



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KALIP SÖZLERİN KAZANDIRILMASINDA
YARATICI DRAMANIN ETKİSİ**

Sinem GÖNEN KAYACAN

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2018

(Her Hakkı Saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KALIP SÖZLERİN
KAZANDIRILMASINDA YARATICI DRAMANIN ETKİSİ**

(The Effect of Creative Drama on Acquiring Formulaic Expressions in Teaching
Turkish as a Foreign Language)

DOKTORA TEZİ

Sinem GÖNEN KAYACAN

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Erzurum
Ocak, 2018

KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ danışmanlığında, Sinem GÖNEN KAYACAN tarafından hazırlanan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözlerin Kazandırılmasında Yaratıcı Dramanın Etkisi*” başlıklı çalışma 26/01/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Emine KOLAÇ

İmza:

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Hakan ÜLPER

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

08 Mart 2018



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözlerin Kazandırılmasında Yaratıcı Dramanın Etkisi*” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezimin 1 (bir) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

26/01/2018

Sinem GÖNEN KAYACAN



TEŞEKKÜR

Doktora çalıőmam sűresince yol gűsteren, her tűrlű desteęi saęlayan, kıymetli danıőmanım sayın Prof. Dr. Muhsine BűREKİ hocama teőekkűrlerimi ve saygılarımı sunarım. Bu sűrete bana rehberlik eden sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŐOęLU KILIÇ'a teőekkűrlerimi sunarım. Doktora çalıőmamın her aőamasında yardımına baővurduęum Yrd. Doç. Dr. İsa YILMAZ'a, Dr. Gűke DEMİRYűREK'e, yaratıcı drama konusunda yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŐİMŐEK'e, tezimin uygulama aőamasında destek olan Ondokuz Mayıs Őniversitesi [OMŪ] Tűrke Őęretimi Uygulama ve Araőtırma Merkezi Műdűrű Doç. Dr. Yakup POYRAZ'a ve OMŪ Tűrke ailesine teőekkűrlerimi sunarım.

Sinem GűNEN KAYACAN



ÖZ
DOKTORA TEZİ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KALIP SÖZLERİN
KAZANDIRILMASINDA YARATICI DRAMANIN ETKİSİ

Sinem GÖNEN KAYACAN

Ocak, 2018, 148 sayfa

Amaç: Yaratıcı drama, çağdaş eğitim dizgesinde başlı başına bir disiplin ve öğretim yöntemlerinden biridir. Ana dili ve yabancı dil öğretiminde oldukça etkili olup öğrenmeye yönelik bir yöntemdir. Sunulan araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kalıp sözlerin öğretimine etkisinin incelenmesidir.

Yöntem: Çalışma, Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrenciler üzerinde; ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir (n=37). Öğrencilere 6 hafta (18 saat) boyunca araştırmacı tarafından ilgili alan yazından derlenen toplam 293 kalıp söz, çeşitli bağlamlar içinde örneklendirilerek iki farklı öğretim yöntemi ile anlatılmıştır. Bulguların analizinde, normal dağılım gösteren verilere grup içi ve gruplar arası karşılaştırmaları yapmak için parametrik testlerden t testi uygulanmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin bildikleri dil sayıları, yaşları, cinsiyetleri, ülkeleri ve aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson testi kullanılmıştır. İstatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyi anlamlı kabul edilmiştir. Araştırma bulgularında, grupların son testte aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p = 0.034$). Öğrencilerin yaşlarının ve bilinen yabancı dil sayısının, tespit edilen başarı puanı üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$). Öğrencilerin kalıp sözlere ilişkin görüşlerinin alındığı formda, öğrencilerin %83,33'ü kalıp sözlerin önemli olduğunu, %70'i de kalıp sözleri öğrenmelerinin günlük hayatlarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %55,7'si yaratıcı drama tekniklerini bireysel gelişimleri ve dil öğrenim süreçlerini tamamen olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Sonuç: Bu bulgulara dayanarak yabancılara Türkçe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ve ders müfredatında kalıp sözlerin öğretilmesinin, öğrencilerin dil eğitimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil, Türkçe öğretimi, yaratıcı drama, kalıp söz

ABSTRACT
DOCTORAL DISSERTATION
THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA ON TEACHING FIXED
EXPRESSIONS IN THE TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Sinem GÖNEN KAYACAN

January 2018, 148 pages

Purpose: Creative drama is one of the teaching methods and a discipline on its own in modern education system. It is quite effective in the teaching of the native language and foreign language and it is aimed at learning. The purpose of this study is to examine the effect of creative drama method used in teaching Turkish as a foreign language on the teaching of fixed expressions.

Method: The study was conducted on students learning Turkish at B1 level, by using quasi-experimental design with a pre-test, post-test control group (n=37) design. For 6 weeks (18 hours), the students were taught a total of 293 fixed expressions compiled by the researcher from the related literature, by giving examples within various contexts and by using two different teaching methods. The results were analyzed with parametric t test to make intergroup and intragroup comparisons on the data which were normally distributed. Pearson test was used to analyze the relationships between students' the number of languages they knew, their ages, their gender, their country and scores. $p < 0.05$ was considered as statistically significant.

Findings: The results of the study showed significant difference in groups' post-test scores ($p = 0.034$). The variables of age and number of foreign languages were not found to have a significant effect on students' scores ($p > 0.05$). In the self-assessment forms obtained from the students, it was found that 83,33% stated that fixed expressions were important and 70% stated that leaning fixed expressions made their daily lives easier. 55,7% of the students stated that creative drama technique positively affected their individual development and language learning skills.

Results: Based on these findings, it is thought that using creative drama technique in teaching Turkish to foreigners and teaching fixed expressions in the lesson curriculum will contribute to students' language education.

Keywords: foreign language, Turkish teaching, creative drama, mold word.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
Giriş	1
Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu	3
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Tanımlar	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	8
Ana Dil-Yabancı Dil Öğretimi	8
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	12
Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar	22
Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	25
Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler	31
Öğretim İlkelerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretimi	33
Sözcük Öğretimi Yöntem ve Teknikleri	36
Yabancılar a Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözcükler.....	37
Drama	43
Yaratıcı Drama.....	46
Yaratıcı Dramanın Tarihçesi.....	49
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaratıcı Drama.....	50
Kalıp Söz ve Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar	54
Yöntem	56
Araştırma Modeli	56
Deneysel İşlemler	56

Deneysel Olmayan (Tarama) Model: Öğrencilerin Görüşleri	57
Çalışma Grubu	58
Veri Toplama Araçları	60
Güvenirlilik Analizi	61
Verilerin İstatistiksel Analizi	64
Normallik (Homojenlik) Testi	65
Uygulama.....	67
Çalışma planı	67
Yaratıcı Drama Yöntemiyle Kalıp Sözlerin Öğretimine Yönelik Ders Planı.....	67
Dersin Uygulanmasında Kullanılan Tekniklerin Özellikleri	70
Bulgular ve Yorum.....	73
Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular	73
Son Test, Eşleştirilmiş T Testi ve Pearson Korelasyon Testine İlişkin Bulgular	75
Öğrencilerin Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Değerlendirme Formuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	81
Öğrencilerin Kalıp Sözlerle Türkçe Öğrenimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	83
Öğrencilerin Ülkeleri, Cinsiyetleri, Bildikleri Dil Sayıları, Eğitim Alanları ve Soru Gruplarına İlişkin Bulgular	85
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	87
Kalıp Sözlerle ilgili Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	87
Yaratıcı Drama Yöntemine ilişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	89
Öneriler	92
KAYNAKÇA.....	93
EKLER	102
Ek-1. Uygulama Aşamasında Kullanılan Kalıp Sözler (293 Adet).....	102
Ek-2. Kalıp Söz Testi.....	117
Ek-3. Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Değerlendirme Formu.....	123
Ek-4. Öğrenci Bilgi Formu	124

Ek-5. Kalıp Sözlere Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	125
ÖZ GEÇMİŞ	135



TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Türkçe Öğrenimine İlişkin Yazılan Kitaplar.....	16
Tablo 2. Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Türkler Ve Yabancılar Tarafından Yazılan Kitapların Tasnifi.....	19
Tablo 3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Konusundaki Kitapların Yazıldıkları Dillere Göre Tasnifi.....	21
Tablo 4. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen.....	56
Tablo 5. Katılımcılara Ait Cinsiyet, Yaş, Doğum Yeri, Yabancı Dil Düzeyi, Aldığı Eğitim ve Kalıp Söz Testlerinde Aldıkları Puan Bilgileri.....	59
Tablo 6. Kalıp Söz Testi, Soru Düzeyinde Ön Test Sonuçlarına Göre Tespit Edilen Güvenirlilik Analizi Bulguları	62
Tablo 7. İlk Altı Aylık Çalışma Planı.....	67
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grupları Arasında (Soru Düzeyinde) Ön Test Puanlama Bulgularına Ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	73
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grupları Arasında (Grup Düzeyinde) Ön Test Puanlama Bulgularına Ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	75
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Son Test Puanlama Bulgularına Ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	76
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test / Son Test Arasındaki Bulgularına Ait Bağımsız Örneklem T Testi Puanlama Sonuçlarına Ait Bulgular.....	77
Tablo 12. Katılımcıların Soru Gruplarına Göre Ön Test Ve Son Testte Doğru Cevaplama Yüzdeleri (Son Test Deney Grubu Yüzdelerine Göre Sıralanmıştır.)	78
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aldıkları Son Test Puanları ile Yaş, Bilinen Dil Sayısı, Cinsiyet ve Ülke Özellikleri Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular	81
Tablo 14. Öğrencilerin Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Değerlendirme Formuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri	82
Tablo 15. Kalıp Sözler Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine Ait Yüzde ve Frekans Dağılımı	83
Tablo 16. Katılımcılara Ait Cinsiyet Yaş, Doğum Yeri, Yabancı Dil Düzeyi, Aldığı Eğitim ve Kalıp Söz Testlerinde Aldıkları Puan Bilgileri.....	85

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kontrol grubuna ait dağılım grafiği.....	66
Şekil 2. Deney grubuna ait dağılım grafiği	66
Şekil 3. Deney ve kontrol grubunun ön/son testte aldıkları puan düzeylerinin karşılaştırılması	76



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Alm.	: Almanca
Ar.	: Arapça
Bmbr.	: Bambara dili
Ed.	: Editör
Fr.	: Fransızca
Hnt.	: Hintçe
İng.	: İngilizce
İsp.	: İspanyolca
Krd.	: Kürtçe
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Rus.	: Rusça
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İş Birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
Trk.	: Türkmence
Urdu.	: Urduca
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Dil, doğası gereği çok yönlü bir olgudur. Bu nedenle farklı bakış açılarıyla farklı biçimlerde tanımlanmıştır. İletişim bilimciler dili iletişim aracı, psikologlar kendini ifade etme aracı, sosyologlar anlaşma/sosyalleşme aracı, antropologlar kültür aktarma aracı olarak görmüşler; bu işlevler doğrultusunda tanımlamaya ve incelemeye çalışmışlardır. Geleneksel dil bilgisi yaklaşımı da dili yaygın olarak iletişimi sağlayan bir araç olarak tanımlamış; “tabii bir vasıta”, “canlı bir varlık”, içtimaî bir müessese” (Ergin, 1998) biçiminde nitelmiş ve kurallar bütünü olarak değerlendirmiştir. Buna karşılık dil bilim dilin öncelikle bir sistem, bir yapı olduğunu tespit etmiş; inceliklerini ve işlevlerini belirlemeye çalışmıştır.

Saussure, dil yetisi-dil-söz karşıtlığı bağlamında dili “dil yetisi içinde biçimin anlamla bulunduğu nokta” olarak tanımlarken dilin evrensel, toplumsal ve bireysel boyutlarına dikkat çekmiş; “dil”i toplumsal olanla sınırlandırmış, dil incelemelerini de somut olan yapı ile sınırlandırmayı amaçlamıştır (Saussure, 2001).

Dil, insanların birbirleriyle duygularını, düşüncelerini ve fikirlerini paylaşmış oldukları seslerden örülmüş bir araçtır (Börekçi, 2009). Dilin, iletişim aracı olmasının yanında kültürün yansıtıcısı ve en önemli aktarıcılarında biri olma özelliği de vardır. Aksan (2007, s.64), dili “kültürün belkemiği” olarak nitelendirmiştir.

Dilin söz varlığı arasında yer alan, dilin kültürle etkileşimi yansıtan ve dilde kalıplaşmış biçimde bulunan deyim, atasözü, kalıp söz vb. kalıplaşmış kelime gruplarının da bildirişimin gerçekleşmesinde önemli bir payı bulunmaktadır. Kalıp sözler, toplumsal yaşamda sürekli tekrarlanan selamlaşma, vedalaşma, kendini ya da birini takdim etme, kutlama, başsağlığı dileme, iyi dileklerini iletme gibi iletişim durumlarını ekonomik ve kültürel kodlarla biçimlendiren söz öbekleri veya sözcükler olarak nitelendirilebilir. Uzlaşmaya dayalı bu gibi toplumsal durumları iletişim bağlamına uygun olarak biçimlendirerek toplumsal yaşama ve kültürel bağlama uygun iletişimin en önemli öğeleri durumundadır.

Bir dili, ana dil olarak edinirken ya da yabancı dil olarak öğrenirken/öğretirken kültür aktarımını da en dolaysız biçimde gerçekleştiren kalıp sözleri kullanma becerisinin kazandırılması öncelikli hedefler arasında yer almaktadır. Bu durum Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretilmesi süreçlerinin her aşamasında dikkate alınmalı; programın

oluşturulmasında, hedef ve kazanımların belirlenmesinde, öğretim yaklaşım-yöntem ve tekniklerinin seçilmesinde, etkinliklerin uygulanmasında dikkate alınmalı; çağdaş öğretim yöntemleri ile kalıp sözleri kullanma becerisi kazandırılmalıdır.

Bu amaçla Türkçe öğretiminde kullanılacak doküman, ders kitapları, materyallerin modern eğitim sistemine göre düzenlenmesi ve dil öğretiminde çağdaş yöntem ve tekniklerin de bilinip kullanılması gerekmektedir (Yılmaz, 2014, s. 2). Öğrencilerin sıkılacağı, alışlagelmiş öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri yerine, ilgi çekici ve öğrencileri merkeze alıp aktif kılan çağdaş öğretim yöntemleri tercih edilmelidir (Yapıcı, Hevedanlı ve Oral, 2009).

Çağdaş öğretim yöntemleri öğrenciyi merkeze almakta, etkin kılmakta, öğrendiklerini uygulama fırsatı vermektedir. “Geleneksel yaklaşım birbiri ile ilişkilendirilmeyen, yeni bilgi üretmekte kullanılmayan, üzerinde düşünülüp yeniden yapılandırılmayan bilgi yığınının oluşturulmasına yol açmaktadır.” (Börekçi, 2009 a). Geleneksel öğretim yöntemlerinde sınıf ortamında öğretmen, etkin; öğrenci ise edilgendir. Oysa öğrenmede yapmak, bakmaktan daha önemlidir (Aykaç, 2011, s. 40-41).

Yaratıcı drama, çağdaş eğitim dizgesinde başlı başına bir disiplin ve öğretim yöntemlerinden biridir. Ana dil ve yabancı dil öğretiminde oldukça etkili olup öğrenmeye yönelik bir yöntemdir (Genç, 2003). Bu disiplinde “katılımcı” ve “lider” terimlerine sıklıkla rastlanmaktadır. Yaratıcı dramaya katılan kişilere katılımcı, yöneten kişilere de öğretmen yerine lider adı verilmektedir. Katılımcılara lider rehberlik etmektedir. Katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları yaratıcı drama şekli içinde yansıtmaya çalışır. Lider grubun keşfetmesi, fikirlerini ve duygularını dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için onlara rehberlik yapar. Yaratıcı drama doğaldır, yazılı bir metne dayanmaz. Olay merkezlidir. Yaratıcı drama sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez. Bir başka deyişle yaratıcı dramanın doğal ya da doğaçlama şeklinde olması, sunuşsal olmaması, seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını bir göstergesidir (Çalışkan ve Karadağ, 2005). Eğitimin en önemli amaçlarından biri öğrenciyi yaşama hazırlamaktır. Yaratıcı drama ile öğrenilenlerin yaşama aktarılabilmesi kolaydır. Eğitimde drama bilinenin, alışılanın ve beklenenin dışındakinin keşfedilmesini sağlar (Genç, 2003). Birey, yaratıcı dramada bir durumu, duyguyu, düşünceyi anlamlandırıp gruplandırır. Bunu yaparken öğrenme sürecinde, işitme, dokunma, konuşma, dinleme ve düşünme gibi birçok etkinlikte bulunarak tüm bedeni ile öğrenme sürecine katılır. Yaratıcı drama yönteminde birey oyunlarla öğrenme sürecine katıldığı için ilgisi, dikkati ve güdülenmesi yüksek olur, böylece etkili bir öğrenme süreci gerçekleşir (Aykaç, 2011, s. 43). Yaratıcı drama, öğrenciyi edilgen, dinleyen, izleyen değil yaratan, yapan, uygulayan ve

sorgulayan konuma getirir. Yaratıcı drama eğitiminin uygulamaya çalışılması hem estetik hem de eğitsel bir gelişimdir (Genç, 2003).

Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kalıp sözlerin öğretimine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca öğrencilerin kalıp sözlerin drama yöntemi ile öğretilmesine yönelik öğretim sürecine ilişkin genel görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ileride yapılacak çalışmalara fikir vermesi ve önemli bir kaynak olabilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda problem cümlesi: “Yaratıcı drama yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp sözlerin öğretimine etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu ana problem cümlesinden yola çıkarak şu sorulara cevap aranacaktır:

- *Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrasında uygulanacak kalıp sözlerle ilgili ön test ve son teste ilişkin bilgi düzeyleri arasında fark var mıdır?*
- *Deney ve kontrol grubunun grup içi karşılaştırmalarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*
- *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıp sözler ile ilgili görüşleri nelerdir?*
- *Deney grubundaki öğrencilerin uygulanan yaratıcı drama yöntemi hakkındaki düşünceleri nelerdir?*
- *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ülkeleri, cinsiyetleri, yaşları ve bildikleri dil ve sayıları yaratıcı drama yöntemiyle kalıp sözlerin öğrenilmesinde etkili midir?*

Araştırmanın Önemi

Dil dünyayı anlama, algılama; bilgi üretme ve iletme aracıdır. Bu niteliği ile yaşam biçimini yansıtan bir kurgu, biçimlenmiş bir kültür ögesi yani kültürün hem ürünü hem de aktarıcısıdır. Dil, kültürü bünyesinde barındırmakta, kültür ise dilin yapısını ve içeriğini yönlendirmektedir. “Kültürün, bir toplumun deneyimlerinin biriktirilmesi ve kuşaktan kuşağa aktarılması ile oluşan bir “sermaye” olduğu düşünülürse bunun oluşmasında ve taşınmasında dilin temel belirleyici olduğu görülür.” (Börekçi, 2006).

Öğrenciler yeni dil öğrendiğinden, dil öğretimini öğretimi en uyumlu şekilde gerçekleştirmek amacıyla onların farklılıklar alanını mümkün olduğunca daraltmak

gerekmektedir. Bu da ancak kültürel kodlardan hareket ederek yapılabilir; böylece öğrencinin algısını önce doğrudan, ardından dolaylı sosyal ağa doğru genişletip bir sosyal aktör olarak içinde yer almaya çalıştığı toplum hakkında daha bütüncül görüş (vizyon) sahibi olması sağlanır (Marget, 2015, s. 254)

Yabancı dil öğrenenler, dilin içinde mevcut olan kültürel kodlarla ister istemez temas hâlinde olmaktadır. Hedef dilin kültürel kodlarının dışında kalanlar, dili öğrenme ve anlama konusunda sıkıntı yaşarlar. Yabancı dil öğretimi, hedef dilin yalnızca dil bilgisi ve sözcüklerinin öğretilmesini içeren bir süreç değildir. Aynı zamanda yabancı bir kültürü öğrenmek, kültürel kodlara vakıf olmakla eş değerdir (Gökdayı, 2011, s. 144).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenler genellikle Türkiye'ye geldikleri zaman günlük gereksinimlerini karşılamak, her ortamda ve zamanda karşılaşılabilecekleri Türklerle iletişim kurmak, öğrenim görmek, Türkçe televizyon izlemek, radyo dinlemek ve gazete okumak gibi amaçlarla öğrenmektedirler. Bu nedenlerden dolayı yabancı dil sınıf ortamında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürün öğretilmesi gerekmektedir (Bayyurt, 2011, s. 33). Yani Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, doğrudan ve açık bir şekilde Türk kültürü ile ilgili bilgiler de içermelidir. Çünkü Türkiye'nin kültürünü, kültürel ön kabullerini bilmeden dili öğrenmek ve kullanmaya çalışmak teorik olarak pek mümkün değildir (Gökdayı, 2011, s. 131). Yabancı bir dili öğrenmeye çalışmanın, o dilin kültürünü öğrenmeye çalışmakla eş değer olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde kültürün çok büyük bir önemi vardır. Kültür yoluyla öğrenciye verilebilecek olan bilgiler, öğrencinin dili anlamasına yardımcı olabilmeli ve günlük hayatını kolaylaştırmasına yönelik olmalıdır. Öğrencilerin yabancı dili kültürle beraber öğrenmeleri, onları dil öğretimine karşı daha istekli hâle getirebilir.

Yabancı dil öğretiminde, öğretilen dile ait sosyal yaşantılar, aile yapıları, insan ilişkileri, gelenek ve görenekler, toplumsal bağları kuran etmenler öğretilmelidir. Böylece yabancı dili öğrenen birey, öğrendiği dilin kültürüyle kaynaştırılmalıdır. Günlük konuşma diyaloglarında öğrencilere, alış-veriş, selamlaşma, toplu yaşantıda karşılaşılabilecek durumlar hakkında bilgiler verilmelidir (Eryaman ve Kana, 2014, s. 218). Kalıp sözler kültürün bir parçası, daha doğrusu bir toplumsal söylem biçimidir. Bu yönüyle hem biçim hem de o biçimi oluşturan bağlam, bir başka deyişle yansıttığı zihniyet açısından iletişimin de kültürel boyutuna katkı sağlar. Bu nedenle toplumsal bağlamın biçimlendirdiği günlük dilde iletişimin büyük bölümü kalıp sözler aracılığıyla gerçekleşir. Dolayısıyla bir dili yabancı dil olarak öğrenmek, o dilin söz varlığını ezberlemek değil; o toplumun oluşturduğu kültürel biçimleri, kültürel davranış kodları olarak çözümlenebilir becerisi kazanmak demektir. Bu durumda yabancı dil öğretiminde kalıp sözlere özel bir yer ayırmak gerekir (Gökdayı, 2011, s. 135).

Ayrıca dil öğretiminin bir kültür aktarımı olarak değerlendirilmesi gerekir. Çünkü iletişimin bağlama dayalı bir süreç olduğu ve dilin en önemli evreninin de kültür olduğu dikkate alınırsa kültürle ilişkilendirilmeyen bir yabancı dil öğrenimi yetersiz kalır. Örneğin Türkiye’de şehir içi toplu taşıma araçlarında ücret ödenmesi, kültüre özgü bir durum oluşturur. Dolmuşlarda arka koltuklarda oturanlar ücretlerini bir önündekine ya da yakınındaki başka bir yolcuya uzatarak “Uzatabilir misiniz? / Verebilir misiniz?” gibi kalıp sözleri kullanarak rica ederler. Para, bu şekilde bir öndekine uzatılarak şoföre ulaşır. Türkiye’de Türkçe öğrenen ve bu durumu bilmeyen bir yabancı kendisine para uzatıldığında söz konusu cümleleri dil bilgisel olarak anlamasına rağmen eğer dolmuş ücretini ödeme yönteminin kültürel yöntemini bilmiyorsa ne yapması gerektiği hususunda şaşkınlık yaşayabilir. Buna karşılık dolmuş ücretini kültürel yöntemle ödemeyi öğrenen bir yabancı bu yönde bir istek ile karşılaşınca yabancılık çekmeden isteneni anlayabilir. Böylece sorunsuz bir iletişim gerçekleştirilmiş ve toplumun bir parçası olma duygusu pekiştirilmiş olur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin benzeri durumlarda sıkıntı yaşanmaması ve toplumun yetkin bir bireyi gibi davranabilmesi için yabancı dil eğitim süreçlerinde kullanılan ders kitap ve materyallerinde kültürel öğelerin yer almasına özen gösterilmelidir (Gökdayı, 2011, s. 132).

Öğrencilere her dilin işleyişinin farklı olduğu ve çok basit bir tümcenin bile genellikle sözcüğü sözcüğüne çevrilemeyeceği düşüncesini özümsetmek olanaklıdır. Fransızcada “quoi de neuf?”, İngilizcede ise “what’s up?” şeklinde söylenen “ne haber?” gibi basit bir soru, bu üç dilde de aynı şekilde yanıtlanmaz. Türkçede bu soruya “iyiyim, iyilik” gibi yanıtlar verilirken Fransızcada ve İngilizcede bunun çevirisi olan “je vais bien” ve “I’m fine” uygun yanıtlar olarak kabul edilemez çünkü bu dillerde bu soruyu soran konuşucu, genellikle karşısındakinin sağlık ya da ruh durumunu değil, yaşamında yeni bir şey olup olmadığını anlamaya çalışmaktadır. Bunlar gibi kültürel kodlara sahip kalıpların öğrencilere anlatılması, öğrencide hedef dilin özelliklerini öğrenmenin ötesinde, öğrencinin kaynak diliyle de arasına mesafe koymasına, kendi dilinin işleyişini ve bu dilin dünyayı tanımlama biçimlerine etki eden tüm özelliklerini kavramasına yarar. Örneğin “geçmiş olsun”, “kolay gelsin”, “başın sağ olsun”, “sıhhatler olsun” gibi Türkçe tümcelerin hedef dilde tam karşılıkları yoktur ya da en azından Türkçedeki kadar düzenli bir biçimde kullanılmaz (Marget, 2015, s. 256, 257). Söz konusu kültürel öğeler kullanıldıkları bağlam içerisinde öğrencilere aktarılırsa fayda sağlamaktadır. Yaratıcı drama yöntemi sayesinde öğrenciler rol oynayarak söz konusu bağlamları kendileri oluştururlar.

Türkiye’de yabancı dil öğretimine verilen öneme koşut olarak dil öğretiminin dayandığı kuram ve yaklaşımlar ile öğretim sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve materyaller konusunda birçok araştırma yapılmıştır (Yılmaz, 2014; Sülükçü, 2011; Kılıçarslan, 2014; Kara, 2010;

Arslan ve Gürsoy, 2008). Bu çalışmaların ortak özelliği yabancı dil öğretiminde öğretmenin değil, öğrencinin etkin olduğu, yaratıcılığını kullandığı, hazır bilgiyi almayı keşfettiği yani geleneksel değil, öğrenen merkezli yöntemlerin daha etkili olduğunu ifade etmesidir (Kadan, 2013, s. 3).

Günümüzün eğitim-öğretim anlayışında öğrenci merkezli pek çok yaklaşım kullanılmaktadır (Kara, 2010). Bu yöntemlerden biri olan yaratıcı dramın, öğrenciyi etkin konuma getirmesi, dili kullanmaya teşvik etmesi, öğrencilerin keşfederek ve zevk alarak öğrenmelerini sağlaması sebebiyle yabancı dil öğretiminde uygun olduğu söylenebilir (Kadan, 2013, s. 3,4). Martı (2011, s. 105) yabancılar Türkçe öğretiminde kalıp sözlerin önemli olduğunu ancak bu konudaki çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Gökdayı (2011, s. 11,12) ise kalıp sözlere gereken ilginin gösterilmemiş olduğuna dikkat çekmekte ayrıca kalıp sözlerle ilgili yapılacak çalışmaların kalıp sözlerin özelliklerinin betimlenmesi, kültürel yönünün ve yabancı dil öğretimindeki yerinin gösterilebilmesine yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

1. Bu araştırma, 2014-2015 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerle,
2. Kalıp sözlerle,
3. Yaratıcı drama yöntemiyle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Ana dil: Ana dil, insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir (Sağır, 2007).

Yabancı dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biridir (TDK, 1998, s. 2358).

Kalıp söz: Söz varlığında tek başına kullanılan sözcüklerin yanı sıra bir araya gelerek yeni bir anlam ve kullanım alanı yaratan sözcük gruplarının oluşturduğu kalıplaşmış ifadeler yer almaktadır. “Kalıplaşma (configurationality) sözdizim genel anlamda, bir ögenin belirli bir konumda (veya biçimde) bulunmasının, bir başka ögenin bulunmasına ya da belirli bir biçimde olmasına dayanması olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Yıldız, 2016).

İngilizcede kalıp sözleri tanımlayan farklı ifade biçimleri bulunmaktadır. Bunlar: Idiomatic expressions (deyimsel ifadeler), multiword expressions (çoklu sözcük ifadeleri), conventional expressions (konvansiyonel ifadeler), speech formulas (konuşma formülleri), conversational routines (konuşma rutinleri), prefabricated units (prefabrikleşmiş birimler), prefabs (prefabrik birimler), phraseological units (ifade birimleri), collocations (bir araya getirme), n-grams ve 'lexical bundles (sözcük grupları) (Lin, 2013).

Yaratıcı drama: Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin vb. doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2015, s. 43).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışılan konu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak dil öğretimi, yabancı dil öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kalıp sözler, yaratıcı drama ve konu ile ilgili araştırmalara ait bilgiler yer almaktadır.

Ana Dil-Yabancı Dil Öğretimi

İnsanın duyularıyla algıladığı gerçekliği zihinsel süreçlerle bilgiye dönüştüren dil, düşüncenin oluşmasında, gelişmesinde ve iletişime dönüşmesinde en önemli araç işlevi görür. Nesnel/evrensel gerçekliği göstergeler biçiminde yeniden kurgulayarak kendine özgü biçimlerde öznel/toplumsal yoruma dönüştürür (Börekçi, 2009 b). Bu yönüyle dil, düşünce üretme ve iletme aracı olmanın ötesinde toplumsal nitelik kazanır ve aynı zamanda bireysel kullanım boyutunda “söz”e dönüşerek konuşan kişinin, psikolojik, sosyal ve kültürel birikimi, dünyayı algılama biçimi gibi özelliklerini yansıtır (Börekçi, 2008). Duygu ve düşünceler dil aracılığıyla toplumsal etkileşim sürecinin bir ürünü hâline gelir. Bir toplumun dili, o toplumdaki bireylerin duygu ve düşünce evrenini oluşturur (Sever, 2011, s. 3). Dil olgusunun fizyolojik, tarihî, kültürel pek çok etkenlere bağlı olduğu için bu etkenlerin farklılaşması dile de yansımaktadır (Börekçi ve Tercanlıoğlu, 1999). İnsanın en önemli becerisi olan anlamayı ve anlatmayı sağlayan dil, toplumsal düşünme biçimini somutlaştıran bir sistem olarak ulusu meydana getiren en temel öğelerden olup ulus bilincinin oluşmasını sağlar. Ayrıca ulusun ve insanlığın kültür birikimini etkili bir biçimde kuşaktan kuşağa aktarır. (Sever, 2011, s. 5). Bu durumda dil öğrenimi/öğretimi aynı zamanda bir kültürlenme ve kültürleme süreci olarak değerlendirilebilir. Özellikle ana dilden farklı bir dil öğrenimi aynı zamanda da farklı bir kültürün aktarımıdır.

Bireyin dil edinim süreci anne karnında başlar ve yaşamı boyunca devam eder. Doğumdan önce annesinin sesindeki ses perdesinin değişikliklerini fark eder, bu durum bireyde dil gelişiminin başlangıcıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008, s. 23). Yani çocukta dil yetisinin oluşumu, okul çağının çok öncesine anne karnına dayanır ve çocuk ana dilini edinmeye başlar. Bu bağlamda “ana dil” ve “ana dili” kavramlarını irdelemek gerekmektedir. Alanyazında bu terimlerin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Almanca karşılığı, muttersprache; İngilizcesi ise native language, mother tongue olan ana dili, dil bilimciler tarafından genel olarak bir kişinin aile ya da içinde bulunduğu toplumda ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır (Sinan, 2006). Ana dil ise birden fazla dilin türediği, bir ya da birçok dilin

kaynaklandığı dildir. Örneğin Latince, Roman dillerine göre ana dildir (Sağır, 2007). Ancak “ana dili” ve “ana dil” kavramlarını “ana” göstergesinin anlamlarından yola çıkarak tanımlamaya çalışan Oruç (2016) “Ana dil” kavramındaki “ana” sözcüğünün karşılığı Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükteki 7. anlam olan “temel, asıl, esas” sözcükleri olduğunu; “ana dili” kavramındaki “ana” sözcüğünün karşılığının ise 1. anlam olan “anne” sözcüğü olduğunu söylemektedir. Oruç, bu saptamayı yaptıktan sonra “ana dil” kavramına eş veya yakın anlam olarak “temel dil, asıl dil, esas dil”; “ana dili” kavramına ise “anne dili” denilebileceğini belirtmiştir. Bu durumda yabancı dil olarak öğretilen Türkçenin ‘ana dil’ konumunda olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Ruh dil bilim uzmanları “ana dil öğretimi” kavramının doğru olmadığı; dilin, öğrenmeyle kazanılmayacağı, insanda var olan dil yetisinin eğitim-öğretim sayesinde dışa vurduğunu belirtirler. Bu nedenle dil bilimciler, ana dili öğretimi yerine “dil edinimi”, “ana dil edinimi” kavramlarını tercih etmektedirler. Bu görüşten yola çıkarak ana dili edinilir ancak ikinci dil öğrenilir fikrini savunmaktadırlar (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008, s.46). Ana dil edinimi, aileden başlayarak toplumsal çevreye doğru yayılan, bireyin doğumundan itibaren doğal olarak işleyen ve her şeye rağmen gerçekleşen bir süreçtir (Demir ve Yapıcı, 2007). Kısaca, insanlar ilk olarak ana dillerini öğrenir. Bununla birlikte dil, her ne kadar karmaşık bir sisteme sahip olsa da kişi bu sistemi kendi çabalarıyla ve süratli bir şekilde geliştirmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Çocukta doğumdan önce başlayan dil yetisi, eğitim-öğretimle daha etkin bir seviyeye gelir. Dil eğitimindeki temel amaç, bireylerin düşünce ve iletişim becerilerini geliştirmek, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmelerini sağlamaktır. Çocuğun okul başarısı, hayatın her aşamasında dili iyi kullanabilmesi ile ilişkilidir. Bunun için de iyi bir ana dili eğitim ve öğretimi almak son derece önemlidir. Ayrıca dilin toplumsal özellikleri bakımından insanları bir arada tutması, kültürü aktarması, ulusal bilinç ve duyarlılığı oluşturması gibi sebeplerle çağdaş ülkeler, ana dili eğitim ve öğretimine büyük özen gösterirler (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008, s. 14; Sinan, 2006).

Bilişim çağının en önemli gereksinimlerinden biri olan ana dilde ve bir yabancı dilde iletişim becerisi Avrupa Birliği tarafından da “yaşam boyu öğrenme” yeterlilikleri arasında kabul edilmiştir. Bu farkındalık özellikle farklı dilleri öğrenmeyi zorunluluk hâline getirmiştir. Bu durum iyi bir ana dili eğitimi ve öğretiminin yanında en az bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Göçer ve Moğul, 2011).

Yabancı dil, kişinin konuştuğu ana dilinden farklı olarak öğrenilmiş ve uzmanlık kazanılmış dil olarak ifade edilmektedir (Tosun, 2006). Yabancı dil öğretimi ise belirli bir amaç

için ana dili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlik kazandırma etkinliklerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Hedef dilde yeterli olabilmek, dilin bilinmezliği ve karmaşık yapısı nedeniyle zaten oldukça zor bir süreçken bu sürecin, o dilin konuşulduğu ve her türlü kullanıldığı ortamın dışında gerçekleşmesi öğrenmeyi daha da zorlaştıran bir etkidir. Yani ana dilin öğreniminde, birey sürekli o dile maruz bırakıldığı; her yerde onu duyup gördüğü ve konuştuğu için ana dilinde yeterli duruma gelmesi, yabancı dilde yeterli duruma gelmesinden daha kolay olmaktadır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011).

Ana dil ile yabancı dili genel anlamda amaç, uygulama, işlev ve içerik yönüyle şu şekilde karşılaştırmak mümkündür (Tosun, 2006):

- Ana dil ortak iletişim amaçlıdır. Aynı dil konuşularak anlaşılır ancak yabancı dilde iletişim kuran bireylerden biri farklı bir ana dile sahiptir ve kullanılan iletişim dili toplum tarafından bilinmez ya da tercih edilmez.
- Ana dil ulus ve yurttaş olmak için zorunludur ancak yabancı dil, zorunlu değildir. Ancak bazı okullarda eğitim dili olarak uygulanan zorunluluklar istisnadır.
- Ana dil, bağlantılı olduğu her türlü ortam ve durumda geçerlidir ancak yabancı dilin geçerliliği ana dile göre nispeten sınırlı düzeydedir.
- Ana dil doğal ve hazır bulunan ortamlarda öğrenilir ancak yabancı dilin öğrenilmesi için genellikle yapay ortamların ve durumların oluşturulması gerekmektedir.
- Ana dil edinimi bireyin doğumuyla başlamakta, doğal gelişmekte ve kesintisiz sürmektedir ancak yabancı dil, ana dilinin kazanılmasından çok sonraları, belirli yaşlarda başlamakta, yapay gelişmekte ve sürdürülmesi ihtiyacına göre değişmektedir.
- Ana dil alışkanlık oluşturmaktadır. Vücudumuzu oluşturan uzuvlarımızı nasıl kullanıyorsak ana dili de özel bir hazır bulunuşluğa gerek olmadan kullanırız ancak yabancı dilin ana dilinden; kültür, yapı, ses, sözdizimi özellikleri, sistem bakımından farklı olması nedeniyle kullanımı sürekli bilinçlilik gerektirmektedir.
- Ana dil o dilin kültür, ulusal ve manevi değerleriyle iç içedir ancak yabancı dil, yabancı kültür ve değerleri yansıtmaktadır.

Tüm dünya ülkelerinde yabancı dilin iletişim aracı olarak bilinmesi ve öğrenilmesinin önem kazanmasında toplumsal ve kültürel değişimler, ilerlemeler (Acat ve Demiral, 2002) ile ticaret ve ulaşım imkânlarının artması (Gömleksiz ve Elaldı, 2011) etkili olmuştur. Ayrıca

Avrupa'nın sanayileşmesiyle ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmeler, yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011).

