

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR:
FRANSIZCA ÖĞRETMEN ADAYLARI ÖRNEĞİ

Melek EREN ŞENGÜL
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2019

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

**SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR:
FRANSIZCA ÖĞRETMEN ADAYLARI ÖRNEĞİ**

**PROBLEMS IN VERBAL COMMUNICATION SKILLS: EXAMPLE OF FRENCH
TEACHER CANDIDATES**

Melek EREN ŞENGÜL
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ

İstanbul, 2019

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019

ONAY

Melek Eren Şengül tarafından hazırlanan “Sözlü İletişim Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar: Fransızca Öğretmen Adayları Örneği” konulu bu çalışma, 25 Kasım tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Yaprak Türkan Yücelsin Taş

.....

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Füsun Saraç

.....

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Nurcan Delen Karaağaç

.....

ÖZGEÇMİŞ

2004-2007	Yalova Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi
2008-2013	Hacettepe Üniversitesi-Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü mezuniyet
2012-2013	T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı-Tanıtma Genel Müdürlüğü staj
2013-2014	İngiliz Kültür Derneği Fransızca ve İngilizce Öğretmeni
2014-2015	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Ders Takibi
2014-2017	Kampüs Kreş Anaokulu İngilizce Öğretmeni
2018-...	Çin Anaokulu Eğitim Koordinatörü

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E- Posta: erenmelek88@gmail.com

ÖNSÖZ

Araştırmanın amacı yabancı dil öğretimi gören öğrencilerin konuşma problemlerinin nelerden kaynaklandığını bulmak ve bu problemlere çözüm önerileri sunmaktır. Günümüze kadar devam eden konuşma problemi öğrencilerin büyük bir kısmını etkilemektedir. Özellikle Fransızca gibi zor bir dilin öğrenilmesine katkı sağlayarak öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir eğitim ortamının sağlanmasına ve gerekli tedbirlerin alınarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacak temel yöntemlere dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Konuşma, yazma, okuma, dinleme gibi dört temel becerinin bir bütün içerisinde her birine aynı önemin verilerek öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktayız. Amacımız problemlere somut ve kullanılabilir çözümler aramaktır.

Araştırma konusunun belirlenmesinde yardımlarını gördüğüm, araştırmanın her aşamasında bana zaman ayırıp destek olan ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Yaprak Türkan Yücelsin-Taş'a en içten teşekkürlerimi sunarım, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgisinden yararlandığım ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Doç. Dr. Füsun Saraç'a ve değerli jüri üyesi Prof. Dr. Nurcan Delen Karaağaç'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın deney grubunu oluşturan Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerine çalışmaya katkılarından dolayı teşekkür ederim. Çalışmada katkısı olan herkese ve çalışma süresince her zaman yanımda olarak beni destekleyen canım anneme, sevgili arkadaşlarıma ve beni her konuda cesaretlendiren sevgili eşime teşekkürü bir borç bilirim.

Melek Eren Şengül

ÖZET

Çalışmamızda, yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede yaşadıkları sorunların nelerden kaynaklandığını saptamak ve bu becerilerin daha etkili bir şekilde öğretilmesine yönelik ne gibi etkinlikler ve yöntemler uygulanabilir sorusuna cevap bulmak amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.

Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca aldıkları konuşma dersleri göz önünde bulundurularak öğrencilere sekiz adet açık uçlu soru yöneltilerek konuşma becerilerini geliştirmede ne gibi problemlerle karşılaştıkları belirlenmiş ve bu problemlere uygun çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fransızca'yı ilk ne zaman öğrenmeye başladınız? İlkokul, lise, üniversite?
 2. Yabancı dili eğitim dışında özel hayatınızda nasıl kullanıyorsunuz?
 3. Sizce konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?
 4. Konuşma becerinizi geliştirme aşamasında karşılaştığınız problemleri aşmak için şu ana kadar neler yaptınız? Başarılı olabildiniz mi?
 5. Konuşma becerisinin geliştirmek için hangi dersleri alıyorsunuz ve derslerde ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?
 6. Konuşma dersinde dramatizasyondan nasıl faydalanılıyor?
 7. Konuşma becerinizi geliştirmek adına sınıf dışında ne gibi ödevler ya da görevler veriliyor?
 8. Sizce dil becerisinin geliştirilmesinde kullanılması gereken yöntemler neler olmalı?
- Dersler nasıl işlenmelidir?

