göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Örneklem grubunun sınıflara ve gruplara göre dağılımı

	Kontrol	Zoom	YouTube	Instagram	Toplam
Hazırlık	7	9	9	7	32
1.Sınıf	3	4	3	2	12
2.Sınıf	1	2	3	2	8
3.Sınıf	4	5	6	5	20
4.Sınıf	2	4	2	4	12
Toplam	17	24	23	20	84

Tabloda görüldüğü üzere sınıflar arasında deneklerde sayılar oldukça eşit olmayan bir dağılım gösterse de Karasar bu durumu “örnekleme önemli olan temsil yeterliliğidir” şeklinde açıklamıştır (2020:165). Hazırlık sınıfı yani Japon kültürü hakkındaki bilgisi en düşük düzeyde olan denekler ile 3. ve 4. Sınıflar yani Japon kültürü hakkındaki en fazla bilgiye sahip olan gruplara bakıldığı zaman iki grupta da 32 kişi bulunmaktadır. Ara sınıfları temsilen her grupta en az 1 kişi bulunmaktadır.

Hazırlık sınıfı ve 1. Sınıflarda diğer sınıfların Japon kültürü ile ilgili aldıkları derslere bakıldığı zaman; hazırlık sınıfı için özel bir kültür dersi bulunmayıp kullanılan dilbilgisi kitabı (Minna no Nihongo) içinde okuma parçalarının içine gömülü kültür öğeleri bulunmaktadır. 2. Sınıftan itibaren öğrenciler alan seçmeli dersleri seçebilmektedir. Bu dersler Japon toplumu ve kültürü ile alakalı derslerdir. 3. Sınıfta alan seçmeli dersine ek

olarak iki dönem Japon Edebiyatı dersi ve bir dönem Japon Toplumunu ve bir dönem Genel Japon Kültürü Ders Planı dersi verilir (ÇOMÜ UBYBS, 2022).

Tablo 2

Sınıflara göre alınan Japon kültürü dersleri

	Kültür Dersi	Ders Adı
Hazırlık	Yok	-
1.Sınıf	Yok	-
2.Sınıf	Var	Alan Seçmeli Dersler*
3.Sınıf	Var	Alan Seçmeli Dersler* Japon Edebiyatı, Genel Japon Kültürü Ders Planı, Japon Toplumunu
4.Sınıf	Var	Alan Seçmeli Dersler*

Alan Seçmeli Dersler* Japon Mitolojisi, Japon Dili Eğitim Tarihi, Japon Sanat-Strateji Öğretileri ve Uygulamaları, Japon Dili Eğitimi Tarihi I, Japon Ekonomisi ve Toplumsal Kalkınma, Japonca Güzel Yazı Teknikleri

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Deseni

Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen yansız atama yoluyla oluşturulmuş bir kontrol ve bir deney grubu bulunur, her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası eşit koşullarda ölçümler yapılır (Karasar, 2020:132). Öntest sontest kontrol gruplu desende etkisi araştırılan araç deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz (Büyüköztürk vd., 2012). Büyüköztürk (2016) öntest sontest kontrol gruplu desenin iki temel avantajı olduğunu belirtir;

Bunlardan birincisi, aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu da hata terimini düşürecek ve istatistiksel gücü artıracaktır. İkinci avantaj ise, daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı

denekleri test etmeye bağı olarak zaman ve sarfedilen çabadan daha bir ekonomiklik sağlar. (23)

Öntest Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desende veri toplamak için başarı testi kullanılmıştır (Ek 1). Öncelikle her gruba araştırmacı tarafından seçilen bir Japon kültürü konusu hakkında öntest uygulandıktan sonra bu seçilen konu kontrol grubuna geleneksel bir yöntemle, yani sınıf içinde yüz yüze sadece PowerPoint sunumu desteği ile verilmiştir. Deneysel grupları ise üçe ayrılmaktadır, ilk deney grubu olan Zoom grubuna aynı konu Zoom üzerinden online ders olarak PowerPoint sunumu eşliğinde, ikinci deney grubu olan YouTube grubuna içerik YouTube üzerinden video olarak ve üçüncü deney grubu olan Instagram grubuna ise içerik uygulama üzerinden Instagram'ın Reels özelliği kullanılarak öğrencilere verilmiştir. Tüm gruplara bahsedilen araçlar üzerinden içerikler verildikten sonra bütün gruplara sontest uygulanmıştır. Deneyin simgesel görünümü şu şekildedir:

Tablo 3

Araştırma modelinin simgesel görünümü

G1	R	O _{1.1}		O _{1.2}
G2, G3, G4	R	O _{2.1}	X	O _{2.2}

Kaynak: Karasar, 2020:132

G1: Kontrol Grubu

G2,G3,G4: Deney Grupları

R: Grupların oluşmasındaki yansızlık

X: Bağımsız değişkenler

O: Ölçme

3.4. Veri Toplama Süreci ve Prosedürler

Araştırmada kullanılan verilerin toplanabilmesi amacıyla 25 Kasım 2022 tarihinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurul onayı (Ek 2); 23 Aralık 2022 tarihinde ise araştırmanın gerçekleştirileceği program olan ÇOMÜ Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalından gerekli izinler alınmıştır. Pilot çalışma Ocak 2022, ana deney seti ise Nisan 2022’de gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreçlerine ilişkin detaylı bilgi aşağıdaki gibidir.

3.4.1. Pilot Test

Çalışmanın uygulama aşamasından 2 ay önce (12.01.2022) başarı testinin geçerlilik ve güvenilirliğinin ölçülmesi için pilot test uygulanmıştır. İlk olarak Japon Kültürünün temel öğelerinden kabul edilen Şinto ile alakalı yurtiçi ve yurtdışı kaynaklar araştırılmış ve bir metin oluşturulmuştur (Ek 3). Uygulama boyunca oluşturulan sorular ve verilen içerikler bu metin üzerinden ilerlemiştir. İlk olarak bu metin içeriğinden 30 soru oluşturulmuştur. Bu test hazırlık sınıfından Japon Dili Eğitimi Yüksek Lisans programına kayıtlı birinci sınıf öğrencileri dahil 65 kişiye uygulanmıştır. Hazırlık sınıfından 16 kişi, 1. Sınıflardan 10 kişi, 2. Sınıflardan 9 kişi, 3. Sınıflardan 14 kişi, 4. Sınıflardan 10, Yüksek lisans 1. Sınıflardan ise 6 kişi pilot teste katılmıştır.

Başarı pilot testinde öğrencilerin Şinto konusuna dair genel bilgileri ölçülmüştür. Pilot test içerik olarak Şinto’yla ilgili temel terimleri, Şinto’da mitolojiyi, Şinto’nun Japon tarihi, edebiyatı, popüler kültürü ve günlük yaşamdakini yerini anlatan bilgileri içermektedir.

Hazırlanan ve 65 kişiye uygulanan 30 soruluk başarı pilot testi madde ayırıcılık gücü indeksine göre madde analizine sokulmuştur. Madde ayırıcılık gücü indeksi; “ölçülmek istenen özelliği ölçebilen, testle ölçülmek istenen özelliğe sahip olanla olmayanı ayırabilecek düzeyde iyi ve kaliteli maddelerin seçilmesine, kötü ve amaca hizmet etmeyen maddelerin atılmasına olanak sağlar” (Kan, 2010:251). Toplam kişilerin içinde en başarılı olan %27 kısım yani üst grup ve en az başarılı %27 kısmın farkı toplam kişi sayısının %27’lik kısmına

bölünür (Kan, 2010:256). Çıkan sonuçlar -1 ile +1 arasında olur. 0,20 ile 0,29 arasındaki maddeler düzeltilerek kullanılabilir. 0,30 ile 0,40 arasındaki maddeler iyi bir değere sahip olduğu, 0,40 üzeri maddelerin ise çok iyi ayırt edici özelliğe sahip olduğu belirtilir (Büyüköztürk vd., 2012: 123).

$$ID: (\text{Üst grup} - \text{Alt Grup}) / (\text{Toplam Kişi Sayısının \%27'si}) \quad (1.1)$$

Bu çerçevede, gerçekleştirilen pilot testin madde ayıricılık indeksi gerçekleştirilmiş ve 0,20 aşagısında değere sahip 2 sayıdaki madde testten çıkarılmıştır.

Pilot testin geçerlilik ve güvenilirlik analizi için bir diğer gerekli analiz madde güçlük indeksidir. Madde güçlük indeksi (P_j), maddeyi doğru cevaplayanların (N_d) tüm gruba (N) oranıdır. Bu indeks maddenin gruba göre ne kadar zor ya da kolay olduğunu verir (Kan, 2010: 249).

$$P_j = N_d / N \quad (3.1)$$

Bu indekse göre indeksin değeri 1,00'e yaklaştıkça sorunun kolaylaştığı, daha fazla kişinin cevapladığı anlamına gelmektedir. Kline (1986) bir testi oluşturan madde güçlük indeksi 0,20 ile 0,80 arasında dağılım göstermeli şeklinde belirtmiştir (Akt., Kan, 2010:250). Bu çerçevede, yapılan değerlendirmeler sonucunda 0,80'den yüksek 1 sayıda madde tespit edilmiş ve başarı testinden çıkartılmıştır. Tüm bu işlemler sonucunda ana veri setini elde etmek üzere 27 soruluk başarı testi uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

3.4.2. Veri Toplama ve Deney Uygulama Süreci

Veri toplama aracı geçerli ve güvenilir hale getirildikten sonra Kontrol grubu ve 3 deney grubu (bundan sonra Zoom Grubu, YouTube Grubu ve Instagram Grubu olarak bahsedilecektir) olmak üzere gruplar yapılandırılmıştır. Veriler toplanmaya başlanmadan önce hazırlık sınıfları dahil tüm sınıflara gidilerek öğrencilere çalışmanın konusu, amacı, deney uygulama süreci, uyulan etik kurallar ayrıntılı bir şekilde açıklanmış çalışmaya gönüllü bir şekilde katılmak isteyen öğrencilerin ad soyad, iletişim için telefon numarası gibi kişisel bilgileri listelenmiştir. Çalışmaya ilk olarak 100 gönüllü öğrenci katılmak istemiştir.

Daha sonra bu liste tabakalı örnekleme için yansız atama yoluyla kontrol ve deney gruplarına ayrılmıştır. Gruplar oluşturulduktan sonra gruplarla iletişim kurulması için WhatsApp grupları kurulmuştur ve ilk olarak herkese öntest olarak hazırlanmış başarı testi uygulanmıştır. Ardından kontrol ve Zoom Grubunun derslerinin tarihine karar verilmiştir (Ek 4). İlk olarak 100 kişi katılmak istemiş olmasına rağmen ancak gönüllülerin kişisel sebeplerden katılamama, gönüllü olmaktan vazgeçme gibi çeşitli sebeplerden bu sayı 84'e düşmüştür.