Yabancı bir dil öğrenme, başka bir kültürü öğrenmenin ve algılamanın en kolay ve mükemmel yoludur (İşcan, 2014, s. 3). Yabancı dil bilmek, insanın ufkunu geliştirir. Dünyanın değişik açıdan algılanmasını sağlar. Bunun sonucunda birey, kendi ülke ve kültürüne farklı bakış açıları ve dünya görüşleriyle yarar sağlayabilir (Dönder, Elaldı ve Özkaya, 2012). Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi o ülkenin uluslararası arenada kendisini tanıtmada önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Eryaman ve Kana, 2014, s. 207).

İşcan (2014, s. 6-7), yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracığı nitelikleri şöyle ifade eder:

- Dünyadaki farklı kültür ve düşünceleri anlayabilme, tanıyabilme ve hoşgörü özelliklerinin üst seviyeye yükselmesi.
- Bireylerin kendi kişisel ve kültürel gelişim süreçlerinin hızlanması ve farklı kültürlerle ilgili farkındalık elde etme.
- Analiz ve eleştiri yeteneği yüksek, yaratıcı fikirler edinme.
- Sanat ve sanatın farklı alanlarında (özellikle edebiyat) yer alan terminolojik gelişimleri takip edebilme.
- Ana dilinin dışından bir lisanın konuşulduğu yerlerde yabancı dili iyi kullanıp kendini güzel bir şekilde ifade yeteneği kazanma.
- Yurt dışında eğitim için gerekli sosyal, toplumsal iletişim becerilerinin gelişiminde başarılı olma.
- Yükseköğrenim ve sonraki eğitimlerde başarı elde edebilme.
- İş bulma olanaklarını artırma.
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin geliştirilerek üst düzey çalışma ortamına katılabilmek.
- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma.

Yabancı dil veya diller bilme ne kadar önemli ise onu bilmek için öğrenme-öğretme yolu, yöntemi de o derece önemlidir. Avrupalı devletler tarafından dil öğretiminde ölçün belirleme ihtiyacı hissedilmiştir. Avrupa Birliği kurulduktan sonra dil öğretimini bir çerçeveye yerleştirmek için 1971 yılında çalışmalara başlanmıştır. Çalışmalar sonucunda 2001 yılında

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni yayımlanmıştır. Avrupa Konseyi üyesi ülkeler kendi dillerini öğretirken Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'yi ile dil öğretimlerine yön vermekte ve Çerçeve Metin'in kullanılmasını önermektedir. Türkiye'nin Avrupa Konseyi üyesi ve Avrupa Birliği üyeliğine aday olması sebebiyle kendisinden Avrupalı ülkelerle dil öğretimi uygulamaları konusunda birliktelik sağlaması için dil öğretiminde bu çerçeve metni ölçüt alması beklenmektedir. Bunların yanı sıra sömürgecilik döneminde Avrupalı devletlerin bir asır bile hüküm sürmedikleri ülkelerde dillerini başarı ile öğrettikleri açıkça görülmektedir. Ayrıca İngilizcenin çağımızda dünya dili olması dil öğretiminde Amerika ve Avrupalı devletlerin yöntemlerinden faydalanmak gerektiği fikrini doğurmaktadır. Çerçeve Metin'in kullanılmasıyla yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların vereceği öğretimde bir standart olacak ve Avrupa ülkeleri ile dil öğretimi konusunda bir birliktelik sağlanacaktır (Özdemir, 2012).

Çerçeve Metin'de, eğitim kurumlarının dil öğretimini uluslararası tutarlılık, koordinasyon ve şeffaflık içerisinde yürütebilmeleri amacıyla dil düzeyleri belirlenmiştir (Can, 2011, 181). Yani dil düzeyleri, insanlara ve dillere dilsel sınırlar çizmez, ortak bir dil öğretimi anlayışı oluşturur. Örneğin bir yabancı dili Çerçeve Metin'e göre A2 düzeyinde bilen birinin bütün dünyada düzeyin standardına uygun dil becerilerine sahip olması beklenir (Deniz ve Uysal, 2010). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde belirlenen dil düzeyleri şu şekildedir (Can, 2011, 181):

A Temel Dil Kullanımı: A1 Dili Tanıma Düzeyi

A2 Ara Düzey

B Bağımsız Dil Kullanımı: B1 Eşik Düzey

B2 İleri Düzey

C Yetkin Dil Kullanımı: C1 Özerk Düzey

C2 Yetkin Konuşucu Düzeyi

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Dilin bireysel, toplumsal ve kültürel işlevleri değerlendirildiğinde sadece iletişim aracı olmayıp aynı zamanda bir kimlik ögesi ve egemenlik aracı olduğu görülür. Bu nedenle tarih boyunca kendi dilini başka dillerle karşılaştırmak, üstünlüğünü kanıtlamak ve yabancılara öğretmek de bir yabancı dil öğrenmek kadar önemli görülmüştür. Din, tarih, kültür, ticaret gibi pek çok nedenle diller birbirleriyle karşılaştırılmış ve başka dilleri öğrenme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Türkçenin ana dil veya yabancı dil olarak öğretimi de Türk eğitim

tarihinin önemli alanları arasında yer almıştır. Tarihte, Türkçenin siyasi, sosyal ve kültürel açıdan bilim adamları ve devlet yöneticileri tarafından gündeme getirilmesi, öğretilmesi/öğrenilmesi, eğitimde bir amaç olarak ele alınması XI. yüzyıla, Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072-1074 yıllarında yazılan Divan-ı Lügati't-Türk'e kadar uzanmaktadır. Kuran'ın dili olması nedeniyle Arapça'nın kutsal sayıldığı bir dönemde “Araplara Türkçeyi öğretme amacıyla” yazılmış olan ve Türkçenin Arapça ile “at başı” gittiği tezini savunan ve Türk dili, Türk tarihi, Türk coğrafyası ve Türk kültürü gibi Türklük biliminin her alanında ‘ilk’ olma özelliğinin taşıyan bu eser Yabancılara Türkçe Öğretimi tarihinin de ilk eseri niteliğindedir (Börekçi, 1997, s. 25).

Kaşgarlı Mahmut Divânü Lugâti't-Türk'ü Türkçenin de Arapça kadar yetkin bir dil olduğunu kanıtlamak için yazmış ve Türkçenin İslam'ın dillerinden birini olması gerektiği düşüncesiyle İslam Halifesine sunmuştur. Ön sözünde İslam peygamberi Hz. Muhammed'in “Türk dilini öğreniniz çünkü onlar için uzun sürecek bir egemenlik vardır.” hadisini aktararak hadisin doğru olması durumunda Türk dilini öğrenmenin vacip olduğunu, uydurma hadis olması durumunda ise aklın böyle bir düşünceyi emrettiğini ifade etmiştir (Altuğ, 2009, s. 66).

Yabancılara Türkçe öğretimi tarihi bağlamında değerlendirilebilecek başka bir eser de Codex Cumanicus'tur. “Birbiriyle ilgisi olmayan iki farklı defterden oluşan eserin İtalyan bölümünün yazılış amacı, ticaret dili Farsça olan İlhanlılar Devleti ve ticaret dili Kıpçakça olan Altın Ordu Devletiyle ticaret yapan ve Latince-İtalyanca konuşan İtalyan tüccarların günlük hayatta ve ticarete Fars ve Kıpçak kökenli kişilerle ilişkilerini kolaylaştırmaktır. Alman bölümünün amacı ise Kıpçaklar arasında Hristiyanlığı yaymak, bu dinin temel duaları, vaazları ve ilahilerini onlara öğretmektir” (Argunşah ve Güner, 2015, s. 27).

XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüzyılın başında yazıldığı bilinen İtalyan tüccarlar ve Alman rahipler tarafından yazılan Codex Cumanicus (Kuman Kitabı)'tur. Kuman diyalekti ile yazılmış tek eserdir. İçerik olarak Latince-Farsça-Kumanca sözlük niteliğindedir (İşcan, 2014, s.16). Eser, Avrupa'ya göç eden Kıpçak (Kuman) Türklerini Hristiyanlaştırmak için Hristiyan rahiplerine Türkçeyi öğretme maksadıyla hazırlanmıştır. Türkçenin bilinen ilk çok dilli sözlüğüdür (Börekçi, 1997, s. 25).

Türk devlet adamları tarafından yönetilen ancak halkın çoğunluğunu Arapların oluşturduğu devletlerde Türkçenin yabancılara öğretimi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış ve bu alanda önemli eserler yazılmıştır. Örneğin Kıpçak Dönemi'nde Memluk Devleti zamanında Türk yöneticiler Arap halkını yönetmekteydi. Bu nedenle Arap dil âlimleri halka kendilerini yöneten kesimin dilini öğretmek için Türk dil bilgisi kitapları ve Türkçe sözlükler yazmışlardır (Börekçi, 1997, s. 25). Yine Abbasilerin askerî alanda güçlenmek ve zayıf yönlerini gidermek

amacıyla Türkleri orduya dâhil etmeleri ve bu durumu ülke politikası olarak sürdürmeleri sonucunda Türkler zamanla bölgedeki coğrafyada bir devlet gücü hâline gelerek yerli halk üzerinde hâkimiyet kurmuşlardır. Yönettikleri devletlerde resmî dil olarak Türkçe kullanıldığı için farklı etnik yapılarıdaki insanlar, devlet kademesinde görev alabilmek ve iletişim becerilerini geliştirmek için Türkçe öğrenmek zorunda kalmışlardır. Örneğin, Elkavaninü'l Külliyye li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye isimli kitapta, herkesin muhtaç ve talip olduğu devlet, servet ve nimetin Türklerde bulunduğu; asiller, büyükler ve evlatların Türklere hizmet ettiği ayrıca Türklerin devleti sayesinde onların mesut ve muhterem olduğu anlatılmaktadır (Biçer, 2012).

XIV. yüzyılda Kıpçak sahasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik pek çok dilbilgisi ve sözlük yazılmıştır. Bu eserler şöyle sıralanabilir: Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Bulgatü'l-Müştak fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî.

1312 yılında Gırnatalı Esirüddin Ebu Hayyan tarafından Kahire'de yazılan Kitabü'l-İdrak Li-Lisani'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı) adlı çalışmadır. Eser, Kıpçakça-Arapça sözlük niteliği taşımaktadır (Yağmur Şahin ve Koçbey, 2014, s. 271).

Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar anlamına gelen El-Kavaninü'l-Küllîyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye adlı eser, XV. yüzyılın ilk yarısında Araplara Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla Türkçeyi çok iyi bilen ancak Türk olmayan biri tarafından yazıldığı düşünülmektedir. Bu alanda yazılmış diğer bir eser ise 15. yüzyılın ilk yarısında Cemalü'd-din Ebu Muhammed Abdullahi't-Türkî tarafından kaleme alınan Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi-Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)'tır. Kitabın bir bölümünü Arapça Türkçe olarak hazırlanmış bir sözlük oluşturmaktadır. Bir başka eser, XV. yüzyılın ilk yarısında "Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü" anlamına gelen, Arap alfabesine göre düzenlenmiş, yazarının belli olmadığı, anonim bir kitap olduğu ve Mısır'da yazıldığı sanılan Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't- Türkiyye'dir (Yağmur Şahin ve Koçbey, 2014, s. 272).

XIV. yüzyılın ilk yarısında yazıldığı tahmin edilen Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı anlamını taşıyan Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî adlı eser, adı bilinmeyen Arap bir dilci tarafından yazılmıştır. Arapça-Türkçe ve Moğolca-Farsça olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Bu alanda yazılmış diğer bir eser, Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait, İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü anlamına gelen, XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüz yılın başında

yazıldığı düşünölen ve Cemâlü'd-dîn İbni Mühennâ tarafından hazırlanan, İbn-i Mühennâ Lûgati olarak da bilinen Hilyetü'I-İnsân ve Heybetü'I-Lisân'dır. Eserde Moğolca, Farsça ve Türkçe sözcüklerden oluşan üç bölüm ve Karahanlıca, Azerice ve Türkmençeye ait özellikler bulunmaktadır (İşcan, 2014, s. 17-18).

Çağatay Türkçesi döneminde Ali Şir Nevâî tarafından yazılan Muhakemet'ül Lügatayn (1498) adlı eserde de Türkçe ses ve biçimsel olarak Farsça ile karşılaştırılmış; Türkçenin Farsçadan hayli zengin bir dil olduğu (Yıldız ve Tunçel, 2014, s. 175) dikkatlere sunulmuştur.

Tarih içinde hem yabancı dilbilimciler hem de Türkler tarafından yazılmış eserler şöyle bir tabloda gösterilebilir (Bayraktar, 2003):



Tablo 1. *Türkçe Öğrenimine İlişkin Yazılan Kitaplar*

Türkler tarafından yazılan eserler		Yabancılar tarafından yazılan eserler
Divânü Lugâti't-Türk (Türk sözlerinin büyük kitabı)	(Türk kitabı)	Codex Cumanicus (kuman kitabı)
Kaşgarlı Mahmud (1072-1074)		İtalyan tüccarlar ve Alman rahipler (13. yüzyılın sonunda veya 14. yüzyılın başında)
Muhakemetü'I-Lugateyn Ali Şir Nevâyî (1498)		Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı)
		Adı bilinmeyen Arap bir dilci (XIV. yüzyılın ilk yarısı)
Kitabü Bulgati'I-Müştak ve I-Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)	Fi (Türk ve Kıpçak)	EI-Kavaninü'I-Külliyeye Li Zabti'I-Lügati't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)
Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî (15. yüzyılın ilk yarısı)		Türkçeyi çok iyi bilen ancak Türk olmayan biri (XV. yüzyılın ilk yarısı)
Kitabü'I-İdrak Li Lisânü'I-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)		Et- Tuhfetü'z-Zekiyeye Fi'l-lugâti't- Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)
Esirü'd-din Ebû Hayyân (1312)		Yazarının belli olmadığı, anonim olduğu düşünülmektedir (XV. yüzyılın ilk yarısı)
Hilyetü'l-insan ve heybetü'l-lisan (Dilin heybeti ve insanoğlunun güzel yönleri)		
Cemâlü' d-dîn İbni Mühennâ (XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüzyılın başı)		-----

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devleti döneminde herhangi bir ilerlemenin olmadığı söylenebilir. Çünkü Selçuklu devletinde resmî dil ve edebiyat dili Farsça; bilim dili olarak ise Arapça kullanılmıştır. Türkçe, sadece sarayda ve orduda iletişim sağlamak amacıyla yer almış böylece Türkçe iki dilin gerisinde kalmıştır (Biçer, 2012).

Resmî dilin Farsça, bilim dilinin Arapça olmasına Beylikler devrinde Karamanoğlu Mehmet Bey tepki göstermiş; 15 Mayıs 1277'de Türk dili ve Türkçecilik tarihi açısından çok anlamlı bir ferman yayımlayarak “Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!” ifadesiyle Türkçeyi korumaya çalışmıştır (Altuğ, 2009, s. 73).

Osmanlı İmparatorluğu üç kıtaya yayılmıştı ve Avrupa devletleriyle elçilikler vasıtasıyla farklı ticari ve diplomatik ilişkiler yürütmekteydi. Bu ilişkilerden oldukça faydalanan Avrupa devletleri ve aracı kuruluşlar elde edilen verimi artırmak amacıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye daha fazla önem vermişlerdir. Hatta bu konuda eserler dahi yazılmıştır. Örneğin, 1611'de İtalyan bir papaz olan Pietro Ferraguto, Osmanlı coğrafyasında yaşayan papazlar için misyonerlik faaliyetlerinde kullanılmak için bir dil kitabı hazırlamıştır. 1612 yılında ise Almanya'da ilk Türkçe gramer kitabı, bir dil bilimci ve tarihçi olan Hieronymus Megiser tarafından yazılarak üniversitelere dağıtılmıştır. Bu yönüyle kendisi de Avrupa'nın ilk Türkoloji profesörü olarak üniversitelerde ders vermiş ve tarihe geçmiştir. Rusya'da 18. yüzyıldan itibaren Türkçe bilen tercümanların yetiştirilmesi amacıyla 1. Petro Bilimler Akademisi kurularak Türkoloji ve Şarkiyât çalışmaları başlatılmıştır (1724-1725). Yine 18. yüzyılın ikinci yarısında Avusturya-Macaristan İmparatoriçesi Maria Theresia tarafından, daha çok diplomatik amaçlarla Avusturya diploması akademisi kurularak Osmanlı'da görevlendirilmek üzere diplomat ve tercümanlar yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu akademiye 1792 yılında Ebubekir Ratip Efendi şeref misafiri olarak davet edilmiştir. Kendisi ile diyaloglar tamamen Türkçe olarak yapılmış ve öğrencilerle sohbetler ve münazaralar düzenlenmiştir. Osmanlı coğrafyasına komşu olan ülkelerin savaşlar, ticari ve siyasi ilişkiler yoluyla Türkçe öğrenmeye yönelik taleplerinin olması nedeniyle Avrupa'da, birçok üniversitede Türkoloji bölümleri açılmıştır (Biçer, 2012).

Cumhuriyet Dönemi incelendiğinde Atatürk'ün yaz tatillerini bir yabancı dil öğrenmeye ayırdığı bilinmektedir. Atatürk, başkentte pek çok dünya dilini öğreten bir fakülte açacak kadar evrensel düşünürken yurt dışından davet ettiği yabancı öğretim üyelerini Türkçe öğrenmeye teşvik edecek kadar da millî düşünmekteydi (Börekçi, 2006). Verdiği talimatla 12 Temmuz 1932'de o zamanki adıyla Türk Dili Tetkik Cemiyeti olan Türk Dil Kurumunun kurulmasını

sağlamıştır. Atatürk, vasiyetnamesinde mal varlığını Türk Dil Kurumu ile Türk Tarih Kurumuna bıraktığını beyan etmiştir. Bugün de bu iki kurum geçimini Atatürk'ün mirasından sağlamaktadır. O, dönemindeki bilginleri Türk dili üzerinde araştırmalar yapmaya yönlendirmiştir, hatta Türk dili üzerindeki yerli ve yabancı araştırmaları bizzat incelemiştir (TDK, 2015).

Türkiye’de yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren Türkçenin yabancılara öğretilmesi hususunda önemli ve ciddi bir politika izlenmiştir. Türk dünyası, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 1991 yılından itibaren proje (öğrenci projesi) kapsamında, lise, üniversite ve lisansüstü eğitimi almak için gençlerin Türkiye’ye getirilmesi sağlanmıştır. Bununla amaçlanan akraba olan gençlere Türkiye Türkçesi öğretmek, eğitim sistemini tanıtmaktır. Ayrıca birçok üniversitenin özellikle yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde Türkçe, yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi vb. üniversitelerde kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) ve Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) yabancılara Türkçe öğretimi üzerine kitap seti hazırlatmıştır (İşcan, 2014, s. 19-20).

TİKA, Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından Türk Cumhuriyetleri'nin yeniden yapılanma, uyum ve kalkınma ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla Dışişleri Bakanlığına bağlı kurulmuş uluslararası bir teşkilattir (Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı [TİKA], 2015). TİKA bünyesinde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla 2000-2001 yılında uygulamaya başlanan Türkoloji projesi oluşturulmuştur. Bu proje kapsamında 21 ülkede üniversite bünyesinde 29 adet Türk Dili ve Edebiyatı/Türkoloji bölümleri ile Türkçe kurslarına Türkiye’den akademisyenler görevlendirilerek yerel akademisyenlere destek verilmiş ve açılan bölümlere malzeme ve donanım desteği sağlanmıştır.

Türkoloji projesi, 2011 yılında imzalanan bir protokol uyarınca Yunus Emre Enstitüsünde devam ettirilmektedir (İşcan, 2014, s. 20). Bu enstitünün; Türkiye’yi dünya toplumlarına daha etkili şekilde tanıtıcı faaliyetleri yürütmek, Türkçenin uluslararası platformlarda öğretilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlamak, bu doğrultuda güvenilir bir veri tabanı oluşturmak gibi amaçları bulunmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2015). Enstitü, Türkiye’de açılan yaz okulları vasıtasıyla farklı ülke ve kültürlerden oluşan öğrenci topluluklarına Türkçe öğretim faaliyetlerine devam etmektedir (İşcan, 2014, s. 20).

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda sadece Türklerin değil aynı zamanda yabancının da önem verdiği ve eserler kaleme aldığı yukarıda belirtilmişti. Söz konusu eserler 21. yüzyıla kadar yüzyıllara ve Türk ve yabancı yazarlar tarafından yazılmış olmalarına göre tasnif edildiğinde ortaya şöyle bir tablonun çıktığı görülmektedir (Hengirmen, 1993):

Tablo 2. *Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Türkler Ve Yabancılar Tarafından Yazılan Kitapların Tasnifi*

Yüzyıl	Türk yazarlar	Yabancı yazarlar
XI. yy.	1 kitap	-
XII. yy.	-	-
XIII. yy.	-	-
XIV. yy.	-	-
XV. yy.	-	-
XVI. yy.	-	-
XVII. yy.	-	11 kitap
XVIII. yy.	-	11 kitap
XIX. yy.	6 kitap	34 kitap
XX. yy.	149 kitap	172 kitap
Toplam	156	228 kitap

Tabloda, yabancı dil olarak Türkçenin öneminin on yedinci yüzyıldan sonra artmaya başladığı ve bu artışın yirminci yüzyıla kadar devam ettiği görülmektedir. Ancak Türk bilim adamlarının eser meydana getirme ve araştırma hususunda yabancılardan oldukça geri kaldıkları görülmektedir (Hengirmen, 1993).

Hengirmen'in tablosu incelendiğinde XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII ve XVIII. yüzyıllarda yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Türklerce yazılmış herhangi bir eserin olmadığı görülmektedir. Ancak bu tablo ile yukarıda yer alan Bayraktar'ın (2003) tablosunda XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüzyılın başında, XIV ve XV. yüzyıllarda Türkler tarafından eserler verildiği ifade edilmektedir. Bayraktar (2003) tarafından tespit edilen eserler şunlardır:

XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüzyılın başında ise Cemâlü'd-dîn İbni Mühennâ tarafından yazılan Hilyetü'I-İnsân ve Heybetü'I-Lisân, XIV. yüzyılda Esirü'd-din Ebû Hayyân tarafından Kitabü'I-İdrak Li Lisânü'I-Etrak, XV. yüzyılda Ali Şir Nevâyî tarafından

Muhakemetü'I-Lugateyn ile Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî tarafından yazılan Kitabü Bulgati'I-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'I-Kıpçak.

Yine söz konusu iki tablo karşılaştırıldığında yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Hengirmen'in (1993) XIII, XIV ve XV. yüzyıllarda yabancılar tarafından eser yazılmadığı belirtilmiş ancak Bayraktar (2003) çalışmasında o yüzyıllarda eserlerin yazıldığını ifade etmiştir. Bayraktar (2003) tarafından tespit edilen yüzyıllar ve eserler şunlardır: XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüzyılın başında İtalyan tüccarlar ve Alman rahipler tarafından yazılan Codex Cumanicus, XIV. yüzyılın ilk yarısında adı bilinmeyen Arap bir dilci tarafından yazılan Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, XV. yüzyılın ilk yarısında Türkçeyi çok iyi bilen ancak Türk olmayan biri tarafından yazılan EI-Kavaninü'I-Külliyeye Li Zabti'I-Lügati't-Türkiyye ile yazarının belli olmadığı, anonim olduğu düşünülen Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusundaki kitaplar yazıldıkları dillere göre sınıflandırıldığında çıkan sonuç şöyledir (Hengirmen, 1993):

Tablo 3. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Konusundaki Kitapların Yazıldıkları Dillere Göre Tasnifi*

Dil	Sayı
Almanca	113
Arapça	3
Bulgarca	2
Farsça	3
Fince	1
Fransızca	48
Hollandaca	7
İngilizce	69
İsveççe	1
İtalyanca	11
Japonca	2
Kazakça	1
Latince	14
Macarca	4
Osmanlıca	8
Romence	3
Rusça	3
Türkçe	32
Yugoslavca	2
Yunanca	11
Toplam	338 kitap

Tablo incelendiğinde Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda yazılan kitapların çoğunluğunun Almanca olduğu görülmektedir. Tarih boyunca Türkiye ve Almanya arasındaki ilişkilerin yoğunluğu nedeniyle Almanların bu konuya diğer ülkelerden daha çok önem verdiği

söylenbilir (Hengirmen, 1993). Ayrıca bu tablo dil-politika ilişkisi konusunda da önemli değerlendirmelere yol açabilecek niteliktedir. Çünkü dil, tarih boyunca toplumlar arası bir iletişim köprüsü kurduğu gibi bir egemenlik aracı olarak da kullanılmıştır.

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Yabancı dil öğretiminde geçmişten bugüne birçok yaklaşım geliştirilmiştir. Ancak bunların birbirini tamamlayıcı olduğu görülmektedir. Çünkü her yaklaşım bir öncekinde gördüğü eksikliği gidermek iddiasıyla ortaya çıkmıştır ve her yaklaşımın kendine göre bir faydası bulunmaktadır (Busse ve Krause, 2016). Araştırmalarda bu yaklaşımların tanım ve terminolojilerinde (dil farkındalığı, metal dil bilimsel farkındalık, dil bilinci vb.) önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların sebeplerinin dil bilim, gelişim psikolojisi ve eğitimden kaynaklanan çalışmalarla bağlantılı olduğu düşüncesi yaygındır (Jessner, 2017). Kaynakları farklı kuramlardan oluşan dil öğretim yaklaşımlarının sayısı oldukça fazladır. Bu yaklaşımlardan en önemli olanlarını şu şekilde ifade etmek mümkündür.

a) İşitsel-Sözel Yaklaşım

Bu yaklaşım İkinci Dünya Savaşı yıllarında ortaya çıkmış, daha sonra Amerika ve Kanada'da 1950'li yıllarda yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde oldukça yaygın bir yöntem olarak kullanılmış ve etkileri günümüze kadar ulaşmıştır (Tunçel, 2014). Bu yaklaşımda yabancı dil öğretiminin aşamalı olarak yapıldığı sınıflarda, ilk sınıfın ya da kursun bitiminde en başta belirlenen hedef düzeye varılıp varılmadığı üzerinde durulur. Hedeflenen düzeye ulaşmak için ne tür yolların izlenmesi gerektiği ya da hangi yöntemlerin kullanılmasının yararlı olacağı anlatılmaz. Genel olarak birinci aşamayı geçen bir öğrencinin dilin temel yapısıyla ilgili normal hızdaki konuşmaları anladığı, aynı normal hızda ve aynı yapıda konuşabildiği varsayılır. Bu yaklaşımın temel ilkeleri, okumadan önce konuşma; konuşma öncesinde dinleme; yeni biçimleri kavrama ve benzerini yapma; adım adım ilerlemedir. Bu yaklaşımda dilin gerçek biçimi ele alınır ve çeviri yapılmaz (Kösal ve Varışoğlu, 2014, s. 83). Yapılarla ilgili genellemeler, dil bilgisi bu yaklaşımın değişmez özelliğidir. Sözlü alıştırmalar, sesletim gibi çalışmalar yapılır.

b) Görsel-İşitsel Yaklaşım

Bu yaklaşımda seslerle resimler birlikte kullanılmaktadır. Sesler kasetlere kaydedilir, resimler de sabit görsellerle verilir. Ayrıca jestler, mimikler, heyecan, duygusal beden dili gibi öğelerden de yararlanır. Bu yöntem 1960-1970 yıllarında Fransa'da yaygın olarak kullanılmıştır. Puren'e göre bu, özgün bir yaklaşımdır. Çünkü bu yaklaşım doğrudan öğretim yönteminin görsel ve işitsel araçlarla desteklenmesi şeklinde uygulanmaktadır. Görsel-İşitsel yaklaşımda dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki becerilerin öğretilmesi esastır. Öğrenme teorisi olarak Gestalt teorisi temel alınmıştır. Anlamli parçaların zihinde bütünleştirilir, bütün oluşturulur ve dilin bütün olarak algılanması sağlanır. Öğretim sürecinde ses ve görüntüye, kulağa ve göze ağırlık verilmektedir. Dil, ses ve görüntünün birleşimi olarak ele alınmış, dil bilgisi, dil bütünleri ve dışarıdan gelen uyarıcıların zihinde daha çabuk bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşım, 1960-1970 yılları arasında yaygın olarak uygulanmıştır. Dil öğretiminde zihne değil mekanik süreçlere ağırlık vermesi, tekrar, ezber ve taklit çalışmalarının yoğun olması, dilin zihinsel süreçleri değil ezberlemeyi geliştirmesi, öğrenenlerin gerçek iletişim ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi hususlar bu yaklaşımın yetersizlikleri olarak dile getirilerek yaklaşıma yönelik olumsuz eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştiriler yaklaşımın 1970'li yıllara doğru terk edilmesine neden olmuştur (Güneş, 2011).

c) Konusal Yaklaşım

Ruh bilimi alanındaki gelişmelerden etkilenen yaklaşıma göre bilgi, düşüncelerin aynı anda ya da çok kısa aralıklarla yapılan algılanmasından ve birbirine bağlanmasından oluşan bir bütündür. Direkt yöntem (dolaysız yöntem) bu yaklaşımdan esinlenmiştir. Sözcüklerin ve bazı anlatım biçimlerinin bir araya gelmesini sağlayan konularla öğretim yapılmıştır (Kösal ve Varışoğlu, 2014, s. 84).

d) Doğal Yaklaşım

Krashen ve Terrell'in ikinci dil edinime ilişkin teorilerine dayanan doğal yaklaşım, 1980'lerin başında geliştirilmiştir. Yabancı dil sınıflarında sadece hedef dilin kullanılması gerektiğini ve dil bilgisi öğretimi ile yabancı dil öğrenilemeyeceğini savunan Stephen Krashen ve Tracy Terrell'in düşünceleri 1983 yılında The Natural Approach adı altında kitap hâline getirilerek yayımlanmıştır. Bu yaklaşımın temel yapısını şu şekilde açıklamak mümkündür (Tuncel, 2014):

- Doğal yaklaşım, sözcüğün yabancı dil öğretimi için önemli olduğunu savunmaktadır.
- Doğal yaklaşım, iletişime daha doğrusu iletilmek istenilen iletiye çok önem vermektedir.

- Doğal yaklaşım, yabancı dil sınıflarının her yaş grubuna açık olması gerektiğini belirtmekle birlikte yetişkinlerin dil öğrenme hızlarının farklı olduğuna dikkat çeker.
- Konuşma becerisinin dil edinimi için vazgeçilmez bir esas olmadığını savunan doğal yaklaşıma göre insanlar söylem ve konuşmalardan ziyade duydukları/okudukları ve anladıkları ile yabancı bir dil edinirler.

e) Yapısalcı ve Bilimsel Yaklaşım

Dilin en küçük birimi olan ses birimden en büyük birimi olan anlam birime doğru hiyerarşik bir yapıda çalışılmasını öngören yapısalcı dil bilimine dayalı bir yaklaşımdır. Dil öğrenmeyi iyi alışkanlık oluşturma olarak görmektedir. Dil öğretiminde alıştırmalara oldukça fazla yer vermektedir. Tekrar, önemlidir. Gerçek hayatta da pek çok iş veya hareket birkaç kez tekrar edilerek otomatik davranış hâline gelir. Böylece bazen ne zaman yapıldığı bile hatırlanmaz. Örneğin, araba kullanmaya yeni başlayan biri, sürekli düşünerek arabayı kullanmaya çalışır. Ancak tekrarlamaların sonucunda bu davranış, akıcılık kazanır. Bu yaklaşımla tekrarlar sayesinde akıcılık kazanma dile de uyarlanmıştır. Bunların yanı sıra dil öğretiminde dönüştürme ve genişletme alıştırmaları gibi alıştırmalar bugün de kullanılmaktadır. Öğretimde aşamalılık kuralına dikkat edilir. Yaşanacak dil sorunlarıyla ilgili öğretilen konuların güçlük düzeyi göz önüne alınır (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 85).

f) İşitsel Dilsel Yaklaşım

Bu yaklaşım, dilin sözlü yönüne, konuşma ve dinleme becerilerine öncelik vermiştir. Davranışçı kuramdan yararlanmıştır. Diyaloglara ve sözlü alıştırmalar önemli yer tutar. Bu yaklaşımın öncüsü olan Bloomfield, yoğun dil öğretimi terimini ortaya atmıştır. II. Dünya Savaşı yıllarında ordu personeline dil öğretmek için kullanılan yaklaşıma Ordu Yöntemi (Army method) adı da verilmiştir. Savaş yıllarından sonra da dil öğretiminde kullanılmaya devam edilmiştir. Bu yaklaşım daha sonra işitsel-dilsel yöntemi doğurmuştur (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 85). Yöntem, öğretileni ezberletme ve tekrar ettirmeye dayalı olması ve ezberletmenin, yaratıcı ve bilişsel bir süreç olan dil öğreniminde geçerli olmaması nedeniyle terk edilmiştir (Haznedar, 2010).

g) Bilişsel Yaklaşım

Fotos, yabancı dil öğrenenler için iletişimsel yaklaşımların başarılı olmadığını belirtmiştir ona göre iyi bir iletişimsel bir yaklaşım için öğrenenin hedef dilin dil bilgisi kurallarına, sesletim özelliklerine vs. iletişimi gerçekleştirebilecek düzeyde hâkim olması gerekir. Buna göre yabancı dil öğreticileri dil bilgisi kurallarını ve iletişimsel uygulamaları kapsayan karma bir yöntem kullanılması fikri doğmuştur. Böylece iletişimsel etkinlikler anlam-

odaklı; dil bilgisi etkinlikleri biçim-odaklı olarak belirlenmiştir. Fotos, yabancı dil öğrenimini bilişsel açıdan üç basamakta açıklamaktadır: girdi, bilgi işleme ve çıktı. Dil ediniminin gerçekleşebilmesi için yeterli düzeyde hedef dil girdisi gerekmektedir. Bu girdilerin düzeye göre seçilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrenci verilen girdiye karşı farkındalık geliştirip veriyi işlemeye başlar. Bilişsel olarak bu süreç şu şekilde işler: (1) Düzgüleme basamağı; uzun-sürelili bellekteki artalan bilgisi kullanılarak verilen girdiden anlamı yorumlama ve yapılandırma, (2) Dönüşüm basamağı; girdinin kısa süreli bellekte anlama dönüştürülmesi, (3) Depolama basamağı; girdinin anlama dönüştürüldükten sonra uzun-sürelili belleğe aktarılıp saklanması. Öğrenci verileri almakta, yorumlamakta sonra da uzun süreli belleğe atarak kullanmaktadır (Özgen, 2008). Bu yaklaşımda dil öğrenirken gerçekleşen zihinsel işlemler göz önünde tutulmuştur.

h) İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel yaklaşım, 1960'lı yılların sonunda İngiltere'de ortaya çıkmıştır. Dilin sadece yapılardan oluşmadığını belirtmektedir. Dil bilgisi ve işlevleri birleştirerek dilin öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu yaklaşımdaki düşünce dil, iletişimsel işlevleri dikkate alınmadığında kimseye hizmet edemez. Bu yaklaşım iletişimi ve iletişimsel edincin geliştirilmesini esas alır. Bu yaklaşıma göre gerçek iletişim içindeki etkinlikler öğrenilebilir. Öğretmen iletişimsel ortamın sağlayıcısı ve onun etkin bir parçasıdır. İletişimsel ortam, sınıf ortamına taşınmalıdır. Söz konusu yaklaşım, günümüzde etkinliğini korumaktadır (Yaylı ve Yaylı, 2011, s. 16-18).

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yöntem seçimi bir öğretim etkinliğinin en önemli aşamalarından biridir. Bu bağlamda dil öğretim süreçlerinde de uygulanan yöntemlerin etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle dil öğretimi alanında yapılan araştırmalarda da yöntem konusu önemli bir yer tutmuş; sürekli yeni yaklaşım ve yöntemler oluşturulmuştur. Yabancı dil öğretiminde yöntem sorunu günümüze kadar gelen değişiklik, gelişme ve tartışmanın zeminini oluşturmuştur. Dil bilimsel çalışmaların ilerlemesi yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin oluşmasına yol açmıştır. Yöntem, bir süreçler kümesidir. Bir yaklaşımın uygulamaya dökülmesidir. Dilin nasıl öğretileceğini gösterir. Yöntemler genellikle bir ya da birden fazla yaklaşımdan ortaya çıkar (Yaylı ve Yaylı, 2011, s. 9).

Alanyazın taramasında farklı yerlerde ve farklı amaçlarla birçok yabancı dil öğretim yöntemine başvurulduğu görülmektedir (Kuşçu ve Karan, 2017). Bu yöntemlerden en sık kullanılanları şöyle özetlenebilir:

a) Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi: Bu yöntem, ana dili özellikle yabancı dil öğrenim sürecinde merkeze almaktadır. Bütün süreçler tümden gelim yöntemine göre şekillendirilir. Farklı etkinliklerle ilk olarak dil bilgisi ile ilgili kurallar öğrencilere öğretilir. Bütün kurallar öğrencilerin ana dillerinde detaylı bir şekilde belirtilir. Sözcük listeleri oluşturularak öğrencilerin ezberlemeleri istenir. Konuşma etkinlikleri ve becerileri, bu yöntemde önemli değildir.