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Konuşma Becerisi, Sözlü İletişim, Dört Temel Beceri, İletişimsel Yeti

ABSTRACT

In this study, the purpose is to find out which problems foreign language learners have in developing their speaking skills and to find out what kind of activities and methods can be applied in order to teach this skill more effectively.

This research includes fourth grade students from Marmara University Foreign Languages Department French Language Teaching Department.

It was determined what kind of problems the students encounter in developing their speaking skills by examining their speaking lessons. Regarding this issue, eight open ended questions were asked and appropriate solutions were suggested to these problems.

In accordance with these purposes, the following questions were sought:

1. When did you first start learning French? Primary school, high school, college?
2. How do you make use of the foreign language in your private life apart from education?
3. What do you think about the difficulties in improving speaking skills?
4. What have you done in order to overcome the problems you have faced in your development of speaking skills until now? Have you been successful?
5. Which lessons have you been taking in order to improve speaking skills and what kind of practices do you make during the lessons?
6. How do you make use of dramatization in speaking lessons?
7. What kinds of homeworks or tasks are given outside the classroom to improve your speaking skills?
8. In your opinion, what kind of techniques need to be used in order to improve speaking skills?

Key words: Foreign Language Education, Speaking Skill, Verbal Communication, Four Basic Skills, Communicative Competence

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.6. Araştırma Tanımları	4
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri	5
2.1.1. Konuşma Becerisi	5
2.1.2. Okuma Becerisi	6
2.1.3. Dinleme Becerisi	7
2.1.4. Yazma Becerisi	9
2.2. Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne Göre Konuşma Becerisi	9
2.3. İletişimsel Yeti ve Konuşma Becerisinin Önemi	11
2.4. Konuşma Becerisini Etkileyen Etkenler	12
2.4.1. Duyuşsal Etkenler	13
2.4.2. Kültürel Etkenler	17
2.4.3. Cinsiyet ve Yaş.....	19
2.4.4. Ana dili.....	20
2.5. Konuşma Becerisinin Gelişimine Yardımcı Olan Teknikler	24
2.5.1. Grup ve ikili Çalışma	24
2.5.2. Drama, Rol Oynama ve Benzetim.....	28
2.6. Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Öneriler	37

2.6.1. Müzik	37
2.6.2. Video	40
2.6.3. Oyun	42
2.6.4. Proje	47
BÖLÜM III: YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.5. Verilerin Analizi	51
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	52
4.1. Fransızca Öğrenme Zamanına Göre Bulgular	52
4.2. Yabancı Dilin Eğitim Dışındaki Kullanım Alanları	53
4.3. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar	54
4.4. Karşılaşılan Problemleri Aşmak İçin Yapılan Çalışmalar	55
4.5. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Adına Derslerde Kullanılan Etkinlikler ve Materyaller	56
4.6. Derslerde Dramatizasyondan Faydalanma Şekli	58
4.7. Konuşma Becerisini Geliştirmek Adına Verilen Ödev veya Görevler	59
4.8. Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarıyla İlgili Çözüm Önerileri.....	60
BÖLÜM V: SONUÇ	62
5.1. Tartışma	63
5.2. Öneriler	65
KAYNAKÇA	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

4.1. Fransızca Öğrenme Zamanına Göre Bulgular.....	54
4.2. Yabancı Dilin Eğitim Dışındaki Kullanım Alanları.....	55
4.3. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar.....	56
4.4. Karşılaşılan Problemleri Aşmak İçin Yapılan Çalışmalar.....	57
4.5. Derslerde Kullanılan Etkinlikler ve Materyaller.....	58
4.6. Derslerde Dramatizasyondan Faydalanma Şekli.....	60
4.7. Konuşma Becerisini Geliştirmek Adına Verilen Ödev veya Görevler.....	61
4.8. Öğretmen Adaylarının Konuşma Problemiyle İlgili Çözüm Önerileri.....	62