Öntestin hemen ardından gruplara göre (kontrol, Zoom, YouTube, Instagram) ders içerikleri 3 hafta içinde verilmiştir. Kontrol grubuna sınıfta yüz yüze bir kültür dersi verilmiş, ders içeriği PowerPoint üzerinden anlatılmıştır. Aynı içerik aynı hafta içinde Zoom üzerinden PowerPoint desteği ile Zoom grubuna verilmiştir. Aynı içerik aynı hafta içerisinde YouTube videosu olarak yüklenmiş ve linki paylaşarak YouTube Grubu öğrencilerinden istenilen bir zamanda izlenmesi istenmiştir. Son olarak diğer gruplarla aynı hafta içinde başlanmış olan Instagram grubunun içerikleri her gün birer dakikalık toplam 10 video şeklinde 10 gün içinde öğrencilerle paylaşılmıştır. Tüm gruplara içeriklere verildikten sonra sontest olarak başarı testi uygulanmıştır. Tüm grupların, kullanılan araca göre başarı düzeylerine etkisini ölçmek amaçlanmıştır.

Tüm gruplara dersler aynı hafta içinde verilmiştir fakat Instagram grubunun içerikleri on güne yayıldığı için içeriklerin tüm gruplara sunulması toplamda on gün sürmüştür. Kontrol grubuna gruptaki herkes için uygun bir gün saat belirlenmiş ve herkesin yapılacak derse katılması istenmiştir. Ders sınıf ortamında PowerPoint eşliğinde önceden başarı testinin de sorularının hazırlanmış olduğu metin içeriğiyle paralel olarak anlatılmıştır. PowerPoint'te bol bol resim ve fotoğraf kullanılmaya dikkat edilmiştir (Ek 5). Ders yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Zoom Grubu için gruptaki öğrencilerle uygun bir gün ve saat belirlendikten sonra WhatsApp üzerinden Zoom toplantı linki paylaşılmıştır. Bu grubu da PowerPoint ile aynı ders anlatılmıştır (Ek 6). Zoom grubunda derse katılamayanlar için ders kaydı alınmış ve senkron derse katılamayan öğrencilerden dersin kaydının uygun bir zamanda izlenmesi ve araştırmacıya izlendiğine dair bilgi verilmesi istenmiştir.

YouTube Grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan ve diğer gruplarla aynı içeriğe sahip 17 dakikalık bir video YouTube'a yüklenmiş ve linki paylaşılmıştır (Ek 7).

Öğrencilerden o hafta içinde kendi istedikleri herhangi bir gün ve saatte videoyu izlemeleri istenmiştir. Video izledikten sonra izlediklerine dair videoya yorum yapmaları istenmiştir.

Instagram Grubu için diğer gruplarla aynı içeriğe sahip birer dakikalık on ayrı video hazırlanmıştır (Ek 8). Diğer grupların ders aldıkları ve YouTube videosu linki gönderildiği hafta Instagram grubuna da Instagram Reels üzerinden içerik paylaşımına başlanmıştır. Öğrencilerin her videoyu izlediğine dair bilgi alabilmek için her videoyu izledikten sonra beğenmeleri istenmiştir. On gün boyunca birer video paylaşılmıştır. Instagram grubunun videoları bittikten bir hafta sonra ise tüm gruplara son test uygulanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Veri Analiz Yöntem ve Teknikleri

Toplanan öntest ve son test verileri SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Hem tekrarlı ölçümleri (öntest son test) hem de farklı gruplarda bulunan denekleri (kontrol ve deney) ölçmeye olanak veren öntest son test kontrol gruplu desen bünyesinde bağımsız değişkenin başarılı olup olmadığını tespit amacıyla tekrarlı ölçümler için çift faktörlü ANOVA kullanılabilmektedir (Büyüköztürk, 2016:32).

Bu çalışmanın da ana konusunu oluşturan Sosyal Ağ Araçlarının (SNS) dil öğretimine etkisine ilişkin, Facebook ve WhatsApp uygulamalarının İngilizce kelime öğretimi üzerinden başarı etkisi ölçen bir çalışmada öntest son test kontrol gruplu deney modeli kullanılmış ve analiz için çift faktörlü ANOVA kullanılmıştır (Çetinkaya, & Sütçü; 2018). Yine, mobil uygulamalar aracılığıyla probleme dayalı öğrenmenin matematik dersi üzerindeki etkisini ölçmek için öntest son test kontrol gruplu deney modeli uygulanmış araştırmanın verilerini analiz etmek için çift faktörlü varyans analizi yapılmıştır (Çetinkaya, 2019). Bu çerçevede, çalışmada tekrarlı ölçümlerin ve farklı grupların bağımsız değişken ile ilişkisini tespit amacıyla çift faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Araştırma sürecince toplanan başarı testi verileri deney ve kontrol gruplarına aynı anda uygulanmıştır. Başarı testindeki her doğru soruya 1, her boş bırakılan veya yanlış soruya 0 değeri verilmiştir. Yaklaşık 3 hafta arayla yapılmış öntest ve son test soruları aynı olup sadece soruların yerleri değiştirilmiştir. Çalışmanın grupları yansız atama yoluyla ve

tabakalı örneklem olmasıyla birlikte homojenlik ve normallik kat sayıları SPSS programı ile kontrol edilmiştir. Grupların homojen olması ve normallik varsayımlarında sorun olmaması nedeniyle 4 farklı grup ve 2 ölçüm olduğu için 4x2'lik bir split plot desen oluşturulmuş ve SPSS programı kullanılarak çift faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde çalışmadan toplanan verilerin SPSS 22 programı üzerinden frekansları yani ortalamaları ve çift faktörlü ANOVA sonuçları açıklanacaktır.

4.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Öntest ve Sontest Sonuçları

Çalışmaya katılan bir kontrol ve üç deney grubunun öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığı zaman Kontrol Grubunun öntest başarı ortalaması 27 soruda 13,3, sontest başarı ortalaması 17,06'dir. Zoom Grubunun öntest başarı ortalaması 13,2 iken başarı sontest ortalaması 15,6'ya yükselmiştir. YouTube Grubunun öntest başarı ortalaması 12 iken sontest başarı ortalaması 15,5'e yükselmiştir. Son olarak Instagram Grubunun öntest başarı ortalaması 14, sontest başarı ortalaması 16,7'dir (bkz., Tablo 4). Grupların öntest ve sontest başarı ortalamalarının değişikliği grafiği, şekil 2'de verilmiştir. Tablo 4'te de görüldüğü gibi öntest ve sontest arasındaki puanlarda en fazla fark 3,71 ile Kontrol Grubundadır. İkinci sırada 3,48 ile YouTube Grubu ve sonrasında 2,70 ile Instagram Grubu son olarak da son sırada 2,34 ile Zoom Grubu gelmektedir.

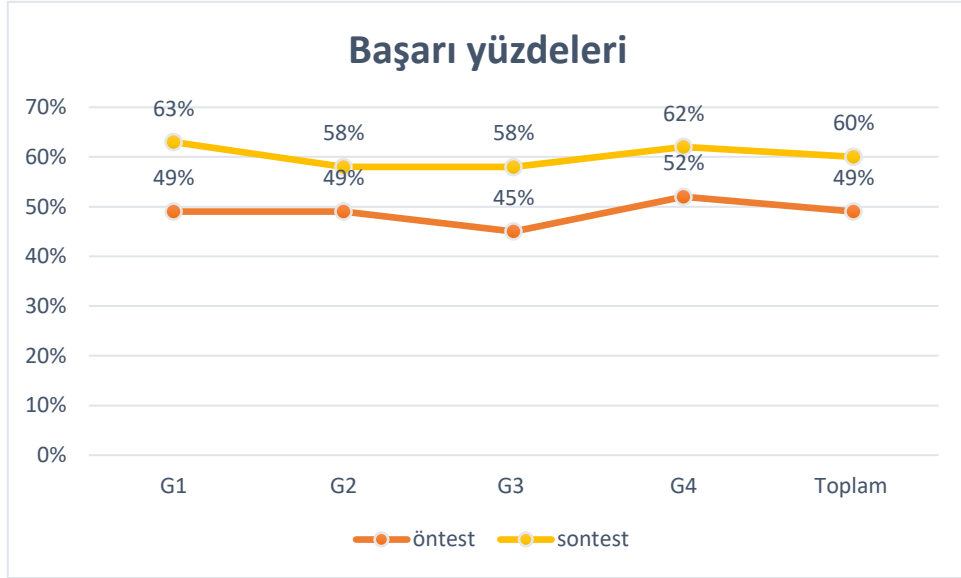
Tablo 4

Kontrol ve deney gruplarının öntest sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

	Öntest				Sontest				Toplam	
	<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	%	<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>ss</i>	%	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>
Kontrol	17	13,35	4,89	49%	17	17,06	5,14	63%	15,21	5,01
Zoom	24	13,29	4,35	49%	24	15,63	4,69	58%	14,46	4,52
YouTube	23	12,09	4,32	45%	23	15,57	4,34	58%	13,83	4,33
Instagram	20	14	4,38	52%	20	16,7	5,31	62%	15,35	4,84
Toplam	84	13,14	4,43	49%	84	16,15	4,8	60%	8,08	4,62

Tabloya göre öğrencilerin Şinto dersi başarı puan ortalamaları 27 soruda her soruya 1 puan verilecek şekilde öntest için $\bar{X}=13$, sontest için $\bar{X}=16$ 'dır. Öğrencilerin başarıları gruplara göre incelendiği zaman Kontrol Grubu $\bar{X}=15,21$, Zoom Grubu $\bar{X}=14,46$, YouTube Grubu için $\bar{X}=13,83$ ve Instagram Grubu için $\bar{X}=15,35$ olduğu görülmektedir (Şekil 2).

Başarı puanlarının yüzdelerine bakıldığı zaman Kontrol Grubu %49'dan %63'e çıkmış olduğu görülmektedir. Zoom Grubunun %49'dan %58'e, YouTube Grubunun %45'ten %58'e çıktığı görülmektedir. Son olarak Instagram Grubunun ise %52'den %62'ye çıktığı görülmektedir (bkz., Şekil 2).



Şekil 2. Kontrol ve deney gruplarının ortalama yüzdelerinin öntest ve sonteste göre değişimi

4.1.1 Grupların Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tüm grupların öntest sonuçları karşılaştırıldığında başarı puanı en yüksek çıkan grubun Instagram Grubu olduğu görülmektedir. Başarı puan ortalamaları ve yüzdelerine bakıldığı zaman sadece Instagram grubu toplam başarı puan ortalaması ve yüzdeliğinin üzerindeyken kontrol grubu ve Zoom Grubu ortalama yüzdeler oranıyla eşit Youtube Grubu ise düşük çıkmıştır (Bkz., Tablo 5).