Öğrencilere dil bilgisi kuralları biçimsel olarak öğretilmektedir. Dilin kurallarını öğretmek esastır. Yabancı dil öğretilirken ana dilin imkânlarından yararlanılır. Öğretilen dil, ana dile göre daha az kullanılmaktadır. Bu yöntemde sözcükler öğretilir. Metin, dil bilgisi yapılarının öğretilmesi için bir alıştırma aracı olarak görülür. Yapılan etkinlikler öğretilen dildeki cümlelerin ana dile çevirisi ve metindeki sözcüklerin ezberletilmesine yöneliktir. Konuşma becerisini geliştirme amacı olmadığından telaffuza önem verilmez (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 93).

b) Düzvarım (Dolaysız/ Direkt) Yöntemi: Dil bilgisi-çeviri yönteminin çeviri amaçlı kullanılması gerektiğini savunanlar bu yönetime tepki olarak dolaysız yöntemi geliştirmişlerdir. Bu yöntemin çıkış noktası doğallıktır, yani gerçek yaşamda kullanılan dildir. Bu yönetime göre sınıfta öğretim hedef dilde yapılmalıdır. Sınıf ortamında sözel becerilerin geliştirilmesi, etkileşim yoluyla yapılmalıdır. Dil bilgisi tümevarım yoluyla öğretilmelidir. Bu yöntem, dilin sadece dil bilgisinden oluşmadığını belirtmesi bakımından önem arz etmektedir (Yaylı ve Yaylı, 2011, s. 12).

c) Doğal Yöntem: Bu yöntem, yabancı dil öğreniminin ana dilin öğrenilme sürecine benzediğini ileri sürmektedir. Dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Öğrenme sürecinin başından itibaren öğrenilen yabancı dil konuşulur. Öğrenciler, ilk olarak öğretmenlerini dinleyerek ve öğrendikleri dili onlardan duyarak sürece başlarlar. Bu yöntemin uygulandığı sınıflarda öğretmenler öğrettikleri dil dışında bir dili konuşmazlar ve sürekli konuşma yoluyla iletişim kurarlar. Yabancı dil konuşulur ama dil bilgisi kuralları açıklanmaz. Öğrenciler önce anlaşılabilir ölçüde basit cümle dizileriyle konuşarak yabancı dili öğrenmeye çalışırlar. Doğal yöntem, bireysel farklılığı ve yaş, öğretimde geri plana atarak her yaşta ve her eğitim düzeyinde herkesin aynı şekilde öğreneceğini savunmuştur. Yabancı dilin ana dile benzer bir yolla öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için diyaloglar ezberletilir (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 95).

d) Berlitz Yöntemi: Yabancı bir dil öğretim sürecinin, temel becerilerin (Okuma, yazma, konuşma ve dinleme) geliştirilmesiyle olacağını; bunun da belirtilen temel becerilerin gelişimine destek olacak etkinliklerle gerçekleştirilebileceğini öne sürer. Bu yöntemde sözlü dil,

önemli bir yere sahiptir. Bu yöntem, yabancı dili öğretmenlerin, öğrettikleri dili, ana dili olarak konuşan kişilerden seçilmesi gerektiğini savunur. Yönteme göre öğretim, bireysel olarak ya da sayısı onu geçmeyen sınıflarda yapılmalıdır (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 95).

e) Seçmecî Yöntem: Seçmecî yöntem bütün yöntemlerin en iyi ve en yararlı yönlerini alıp kullandığından bu adı almıştır. Yabancı dil öğreticisi ihtiyaca ve amaca göre kullanacağı yöntemi seçer. Örneğin kelime öğretiminde düz varıma, çeviri yöntemini; dinleme ve konuşma yeteneklerinin öğretilmesinde dinleme/konuşma (kulak/dil) alışkanlığı yöntemi kullanılabilir. Dil bilgisi öğretiminde ise bilişsel yöntem tercih edilmektedir. Bu yöntem öğrencileri derse karşı aktif hâle getirir. Onlarda öğrendikleri dile karşı ilgi ve istek uyandıran ve pek çok duyuya hitap edebilen bir yöntemdir. Öğrencilerin etkinlikleri düzenlenirken gösteri, soru-cevap, grup çalışmaları ve oyunlar gibi tekniklerden yararlanır. Bu yönteme göre dil öğretimi gündelik hayatta yer almalıdır. Yeni başlayan öğrenciler için çeviri yapılmamalıdır. Dil öğretiminde ezber yerine öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik alıştırmaların yer aldığı etkinlikler olmalıdır. Öğretim somuttan soyuta, kolaydan zora olacak şekilde gerçekleştirilmelidir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Bu yöntemde başarı sağlanabilmesi için yöntem ve teknikleri iyi bilen ve gerektiğinde doğru olanı seçebilen öğretmenlere ihtiyaç vardır (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 95).

f) Telkin Yöntemi (Suggestopedia): Georgi Lozanov tarafından geliştirilmiş bu yöntemin en belirgin özelliği, sınıfta gerçekleştirilen bütün etkinliklerin müzik eşliğinde ve öğrencilerin rahat olduğu bir ortamda gerçekleştirilmesidir.

Öğrencilerin bilinçlilik ve güdülenme seviyelerinin istenen ölçüde geliştirilmesi için müzik, yoga gibi tekniklerin ritmik unsurlarından yararlanır. Öğrencilere doğru nefes alma alıştırmaları yaptırılarak derse yoğunlaşmaları sağlanır. Telkin yönteminde öğrenme, her ne kadar rahat bir ortamda olsa da odaklanma oldukça yoğundur. Öğrenme süreci bu ortamda gerçekleştirilir.

Bu yöntemde kullanılan temel ilkeler şu şekilde belirtilebilir (İşcan, 2011):

- Öğrenmenin temelinde öğrencinin öğretmen otoritesine güveni ve saygısı yer almaktadır. Öğrenme, öğrencinin rahat olduğu bir ortamda olmalıdır. Öğrenme sürecinde odaklanmanın temelinde yer almayan materyaller de öğrenmede etkilidir.
- Öğrencilerin zihinlerinde yer alan bazı psikolojik engeller öğrenmeyi engellemektedir. Öğretmen bu engellerin farkında olmalı ve bunları kaldırmaya yönelik stratejiler geliştirmelidir.

- Öğrencilerde özgüven önemlidir. Öğrencilerin kendilerine olan güveni ile öğrenme düzeyleri arasında paralel bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen bu özgüveni aktif hâle getirmeye çalışmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin hayal gücünü geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Bu yöntemde farklı etkinlikler kullanılabilir. Bu etkinliklerde öğrenciler farklı kimliklere sahip olurlar. Bu durum öğrencilerdeki özgüveni artırır ve kendilerini daha rahat hissetmelerine neden olur.
- Etkinliklerde öğrencilerin gündelik yaşantılarında deneyerek öğrenebilecekleri diyaloglara yer verilir. İletişim becerilerinin dikkat ve dil öğrenmede daha etkili faktörler olduğu kabul edilir.
- Öğretmen her ne kadar düz anlatım özelliğini kullanarak dil bilgisi, kelime ve gramer bilgisini anlatsa da öğrenim sürecinde öğrencilerin önündeki sınırlandırmalar kaldırılarak öğrenci teşvik edilir.
- Anlamdaki karmaşayı gidermek, anlamı daha da kuvvetli şekilde anlamak için ana dilde çeviriler yapılır. Sınıfta öğrenciyi rahatlatıcı müziklerle bilinçaltındaki öğrenme baskısı kaldırılmaya çalışılır. Böylece öğrenme daha eğlenceli ve rahat bir ortamda gerçekleştirilir. Bilinç ile bilinçaltı arasındaki köprü kurulduğunda öğrenmenin daha etkili gerçekleşeceği düşünülür.
- Öğrencinin psikolojik olarak rahat bir ortamda bulunması, dinleyerek öğrenme potansiyelini de yükseltecektir. Aslında öğrencinin dinleyici durumunda olduğu öğrenme ortamında bilinç/bilinçaltı ayrımı çok belirgin değildir. Bu durum öğrenmenin daha etkili gerçekleşmesi anlamına gelir.
- Müzik, resim, hayal gücünü kullanma ve dramatizasyon teknikleri öğrenmede karşılaşılan engellerin kaldırılmasında etkilidir. Bundan dolayı öğretim faaliyetlerinde buna benzer sanatsal faaliyetlerden imkânlar doğrultusunda yararlanılmaya çalışılmalıdır.

g) Sözlü Yöntem: Öğretmenlerin en fazla kullandığı ve konuşmaya dayalı bir yöntemdir. Bu yöntem kalabalık sınıflara bilgi vermek, öğrencileri ikna etmek, eğlendirmek ve konulara açıklık getirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca tüm tekniklerin uygulanması aşamasında derse dikkati çekmede, öğrencileri güdülemede, konular arasında geçişler yapmada, konunun önemli noktalarını ifade etmede ve özet etkinliklerinde bu yöntem

kullanılmaktadır. Önemli olan yerinde ve hedef-davranışlarla tutarlı olarak bu yöntemin kullanılmasıdır (Sünbül, 2011).

h) İşıtsel-Dilsel Yöntem: Dil bilimci Bloomfield, davranışçı görüşlerini dil öğretimi alanına aktararak bu yöntemin doğmasını sağlamıştır. Bu yöntemde dilin öncelikle konuşma olduğu düşüncesinden hareketle sesletim çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Tekrarcılığı ve ezberciliği öne çıkarmıştır. Bu yöneme göre dil, öncelikle konuşmadır. Okuma ve yazma becerilerini gerçekleştirebilmek için dinleme ve konuşma alanında yol alınması gerekmektedir. Diyalogları ezberlemek öğrencinin hata yapma olasılığını azaltacağı için faydalıdır. Tümevarım yoluyla öğretim gerçekleştirilir. Öğretmen merkezli bir yöntemdir (Yayı ve Yaylı, 2011, s. 13-15).

ı) Sessiz Yol Yöntemi: Sessiz yöntem Gattegno tarafından ortaya atılmıştır. Öğrencinin aktif olduğu bir yöntemdir. Öğretmen, sınıfta olabildiğince sessiz kalarak öğrencilerin üretimde bulunmasını sağlamaya çalışır. Bu yöntemde renklerden yararlanır. Sessiz yöntemin uygulandığı sınıflarda öğrenci, öğretmenin aktardığı bilgiyi gerektiği zaman hatırlarsa ya da zihninde yapılandırırsa öğrenmiş olur. Bu yöntemde öğretimin dikkat çekici bir ortamda olması gerekir. Öğrenci, yabancı dil öğrenirken problem çözüme, yaratıcı düşünme ve keşfetme yeteneklerini kullanır. Öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin, görsel unsurlarından ve renklerin dikkat çekiciliğinden de kalıcı öğrenme ve zihinde kodlama için yararlanır. Bu yöntemde amaç, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesidir. Öğretmen bilgileri öğrenciye hazır olarak sunmaz ve tekrar etmez. Öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir. Bu sebeple öğrenci her zaman çok dikkatli davranmak ve zihinsel olarak hazır olmak durumundadır. Öğretmen, öğrencileri cesaretlendirme ve öğrenme ortamını düzenlemekle görevlidir (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 99).

i) Tüm Fiziksel Tepki (TFT) Yöntemi:

Yabancı dil öğretiminde kullanılan pek çok yöntem dil çıktısına dayalı etkinlik temelli olmasına karşın TFT yöntemi dil girdisine dayalı etkinliklerle, dil edinimi sağlamaya yöneliktir. Ayrıca sözlü emirleri yerine getiren fiziksel etkinlikler aracılığıyla, ilk önce duyduğunu anlama becerisini, ardından, herhangi bir zorlama olmaksızın sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Yavuz, 2011).

Asher tarafından geliştirilen bu yöneme göre, yabancı dil öğretiminde öğrencinin konuşmayı öğrenmeden önce kavrama becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Asher yetişkinlerde yabancı dil öğrenimini çocuğun ilk dil edinimine paralel görür. Çocuklar, konuşmaya başlamadan önce kendilerine yönelik istek veya emirlere (otur, kalk, ye, iç, buraya

gel vs.) fiziksel tepkiler verirler. Ona göre yetişkinlerde de durum, çocukları gibi değildir. Buradan yola çıkarak yabancı dil öğretiminde kavrama becerileri geliştirilmeden konuşma öğretilmemelidir. Bu da dinleme becerisinden geçmektedir. Dinleme yoluyla kazanılan beceriler diğer beceriler için köprü vazifesi görmektedir. Bu yöntemde asıl amaç konuşma becerilerini geliştirmektir. Yabancı dil öğrenen kişi öğrendiği dili, ana dil olarak konuşan biriyle konuşamadığı ve onunla anlaşamadığı sürece başarı sağlanmış sayılmaz (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 100).

f) Drama: Bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak oyun veya oyunlarla canlandırmaya çalışmaktır. Oyuna katılarak, yaşayarak, tartışarak türlü şekillerde hayatın provasını yapmaktır. Bu yolla, öğrenme gerçekleşir ve tecrübelerin zenginleşmesine olanak sağlanır (San, 1991; MEB, 2014, s. 3).

Eğitimde drama veya yaratıcı drama alanlarının temel amaçları, bireydeki tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış alanlarını geliştirmek (Adıgüzel, 2015, s. 51), çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesi ve özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını sağlamaktır (Önder, 2012, s. 4).

Eğitici olmayan bir dramadan söz edilemez. Zira dramanın dalları eğitseldir, eğitimle ilgilidir. Bunların en başında yaratıcılık olmak üzere, kendini tanıma, iletişim becerilerini artırma, demokratik tutum ve davranış geliştirme, empati becerisini, dil ve sözel ifade becerilerini geliştirmek gelir (Adıgüzel, 2015, s. 51).

Dramada sonuç ya da dramanın mükemmelliği önemli değildir. Asıl olan süreçtir. Drama seyirciler için oynanmaz. Önemli olan öğrencinin kendi isteğiyle ve istediği oranda katılımıdır (Önder, 2012, s. 64).

Drama, görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsaldır. Bu süreçte birçok duyu organı sürece dâhil olmaktadır. Bu sayede katılımcıların, çoklu duyularını harekete geçirmeleri sağlanmaktadır. Yani drama, öğrencilerde fiziksel ve zihinsel hareketlilik oluşturmaktadır. Öğrenciler, drama aracılığıyla sosyal ihtiyaç ve öğrenme amaçları için birbiriyle etkileşim hâlinde olur. Her şeyden önemlisi drama öğrencilerin düşüncelerini sağlamaktadır (Erdoğan, 2013, s. 3).

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

a) Düz Anlatım (Takrir)

Belli bir konunun sunucu tarafından anlatılması olarak tanımlanabilir. Öğretimde çokça başvurulan ama aslında yer yer başvurulması zorunlu kalınmadan uygulanmaması gereken bir yöntemdir. Çünkü bu yöntemde öğretmen anlatan (aktif), öğrenci dinleyen (pasif) durumdadır. Bu hâliyle öğretim sıkıcı ve tekdüze olmakta, öğrenciye hazır bilgi sunduğu için bilgiler kalıcı olmamaktadır. Ancak düz anlatım yöntemi tamamıyla gereksiz bir yöntem değildir. Zaman zaman yer verilmesi kaçınılmazdır (Arıcı, 2006).

b) Soru-Cevap

Bu yöntemin temelinde, öğretmen merkezli ve öğrencilerin dinleyici konumunda olduğu bir uygulama metodu yer almaktadır (Yaman ve Yalçın, 2005). Öğrencilerin düşünme, dinleme, anlama, konuşma ve tartışma ve empati becerilerini geliştirmede etkili olan bir yöntemdir. Öğretmenin öğreteceği konunun özelliklerine göre önceden hazırlamış olduğu soruları, sınıfta öğrencilere yöneltmesi ve soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılmasına dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemin başarılı olabilmesi için sorulacak soruların titizlikle hazırlanması ve öğrencilerin etkileşim içerisinde olması gerekir. Öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandıracak ve onların zihinsel süreçlerini geliştirecek biçimde sorular hazırlanmalıdır (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 102).

c) Tartışma

Tartışma yöntemi, anlatma yöntemi gibi öğretimde en çok kullanılan yöntemlerdendir. Daha önceden belirlenen ya da öğretmen tarafından anlatılan bir konuda öğrencilerin düşünce ortaya koymalarını sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, yabancı dil öğretiminde, öğrencinin zihninde canlanan olay, duygu, fikirlerin ve araştırdığı konuyla ilgili düşüncelerin ifade edilmesinde yardımcı olur. Tartışma yönteminin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir katkısı olmasının yanında ayrıca öğrencileri, ilgilendikleri konularıyla ilgili araştırma ve inceleme yapmaya yöneltmesi bakımından önemlidir. Bu nedenle yöntem, öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlar. Konuşma becerisinin yanı sıra dinleme, yazma ve okuma becerilerini geliştirmede de uygun bir yöntemdir (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 103).

d) Gösterip Yaptırma

Bu tekniğin alan yazında “gösterip yaptırma ve demonstrasyon” terimleriyle de adlandırıldıkları görülmektedir (Saracaloğlu, ve Karasakaloğlu, 2011; Poole, 2016). İzleyici grubunun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için

başvurulan bir tekniktir. Öğretmen belli bir işlemin nasıl yapılacağını anlatan bir gösteri yaparak öğrencilerin çeşitli duyu organlarını etkilemeye, onların bir işlemle ilgili bilgi veya beceri kazanmalarını sağlamaya çalışır. Bu bakımdan öğretmen sınıfta bir konuyu işlerken, atölyede teknik bir soru açıklarken, laboratuvarında bir deney yaparken; gerçek araç-gereçler, modeller resimler, fotoğraflar, harita, slayt, film şeridi, hareketli filmler, basit çizimler, levhalar vb. kullanıyorsa gösteri tekniğini uyguluyor demektir. Gösteri tekniği öğrencilerin görme, duyma ve gerçek bir olayı deneyimlemeleriyle birden çok duyu organlarını kullanmalarına olanak tanıyabilmektedir. Böylece, kavramların ve düşüncelerin anlatımı daha açık bir biçimde sağlanacak; bunun yanında doğrudan deneyim sağlanarak öğrenme etkili kılınabilecektir (Çetinkaya ve Altıparmak, 2013, s. 217).

e) İş Birlikli Öğrenme

Öğrencilerin sınıfta gruplar oluşturup birlikte çalışmalar yaparak öğrenmelerini sağlayan bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler, gruba ait olma duygularıyla hareket eder. Bu teknik öğrencilerin ortak iş yapabilme, bir ürün ortaya koyabilme, öğrenme sorumluluğu alabilme, sosyal bir ortamı paylaşabilme, iletişim kurabilme ve problemlere karşı önlem alabilme yeteneklerini geliştirir. Öğrenciler arasında dayanışmayı artırır. Bir amaç doğrultusunda ortak bir görev ve sorumluluğu yerine getirme duygusunu kazandırır. Üzerine aldığı görevi gruptaki arkadaşlarıyla birlikte yerine getiremeye çalışan öğrenciler hem bireysel olarak hem de grup üyesi olarak başarıyı hedefler. Bu teknik öğrenci merkezlidir. Öğrenciler bağımsız çalışma stratejisi geliştirmeyi ve grupla ortak hareket etmeyi öğrenerek profesyonelleşirler.

İş birlikli öğrenme, yabancı dil öğretiminde elverişli bir öğretim şeklidir. Öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları dile karşı odaklanmalarını ve grup içinde uyumlu bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 104-105).

g) Beyin Fırtınası/Fikir Duşu

Beyin fırtınası bir soruna çözüm getirmek ve çeşitli konularda fikir ve düşünce üretmek için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Sayıları beş ile on kişi arasında değişen grupların hazırlıksız tartışmaları şeklindeki bir tekniktir. Bu teknikte önemli olan fazlaca fikir ve düşünce üretmektir. Fikirler iyi-kötü, doğru-yanlış tarzında değerlendirilmez. Öğrencilerin farklı görüşleri kabul etmelerine yardımcı olur. Ortaya atılan bir fikrin başka bir öğrencide farklı fikirler çağırabileceği veya doğurabileceği varsayılarak fazla fikrin ortaya çıkması esastır. Kısaca fikrin niteliğinden çok niceliği önemlidir (Sümbül, 2011, s. 325).

Öğretim İlkelerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretimi

Öğretim ilkeleri eğitim öğretim ortamlarının, öğretim sürecinin düzenlenmesini, değerlendirilmesini sağlayan ve değişmeyen ana kurallardır. Bu ilkeler öğretmene derslerde yol gösterir ve her yaş grubundaki öğrenci için geçerlidir. Yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde bu ilkelerin kullanılması hem öğretmenin dersleri etkin bir şekilde işleyebilmesi hem de öğrenenlerde kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlayabilmesi için gerekli olabilir. Yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimi için uyarlanmış öğretim ilkeleri şu şekildedir (Kana ve Keskin, 2014, s. 423):

a) Çocuğa/Öğrenciye Göre Öğretim İlkesi: Günümüz çağdaş eğitimi, öğrenci merkezli bir şekilde işlemektedir. Kelime öğretimi sürecinde dikkat edilmesi gereken nokta öğrencinin ilgi, ihtiyaç, özellik ve yeteneklerinin dikkate alınarak eğitimin gerçekleştirilmesidir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uymayan bir kelime öğretimi gerçekleştirildiğinde öğrenciler derse karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Gerçekleştirilen öğretimin amacı öğrencileri Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirmede en üst seviyeye ulaştırmaktır. Bu nedenle öğrencilerin düzeylerinin dikkate alınması gerekmektedir (Kana ve Keskin, 2014, s. 423).

b) Hayata Yakınlık İlkesi: Hazırlanan öğretim etkinlik ve materyalinin, gerçeğe uygunluğu sağlanmalı, gerçek hayatı en mümkün olan ve en iyi şekilde sınıf ortamına taşıyabilecek materyallerin seçilmesi gerekir. Öğretim ortamlarının düzenlenmesinin en temel amacı, gerçek hayatı sınıf ortamına taşıyabilmektir. Gerçek hayata ulaşamadığı durumlarda en yakın modeller seçilmelidir. Örneğin, kan dolaşımının gerçek olarak sınıf ortamında çocuğa gösterilmesi mümkün değildir. Fakat hazırlanacak iyi bir kan dolaşımı modeli ile çocuk uygulamalı olarak kan dolaşımını kavrayabilir (Sünbül, 2011: s. 24).

Çağdaş eğitim sisteminde ders işleme şekli öğrenci merkezlidir. Buna göre öğrenme ortamları oluşturulduğunda öğrenciye verilecek konular, araçlar, örnekler gerçek hayattan alınabilir. Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi kapsamında öğrencilere öğretilecek kelimeler öğrencilerin hayatını kolaylaştırabilir nitelikte olması, öğrencinin edindiği kelimeleri zihninde daha çabuk anlamlandırarak kalıcı hâle getirmesine yardımcı olmaktadır. Bu şekilde öğretilen kelimeler hem öğrencinin hayatını kolaylaştırır hem de kelime hazinesini zenginleştirir (Kana ve Keskin, 2014, s. 423).

Okul resmî akademik çalışmalara bağlanmaktan çok, gerçek hayat durumlarını kullanmalıdır. Okul ve öğretim ortamı hayattan kopuk, yapay bir ortam olmamalı; hayata yakın, oradaki gerçeklikten uzak olmayan, öğrencinin hayatla bağlantısını koparmayan bir yaşantı sunmalıdır. Öğrencilerin teorik olarak öğrendikleri bilgiler, pratikte de kullanılabilir olmalıdır.

Konuların yaşanan hayattan alınması, öğrencilerin öğrendiği bilgileri hayata atıldığında kullanmasına yardımcı olacaktır. Birçok öğretmenin yaptığı temel hatalardan biri, öğrenciler için uygulama alanı belirlemeden, yalnız öğrenilmiş olsun diye öğrencileri öğrenmeye zorlamalarıdır. Öğretmenlerin anlattıkları konularla gerçek yaşamdaki deneyimleri arasında ilişki kurmak öğrencilere büyük katkılar sağlar (Sünbül, 2011: s. 24).

c) Yapararak Yaşayarak Öğretim İlkesi: Gerçekleştirilen öğretimin etkili ve kalıcı olması için öğrencinin derse etkin olarak katılması gerekir. Derste öğrenciye ne kadar çok duyu organını kullanma fırsatı verilirse öğrenme de o kadar kalıcı olur. Bu ilke “öğrenci eylemi” veya “iş ilkesi” olarak da adlandırılmaktadır. Öğrenci derste soru soran, eleştiren, araştıran ve edindiği bilgileri zihninde yapılandırıp yeri geldiğinde kullanabilen bir birey olmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi derslerinde öğretmenler öğrencilere rehberlik etmeli, derslerde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinliklerle kelime öğretimini gerçekleştirmelidir. Ezbere dayalı öğrenmelerden kurtulan öğrenciler, bu sayede kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilir (Kana ve Keskin, 2014, s. 423).

d) Ekonomiklik İlkesi: Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılması planlanan amaçlara en kısa sürede, en az maliyet, enerji ve zaman kaybıyla ulaşmak bu ilkenin amacıdır. Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde plan dâhilinde belirlenen amaçlara ulaşmak için öğretmenler tarafından zaman, enerji ve maliyetten tasarruf ederken aynı zamanda öğrencileri en kısa sürede en uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle belirlenen bu amaçlara ulaştırmayı ele alan ilkedir (Kana ve Keskin, 2014, s. 424).

e) Güncellik İlkesi: Teknolojik ve güncellik içeren her türlü bilgi veya materyal, öğrencilerin ilgisini her zaman çeker. Bu ilkenin amacı öğrencilerin bu ilgilerini ders ortamında avantaja çevirmektir. Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi derslerinde öğretmenlerin derste kullanacağı güncel metinler, haberler, yazı, görsel vb. materyaller öğrencilerin derse olan ilgisini arttırır. Kullanılan güncel bilgi içerikli tüm ders materyalleri, öğrencinin gündelik yaşantısına yakın olduğu için de kalıcı öğrenmeyi destekleyebilir (Kana ve Keskin, 2014, s. 424).

f) Açıklık (Ayanilik) İlkesi: Öğretmenin dersi öğrencilerin tüm duyu organlarını harekete geçirecek şekilde düzenlemesi, öğretilecek konunun açık anlaşılır bir şekilde öğrencilere aktarmasını amaçlayan bir ilkedir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde öğrencilerin, kelimelerin okunuş ve telaffuzlarını öğretmenin konuşması sırasında öğrenmeleri gerektiğinden önemli bir ilkedir. Bunun yanında gösterilerek, dokundurularak öğretilen kelimeler öğrencilerin açık ve anlaşılır öğrenmeyi gerçekleştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenin kelime öğretimi derslerinde anlaşılır bir dil kullanması gerekmektedir. Öğretilmesi

gereken konu, nesne, olay, olgu, kavramların vb. öğrencinin zihninde açık ve anlaşılır hâle gelmesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için gereklilik arz etmektedir (Kana ve Keskin, 2014, s. 424).

g) Somuttan Soyuta, Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa İlkesi: Çocuktaki zihin gelişimi somuttan soyuta doğrudur. İnsanlar, somut olarak algıladıklarını, onların soyut kavramlarla anlatılmasından daha kolay öğrenir. Bu nedenle, öğrenci derste konu olan nesnelere mümkün olduğunca doğrudan karşı karşıya getirilmeli; bu mümkün olmadığı zaman anlatılan konunun modeli, fotoğrafı veya başka bir simgesi gösterilmelidir. Bu sebeple öğretimde öğrencilere öncelikle somut şeyler, daha sonra soyut kavramlar öğretilmelidir. Soyut konuların öğretiminde somut konulardan faydalanılmalıdır. Somut bilgi, öğrencinin daha kolay resmetmesini, imajlar oluşturmasını sağladığından, soyut bilgidен daha kolay ve doğru olarak anlamlandırılır ve hatırlanabilir. Bu nedenle öğrenci hangi düzeyde olursa olsun, yeni bilgi verilirken bilgi; resimler, tablolar, grafikler ve benzetimlerle olabildiğince somutlaştırılmalıdır. Görsel-işitsel araçlar ve özellikle bilgisayar teknolojisindeki son gelişmeler, bu ilkenin, öğretimin her seviye ve her ders konusunda uygulanmasını büyük ölçüde kolaylaştırmıştır (Sünbül, 2011: s-22).

h) Kolaydan Zora (Basitten Karmaşığa) İlkesi: Öğretim sürecinde öğrenciye aktarılacak bilgiler, kolaydan başlayarak verilmeli, öğrenmeler gerçekleştikçe kademeli olarak zorlaştırılmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi gerçekleştirilen derslerde öğretmenler öncelikle basit kelimeler ve kolay alıştırmalarla öğretime başlamalıdır. Kolay alıştırmaları yapabilen öğrenciler güdülenir, kendilerine güvenir, derslere karşı istekleri artar ve böylece zor alıştırmaları yapmalarına zemin hazırlanmış olur (Kana ve Keskin, 2014, s. 425).

ı) Bütünlük İlkesi: Bu ilkeye göre öğretim süresince öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor beceriler açısından bir bütün olarak ele alınmalıdır. Kelime öğretimi yapılırken öğrenciye yalnızca kelimeleri okuyup ezberletmek kalıcı öğrenmeyi sağlamaz. Bunun yerine derslerin tüm becerilerin göz önünde bulundurularak işlenmesi yani kelimelerin varsa şeklinin gösterilmesi, görselinin sunulması, öğrencide yarattığı hissin anlatılması veya sesinin dinletilmesi gerekmektedir. Bütünlük ilkesine uygun işlenen dersler öğrencide daha kalıcıdır (Kana ve Keskin, 2014, s. 425).

Sözcük Öğretimi Yöntem ve Teknikleri

Bir göstergeler topluluğu olan dil sistemi içinde gösteren niteliğindeki sözcükler önemli bir işlev üstlenir. Bir dili öğrenmede sözcükler arasındaki dil bilgisel ilişkileri kavramak kadar o dilin sözcüklerini edinmek de önemlidir. Çünkü her dilin söz varlığı farklı bir dil-dünya ilişkisi, farklı bir kültür yansıtır. Yabancı bir dili öğrenmek aynı zamanda farklı bir kültürün adlandırma sistemini kavramak durumundadır. Bunun için de yabancı dil öğretiminde sözcüklerin kazandırılmasına yönelik yaklaşım, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi önem kazanmış; daha etkili olacağı düşünülen yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bu sürecin sonunda geleneksel dil bilgisi kurallarını ve öğretmen merkezli geleneksel anlatımı temel alan dil öğretim yöntemleri yerini, öğrencilerin daha etkin olduğu dil öğretim yöntemlerine bırakmaktadır. Bunun sonucunda araştırmacılar, dil öğrenme alanında daha ayrıntılı ve kapsamlı araştırmalar yapmaya yönelmişlerdir. Böylece yeni dil öğrenme/öğretme stratejileri geliştirme çalışmaları başlamıştır. Bu, çalışmalar sözcük öğretimine yönelik olarak da yapılmıştır.

Sözcük öğretiminde en sık kullanılan, sözcüklerin anlamının sözlükten bulunmasını hedefleyen geleneksel yöntemdir. Fakat sözcük öğretimi, sözcüklerin yalnızca yazılışlarının, söylerken kullanılan seslerin ve sözlük anlamının öğretilmesiyle tamamlandığında ezbere dayalı, kalıcı ve anlamlı olmayan bir öğrenme ortaya çıkmış olacaktır. Yabancı dil öğrenenler, öğrenmeye çalıştıkları dili, ana dil olarak konuşan insanlarla iletişime geçebilmek ve dil becerilerini etkin hâle getirerek iletişim kurmak amacıyla öğrenmek isterler. Bireyin amacını gerçekleştirebilmek için öğrendiği yeni dilde kelime hazinesi önemlidir. Hedef dili üretici ve alıcı dil becerilerini kullanarak doğru, etkili ve akıcı bir şekilde kullanabilmek için hedef dilin söz varlığına tam anlamıyla sahip olmak gerekir. Dil becerilerini kullanmada söz varlığı önemlidir ve sözcük öğretim esaslarını şu şekilde sınıflanabilir (Kana ve Keskin, 2014, s. 428-429):

- Sözcük öğretiminde dilin en sık kullanılan sözcüklerine öncelik verilmelidir.
- Yaş düzeylerine öğrencilerin kelime hazinesinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere hangi kelimelerin öğretileceği belirlenmelidir.
- Öğretilmesi hedeflenen sözcüklerle, öğrencilerin bildikleri kelimeler arasında anlam ilişkileri kurulmalıdır.
- Sözcük öğretimi sürecinde kelime hazinesinin geliştirilmesi hedeflenmelidir.
- Yeni öğrenilen kelimeler, konuşma ve yazma becerileri aracılığıyla kelime hazinesine dâhil edilmelidir.

- Sözcüklerin söyleniş özellikleri, telaffuzları ve yazım özellikleri öğretilmelidir.
- Hedef sözcükler bağlam aracılığıyla öğretilmelidir.
- Türkçe kelimelerin öğretiminde, kelimelerin kökteşlik özelliğinden yararlanılmalıdır.

Sözcük öğretimi bireyden bireye değişkenlik gösterebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçede sözcük öğretimini; öğrenme isteği (motivasyon), öğretmen tutumları, öğrenci hazır bulunuşluğu, öğrencinin ruhsal ve bedensel durumu, öğrenme ortamı uygunluğu, materyal desteği, öğrenilen çevre, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama gibi etmenler etkilemektedir (İşcan ve Karagöz, 2016; Yalçın ve Sarıgül, 2017).

Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi uzun bir öğrenme sürecini beraberinde getirir. Öğrenilen kelime ve sözcükler ilk olarak kısa süreli belleğe aktarılır. Ancak bu kelimeler uzun süreli (kalıcı) belleğe aktarılmazsa unutma gerçekleşir. Sözcük öğretiminin amacı, bireyin sözcükleri kalıcı olarak öğrenmesi, iletişim sürecinde gerektiğinde etkin olarak kullanması ve sözcük dağarcığına kalıcı biçimde yerleştirmesidir. Söz varlığı ile ilgili kazanımların gerçekleşmesi için bazı yöntem ve teknikler vardır. Bunlar; sözlük kullanma, metin okutma, oyunlarla sözcük öğretimi sözcüğün son harfinden kelime üretme, bilmece, şarkı, kelime defteri oluşturma, resmini gösterme, eş anlamlısını kullanma, karışık olarak verilen harflerden kelime oluşturma, dinleme metinlerinden yararlanma, görsel ve işitsel araç-gereç kullanma, çizim yapma, flaş kart kullanma, afiş, poster ve slaytlardan, bilgisayar destekli öğrenme programlarından yararlanmadır. Yöntem ve teknikler ne kadar ilgi çekici olursa kalıcılık da o kadar artar. Bu nedenle oyun yöntemi önemlidir. Bu yöntemle her yaştaki bireye sözcük öğretilir. Yaş grubuna uygun oyunlar seçilmelidir. Oyun sayesinde uzun sürede öğretililecek bir kelime kısa sürede ve öğretilir. Öğrenciler bazen de farkında olmadan kelimeleri edinirler. Bu nedenle oyuna dayalı aktivitelerden sözcük öğretiminde mutlaka yararlanılmalıdır. Oyunun dışında şarkı, şiir, metin okuma ve dinleme metinleri, kelime defteri oluşturma, kelimeyi cümle içinde kullanma ayrıca sözlük/cep sözlüğü kullanma etkinlikleri öğrencilerin yeni öğrenilen kelimeleri tekrar etmesine yardımcı olur (Kana ve Keskin, 2014, s. 429).

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözcükler

Geleneksel dil bilgisinde dilin temel işlevinin 'iletişim' olduğu belirtilerek aktarma ve iletme işlevi vurgulanmıştır. Geleneksel dil felsefesinde ise dil-dünya ilişkisini açıklamaya yönelik kuramların temelini "dil-in ana işlevi olguları betimlemektir" düşüncesi oluşturmuştur. John L. Austin ise bu görüşe itiraz ederek söz edimleri kuramını oluşturmuş; dilin betimlemek, bildirmek dışında başka işlevleri de olduğunu göstererek olgu bildiren cümlelerden farklı olarak

doğru ya da yanlış olmayan ifadelere dikkat çekmiştir (Searle, 2000, s.12-13). İletişim ortamında her cümlenin bir şey bildirmediğini, bazı cümlelerin bir şey yaptığını ifade eden Austin konuşmanın bir söz ediminde bulunmak anlamına geldiğini belirtir ve bu bağlamda “düzsöz edimi” , “edimsöz edimi” ve “etkisöz edimi” olarak adlandırdığı üç edim tanımlar (Searle, 2000, s.18)

Austin’in öğrencisi olan John R. Searle (2000, s. 27-34) ise Austin’in “düzsöz edimi”, edimsöz edimi” ayrımının “bir anlamla bir tümce sözcelemek”le “bir güçle bir tümce sözcelemek” arasında yapılan ayırım olduğu gerekçesiyle bu ayırma karşı çıkar ve söz edimlerini etkisöz edimi dışında “sözceleme edimi”, “önerme edimi ve “edimsöz edimi” olarak üçe ayırır.

Edimsöz edimini amaçları bakımında değerlendiren Searle (2006, s. 169-171) ‘iddia edici’, ‘yönlendirici’, ‘taahhüt edici’ (yükleyici), “ifade edici’ ve ‘bildirim’ olmak üzere “edimsöz amacın” beş türünü tanımlar. Bu türlerden dördüncüsü olan “ifade edici türün edimsöz amacı sadece söz ediminin içtenlik şartını ifade etmek” biçiminde açıklanır ve “özürler, teşekkürler, kutlamalar, karşılamlar ve teselliler” örnek olarak gösterilir. (s. 70) Searle’ün söz edimleri kuramı bağlamında değerlendirilen edimsöz türleri her toplumda farklı gerçekleşme koşullarına göre, farklı toplumsal duyarlıklara göre ve her dilde farklı biçimlerde kurgulanır ve söz varlığına ‘kalıplaşmış sözler’ ya da ‘kalıp sözler’ olarak değer katar.

Söz edimini “çoğunlukla karşılıklı iletişim ortamında iletişimi sağlamak ve dinleyen üzerinde etki oluşturmak adına konuşur tarafından ifade edilen her türlü söz grubu olarak” tanımlayan Yazıcı Ersoy (2011) kalıp sözleri bir söz edimi olarak biçim, işlev, amaç ve insan ilişkileri bakımından değerlendirmiştir.

“Tebrik, karşılama, veda, tanıştırma, övgü, hakaret, özür dileme ve bunun gibi prototip söylem fonksiyonlarını ifade etmek için kullanılan söz edimi türleri, yani kalıp sözler, çoğunlukla belirli bir söylem bağlamına ve fonksiyonuna bağlı olan kalıplaşmış bir ifade veya geleneksel bir kelime formu kullanılarak yapılmaktadır” (Yazıcı Ersoy, 2011, 6).

Toplumsal yaşamın iletişim ortamında uzun bir kalıplaşma sürecinden sonra oluşan kalıp sözlerin yapısına dikkat çeken Yazıcı Ersoy (2011) bazı kalıplaşmış ifadelerin tek kelimelik ünlemler veya kelime öbekleri olmasına karşın büyük bir kısmının da “bিরer cümle boyutunda olduğunu belirtmiş; bu söylem kalıplarının kelime gibi tipik sözcüksel birimlerden ve kısa dilbilgisel yapılardan farklılık gösterdiğini ifade etmiştir.

Gökdayı (2009) da, kalıp sözlerin neyse, alo, yaşasın, yazık, efendim gibi tek bir sözcükten ibaret olabildikleri gibi yemin ederim, yine buyurun, yine bekleriz, afiyet olsun, güle

güle oturun, darısı başınıza gibi birden fazla sözcükten de oluşabildiğini ifade etmiş; cümle yapısındaki kalıp sözlerin de tek sözcük gibi hafızada saklanıp ve öylece hatırlanarak kullanıldığını vurgulamıştır (Gökdayı, 2009; s.110).