KISALTMALAR

AOBM: Avrupa Ortak Başvuru Metni

TDK: Türk Dil Kurumu

ADGD: Avrupa Dil Gelişim Dosyası

ÖYN: Özne Yükleme Nesne

ÖNY: Özne Nesne Yükleme

BÖLÜM I: GİRİŞ

“Küreselleşmeden bahsedilen günümüzde yabancı dilin önemi üzerinde durulmakta ve sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu koşullarda, aldığımız eğitim ve mesleğimiz ne olursa olsun en azından bir yabancı dil bilmek neredeyse zorunlu hale gelmiştir” (Yücelsin Taş, 2012, s.261). Gerek Avrupa Birliği çalışmaları gerek iletişim teknolojilerinin gelmiş olduğu son nokta insanları birbirine yaklaştırmaya yetmiş, ana dilin dışında yeni bir dil öğrenmeye yönlendirmiştir. Şüphesiz bir dili bilmek o dilde kendini dört temel beceride yeterli seviyeye getirmekle mümkündür. Bu yetilerin içinde yer alan konuşma becerisi de yabancı dil eğitimi alan bireylere kazandırılması gereken bir yetidir. Ancak üniversitede yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin konuşma becerilerinin istenilen düzeyde gelişmediği görülmektedir. Her yıl öğrenilen dili konuşmaya aktaramadan mezun olan birçok öğrenci bulunmaktadır. Buda onları hem psikolojik hem de sosyal olarak negatif yönde etkilemektedir.

Tüm dillerde yabancı dil öğretim standardı sağlayan Avrupa Ortak Başvuru Metni de bireylere ihtiyaçları doğrultusunda iletişimsel beceriler kazandırmaya yönelik etkinliklerin yapılması ve bu kazanımların hayata geçirilmesi gerektiğinden bahseder. Ülkemizde ise her türlü çabaya rağmen bu yetinin istenilen düzeye ulaşamadığı dile getirilir. Öğrenimin duygusal boyutu da ele alındığında var olan tutumların ortaya çıkarılması ve incelenmesi gerektiği kaçınılmazdır.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminin en temel amaçlarından biri öğrenilen dilin anlaşılabilir ve düzgün bir şekilde konuşulmasıdır. Ancak üniversitede alınan sözlü iletişim becerileri derslerine rağmen öğretmen adayları mezun olduktan sonra dili istenilen düzeyde kullanamamaktadırlar. Ayrıca öğretmen adayları sınıf ortamında kendilerini rahat bir şekilde ifade edememektedirler. Keza öğretim sistemiyle ilgili sıkıntıların hala devam ediyor oluşu da yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin yeterince gelişmesini engellemektedir. Uzun yıllardır okulda alınan yabancı dil eğitimine rağmen günlük hayatta yabancı dili kullanamayan birey sayısı oldukça fazladır. Alınan yabancı dil derslerine rağmen öğrenciler

kendilerini ifade etmekte zorluk çekmektedirler. Bu da onların özgüvenlerini ve bu dili öğrenme inançlarını kaybetmelerine neden olmaktadır.

Öğrencilerin konuşma becerilerinin istenilen düzeyde olmamasının birçok nedeni bulunmaktadır. Bunların başında, sözlü ifadeye gereken önemin verilmemesi, öğrencinin içerisinde bulunduğu psikolojik durumların dikkate alınmaması, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayata aktaramaması, öğrenciye günlük hayatında yardımcı olacak görev, proje vb. verilmemesi gibi nedenler yer almaktadır. Ayrıca verilen derslerin içerikleri de büyük önem taşımaktadır. Gerek öğretmenin donanımlı bir şekilde derse gelmesi, gerek yeterince materyal kullanması ve öğrenciyi derse tam anlamıyla katması da büyük önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı yabancı dil öğretimi gören öğrencilerin konuşma problemlerinin nelerden kaynaklandığını bulmak ve bu problemlere çözüm önerileri sunmaktır. Günümüze kadar devam eden konuşma problemi öğrencilerin büyük bir kısmını etkilemektedir. Özellikle Fransızca gibi zor bir dilin öğrenilmesinin kolaylaştırılmasına, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortamın sağlanmasına ve gerekli tedbirlerin alınarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacak temel yöntemlere dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Konuşma, yazma, okuma, dinleme gibi dört temel becerinin bir bütün içerisinde her birine aynı önemin verilerek öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktayız. Amacımız problemlere somut ve kullanılabilir çözümler aramaktır.

“Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik (2008) incelendiğinde; Yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil sözcük haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak, şeklinde tanımlanmıştır” (Can ve Işık Can, 2014: s.46). Öğrencilerin gerçekten kendilerini rahat ve doğru bir şekilde ifade edebilecekleri ders ortamlarının oluşturulmasının ve konuşma becerisinin hak ettiği önemin verilmesi gerektiğinin altını çiziyoruz.

1.3. Araştırmanın Önemi

“Diller gerçeği farklı kılar ve bu farklılık ihtiyaçlarımıza, deneyim seviyelerimize göre şekillendiğinde, dünya görüşümüz dilimizden etkilenir” (Delen Karaağaç, 2009, s.153). Dil iletişime geçmemizi sağlayan bir araçtır, bize farklı kültürlerin kapılarını açar ve dünya görüşlerini anlamamızı sağlar. Bir dili öğrenmiş olmak demek o dilde iletişim kurmak demektir. Yabancı dilde iletişimin sağlanabilmesi için de konuşma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Konuşma becerisinin istenilen düzeyde geliştirilebilmesi için de sözlü iletişim becerisi dersleri öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmelidir. Böylece öğrencilerin kendilerini rahat ve doğru bir şekilde ifade edebilecekleri ders ortamları oluşturulabilir.

Dili bir bütün olarak değerlendirdiğimizde karşımıza edinilmesi gereken dört temel beceri çıkmaktadır. Bunlar konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerileridir. Ancak günlük hayatta en çok ihtiyacımız olan şey iletişime geçmemizi sağlayan konuşma becerisidir. Dil öğretiminin de amacı hedef dili doğru ve düzgün bir şekilde kullanan öğrenciler yetiştirmektir. Öğrencilerin günlük hayatta iletişim becerilerini kullanabilmeleri için gerekli materyallerin, sınıf ortamlarının ve ders programlarının gözden geçirilerek iletişim odaklı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Özellikle derslerde iletişim odaklı etkinliklere çokça yer verilmesi, günlük hayatla bağdaştırılan ilgi çekici konuların ele alınması öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilecekleri ortamların oluşmasını ve motivasyonlarının artmasını sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2017-2018 akademik yılında Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta eğitim gören yirmi öğretmen adayını kapsamaktadır. Yirmi öğrenciye sekiz adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Öğretmen adaylarının sözlü iletişim derslerinde daha aktif olmalarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacağı varsayılmaktadır. Derslerde aktif olamamalarının altında kaygı, özgüven eksikliği, motivasyon eksikliği, sınıf içerisinde rahat hissedememe gibi birçok etken yer almaktadır. Aynı zamanda öğrenilen dilin günlük hayatta kullanılma imkanının olmayışı, pratik eksikliği, öğrenci odaklı yöntemlerin kullanılmayışı gibi nedenlerde öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmen ve öğrencinin iş birliği içerisinde olduğu, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, özgürce iletişim kurabilecekleri, karşılıklı etkileşimde bulunabilecekleri bir sınıf ortamının oluşturulması konuşma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Sözlü iletişim becerisi dersleri öğrencilerin istekleri göz önünde bulundurularak düzenlenirse öğrencilerin derslerde daha aktif olmaları sağlanabilir.

1.6. Araştırma Tanımları

Yabancı Dil: Ana dilin dışında çeşitli metot ve yöntemlerle öğrenilen farklı bir iletişim aracı.

Konuşma Becerisi: Hedef dilde sözcüklerin yardımıyla kendini ifade edebilme ve sözlü iletişime geçebilme yetisi.

İletişim: Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim (TDK, 2019).

Kaygı: Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa (TDK, 2019).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri

“Öğretilen dili bir bütünlük içerisinde kazandırmak yabancı dil öğretiminde esas amaçtır. Bu bütünlük ise dört temel beceri diye adlandırılan Dinleme – Konuşma – Okuma ve Yazma becerilerinden oluşur” (Korkmaz, 2005: s.13). Dil bir iletişim aracıdır. Etkili ve doğru bir iletişimin gerçekleşmesi içinde bu becerilerin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.