Tablo 5

Kontrol ve deney gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılması

Öntest				
	<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>%</i>
Kontrol	17	13,35	4,89	49%
Zoom	24	13,29	4,35	49%
YouTube	23	12,09	4,32	45%
Instagram	20	14	4,38	52%
Toplam	84	13,14	4,43	49%

4.1.2 Grupların Öntest Sontest Puanlarının Karşılaştırılması ve ANOVA Sonuçları

Grupların zamandan bağımsız olarak, sadece kullanılan araçlara bakılarak başarı düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir $F(3, 80) 0,303 p=0,823>0,05$. Anlamlılık (p) değeri yorumlanırken $0,01 \leq p < 0,05$ istatistiksel anlamlılık, $0,001 \leq p < 0,01$ yüksek düzeyde istatistiksel anlamlılık, $p < 0,001$ ise çok yüksek istatistiksel anlamlılık olarak yorumlanır (Kul, 2014). Tablo 5'te zaman yani öntest sontest sonuçlarına göre başarı düzeyi karşılaştırıldığında çok yüksek düzeyde anlamlılık bulunmuştur. Etki büyüklüklerine bakıldığında, Cohen, d değerinin yani etki büyüklüğünün 0,2'den küçük olması durumunda zayıf, 0,5 olması durumunda orta ve 0,8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanabileceğini söylenmektedir (Kılıç, 2014). Tablo 5'te zaman yani öntest sontest sonuçlarının etki büyüklüğü orta derecede anlamlıdır.

Tablo 6

Kontrol ve deney gruplarının öntest sontest puanlarının Çift Faktörlü ANOVA sonuçları

	<i>KT</i>	<i>Ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Grup	63,096	3	21,032	,727	,539	,027
Hata	2315,684	80	28,946			
Zaman	384,771	1,000	384,771	26,688	,000	,250
Zaman*Grup	13,093	3,000	4,364	,303	,823	,011
Hata	1153,401	80,000	14,418			

Tablo 5'te görüldüğü gibi kontrol, Zoom, YouTube ve Instagram grupları arasında öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır $F(3, 80)=0,727$ $p=0,539>0,05$. Grupların zaman değişkenine göre yani öntest ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F(1, 80)26,6$ $p=0,000<0,05$. Yani kontrol grubu ve deney grupları, kullanılan öğretim aracına bakılmaksızın zaman içinde başarı sonuçları anlamlı bir şekilde etkilenmiştir. Fakat grupların Zaman*Grup etkileşimli etkisi üzerinden anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2. Kontrol ve Deney Gruplarının Zaman İçindeki Değişimlerinin Karşılaştırılması

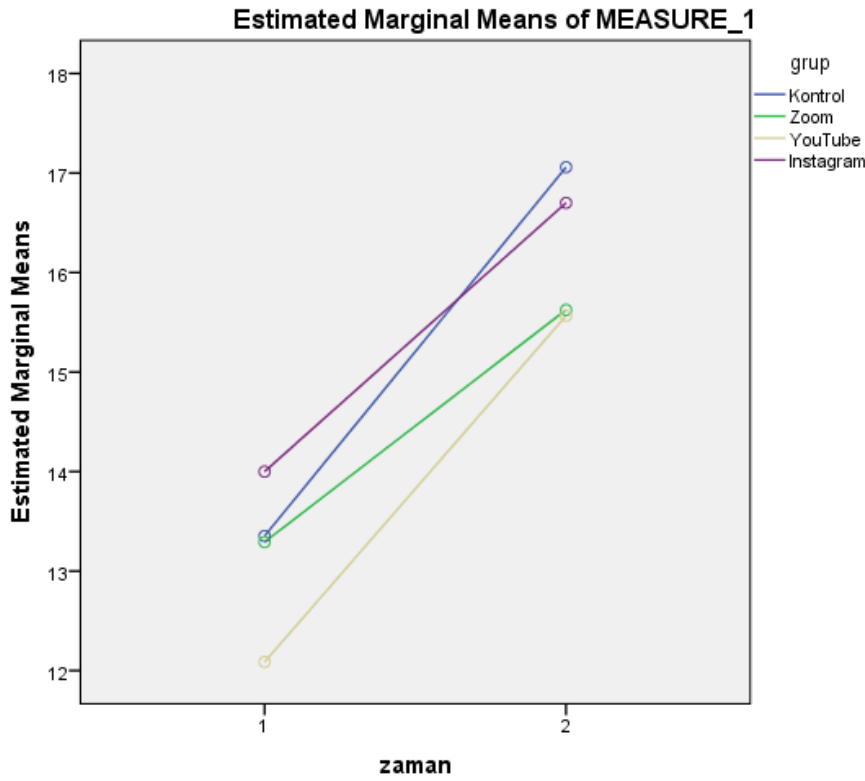
Dört farklı gruba (bir kontrol, üç deney) yapılan öntest ve sontest sonuçları çift faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler arasındaki etkileşimli etki yani zaman ve grupların ortak etkisi üzerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (bkz., Tablo 7).

Çalışmada kontrol ve deney gruplarının tümünün öntest ve sontest sonuçları arasındaki başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (bkz., Tablo 7).

Tablo7

Kontrol ve deney gruplarının öntest ve sonteste göre başarı düzeylerindeki anlamlılık sonuçları

Grup			Mean Difference	Std. Error	Sig. ^b
Kontrol(G1)	Öntest	Sontest	-3,706*	1,302	0,006
	Sontest	Öntest	3,706*	1,302	0,006
Zoom(G2)	Öntest	Sontest	-2,333*	1,096	0,036
	Sontest	Öntest	2,333*	1,096	0,036
YouTube(G3)	Öntest	Sontest	-3,478*	1,12	0,003
	Sontest	Öntest	3,478*	1,12	0,003
Instagram(G4)	Öntest	Sontest	-2,700*	1,201	0,027
	Sontest	Öntest	2,700*	1,201	0,027



Şekil 3. Kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest sonuçlarının Çift Faktörlü ANOVA sonuçlarındaki değişimi

BEŞİNCİ BÖLÜM BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulguların sonucundan ve bu sonuçlara dayalı olarak tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Japon dili eğitiminde Japon kültürünün öğretilmesinde SNS araçlarının etkisini ölçmeyi amaçlayan bu çalışma yaklaşık 3 hafta sürmüştür. Çalışmada Öntest Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen uygulanmıştır. Öntest sontest olarak 27 soruluk başarı testi, lisans düzeyinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japon Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerine tabakalı örneklem olacak şekilde toplam 84 kişiye uygulanmıştır. Çalışmada toplanan veriler SPSS programı aracılığıyla çift faktörlü ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma sonuçlarında kontrol ve deney gruplarının tümünün başarılarında artış görülmüştür. Kontrol grubunun artış oranı % 14 artarken Zoom grubunun başarısı % 9, YouTube grubunun başarısı %13 ve Instagram grubunun başarısı %10 arttığı görülmüştür (bkz., Şekil 2). Şekil 2 incelendiği zaman öntest sonuçlarında başarı ortalaması, toplam ortalamanın altında kalan tek grup YouTube grubudur. En yüksek başarı ortalaması da Instagram grubuna ait olduğu görülmektedir. Tüm gruplarda belli düzeyde artış olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen son testlere bakıldığında zaman en fazla artışın kontrol ve YouTube gruplarında olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak analiz edildiği zaman ise tüm grupların öntest sontest sonuçları arasındaki başarı artışı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (bkz., Tablo 7). Bu sonuca göre çalışmanın H1 hipotezi, yani “SNS araçlarının Japon kültürü öğretiminde öğrenci başarı düzeyleri üzerinde bir etkisi vardır” hipotezi doğrulanmıştır.

5.2. Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonucunda bütün grupların sontest başarı puanlarında artış görülmüştür. Yani kontrol grubu dahil kullanılan her araç öğrencilerin seviyesinden bağımsız başarı düzeylerini etkilemiştir. Fakat bu etkinin ne kadar olduğuna bakıldığında en fazla etkinin kontrol grubunda yani geleneksel yüz yüze ders yapılan ortamda gerçekleştiği

görülmektedir. Çalışma sonucunda Japon kültürü bağlamında öğretimin hala sınıf ortamında, yüz yüze, öğretmenle öğrencilerin birbiriyle temas kurarak ders işlenmesi gerektiği görülmektedir.

Literatürde dil öğretimi alanında birçok benzer çalışma olduğu tartışılmıştır. Dil öğretim alanındaki çalışmalar ile bu çalışma arasındaki en büyük fark ise diğer çalışmalarda sosyal ağ servisleri ve diğer öğretim teknolojileri geleneksel öğretime destek materyal olarak kullanılmalarıdır. Çetinkaya (2017) çalışmasının tartışma kısmında özellikle destek eleman rolünde WhatsApp kullanımını tartışmış ve çalışmasının olumlu sonuçlandığını belirtmiştir. Bu çalışma ise SNS araçlarını ayrı birer öğretim çevresi olarak değerlendirmiş, tüm gruplarda artış görülmesine rağmen başarı ortalamalarında en fazla artışın kontrol grubunda olduğu görülmüştür. Bu sebeple hedef kültür öğretiminde ana araç/ortam olmak yerine geleneksel yöntemi destekleyecek elemanlar olarak kullanılabileceğini söylemek mümkündür.

Dijital yerliler her ne kadar internet, bilgisayar ve akıllı telefon üçgeninin içinde görünse de öğretim hala geleneksel ortamını korumaya devam etmektedir. Bunun en büyük örneği COVID-19 döneminde zorunlu olarak artan online veya hibrid ders dönemlerinde görülmüştür. Özellikle öğrencilerin bilgisayar başında dikkatini toplamakta zorlanma veya ölçme değerlendirmede yaşanan zorluklar gibi bir takım problemlerle birlikte sosyalleşmeye de olanak vermemektedir. Öğrencilerin konuyu tartışma, soru sorma gibi etkileşimlerden yoksun kalması öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime yönelmekte olan sistem içinde büyük engel teşkil etmektedir. Bu sebepten ki hedef kültür öğretimi bağlamında da bu durumun devam etmekte olduğu yorumu bu çalışmanın sonuçlarına bakarak söylenebilir.