Türkçe, mayasından gelen kendine özgü, çok güçlü ve şiirsel anlatım olanakları ve yolları bulunan zengin bir dildir (Aksan, 2006). Sözcükler, deyimler, atasözleri, terimler gibi söz varlıkları (Aksan, 2000, s. 7) dilin zenginliğine işaret etmektedir. Bu zenginliklerden birini de kalıp sözler oluşturmaktadır. Bu sözler, Türkçenin söz varlığında önemli bir yer tutmakta (Toklu, 1995; Gökdayı, 2011, s. 135) ve Almanca, İngilizce, Yunanca vb. bazı dillere kıyasla Türkçede daha fazla bulunmakta ve kullanılmaktadır (Gökdayı, 2011, s. 135).

Kalıp sözler belirli bir biçimde olan, öylece hafızada saklanan, söyleneceği esnada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanan, gerektiğinde bazı ekleme ve çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten veya ardışık sözcüklerden oluşabilen, toplumda belirli durumlarda iletişimin başlatılmasına veya sürdürülmesine yardımcı olan kalıplaşmış dil birimleridir (Gökdayı, 2008).

Selamlaşmak, sevinç ya da üzüntü belirtirmek, birini kutlamak, vedalaşmak vb. iletişim durumlarında söylenmesi geleneksel hâle gelen, ağızdan hemen çıkıveren, bir bütün hâlinde olan veya kişiye, zamana göre yapılan ufak tefek değişiklikler dışında çekirdek bölümü hep aynı şekilde kullanılan (Gökdayı, 2011, s.1,2) kalıp sözler iletişimin toplumsal-kültürel boyutunu oluşturur.

Genellikle gerçek anlamlarıyla kullanılan kalıp sözler bu özellikleriyle deyimlerden ve atasözlerinden ayrılmaktadır (Bulut, 2012). Gerçek anlamı dışında kullanılan kalıp sözlerin kısmen ya da tamamen deyişleşmesi söz konusudur. Aslın da göstergelerin kendi anlamlarını yitirmesi ve yapının tek bir gösterge anlamı kazanması anlamına gelen deyimleşme de bir kalıplaşma sürecidir. Örneğin “Kulakları çınlasın.” kalıp sözü, tam deyimleşmiş; “Bundan iyisi can sağlığı.” sözü, kısmen deyimleşmiş, “Teşekkür ederim.” sözü ise deyimleşme süreci geçirmemiş yapı niteliğindedir. Türkçede bulunan kalıp sözlerin büyük bir bölümünün deyimleşmemiş yapılar olduğu, tam ya da kısmen deyimleşmiş yapıların sayılarının ise az olduğu saptanmıştır (Toklu, 1995). Kalıp sözlerin, deyim ve atasözleri ile benzer yönleri bulunmaktadır. Örneğin kalıp sözler, deyim ve atasözlerinde olduğu gibi toplumun kültürünü, inançlarını, insan ilişkilerindeki ayrıntıları, gelenek ve görenekleri yansıtmakta, kültürün en büyük taşıyıcılarından biri olma özelliğini bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca tıpkı atasözleri ve deyimler gibi kalıp sözlerin kullanımı da tarihsel olarak eski dönemlere dayanmaktadır (Bulut, 2012).

Bazı kalıp sözler, ifade şekli ve gücü açısından dikkat çekmektedir. Örneğin “Bir yastıkta kocayın.” sözü, evlenen çiftlerin ömürlerinin sonuna kadar birlikte yaşamalarını ve yaşlanmalarını temenni etmek anlamında kullanılır. Ya da “Allah analı babalı büyütsün.” sözü de ailenin bir bütün olarak devam etmesi, hep birlikte olunması temennisini barındırır. Birinin ölmesi durumunda teselli amacıyla kullanılan "Başınız sağ olsun." ya da kalanlar için hayatın devam ettiğini ve bu duruma alışılmasının gerekliliğini ifade eden "Ölenle ölünmez." gibi kalıp sözler; bir toplumda gerçekleşen ve gerçekleşme ihtimali bulunan, bunları duygularla kelimelere döken bütün ifadeleri içerisinde bulundurmaktadır.

Her yerde ve zamanda yaygın bir biçimde karşılaşılan bu sözler, yazılı ve sözlü iletişimde birçok işlevi yerine getirir. Doğum, ölüm, evlenme, ayrılık, kavuşma gibi belirli durumlarda ve olaylarda, duyguların dile getirilmesi için genellikle bu sözler tercih edilmektedir. Bu sözlerin diğer bir kullanım alanları ise kişiler arasında iletişim kurma, kurulan iletişimi devam ettirme, konuyu özetleme, açıklama, konuşma sırasını değiştirme ya da konuşmayı sona erdirmedir (Gökdayı, 2011, s. 3). Böylece günlük konuşmalarda da konuşmayı süsler, duyguları yansıtır, anlatımı güçlendirir (Bulut, 2012). Bazı durumlarda kalıp sözler dışında bir şey söylemek kültürel olarak uygun olamayabilir (Gökdayı, 2011, s. 3). Çünkü kalıp sözler, geçmişten günümüze gelen ortak bir kültürün ürünüdür. Bu sözlerin belirli durumlarda söylenmesi âdet olduğu için o durumlarda insanlar kendilerine bu sözlerin söylenmesini beklemektedirler. Örneğin, yemekten sonra “Afiyet olsun.”, hasta ziyaretinde “Allah acil şifalar versin.”, ölenin ardından geride kalanlara “Başınız sağ olsun.” gibi sözlerin kullanılması âdet hâlini almıştır (Bulut, 2012). Başka bir örnek verilecek olunursa hapşırana birisi, etrafındaki kişi ya da kişilerin kendisine “Çok yaşa.” ya da “İyi yaşa.” demelerini bekler. Buna karşılık olarak da genellikle “Sen(siz) de gör(ün).” veya “Hep beraber.”, “Teşekkürler.”, “Sağ ol(un).” ifadeleri kullanılır (Gökdayı, 2011, s.3). Yani duygu değeri taşıyan kalıp sözler, toplumların kültürel hayatı içinde belirli durumlarda, değişik olayların ve yaşantıların etkisiyle gelenekleşmiş olarak bulunmaktadır (Sis ve Gökçe, 2009).

Türkçede yer alan kalıp sözler, dilin zenginliğini yansıtmının yanında Türk toplumunun kültürüne, olaylar karşısındaki tutumuna ışık tutmaktadır (Bulut, 2012). Bu sözlerle kültür arasında yadsınamaz bir ilişkiye örnek verilecek olunursa: Türkçede baş sağlığı dilerken tercih edilebilecek pek çok kalıp söz varken “Başınız sağ olsun!, Allah acısını unutturmasın!, Takdiri ilahi böyleymiş!, Allah sizlere ömür versin!” Almandada aynı durum için tek bir kalıp söz “Mein herzliches Beileid!” (Acınızı yürekten paylaşıyorum.) bulunmaktadır. Bu durum, yakınları ölen kişinin acısını paylaşmanın, baş sağlığı dilemenin Türk kültüründe önemli bir yeri olduğunu ve pek çok şekilde ifade edilebildiğinin bir göstergesidir (Gökdayı, 2009, s. 110).

Yine Türkçede kalıp sözlerde Allah, günah, sevap vb. sözcüklerin fazlaca kullanıldığı görülmektedir.

Örneğin aralarında engeller bulunan, kavuşamayan kişilere “Allah kavuştursun.”, kazalardan korunmak tesellisiyle “Allah korusun ya da Allah saklasın.”, inandırıcılığı artırmak için “Allah inandırсын.”, borç ya da mahkûmiyet gibi kötü bir duruma düşen kişi için “Allah kurtarsın.” gibi sözler söylenerek hayatın içindeki birçok durumun inanç değerleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunlardan da Türk toplumunun dünya görüşünde dinin etkili olduğu görülmektedir (Bulut, 2012). Belirtilen bu örneklerden yola çıkılarak kalıp sözlerin; toplumun yaşayışı, dini ve gelenekleri hakkında bilgi verdiği söylenebilir (Yılmaz ve Ertürk Şenden, 2015).

Kültürün dile yansıyan unsurlarından olan kalıp sözlerin, dil öğretiminde önemli bir görevi vardır. Dili öğrenenler tarafından karşılaşılan çeşitli durumlar/olaylar için kullanıldığında dil gelişiminin bir parçası olan anlatma becerisinin önemli bir aşaması tamamlanmış olur (Sis ve Gökçe, 2009).

Dil öğreniminde kalıp sözlere önem verilmesi (Aksan, 2000, s. 190; Gökdayı, 2011, s. 133), bunların bütün dillerde, hayatın her döneminde insan ilişkilerinde gerekli olmalarından öğrenilmek istenen dile ait toplumun kültürünü yakından tanımak ve anlamak nedeniyle bilinmesi gerekli sözler sayılmalarından kaynaklanmaktadır (Aksan, 2000, s. 190).

Yabancı dil eğitiminde, kültür öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil öğreniminde, hedef toplumla yazılı ve sözlü iletişimde başarılı olunduğu takdirde amaca ulaşılmış olunur (Yılmaz ve Ertürk Şenden, 2015). Başka bir deyişle yabancı bir dili öğrenmenin asıl amacı öğrenilen dilde, o dili ana dili olarak konuşanlar gibi iletişim kurabilmektir (Gökdayı, 2011, s. 133). Yabancı dil öğrenenlerin söz konusu amaca ulaşabilmesi kültür aktarımı vasıtasıyla gerçekleşir. Böylece öğrenilmek istenen hedef dil, ana dil gibi konuşulabilir ve kişi yaşam içerisinde gerçekleşen farklı olaylarda kendini doğru ve rahat bir şekilde ifade edebilecek becerileri kazanır. İşte tam olarak kalıp ifadelerin önemi burada kendini göstermektedir. Ana dilinden farklı bir coğrafyada yaşayan birey bu ifadeleri kullandıklarından ortak bir noktada buluşarak kendilerini toplumun bir parçası gibi hissederler, yabancılık duyguları azalır. Samimi, sıcak ve doğal bir iletişim ortamı oluşur. Bu durum; kalıp ifadelerin toplumu bir araya getirci, birleştirici bir özelliğe sahip olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir (Yılmaz ve Ertürk Şenden, 2015).

Ana dili farklı olan, Türkçeyi gramer kitaplarından öğrenmiş bir kişi “Başımınla beraber.”, “Bu da kulağına küpe olsun.” gibi ifadelerin ne anlama geldiğini muhtemelen

anlayamayacak ve böyle bir durumda nasıl tepki vermesi gerektiğini bilmeyecektir. Buna paralel olarak ana dili Türkçe olan biri için çevirideki karşılığı “İki başparmağı(nı)zı sıkırım.” olan ve “Size uğurlar, başarılar dilerim.” anlamında kullanılan Almanca “ich drücke Ihnen (Oder Dir) die beiden Daumen” kalıbı da aynı ölçüde şaşırtıcı olabilmektedir (Bulut, 2012). Kısaca bir yabancı dil öğrenilirken yalnızca onun dil bilgisi ve okuma kitaplarında, sözlüklerinde geçen kullanım biçimlerini öğrenmek yetmemekte, o dili konuşan toplumun kültürünü, insanlar arasındaki davranış biçimini, değişik durumlarda söylenmesi gereken sözleri, tepki tarzlarını, hitap yollarını ve davranışlarını tanımak gerekmektedir (Aksan, 2003, s. 163). Böylece hedef dilin toplumuyla birlik sağlanmış olur.

Söz varlığının sosyodilbilimsel öğeleri olarak değerlendirilebilecek olan kalıp sözlerin Türkçe öğrenen yabancılara kazandırılmasının onların sosyodilbilimsel yeterliklerini (Altan, 2017, s. 47) geliştireceği söylenebilir. Ayrıca yabancı dil öğreniminde kalıp sözleri edinmenin başka bazı yararlarından da söz etmek mümkündür. Bunlardan biri, hedef dili konuşan yabancı dil öğrencilerinin, ana dili konuşanlarına yakın bir beceri kazanmış olmaları, böylece toplumda kendilerini yabancı hissetmemelerinin sağlanmış olmasıdır. İkincisi ise söz konusu birimlerin hafızada bir bütün olarak saklanıp yine öylece hatırlanarak kullanılmasıdır. Bu da dil öğrenenlerin günlük hayattaki iletişim zorlukları içinde akıcı biçimde konuşmasını sağlamış olur. Böylece öğrenciler, öğrendikleri dilde fazlaca duraksamadan konuşabilirler. Üçüncüsü kalıplaşmış dil birimleri iletişim sırasında konuşmacılara güvenli zaman dilimleri sağladığı ve uygun kullanımda konuşmada oluşabilecek boşlukları kapatmaya yardımcı olduğu için öğrencileri belli bir derecede dilsel doğrulara ulaştırır. Bu yararları paralel olarak, kalıp sözlerin hafızadan kaynaklanabilen hatırlama problemlerini giderebilecek araçlar olduğu, dilin kullanımını sırasında kısa yoldan dilsel üretim yapılmasını sağladığı ve konuşan kişiye zaman kazandırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca dili, ana dili olarak konuşanların ve yabancı dil olarak öğrenenlerin kalıplaşmış dil birimlerini kalıplaşmamış sözcükler ve sözcük dizilerine göre daha hızlı okudukları sonucuna varılmıştır. Benzeri biçimde bir dili ana dili olarak konuşanlar ile yabancı dil olarak öğrenenler, kalıplaşmış dil birimlerine diğer birimlere göre daha hızlı ve daha doğru şekilde cevap vermişlerdir (Gökdayı, 2011, s. 134).

Drama

Türkçe Sözlük'te “drama”nın karşılığı “dram” olarak verilmiş, dram ise 1. sahnede oynanmak için yazılmış oyun; 2. acıklı, üzüntülü olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu veya film, drama; 3. tiyatro edebiyatı olarak tanımlanmıştır (TDK, 1998, s. 638).

Türkçede tam bir karşılığının bulunmadığı ifade edilen “drama” sözcüğü (San, 1991), eski Yunan'da “yaşamak” anlamına gelmektedir (Şimşek ve Topal, 2006). Bu anlamıyla tiyatro terimi olarak “oyun” göstergesiyle karşılanan “drama” kelime kökü olarak, verimli ve güçlü bir su kaynağı yanında kurulan yerleşke olarak da kullanılmıştır. Bu kullanımı devinim ve eylem anlamlarını barındırmaktadır. Devinim, belirli bir zaman dilimi içinde durumun değişmesi anlamına gelmekte ve drama sözcüğünün kökeni olan “dram” ile paralel anlamı taşımaktadır. Dram kelimesi, “dromena” sözcüğünde herhangi bir şeyi yapmakta kararlı olmak ya da niyetlenmek (Adıgüzel, 2015, s. 1), “yapmak, etmek, eylemek” anlamlarını karşılamaktadır. Halk arasında acıklı durumları ifade etmek için kullanılan dram sözcüğü de bu kökten gelmektedir. Drama sözcüğünün, bu kullanım ile anlam açısından ilgisi yoktur (San, 1991). Drama, bir ya da birden çok insanın birbiriyle, doğayla ya da başka nesnelere etkileşerek onların tüm yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren, içinde eylemi barındıran bir etkinliktir (Adıgüzel, 2015, s. 1). Drama, zaman içinde anlam genişlemesine uğrayarak sahnede sergilenen oyun, hayatı sahne oyununa dönüştürme gibi dramatik sanat terimleri arasına katılmıştır (Şimşek ve Topal, 2006). Kısaca drama; bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak oyun veya oyunlarla canlandırmaya çalışmaktır. Oyuna katılarak, yaşayarak, tartışarak türlü şekillerde hayatın provasını yapmaktır. Bu yolla, öğrenme gerçekleşir ve tecrübelerin zenginleşmesine olanak sağlanır (San, 1991; MEB, 2014, s. 3).

Dramada “psikodrama”, “yaratıcı drama”, “eğitici drama”, “eğitimde drama” gibi terimler kullanılmaktadır. Bu terimler drama ortak paydası altında benzerlikler göstermektedir (Önder, 2012, s. 4). Yaratıcı drama, eğitici drama, eğitimde drama birbirinden farklı kavramlar değildir. Aynı amaçlar doğrultusunda işlevlere sahiptir (San, 1991; Adıgüzel, 2015, s. 51). Bu kavramlar arasında psikodrama, psikolojik terapi yöntemi olması bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır.

Psikodrama, psikolojik ve sosyal sorunları katılımcıların hayatlarındaki ilgili olaylar hakkında konuşmakla yetinmek yerine, onları yeniden canlandırmaya yönelten bir yöntemdir (Karataş ve Gökçakan, 2009). Psikodrama, daha çok yetişkinlere yönelik bir psikolojik tedavi yöntemi olarak bilinmekteyse de çocuklara ve gençlere yönelik olarak da uygulanmaktadır.

Psikodramada amaç katılan bireylerin arınma (katarsis) elde etme ve içgörü kazanmaları yolu ile psikolojik sorunların tespit edilmesi, psikolojik gelişmelerinin sağlanması ve böylece tedavi edilmeleridir. Psikodramanın, bir terapi tekniği olarak, uzman kişilerce, özellikle bu konuda eğitim almış klinik psikologlar tarafından uygulanması gerekir (Önder, 2012, s. 4).

Eğitici drama olarak da adlandırılabilen pedagojik drama daha çok İngiltere’de, Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen ve genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir (Önder, 2012, s. 4). Heathcote’un pedagojik alt yapısını hazırladığı drama anlayışında drama sürecinde, katılımcıların ya da öğrencilerin drama oyunlarına dâhil olmalarını gerektirir. Öğretmen, öğrenciye belirli bir durumu dayatma yerine yorumlar yapılması için imkânlar sunar. Zihinsel ve fiziksel etkinlikleri birleştiren drama, tiyatrunun kullandığı teknik ve süreçlerden faydalanarak öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda olayları ifade etmeleri için fırsatlar sunar (Saçlı, 2013).

Eğitim bilimlerinde drama sözcüğü “canlandırma” anlamına gelmektedir. Herhangi bir olay, hikâye ya da kitaplardan alınan bir bölüm öğrencinin tanıdığı, bildiği ortama uyarlanarak canlandırılmaya çalışılır (Şimşek ve Topal, 2006).

Eğitimde drama veya yaratıcı drama alanlarının temel amaçları, bireydeki tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış alanlarını geliştirmek (Adıgüzel, 2015, s. 51), çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesi ve özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını sağlamaktır (Önder, 2012, s. 4).

Eğitici olmayan bir dramadan söz edilemez zira dramanın dalları eğitseldir, eğitimle ilgilidir. Bunların en başında yaratıcılık olmak üzere, kendini tanıma, iletişim becerilerini arttırma, demokratik tutum ve davranış geliştirme, empati becerisini, dil ve sözel ifade becerilerini geliştirmek gelir (Adıgüzel, 2015, s. 51).

Dramada sonuç ya da dramanın mükemmelliği önemli değildir. Asıl olan süreçtir. Drama seyirciler için oynanmaz. Önemli olan öğrencinin kendi isteğiyle ve istediği oranda katılımıdır (Önder, 2012, s. 64).

Drama; görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsaldır. Bu süreçte birçok duyu organı sürece dâhil olmaktadır. Bu sayede katılımcıların, çoklu duyularını harekete geçirmeleri sağlanmaktadır. Yani drama, öğrencilerde fiziksel ve zihinsel hareketlilik oluşturmaktadır. Öğrenciler, drama aracılığıyla sosyal ihtiyaç ve öğrenme amaçları için birbiriyle etkileşim hâlinde olur. Her şeyden önemlisi drama öğrencilerin düşüncelerini sağlamaktadır (Erdoğan, 2013, s. 3).

Drama ders ve etkinlikleriyle, çocuğun yaratıcılığı ve iletişim becerileri gelişmekte; çocuk, insanlarla sağlıklı ilişki kurabilmekte böylece özgür düşünceli, hoşgörülü, saygılı ve demokratik kişilik özelliklerine sahip bireyler yetişmesi sağlanmaktadır. Yaratıcı düşünceyi geliştirerek bilgiyi zihinde yapılandıran drama yaklaşımının öğrenciler üzerinde derse daha aktif katılma isteği uyandırmakta, öğrencilerin drama etkinlikleriyle verilmek istenen bilgi ve mesajı daha etkili bir şekilde algıladıkları görülmektedir (Şimşek ve Topal, 2006).

Drama da dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunlar, Önder (2012, s. 65-67) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: Drama ile çocuklar veya katılımcılar duyarlı olmayı öğrenir. Birbirlerinin farkında olmadıkları yönlerini görür. Katılımcılar, becerikli ya da beceriksiz, başarılı ya da başarısız olarak vasıflandırılmaz. Onların, birbirlerini bu özelliklerden sıyrılmış insan olarak algılamaları hedeflenir. Dramada kazanmak ya da kaybetmek yoktur. Başka bir deyişle kazanan ya da kaybeden taraf bulunmaz. Bu nedenle drama sırasında başarılı olanlar “Başardın, ne güzel oynadın, tebrikler” gibi sözlerle ödüllendirilemez, başarısız gibi görünenler de eleştirilemez. Önemli olan içinden geldiği gibi katılmaktır. Çocukların veya katılımcıların sözlü ve sözsüz olarak yaptıkları davranışlar, etkinliği bozmaya çalışanlar ve saldırganlar hariç, kabul görür. Çocukların/katılımcıların kendilerine ya da birbirlerine zarar verici davranışlar yapmalarına izin verilmez (örneğin, çarşaftan paraşüt yapıp pencereden atlamaya kalkışmak gibi.). Ancak genel olarak oyun ve drama etkinlikleri sırasında, öğretmenin çocukların hatalarını bulup düzeltmeye çalışması, katılımcıların/çocukların etkinlikten aldıkları zevk, dolayısıyla ulaşılmış oldukları konsantrasyon engellenebilir. Bazı oyunlardaki yarışma unsuru dramada bulunmaz. Yarışma unsuru, kendini olduğu gibi ifade etmeyi, başkalarını ve kendini olduğu gibi kabul etmeyi ve grup bilincinin oluşmasını engelleyebilir. Bu nedenle çocukların, önce kimin hazırlandığı, oynadığı veya en güzel oynadığı gibi “meraklarına” ilgi gösterilmez. Bu tür davranışlar, öğretmen tarafından kesinlikle desteklenmemelidir. Dramaya katılım, çocuğun isteğine bağlı olmalıdır. Öğretmen/lider çocukları dramaya davet eder, özendirir ancak zorlamaz. Başka bir deyişle drama etkinliğine katılımın çocuğun kararına bırakılması gerekir. Katılmak istemeyenlerin, zorlanmalarına gerek yoktur.

Bilgiyi ve dünyayı anlamayı geliştiren bir araç olarak dramanın faydaları şöyledir:

- Gerçek dünyanın anlaşılması için hayali bir dünya önerir.
- Problem çözme, tahmin etme, eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişmesi için güçlü deneyimler sağlar.
- Çocuklarda merakı harekete geçirir.

- Gerçek dünyaya ve onun kültürel zenginliklerine ilişkin farkındalıkların artmasına yardımcı olur.

- Gerçek dünya hakkında farklı düşünme yollarının gelişmesini sağlar (Erdoğan, 2013, s. 6).

Bunların dışında drama eğitiminin bireye kazandırdığı nitelikler şöyle sıralanabilir:

- Karar verme gücünü artırır.
- Olumlu iletişim kurma becerilerinin artmasını sağlar.
- Kendini, başkalarını anlama ve kendini başkasının yerine koyma (empati) becerisini geliştirir.
- Bireyin estetik gelişimini artırır.
- Öz güven gelişimine yardımcı olur.
- Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyimler kazandırarak hayatta karşılaşılabilecek değişik durumlara hazır olma becerisini artırır.
- Bağımsızlık duygusunun gelişmesine katkı sağlar.
- Durağan olma yerine etkin ve katılımcı olmayı sağlar.
- Farklı özelliklere sahip kişilere saygı duymayı öğretir.
- Demokratik kişilik geliştirmeye katkı sağlar.
- Kendisiyle ve başkalarıyla barışık olabilmeyi artırır.
- Kendini kontrol etme becerisini artırır.
- Duyarlı olmayı sağlar (MEB, 2014, s. 7-8).

Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, dramanın alt dallarından biridir. Ancak drama yöntemi, genellikle yaratıcı drama anlamında ele alınmaktadır (Şimşek, 2009, s. 350). Yaratıcı drama ve oyun yapma (oyun oynama, oyun oluşturma), katılanlar tarafından yaratıldığı ve oynandığı için zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilir (Adıgüzel, 2015, s. 48). Bazı düşünürler (Gaudart, 1990; Adıgüzel, 2015, s. 42), yaratıcı dramanın tanımını yapmanın zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Adıgüzel (2015), yaratıcı dramanın tek bir tanımını yapmanın olanaklı görülmediğini vurgulamaktadır (s. 42). Gaudart (1990), yaratıcı dramanın kesinlikle tiyatro olmadığını söylemiştir. Erdoğan'a (2013) göre yaratıcı drama, kendine özgü amaçları, öğeleri, ilkeleri ve aşamaları olan bir disiplin ve öğretim yöntemidir (s. 2). Bu etkinlikte katılımcıların

merkezde olması, kişilerin yaşantılarından yola çıkılması ve katılımcılarına yaşayan bir eğitim ortamı sunulması onun önemli bir özelliğidir. Yaratıcı dramada katılımcılar, belirlenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan çeşitli dramatik etkinliklerle ilgili deneyimler yaşamaktadırlar. Yaşadıkları deneyimler sayesinde iletişim becerilerini, hayal güçlerini ve kendilerine olan güvenlerini geliştirmektedirler. Yaratıcı dramada üründen ziyade süreç ve süreçte de “yanlış” cevap olmaması önemlidir (Erdoğan, 2013, s. 3). Yaratıcı drama hemen her yaş grubuna dönük olarak her mekânda uygulanabilmektedir. Bu uygulamalarda zorunlu bir donanım, araç-gereç, metne bağlı kalma söz konusu değildir. Yaratıcı dramanın gerçekleştirilebilmesi için önce dramatik düşünce yapısına sahip olan bir gruba, yaratıcı drama alanına ve yöntemine hâkim, liderlik ya da eğitmenlik vasfı bulunan birine ihtiyaç vardır. Ayrıca bütün grubun bir arada bulunup etkinliklerini gerçekleştirebileceği bir mekân da gereklidir. Grup, eğitmen/yönetici, düşünce ve mekândan oluşan bu dört yapı, yaratıcı dramanın en temel bileşenleridir. Bu bileşenlere eklemeler de yapılabilir. Bu eklemeler, bazı yaklaşımlar, stratejiler ya da tekniklerdir. Tekniklerden en önemlileri, doğaçlama ve rol oynamadır. Yaratıcı drama eğitmeni veya lideri bu tekniklerle grubun düşüncesini geliştirmek için doğallığa dayalı, şimdi ve burada ilkesine uygun ve olmuş gerçekleşmiş gibi yapılabilirlik özelliğine sahip, çeşitli rollerin canlandırılmasını sağlar, süreç için gereğini tasarlar ve uygular (Adıgüzel, 2015, s. 43).

Yaratıcı drama katılımcı duygularını, hayal gücünü oyuna katması, grup etkinliği şeklinde yürütülmesi, böylece yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi, dramanın doğasında etkileşim olduğunu göstermektedir. Etkileşim, bir insanın diğerine uyabilmesi, birinin etkinliğini diğerinin etkinliği izlemesi olarak tanımlanabilir. Etkileşim sayesinde yaratıcı dramada toplumsallaşmadan bahsedilebilir (San, 1991). Bu yöntemle yapılan bir öğretim, bireyin toplumsallaşmasının sağlanmasında önemli rol oynamaktadır (Kara ve Çam, 2007). Yaratıcı dramayla bireyde öğrenme, etkileşim sağlama ve toplumsallaşmanın yanında, güven, öz saygı da gelişmektedir. Bir topluma ait olma ya da bir grubun üyesi olmanın getirdiği güçle problem çözme, iletişim kurma gibi yetilerin gelişmesinde bu yöntemin katkıları mevcuttur (Yeğen, 2003).

Yaratıcı dramada metaksis yaşanmaktadır. Metaksis, gerçek yaşantılar ile kurgusal yaşantılar arasında olma durumudur. Metaksis; oyun, doğaçlama ve rol oynama ile gerçek dünyadan yola çıkarak yeni kurgusal dünyalar oluşturma ve bu iki dünya arasında roller vasıtasıyla seyahatlerin yoğun olarak yaşandığı bir sürece dayalıdır. Bu süreçte olan bir katılımcı dünyada oluşturduğu ya da diğer katılımcılar tarafından oluşturulan imgeleri algılama, anlama, paylaşma eylemlerini yaşamaktadır. Böylece katılımcılar, gerçek dünyalarında kendi

yaşantılarından yola çıkarak oluşturdukları kurgusal gerçeklikler içerisinde doğrudan bir yaşantının da içinde olurlar (Adıgüzel, 2015, s. 43).

Yaratıcı drama ile tiyatro karıştırılmamalıdır. Yaparak yaşayarak öğrenme, yaşamla oyun arasındaki benzerlikler, eğitimde tiyatro ve yaratıcı drama çalışmalarında kendini göstermektedir. Etkilenme, taklit, beceri kazandırma, duyguların biçimlendirilmesi, oyun eğitimin işlevlerindedir. Bunlar tiyatro ve yaratıcı dramanın da işlevleri arasındadır. Bu nedenle söz konusu iki disiplin pek çok noktada örtüşmektedir. Fakat yaratıcı dramanın, eğitimde tiyatro ile işlevsel açıdan benzerlikleri olsa da birbirinden tamamen farklı kavramlardır. Yaratıcı dramada, yapılmak istenen her şey katılımcılar tarafından gerçekleştirilmektedir oysa tiyatrodaki yazılı metin, alan uzmanı oyuncular tarafından, tekrarlara dayalı çalışılarak izleyici karşısında oynanır. Sonuç da denilebilen ürün önemlidir. Yaratıcı dramada ise ürün değil, geçirilen yaşantılar ve süreç önem arz etmektedir. Yaratıcı drama uygulamalarını katılımcılar gerçekleştirirken tiyatroyu ise çoğu zaman yazar, yönetmen ve oyuncular gerçekleştirir (Öztürk, 2001).

Yaratıcılığı geliştiren bir araç olarak dramanın yararları maddeler hâlinde şöyle özetlenebilir:

- Fazla duyu organının işin içine girdiği bir öğrenme ortamı sağlar. Böyle bir ortam, çocuklarda düşünceler arasında bağlantılar yapma, birlikte problem çözme, duyu ve düşüncelerini açıklama gibi yararlar sağlar.

- Merakı, keşfetmeyi ve deneyi harekete geçirir.

- Başarısızlık duygusunu yaşamadan risk alabilecekleri güvenilir bir ortam sağlar.

- Herkesin fikirlerinin değerli ve kabul edilebilir olduğu bir ortam yaratır. Bu ortamda fikirlerin yapılandırılması, bozulması ve yeniden yapılandırılması sağlanır.

- Yaratıcılığı, orijinalliği ve çoklu duyu ile ifade etme becerisini teşvik eder, değer verir ve güçlendirir.

- Katılımcılarda birlikte yaratıcı bir şekilde çalışma fırsatı sağlar (Erdoğan, 2013, s. 6-7).

Yaratıcı Dramanın Tarihçesi

Eğitimde dramanın tarihçesi incelendiğinde, İngiltere’de kullanılmaya başladığı ve dil derslerinde, sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirme amacıyla sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Çelen ve Akar Vural, 2009).

İngiliz eğitim sisteminde, 1870’lerde yapılan değişikliklerle çocuğun içine bilgilerin boca edildiği boş bir kap olarak görülmesinin dışına çıkılarak çocuk merkezli eğitime geçiş sağlanmaya çalışılmıştır. Bu görüş, Amerika’da John Dewey tarafından yaklaşık yarım asır sonra 1920’li yıllarda savunulmuş, eski Amerikan eğitim sisteminde ağırlığın çocuğun dışında ders kitapları, öğretmenlerde vb. olduğu, yapmaya çalıştıkları değişikliklerle çocuğu merkeze almayı, eğitim uygulamalarının çevresinde döndüğü bir güneşe dönüştürmeyi planladıkları ifade edilmiştir. İngiltere’de 1870’lerde dramaya yönelme olmuştur. Böylece çocuk bağımlı olmaktan çıkmış, merkeze yönelmiştir. Dramayla oynanan oyunlarla ortaya bir ürün çıkmasından çok sürece önem veriliyordu. Bu süreç bireyin kendisini ifade etmesine imkân tanıyordu. Holmes adlı bir müfettiş, 1914 yılında rol oynama ya da dramatizasyonun, okul yaşamının bir parçası olduğunu dile getirmiştir. 20. yy.ın başlarında (1910’larda) ilk drama derslerinde bir köy öğretmeni olan Harriet-Finlay-Johnson’un adı geçer. İlk uygulamalar *öyleymiş gibi yapma* şeklindedir. Finlay-Johnson tarafından doğru biçimde algılanıp uygulanan drama, Finlay-Johnson’dan sonra elli altmış yıl boyunca iyi değerlendirilmemiş, dilin, hünerlerin sergilendiği oyunlara dönüşmüştür. Neyin yapıldığı değil nasıl yapıldığı yani içerikten çok biçim önem kazanmıştır. 1950’lerde Peter Slade, Brian Way gibi girişimciler Finlay-Johnson’ın yaptığı gibi drama da “doğallık” ve “kendiliğindenlik”i ön plana çıkarmışlardır 1970’li yıllarda Dorothy Heathcote dramayı yeniden tanımlama yoluna gitmiştir (San, 1991).

Türkiye’de dramanın eğitimde kullanılmasının temelleri, Atatürk Dönemi’nde Millî Eğitim Bakanlığı yapmış olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarafından atılmıştır. 1926 tarihli ilkokul programında dramatik etkinlikler (temsil) kabul edilmiştir. 1930, 1948 yıllarının eğitim programlarında temsil, canlandırma, dramatizasyon ile ilgili maddeler yer almaktadır. 1948 yılı eğitim programında çocukların gördüklerini, okuduklarını, düşündüklerini temsil ile ifade etmeye alıştırmaları gerektiği düşüncesi yer almaktadır. 1950 yılında Selahattin Çoruh tarafından Okullarda Dramatizasyon isimli kitap yayımlanmıştır. 1956 yılında Nevide Gökaydın tarafından yapılan ve bir yıl süren atölye çalışmaları Türkiye’nin ilk drama çalışmaları olarak kabul edilmektedir (Yıldırım, 2015, s. 25-27). 1960 yılında Emin Özdemir’in Dramatizasyon Uygulamaları adlı eseri yayımlanmıştır (Adıgüzel, 2015, s. 211). 1962 tarihli ilkokul ve ortaokul programlarında temsil yoluyla dramatizasyon etkinliklerine değinilmiştir

(Yıldırım, 2015, s. 27). 1969 yılı ilkokul programında da okuma etkinliklerinde okunulan bazı eserlerin dramatize edilebileceği yer almaktadır. Yaratıcı dramının çağdaş bir yaklaşımla ele alınması 1980'li yıllarda Ankara Üniversitesinde görev yapan Prof. Dr. İnci San'la tiyatro sanatçısı Tamer Levent'in çalışmalarıyla başlar (Adıgüzel, 2015, s. 211). Yapılan çalışmalara bağlı olarak Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında ve 1990'da kurulan Çağdaş Drama Derneğinde eğitimde yaratıcı drama çalışmaları başlatılmıştır. 1999-2000 eğitim-öğretim döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kapsamında "Teksiz Drama Yüksek Lisans Programı" başlatılmıştır. Hâlen Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği hizmet içi eğitim programlarının bazılarında ve eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği ana bilim dallarının programlarında zorunlu ders olarak yer almaktadır (Öztürk, 2001).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaratıcı Drama

Bilim ve teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde yaşanan bilgi patlaması, bilimsel ve teknolojik alanda kaydedilen hızlı gelişme ve değişimler, ekonomik, sosyal ve siyasal alanda da birçok gelişmeyi beraberinde getirmektedir. Bu durum insanları ve toplumları etkilemekte, böylece yeni yaşam biçimleri ortaya çıkmaktadır. Ancak endüstrileşme ya da bilgi toplumu olmak, salt ekonomik ve teknik olguların benimsenmesi demek değildir. Asıl olan çağın gerektirdiği yeni düşünme biçimlerine ulaşmak, her alanda üretken, yaratıcı olmak ve yaratıcı bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Bu gerekçelerle çağa uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Buna paralel olarak da geleneksel çocuk yetiştirme anlayışı, yerini, yaratıcı çocuk yetiştirmeye bırakmaktadır. Artık uysal, verileni alan hiçbir şey katmadan geri veren soru sormayan öğretmeni ya da ana babaları rahatsız etmeyen çocuk değil, daha aktif, daha sosyal, kendisi ve çevresi ile barışık, araştırmacı kişiler yetiştirilmektedir (Ataman, 2013, s. 3). Eğitim alanında yaşanan bu gelişmeler sayesinde öğrenme-öğretme sürecine bakış açısı değişmiştir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı günümüzde öğreneni merkeze alan ve öğretmenin rehber olduğu yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi günümüzde eğitimin amacı düşünen, sorgulayan, üreten, sorun çözen, girişimci bireyler yetişmektedir (Erdoğan, 2013, s. 2).

Söz konusu gelişmeler vasıtasıyla öğretmenden beklenen görev de değişmekte, öğrencilere rehberlik etme, öğrenme sürecine öğrencinin katılımını sağlama, dersi eğlenceli hâle getirme ve öğrenciyi sürekli güdüleme şekline dönüşmektedir. Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci merkeze doğru yaklaşmakta, öğretmenlerin rolleri de değişmektedir. Öğretmenler, bilgiyi direkt veren değil, derste yol gösteren planlayıcılar olmaya başlamışlardır (Ataman, 2013, s. 3). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci merkezli bir anlayış söz konusudur. Öğrenci, yeni

bilgileri var olan bilgileriyle ilişkilendirir ve bilgiyi kendisi yapılandırır. Bu süreçte, aktif rol alır. Bilgi öğrenciye doğrudan sunulmaz. Öğrencinin bilgiyi yapılandırması için uygun öğrenme-öğretme süreçleri öğretmen tarafından oluşturulur. Bu süreçte öğretmen rehberdir ve öğrenciye yol gösterir (Erdoğan, 2013, s. 2). Ancak günümüzde sınıfların çoğunda eğitim, çağdaş eğitim yaklaşımına ters olarak daha çok geleneksel eğitim anlayışına göre sürdürülmektedir. Eğitim, öğretmen merkezli ve ezbercidir. Öğrenci eğitim programının merkezinin dışındadır (Ataman, 2013, s. 2-3).