2.1.1. Konuşma Becerisi

“Konuşma Becerisi, genel anlamda, belli konudaki belli fikirleri sözlü olarak sözcüklere dökerek anlatmaktır (Türkçe Sözlük, 2005: s.1213). Webster’s Dictionary de (1994: s.255), konuşmayı; sözcükleri dile getirmek ve düşünceyi sözcüklerle ifade etmek olarak tanımlamıştır” (Gömleksiz ve Özkaya, 2012: s.498). Konuşmak, düşüncelerimizi ve duygularımızı sözcüklerin yardımıyla karşımızdaki kişiye aktarabilmek demektir. Kendi düşüncelerimizi doğru bir şekilde karşı tarafa aktarabildiğimiz zaman iletişime geçmiş oluruz.

“Dört temel beceriye baktığımızda, dinleme ve okuma ‘alıcı beceriler’ olarak adlandırılırken, yazma ve konuşma ‘üretici beceriler’ olarak bilinmektedir” (Barın, 1997: s.52). Üretici becerilerin edinimi alıcı becerilere göre daha zordur. Yabancı dil sonradan öğrenilen bir dil olduğu için üretici becerilerin gelişmesi belli bir alışkanlık gerektirmektedir. Bu sebeple öğrenciler konuşma becerisi edinim süreçlerinde daha çok zorlanırlar ve uygulama aşamasında onların doğru yönlendirilmeleri de çok önemlidir.

Gömleksiz ve Özkaya’ya göre (2012: s.498),

Her bir becerinin yeri ve öneminin büyük olmasına ve iletişimde önemli yer tutmasına karşın, dilin temeldeki kullanımı ve iletişimdeki yeri göz önünde bulundurulduğunda, dilin kullanımına, uygulama aşamasına verilmesi gereken ağırlık ve önem oldukça önemlidir. Başka bir ifadeyle, dilde öğrenilen her bir sözcük, gramer, telaffuz, dinleme ve okuma becerileri, dilin doğru kullanılması adına bireye

kazandırılmaya çalışılan girdilerdir ve bunları bireylere kazandırmadaki temel amaç bireylerin hedef dilde gerekli çıktıları sağlamaları, dili doğru bir şekilde kullanmalarınıdır.

Gömlüksüz ve Özkaya'nın değindiği gibi dili doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanabilmek için uygulama aşaması çok önemlidir. Öğrencilerin teoride öğrendiği bilgileri hayata geçirip uygulaması gerekmektedir. Böylece öğrencinin kendini ifade etmede yaşadığı sıkıntılar azaltılabilir.

Konuşma becerisi yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir ve hedef dilde iletişim kurmayı sağlar. Konuşma becerisi, öğrenilen dilin hayata geçirilmesinin en büyük kanıtıdır. Kendini doğru ve güzel ifade edemeyen bir kişi iletişime geçemez, iletişimin olmadığı yerde de paylaşım ve etkileşim olamaz.

Demirel'e (2016: s.102) göre öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi, yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biridir. Konuşma, bilişsel ve psikomotor becerilere bağlı olarak gelişmektedir. Bu nedenle, diğer dil becerilerinde olduğu gibi sözlü becerilerin geliştirilmesinde uygulanan ders sunum tekniği ve materyaller önemlidir. Konuşma becerisinin yeterince geliştirilememesinin altında eğitim ve yöntem kaynaklı problemlerin yanı sıra derslerde yeterli materyallerin kullanılmaması yer almaktadır. Buda öğrencilerin konuşma becerisi derslerindeki motivasyonlarını etkilemektedir. Konuşma becerisinin gelişimini etkileyen etkenler göz önünde bulundurularak sözlü iletişim becerisi dersleri yeniden düzenlenebilir.

"Sözlü anlatım becerisini geliştirmeye dönük olarak yabancı dil öğretmenlerin kullandıkları alıştırmalar ve izlenecek sıra, mekanik, anlamlı ve iletişimsel alıştırmalar şeklinde olabilir. Diyalog, söylev, münazara, rol yapma, doğaçlama, iletişimsel oyun ve hikâye anlatma gibi alıştırmalarla öğrencinin dili kullanma becerisi geliştirilebilir" (Demirel, 2016: s.102). Öğrencinin eğitimin merkezinde olduğu farklı öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerin düzenlenmesi konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlanabilir.