Literatürdeki çalışmalar yabancı dil öğretiminin dil öğretme bölümünde gerek bilgisayar ve mobil araçların gerekse internetin pozitif sonuçlarını göstermektedir. Fakat kültür öğretiminde öğretim teknolojilerinin hala geliştirmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın sonucunda da SNS araçlarının da öğrencilerin başarısına pozitif yönde bir artış olduğu görülmektedir. Fakat bulgular kontrol grubunun başarısının daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu noktada SNS kullanımının sınıf içi dersleri destekleyici bir şekilde kullanılmasının mümkün olduğu söylenebilir. Fakat bunun için öğretmenin de SNS araçlarına belli bir miktar aşına olması gerekmektedir.

Bugün dijital yerlilere yetişebilmek için çaba gösteren dijital göçmen öğretmen ve eğitimler bu çabalarında kısmen haklı olsalar da bu çalışma öğrenenlerin hala “influencer” yerine “öğretmene” yani alanına hakim, öğretim yöntemlerine hakim, sınıf içi kontrol sağlayabilen, hedef kültürü hangi çerçevede nasıl öğreteceğini bilen kişilere daha çok ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte gelişmesi gereken şeyler gelişmeli, geleneksel ile yeniyi yani gelişen öğretim teknolojilerini, bu çalışma özelinde SNS’in ne olduğunu, nasıl kullanılacağını, öğrencilerin üzerinde ne kadar etkili olacağını bilen öğretmen ve eğitimlere ihtiyaç artmaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlere sosyal ortamlarda içerik hazırlama da öğretilmelidir.

Çalışma Japon kültürü özelinde yapılmış olsa da deney deseni için seçilen kültür konusu yani Şinto’nun tarihi, Japon toplumundaki yeri, Japon edebiyatındaki yeri, günlük yaşamdaki yeri, çeşitli Japonca tanımlar içerik olarak verilmiş ve başarı testinde sorulmuştur. Bu içerikler sadece Şinto ile ilgili değil daha geniş bakış açısıyla Japon Tarihi’nin, Japon Toplumunu’nun, Japon Edebiyatı’nın da birer parçasıdır. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın sonuçlarını sadece ayrı bir kültür dersi bazında değil eğitim kataloğunda bulunan diğer dersler için de bir örnek olarak görmek mümkündür. Yani Japon kültürü ve toplumuyla ilgili diğer dersler için de geleneksel sınıfın fark yarattığı ama SNS’nin yardımcı rolde kullanılabileceğini söylenebilir.

Değinilmesi gereken bir diğer nokta yabancı dil öğretiminde kültür öğretiminin hala destek eleman rolünde görülmesi ve literatürde kültür çalışmaları ve öğretim teknolojilerinin kullanımının eksikliğidir. Her ne kadar teoride kültürün öneminin arttığını söyleyen çalışmalar olsa da sahada uygulanmak için çok az çalışma yapıldığı bu çalışmanın literatür kısmında da değinilmiştir. Bu da kültür öğretimine hala gereken önemin verilmediği, yabancı dil eğitiminde dil öğretim alanına hala daha fazla ağırlık verildiğini göstermektedir.

Bu sonuçlar ve tartışmalardan yola çıkarak şu öneriler ileride Japon kültürü öğretiminde fayda sağlayabilir;

- Japon Dili ve Eğitimi öğretim programında materyal tasarım ve öğretim teknolojileri derslerinde Web 2.0, SNS vb. öğretim teknolojileri kullanılarak ders içeriği hazırlamayı öğretme
- Japonca öğretmeni yetiştirmesinden dolayı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japon Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Eğitim kataloğunda bulunan Genel Japon Kültürü

Ders Planı dersinin içeriğine dijital yerlilerin ihtiyaçlarına göre ders ve içerik hazırlama ile ilgili ders konusu/içeriği eklenmesi

- Japonca ğretmeni yetiştiren ÇOMÜ Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı ğrencilerine kültür öğretimin önemini kültür ve materyal tasarım derslerinde vurgulamak



KAYNAKÇA

- Akbay, T. (2021). Öğretim Tasarımı ve Teknoloji Entegrasyonu. In İ. Yıldırım (Ed.), *Teknoloji Destekli Öğretim Güncel Gelişmeler* (pp. 99-125). Nobel Yayıncılık.
- Alducin-Ochoa, J., & Vazquez-Martinez, A. (2016). Academic Performance in Blended-Learning and Face-to-Face University Teaching . *Asian Social Science Vol.12* , 207-221.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Allen, E., & Seaman, J. (2014). *Grade Change Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group.
- Alvarez, J. A. (2014). Developing the Intercultural Perspective in Foreign Language Teaching in Colombia: A Review of Six Journals. *Language and Intercultural Communication*, 226-244.
- Alwehaibi, H. (2015). The Impact Of Using YouTube In EFL Classroom On Enchancing EFL Students' Content Learning. *Journal of Collage Teaching & Learning Vol. 12* , 121-126.
- Arnold-Garza, S. (2014). The Flipped Classroom Teaching Model And Its Use For Information Literacy Instruction. *Communications in Information Literacy 8(1)*, 7-22.
- Asutay, H. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde "Kültür Bağlamı" ve "Öteki" Dil ("Cultural Context" and "Other" Language in Foreign Language Teaching). *Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi*, 26-29.
- Atik, A., & Ata, A. (2018). Alternatif Dijital Eğitim Platformu Olarak Kitleleş Çevrimiçi Açık Ders (MOOC) Uygulamaları. *e-Journal of New World Science Academy 13*, 144-154.
- Atmojo, A. (2022). Teacher Made YouTube Videos in Online EFL Classes: Non-English Depertmant Students' Perception and Practices. *Journal of English Language Pedagogy, Literature, and Culture Vol 7 No.1* , 51-64.
- Aygören, F., Ünlü, B., & Türkal, B. (2020). *Öğretmen 4.0 Öğretim Teknikleri*. Nobel Yayınları.
- Badali, M., Hatami, J., Banihashem, S. K., Rahimi, E., Noroozi, O., & Eslami, Z. (2022). The Role of Motivation in MOOCs' Retention Rates: A Systematic Literature Review. *Research And Practice in Technology Enchanced Learning 17*, 1-20.
- Badem, N. Y., & Demiray Akbulut, F. (2019). A General View on Utilization of Computational Techonologies in Computer Assisted Language Learning (CALL). *Educational Reform Journal Vol. 4* , 35-53.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Pegem Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies In Foreign Language Education*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning Language And Culture*. Multilingual Matter.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle.
- Chaikovska, O., & Zbaravska, L. (2020). The Efficiency of Quizlet-Based EFL Vocabulary Learning in Preparing Undergraduates For State English Exam . *Advanced Education Issue 14*, 84-90.
- Coleman, S. (2009). Teaching Culture in Japanese Language Programs at University Level: Insight from the Social and Behavioral Science. *Japanese Language and Literature*, 319-333.
- COMU, UBYS. (2022). Eğitim Kataloğu:
<https://ubys.comu.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=6173&culture=tr-TR> adresinden alındı
- Çakır , H., Çebi, A., & Özcan, S. (2013). BÖTE Nedir? Nasıl Tanımlanır? Okul Müzesiyle Başlayan Serüvenden İnsan Performans Teknolojilerine Uzanan Yolculuk. *EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama*, 102-111.
- Çetinkaya, L. (2017). An Educational Technology Tool That Developed in the Natural Flow of Life among Students: WhatsApp. *International Journal of Progressive Education*, 29-47.
- Çetinkaya, L., & Sütçü, S. (2018). The Effects of Facebook and WhatsApp on Success in English Vocabulary Instruction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 504-514.
- Çetinkaya, L., & Sütçü, S. S. (2019). Students' Success in English Vocabulary Acquisition Through Multimedia Annotations Sent Via WhatsApp. *Turkish Online Journal of Distance Education* 20:4, 85-98.
- Çırak Kurt, S. (2021). Uzaktan Eğitim ve Harmanlanmış Öğrenme. In İ. Yıldırım (Ed.), *Öğretim Tasarımı ve Teknoloji Entegrasyonu Güncel Gelişmeler* (pp. 197-187). Nobel Yayıncılık.
- Çoklar, A. (2021). Görsel ve İşitsel Medya Kullanımı. In S. Şendağ (Ed.), *Öğretim Teknolojileri Etkili ve Eğlenceli Öğrenme Deneyimi Tasarım Rehberi*. Nobel Yayınları.
- Dema, O., & Moeller , A. (2012). Teaching Culture in the 21st Century Language Classroom. *2012 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (s. 75-91). University of Nebraska Department of Teaching, Learning and Teacher Education.

- Deneme, S., Ada, S., & Uzun, K. (2011). Teaching A Foreign Language and Foreign Culture to Young Learners. *International Journal of Business, Humanities and Technology Vol:1 No:1*, 152-164.
- Dewanty, V., Deandra, G., Alike, P., & Farisya, G. (2021). Japanese Language Learning Through Folklore Themed Instagram. *Advance in Social Science, Education and Humanities Research vol 595*, 702-707.
- DIGITAL 2022: ANOTHER YEAR OF BUMPER GROWTH*. (2022, Ocak 26).
Wearesocial: <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/> adresinden alındı
- Egbert, J. L. (2008). Conducting Research on CALL. J. Egbert, & G. Petrie içinde, *CALL Research Perspective* (s. 3-9). Lawrence Erlbaum Associates.
- Egbert, J., Herman, D., & Chang, A. (2014). To Flip Or Not To Flip? That's The Question: Exploring Flipped Instruction in Techology Supported Langugae Learning Environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 4(2), 1-10.
- Ekoç, A. (2014). Facebooks Groups As A Supporting Tool For Language Classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education* 15:3, 18-26.
- Filiz, O. (2020). Eğitimde Web 2.0 Araçları. In A. A. Kurt (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri*. Nobel Yayınları.
- Gedik, N. (2021). Öğretim Teknolojilerin Kuramlar. In S. Şenday (Ed.), *Öğretim Teknolojileri Etkili ve Eğlenceli Öğrenme Deneyimi Tasarım Rehberi*. Nobel Yayınları.
- Gharehblagh, N., & Nasri, N. (2020). Developing EFL Elemantary Learners' Writing Skills Through Mobile-Assisted Language Learning (MALL). *Teaching English with Technology* 20(1), 104-121.
- Ghorbani, N., & Ebadi, S. (2020). Exploring Learners' Grammatical Development in Mobile Assisted Language Learning. *Cogen Education* 7, 1-14.
- Godwin-Jones, R. (2016). Culture, Language Learning and Technology. In F. Farr, & L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 173-184).
- Gögebakan, Y. (2018). Alternatif öğrenme mekanları olaran müzelerin eğitim-öğretimde kullanılmasının önemi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 40, 9-41.
- Gündüz, N. (2005). "Computer Assisted Language Learning" (CALL). *Journal of Language and Linguistic Studies Vol. 1*, 193-214.
- Healey, D. (2016). Language learning and technology: Past, present and future. In F. Farr, & L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 9-24). Routledge.