Çağdaş eğitim yaklaşımına uygun öğrenme ortamları oluşturulabilmesi için uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Buna uygun öğretim yöntemlerinden biri de yaratıcı dramadır (Şimşek, 2009, s. 349; Erdoğan, 2013, s. 2). Yaratıcı dramanın eğitimde bir yöntem olarak kullanılması çağdaş insanın toplumsal ilişkilerini düzenlemesine, kendisini tanımaya, üretmesine ve varlığını sergilemesine imkân tanımaktadır. Yaratıcı drama aracılığıyla olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilebilir (Kara ve Çam, 2007).

Yaratıcı dramanın bir yöntem (araç) ve bir ders (amaç) gibi iki farklı kullanım biçimi veya boyutu söz konusudur. Yaratıcı dramanın araç olarak kullanılması amacı gerçekleştirmek içindir. Örgün veya yaygın eğitimde yer alan derslerin amaçlarına daha etkili bir şekilde ulaşmayı sağlamaktadır (Adıgüzel, 2015, s. 61). Amaç olarak kullanılmasından dramanın öğretilmesi anlaşılmalıdır. Her iki durumda da amaç katılımcının kişilik gelişimine, iletişim becerilerine yardımcı olmak, drama sanatından haz almasını sağlamaktır. Yaratıcı drama uygulamalarında yaparak yaşayarak öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, sosyal öğrenme, devinim yoluyla öğrenme vb. gibi etkin öğrenme yolları gerçekleştirilir (Öztürk, 2001).

Yaratıcı dramanın araç olarak kullanımında, önce katılımcıya öğretilmek istenen konu belirlenmekte, daha sonra yaratıcı drama aracılığı ile bir dünya yaratılmakta, katılımcı aktif olarak konunun merkezine alınmakta, kendi yöntemleri ile olaya girip dünyayı araştırarak, keşfederek gözlem yaparak olaya katılmaktadır (Adıgüzel, 2015, s. 62). Böylece oluşturulan eğitim ortamıyla öğrenciler yaparak ve yaşayarak dersin konusuyla ilgili beceri ve deneyimler oluşturmaktadır (Erdoğan, 2013, s. 7). Yaratıcı dramanın hem araç hem de amaç boyutu, sonuç olarak katılımcıyı her yönden geliştirmeyi amaçlamaktadır (Adıgüzel, 2015, s. 62).

Yaratıcı dramanın bir öğrenme aracı olarak en önemli varlığı; düşünsel, duygusal ve bedensel boyutlarıyla bütünleşmiş olmasıdır. Öğrenmeyi etkileyen algılama, kavrama, hızlı karar verme gibi pek çok beceri yaratıcı dramaya katılım yoluyla elde edilir. Katılımcılar, yaratıcı drama ile kendilerinin merkezde olduğu çeşitli dramatik süreçleri yaşarlarken süreç

içerisinde çeşitli roller üstlenirler böylece kendilerini ve çevrelerini daha iyi tanır, algılar ve çeşitli öngörüler geliştirirler (Erdoğan, 2013, s. 3).

Yaratıcı drama sadece bir öğrenme yolu veya eğitim modeli değil, dilin kazanılması, geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi için de önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Yaratıcı ve eğitici drama çalışmaları sayesinde öğrencilerin söz varlığı ve cümle kurma becerisi gelişmekte böylece öğrencinin özellikle dili doğru kullanabilme, konuşabilme ve kendini ifade edebilme yeteneği gelişmektedir. Bu ana dili ve yabancı dil gelişimi için geçerli bir durumdur. Bu nedenle drama etkinliklerinin ağırlıklı olarak dil gelişimine yönelik olmasına özen gösterilmelidir (Şimşek, 2009, s. 349).

Yaratıcı dramaya Türkçe dersi açısından bakıldığında onun, öğretmenlerin kullanabilecekleri en uygun yöntemlerden biri olduğu ifade edilebilir.

Türkçe dersinin ve yaratıcı dramanın öğrencilere kazandıracığı becerilerde birçok ortak nokta bulunmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde bu yöntemi kullanması eğitimin kalitesini ve etkisini artıracaktır. Üniversite eğitiminde öğretmenlerin drama ve özel öğretim yöntemlerine ilişkin aldığı eğitimler öğretmenlere büyük katkılar sağlayacak ve sınıfın performansını olumlu bir şekilde etkileyecektir (Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp, 2013). Yabancı dil dersinin öğretiminde ise öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinlemeden oluşan dört temel dil becerisini geliştirmek üzere fotoğraf, resim, şiir, öykü, masal, film, müzik ve oyunun yanı sıra yaratıcı dramadan da yararlanılmaktadır. Böylece gerek ana dilin öğretiminde gerekse yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanan, öğrenci merkezli ve aktif bir öğretim metodu olan oyunla dil öğretimi gerçekleştirilmiş olur. Sonuçta oyun öğrencileri eğlendiren, dinlendiren ve neşelendiren bir eğitim metodudur. Yabancı dil öğretimi ancak öğrenci merkezli yöntemler kullanıldığında etkili bir biçimde gerçekleşebilir (Kara, 2010). Dil öğretiminde kullanılan yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin motivasyonlarını arttırmakta, öğrencilerin dikkatini sunumun tarzına değil, yapılan işe yönlendirmektedir. Yaratıcı drama, öğrencileri, hedef dilin rollerine, durumlarının içine alarak hedef dil pratiği için izin vermektedir (Gaudart, 1990).

Dramatik etkinlikler, öğrencilerin ikinci bir dilde, sözel olarak daha uzun diyaloglar gerçekleştirebilmelerini sağlamaktadır. Yabancı dil edinimi ancak sözel etkileşimin olduğu ortamlarda etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir çünkü dil, yaşamın içinde ve sosyal etkileşim ile gelişmektedir (Çelen ve Akar Vural, 2009). Yaratıcı drama, söz konusu sosyal ve sözel etkileşimi sınıf ortamına taşımaktadır. Diğer taraftan dramada kullanılan tekniklerden doğaçlama, katılımcıların sözcük dağarcığının gelişmesine, akıcı ve anlamlı konuşmalarına katkı sağlamaktadır (Adıgüzel, 2015, s. 344).

Öğrenci, dil öğretimi faaliyetlerinde aktif olmalıdır. Bu anlamda yabancılara Türkçe öğretimi için oyunlar tasarlanmalı ve öğrenciye deneme-yanılma faaliyetlerine katılabileceği roller verilmelidir. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi kişiler drama etkinlikleri vasıtasıyla rol yaparak dili daha kolay, eğlenceli ve kalıcı bir şekilde öğrenebilirler. Ayrıca etkinlikler vasıtasıyla öğrenilmek istenen dil ile daha fazla etkileşim içinde olurlar. Yabancı dil öğreniminde esas olan dilin kurallarından ziyade kullanımudur. Sahne oyunlarındaki amaç sınıf ortamında öğretilen dilin kullanımına imkân sağlamaktır. Sahne oyunları sayesinde öğrencinin kendine olan güveninin artması ve motivasyonu sağlanacak, dil ile ilgili deneyim ve becerilerini geliştirme imkânı artacaktır. Türkçe öğretiminde, farklı ülkelerden gelen öğrencilere tiyatral etkinlikler kullanılarak uygulanan diyalog çalışmaları, öğrencilerin gerçek ortamlarda konuşamama probleminin önüne geçebilir. Böylece Türkçeyi, hayatta nasıl kullanmaları gerektiğini sınıf ortamında öğrenirler (Arslan ve Gürsoy, 2008). İşcan (2011) da yabancılara Türkçe öğretimde müzik, resim ve drama gibi sanat dallarının öğretilerinden mümkün olduğunca yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde her konu sonuna, tasarlanması durumunda, drama ve eğitsel oyunlar eklenebilir (Gürsoy ve Arslan, 2011). Yaratıcı drama tekniği, karşılıklı konuşmayı hedeflediğinden daha çok temel dil becerileri gelişmiş, orta ve ileri seviye öğrencilerine uygulanması gereken bir tekniktir. Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayanlara uygulanması zorluk çıkarabilir. Bu tekniğin orta ve ileri düzey öğrencilere uygulanmasının diğer nedeni, temel seviye dil öğrenimi aşamasında öğrenciler daha istekli ve heyecanlıdır. Seviye ilerledikçe konuların ağırlaşması, öğrencide ilgisizliğe yol açmakta, öğrencide motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta ve ileri seviye konuları öğretilirken sahne oyunlarına bağlı uygulamalar kullanılması öğrencideki ilgisizliği önleyip öğrenciye yarar sağlayabilir (Arslan ve Gürsoy, 2008).

Sonuç olarak dil öğretiminde iletişim, dil ve okuryazarlığı geliştiren bir araç olarak dramının faydaları şöyle özetlenebilir:

- Rol içinde ve dışında konuşma ve tartışma fırsatı yaratır.
- Dinleme ve konuşma için etkili ortamlar/durumlar sağlar.
- Katılımcıların duygu, düşünce ve fikirlerini anlatması için onlara şans sağlar ve konuşmalarına değer verir.
- İletişim, dil ve okuryazarlığın ortak bağlamda gelişimini sağlar.
- Katılımcıların dili kullanmaları konusunda onları motive eder.

• Rol içinde ve dışında karakterleri sorgulama ve hayal edilen deneyimleri başka bir biçimde anlatma imkânı sağlar.

- Sözel ve bedensel ifade becerilerini geliştirir.
- İletişim becerilerini geliştirir.
- Okuryazarlık becerilerini geliştirir (Erdoğan, 2013, s. 6).

Kalıp Söz ve Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar

Yapılan araştırma sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp sözlerin yaratıcı drama yöntemi ile anlatılmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp sözler ile ilgili çalışmalar ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin kullanılmasıyla ilgili çalışmaların ayrı ayrı ele alınarak uygulandığı araştırmalar bulunmaktadır.

Tez alan yazını incelendiğinde YÖK tez veri tabanında 2017 yılında “kalıp söz” anahtar kelimesi ile yapılan taramada doktora tezi bulunmamış sadece on bir adet yüksek lisans tezi tespit edilmiştir.

Yine aynı veri tabanında “yaratıcı drama” anahtar kelimesi aratıldığında toplam 176 tez tespit edilmiş; bu tezlerinin konularının “eğitim ve öğretim, müzecilik, spor, güzel sanatlar, sahne ve görüntü sanatları, hemşirelik, matematik, ev ekonomisi, müzik, dil bilim, psikoloji, iletişim bilimleri” ile ilgili olduğu görülmüştür. Ancak kalıp sözler ve yaratıcı drama yönteminin birlikte kullanılarak incelenip analiz edildiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde drama ile ilgili Kılıçarslan’ın (2014) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi” başlıklı doktora çalışması tespit edilmiştir. Bu çalışmada amaç, drama yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmek, konuşma kaygılarının drama yöntemine bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek, öğrencinin süreç sonunda dramaya ilişkin görüşlerinin neler olduğunu öğrenmek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yöntemi, karma yöntemdir. Araştırmanın nicel verileri için yarı deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu model uygulanmış; nitel veriler ise odak grup görüşmesi yapılarak oluşturulmuştur. Araştırma, İstanbul il merkezinde öğrenim gören B2 öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi ise 36 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Tüm (2010), yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde dramanın kullanımının incelendiği araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin drama etkinlikleri hakkındaki düşüncelerini analiz etmiştir. Ayrıca öğrencileri okuduğunu anlama ve yazma içeriklerinden oluşan sözlü ve yazılı bir sınava tabii tutarak elde ettiği verileri nicel ve nitel olarak değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin dilin işleyişiyle ilgili özgün fikirler öne sürüp deneme-yanılma olanaklarını kullanmasının öğrencilerin dil gelişimini kolaylaştırdığı fikrine varılmıştır. Ayrıca drama yöntemiyle “öğrenciler analiz etme, eleştiri, bağdaştırma, sorgulama, kavrama ve sınıflama, tahminde bulunma, değerlendirme, bilgiyi bulma, araştırma, yapılandırma, yorumlama ve sınıf arkadaşlarıyla işbirliği kurma gibi birçok zenginliğe, öğretmenler ise yöntem bakımından zengin bir içeriğe sahip olurlar” sonuçlarına varılmıştır.

Ünsal (2013) tarafından hazırlanan “Dil Öğretiminde Kalıp Sözler ve Çevirisi” adlı makalede, kalıp sözlerin Fransızcaya çevirisinde ortaya çıkan zorlukları saptamak ve kültürel farklılıkları ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın sınırlarını atasözü, deyim ve ikilemelerin dışında kalan kalıplaşmış dil birimleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kalıp sözlerin ülkenin olanakları doğrultusunda etkili drama teknikleri ve teknolojik, kültürel materyaller kullanılarak öğretiminin uygun olduğu kanaatine varılmıştır.

Yılmaz ve Ertürk Şenden (2014), makalelerinde kalıp sözlerin önemine ve yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilere sunulması gerektiğine dikkat çekerler. Araştırmacılar eğitim-öğretim sürecinde derslerin yürütülmesinde, sadece ders kitabı gibi basılı materyallerin tercih edilmesinin öğrencileri sıradanlığa sevk ettiğini, eğitim ortamının etkisinin azaldığını ifade ederler. Eğitim-öğretim ortamında kullanılan uyaran ne kadar çok olursa öğrencilerin aktif katılımının artacağını düşünürler. Özellikle dil öğreniminde bilgi ve örneklendirmelerin pratikte kullanıldığı gibi olması gerekmektedir. Yani birey herhangi bir iletişim anında öğrendiklerini rahatlıkla uygulamaya dönüştürebilmelidir. Ayrıca Yılmaz ve Şenden (2014), günlük hayatta sık kullanılan kalıplaşmış ifadelerin dil öğrenen öğrencilere özellikle öğretilmesinin gerekliliğini bildirmiştir. Böylece kişi, insanları daha rahat anlayabilecek ve kendisini daha rahat ifade edebilecektir.

Alandaki yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde dramadan yararlanıldığı ancak bu yöntemle kalıp sözlerin öğretilmesine yönelik bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu durum yapılan bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sunulan araştırma, alandaki eksikliğin giderilmesi ve daha sonra yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi açısından önem arz etmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada araştırmanın yapısına uygun olarak nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında deneysel bir desen; ikinci aşamada ise deneysel olmayan bir desen olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında bağımsız değişken olarak yaratıcı drama yönteminin, bağımlı değişken olan kalıp sözlerin öğretimini etkileyip etkilemediği araştırıldığından ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise öğrencilerin süreçle ilgili görüşleri incelendiğinden, tarama modeli kullanılmıştır.

Kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desende yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesini sağlamaktadır (Karasar, 2010, s. 97). Son test ise giriş davranışları ile uygulama sonrası davranışları arasındaki farkın belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerini betimlemek içinse araştırma tarama modelinden yararlanılmıştır.

Tablo 4. *Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen*

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney	T1	X	T2
Kontrol	T1	Y	T2

X: Deneysel işlem, yaratıcı drama yöntemiyle ders işlenmesi

Y: Düz anlatım yöntemi ile ders işlenmesi

T1: Ön test

T2: Son test

Deneysel İşlemler

Araştırmada uygulanan işlemler aşağıda sırasıyla maddeler hâlinde belirtilmiştir.

- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler bilgilendirilerek öğrencilerin çalışmaya gönüllü katılımı sağlanmıştır.

- 2014-2015 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrenciler içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen iki sınıftan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik ve kişisel bilgileri alınmıştır.
- Bütün gruplara uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan kalıp söz testi (EK 5), ön test olarak uygulanmıştır.
- Araştırmada Aksan (2001), Bulut (2012), Gökdayı (2011) ve Erol'un (2007) kalıp sözlerle ilgili çalışmaları ile uzman görüşü dikkate alınarak belirlenip sınıflandırılan kalıp sözler, deney grubunda yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına göre işlenmiştir. İşlenen derslerin süresi her iki grupta eşittir. Dersler, deney ve kontrol gruplarına haftada üç saat olmak üzere B1 kurunun ders işleme süresi olan altı hafta boyunca araştırmacı tarafından işlenmiştir. Kontrol grubunda araştırmacı, mevcut öğretim programına uygun bir öğretim stratejisi izlemiştir. Konu izah edildikten sonra yine sorulan sorularla tartışma ortamı oluşturularak öğretim gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğretim sürecinin büyük bir bölümü araştırmacının açıklamaları ve yönelttiği sorularla geçmiştir.
- Uygulamanın tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanan kalıp söz testi, son test olarak uygulanmıştır.

Ön test ve son testlerden elde edilen nicel veriler SPSS v.21 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Uygulanan istatistiksel analizler “Verilerin Analizi” bölümünde belirtilmiştir.

Deney Olmayan (Tarama) Model: Öğrencilerin Görüşleri

- Öğrencilere 6 hafta (18 saat) boyunca araştırmacı tarafından ilgili alanyazından derlenen toplam 293 kalıp söz, çeşitli bağlamlar içinde örneklendirilerek öğretilmiştir. Eğitimden sonra katılımcılara, kalıp sözlerle ilgili düşünceleri sorulmuş ve alınan cevaplar sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri analiz edilmiş ve değerlendirmeler bu analizlere göre yapılmıştır.
- Deney grubuna işlem bittikten sonra öğrencilerin drama sürecinde kendilerini değerlendirmesi amacıyla Nixon tarafından önerilen (Adıgüzel, 2015, s. 141) öz değerlendirme formu sunulmuştur (EK 3).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrenciler içerisinden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen iki sınıf oluşturmuştur. Araştırma grubunun B1 düzeyindeki öğrenciler olarak belirlenmesinin nedeni: küresel ölçek, Avrupa ortak dil çerçevesine göre B1 düzeyinde sözel üretim alanında “Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim.” ifadesi yer almaktadır. Temel dil kullanıcısı düzeyine göre daha geniş kapsamlı olan bu ifade, bireyin deyim ve kalıp sözler gibi yapıları kullanarak etkili bir iletişim kanalının kullanılabileceğini ifade etmektedir (Yılmaz ve Ertürk Şenden, 2014). Ayrıca eğitimdeki kullanımıyla karşılıklı konuşmayı amaçlayan yaratıcı drama yönteminin, temel dil becerileri gelişmiş, orta ve ileri seviyedeki öğrencilere uygulanması daha uygundur. Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayanlara Çerçeve Metin'e göre A1 ve A2'yi kapsayan temel dil kullanımı olan A kurundaki öğrencilerde uygulanmasında zorluklar yaşanabilir. Bu tekniğin orta (B kuru) ve ileri düzey (C kuru) öğrencilere uygulanmasının diğer nedeni, temel seviye dil öğrenimi aşamasındaki öğrencilerin daha istekli ve heyecanlı olmalarıdır. Seviye ilerledikçe konuların zorlaşması, öğrencide ilgisizliğe yol açabilmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta ve ileri seviye konuları öğretilirken sahne oyunlarına bağlı uygulamalar kullanılması öğrencideki ilgisizliği önleyip öğrenciye yarar sağlayabilmektedir (Arslan ve Gürsoy, 2008).

Katılımcılara ait cinsiyet yaş, doğum yeri, yabancı dil düzeyi, aldıkları eğitim ve ön test puanları hakkındaki bilgiler Tablo 3.2. de belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler, Asya ve Afrika kökenlidir. Diğer kıtalardan öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin yaş ortalamaları $23,18 \pm 4,8$ olarak tespit edilmiştir. Tüm öğrenciler ana dillerinden farklı olarak en az bir yabancı dil (İngilizce) bildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Türkiye'de aldıkları eğitim sınıflamasına bakıldığında bilgisayar, inşaat, elektrik mühendisliklerinde üçer öğrenci; gıda mühendisliği, tıp, ilahiyat, mimarlık, dış hekimliğinde ikişer öğrenci; çevre mühendisliği, dış ticaret, dil eğitimi, fen bilgisi öğretmenliği, hukuk, iletişim, işletme, laborantlık, makine mühendisliği, müzik, petrol mühendisliği, psikoloji ve spor alanlarında da birer öğrenci olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin aldıkları eğitim incelendiğinde öğrenim alanı olarak sayısal alanların ve mühendislik bölümlerinin daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcılara Ait Cinsiyet, Yaş, Doğum Yeri, Yabancı Dil Düzeyi, Aldığı Eğitim ve Kalıp Söz Testlerinde Aldıkları Puan Bilgileri

Grup	Cinsiyet	Yaş	Doğum Yeri	Başka Dil*	Bölümü
D1	E	20	Suriye	İng./Fr./Alm.	Elekt. Müh.
D2	E	19	Suriye	İng.	Mimarlık
D3	K	26	Pakistan	İng./Hnt./Urdu.	Çevre Müh.
D4	E	19	Afrika	İng./Fr./Swahili	Diş Hekimliği
D5	E	23	Nijerya	İng.	Elektrik Müh.
D6	E	22	Afrika	İng.	Fen Bilgisi Öğrt.
D7	E	21	Irak	İng./Trk.	Tıp Fakültesi
D8	K	20	Tayland	İng.	Diş Hekimliği
D9	E	25	Irak	İng.	İnşaat Müh.
D10	E	19	Suriye	İng./Trk./Ar.	Müzik
D11	E	20	Afrika	İng./Ar./Trk./Bmbr./More	İlahiyat
D12	K	26	Malezya	İng./Ar.	İlahiyat
D13	E	28	Irak	İng./Ar.	Spor
D14	E	19	Irak	İng./Trk.	Hukuk
D15	E	22	Afrika	İng./Ar.	İşletme
D16	K	25	Çin	İng.	Dil Eğitimi
D17	E	18	İran	İng./Ar./Hnt./Urdu.	...

*D: Deney grubu; K: Kontrol grubu

** : Dillerin açılımları kısaltmalar bölümünde ifade edilmiştir.

Tablo 5. Katılımcılara Ait Cinsiyet, Yaş, Doğum Yeri, Yabancı Dil Düzeyi, Aldığı Eğitim ve Kalıp Söz Testlerinde Aldıkları Puan Bilgileri (Devamı)

Grup	Cinsiyet	Yaş	Doğum Yeri	Başka Dil*	Bölümü
K1	E	20	Irak	İng./Krd./Trk.	Makine Müh.
K2	E	38	Filistin	İng./Rus.	Tıp Fakültesi
K3	K	23	Afg.	İng.	Laboratuvar
K4	E	22	Afrika	İng./Fr./İsp.	İnşaat Müh.
K5	E	23	Irak	İng.	Bilgisayar Müh.
K6	E	25	Irak	İng./Ar.	Gıda Müh.
K7	E	19	Mısır	İng./Trk.	İnşaat Müh.
K8	K	25	Fas	İng./Alm./Fr./İsp.	Gıda Müh.
K9	E	22	Suriye	İng./Fr.	Bilg. Müh.
K10	E	26	Irak	İng.	Bilg. Müh.
K11	E	20	S.Arab.	İng.	Elekt. Müh.
K12	E	25	Irak	İng./Fars./Trk./Krd.	Mimarlık
K13	E	18	Somali	İng./Trk./Ar.	İletişim
K14	E	22	Suriye	İng./Trk.	Dış Ticaret
K15	E	39	Irak	İng.	Psikoloji
K16	E	26	Irak	İng.	Petrol Müh.

*D: Deney grubu; K: Kontrol grubu

** : Dillerin açılımları kısaltmalar bölümünde ifade edilmiştir.

Araştırmaya toplamda 6 kadın (kontrol grubu:2, deney grubu:4), 27 erkek (deney grubu:13, kontrol grubu:14) katılmıştır. Araştırma, deney grubu 17; kontrol grubu 16 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan inceleme sonucunda Türkçede kullanılan kalıp sözlerin çok sayıda olduğu görülmüştür. Bu kalıp sözler araştırmacı tarafından Aksan (2001), Bulut (2012), Gökdayı (2011) ve Erol'un (2007) kalıp sözler hakkında yaptıkları çalışmalar ile uzman görüşü dikkate alınarak belirlenmiş ve tasnif edilmiştir. Çalışma için 293 kalıp söz seçilmiştir. Kalıp sözler bağlamına, işlevine ve anlamlarına göre değerlendirilip sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma; selamlaşma, nereli olduğu, yardım etme, iyilikte bulunma, çalışma, alışveriş yapma, temizlik yapma, ikili ilişkilerde bulunma, iletişim kurma, hastalanma, vedalaşma, yolculuk yapma, karşılaşma, misafirlik, yemek yeme, tebrik etme ve törenler, teşekkür etme, özür dileme gibi toplumsal ve kültürel ilişkilerde kullanılan kalıp sözler başlıkları altında yapılmıştır. Kalıp sözlerle ilgili yapılan sınıflamadan sonra bunlardan yola çıkarak kalıp söz testi hazırlanmıştır. Kalıp söz testi, araştırmacı tarafından Türkçe eğitimi alanında dört, eğitim bilimleri alanında iki uzmandan görüş alınarak geliştirilmiştir. Deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak

uygulanan kalıp söz testi, toplamda 56 sorudan oluşmaktadır. Test; eşleştirme (1-20. soru), doğru-yanlış (21-30.soru), boşluk doldurma (31-40. soru) soruları ile çoktan seçmeli (41-56. soru) sorulardan oluşmaktadır. Her soru 1 puan olmak üzere toplam 56 puan olarak hazırlanmıştır.

Eğitimden sonra katılımcıların kalıp sözlerle ilgili düşünceleri yapılandırılmış görüşme tekniğiyle sorulmuş ve alınan cevaplar analiz edilmiştir (Tablo 15). Öğrencilerin kalıp sözlere ilişkin vermiş oldukları cevaplara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri analiz edilmiş, değerlendirmeler bu analizlere göre yapılmıştır. Ölçme aracında bulunan benzer ifadeler bir araya toplanarak tablo hâline getirilmiştir. Araştırmada kullanılan üçlü likert tipi ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Her madde için “Evet” (1), “Hayır” (2), “Fikrim Yok” (3) seçenekleri kullanılmıştır.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek, onları tanımak, birbirleriyle benzer nitelikleri taşıyıp taşımadıklarını tespit etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Deney grubuna işlem bittikten sonra öğrencilerin drama sürecinde kendilerini değerlendirmesi amacıyla Nixon tarafından önerilen öz değerlendirme formu sunulmuştur (Adıgüzel, 2015 s. 141).

Ayrıca araştırmacının deney grubunda uygulama süresince gerçekleştirdiği yaratıcı drama etkinliklerinden bazıları uygulama sırasında kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Güvenirlilik Analizi

Güvenirlilik analizinde en sık kullanılan yöntem Cronbach Alpha (α) değerinin tespit edilmesidir. Araştırmada kullanılan her madde için bir değer olabileceği gibi genel olarak ortalama bir alfa değeri de verilebilir. Ancak genel olarak tespit edilen değer o anket ya da testin güvenilirliğini belirtir. Genel olarak 0,7’den büyük olarak alfa değerleri güvenilir olarak kabul edilir. 0,8’den büyük olan değerler ise yüksek güvenirlilik düzeyine sahiptir. Aşağıdaki tabloda hem genel alfa değeri hem de her bir soruya ait alfa değerleri verilmiştir.

Sunulan araştırmada öğrencilere uygulanan kalıp söz testi ön test sorularına ait Cronbach Alfa katsayısı 0,902’dir. Bu değer 0,8’den büyük olduğu için testin yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu belirtmek gerekir.

Tablo 6. Kalıp Söz Testi, Soru Düzeyinde Ön Test Sonuçlarına Göre Tespit Edilen Güvenirlilik Analizi Bulguları

Güvenirlilik İstatistikleri				
Soru	Cronbach Alfa		N (Soru Sayısı)	
	,902		56	
	Ölçek Ortalama-Öge Silinirse	Ölçek Varyans-Öge Silinirse	Düzeltilen Öge-Toplam Korelasyon	Cronbach Alfa-Öge Silinirse
S1	284,4571	3735,667	,030	,903
S2	286,2571	3704,020	,071	,904
S3	291,6857	3786,692	-,228	,904
S4	286,9429	3566,703	,430	,899
S5	288,7429	3701,667	,214	,901
S6	289,2000	3725,224	,080	,902
S7	287,1429	3577,714	,457	,899
S8	287,3714	3564,123	,480	,899
S9	287,0857	3590,139	,319	,901
S10	286,5714	3518,134	,465	,899
S11	288,4000	3646,365	,404	,900
S12	285,8571	3578,303	,405	,900
S13	285,1429	3490,597	,557	,898
S14	284,5714	3575,370	,477	,899
S15	285,4000	3502,129	,527	,898
S16	286,6857	3548,222	,391	,900
S17	285,0571	3631,938	,292	,901
S18	285,0286	3640,029	,263	,901
S19	285,2571	3538,373	,518	,898
S20	285,1429	3556,597	,435	,899
S21	292,0857	3685,081	,513	,900
S22	292,1143	3695,692	,482	,901
S23	291,9429	3684,291	,627	,900
S24	292,0571	3691,585	,481	,901
S25	292,2000	3705,282	,444	,901
S26	292,1143	3702,810	,452	,901
S27	292,3143	3715,339	,327	,901
S28	291,9714	3698,264	,448	,901

Tablo 6. Kalıp söz testi, soru düzeyinde ön test sonuçlarına göre tespit edilen güvenilirlik analizi bulguları (Devamı)

Güvenirlilik İstatistikleri				
Cronbach Alfa			N (Soru Sayısı)	
,902			56	
Soru	Ölçek Ortalama-Öge Silinirse	Ölçek Varyans-Öge Silinirse	Düzeltilen Öge-Toplam Korelasyon	Cronbach Alfa-Öge Silinirse
S29	292,4571	3688,667	,545	,901
S30	292,2000	3694,576	,469	,901
S31	286,3429	3606,114	,378	,900
S32	285,9143	3661,492	,214	,902
S33	290,1429	3594,714	,329	,901
S34	287,4857	3709,434	,185	,902
S35	288,9429	3597,703	,330	,901
S36	288,4571	3627,020	,467	,899
S37	284,9714	3716,264	,468	,901
S38	286,5429	3678,903	,284	,901
S39	290,0000	3549,588	,560	,898
S40	290,0571	3560,761	,371	,900
S41	288,9429	3433,938	,603	,897
S42	289,5143	3512,963	,508	,898
S43	289,9143	3567,375	,382	,900
S44	290,8857	3684,398	,331	,901
S45	289,6857	3573,987	,319	,901
S46	288,4571	3524,903	,490	,899
S47	291,8857	3669,104	,308	,901
S48	289,9429	3591,879	,357	,900
S49	289,4571	3564,961	,388	,900
S50	290,4571	3583,491	,503	,899
S51	289,6571	3507,173	,547	,898
S52	290,1429	3642,891	,288	,901
S53	289,9714	3631,734	,283	,901
S54	292,0571	3608,644	,378	,900
S55	289,0571	3460,703	,625	,897
S56	290,8000	3683,576	,299	,901

Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach's alpha) toplam ölçek için $\alpha=,902$ olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında kontrol ve deney grubundaki öğrencilere uygulanan ölçeğin toplam puan ve alt ölçek puanlarına ilişkin bulgulardan elde edilen Cronbach's α katsayılarının oldukça güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden kontrol grubunda olanlar K1, K2, K3 vb. deney grubunda olan öğrenciler ise D1, D2, D3 vb. kodlarla gösterilmiştir. Elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.21 paket programı ile yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında, istatistiksel işlemlerden aritmetik ortalama, standart sapma (s), frekans (n) yüzdelik (%) ve kestirimsel istatistik (t Testi) kullanılmıştır.

Ön test sonucunda elde edilen verilerin homojenlik testinde (Shapiro-Wilk) verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene istatistiği ile kontrol edilmiş, iki grubun varyanslarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrenci puanlarının ve ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden “Bağımsız Örneklem t testi”, grup içi karşılaştırmalarda “Eşleştirilmiş t testi”, ölçülen parametrelerde doğrusal ilişkinin yönünü, gücünü belirlemek ve bağımsızlık durumundan ne kadar uzaklaşıldığını incelemek için de korelasyon analizi kullanılmıştır.

Ön test sorularının iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa ile değerlendirilmiştir. Alanyazında kabul edilen optimal Cronbach alfa aralığı, 0,7-0,9 olarak belirtilmiştir. 0,7'den daha düşük bir Cronbach alfa katsayısı homojenlik anlamında düşük derecede gösterilmektedir (Kwok vd., 2016). Alfa değeri $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

Kalıp söz testi, yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen kalıp sözlere ilişkin öğrenci görüşleri ve yaratıcı drama yöntemine yönelik uygulanan öz değerlendirme formundan toplanan veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Kalıp sözlerle ilgili öğrenci görüşlerinden alınan cevaplar analiz edilmiştir (Tablo 15.). Öğrencilerin kalıp sözlere ilişkin vermiş oldukları cevaplara ait frekans (f) ile yüzde (%) değerleri analiz edilmiş ve değerlendirmeler bu analizlere göre yapılmıştır. Ölçme aracında bulunan benzer ifadeler bir araya toplanarak tablo hâline getirilmiştir. Araştırmada kullanılan üçlü likert tipi ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Her madde için “Evet” (1), “Hayır” (2), “Fikrim Yok” (3) seçenekleri kullanılmıştır.

Deney grubunda yaratıcı drama yöntemiyle derslerin işlenmesinin ardından öğrencilere kendilerini değerlendirme olanağı sağlamak için öz değerlendirme formu sunulmuştur.

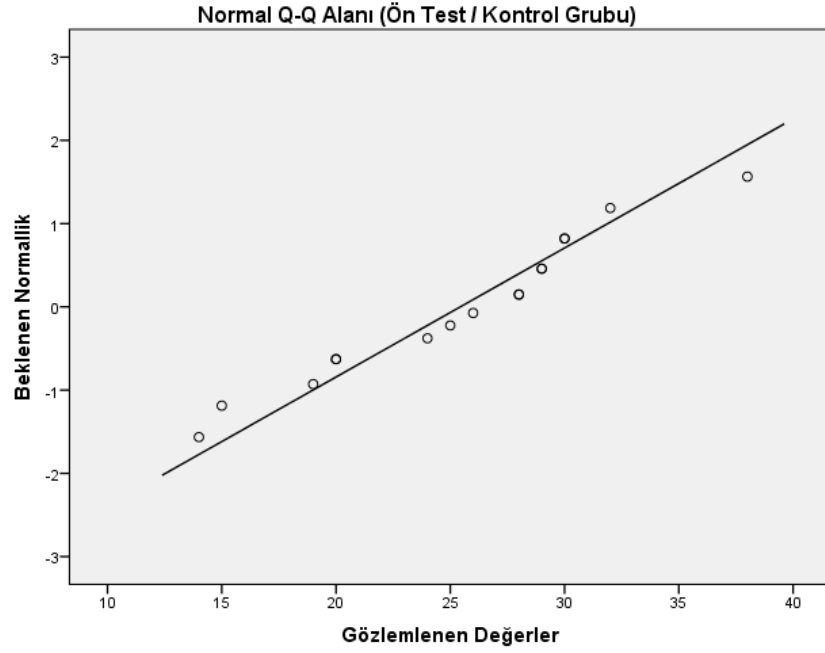
Normallik (Homojenlik) Testi

Elde edilen verilerden kullanılacak istatistiksel yöntemi belirlemek için öncelikle ön testte elde edilen bulgulara normallik testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk Testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>0.05$). Normal dağılım gösteren verilere grup içi ve gruplar arası karşılaştırmaları yapmak için parametrik testlerden “Bağımsız Örneklem t testi” (Independent t test) ve grup içi “Eşleştirilmiş t testi” (Paired t test) uygulanarak verilerin istatistiksel analizi yapılmıştır.

Tablo 7. İstatistiksel Yöntemi Belirlemek için Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

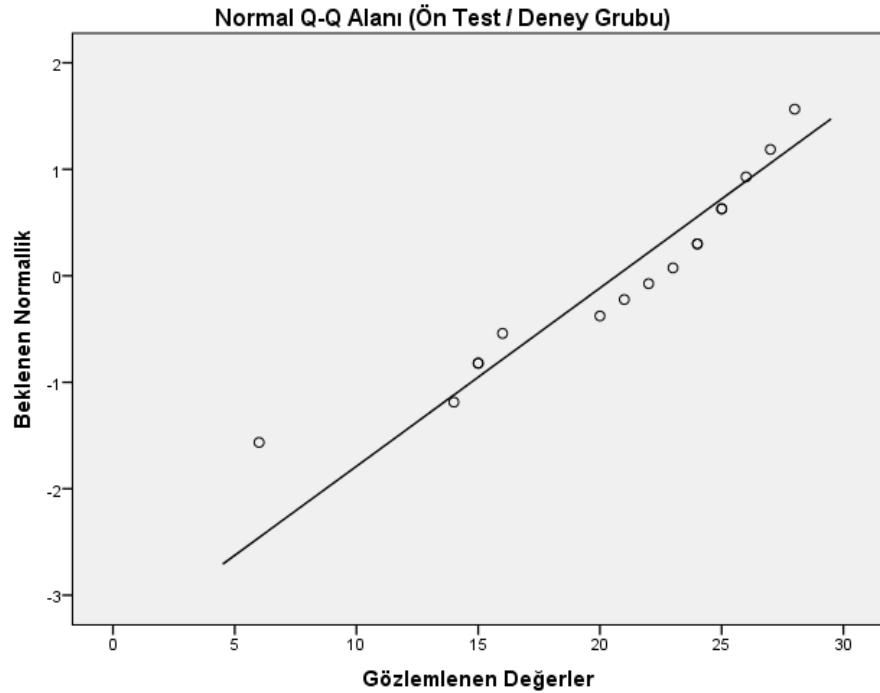
Grup	Normallik Testi				Shapiro-Wilk	
	Kolmogorov-Smirnov ^a St.	df	Sig.	Statist ic	df	Sig.
Kontrol	,154	16	,200*	,959	16	,647
Deney	,151	16	,200*	,905	16	,097

Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>0.05$). Verilerde tespit edilen homojen dağılım; kalıp söz testinde cinsiyet, ülke farklılıkları ve bilinen yabancı dil sayısının, alınan puanlar üzerinde bir etkisinin olmadığını göstergesidir. Buna göre kontrol grubunun ön testten aldığı puan dağılımına ait aşağıdaki grafik incelendiğinde normal dağılım simetrik olduğu için normal dağılım gösteren değişkenlerin ortalama, ortanca ve modlarının eşit olduğunu ifade etmek gerekir. Bu durum Şekil 1.de gösterilmiştir.



Şekil 1. Kontrol grubuna ait dağılım grafiği

Deney grubunun ön testten aldığı puan dağılımına ait aşağıdaki grafik incelendiğinde normal dağılım simetrik olduğu için, normal dağılım gösteren değişkenlerin ortalama, ortanca ve modlarının eşit olduğu tespit edilmiştir. Dağılım şekli ölçütleri, çarpıklık -1 ve $+1$ arasında yer almaktadır. Normal dağılımın çarpıklık katsayısı sıfırdır. Deney grubunun ön testten aldığı puanlarda, ortalamadan anlamlı düzeyde negatif ya da pozitif basıklık bulunmamaktadır.



Şekil 2. Deney grubuna ait dağılım grafiği

Uygulama ve Çalışma planı

Araştırmanın ilk altı aylık periyodunda gerekli yasal izinler alınmış; araştırmada kullanılacak testler, uzman görüşleri ve alanyazın referansında oluşturulmuş ve analiz aşamasına geçilmiştir.

Tablo 7. İlk Altı Aylık Çalışma Planı

1.Dönem (ilk altı ay)						
	1.ay	2.ay	3.ay	4.ay	5.ay	6.ay/...
Çalışma aşamaları						
Literatür derlemeyi geliştirme						
Ölçek ve testlerin uygulanması için yasal izinlere başvurma						
Ölçek ve testlerin son şeklinin verilmesi						
Ölçek ve testlerin bir bütün olarak oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, ölçek ve testlerin uygulanması						
Çalışma sonuçlarının analiz edilmesi						

Yaratıcı Drama Yöntemiyle Kalıp Sözlerin Öğretimine Yönelik Ders Planı

Araştırma öncesinde yaratıcı drama ders planları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve alandaki üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişikliklerin ardından ders planları son şeklini almıştır. Uygulama, süre, konu ve öğrenme alanları deney ve kontrol grubunda aynıdır. Dersler, deney ve kontrol gruplarına haftada üç saat olmak üzere B1 kurunun ders işleme süresi olan altı hafta boyunca araştırmacı tarafından işlenmiştir. Drama yöntemi uygulanan deney grubunda kullanılan yöntem ve teknikler ders planında ifade edilmiştir.

Öğrencilerin ders planında konularda öğretilmesi hedeflenen kalıp sözleri kavrayarak doğru zamanda, ortamda ve telaffuzla kullanabilmesi, duygu ve düşüncelerini grupla paylaşması, iletişim becerileri kazanması, duygularını ve düşüncelerini aktarabilmesi, birlikte

çalışma alışkanlığı kazanması, sosyal gelişimini sağlaması, Türkçe konuşurken kendine güven duyması ve karar verme becerilerini sağlaması kazanımlar olarak hedeflenmiştir.

Deney grubunda yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersler üç aşamadan oluşmuştur. Bunlar:

Isınma-Hazırlık Aşaması: Isınma, birinin bir şeye yakınlık duymasını, alışmasını, benimsemesini sağlamak ve onu alıştırmak için yapılır. Yaratıcı dramadaki bu aşama, grup dinamiği oluşturmakla birlikte bir sonraki aşamaya hazırlık niteliği taşımaktadır. Isınma, süreç içerisinde beden ve zihinsel bir etkileşime dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bedenin gerilmesi, gevşetilmesi, nefes alıp verme gibi alıştırmalar da bu aşamada yapılmaktadır (Adıgüzel, 2015, s. 107). Bunların dışında müzikle birlikte komutla ya da belirli bir ritimle sıçrama, koşu, istenen hareketlerin gerçekleştirilmesi (yere eğilip kalkma, çömelip ayağa kalkma vb.) sağlanabilir.

Isınma-hazırlık aşaması katılımcıların kendi aralarında, katılımcılar ile lider arasında, grup ile mekân arasında iletişim sürecinin en kısa sürede başlamasını (Erdoğan, 2013, s. 7); katılımcıların kendilerini ifade etmeye hazır hâle gelmesini, rollerine dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlamaktadır (Şimşek, 2009, s. 351).

Bu aşama aynı zamanda canlandırılacak konunun belirlendiği, grupların oluşturulduğu aşamadır. Lider, çalışma yapacağı konuya uygun olarak 4 veya 5 kişilik gruplar oluşturmakta ve onların canlandırma öncesi hazır olmalarını sağlamaktadır (Adıgüzel, 2015, s. 108). Küçük grupların süreç ile ilgili hazırlıklarının yapılması, rollerin belirlenmesi, gerekli gördüklerinde kullanacakları malzemelerin sağlanması, canlandırma yapılacak yerin seçilmesi ve biçimlendirilmesi de bu aşamada gerçekleştirilir (Üstündağ, 2010, s. 41; Adıgüzel, 2015, s. 109).

Isınma-hazırlık çalışmaları durum ve amaca göre uzun süreli ya da kısa süreli olabilir (Adıgüzel, 2015, s. 108; Erdoğan, 2013, s. 7). Bu aşamanın kuralları daha çok lider tarafından belirlenmekte ve ısınma-hazırlık aşaması gerekli görüldüğü zaman yapılmaktadır (Üstündağ, 2010, s. 41).

Canlandırma Aşaması: Bu aşamada çalışma grubunun özelliklerine uygun olarak oyunlar seçilir ve oynanır (Şimşek, 2009, s. 351). Canlandırılacak konu çerçevesinde doğaçlama, rol oynama ve diğer teknikler kullanılmaktadır. Bu aşama, sürecin nasıl sonuçlanacağına da önceden belirlenmediği ya da bilinmediği bir aşamadır. Drama çalışmalarında bu aşamada katılımcılar rollerini canlandırır ve bir ürün, bir oluşum ortaya çıkar. Bu aşama yine gerekli görülürse ikinci kez yapılabilir (Üstündağ, 2010, s. 41).

Bu safhada lider, eğitmen ya da ğretmen, katılımcıların bıkmaması ve herhangi bir aksaklığın oluşmaması için uygulamaya katılan öğrencileri gereğinden fazla yormamaya ve rol sırasında kontrolü sağlamaya çok dikkat etmelidir. Çünkü ğrenciler oyunun heyecanıyla aşırıya kaçabilmektedir.

Rahatlama ve Değerlendirme Aşaması: Rahatlama hem fiziksel hem de zihinsel olarak gerçekleştirilir. Bu uygulama, bütün etkinlikler tamamlandıktan sonra vücudun toparlanması, gerilen kasların eski hâlini alması, eklem yerlerinde oluşan baskının azaltılması ve katılımcıların rahatlayıp gevşemesi ve uygulamanın bitirildiğini bildirmek amacıyla yapılır. Değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin rol esnasında neler hissettikleri, diğer oyunlarla kurdukları etkileşimde meydana gelen olaylar ve durumlar hakkında bilgi edinilir. Buradaki temel amaç öğrencinin kendi davranışlarını değerlendirmesine olanak sağlanarak diğer katılımcıların da bundan aynı şekilde istifade etmesidir.

Bu aşamalar yukarıda belirtildiği gibi liderin yönetmesi ve yönlendirmesiyle gerçekleşmektedir. Bu aşamalarda liderin müdahale ettiği durumlar özetlenecek olunursa aşığıdaki maddeler ortaya çıkmaktadır (Önder, 2012, s. 73-74):

- Lider, grubu toplar ve drama etkinliğine başlanacağını bildirir.
- Dramayı başlatır.
- Sahneyi, (tiyatro sahnesi olarak değil, olayın geçtiği yer anlamında, olay, durum, roller anlamında) tanıtır, rolleri dağıtır, gerekiyorsa uygun malzemeyi önceden seçip yerleştirir.
- Katılımcıların dağılmaya ya da pasifleşmeye başladıklarını hissettiğinde toparlayıcı ve harekete geçici sözel yönergeler verir.
- Drama etkinliğini sona erdirir.
- Etkinlik sonrası sorular sorma ve tartışmayı başlatır.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan çalışmada ısınma-hazırlık aşaması öğrencilerin birbirleriyle arkadaş olmaları, çalışmaların kendi sınıflarında olmaları nedenleriyle kısa tutulmuştur. Isınma-hazırlık aşamasında oyunların oynanması yerine konunun belirlenmesi, öğrencilere anlatılması, sınıfın gruplara ayrılması, rollerin öğrenciler tarafından kendi istekleri doğrultusunda dağıtılması ve canlandırmada kullanılacak materyallerin hazırlanması gibi canlandırma için gerekli hazırlık yapılmıştır.

Canlandırma aşamasında, öğrenciler doğaçlama ve rol oynama teknikleriyle oyunlarını sergilemişlerdir. Canlandırmadan sonra, izleyen öğrencilere canlandırmayı yapanların kalıp

sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular sorulmuştur. Canlandırma yapan öğrencilere canlandırma esnasında ne hissettikleri sorulmuştur. Böylece sınıfın tamamının duygu ve düşünceleri alınmıştır.

Yöntem olarak “yaratıcı drama”; teknik olarak da “doğaçlama ve rol oynama” tekniği kullanılmıştır. Bu teknikler ve aşamaları aşağıda açıklanmıştır. Araştırmada uygulanan ders planı EK 6’da belirtilmiştir.

Dersin Uygulanmasında Kullanılan Tekniklerin Özellikleri

Yaratıcı dramanın uygulanmasında en çok kullanılan teknikler; doğaçlama, rol oynama, pantomim, donuk imge, anlatı tekniği, liderin/öğretmenin rolde oynaması, rol değiştirme, kenardan (dışarıdan) yönlendirme, dramatizasyon, geriye dönüş, sıcak sandalye, altı şapkalı düşünmedir (Önder, 2012; Erdoğan, 2013; Adıgüzel, 2015).

Yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanan öğretmen, grupların hazırlık ve ısınma çalışmalarından sonra canlandırma aşamasında amacına ulaşmak maksadıyla bazı tekniklerden yararlanmaktadır (Adıgüzel, 2015, s. 337). Yararlanılan tekniklerden doğaçlama ve rol oynama, yaratıcı drama sürecinin tam olarak gerçekleşmesi için kullanılması gereken tekniklerdendir. Başka bir deyişle yaratıcı drama sürecinde doğaçlama ve rol oynama kullanılması zorunlu olan tekniklerdir (Erdoğan, 2013, s. 10).

Sunulan çalışmada doğaçlama ve rol oynama teknikleri uygun görülmüştür. Söz konusu iki teknik, hazırlıksız konuşmayı ve rol oynamayı gerektirmektedir. Bu sayede öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artacak ve Türkçe konuşulan herhangi bir ortamda ve zamanda herhangi bir hazırlık yapmadan doğaçlama yapıyor muşçasına kendini ifade edecek ve sohbet ortamına rahatlıkla katılabilecektir.

a) Doğaçlama

Doğaçlama yaratıcı dramanın en önemli tekniklerdendir (Önder, 2012, s. 103). Hayatta; kurgulanamayan, beklenmedik durumlar her an yaşanabilir. Belirsizlik, doğaçlamanın başlangıç anlarını oluşturur. Ani gelişen durumlarla karşılaşıldığında ne ve nasıl yapılması gerektiği konusunda, çoğunlukla ayrıntılı düşünmeden, doğrudan olay yaşanmaya başlanır ve olayın bitiminde nasıl yaşandığının değerlendirmesi yapılır. Yeni tanışan iki insanın ilişkisinde doğaçlama vardır. Kimse diğerinin neyi, nasıl söyleyeceğini bilemez. Çocukların oyunlarında da doğaçlamanın izleri görülmektedir. Evcilik oyunlarında kız anneyi, erkek çocukları da babayı yoğunlaşarak, ciddiyetle kendilerini onların yerine koyarak, onları taklit ederek oynar ve bu kendilerini anne babalarıyla özdeşleştirmelerini sağlar. Doğaçlamada içtenlik ve doğallık

önemlidir. Doğaçlamada, kişinin dış dünyadan herhangi bir uyarı almadan tamamen özgür ve bağımsız hareket etme yeteneği ve hazır bulunma durumu anlamına gelen *spontanlık* başka bir deyişle *kendiliğindenlik* özgür bırakılmalı ve yaşamla bütünleşmelidir (Adıgüzel, 2015, s. 341). Katılımcılar, bir durumu ya da olayın akışını canlandırırlar. Yapılacak doğaçlama basit olmalı olay, konu ya da roller, öğretmen tarafından iyi tanımlanmalıdır (Önder, 2012, s. 103-104). Doğaçlama, her türlü öyküden yola çıkılarak yapılabilir. Anlık katılımı başlatılabileceği gibi önceden kısa kurgular hazırlanarak da yapılabilir. Konunun belirlenmesinden sonra hazırlık yapılacaksa, katılımcılar bir araya gelir, konu ve roller üzerine fikir alışverişi yapar, kesin kurallara bağlı olmayan esnek bir düzenleme yapar ve canlandırma aşamasına geçerler (Adıgüzel, 2015, s. 344).

Doğaçlamada başarısızlık önemli değildir, her zaman mükemmel olunmayabilir. Doğaçlama, ne canlandırıldıysa odur. Sonuçtan çok süreç önemlidir (Frost ve Yarrow, 2007, s.4). Oyuncular doğaçlamayla kendi bakış açılarını dışarı aktarmayı öğrenirler. Doğaçlama, oyunculara istedikleri kadar çok ve hızlı oyun oynama imkânı sunmaktadır. Konular genellikle yaşanmışlıklardan oluşur. Doğaçlama yapacak olan bir katılımcı kendisine verilen bir konu üzerinden yola çıkarak spontan (kendiliğinden) olarak canlandırma yapar (Adıgüzel, 2015, s. 343). Söz konusu teknik, yaratıcı düşünme ve empati becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Kendine güven, karar verme, hızlı ve eleştirel düşünme gibi özellikler doğaçlamayla geliştirilebilir (Erdoğan, 2013, s. 11).

b) Rol Oynama

Rol sözcüğü, bir kişinin gerçekte olduğundan farklı davranması ya da gerçek olmayan bir davranış sergilemesi anlamında kullanılmaktadır. Kavram olarak sinema ya da tiyatrodaki bir olayın ya da kişinin canlandırılması olarak kullanılır. Rol kelimesi bazı fiillerle birleşerek yeni anlamlar barındırmaktadır. Örneğin rol oynamak samimiysiz ve doğal olmama durumunu ifade eder ya da rol almak bir konuda önemli bir konuma sahip olmak anlamında kullanılır. Yaratıcı drama tekniğinde kullanılan rol yapmak ile rol oynamak kavramları arasında belirgin farklılıklar vardır. Rol oynama yaratıcı drama etkinliklerinde kullanılan olayın ya da durumun sanki öyleymiş gibi ifade edilmesi ve canlandırılmasında kullanılan çok önemli bir tekniktir. (Adıgüzel, 2015, s. 348). Yaratıcı drama sürecinde rol oynama, doğaçlamayla tekniğiyle birlikte kullanılır (Erdoğan, 2013, s. 11; Adıgüzel, 2015, s. 349). Rol oynama, doğaçlama sırasında bir kimliği, bir başkasını kabullenme, kişiliği üstlenme, canlandırma etkinliğidir. Her doğaçlama bir rol oynamayı içermesine rağmen, her rol oynama doğaçlamayı içermemektedir (Erdoğan, 2013, s. 11-12). Özellikle konuşmayı gerektiren rol oynama tekniğinin uygulanması esnasında katılımcı, ses yüksekliği, diksiyon, telaffuz gibi konuşulan dilin unsurlarını ve

konuşma sırasını bekleme, konuşanın sözünü kesmeme, dinleme gibi iletişim unsurlarını direkt çalışmış olur (Önder, 2012, s. 102). Sahne olarak belirlenen yerde rol oynarken oynayanın yüz ifadelerinin izleyiciler tarafından görülmesi ve seslerin duyulmasına özen gösterilmelidir (Adıgüzel, 2015, s. 350).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilere ön test olarak uygulanan kalıp söz testi homojenliğinin kontrolü hem soru düzeyinde hem de grup ortalamaları referansında karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki tablolarda kalıp söz testine ilişkin ön test bulguları yer almaktadır.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grupları Arasında (Soru Düzeyinde) Ön Test Puanlama Bulgularına Ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Soru	t	df	P	Ortalama Fark	Farkın Std. Hatası	95% Farkın Güven Aralığı	
						En Düşük	
						95% Farkın Güven Aralığı	Ortalama Fark
S1	-1,56	18,48	0,14	-0,85	0,55	-2,00	0,30
S2	-0,22	33,00	0,83	-0,25	1,17	-2,63	2,12
S3	-1,02	15,49	0,33	-0,58	0,57	-1,80	0,63
S4	-0,85	32,23	0,40	-0,94	1,11	-3,21	1,32
S5	0,22	31,95	0,83	0,12	0,55	-0,99	1,23
S6	0,52	31,42	0,61	0,31	0,60	-0,92	1,54
S7	0,64	30,44	0,53	0,65	1,01	-1,41	2,70
S8	0,99	27,74	0,33	1,03	1,04	-1,11	3,17
S9	-1,06	32,43	0,30	-1,32	1,25	-3,87	1,23
S10	-1,09	32,97	0,28	-1,41	1,29	-4,03	1,21
S11	2,07	18,00	0,05	1,21	0,59	-0,02	2,44
S12	0,86	32,27	0,40	0,94	1,10	-1,29	3,18
S13	0,87	28,02	0,39	1,11	1,28	-1,50	3,72
S14	-0,03	28,79	0,98	-0,03	1,00	-2,07	2,01
S15	-0,41	31,35	0,69	-0,52	1,27	-3,11	2,08
S16	-0,79	32,90	0,44	-1,04	1,32	-3,72	1,64
S17	0,46	32,86	0,65	0,46	1,00	-1,57	2,49
S18	0,27	32,94	0,79	0,28	1,03	-1,82	2,38
S19	0,81	28,52	0,43	0,90	1,11	-1,38	3,17
S20	0,55	30,85	0,59	0,65	1,18	-1,76	3,06
S21	-0,87	32,00	0,39	-0,28	0,32	-0,94	0,38
S22	1,27	32,90	0,21	0,36	0,28	-0,21	0,92
S23	0,35	32,68	0,73	0,10	0,27	-0,46	0,65
S24	0,74	30,82	0,47	0,23	0,31	-0,41	0,87
S25	0,33	31,80	0,75	0,08	0,25	-0,43	0,60
S26	0,49	32,06	0,63	0,13	0,25	-0,39	0,64

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grupları Arasında (Soru Düzeyinde) Ön Test Puanlama Bulgularına Ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları (Devamı)

Soru	t	df	P	Ortalama Fark	Farkın Std. Hatası	95% Farkın Güven Aralığı	
						En Düşük	Ortalama Fark
S27	1,40	29,72	0,17	0,33	0,24	-0,15	0,82
S28	0,93	29,61	0,36	0,27	0,29	-0,33	0,87
S29	1,52	30,85	0,14	0,41	0,27	-0,14	0,97
S30	-0,11	32,15	0,91	-0,03	0,30	-0,65	0,58
S31	0,52	32,27	0,61	0,51	0,99	-1,50	2,52
S32	-1,04	32,63	0,31	-1,00	0,96	-2,96	0,96
S33	-0,42	31,20	0,68	-0,50	1,21	-2,98	1,97
S34	1,79	20,83	0,09	0,82	0,46	-0,13	1,78
S35	1,20	32,89	0,24	1,36	1,14	-0,95	3,67
S36	-0,40	32,07	0,70	-0,28	0,70	-1,70	1,14
S37	1,00	18,00	0,33	0,16	0,16	-0,17	0,49
S38	-0,15	32,17	0,89	-0,09	0,61	-1,34	1,16
S39	0,11	32,69	0,91	0,11	0,96	-1,86	2,07
S40	0,70	31,80	0,49	0,92	1,31	-1,75	3,60
S41	0,56	32,92	0,58	0,79	1,41	-2,09	3,66
S42	-0,40	31,42	0,70	-0,50	1,26	-3,06	2,06
S43	1,38	33,00	0,18	1,64	1,19	-0,78	4,07
S44	1,18	22,42	0,25	0,55	0,46	-0,41	1,50
S45	1,48	31,84	0,15	1,95	1,32	-0,73	4,63
S46	0,25	32,80	0,81	0,30	1,22	-2,18	2,78
S47	-0,87	20,88	0,40	-0,61	0,70	-2,06	0,85
S48	0,50	32,98	0,62	0,56	1,12	-1,73	2,84
S49	-0,58	26,63	0,57	-0,74	1,27	-3,35	1,88
S50	-0,05	25,68	0,96	-0,05	0,92	-1,93	1,84
S51	1,44	33,00	0,16	1,66	1,15	-0,68	3,99
S52	0,84	32,35	0,41	0,76	0,91	-1,09	2,61
S53	0,59	32,50	0,56	0,62	1,04	-1,51	2,74
S54	1,87	18,78	0,08	1,61	0,86	-0,19	3,41
S55	-0,09	32,53	0,93	-0,12	1,26	-2,69	2,46
S56	1,57	29,52	0,13	0,82	0,52	-0,24	1,88

Tablo 8’de deney ve kontrol grupları arasında (soru düzeyinde) ön test puanlama bulgularına ait Bağımsız Örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkın oluşmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Öğrencilere uygulanan toplam 56 sorudan oluşan ön teste ait her bir soru için uygulanan Bağımsız Örneklem testi sonuçlarında gruplar arasında hiçbir soruda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bu, öğrencilerin cevaplama yönü ile homojen bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durum, uygulanan testin geçerlik ve güvenirlik düzeyinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grupları Arasında (Grup Düzeyinde) Ön Test Puanlama Bulgularına Ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

Ortalamaların Eşitliği t-testi							
t	df	P	Ortalama Fark	Farkın Std. Hatası	95% Farkın Güven Aralığı		
					En Düşük	En Yüksek	
1,68	33	,101	3,595	2,13	-,74	7,93	

Tablo 9’da deney ve kontrol grupları arasında (grup düzeyinde) ön test puanlama bulgularına ait Bağımsız Örneklem t testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında (grup düzeyinde) ön test puanlama bulgularına ait Bağımsız Örneklem t testi sonucunda anlamlılık düzeyinin $p=0,101$ olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında ön testte aldıkları puan bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda, deney ve kontrol gruplarının uygulamadan önce eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

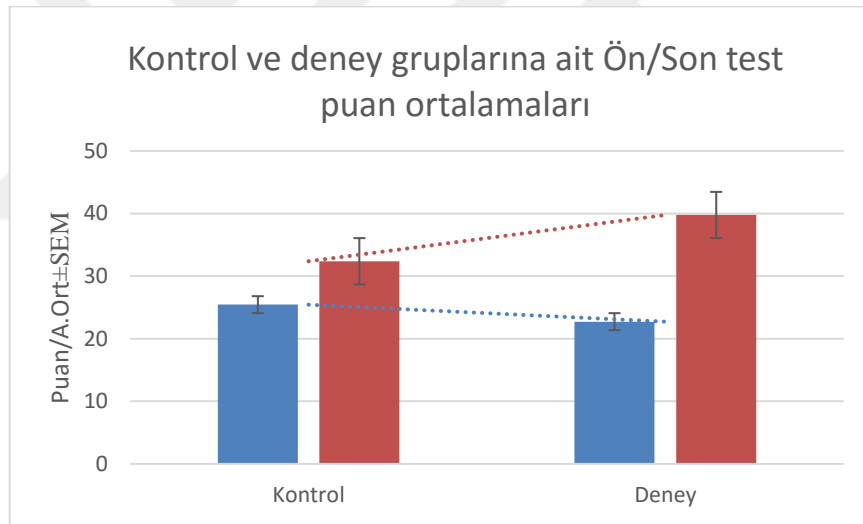
Son Test, Eşleştirilmiş T Testi ve Pearson Korelasyon Testine İlişkin Bulgular

Öğrencilere uygulanan kalıp söz testinden elde edilen puanlara ait son test sonuçları Tablo 10 ve Şekil 3.de belirtilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kalıp söz testinde elde ettiği ön test son test arasındaki istatistiksel bulgular Tablo 11.de belirtilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Son Test Puanlama Bulgularına Ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği T-Testi						
F	T	df	P	Ortalama Fark	Farkın Std. Hatası	95% Güven Aralığı		
						En Düşük	En Yüksek	
,381	-2,220	31	,034	-6,0	2,702	11,51	,488	

Tablo 10’da deney ve kontrol grupları arasında son test puanlama bulgularına ait Bağımsız Örneklem t testi sonuçları belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p=0.034$).



Şekil 3. Deney ve kontrol grubunun ön/son testte aldıkları puan düzeylerinin karşılaştırılması

Şekilde de görüldüğü gibi ön test başarı puanları ile ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark saptanmamış ($p>0.05$) ancak son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p=0.034$). Bu sonuç uygulanan yöntemin yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp sözlerin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test / Son Test Arasındaki Bulgularına Ait Bağımsız Örneklem T Testi Puanlama Sonuçlarına Ait Bulgular*

Gruplar	Eşleştirilmiş Farklar		t	Df	P
	Ortalama	Std. Sapma			
On Test Kontrol – Son Test Kontrol	-11,687	10,170	-4,597	15	,000
On Test Deney – Son Test Deney	-15,235	10,686	-5,878	16	,000

Tablo 11’te deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklem t testi puanlama sonuçları yer almaktadır. Bu tabloya göre hem kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında hem de deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı fark ($p<0.05$) saptanmıştır. Bu sonuç, süreç içinde kontrol grubunun da kalıp sözleri kullanma becerisini geliştirdiğini yani kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemin de kısmen etkili olduğunu; ancak deney grubunda bu gelişmenin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 12. Katılımcıların Soru Gruplarına Göre Ön Test Ve Son Testte Doğru Cevaplama Yüzdeleri (Son Test Deney Grubu Yüzdelik Dilimine Göre Sıralanmıştır.)

Soru No	Sorularda Kullanılan Kalıp Sözler	Ön test		Son test	
		Deney Doğru %	Kontrol Doğru %	Deney Doğru %	Kontrol Doğru %
36	Teşekkür	88,24	94,12	94,12	88,24
1	Selamlaşma	88,24	76,47	88,24	70,59
4	Hâl hatır sorma	58,82	58,82	88,24	52,94
6	Nereli olduğunu öğrenme	58,82	64,71	88,24	70,59
7	Nereli olduğunu öğrenme	58,82	58,82	88,24	88,24
42	Alışveriş	88,24	94,12	88,24	88,24
3	Hâl hatır sorma	47,06	52,94	82,35	52,94
25	Telefona cevap verme	88,24	94,12	82,35	82,35
39	Kısa mesafeli yolculuk	64,71	58,82	82,35	58,82
55	Tebrik	58,82	58,82	82,35	64,71
2	İsteklerde	58,82	64,71	76,47	70,59
14	Şaşırılan durumlarda	47,06	52,94	76,47	58,82
16	Nazara karşı	29,41	35,29	76,47	47,06
19	Herhangi bir konuda hakkında	64,71	70,59	76,47	70,59
20	Herhangi bir konuda hakkında	58,82	47,06	76,47	47,06
21	Herhangi bir konuda hakkında	47,06	58,82	76,47	70,59
24	Olumsuz bir şeyin gerçekleşmesi durumunda	41,18	41,18	76,47	58,82
27	Tehlikeli durumlarda	35,29	29,41	76,47	58,82

Tablo 12. Katılımcıların Soru Gruplarına Göre Ön Test Ve Son Testte Doğru Cevaplama Yüzdeleri (Devamı)

Soru No	Sorularda Kullanılan Kalıp Sözler	Ön test		Son test	
		Deney Doğru %	Kontrol Doğru %	Deney Doğru %	Kontrol Doğru %
32	Herhangi bir konuda hakkında	88,24	94,12	76,47	88,24
37	Karşılımda	58,82	41,18	76,47	64,71
40	Bela ve kazadan korunmak	23,53	23,53	76,47	41,18
43	Hediyeleşmede	64,71	58,82	76,47	41,18
46	Hediyeleşmede	64,71	58,82	76,47	41,18
48	Tehdit	23,53	23,53	76,47	58,82
52	İsteklerde	58,82	47,06	76,47	58,82
9	Karşılımda	58,82	64,71	70,59	58,82
11	Hastalık	35,29	35,29	70,59	41,18
12	Ayrılık	41,18	35,29	70,59	41,18
17	Ölüm	35,29	35,29	70,59	47,06
22	Nişan ve evlenme törenlerinde	35,29	35,29	70,59	58,82
26	İzin isterken	64,71	41,18	70,59	58,82
28	Zor bir işe girişen, sınava giren için	64,71	58,82	70,59	70,59
31	Herhangi bir konuda hakkında	23,53	29,41	70,59	41,18
34	Kahve içmede	29,41	29,41	70,59	41,18
41	Ayrılık	23,53	11,76	70,59	41,18
47	Çocuğun dünyaya gelişi	17,65	11,76	70,59	41,18

Tablo 12. Katılımcıların Soru Gruplarına Göre Ön Test Ve Son Testte Doğru Cevaplama Yüzdeleri (Devamı)

Soru No	Sorularda Kullanılan Kalıp Sözler	Ön test		Son test	
		Deney Doğru %	Kontrol Doğru %	Deney Doğru %	Kontrol Doğru %
13	İlgilenmemekle ilgili	35,29	35,29	64,71	35,29
30	Masallarda	23,53	29,41	64,71	41,18
5	Yardım ve iyilik karşılığı	47,06	41,18	58,82	47,06
10	Yıkılan veya temizlenme	64,71	58,82	58,82	64,71
18	Ölüm	29,41	35,29	58,82	41,18
23	Bir felakete uğramış kişi için	41,18	35,29	58,82	47,06
29	Herhangi bir konuda hakkında	29,41	41,18	58,82	41,18
33	Hapşırın kişiye hitap	29,41	41,18	58,82	41,18
35	Gördüğü rüyayı anlatan kişiye	23,53	29,41	58,82	41,18
38	Kapı çalındığında (ev/mülk sahibi)	23,53	29,41	58,82	41,18
45	Teselli durumunda	23,53	29,41	58,82	41,18
49	Misafirlikte	29,41	29,41	58,82	41,18
50	Yemekte	41,18	47,06	58,82	64,71
53	Yeni bir eşya alma	41,18	41,18	58,82	58,82
54	Ayrılık	41,18	47,06	58,82	64,71
56	Ayrılık	41,18	47,06	58,82	47,06
15	Yeminler (ant) ve söz vermelerde	35,29	52,94	52,94	58,82
8	El emeğiyle yapılan işlerde memnuniyet	35,29	35,29	47,06	29,41
44	Özür dileme	58,82	58,82	47,06	64,71
51	Herhangi bir konuda hakkında	41,18	41,18	47,06	41,18

Tablo 12.de katılımcıların soru gruplarına göre ön test ve son testte doğru cevaplama yüzdeleri belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden deney grubunun son testte doğru cevap yüzdeleri en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmıştır. Tablo incelendiğinde teşekkür etmede, selamlaşmada, hâl hatır sormada, nereli olduğunu öğrenmede ve alışverişte vb. günlük yaşantıda yoğun olarak kullanılan kalıp sözlerle ilgili doğru cevapların en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında konuşurken kullanılan kalıp sözler sorusuna en az doğru cevabı verdikleri görülmüştür. Bu bağlamda kalıp sözlerle ilgili verilen eğitimin yanında kalıp sözlerin günlük hayatta kullanımının öğrencilerin öğrenme düzeyinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aldıkları Son Test Puanları ile Yaş, Bilinen Dil Sayısı, Cinsiyet ve Ülke Özellikleri Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular

Parametreler	P – R Değerleri	Puan
Yaş	R	0,224
	P	1,223
Bildiği dil sayısı	R	-0,174
	P	0,333
Cinsiyet	R	-0,174
	P	0,333
Ülke	R	0,195
	P	1,223

Tablo 13.de araştırmaya katılan öğrencilerin aldıkları son test puanları ile yaş, bilinen dil sayısı, cinsiyet ve ülke özellikleri arasındaki korelasyona ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Tabloya göre çalışmaya katılan öğrencilerin yaş, bildikleri dil sayıları, cinsiyetleri, ülkeleri ve son testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Burada tespit edilen bulgular, ön testte belirlenen homojenlik testinde normal dağılım bulgusuyla da örtüşmektedir.

Öğrencilerin Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Değerlendirme Formuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, deneysel uygulamanın tamamlanmasının ardından deney grubu öğrencilerinin kendilerini değerlendirmesi amacıyla Nixon tarafından önerilen (Adıgüzel, 2015

s.141) öz değerlendirme formuna verdikleri cevaplar “evet, bazen, hiç” yeterlikleriyle oluşturulmuş; yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Hazırlanan form; beklentiler, tartışma, rol oynama ve dramaya ilişkin düşünceler olarak 4 bölümden oluşmaktadır. Her bölümde soru bazında öğrencilere yöneltilen öz değerlendirme soruları ve cevaplama düzeyleri Tablo 14.de yer almıştır.

Tablo 14. Öğrencilerin Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Değerlendirme Formuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Deney Grubu	Öz değerlendirme formu frekans ve yüzdeleri							
	Evet (1)		Bazen (2)		Hiç (3)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
D1	5	38,462	5	38,462	3	23,077	13	100
D2	8	61,538	5	38,462	0	0,000	13	100
D3	9	69,231	4	30,769	0	0,000	13	100
D4	12	92,308	0	0,000	1	7,692	13	100
D5	7	53,846	5	38,462	1	7,692	13	100
D6	7	53,846	6	46,154	0	0,000	13	100
D7	8	61,538	3	23,077	2	15,385	13	100
D8	6	46,154	6	46,154	1	7,692	13	100
D9	9	69,231	3	23,077	1	7,692	13	100
D10	9	69,231	3	23,077	1	7,692	13	100
D11	8	61,538	4	30,769	1	7,692	13	100
D12	7	53,846	6	46,154	0	0,000	13	100
D13	11	84,615	2	15,385	0	0,000	13	100
D14	9	69,231	4	30,769	0	0,000	13	100
D15	5	38,462	4	30,769	4	30,769	13	100
D16	5	38,462	7	53,846	1	7,692	13	100
Genel Ortalama	125	55,769	67	32,212	16	7,692	208	100

Araştırmanın uygulama sürecinin tamamlanmasından sonra deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve alınan cevaplar sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerlerini gösteren tablo incelendiğinde; öğrencilerden %55,769’unun “evet”, %32,212’sinin “bazen” ve %7,692’sinin de “hiç” cevabını verdikleri görülmüştür. Öğrenciler, toplamda 125 soruya “evet”, 67 soruya “bazen” ve 16 soruya da “hiç” cevabını vermiştir. Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu (%55,7) yaratıcı drama tekniklerinin bireysel gelişimleri

ve dil öğrenim süreçlerini tamamen olumlu yönde etkilediği yönünde görüş bildirirken sadece %7,69'u bu tekniğin etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Kalıp Sözlerle Türkçe Öğrenimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubuna verilen eğitimden sonra katılımcıların kalıp sözlerle ilgili düşünceleri yapılandırılmış görüşme tekniğiyle sorulmuş ve alınan cevaplar tasniflenerek analiz edilmiştir. Tespit edilen bulgular Tablo 15.de gösterilmiştir.

Tablo 15. Kalıp Sözler Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine Ait Yüzde ve Frekans Dağılımı

Sorular (Q)	Evet		Hayır		Fikrim yok		±SEM
	F	%	f	%	f	%	
Q1. Kalıp sözlerin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	25	83,33	2	6,67	3	10,00	1,23
Q2. Sizce Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıp sözlerin B1 seviyesinde öğretilmesi uygun mu?	24	80	4	13,33	2	6,67	2,23
Q3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kalıp sözleri öğrenmeleri gerekiyor mu?	22	73,33	2	6,67	6	20,00	0,48
Q4. Kalıp sözler ile ilgili konunun zor olduğunu düşündünüz mü?	7	23,33	14	46,67	9	30,00	0,93
Q5. Kalıp sözleri öğrenirken neler hissettiniz? Konunun sıkıcı olduğunu düşünüyor musunuz?	6	20	16	53,33	8	26,67	0,34

Tablo 15. *Kalıp Sözler Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine Ait Yüzde ve Frekans Dağılımı (Devamı)*

Sorular (Q)	Evet		Hayır		Fikrim yok		±SEM
	F	%	f	%	f	%	
Q6. Türkçede kalıp sözlerin kullanımının ana dilinizden daha fazla olduğunu düşünüyor musunuz?	13	43,33	9	30,00	8	26,67	0,38
Q7. Ders kitaplarında kalıp sözleri dikkatiniz çekti mi?	7	23,33	3	10,00	20	66,67	0,75
Q8. Kalıp sözlerin ders kitaplarında bir başlık hâlinde verilmesi gerekir mi?	27	90	1	3,33	2	6,67	0,49
Q9. Bu dersten önce kalıp söz hakkında bilgi düzeyiniz yeterli miydi?	6	20	8	26,67	16	53,33	0,68
Q10. Bu dersten sonra kalıp sözlere ait bilgi düzeyinizde artış hissettiniz mi?	24	80	2	6,67	4	13,33	2,32
Q11. Bu dersten sonra kalıp sözleri günlük hayatta kullanmaya başladınız mı?	14	46,67	10	33,33	6	20,00	1,11
Q12. Kalıp sözler günlük hayatınızı kolaylaştırdı mı?	21	70	2	6,67	7	23,33	0,71

Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri analiz edilmiş ve değerlendirmeler bu analizlere göre yapılmıştır. Ölçme aracında bulunan benzer ifadeler bir araya toplanarak tablo hâline getirilmiştir. Araştırmada kullanılan üçlü likert tipi ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Her madde için “Evet” (1), “Hayır” (2) “Fikrim yok” (3) dereceleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,85$ ’tir.

Tablo 15.de elde edilen bulgulara göre öğrenciler, kalıp sözlerin dil öğreniminde önemli olduğunu düşünmektedir. Türkçe öğrenirken kalıp sözleri öğrenmenin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca kalıp sözleri kullanmanın günlük hayatlarını kolaylaştırdığını belirtmişler

ve kalıp söz ile ilgili aldıkları bu eğitimden önce bilgi düzeylerini zayıf olarak nitelendirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı (%43,33) Türkçedeki kalıp söz kullanımının ana dillerinden daha fazla olduğunu düşünmektedir. Tablo 15.de belirtilen frekans ve yüzde değerlerine göre Türkçe öğrenme sürecinde her iki grup için de kalıp sözler ile ilgili verilen eğitimin öğrenciler açısından olumlu geçtiği görülmektedir.