- Hinkel, E. (2014). Culture And Pragmatics in Language Teaching and Learning. In M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language, 4th ed.* (pp. 394-408). Heinle&Heinle.
- Hosokawa, H. (2000). Kotoba to Bunla wa Donoyou ni Oshieraretekita ka? "Nihon Jijou" Kyouiku Kenkyuu Shoushi no Kokoromi [Dil ve Kültür Nasıl Öğretildi? "Japon Koşulları" Eğitim ve Araştırmanın Kısa Tarihinin Bir Denemesi]. *Waseda Daigaku Nihongo Kenkyuu Kyouiku Senta Kiyo 13*, 103 - 112.
- Hubbard, P., & Levy, M. (2016). Theory in Computers-Assisted Language Learning Research and Practice. In F. Farr, & L. Murray, *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 24-38). Routledge.
- Jiang, W. (2000). The Relationship Between Culture and Langugae. *ELT Jouarnal Vol 54/4*, 328-334.
- Jin, Y. (2020). Research on Strategies for Introducing Japanese Culture in Collage Japanese Teaching. *2020 3rd International Conference on Education Technology and Information System (ETIS 2020)* (s. 298-302). Jinzhou: CSP.
- Kaku, M. (2019). *İnsanlığın Geleceği*. (A. C. Çevik, Çev.) ODTÜ Yayıncılık.
- Kan, A. (2010). Ölçme Aracı Geliştirme. In D. Alıcı , G. Başol, M. Çakan, A. Kan, E. Karaca, Ö. Y. Özbek, & M. Yaşar, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (pp. 239-276).
- Karasar, N. (2016). In *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (İkinci Basım ed.).
- Keiko, A. (2010). SNS (SoGial Networking ServiGe) o Shiyou Shita Nihonjin to no Kouryuu Katsudou no Kokoromi -Chugoku ni Okeru Nihongo Gakushuusha o Taishou to Shite. *Nihongo Kyouiku Houhou Kenkyuukaishi VQI, 17 No, 1*, 14-15.
- Keleş, A., & Keleş, A. (2002). Bilgisayar Destekli Öğretim ve Zeki Öğretim Sistemleri. *VII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı*, (s. 1-7). İstanbul.
- Kılıç, S. (2014). Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders 4(1)*, 44-46.
- Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iraian Journal Oof Language Teaching Research*, 57-78.
- Kramsch, C., & Zhu, H. (2016). Language, Culture and Language Teaching. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 38-50). London: Routledge.
- Kubota, R. (2009). Nihongo Kyouiku ni Okeru Bunka [Japon Dili Eğitiminde Kültür]. M. Kobayashi, & T. Kinugawa içinde, *Amerika ni Okeru Nihongo Kyouiku no Kako Genzai Mirai [Amerikada Japonca Eğitiminin Dünü, Bugünü, Geleceği]* (s. 1-27). http://www.aatj.org/resources/publications/book/Culture_Kubota.pdf adresinden alındı
- Kul, S. (2014). *İstatistik Sonuçlarının Yorumu: P Değeri ve Güven Aralığı Nedir?* Türk Toraks Derneği. adresinden alındı

- Kurumsal Değerlendirme Sistemi*. (2022). COMU, UBYS:
<https://ubys.comu.edu.tr/BIP/BusinessIntelligence/Students/Lisans> adresinden alındı
- Kyouko, H., & Uyetake, D. (1990). Techniques and Strategies for Teaching Culture. *世界の日本語教育*, 201-209.
- Lebra, T. S. (2013). *Japonlar ve Davranış Biçimleri*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Li, Y. (2014). Discussion on Culture Education In Japanese Language Learning. *International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication*, (s. 377-380).
- Mahoney, C. (2009). Teaching culture in Japanese language classroom: A NSW case study. *New Voices*, 104-125.
- Maijala, M. (2020). Culture Teaching Methods in Foreign Language Education: Pre-service Teachers' Reported Beliefs and Practices. *Innovation in Language Learning and Teaching 14:2*, 133-149.
- Maryani, & Aguskin, L. (2019). Incorporating YouTube Clips In The Classroom to Develop Students' Cultural Understanding of America Culture. *Lingua Cultura 13(4)*, 265-273.
- Matsuhita, Y., Nishihana, K., & Sakamoto, T. (2018). Nihongo Kyouiku Narabini Nihongo Shuutoku Kenkyuu ni Okeru SNS no Katsuyou - Kore Made Kore Kara-. *Nippon Bunka Gakuhou Dai 77 Gou*, 233-250.
- Meadows, B. (2016). Culture Teaching in Historical Review: On the Occasion of ASOCOPI's Fiftieth Anniversary. *HOW*, 23(2), 148-169.
- Mohammed, T., Assam, B., & Mustapha, S. (2020). The Use of Web 2.0 Tools in the Foreign Language Classroom. *Journal of Educational and Social Research*, 177-190.
- Moore, Z., Morales, B., & Carel, S. (1998). Technology and Teaching Culture: Results of a State Survey of Foreign Language Teachers. *CALICO Journal*, Vol. 15, No. 1/3, 109-128.
- Mori, Y., Omori, M., & Sato, K. (2016). The Impact of Flipped Online Kanji Instruction on Written Vocabulary Learning for Introductory and Intermediate Japanese Language Students. *Foreign Language Annals*, 729-749.
- Nababan, P. W. (1974). Language, Culture and Language Teaching. *RELC Journal*, 5(2), 18-30.
- Nakanishi, K., & Ueda, S. (2013). Uebu o Katsuyō Shita Honkon no Nihongo Gakushūsha to Nihon no Nihongo Kyōiku Jisshusei no Kyōdō Gakushū - 'Zatsudan' no Koka'. *Nihongakukan dai 16-gō*, 145-164.
- Neff, P., & Rucynski Jr., J. (2013). Tasks for Integrating Language and Culture Teaching. *English Teaching Forum*, 12-23.

- Özüdoğru, F., & Delen, İ. (2021). Teknoloji Destekli Öğretim Materyali Hazırlama. In İ. Yıldırım (Ed.), *Teknoloji Destekli Öğretim Güncel Gelişmeler* (pp. 75-98).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, October, 1-6.
- Rehaiem, J. B., & Hussain, M. A. (2022). The Mixed Curriculum Approach(MCA): A Reflection From Learners of English as a Foreign Language (EFL) at Majmaah University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 94-115.
- Stefancik, R., & Stradiotova, E. (2020). Using Web 2.0 Tool Podcast in Teaching Foreign Languages . *Advanced Education issue 14*, 46-55.
- Şahin, T., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Şen, S. (2021). Teknoloji Destekli Ölçme ve Değerlendirme. In İ. Yıldırım (Ed.), *Öğretim Tasarımı ve Teknoloji Entegrasyonu Güncel Gelişmeler*. Nobel Yayınları.
- Şendağ, S. (2021). *Öğretim Teknolojileri Etkili ve Eğlenceli Öğrenme Deneyimi Tasarım Rehberi*. Nobel Yayınları.
- Şumuer, E., & Yıldırım, S. (2020). Eğitim Teknolojisinin Tarihsel Gelişimi. In A. A. Kurt (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri*. Nobel Yayınları.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital Çağda Yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd, Cilt 3, Sayı 1*, 96-109.
- Temizyürek, F., & Ünlü, N. (2015). Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: "Flipped Classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 4, Sayı 1*, 64 - 72.
- Thomas , K., & Park, S. (2020). Integrating Instagram into the Curriculum of a Japanese Freshmen English Communication Course for Reading and Writing Activities . *Cele Journal Vol. 28*, 93-116.
- Top Social Apps by Free Google Play Downloads in Turkey*. (2022). AppAnnie: <https://www.data.ai/en/apps/google-play/top/store-rank/feed/free/turkey/social/android-all/> adresinden alındı
- Turan, Z. (2021). E-Öğrenme Kuram Uygulama ve Araçlar. In S. Şendağ (Ed.), *Öğretim Teknolojiler Etkili ve Eğlenceli Öğrenme Deneyimi Tasarım Rehberi* (pp. 449-480).
- Usui, H., Satou, Y., Mushiake, M., & Satou, S. (2018). Nihongo Shokyuu Gakushuusha o Taishou to Suru Bunka Kyozai ni Kaihatsu[Yeni Başlayan Japonca Öğrenenler İçin Kültürel Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi. *Touhoku Daigaku Koudo Kyoyou Kyouiku Gakusei Shien Kiyou Dai 4 Gou*, 453-462.
- Uşun, S. (2013). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*. Nobel Yayınları.
- Ünal, İ., Okur Akçay, N., & Kapucu, S. (2010). The effect of using animations on pre-service science teachers' science achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 2(2)*, 5357-5361.

- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and Language Learning: An Overview. *Language Teaching* 31, 57-71.
- Xu, Q. (2020). Applying MALL to an EFL Listening and Speaking Course: An Action Research Approach. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* Vol 9, 24-34.
- Yılmaz, S. (2016). Japon Yazı Eğitimi ve Mobil Destekli Öğretim. In A. Özbek, T. Özşen, & K. Kawamoto (Eds.), *Japon Dili ve Kültürü Eğitimi Araştırmalarına Yeni Yaklaşımlar*. Paradigma Akademi.
- Yılmaz, S. (2017). Kanji Öğretimini Destekleyen İnteraktif Uygulamalara Bir Bakış. In C. Kahraman, & L. Toksöz (Eds.), *Japon Kültürü ve İncelemeleri*. Transnational Press London.
- Zahra, N., Dewanty , V., Jannah, A., Sari, A., Permana, R., & Rahayu, R. (2021). A Development of Instagram Filter as Japanese Language Learning Medium. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* vol 595, 504-509.

EKLER

EK 1

ŞİNTO BAŞARI TESTİ

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

(Öntest)

Sizi Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN danışmanlığında Tuğçe KARAPOLAT tarafından yürütülen “*Japon Kültürü Öğretiminde Öğretim Teknolojisi Olarak SNS Kullanımının Etkisi*” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere tasarlanan araştırmanın öntestine davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Japon kültürü öğretim süreçlerinde sosyal ağ servislerinin (SNS) kültür öğretimindeki yerini ve etkisini ölçmektir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için da sizden yaklaşık 10 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 80-120 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahibsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

Şinto Başarı Testi Ön Test

Sayın katılımcı,

Bu soru kâğıdı, Doç. Dr. Tolga ÖZŞEN danışmanlığında yürüttüğüm “*Japon Kültürü Öğretiminde Öğretim Teknolojisi Olarak SNS Kullanımının Etkisi*” başlıklı yüksek lisans tez çalışmamda faydalanmak üzere yapılması planlanan “*Şinto*” adlı Japon kültürü dersi ile ilgili ön bilginizi ölçmeyi amaçlamaktadır. Soru kâğıdı 30 sorudan oluşmaktadır ve her sorunun tek bir doğru yanıtı vardır. Lütfen tek bir seçenek işaretleyiniz. Sorular, konuyla alakalı temel kavramları, tarihsel geçmişi ve günümüz kültüründeki etkileri ve çıktıları ile ilgili bilgi ölçmek üzerine hazırlanmıştır. Bu başarı testinin sonuçları ve kişisel bilgileriniz araştırmacıda saklı kalacak ve toplanan veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Katılımlınız için teşekkür ederiz.