Öğrencilerin Ülkeleri, Cinsiyetleri, Bildikleri Dil Sayıları, Eğitim Alanları ve Soru Gruplarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ve soru grupları düzeyinde alınan puan yüzdelere ilişkin bulgular Tablo 16.da belirtilmiştir. Ön testten sonra dağılımın homojen olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Pearson korelasyonuna göre öğrencilerin yaşının, bildiği dil sayısının, cinsiyetin ve ülke değişkeninin alınan puan üzerinde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 13). Gruplara ait aşağıdaki tablolar incelendiğinde deney grubuna ait yüzdelik ortalama artış düzeyinin kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 16. *Katılımcılara Ait Cinsiyet Yaş, Doğum Yeri, Yabancı Dil Düzeyi, Aldığı Eğitim ve Kalıp Söz Testlerinde Aldıkları Puan Bilgileri*

Gr*	Cins.	Yaş	Doğum Yeri	Başka Dil**	Bölümü	Ön Test	Son Test	Artış (%)
D1	E	20	Suriye	İng./Fr./Alm.	Elekt. Müh.	31	43	38,71
D2	E	19	Suriye	İng.	Mimarlık	15	33	120
D3	K	26	Pakistan	İng./Hnt./Urdu.	Çevre Müh.	25	38	52
D4	E	19	Afrika	İng./Fr./Swahili	Diş Hekimliği	15	41	173,3
D5	E	23	Nijerya	İng.	Elk. Müh.	22	29	31,82
D6	E	22	Afrika	İng.	Fen B.Öğrt.	17	42	147,6
D7	E	21	Irak	İng./Trk.	Tıp Fakültesi	20	26	30
D8	K	20	Tayland	İng.	Diş Hekimliği	14	33	135,7
D9	E	25	Irak	İng.	İnşaat Müh.	24	33	37,5
D10	E	19	Suriye	İng./Trk./Ar.	Müzik	25	36	44
D11	E	20	Afrika	İng./Ar./Trk	İlahiyat	26	50	92,31
D12	K	26	Malezya	İng./Ar.	İlahiyat	21	36	71,43
D13	E	28	Irak	İng./Ar.	Spor	23	-	-
D14	E	19	Irak	İng./Trk.	Hukuk	28	46	64,29
D15	E	22	Afrika	İng./Ar.	İşletme	16	26	62,5
D16	K	25	Çin	İng.	Dil Eğitimi	28	41	46,43
D17	E	18	İran	İng./Ar./Hnt	...	30	45	50
							Ort:	74,81

Tablo 16. Katılımcılara Ait Cinsiyet Yaş, Doğum Yeri, Yabancı Dil Düzeyi, Aldığı Eğitim ve Kalp Söz Testlerinde Aldıkları Puan Bilgileri (Devamı)

Gr*	Cins	Yaş	D. Yeri	Başka Dil**	Bölümü	Ön Test	Son Test	Artış (%)
K1	E	20	Irak	İng./Krd./Trk.	Makine Müh.	26	44	69,23
K2	E	38	Filistin	İng./Rus.	Tıp Fakültesi	15	26	73,33
K3	K	23	Afg.	İng.	Lab.	20	32	60
K4	E	22	Afrika	İng./Fr./İsp.	İnşaat Müh.	29	30	3,45
K5	E	23	Irak	İng.	Bilg. Müh.	38	40	5,26
K6	E	25	Irak	İng./Ar.	Gıda Müh.	28	31	10,71
K7	E	19	Mısır	İng./Trk.	İnşaat Müh.	30	44	46,67
K8	K	25	Fas	İng./Alm./Fr./İsp.	Gıda Müh.	29	37	27,59
K9	E	22	Suriye	İng./Fr.	Bilg. Müh.	24	27	12,5
K10	E	26	Irak	İng.	Bilg. Müh.	28	33	17,86
K11	E	20	S.Arab.	İng.	Elekt. Müh.	26	25	-3,85
K12	E	25	Irak	İng./Fars./Trk./Krd.	Mimarlık	30	37	23,33
K13	E	18	Somali	İng./Trk./Ar.	İletişim	32	52	62,5
K14	E	22	Suriye	İng./Trk.	Dış Ticaret	20	29	45
K15	E	39	Irak	İng.	Psikoloji	25	24	-4
K16	E	26	Irak	İng.	Petrol Müh.	14	24	71,43
Ort:							32,56	

*D: Deney grubu; K: Kontrol grubu.

** : Dillerin açılımları kısaltmalar bölümünde ifade edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp söz öğretilmesinde yaratıcı drama ile öğretmen merkezli anlatım yöntemleri karşılaştırılmıştır. Yabancı dil öğretiminde, öğrenciler kadar kullanılan yöntem ve teknikler de önemlidir. Öğretimde kullanılacak yöntem ve tekniklerin, hedef kazanımların gerçekleştirilmesi bakımından gruplar ve hedefler ile uyumlu olması gerekmektedir. Yöntemlerin ortaya çıkmasının sebebi bir öncekine ya bir tepki veya öncekinin eksikliklerini gidermek içindir. Yabancı dil öğrenmede geleneksel yöntemler, bilgiyi aktarmada önemli bir role sahipken günümüzde, bireyin önemini vurgulayan görüşler de önem kazanmıştır. Yaratıcı drama, bireyi merkez alması, toplumda yaşanabilecek durum ve olayları sınıf ortamına getirerek yaşayarak öğrenmeye olanak sağlaması bakımından eğitimin her alanında, özellikle de yabancı dil öğretiminde, önemli bir yöntem olarak yerini almıştır (Soyer, 2016). Bu bağlamda yaptığımız çalışmanın özünü Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kalıp sözlerin, yaratıcı drama yöntemi ve teknikleri kullanılarak öğretilmesi oluşturmaktadır.

Araştırmada dil öğreniminde kalıp sözcüklerin ve yaratıcı drama tekniği kullanımının etkisi ayrı ayrı tartışılmıştır. Çünkü her iki değişkenin birlikte ele alınarak değerlendirildiği başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Kalıp Sözlerle ilgili Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmada kalıp sözlerle ilgili bulgular, öğrencilerin kalıp sözler hakkındaki görüşlerine ait yüzde ve frekans dağılımlarının analiziyle elde edilmiştir.

Öğrencilerin kalıp sözler hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için yöneltilen sorulara verilen cevaplar şu şekildedir: Öğrenciler; (Q1) kalıp sözlerin önemli olduğunu, (Q3) Türkçe, yabancı dil olarak öğretilirken kalıp sözlerin de öğretilmesi gerektiğini, (Q8) Türkçe öğretimi kitaplarında kalıp sözlerin bir bölüm halinde olmasını, (Q12) kalıp sözlerin günlük diyalogları ve iletişim becerilerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir (Tablo 15).

Dil bilimi ve eğitimi alanındaki birçok araştırmacı, belli ölçütlerle standartlaştırılmış ifadelerin ve kalıplaşmış kelimelerin yabancı dil öğreniminde olumlu yönde etkili olabileceğini bildirmişlerdir (Foster, 2001; Howarth, 1998; Wray, 2000; Boers vd., 2006). Çalışmamızda kalıp sözlerle ilişkin bulgularda Q1 ve Q3'teki öğrencilerin cevapları incelendiğinde alanyazında tespit edilen bulgularla yapılan araştırmadaki bulguların örtüştüğü görülmektedir (Tablo 15.).

Araştırmaya katılan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, B1 seviyesinde yer alan öğrencilere, kalıp sözlerin öğretiminin uygun olup olmaması ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%80), “Evet” cevabını vermiştir.

Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi’ne göre B1 düzeyinde olan bir kişi; bir toplantı ya da organizasyona hazırlık yapmadan katılabilecek düzeydedir ve elde ettiği bilgileri analiz edebilme, kontrol edebilme, detaylı fikirler sunabilme, fikirlerini net bir şekilde ifade edebilme gibi özelliklere sahiptir (S. Papageorgiou vd., 2015). B1 düzeyine uygun olan bu davranışların ifade edilmesinde kalıp sözler kullanıldığında iletişim becerileri, daha etkin bir şekilde kullanılabilir. Bununla birlikte bir iletişim aracı olarak kalıp sözlerin günlük hayatta tekrarlanmasıyla daha sağlam ve kalıcı öğrenme sağlanacaktır.

Öğrencilere kalıp sözlerle ilgili verilen eğitimin zorluğu ile ilgili düşünceleri sorulmuş; öğrencilerin yaklaşık yarısı (%46,67) “kolay” şeklinde cevaplamıştır. Öğrencilerin sadece %23,33’ü konuyu “zor” olarak ifade etmiştir. Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi’ne göre B1 düzeyinde olan kişilerin yukarıda belirtilen özellikleri ile sunulan araştırmadaki bulgular karşılaştırıldığında, bu düzeydeki öğrencilere “kalıp sözler” ile ilgili eğitimin verilmesinin uygun olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerden kendi dilleriyle, Türkçedeki kalıp sözlerin kullanım düzeylerini kıyaslamaları istenmiştir (Q6). Öğrenciler, Türkçede kalıp sözlerin daha yoğun bir şekilde kullanıldığını ifade etmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar da Türkçenin kullanılan kalıplaşmış ifade, sözcük, deyim ve atasözü bakımından farklı dillere kıyasla oldukça zengin bir dil olduğunu ortaya koymuştur (Gökdayı, 2008; Kula, 1996). Türkçe bu özelliği ile söz hazinesini zenginleştirmiş, sözel ve yazılı iletişim becerilerinde farklı anlatım seçenekleri oluşmasına yol açmıştır. Böylece kalıp sözlerin öğrenilmesi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilere kolaylık sağlamaktadır. Alanyazında ifade edilen bu bilgiler ışığında öğrencilerin Q6’da verdiği cevapların doğru olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrenciler; kalıp sözler ile ilgili eğitimin ders kitaplarında bir bölüm olarak yer almasının gerektiğini (%90), kalıp sözleri öğrenmenin günlük hayatlarında kolaylık sağladığını (%70), kalıp sözler ile ilgili aldıkları eğitim ile bilgi düzeylerinde artış olduğunu (%80) belirtmiştir. Ancak katılımcıların yaklaşık yarısı (%46,67), öğrendikleri kalıp sözleri günlük yaşantıda kullanabildiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kalıp sözler ile ilgili öğrenim çıktılarını aktif olarak kullanabilmeleri için yapılan çalışmadaki altı haftalık uygulamanın zaman dilimi olarak yetersiz olabileceği düşünülmektedir.

Yaratıcı Drama Yöntemine ilişkin Sonuç ve Tartışmalar

Yapılan araştırmada deney ve kontrol grubunun ön testte aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p=0,101$) tespit edilmemiştir. Yaratıcı drama eğitimi kullanılarak yapılan eğitimden sonra ise son testte aldıkları puan bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ($p=0.034$), böylece bu tekniğin başarısı öğrencilerin aldıkları puanlara yansımıştır (Tablo 10., Şekil 3.). Ayrıca yaratıcı drama yöntemine yönelik öz değerlendirme formunda, öğrencilerin %55,7'si yaratıcı drama tekniklerinin bireysel gelişimleri ve dil öğrenim süreçlerini tamamen olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %7,692'si bu tekniği öğrenme, anlama, sorgulama, tartışma ve beklentiler açısından tercih etmediklerini belirtmiştir (Tablo 14).

Alanyazın incelendiğinde yaratıcı drama yönteminin dil öğretimi de dâhil olmak üzere birçok alanda etkili olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Örneğin Gasparro ve Falletta (1994), İngilizcenin ikinci dil olarak kullanıldığı sınıflarda şiirin drama olarak kullanılmasının öğrencilerin dilin teknik özelliklerine yoğunlaşmadan yazılı metinlerin bağlamsal ve dilsel yönlerini keşfetmelerini sağladığını; öğrencilerin şiirleri tiyatral canlandırmaları aracılığıyla hedef dilde bireysel farkındalık duygularını geliştirdiğini belirtir. Bu tekniği kullanan öğretmenlerin; öğrencilerin dil becerilerine, yaşlarına ve ilgilerine uyan şiirleri göz önünde bulundurmaları gerektiğini ifade eder. Even (2008), öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu, deneyimlediği, dekore ettiği, düzenlediği ve değiştirebildiği hayal dünyalarına drama sayesinde ulaşabildiğini böylelikle, özgürleştiğini ve aynı zamanda öğrenenlerin iletişim durumlarını, dil bilgisini ve edebi metinleri benimseyerek derinlemesine canlandırıldığını belirtir. Bu bulgular, sunulan araştırmada tespit edilen bulguları doğrulamaktadır. Ayrıca dramanın dil öğretimindeki önemini vurgulamak için Kao ve O'Neill, "Words into Worlds" isimindeki kitaplarında şunu ifade ederler: "Drama işleri kelimelerle halleder. Öğrenenin aktif olarak katıldığı ilişkiler ve sosyal roller dünyasını yaratarak hedef dil ile öğrenciler arasındaki etkileşimi sürdürür. Ortaya çıkan dil bir bağlamla bütünleşik olduğu için akıcı, anlamlı ve üretkendir." (Albalavi, 2014). Barreto (2014) eğitsel dramanın keşfedildiği şekliyle kullanımının, dil edinimini üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma dramayı sınıfta kullanmanın tüm öğrencilerin İngilizceyi kullanmalarında faydalı olabildiğini göstermiştir. Stres olmaksızın drama aktiviteleri aracılığıyla öğrenme deneyiminde bulunmak dil öğrenenlerin sınıfta derse katılım motivasyonunu artırır. Gomez (2010), İngilizcenin ikinci bir dil olarak öğretiminde geleneksel öğretim metotlarının, özellikle telaffuz ve akıcılığı da içeren sözel becerilerin geliştirilmesinin aksine drama kullanımının etkisini araştırmıştır. Araştırma grubu ana dili İspanyolca olan ve İspanya'nın Madrid şehrinde bir devlet okulunda okuyan öğrencilerdir. Aynı yaş grubundan iki

farklı sınıf, üç haftanın üzerindeki bir sürede farklı metotların kullanıldığı bir eğitim almış, eğitim öncesi ve sonrasında sınava tabii tutulmuşlardır. Araştırmacının hipotezi iki metot arasında önemli bir farkın olmayacağıdır. Buna rağmen çalışmanın sonucu İngilizcenin drama aracılığıyla öğretiminin, geleneksel metotlar kullanılarak öğretiminden daha etkili olduğudur. Baraldi (2009) araştırmasında drama ve tiyatro teknikleri kullanarak ikinci dili öğretmek ve öğrenmek amacıyla altı hafta süresince dört ve beşinci sınıflarda on tane drama ve tiyatro yapısı kullanmıştır. Elde edilen sonuçlarda bütün katılımcılar, dramanın sınıfta kullanımından zevk aldıklarını ve gelecekte İngilizceyi daha da geliştirmek için drama ve tiyatro tekniklerini kullanmak isteklerini ifade etmişlerdir. Uddin (2009)'in çalışmasında yetişkin öğrencilerde bazı drama teknikleri ile ikinci dilde kelime edinimi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmada ikinci dilde kelime öğretiminde iki ayrı danışma tekniği olan canlandırma ve hikâye anlatımı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcılar tarafından her iki teknik de memnuniyet verici ve başarılı olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar sadece kelime dağarcıklarını artırmakla kalmamış aynı zamanda söz konusu kelimeleri, canlandırma ve hikâye anlatma aktivitelerine aktarmayı başarmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda kullanılan tekniklerden canlandırma, katılımcıların iletişimsel becerilerinin akıcılığını artırarak kelime dağarcığında bir artışı da sağlamıştır. Hikâye anlatımı ise katılımcılara hikâyeleri üzerinde düşünmelerine ve önceden kazanılmış kelimeleri tam olarak kullanmalarına yardımcı olmuştur. Bu tekniklerin öğrencilerin dil becerilerine bağlı olarak bağımsız ve güçlü birer öğrenci olmalarına yardımcı oldukları düşünülebilir. Katılımcıların önceki ve sonraki test sonuçları üzerine yapılan istatistiksel analiz sonuçları, canlandırma ve hikâye anlatma yönteminin yetişkin dil öğrenen öğrencilerin kelime bilgisini ve iletişimsel dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Alanyazında belirtilen bu araştırmalarla yapılan çalışmadaki bulguların benzer olduğu görülmektedir. Bu benzerliğin oluşmasında yaratıcı dramının yabancı dil sınıflarında kullanımının avantajlarının ve kültürlerarası keşfi teşvik etme özelliğinin (Culham, 2003) önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Çünkü Cunico (2005), yaratıcı dramayı kültürler arası yeterliği desteklemek ve kullanmış olduğumuz dille bütünleşik kişilerarası boyutun farkındalığını artırmak için yabancı dil sınıflarındaki yararlanılmamış bir kaynak olarak ifade etmiştir. Yaratıcı drama aynı zamanda yabancı kültürdeki ince ayrıntıları ve ders kitabındaki diyalog ve materyallerde nadiren karşılaşılan duygu ve durumları keşfedip bu sayede öğrencilere yabancı dil sınıflarında çoğu kez mahrum kaldıkları dünyaya açılmaları için fırsatlar sunar. Bununla birlikte alanyazında dil öğretiminin dışında, eğitim ve öğretim sürecinde okul öncesi yaşlardan başlayarak herkesin katılabildiği yaratıcı drama, yöntem ve araç olarak pek

çok alanda kullanılabilir. Bu alanlar arasında, eğitim bilimleri (Kosti vd., 2015), psikolojik danışma ve rehberlik (Armstrong vd. 2015), sosyal hizmetler (D'Amico vd., 2015; Ferguson, 2016), sokak çocukları (Mokomane vd., 2015), işitme-görme-zihinsel-konuşma-otistik engelli çocukların eğitimleri (De la Cruz vd., 1998; Doğru vd., 2015; Chang, 2016), kültürler arası çalışmalar (Aaltonen, 2006), ev kadınlarına yönelik çalışmalar (Aykaç, 2013), müzik eğitimi (Rubin ve Merrion, 2011) gibi kullanım alanlarının olduğu görülmektedir. İnsanın insanla etkileşimde bulunduğu her alanın, yaratıcı dramının kullanımına uygun olduğunu söylemek mümkündür. Bu etkileşim için en önemli vasıta olan dil eğitimi ve öğretiminde yaratıcı dramının elbette önemli bir yeri olacaktır.

Yapılan çalışmada dil eğitiminde kalıp sözler ile ilgili olarak cinsiyet, ülke, bilinen dil sayısı gibi değişkenlerin alınan puanlar üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Bazı unsurların dil öğrenimindeki başarıyı olumlu ya da olumsuz olarak etkilemesi kaçınılmazdır. Dil öğrenimini etkileyen bu unsurlarla ilgili olarak, değişik öğrenim teorileri ve yaklaşımları içerisinde farklı görüşler ortaya konmaktadır (Stern, 1984). Alanyazın incelendiğinde cinsiyet referansında dil öğrenimi açısından ülke, sosyo-kültürel yapı ve ekonominin dil öğrenimindeki motivasyonu etkileyebileceği bildirilse de (Dörnyei, 1994; Acat ve Demiral, 2002; Pakula vd. 2015) Conteh-Morgan'a göre dil öğrenmeyi etkileyen en önemli beş unsur, "öğrenci özellikleri, öğrenme süreci, sosyal içerik, öğrenme etkileri ve öğrenme koşulları"dır (Aydın, 2006). Ön test son test puanlarının elde edilmesinde Conteh-Morgan'ın belirttiği etkenlerin araştırmamızda da etkili olduğu görülmektedir.

Çalışmamızda yapılan uygulamaların sonucunda hem kontrol grubu öğrencilerinin hem de deney grubu öğrencilerinin kalıp sözlere ilişkin bilgi düzeylerinin anlamlı derecede arttığı görülmüştür (Tablo 11). Ancak grupların son test puanları incelendiğinde sonuçların deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Şekil 3). Bu durum yaratıcı drama teknikleri kullanılarak uygulanan eğitimin klasik yöntemle (düz anlatım) göre daha başarılı olduğunun göstergesidir ve bu bulgular alanyazında incelenen bulgularla desteklenmektedir.

Öneriler

- a. Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında kalıp sözlerin öğretimine yönelik yaratıcı drama metinlerine daha fazla yer verilebilir.
- b. Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde yaratıcı drama ana yöntemlerden biri olarak tercih edilebilir; öğrencilere belirli kalıp sözler verilerek yaratıcı dramanın hazırlık aşamasında kalıp sözlerle ilgili kısa hikâye yazmaları daha sonra bu hikâyeleri yaratıcı drama yoluyla canlandırmaları istenebilir.
- c. Kalıp sözlere ders kitaplarında ayrı bir bölüm olarak yer verilmesinden her üniteye konuyla ilgili kalıp sözlere olabildiğince yer verilmelidir.
- d. Öğrencilere kalıp sözler anlatılırken kendi dillerinde benzer durumlarda benzer kalıp sözler olup olmadığı sorulur. Varsa onların dillerindeki kullanımları, dramanın uygun olan tekniklerinden yararlanılarak canlandırılmasıyla etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlanabilir.
- e. Çalışmamızda Yaratıcı dramanın doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin olumlu etkisi görülmüştür. Bundan sonraki çalışmalarda dramanın diğer tekniklerinin etkililiği araştırılabilir.
- f. Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında yaratıcı drama da mutlaka bir ders olarak verilmelidir.
- g. Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında Türk kültürüyle ilgili derslerde kültür aktarımında kalıplaşmış dil birimleri içerisinde kalıp sözlere ayrıca yer verilmelidir.
- h. Yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp sözlerle ilgili çalışmalarda kalıp sözlerin ileriki kurlarda kalıcılığı ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- Aaltonen, H. (2006). *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events: performing self and constructing cultural identity through a creative drama process*. (Doctoral dissertation). Abo, Finland: Abo Akademi University Press.
- Acat, B. M. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 312-329.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksan, D. (2000). *Türkçenin sözcüğü*. Ankara: Engin Yayınevi. (Eserin orijinali 1996 yılında yayımlandı.)
- Aksan, D. (2001). *Türkçenin gücü*. (7. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi. (Eserin orijinali 1991 yılında yayımlandı.)
- Aksan, D. (2003). *Türkçenin gücü*. (8. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2006). Türk dili zengin bir dil midir? Doğan Atılgan. (Ed.), *Ankara Üniversitesi'nin 60. Kuruluş Yılı Armağanı Atatürk ve Türk Dili ve edebiyatı, Türk eğitimi ve Türk kültürü konusunda seçme yazılar içinde* (s. 84-88). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)*. (4. Baskı), 1. Cilt, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, 439.
- Albalawi B. (2014). Effectiveness of teaching English subject using drama on the development of students' creative thinking. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 4(6), 54-63.
- Alesaoy, S.A. (2004). *The effect of dramatization of Arabic language on developing some topics of language and social skills among mentally retarded students*. A research paper. Ain Shams University, Childhood High Studies Institute.
- Altan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe konuşucularının rica ve emir yapılarında kullandığı nezaket stratejilerinin kültürel analizi, *Dil Kültür ve Metin: Çağdaş Yaklaşımlar (Editor: İnci Bilgin Tekin) içinde* (47-72), Doruk Yayınları.
- Altınkulaç, A. ve Akhan, N. E. (2010). 8. sınıf inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(3), 225-247.
- Altuğ, M. (2009). Türk dilinin tarihi dönemleri. Ekici, M. ve İlker, A. (Ed.), *Türk dili (Yazılı ve sözlü anlatım)* (1. Baskı) içinde (s. 60-83). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-308.
- Argunşah, M. ve Güner, G. (2015). *Codex cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Armstrong, C. R., Tanaka, S., Reoch, L., Bronstein, L., Honce, J., Rozenberg, M. and Powell, M. A. (2015). Emotional arousal in two drama therapy core processes: dramatic embodiment and dramatic projection. *Drama Therapy Review*, 1(2), 147-160.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-124.
- Arslan, Ü. (2015). Dramada teknikler. Tolga Erdoğan. (Ed.). *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama* içinde (s. 75-99). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ataman, M. (2013). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Aykac, M. (2013). The effect of creative drama activities on personal development of housewives. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 2130.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baraldi, S. M. (2009). Drama and theater practices in the elementary classroom that create conductive environments for non-english speakers' English language acquisition. *PHD Dissertation, Arizona State University. UMI Number: 3380660*.
- Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçenin öğretim metodu. *Dil Dergisi*, 17, 53-56.
- Barreto, E.A. (2014). Educational drama and language acquisition for English proficiency. *California State University, Los Angeles, ProQuest, UMI Dissertations Publishing 1554673*.
- Baturay, M. H., Yıldırım, İ. S. ve Daloğlu, A. (2007). Web tabanlı İngilizce kelime öğretimi ve tekrar modeli. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 241-245.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bayyurt, Y. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansması. Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve becerileri içinde* (s. 29-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H. and Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language teaching research*, 10(3), 245-261.
- Börekçi, M. (1997). Türk eğitim sisteminde öğretimin konusu ve öğretim dili olarak Türkçe. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (8).
- Börekçi, M. (2006). Atatürk-Dil ve Kültür. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (31), 15-21.
- Börekçi, M. (2008). Atatürk'ün nutkunda söz dizimi ve üslup özellikleri. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 23-32.
- Börekçi, M. (2009 a). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 4(3), 419-429.
- Börekçi, M. (2009 b). Dil-edebiyat ilişkisi bağlamında Arif Nihat Asya'nın Türkçesi: Destanca, Divanca ve Hakanca. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 25(25), 27-39.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset.
- Börekçi, M. (2013). Dil zenginliği ve dil mükemmelliği kuramları bakımından Türkçe. Prof. Dr. Leyla Karahan armağanı içinde (s. 295-310). Akçağ.
- Börekçi, M. ve Tercanlıoğlu, L. (1999). Türkçe ve İngilizcede dil ve cins ilişkisi üzerine bir deneme. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (12), 31-52.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Harlow: Longman Press.

- Bulut, S. (2012). Anadolu ağızlarında kullanılan kalıp sözler ve bu kalıp sözlerin kullanım özellikleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(4), 1117-1155.
- Busse, V. ve Krause, U. M. (2016). Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction*, 42, 83-94.
- Can, C. (2011). Avrupa Birliği dil politikası ve yabancı dil olarak Türkçe. *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (İkinci Baskı) içinde (s. 175-188). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chang, H. H. (2016). The development of drama therapy in Taiwan. *Routledge International Handbook of Dramatherapy*, 8.
- Culham, Cameron. R. (2003). *Making the conversations possible: Drama as a methodology in developing the language of the everyday in ESL classrooms*. Unpublished masters dissertation, University of Victoria.
- Cunico, S. (2005). Teaching language and intercultural competence through drama: some suggestions for a neglected resource. *Language Learning Journal* 31(1), 21-29. *Routledge*.; 325 Chestnut Street Suite 800, Philadelphia, PA 1910.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2005). Dramada beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 103-113.
- Çelen, İ. ve Akar-Vural, R. (2009). Eğitimde drama ve İngilizce öğretimi: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(2), 425-438.
- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 130, 68-85.
- Çevik, H. (2006). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- D'Amico, M., Lalonde, C. and Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *Drama Therapy Review*, 1(1), 21-39.
- De la Cruz, R. E., Lian, M. C. J. and Morreau, L. E. (1998). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12(1), 89-95.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, M. ve Yıldız, F. U. (2016). Formulaic expressions according to communication themes in Turkish as a foreign language. *Journal of Language Education and Research*, 2(2), 1-28.
- Deniz, K. ve Uysal, A. G. B. (2010). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 239-261.
- Doğru, S. Y., Özlü, Ö., Kançeşme, C. ve Doğru, S. (2015). Özel eğitim üzerine yapılan proje çalışmalarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15.

- Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 7(1), 953-968.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Erdoğan, T. (2013). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamaları*. Ankara: Esen Kitap.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım.
- Erol, Ç. (2007). Türkiye Türkçesinde kalıp sözler üzerine bir inceleme. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Eryaman, M. Y. ve Kana, F. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. Abdullah Şahin. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (Birinci Baskı) içinde (s. 208-226). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Even, S. (2008). Moving in(to) imaginary worlds: drama pedagogy for foreign language teaching and learning. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41(2), 161-170.
- Ferguson, H. (2016). Making home visits: Creativity and the embodied practices of home visiting in social work and child protection. *Qualitative Social Work*, 17(1), 65-80.
- Foster, P. (2001). Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, 75-93.
- Frost, A. and Yarrow, R. (2007). *Improvisation in drama*. (Second Edition). London: Palgrave Macmillan.
- Gasparro, M., Falletta, B. (1994). Creating drama with poetry: teaching English as a second language through dramatization and improvisation. *Eric digest. Eric Clearinghouse On Languages And Linguistics, Washington, dc. 4 eric/cll. 20037*.
- Gaudart, H. (1990). Using drama techniques in language teaching. In Sarinee, A (Ed). *Language Teaching Methodology for the Nineties. Anthology series 24*. Regional language Centre, 230-249.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 196-205.
- Gomez, D. I. (2010). Using drama to improve oral skills in the ESL classroom. *International Schools Journal* 30(1).
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110.
- Gökdayı, H. (2009). Söz varlığı. Ekici, M. ve İlker, A. (Ed.), *Türk dili (Yazılı ve sözlü anlatım)* (Birinci Baskı) içinde (s. 102-110). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Gökdayı, H. (2011). *Türkçede kalıp sözler*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute* 8(15), s. 123-148

- Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. 177-181.
- Halliday, M.A.K. ve Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey*. Retrieved from <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>. adresinden 06.10.2015’te alınmıştır.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 10, 5-19.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. *Applied linguistics*, 19(1), 24-44.
- İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde suggestopedianın (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies*, 6 (1), 1281-1286.
- İşcan, A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s. 3-29). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.
- Jessner, U. (2017). *Language awareness in multilinguals: theoretical trends*. Language Awareness and Multilingualism.
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. New Haven: Yale University Press.
- Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kana, F. ve Keskin D. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimi. A. Şahin. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (Birinci Baskı) içinde (s. 417-440). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 407-421.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. ve Gökçakan, Z. (2009). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Psychiatry*, 20(4), 357-366.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Kırbaşoğlu Kılıç L. ve Eyüp B. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 799-816.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kosti, K., Kondoyianni, A. and Tsiaras, A. (2015). Fostering historical empathy through drama-in-education: a pilot study on secondary school students in Greece. *Drama Research* 6(1), 2-20.
- Köksal D. ve Varışoğlu B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. A. Şahin. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (Birinci Baskı) içinde (s. 81-110). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Kula, O. B. (1996). Dilin kültürelliği ya da kültürün dilselliği. *Bilim ve Ütopya*, 23, 46-47.
- Kurudayıoğlu, M. ve Potur, Ö. (2015). Temel dil becerilerinin kazandırılması açısından tekerlemeler. *Journal of Language and Literature*, 15, 40-62.
- Kuşçu, E. ve Karan, D. (2017). Yabancı dil Fransızca öğretiminde yöntemler konusuna genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 10(49), 459-466.
- Kwok, C., Ogunsiyi, O. and Lee, C. F. (2016). Validation of the breast cancer screening beliefs questionnaire among African Australian women. *BMC Public Health*, 16(1).
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lin, P. (2013). The prosody of formulaic expression in the IBM/lancaster spoken English corpus. *International Journal of Corpus Linguistics*, 18(4), 561-588.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 503-519.
- Marget, E. (2015). Toplum dilbilim ve dil öğretimi: dili, içinde geliştiği toplumsal bağlamda öğrenme. Korkut E. ve Onursal Ayırır İ. (Ed.). *Dil bilimleri ve dil öğretimi* içinde (s. 244-270). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Martı, L. (2011). Türkçe öğrenenler açısından kalıp sözler ve işlevleri. Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (İkinci Baskı) içinde (s.105-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrenme-öğretme-değerlendirme. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafinda_n.pdf adresinden 12.07.2015'te alınmıştır.
- MEB. (2014). Eğlence hizmetleri yaratıcı drama. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Yarat%C4%B1c%C4%B1%20Drama.pdf adresinden 29.10.2015'te alınmıştır.
- Mokomane, Z. and Makoae, M. (2015). An overview of programmes offered by shelters for street children in South Africa. *Child & Family Social Work*, 22(1), 378-387.
- Nattinger, J. R. and De Carrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.
- Okuyan, H. Y. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında bir kültür aktarımı aracı olarak kalıp sözlerin kullanımı üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 162(162), 31-46.

- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özdemir, O. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 seviyesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanması üzerine bir çalışma. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*. 2(3), 1-25.
- Özgen, M. (2008). Dilbilgisinden kullanıma: bilişsel yaklaşım çerçevesinde işe dayalı dil öğretim malzemesi oluşturma önerisi. *Dil Dergisi*, 141, 36-54.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım: yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 3, 251-259.
- Pakula, L., Pawelczyk, J. and Sunderland, J. (2015). *Gender and sexuality in English language education: Focus on Poland*. British Council.
- Papageorgiou, S., Tannenbaum, R. J., Bridgeman, B. And Cho, Y. (2015). *The association between toefl ibt® test scores and the common European framework of reference (cefr) levels*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Poole, D. (2016). LING 550 Theory and practice of teaching english as a second language. section 1. <http://sdsu-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.3/169095/ling550%20space%20Sp16.pdf;sequence=1> adresinden 10.09.2016 tarihinde alınmıştır.
- Rubin, J. E. and Merrion, M. (2011). *Creative drama and music methods: activities for the classroom*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Saçlı, F. (2013). Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi. *Turkish Studies*, 2(2), 540-544.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- San, İ. (1991). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-583.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3).
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri* (Çev. R. Levent Aysever). Ankara: Ayraç Yayınları.
- Searle, J. R. (2006). *Zihin dil toplumu*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe eğitimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Sis, N. ve Gökçe, B. (2009). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde yansımalar ve kalıp sözler. *Turkish Studies*, 4(3), 1975-1989.

- Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama ve etkileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 157-163.
- Stern, H. H. (1984). A quiet language revolution: second-language teaching in canadian contexts--achievements and new directions. *Canadian Modern Language Review*, 40(4), 506-24.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde (Temel Seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şenol, M. (2007). *Teaching vocabulary to secondary school students through games/İlköğretim okulu öğrencilerine oyunlarla kelime öğretimi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, N. D. (2015). Evaluation of the texts in Turkish as a foreign language course books in terms of formulaic expressions. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3(3), 809-827.
- Şimşek, T. (2009). Türkçe eğitiminde drama. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (İkinci Baskı) içinde (s. 349-374). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, T. ve Topal, Y. (2006). Türkçe eğitiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 277-298.
- Toklu M. O. (1995). Turkish and German words in patterns. *Ankara University Faculty of Language, History and Geography Institute of Western Languages and Literary Studies*, 3, 114-140.
- Toklu, M. O. (1993). *Kommunikativeformelm im Deutschenund im Türkischen*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime giriş*. Akçağ.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tunçel, H. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimine yöntem bilimsel açıdan yeni bir bakış doğal yaklaşım ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik uyarlamalar. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 127-143.
- Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*, 5(3), 1898-1920.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2015). http://www.tdk.gov.tr/index.php?Option=com_content&id=77 adresinden 03.08.2015'te alınmıştır.
- Uddin, R. (2009). *Implementing counseling techniques: role play and storytelling in teaching second*. Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations Publishing. (Order No. 3358517)
- Ünsal, G. (2013). Dil öğretiminde kalıp sözler ve çevirisi. *Turkish Studies*, 8(8), 1383-1394.
- Üstündağ, T. (2010). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Collins.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied linguistics*, 21(4), 463-489.
- Yağmur Ş., E. ve Koçbey, P. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları. A. Şahin. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (Birinci Baskı) içinde (s. 271-292). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yalçın, S. B. ve Sarıgül, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısı. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2495-2509.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1).
- Yapıcı, İ.Ü., Hevedanlı, M., ve Oral, B. (2009). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin tohumlu bitkiler sistematiği laboratuvarı dersine yönelik tutum ve başarıya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 63-69.
- Yavuz, N. (2011). Tüm fiziksel tepki-öykü anlatma yönteminin Japoncanın öğretiminde kullanılması. *Dil Dergisi*, 152, 30-45.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve becerileri* içinde (s. 3-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı Ersoy, H. (2011). Başkurt Türkçesinde kalıp sözler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, 1-54.
- Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 2(2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, M. (2015). Türkiye’de dramının tarihsel gelişimi. Tolga Erdoğan. (Ed.). *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama* içinde (s.25-31). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Şahin. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, (Birinci Baskı) içinde (s. 176-206). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Ertürk Şenden, Y. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp sözler: “babam ve oğlum” film örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(3), 187-202.
- Yılmaz, F. ve Şenden, Y. E. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıp sözlerin etkinliklerle öğretimi. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 2(1), 53-63.
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yüceol Özezen, M. (2006). Türkiye Türkçesi yazın dilinde teşekkür kalıpları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 66-77.
- Zülfikar, H. (2007). Düünden bugüne Türkçe. *Türk Dili Dergisi*, 668, 349-350.

EKLER

Ek-1. Uygulama Aşamasında Kullanılan Kalıp Sözler (293 Adet)

1. Selamlaşmada kullanılan kalıp sözler

- Merhaba.
- İyi günler.
- Hayırlı günler.
- Selam.
- Günaydın.
- Tünaydın.

2. Hâl hatır sormak için kullanılan kalıp sözler

- Nasılsın(ız).
- Ne haber?
- İyi misin(iz)?
- Ne var ne yok.

3. Hal hatır sorana cevap verirken kullanılan kalıp sözler

- İyiyim.
- “İyiyim.” diyene; Allah iyilik versin.
- Teşekkür ederim.
- Eksik olmayın.
- Siz nasılsınız?
- Eh işte.
- İdare ediyoruz.
- İç güveysinden hallice.

4. Nereli olduğunu öğrenmek için kullanılan kalıp sözler

- Nerelisin(iz)?
- ...neresinden?
- Memleket nere?
- İçinden mi?

5. Herhangi bir kimseden görülen bir yardım, bir iyilik ve bir hatır sorma karşılığında kullanılan kalıp sözler

- Sağ ol(un).
- Teşekkür ederim.
- Teşekkürler.
- Eksik olma(yın).
- Zahmet oldu.
- Ömrün(üz)e bereket.
- Allah razı olsun.

6. El emeğiyle yapılan işlerde memnuniyeti belirten kalıp sözler

- Ellerin(iz) dert görmesin.
- Elin(iz)e sağlık.

7. Yeni bir eşya alan için kullanılan kalıp sözler

- Hayırlı olsun.
- Güle güle kullan(ın).
- Güle güle otur(un) (ev).
- Güle güle giy(in) (giyecek).
- İyi günlerde kullan(ın).
- İyi günlerde otur(un).
- İyi günlerde giy(in).
- Allah ağız tadıyla kullanmayı nasip etsin.
- Allah ağız tadıyla oturmayı nasip etsin.
- Allah ağız tadıyla giymeyi nasip etsin.

8. Yıkanan veya tıraş olan kişiler için kullanılan kalıp sözler

- Güle güle kirlen(in). (yıkana)
- Sıhhatler (halk ağzı: saatler) olsun. (yıkanan, tıraş olana)

Alışverişte kullanılan kalıp sözler

9. Müşterinin söylediği kalıp sözler

- Hayırlı işler.
- Üstü kalsın.

- Veresiye yaz.
- Bereketini gör.

10. Satıcının söylediği kalıp sözler

- Buyurun.
- Bereket versin.
- Hayrını gör(ün).
- Aşağısı kurtarmaz (pazarlık esnasında).
- Başka bir isteğiniz var mı?
- Başka nasıl yardımcı olabilirim?
- Müşteri velinimetimizdir.
- Yine bekleriz.

11. Bir kişiden bize doğru yönelmesini ve bizimle ilgilenmesini rica ederken kullanılan kalıp söz

- Bakar mısın(ız)?

12. Seslenen kişiye cevap vermek için söylenen kalıp söz

- Efendim.
- Buyur(un).

Hastalıkta kullanılan kalıp sözler

13. Hasta olana söylenen kalıp sözler

- Allah şifa versin.
- Şifa niyetine (ilaç, yiyecek, içecek verirken).
- Geçmiş olsun.
- Şifalar olsun.
- Şifayı kapmışsın.

14. Hastanın kullandığı kalıp söz

- Üzerinize afiyet.

15. Hapşırın kişiye söylenen kalıp sözler

- Çok yaşa.

- İyi yaşa.
- Güzel yaşa.

16. Hapşıranın söylediği kalıp söz

- Sen (siz) de gör(ün).
- Hep beraber.

17. Ayrılırken kullanılan kalıp sözler

- Görüşmek üzere.
- Görüşürüz.
- Allah'a emanet ol(un).
- Kendine iyi bak.
- Kendine dikkat et.

18. Giden tarafından kullandığı kalıp sözler

- Allahısmarladık.
- Sağlıcakla kalın(ın).
- Hoşça kal.
- Gidip de dönmek var, dönüp de görmemek var.

19. Gidene söylenen kalıp sözler

- Yolun(uz) açık olsun.
- Güle güle.
- Güle güle git(in).
- Güle güle git, güle güle gel.
- Uğurlar olsun.
- Sağ salim git(in).
- Sağ salim git, sağ salim gel.
- Hayırlı yolculuklar.
- İyi yolculuklar.

20. Bir yakını herhangi bir uzak yere gidene söylenen kalıp söz

- Allah kavuştursun.

21. Bir yerden ayrılmadan hemen önce kullanılan kalıp sözler

- Müsaadenizle.
- Bana müsaade.

Kısa mesafeli, şehir içi yolculuklarda minibüs gibi toplu taşıma araçlarında kullanılan kalıp sözler

22. Şoförün kullandığı kalıp sözler

- Arkaya doğru ilerleyelim.
- Parasını vermeyen, üstünü alamayan var mı?

23. Yolcunun kullandığı kalıp sözler

- Şunu uzatır mısın(ız)?
- Verir misin(iz)?
- Müsait bir yerde.
- Durakta
- İnecek var.

24. Kapı çalındığında ev sahibi/mülk sahibinin kullandığı kalıp sözler

- Kim o?
- Girin

25. Karşılama da kullanılan kalıp sözler

26. Birini karşılarken kullanılan kalıp sözler

- Hoş geldin
- Sefa getirdin
- Buyurun
- Buyursunlar
- Kimler gelmiş.

27. Karşılananın kullandığı kalıp sözler

- Hoş bulduk.
- Hoş bulduk, sefa bulduk.

28. Misafirlikte kullanılan kalıp sözler

- Kendi eviniz gibi davranın.

- Ayakta kaldınız, buyurun.
- Kendinizi yabancı hissetmeyin.
- Bunu saymayız.
- Yine bekleriz.

29. Yemekte kullanılan kalıp sözler

- Elin(iz)e sağlık.
- Ziyade olsun.
- Biz yedik Allah artırsın, sofrayı sona kalan kaldırsın.
- Helal hoş olsun.
- Afiyet olsun.
- Afiyet şeker olsun.

30. Tadı güzel bir yemek için kullanılan kalıp söz

- Yeme de yanında yat.

Kahve içmede kullanılan kalıp sözler

31. Kahve ikramında

- Kahveniz nasıl olsun?
- Kahvenizi nasıl alırsınız?

32. Kahve falı baktırmak için fincanı çeviren

- Neyse halim o çıksın falım.

33. Tebriklerde kullanılan kalıp sözler

- Hayırlı olsun.
- Gözün(üz) aydın.
- Gözün(üz) aydın olsun.
- Tebrik ederim.
- Tebrikler.

34. Özür dilemek için söylenen kalıp sözler

- Kusura bakma(yın).
- Özür dilerim.

- Affedersin(iz).

35. Özür dileyene cevap olarak kullanılan kalıp sözler

- Zararı yok.
- Estağfurullah.

36. Teşekkürle karşılık verirken kullanılan kalıp sözler

- Rica ederim.
- Bir şey değil.
- Ne zahmeti.
- Sen (siz) de sağ ol(un).

37. Yatmadan önce söylenen kalıp sözler

- İyi geceler.
- Hayırlı geceler.
- İyi uykular.
- Allah rahatlık versin.
- Tatlı rüyalar.

38. Gördüğü rüyayı anlatan kişiye söylenen kalıp sözler

- Hayırdır inşallah.
- Hayırdır.
- Hayır olsun.

39. Sabahları güne başlarken kullanılan kalıp sözler

- Günaydın.
- Hayırlı sabahlar.

40. Telefona cevap verirken söylenen kalıp söz

- Alo.
- Efendim.

İsteklerde kullanılan kalıp sözler

41. Bir istekte /ricada bulunurken söylenen kalıp söz

- Lütfen [kalemi verir misin(iz)]?
- Rica etsem [kalemi verir misin(iz)]?
- (Kalemi) rica edebilir miyim?
- Affedersin(iz) [kalemi verir misin(iz)]?
- Zahmet olmazsa [kalemi verir misin(iz)]?

42. İsteği kabul ederken söylenen kalıp sözler

- Memnuniyetle.
- Hay hay.
- Başım gözüm üstüne.
- Başımla beraber.
- Baş üstüne.

43. Bir isteği reddetmede kullanılan kalıp sözler

- Üzgünüm.
- Maalesef.
- Kusura bakma(yın).

44. Zor bir işe girişen, sınava giren için kullanılan kalıp sözler

- Başarılar.
- Başarılar dilerim.
- Kolay gelsin.
- Göreyim seni.

45. Okula giden çocuk için kullanılan kalıp sözler

- Allah zihin açıklığı versin.
- Zihnin açık olsun.

Herhangi bir konuda konuşurken kullanılan kalıp sözler

46. Anlatılmak isteneni farklı açıdan söylerken kullanılan kalıp söz

- Başka bir deyişle.

47. Konuşurken konuyu özetlemek veya vurgu yapmak için kullanılan kalıp sözler

- Demem o ki.
- Kısaca.
- Velhasıl.
- Uzun lafın kısası.

48. Konuyu açıklamak için kullanılan kalıp söz

- Yani.

49. Konuşurken konudan çıkıldığında konuya dönmek veya konuşmaya ara verdikten sonra devam etmek için kullanılan kalıp sözler

- Nerede kalmıştık.
- Ne diyordum.

50. Konuşurken konuyla ilgili örnek vermeden önce kullanılan kalıp sözler

- Mesela.
- Örneğin.
- Söz gelişi.
- Atıyorum.

51. Konuşurken bahsedeceği bir konuyu daha önce karşısındakinin dile getirdiği durumlarda kullanılan kalıp söz

- Sizin de buyurduğunuz gibi.

52. Konuşurken konuşanın sözünü kesenin kullandığı kalıp söz

- Bir dakika.
- Bir saniye.
- Sözünü balla kestim.
- Sözün (üz)ü unutma(yın).

53. Konuşurken orada bulunmayan bir kimseyi övmek gerektiğinde kullanılan kalıp söz (Aynı zamanda dinleyeni de yücelten bir kalıp sözdür.)

- Sen (siz)den iyi olmasın.

54. Konuşma çok uzadığında konuşmayı bitirmek için kullanılan kalıp söz

- Uzatmayalım/uzatmayayım.
- Neyse.
- Konuyu kapatalım.

55. Konuşurken ölmüş bir kimsenin konusu geçtiğinde kullanılan kalıp sözler

- Rahmetli.
- Rahmetlik.

56. Konuşurken olumsuz sözlerden dinleyicilerin hariç tutulduğu durumlarda kullanılan kalıp sözler

- Sizi tenzih ederim.
- Sözüm meclisten dışarı.
- Haşa huzurdan.

57. Tehdit etmek için kullanılan kalıp sözler

- Görürsün gününü.
- Ben sana gösteririm.
- Bunun hesabını soracağım.
- Daha bitmedi.

58. Bela ve kazadan korunmak için kullanılan kalıp sözler

- Allah kaza bela göstermesin.
- Allah görünür görünmez kazalardan belalardan saklasın.
- Allah korusun.
- Allah saklasın.

59. İzin isterken kullanılan kalıp sözler

- İzin verir misin(iz)?
- İzin verirsen(iz) ...
- Müsaade eder misin(iz)?
- Müsaade edersen(iz) ...

60. Bayramlarda kullanılan kalıp sözler

- İyi bayramlar.

- Bayramınız kutlu olsun.
- Nice bayramlara.
- Bayramınız mübarek olsun.

Hediyeleşmede kullanılan kalıp sözler

61. Hediye veren tarafından kullanılan kalıp söz

- Size (sana) layık değil ama.

62. Hediye kabul eden tarafından kullanılan kalıp sözler

- Ne zahmet ettin(iz).
- Zahmet etmeseydin(iz).
- Ne gereği vardı.
- Teşekkür ederim.
- Sağ ol.

63. Doğum günlerinde kullanılan kalıp sözler

- Nice yıllara.
- Doğum günün(üz) kutlu olsun.
- İyi ki doğdun.
- Sevdiklerinle (sevdiklerinizle) nice güzel yıllara.

64. Masallarda kullanılan kalıp sözler

- Bir varmış bir yokmuş.
- Evvel zaman içinde kalbur saman içinde.
- Gökten üç elma düşmüş.

65. Birini anarken kullanılan kalıp söz

- Kulakları çınlasın.

66. Tehlikeli durumlarda yardım isteme

- İmdat.
- Yardım edin.
- Yetişin.

67. Teselli durumunda kullanılan kalıp sözler

- Üzme tatlı canını.
- Canın(ız) sağ olsun.
- Sağlık olsun.
- Cana geleceğine mala gelsin.

68. Olumsuz bir şeyin gerçekleşmesi durumunda kullanılan kalıp sözler

- Neyse.
- Olan oldu.

69. Nişan ve evlenme törenlerinde iyi dileklerin belirtilmesi üzerine kullanılan kalıp sözler

- Allah mesut etsin.
- Mutluluklar dileriz.

70. Nikâhtan sonra çiftler için kullanılan kalıp sözler

- Bir yastıkta kocayın.
- Allah mesut etsin.
- Mutluluklar dileriz.
- Allah tamamına erdiresin.
- Allah başa kadar götürsün.

71. Gelin damadın veya yakınlarının bekârlar için kullandıkları kalıp söz

- Darısı başın(ız)a. (Bekarlar için söylenir.)

Çocuğun dünyaya gelişi üzerine kullanılan kalıp sözler

72. Anne-babaya söylenen kalıp söz

- Gözünüz aydın (olsun).
- Güle güle büyütün.

73. Bebek için kullanılan kalıp sözler

- Analı babalı büyüsün.
- Allah analı babalı büyüsün.

- Vatana millete hayırlı evlat olsun.
- Adıyla yaşasın.
- Allah bağışlasın.
- Allah uzun ömür versin.

74. Bir felakete uğramış kişi için kullanılan kalıp sözler

- Geçmiş olsun.
- Sağlık olsun.
- Büyük geçmiş olsun.
- Allah beterinden saklasın.
- Cana geleceğine, mala gelsin.

Ölüm olayı karşısında

75. Bir yakınını, bir dostunu yitiren kimse için kullanılan kalıp sözler

- Başın(ız) sağ olsun.
- Allah sizlere ömür versin.
- Allah sabır versin.
- Ölenle ölülmeyiz.
- Takdir-i ilahi.
- Allah sizlere sabır versin.

76. Ölen kimse için kullanılan kalıp sözler

- Allah rahmet eylesin (etsin),
- Mekânı cennet olsun.
- Nur içinde yatsın.
- Toprağı bol olsun.

77. Ölenin yakınının karşılık olarak kullandığı kalıp söz

- Dostlar sağ olsun.

78. Olumsuz olaylarda üzülenin kullandığı kalıp söz

- Maalesef.

- Üzgünüm.
- Yazık oldu.
- Yazık.

79. Mutlu durumlarda kullanılan kalıp söz

- Yaşasın.

80. Nazara karşı kullanılan kalıp sözler

- Maşallah.
- Nazar değmesin.
- Nazarlar değmesin yavruma.
- Allah nazardan korusun.
- Allah nazardan saklasın.
- Nazar değmez inşaallah.
- Allah kem gözden saklasın.
- Allah kötü gözden, kötü nefesten esirgesin.

81. İyi dilekte bulunmada kullanılan kalıp sözler

- Daha iyisi senin olsun.
- Darısı başına.
- Darısı sizin başınıza.
- Darısı başınıza.
- Darısı bizimkinin başına.

82. Yeminler (ant) ve söz vermelerde kullanılan kalıp sözler

- Yemin ederim.
- Yemin olsun ki.
- Ant olsun ki.
- Ant içerim.
- Vallahi.

83. Şaşırılan durumlarda kullanılan kalıp sözler

- Yok artık!
- Yok daha neler!
- Bir yaşıma daha girdim.

84. İlgilenmemekle ilgili kullanılan kalıp sözler

- Bana ne?
- Sana ne?
- Tasası sana mı düştü?
- Derdi seni mi aldı?



Ek-2. Kalıp Söz Testi

KALIP SÖZ TESTİ

Adınız-Soyadınız:

Sınıfınız:

Tarih:

SORULAR

A. Aşağıda yer alan ifadelerden anlamları benzer olanları eşleştiriniz.

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| 1. Merhaba. () | a. Sıhhatler olsun. |
| 2. Başım gözüm üstüne. () | b. Ne var ne yok. |
| 3. Ne haber? () | c. Eh işte. |
| 4. İdare ediyoruz. () | d. Memleket nere? |
| 5. Teşekkür ederim. () | e. Sağ ol. |
| 6. Nerelisin? () | f. Neresinden? |
| 7. İçinden mi? () | g. Ellerin dert görmesin. |
| 8. Ellerine sağlık. () | h. Sefa getirdin. |
| 9. Hoş geldin. () | i. Başımla beraber. |
| 10. Güle güle kirlen. () | j. Selam. |

B. Aşağıdaki numaralı ifadelerin hangi durumda söyleneceğini karşılıklarına yazınız.

11. Allah şifa versin. ()
12. Kendine iyi bak. ()
13. Tasası sana mı düştü? ()
14. Yok, daha neler. ()
15. Ant içerim. ()
16. Allah kem gözden saklasın. ()
17. Mekânı cennet olsun. ()
18. Başım(ız) sağ olsun. ()
19. Nerede kalmıştık. ()

- a. Demem o ki. () Yemin ifadesidir.
- b. Şaşırma durumunda söylenir.
- c. Konudan çıkıldığında konuya dönmek için söylenir.
- d. Ölen kimsenin yakınlarına söylenen ifadedir.
- e. Hasta olan kişiye söylenen ifadedir.
- f. Birinin işine karışılmasını istemediği durumda söylenir.
- g. Nazar değmesin diye söylenir.
- h. Konuşurken konuyu toparlamak için kullanılır.
- i. Bir arada bulunan kişilerin ayrılırken kullandığı ifadedir.
- j. Ölen kişi hakkında söylenen ifadedir.

C. Aşağıdaki ifadeleri doğru-yanlış olarak işaretleyiniz. Yanlış olduğunu düşündüğünüz maddenin karşısına doğrusunu yazınız.

(D): Doğru (Y): Yanlış

20. Konuşurken bahsedeceği bir konuyu daha önce karşısındakinin dile getirdiği durumlarda “sizin de buyurduğunuz gibi” denir. D: Y:
21. Yeni evlenen çiftte “bir yastıkta kocayın” denir. D: Y:
22. Bir felakete uğramış kişiye can kaybı yoksa “darısı başınıza” denir. D: Y:
23. İstenmemesine rağmen bir şeyin gerçekleşmesi durumunda “olan oldu” denir. D: Y:
24. Telefona cevap verirken “yetişin” denir. D: Y:
25. İzin isterken, “sizi tenzih ederim” denir. D: Y:
26. Tehlikeli durumlarda yardım isterken “bir dakika” denir. D: Y:
27. Zor bir işe girişen, sınava giren için “göreyim seni” denir. D: Y:
28. Konuşurken konuyla ilgili örnek vermeden önce “söz gelişi” denir. D: Y:
29. Masallara “gökten üç elma düşmüş” diyerek başlanır. D: Y:

D. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri verilen ifadelerden hareketle doldurunuz.

- Allah görünür görünmez kazalardan belalardan saklasın.
 - İyi yaşa.
 - Müsait bir yerde.
 - Hayırdır inşallah.
 - Rica ederim.
 - Kahvenizi nasıl alırsınız? Uzatmayalım
 - Kim o?
 - Hoş bulduk.
 - Sizi tenzih ederim
30. Arkadaşınızla tartışıyorsunuz. Tartışma çok uzadı ve siz konuşmayı bitirmek istiyorsunuz. Nasıl ifade edersiniz?
31. Konuşurken olumsuz bir söz söyleyeceksiniz. Sizi dinleyenleri hariç tutduğunuzu belirtmek için ne söylersiniz?
32. Bir arkadaşınız hapşırdı. Ona ne söylersiniz?
33. Bir kafede çalışıyorsunuz. Müşteri sizden Türk kahvesi istedi. Ona ne dersiniz?
34. Bir arkadaşınız rüya görmüş ve onu size anlatmak istiyor. Ne dersiniz?
35. Biri size teşekkür etti. Ona karşılık olarak ne söylersiniz?
36. Misafirlğe gittiniz. Ev sahibi size hoş geldin, dedi. Siz ona ne dersiniz?
37. Evde oturuyorsunuz. Kapı çaldı. Kapıyı çalan kişiye nasıl seslenirsiniz?
38. Minibüstesiniz. Varmak istediğiniz yere geldiniz. İnmek istiyorsunuz. Ne söylersiniz?
39. Arkadaşınız yeni bir araba aldı. Ona kaza yapmaması için dilekte bulunacaksınız. Ne dersiniz?

40. Aşağıdakilerden hangisi ayrılırken söylenen bir sözdür?

- A) Gidip de dönmek var, dönüp de görmemek var.
- B) Eksik olmayın.
- C) Zahmet oldu.
- D) Ömrünüze bereket.

- I. Hayırlı işler.
- II. Üstü kalsın.
- III. Veresiye yaz.
- IV. Bereketini gör.
- V. Üzerinize afiyet.
- VI. Yaşasın.

41. Yukarıdakilerden hangileri alışverişte kullanılır?

- A) V ve VI
- B) I, II, III ve IV
- C) I ve V
- D) II ve VI

42. “Arkadaşınızın doğum günü eğlencesine geldiniz. Ona bir hediye vermek için hediye uzattınız.” Bu durumda söylenecek söz aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Allah mesut etsin.
- B) Darısı başına.
- C) Allah zihin açıklığı versin.
- D) Sana layık değil ama.

43. “Film izlemek için sinema salonuna gittiniz. Film başlamış. Koltuk numaranıza ulaşmak için ilk üç koltukta oturan kişileri rahatsız etmek zorunda kalacaksınız.” Yerinize geçebilmek için ne dersiniz?

- A) Teşekkür ederim.
- B) Maalesef.
- C) Affedersiniz.
- D) Buyur.

- Üzme tatlı canını.
- Canın(ız) sağ olsun.
- Sağlık olsun.

44. Yukarıdaki ifadeler hangi durumda kullanılır?

- A) Tehlike zamanında.
- B) Doğum gününde.
- C) Teselli durumunda.
- D) Birini anarken.

- Ne zahmet ettin(iz).
- Zahmet etmeseydin(iz).
- Ne gereği vardı.
- Teşekkürler.

45. Yukarıdaki ifadeler hangi durumda kullanılır?

- A) İzin isterken.
- B) Bir şeye üzüldüğünde.
- C) Hâl hatır sorulurken.
- D) Birinden bir hediye alırken.

46. Bir arkadaşınızın bebeği oldu. Siz de bebeği görmeye gittiniz. Aşağıdakilerden hangisini söylemezsiniz?

- A) Allah sabır versin.
- B) Adıyla yaşasın.
- C) Allah bağışlasın.
- D) Analı babalı büyüsün.

47. İki kişiyi tartışırken gördünüz. Biri diğerine “Ben sana gösteririm.” dedi. Bu söz neyi ifade etmektedir?

- A) Sevgi
- B) Mutluluk
- C) Üzüntü
- D) Tehdit

48. Misafirlige gittiniz. Ev sahibi “Kendi eviniz gibi davranın.” dedi. Ev sahibi ne demek istemiştir?

- A) Gece evde kalabileceğinizi, ifade etmiştir.
- B) Evden gitmenizi istediğini, ifade etmiştir.
- C) Evde rahat davranabileceğinizi, ifade etmiştir.
- D) Evdeki eşyaları size vermek istediğini, ifade etmiştir.

49. Yemek yediniz. Yemek masasını toplamak istemiyorsunuz. Bunu esprili bir şekilde nasıl söylersiniz?

- A) Sofrayı toplayın.
- B) Ellerinize sağlık.
- C) Afiyet şeker olsun.
- D) Biz yedik Allah artırsın, sofrayı kuran kaldırsın.

50. “Sözünü balla kestim.” diyen biri ne demek istemiştir?

- A) Bal yemek istiyor.
- B) Biri konuşurken araya girip bir şeyler söylemek istiyor.
- C) “Afiyet olsun.” demek istiyor.
- D) Ekmeği doğramak istiyor.

51. Kalemınız sizin uzağınıza, arkadaşınıza yakın bir yere düştü. Klemi, arkadaşınızdan kibarca isteyeceksiniz. Aşağıdaki cümlelerden hangisini kullanmazsınız?

- A) Rica etsem kalemi verir misin?
- B) Zahmet olmazsa kalemi verir misin?
- C) Kalemi ver.
- D) Lütfen kalemi verir misin?

- İyi günlerde kullan.
- Güle güle kullan.
- Allah ağız tadıyla kullanmayı nasip etsin.

52. Yukarıdaki ifadeleri aşağıdaki durumlardan hangisinde söylersiniz?

- A) Birini yolcu ederken.
- B) Bir yerden ayrılmadan hemen önce.
- C) Bir eşyayı kaybettiğinizde.
- D) Yeni bir eşya aldığınızda.

53. Gece, ailenizle oturuyorsunuz. Sizin uykunuz geldi. Uyumak için odanıza gideceksiniz. Ne dersiniz?

- A) Müsaadenizle. İyi geceler.
- B) Efendim. Günaydın.
- C) Maalesef. İyi bayramlar.
- D) Bakar mısın? Nice yıllara.

54. "...aydın. Sınavı kazanmışsın. Hayırlı olsun." Noktalı yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) Kulağın
- B) Burnun
- C) Gözün
- D) Başın

55. Bir arkadaşınız yolculuğa çıkıyor. Aşağıdakilerden hangisini arkadaşınıza söylemezsiniz?

- A) Uğurlar olsun.
- B) Bereket versin.
- C) Yolun(uz) açık olsun.
- D) Güle güle.

Ek-3. Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Değerlendirme Formu

Adı Soyadı :			
ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU	Dereceler		
	Evet	Bazen	Hiç
1. BEKLENTİLER			
• Gruptaki herkesle çalışmak istiyor muyum?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Her zaman aynı insanlarla mı çalıştım?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• İnsanlarla sinirlenmeden tartışabiliyor muyum?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. TARTIŞMA			
• Fikirlerimle gruba katkıda bulunabildim mi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Diğer insanların fikirlerini geliştirdim mi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Dinleyebiliyor muyum?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Yapıcı ve yardım edici bir yolla değerlendirme yapabiliyor muyum?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ROL OYNAMAMA			
• Çeşitli rollere uyum sağlamaya istekli miyim?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Diğer insanların ne yaptıklarını anlayabiliyor muyum?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Adapte olduğum rolleri destekleyip değiştirebiliyor muyum?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. DRAMAYA İLİŞKİN DÜŞÜNCELER			
• Öneri ve eleştirileri kabullenebiliyor muyum?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Kendi zayıflıklarımı tartışabiliyor muyum?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Anlamadığım zamanlar öğretmene soruyor muyum?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek-4. Öğrenci Bilgi Formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU	
Adınız Soyadınız:	
Cinsiyetiniz:	Bayan () Erkek ()
Doğum tarihiniz:	
Doğum Yeri (Kıta/Ülke):	
Ana diliniz:	
Ana dilinizden başka bildiğiniz diller ve düzeyi:	
Eğitim durumunuz: Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()	
Bölümünüz:	
Türkçe Öğrenme Amacınız: Eğitim () İş () Gezi () Diğer () Diğer ise belirtiniz:	
DAHA ÖNCEKİ KURLARDAN ALDIĞINIZ PUANLAR	
<u>A1</u>	
Okuma-Anlama:	
Yazma:	
Konuşma:	
Dil bilgisi:	
<u>A2</u>	
Okuma-Anlama:	
Yazma:	
Konuşma:	
Dil bilgisi:	

Ek-5. Kalıp Sözlere Yönelik Öğrenci Görüşleri

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

Sizinle kalıp sözler hakkında konuşmak istiyorum. Söyleyeceklerinizin Türkçe öğrenenler için faydalı olacağını düşünüyorum. Öğretim süreci hakkındaki görüşlerinizin önemli olduğunu düşünmekteyim. Yapacağımız bu görüşmede söylediklerinizin gizli kalacaktır. Görüşmeyi iznin olursa görüntülü veya sesli olarak kaydetmek istiyorum. Eğer istersen görüşme kayıtlarını daha sonra dinleyebilir ya da izleyebilirsin, kayıtlardan silinmesini istediğin bir bölüm olursa silebiliriz.

Görüşme Soruları

1. Kalıp sözler hakkında ne düşünüyorsunuz?
Sizce önemli bir konu mu, değil mi? Neden?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kalıp sözleri öğrenmeleri gerekiyor mu?
3. Gerekirse hangi seviyedeyken öğrenmeleri gerekiyor?
4. Kalıp sözleri öğrenirken neler hissettiniz?
 - a. Konu sıkıcı mıydı, zevkli miydi?
 - b. Konunun zor olduğunu düşündünüz mü?
5. Kalıp sözleri öğrendiğimiz kadarıyla sizin ana dilinizle karşılaştırdığımızda Türkçede mi, sizin dilde mi daha çok kalıp söz var, bu konuda ne düşünüyorsunuz?
6. Sizce ders kitaplarınızda kalıp sözlere yeteri kadar yer veriliyor mu?
7. (Az mı yer veriliyor, çok mu?)
8. Kalıp sözlerin ders kitaplarında bir başlık hâlinde verilmesi gerekir mi?
9. Bu dersten önce kalıp söz bilginiz ne kadardı?
10. Bu dersten sonra kalıp söz bilginizde artış oldu mu?
11. Bu dersten sonra kalıp sözleri günlük hayatta kullanmaya başladınız mı? Ne sıklıkla?
12. Kalıp sözler günlük hayatınızı kolaylaştırdı mı?

Ek-6. Ders Planları

Ders 1:

Sınıf : Deney Grubu

Süre : 45 dakika

Konu : Selamlaşma, hâl hatır sorma, nereli olduğunu öğrenme, herhangi bir kimseden görülen bir yardım, bir iyilik ve bir hatır sorma karşılığında kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Selamlaşmada, hâl hatır sormada, nereli olduğunu öğrenmede, herhangi bir kimseden görülen bir yardım, bir iyilik ve bir hatır sorma karşılığında kullanılan kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir. Öğrencilerin yaptıkları kurgularında, iki grup yolda yürürken karşılaşır. İki gruptan birbirini tanıyan birer kişi vardır. Onlar selamlaşarak oyunu başlatır, sohbet ederken arkadaşlarını da birbirleriyle tanıştırlar. Kurgu bu şekilde tamamlanır.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanımları hakkında katılımcıların görüşleri alınır. “Nerelisin, içinden mi? soruları hangi durumlarda kullanılır?” şeklinde sorular sorulur. İzleyenlere de canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 2:

Sınıf : Deney Grubu

Süre : 45 dakika

Konu : El emeğiyle yapılan işlerde memnuniyeti belirtmede; yeni bir eşya alan için, yıkanan veya tıraş olan kişiler için; alışverişte, bir kişiden bize doğru yönelmesini ve bizimle ilgilenmesini rica etmede; seslenen kişiye cevap vermek için kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: El emeğiyle yapılan işlerde memnuniyeti belirten, alışverişte yeni bir eşya satın alınması durumunda, bir kişiden bize doğru yönelmesini ve bizimle

ilgilenmesini rica ederken seslenen kişiye cevap vermek için kullanılan kalıp sözlerin anlamları detaylı bir şekilde anlatılır. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir. Öğrenciler drama kurgusunda zorluk çekerlerse onlara, “Biri kuaföre, ardından alışverişe gider.” şeklinde örnek olaylar anlatılarak öğrencilerin canlandırma yapmasına yardımcı olunur.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanımları hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Kalıp sözlerin hangi durumlarda kullanıldıkları, canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 3:

Sınıf : Deney Grubu

Süre : 45 dakika

Konu : Hastalıkta kullanılan, hapşırın kişiye söylenen kalıp sözler.

Hazırlık: Hastalıkta kullanılan, hapşırın kişiye söylenen kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir. Öğrenciler drama kurgusunda zorluk çekerlerse onlara, “doktora giden bir hasta veya hasta olan bir yakına yardım edebilme” gibi durumlar anlatılarak yardımcı olunur.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanımları hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Kalıp sözlerin hangi durumlarda kullanıldıkları, canlandırmayı yapanların bu sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 4:

Sınıf : Deneş Grubu

Süre : 45 dakika

Konu : Ayrılrken kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Öğrencilere, bir akraba ya da arkadaşın uzak bir yere gitmesi durumunda, bir yerden ayrılmadan hemen önce kullanılan kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir. Öğrenciler drama kurgusunda zorluk çekerlerse onlara, “bir yakını uzak bir yere uğurlama” sahnesini canlandırmaları şeklinde tavsiyelerde bulunulur.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanım süreci incelenir. Öğrencilerden derste kullanılan kalıp sözlere ilişkin düşünceleri alınır. Kalıp sözlerin hangi durumlarda kullanıldıkları, canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 5:

Sınıf : Deneş Grubu

Süre : 45 dakika

Konu : Kısa mesafeli, şehir içi yolculuklarda minibüs gibi toplu taşıma araçlarında kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Kısa mesafeli, şehir içi yolculuklarda minibüs gibi toplu taşıma araçlarında kullanılan kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Gerekirse kurguda yardımcı olmak için öğrencilerin okula geliş süreçleri hatırlatılarak örnekler verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanımları hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Kalıp sözlerin kısa mesafeli yolculuklarda; otobüs, minibüs vb. toplu taşıma araçlarında kullanımları hakkında değerlendirmeler yapılır. Canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 6,7:

Sınıf : Deneysel Grubu

Süre : 90 dakika

Konu : Kapı çalındığında ev, iş yeri ya da mülk sahibinin kullandığı, karşılama, misafirlikte, yemekte, kahve içmede kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Kapı çalındığında ev sahibi/mülk sahibinin kullandığı, karşılama, misafirlikte, yemekte, kahve içmede kullanılan kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Gerekirse kurgunun tamamlanması için örnekler verilir. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrenciler tarafından misafir ve mülk sahibi gibi rollerin dağılımı yapılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Gerektiğinde öğrencilere ipuçları verilerek kurgu hazırlanmasında destek olunur. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanımları hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 8:

Sınıf : Deneysel Grubu

Süre : 45 dakika

Konu : Tebriklerde, özür dilemek için, teşekkürle karşılık verirken, yatmadan önce, gördüğü rüyayı anlatan için kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Tebriklerde kullanılan, özür dilemek için, teşekkürle karşılık verirken, yatmadan önce, gördüğü rüyayı anlatan için kullanılan kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Günlük yaşantıdan örnekler verilir. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanımları hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Kalıp sözlerin hangi durumlarda kullanıldıkları, canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 9:

Sınıf : Deneş Grubu

Süre : 45 dakika

Konu : Sabahları güne başlarken kullanılan, telefona cevap verirken, isteklerde, zor bir işe girişen, sınava giren, okula giden öğrenci için kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Sabahları güne başlarken kullanılan, telefona cevap verirken, isteklerde, zor bir işe girişen, sınava giren, okula giden çocuk için kullanılan kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak canlandırma yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Rollerin dağılımı yapılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanımları hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Kalıp sözlerin hangi durumlarda kullanıldıkları, canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa

doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Günlük yaşantılarından örnekler verilerek öğrenme pekiştirilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnadaki düşünceleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders: 10,11

Sınıf : Deneysel Grubu

Süre : 90 dakika

Konu : Herhangi bir konuda konuşurken, tartışırken, fikirlerini ve düşüncelerini ifade ederken kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Herhangi bir konuda konuşurken kullanılan kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Bu süreçte etkili olan jest ve mimiklerden örnekler verilir. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Öğrencinin talebi durumunda kurguya örnekler verilerek destek olunur. Hazırlıkları bittikten sonra öğrencilerden canlandırma yapmaları istenir.

Değerlendirme: Tartışırken düşünce beyanında kullanılan kalıp sözlerin kullanımını hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Kalıp sözlerin hangi durumlarda kullanıldıkları, kullanım sıklıkları, canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 12,13:

Sınıf : Deneysel Grubu

Süre : 90 dakika

Konu : Tehdit etmek, bela ve kazalardan korunmak için, izin isterken, bayramlarda, hediyeleşmede, doğum günlerinde, masalarda, birini anarken, tehlikeli durumlarda yardım istemede, teselli durumunda, olumsuz bir şeyin gerçekleşmesi durumunda kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Tehdit etmek için, bela ve kazadan korunmak için, izin isterken, bayramlarda, hediyeleşmede, doğum günlerinde, masalarda, birini anarken, tehlikeli durumlarda yardım istemede, teselli durumunda, olumsuz bir şeyin gerçekleşmesi durumunda kullanılan kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir. Öğrenciler drama kurgusunda zorluk çekerlerse, “Bir bayram günü ve bir arkadaşın doğum günü, ikisi birlikte kutlanır, hediye verilir, doğum günü olan arkadaş pastanın mumunu üfleyecekken pasta düşer, pastayı tutmaya çalışır bu esnada yardım ister ama tutamaz. Onu teselli ederler.” şeklinde örnekler verilerek kurguya yardım edilir.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanımları hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Kalıp sözlerin hangi durumlarda kullanıldıkları, canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 14:

Sınıf : Deney Grubu

Süre : 45 dakika

Konu : Nişan ve evlenme törenlerinde iyi dileklerin belirtilmesi üzerine, çocuğun dünyaya gelişi üzerine kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Nişan ve evlenme törenlerinde iyi dileklerin belirtilmesi üzerine, çocuğun dünyaya gelişi üzerine kullanılan kalıp sözlerin anlamları, kullanım yerleri örneklerle anlatılır. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak canlandırma yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir.

Değerlendirme: Nişanlanma ya da evlilik durumlarında, yeni bir bebek dünyaya geldiğinde kullanılan kalıp sözler hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Kalıp sözlerin hangi durumlarda kullanıldıkları, canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 15:

Sınıf : Deney Grubu

Süre : 45 dakika

Konu : Bir felakete uğramış kişi için, ölüm olayı karşısında, olumsuz olaylarda üzülen tarafından, mutlu durumlarda kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Doğal afet ya da felaket durumlarında, ölüm olayı karşısında, olumsuz olaylarda üzülen kişilerin kullandığı, mutluluk durumunda kullanılan kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapmaları için süre verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapmaları istenir. Öğrenciler drama kurgusunda zorluk çekerlerse onlara “Biri, yaşlı bir tanıdığının vefat haberini alır, daha sonra o haberin yanlış olduğunu duyar ve sevinir.” şeklinde bir drama konusu önerilebilir.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanımları hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Kalıp sözlerin hangi durumlarda kullanıldıkları, canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

Ders 16:

Sınıf : Deney Grubu

Süre : 45 dakika

Konu : Nazara karşı, iyi dilekte bulunmada, yeminler (ant) ve söz vermelerde, şaşırılan durumlarda, İlgilenmemekle ilgili kullanılan kalıp sözler.

Hazırlık: Nazara karşı, iyi dilekte bulunmada, yeminler (ant) ve söz vermelerde, şaşırılan durumlarda, ilgilenmemekle ilgili kullanılan kalıp sözlerin anlamları anlatılır. Daha sonra canlandırma bölümüne geçilir.

Canlandırma: Öğrencilerden, hedeflenen kalıp sözlerden yola çıkarak doğaçlama yapımları istenir. Sınıfta bulunan öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere hazırlık yapımları için süre verilir. Hazırlıkları bittikten sonra canlandırma yapımları istenir.

Değerlendirme: Hedeflenen kalıp sözlerin kullanımları hakkında katılımcıların görüşleri alınır. Kalıp sözlerin hangi durumlarda kullanıldıkları, canlandırmayı yapanların kalıp sözleri doğru kullanıp kullanmadıkları, yanlış kullanmışlarsa doğrusunun nasıl olması gerektiği gibi sorular yöneltilir. Canlandırma yapan öğrencilere drama yaptıkları esnada neler hissettikleri sorularak tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini belirtmesi sağlanır.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Yeri : Kars
Doğum Tarihi : 28.06.1980
Medeni Durum : Evli

EĞİTİM

1987–1991 : Fevzipaşa İlkokulu
1191–1998 : Kars Anadolu Lisesi
1998– : Yakın Doğu Üniversitesi Uluslararası İlişkiler (Burslu)
2000–2004 : Kafkas Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı
2004–2006 : Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı - Yüksek Lisans
2011–2018 : Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı - Doktora

DENEYİMİ

2005–2009 : Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Türk Dili Okutmanlığı
2009–2014 : Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Türk Dili Okutmanlığı
2014– : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Türk Dili Okutmanlığı

YABANCI DİL

İngilizce : 68 (KPDS/2011)

DERECELER

Lisans Giriş: Birincilik.

Lisans Mezuniyet: Bölüm İkinciliği.