Tuğçe Karapolat

ÇOMÜ LEE

Japon Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Şinto ile ilgili aşağıdaki soruları okuyup doğru şıkkı işaretleyiniz.

- 1) Şinto (神道) ne demektir?
 - a) Kamilerin Yolu
 - b) Ruhların Kaçışı
 - c) Cennetin Yolu
 - d) Cennetin Kapısı
 - e) Kamilerin Ülkesi
- 2) Şinto'da ibadet edilen yere ne ad verilir?
 - a) Otera
 - b) Jinja
 - c) Pagoda
 - d) Zazen
 - e) Torii
- 3) Şintoizm aşağıdakilerden hangisini kutsal ruh olarak kabul eder?
 - a) Hayvanlar
 - b) Bitkiler
 - c) Dağlar, şelaleler, denizler gibi cansız varlıklar
 - d) İnsanlar
 - e) Hepsi
- 4) Aşağıdakilerden hangisi Japon mitolojisinde daha önemli bir yere sahiptir?
 - a) Oda Nobunaga
 - b) Amaterasu
 - c) Miyamoto Musashi
 - d) Edo İmparatoru
 - e) Shinigami
- 5) Hangisi Japon mitolojisinde İzanagi'nin sol gözünden meydana gelen kamidir/ilahtır?
 - a) Susanō
 - b) Amaterasu
 - c) Shinigami
 - d) Tsukiyomi
 - e) İzanami
- 6) Hangisi Japon Mitolojisinde İzanagi'nin sağ gözünden meydana gelen kamidir/ilahtır?
 - a) Susanō
 - b) Amaterasu
 - c) Shinigami
 - d) Tsukiyomi
 - e) İzanami
- 7) Şinto tapınaklarının girişini belirten genellikle bu dünyadan kutsal dünyaya geçişi sembolize eden kapıya ne ad verilir?
 - a) Genkan
 - b) Mon
 - c) Torii
 - d) Michi
 - e) Toori
- 8) Hangisi Şintoizm'de ibadetin ana unsurlarından birisi değildir?
 - a) Arınma
 - b) Dua
 - c) Şölen
 - d) Tapınağa gitmek
 - e) Sunağa sunu
- 9) Japon tarihinde hangi dönemde Şinto güç kaybederken Budizm güç kazanmıştır?
 - a) Jōmon Dönemi (MÖ13. yy- MS 4. yy)
 - b) Edo Dönemi (17.-19. yy)
 - c) Heian Dönemi (8.-12. yy)
 - d) Meiji Dönemi (19.-20. yy)
 - e) Showa Dönemi (20. yy)
- 10) Japon mitolojisini ve Şinto'nun yaratılış destanını anlatan klasik Japon eseri hangisidir?
 - a) Makura no Sōshi
 - b) Nihon Shoki
 - c) Genji Monogatari
 - d) Manyōshu
 - e) Heian Monogatari
- 11) "Bir Japon Şinto olarak doğar, Hristiyan gibi evlenir, Budist olarak ölür." cümlesine bakıldığında, Japonların inancı nasıl bir imaj oluşturmaktadır?
 - a) Hoşgörülü ve esnek olduğu
 - b) Ahlaki sisteminin bozulmuş olduğu
 - c) Kurallarına katı bir şekilde bağlı olduğu
 - d) Kolektif bir bilince sahip olduğu
 - e) Öteki dünyaya inandığı

- 12) Şinto inancındaki ağaçlara, dağlara tapınma vb. ve Şinto tapınaklarının ağaçlık ve korulukların içinde olması Japonların hangi özelliğine sebep olmuştur?
- Geçmişe hürmet
 - Grup bilincine
 - Doğaya olan saygı
 - Sadakat ve vatanseverlik
 - Milliyetçilik
- 13) “Şinto, doğuştan gelen insan ruhundaki Tanrısal saflığına inanır ve bu sebeple tapınaklarda insan kalbini temsil eden birdışında hiçbir ibadet objesi bulunmaz.” Yukarıdaki cümlede boş bırakan yere hangisi gelmelidir?
- Buda heykeli
 - Ayna
 - Tesbih
 - Omamori
 - Sehpa
- 14) Şinto tapınaklarının girişinde ellerin yıkanıp temizlendiği bölüme ne ad verilir?
- Kamidana
 - Gohen
 - Temizu
 - Torii
 - Mon
- 15) Evde ibadet etmek için kullanılan portatif sunaklara ne denir?
- Kamidana
 - Shimenawa
 - Shide
 - Sakaki
 - Takejiku
- 16) Japon Mitolojisinde kamilerin gökyüzünde yaşadığı yerin adı nedir?
- Yomi no Kuni (yer altı dünyası)
 - Takamagahara(Gökyüzünün yüksek düzlüğü)
 - Sekiz büyük ada
 - Ama no hashidate (Gökten yere köprü)
 - Tengoku&Jigoku (Cennet&Cehennem)
- 17) Aşağıdaki animelerin hangisinde Şinto ve Kamilerle alakalı bir öğe yoktur?
- Naruto
 - Bleach
 - Death Note
 - Haikyuu
 - Mononoke hime
- 18) Aşağıdakilerden hangisi Amaterasu'nun yeryüzüne gönderdiği torunudur?
- Akihito Tennō
 - Jimmu Tennō
 - Ninigi no Mikoto
 - Taira no Masakado
 - Meiji Tennō
- 19) Amaterasu'nun torunun soyundan geldiğine inanılan Japonların *ilk insan imparator* kimdir?
- Ninigi no Mikoto
 - Jimmu Tennō
 - Naruhito Tennō
 - Taira no Yoshitsune
 - Meiji Tennō
- 20) Şinto kelimesi ilk hangi eserde ortaya çıkmıştır?
- Makura no soshi
 - Kojiki
 - Genji monogatari
 - Manyōshū
 - Heian monogatari
- 21) Hangisi bir Torii çeşidi değildir?
- İse
 - Hachiman
 - Miwa
 - Shinkyoku
 - Miyōjin
- 22) Hangisi kamileri onurlandırmak için düzenlenen bir Japon festivali (matsuri) değildir?
- Gion matsuri
 - Kanda matsuri
 - Hachiman matsuri
 - Hanabitaikai matsuri
 - Showa matsuri
- 23) Anime ve mangalarda sürekli karşılaşılan "shinigami" nedir?
- Şans Meleği

- b) Aşk Tanrıçası
c) Şiir Tanrısı
d) Ölüm Tanrısı
e) Yaşam Tanrısı
- 24) Şinto dinini betimlerken kullanılan *yaoyorozu no kami* ne demektir?
a) 8 milyon kami
b) Yaratıcı kamiler
c) Doğanın ruhları olan kamiler
d) Japonların soyunun geldiği kamiler
e) Güçlü kamiler
- 25) Şinto'daki *yaoyorozu no kami* ifadesi aşağıdakilerden hangisini vurgulamaktadır?
a) Kamilerin sonsuz güçte olduğunu
b) Kamilerin sayısının çokluğunu
c) Kamilerin doğada olduğunu
d) Kamilerin Japon soyunun kökü olduğunu
e) Kamilerin kutsal olduğunu
- 26) Yaratılış mitolojisine göre Susanō tarafından Amaterasu'nun hangi eşyaları zarar görmüştür?
a) Pirinç tarlaları ve dokuma tezgâhları
b) Aynası ve kılıcı
c) Dokuma tezgâhları ve hayvanları
d) Pirinç tarlaları ve bambu ormanları
e) Yemekleri
- 27) Hangisi ibadetin bir unsuru olan şölende yapılan etkinliklerden birisi değildir?
a) Yemek yemek
b) Sake içmek
c) Sumo, dans okçuluk gibi gösteriler yapmak
d) Kamiler adına insanlara para dağıtmak
e) Dua/ilahi/şarkı okumak

EK 2



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2100229965
Konu : Başvuru İncelenmesi

30.11.2021

Sayın Tuğçe KARAPOLAT

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2021-YÖNP-0833 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 25.11.2021 tarih ve 20/25 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR:25- Tuğçe KARAPOLAT'ın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "Japon Kültürü Öğretiminde Öğretim Teknolojisi olarak SNS Kullanımının Etkisi" başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: T7PF9AE

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: dogrulama.comu.edu.tr

Adres: Onsekiz Mart Üniversitesi Terzioğlu Yerleşkesi Çanakkale

Telefon No: (0 286) 2180018

e-Posta:

Keş Adresi: comu@hs01.kep.tr

Faks No:

İnternet Adresi: <https://www.comu.edu.tr>

Bilgi için :

Nimet İnal
Fen Bilimleri Enstitüsü Etik
Kurulü Memur

Telefon No:



EK 3

ŞİNTO METNİ

Japonların yerli inancı olan Şinto (神道), “kami” ve “michi” yani yol kelimelerinden oluşur. Bugüne kadar “Tanrıların yolu” şeklinde çevrilmiş olsa da “kami” kavramı “tanrı” kavramını tam karşılamaz. Şinto’nun en temel kavramı olan “Kami” bir yönüyle Yunan ya da Roma tanrılarına benzerken bir yanıyla animizm, yani doğada yaşan her şeyin bir ruhu olduğu, ile tüm ruhların da birer kami olabileceği inancıyla “tanrı” kavramından ayrılır. Bu sayede bir ağacı, dağı, kayayı da kami olarak kabul edebilir. Bu sebepten “kami” kavramı olduğu gibi literatüre geçmektedir. Böylece “Yaoyorozu no Kami” yani “8 milyon Kamili Din” de denilen Şinto’ya “Kamilerin Yolu” diyebiliriz. Burada 8 milyon kamilerin sayısından ziyade ne kadar fazla olduğunu belirtmek için kullanılan bir semboldür.

Şinto on iki bin yıldan uzun süredir Japon kültürünün parçası olmasına rağmen “Şinto” kelimesi ilk olarak 8. Yüzyılda yazılmış olan Nihon Shoki adlı eserde karşımıza çıkar. Bu dönemde ülkeye yeni yeni girmekte olan Budizm ve Konfüçyüsçülük ile kendi inançlarını ayırt etmek için kullanılmaya başlanmıştır.

Şinto inancı da diğer birçok din ve inanç sistemi gibi, yaratılış hikayesine sahiptir ve diğer birçok kültürden daha baskın bir şekilde hala Japon kültürünü etkiler. Yaratılış mitolojisi Japonların en eski yazılı kaynaklarından olan Kojiki ve Nihon Shoki’ye göre ufak farklılıklar gösterse de Kojiki’ye göre “Takamagahara” yani “Göğün Yüksek Düzlüğü”nde yaşayan birçok büyük kami arasından yaratıcı çift olan İzanagi ve İzanami öne çıkar. 8 büyük adanın yani Japonya’nın yaratılmasından sorumlu olan İzanagi ve İzanami aynı zamanda birçok büyük kaminin yaratıcısıdır. Şinto’nun üç büyük kamisi olan Amaterasu yani Güneş Tanrıçası, Göğün Yüksek Düzlüğünden sorumlu kamidir ve İzanagi’nin sol gözünden meydana gelmiştir. Yeryüzünden sorumlu kami olan Susanou ise İzanagi’nin sağ gözünden meydana gelmiştir. Bir diğer büyük kami ise Ay tanrıçası Tsukuyomi’dir. Mitolojiye göre Amaterasu’nun erkek torunu olan Ninigi no Mikoto’ya Japonya’ya hükmetme görevi verilmiş ve daha sonra Ninigi no Mikoto’nun torunu olan Jimmu Tenno ilk insan imparator olmuştur ve bugünün imparatorluk soyu meydana gelmiştir.

Şinto'nun en önemli özelliklerinden birisi kutsal metinlere sahip olmamasıdır. Tarihi açıdan mitolojilerin ve imparator soyunun ilk yazıya geçirildiği eserler olan Kojiki ve Nihon Shoki çok önemli olsa da kutsal atfedilmez. Şinto tapınaklarına “jinja” denir ve girişinde “Torii” denilen bir kapı bulunur. Torii, dünyevi olandan kutsal olana geçişi sembolize eder.

Ayrıca tapınağa gitmeden ev içinde de ibadet edilebilir. 'Kamidana' adı verilen minyatür sunaklar kullanılır. Önünde ufak bir ayna olur. Üstüne raf boyu “Shimenawa” denilen halat çekilir ve üzerine “Shide” denilen zikzak şeklindeki kesilmiş kağıtlar asılır.

Şinto inancında ibadetin 4 ana unsuru vardır: arınma, sunu, dua ve şölen. Arınma, fiziksel ve ruhsal temizliktir, tapınakların girişinde “temizu” denilen yerde bir temizlenme işlemi yapılarak eller yıkanır. Sunu, kamilere adanan para, maddi şeyler (ipek vb.), yiyecek- içecek, simgesel nesnelere (Sakaki ağacının dalı, danslar güreş okçuluk vb.) olabilir. Dualar klasik Japonca okunur. Kafiyeli şekilde yazılmıştır. Şölen ise 'Kamiyle birlikte yemek yemek' anlamına gelen kutsal bir şölendir. Rahibin veya kadın hizmetkarlar tarafından sunulan sake içilir. Ardında sumo, dans veya okçuluk gösterileri gibi çeşitli etkinlikler yapılır.

Kutsal kitapla birlikte “ilk günah” gibi dogmalara da sahip olmayan Şinto doğuştan gelen insan ruhundaki Tanrısal saflığına inanır ve bu sebeple tapınaklarda bir ayna dışında hiçbir ibadet objesi bulunmaz. Bu ayna insan kalbini sembolize eder.

On iki bin yıldan uzun süredir ırksal bir inanç sistemi olan Şinto Japon tarihi boyunca birçok dinden ve inanç sisteminden etkilenmiştir. Kutsal metinleri ve katı kuralları olmayan Şinto, Budizm ve Konfüçyüsçü düşüncenin ülkeye girişinden sonra, diğer bir toplumda yaşanan din savaşlarının aksine, esnek bir şekilde varlıklarını kabul etmiş, Budizm de Şinto gibi esnek yapısıyla birbirlerinin ilahlarını lanetlemek yerine birbirlerinden beslenmişlerdir. Bu sebeple bugün Japonya'da inanılan dinlere bakıldığında halkın %70'e yakın bir kısmının Şinto inancına sahipken yine %70'e yakın bir kısmı Budist'tir. Bunun tek sebebi aynı anda iki dine de inanıyor olmalarından kaynaklanır. Bu sebeple Japonlar için, “Bir Japon Şinto olarak doğar, Hristiyan gibi evlenir, Budist olarak ölür” cümlesi kullanılır.

Öte yandan Budizm'in ülkeye girişinden kısa bir süre sonra güç kazanırken Şinto'nun önce siyasi olarak sonra da halk arasında geri planda kaldığı dönemler de olmuştur. İlk olarak Nara döneminde Budizm sadece manastır ve tapınaklarda kalmamış, sarayda güçlenen din adamlarıyla siyasi bir güç oluşmaya başlamıştır. Heian döneminde gücünü artıran Budizm

halk arasında tutunmaya başlamış, sarayda söz sahibi olan güçlü klanlar için önemli bir güç kaynağı olmuş ve bunun sonucunda imparatorun gücü azalmış ve feodal Japonya ortamının oluşmasına sebep olmuştur. Savaş dönemi ve 200 yıllık dışa kapanma döneminin sonlarına doğru bazı aydınlar ve samuraylar İmparatora yetkilerinin geri verilmesi ve ulusal gücün artırılması konusunda seslerini yükseltmeye başlamışlar ve Meiji dönemi ile imparator ve onunla birlikte Şinto yeniden güç kazanmıştır. 2. Dünya Savaşı'na kadar İmparatorluk Japonya'sı güç kazanmaya devam etse de savaş sonucunda yayınlanan imparatorluk fermanı ile imparator siyasi güçlerinden feragat etmiştir. (Meyer, 2019) Fakat bu Japonlarda imparatora saygının ve sevginin azalmasına sebep olmamıştır. Siyasi gücü kalmamış olsa da Amaterasu'nun soyundan geldiği inanılan Japonya İmparatoru bugün hala ülkeyi bir arada tutan güç gözüyle bakılır ve bu manevi duygularla sevilir ve saygı duyulur.

Günümüzde Japonya ve Japon kültürüne bakıldığında, geleneksel sanatlardan, popüler kültüre ve sosyokültürel davranış kalıplarında Şinto'nun etkileri yoğun olarak görülür. Sumo, tek başına dini ayinlerde yapılan etkinliklerden birisidir, kendo, shodo, sado gibi pek çok geleneksel kültür ögesinde Şinto'nun iyilik, dürüstlük, cesaret, uyum gibi temel ahlak ve etik sistemini görürüz. Bushido, yani Samurayın Yolu, ise Şinto'dan en çok etkilenen düşünce sistemlerinden birisidir. Samurayın vatan sevgisi, imparatora sadakati, geçmişe ve atalarına saygı gibi temel özellikleri Şinto'nun bir yansımasıdır. Günlük hayatın içinde büyük küçük birçok ritüelle birlikte, bugün Dünya'da "festival" olarak ünlü olan *matsuriler* ise aslında çok eski zamanlarda kamilere düzenlenen ayinler, dualar ve törenlerden başka bir şey değildir.

Japonların yine en çok bilinen özelliklerinden birisi olan doğa sevgisinin temeli ise yine 8 Milyon Kamili Şinto'nun doğanın ve özellikle ağaçların ruhuna verdiği önemden gelir. Tapınakların orman içlerine ve ağaçlıklı bölgelere yapılmasının amacı da budur. Şehir hayatının ortasında kalmış olup, uyum sağlamaya çalışmış olsa dahi özellikle büyük kamilere veya imparatorlara adanmış tapınakların etrafları korularla çevrenmiştir. Daha ufak tapınakların ise çevresinde ufak ağaçlıklı alanlar bulunması dikkat çekicidir.

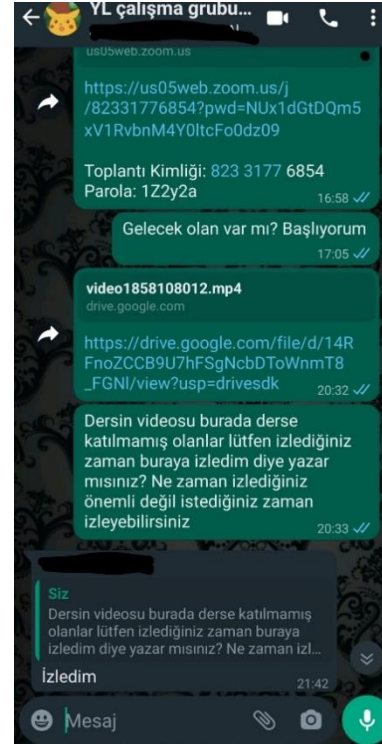
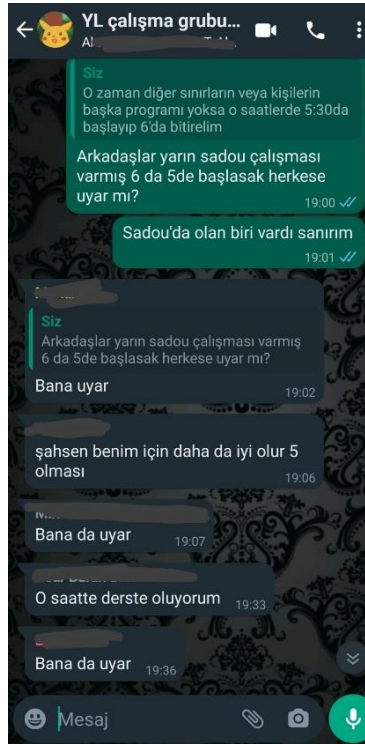
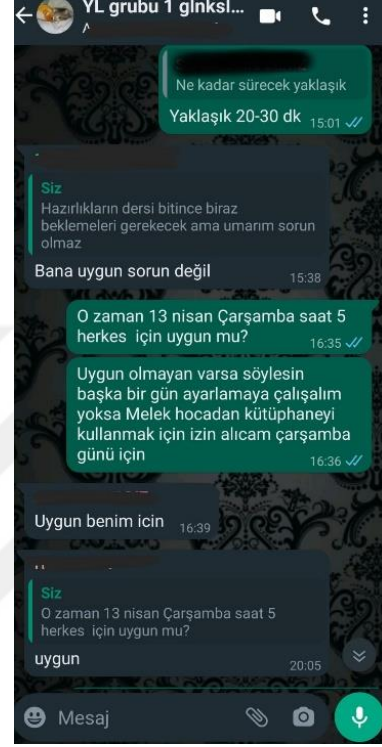
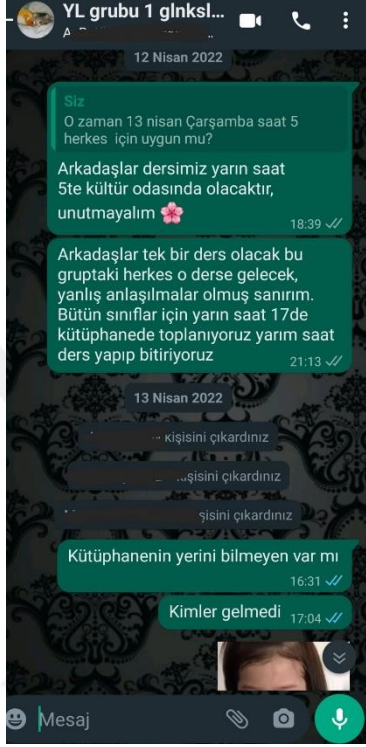
Popüler kültürde, özellikle anime ve mangalarda, sıkça karşımıza çıkan kami kelimesinin yanı sıra içerik olarak da Şinto'nun izlerini görürüz. Örneğin Shounen Jump dergisinin en ünlü animelerinden Naruto'ya baktığımız zaman hikayedeki "ateşin iradesi" ile vatan sevgisini görürken, ninjaların kullandıkları bazı ninjutsularda (ninjaların kullandıkları özel güçler) Şinto tanrılarının isimleri ve özellikleri görülür. Diğer ünlü

anime/mangalardan olan Bleach veya Death Note'da *shinigami* (ölüm kamisi) veya Noragami animesinde büyük veya küçük kamilerin Japon inancındaki yeri hakkında bilgi sahibi olmamıza yardımcı olur. Bir diğer örnek ise Miyazaki'nin Mononoke Hime filmidir. Ormanın Ruhu karakterine veya filmde *kodama* denilen ağaçların ruhlarına baktığımızda büyük veya küçük ilahların/ruhların Japon inancındaki yeri görülür.

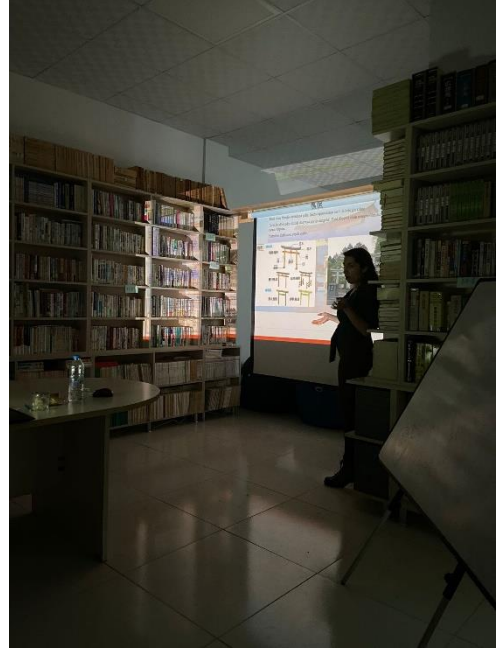
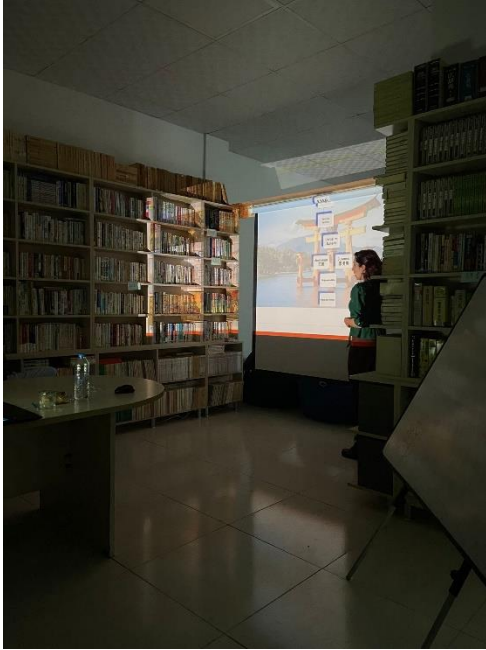


EK 4

WHATSAPP DERS SAATLERİ AYARLAMA



EK 5
KONTROL GRUBU ŞINTO DERSİ



EK 6

ZOOM ŞINTO DERSİ

Japon Kültürü
Şinto
Tuğçe Karapolat
COMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-Japon Dili Eğitimi
2022

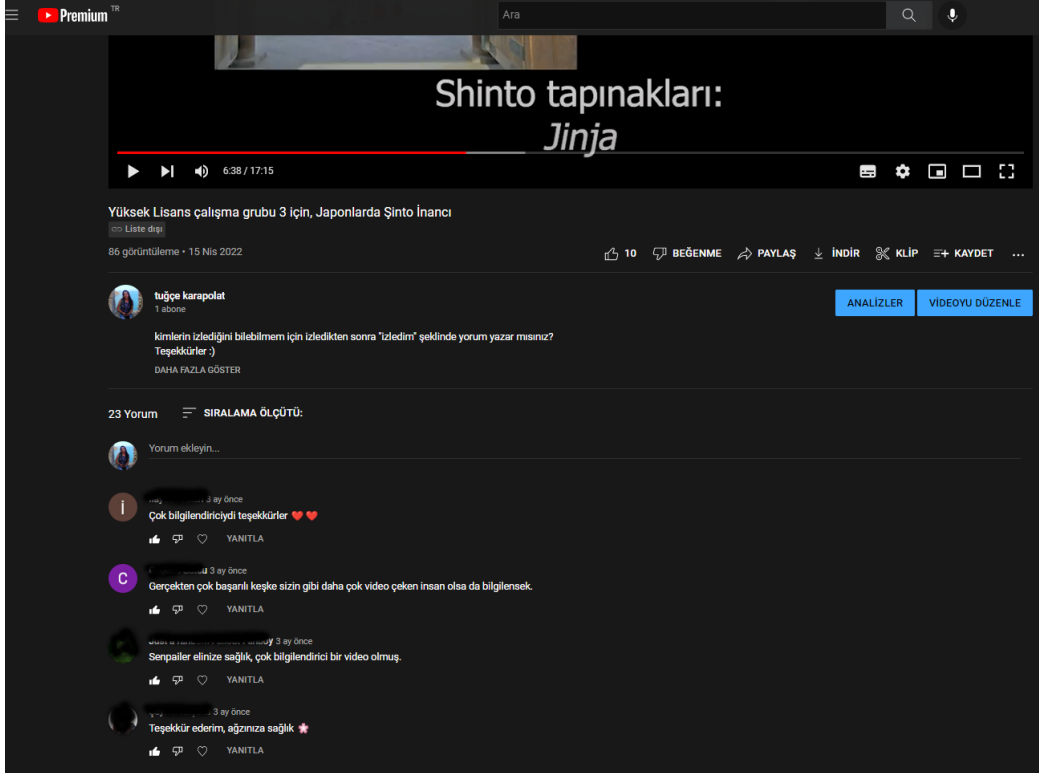
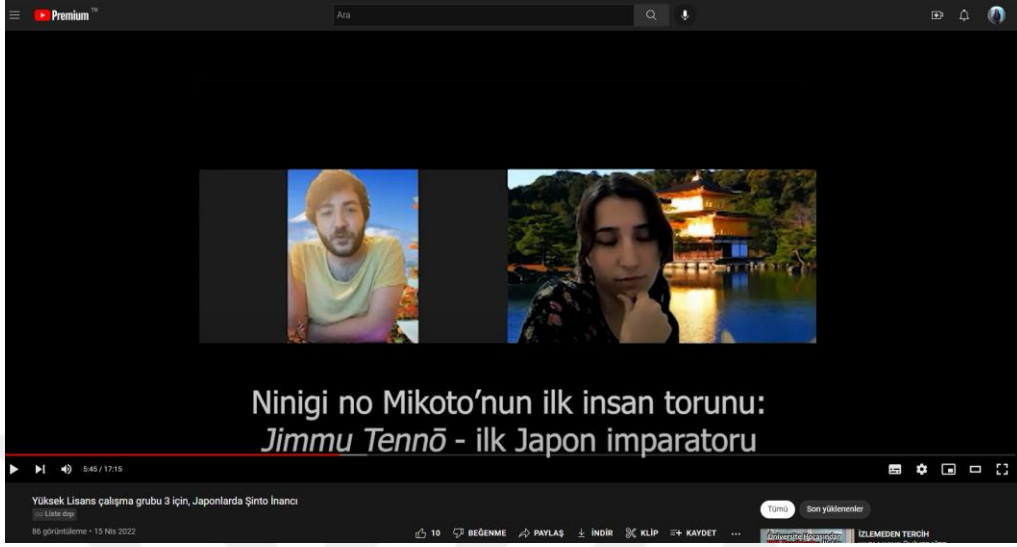
Shimenawa ve Shide

Evde İbadet

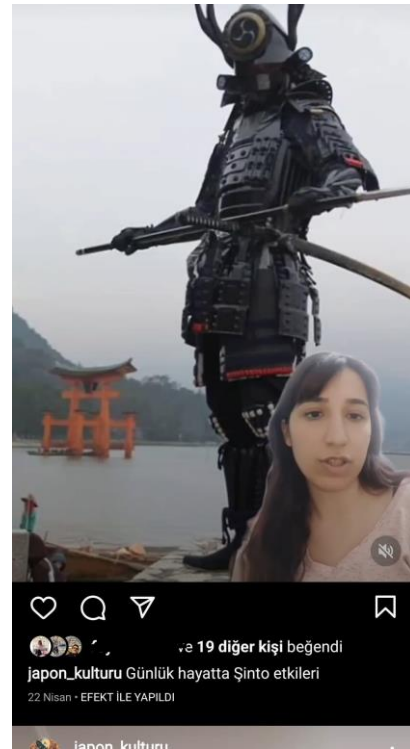
«**Kamidana**» (神棚)''
adı verilen sunaklar
kullanılır. Önünde ufak
bir ayna olur. Üstüne raf
boyu «**Shimenawa**»
denilen halat çekilir ve
üzerine «**Shide**» denilen
zikzak şeklindeki kesilmiş
kağıtlar asılır.

EK 7

YOUTUBE ŞİNTO VIDEOSU



EK 8 INSTAGRAM ŞİNTO REELS



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim SOYİSİM :

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Bildiriler

1) Uluslararası

İLETİŞİM

E-posta Adresi :

ORCID :