2.1.2. Okuma Becerisi

Okuma, sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması ve yorumlanması eylemidir. Okuma becerisi hem sözcüklerin doğru sesletiminin öğrenilmesi açısından hem de okuduğunu anlama açısından çok önemlidir. Öğrenci sadece sesletimi geliştirmek için okuma

yapabileceği gibi bir metni anlamak, öğrenmek içinde okuyabilir. Tabi ki okuduğunu anlamak okuma etkinlikleri açısından önemlidir. Öğrenci hedef dilde okuduğunu anlamaya başladıkça okuma isteği artar. Böylece öğrencinin hem okuma hem de algılama becerisi gelişmeye başlar.

Okutulacak metinlerin konu seçimi önemlidir. Öğrencilerin okurken keyif alacağı konuların seçilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin düzeylerine uygun, hedef dilin kültür öğelerini barındıran metinler seçmek okumayı heveslendirmek adına önemlidir. Okutulan metinlerin anlaşılır ve hedef dilin kültürüyle ilgili bilgi verici olması öğrencinin motivasyonunun artmasına da katkı sağlar.

Kısa ve ilgi çekici parçalar, diyaloglar ya da drama metinleri okutulabilir. İkili, tekli ya da çoklu okuma yapılabilir. Böylece öğrenciler birbirleriyle etkileşime geçerek vurgu ve tonlamayı, sözcüklerin telaffuzlarını öğrenme ve geliştirme imkânı bulurlar. Metinlerin tekrar tekrar okutulması sözcüklerin daha kalıcı olmasını ve öğrencinin dilde daha akıcı olmasını sağlar.

2.1.3. Dinleme Becerisi

“Dinleme; anlamlı bilgilerin başka kişilerden veya başka ses araçlarından duyularak anlaşılması eylemidir. Dil-kulak-beyin ilişkisinin devrede olduğu anda dinleme gerçekleşir” (Gümüş, tarihsiz: sayfasız). Dinleme aslında bir iletişimdir. Dinlediğimizi anlayabilmemiz ve karşımızdakiyle iletişime geçebilmemiz için duyduğumuzu algılamamız gerekir.

Melanlioğlu ve Karakuş Tayşi’ ye göre (2013: s.24),

Öğrenmenin meydana gelmesi için etkili bir iletişimin gerçekleşmesi gerekir. İletişim sürecinde ise kaynağın, alıcıyla karşılıklı etkileşimi söz konusudur. Bu etkileşimin en üst seviyede olması için hem alıcının hem de kaynağın dil becerileri gelişmiş olmalıdır. Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için “kaynak”tan iletilenler “alıcı” tarafından paylaşılır. Alıcının, iletilenlerden hareketle yeni yaşantılar kazanabilmesi ise dinleme becerisindeki birikimiyle yakından ilgilidir.

Dinlemede paylaşımın ve karşılıklı iletişimin gerçekleşmesi için anlamının gerçekleşmesi gerekir. Öğrenci ancak mesajı anlamlandırabilirse karşındakine cevap verebilir ve böylece iletişimde bulunmuş olur. Maden’e (2013: s.50) göre de iletişim,

Hayatın her alanında ve anında sözlü ve/veya sözsüz biçimde gerçekleşen bir alma, aktarma ve tepkide bulunma eylemidir. İletişimin içeriğini oluşturan sözcük, işaret, sembol, hareket gibi somut unsurlar ve soyut bilgi, duygu, düşünceler bir ileti olarak dil becerileri ve beden dili yardımıyla çevreden alınır, anlamlandırılır ve karşı tarafa / çevreye aktarılır. Böylece iletişim gerçekleşmiş olur.

Gümüş'e göre (tarihsiz: sayfasız) derslerde dinleme–anlama çalışmaları çeşitli usullerle yapılabilir:

1. Öğrencinin düzeyine uygun olarak seçilen metne göre hazırlanan sorular öğrenciye verilir. Sorular kavratıldıktan sonra da okuma kurallarına uygun olarak metnin öğretmen tarafından okunması yoluyla,
2. Öğrencinin düzeyine uygun olarak seçilen bir tiyatro oyunundan kaydedilmiş bir kaydın öğrenciye dinletilerek hedef davranışların istenmesi yoluyla,
3. Televizyon programlarından veya bir video kasetinden, CD'den (görsel-ışitsel yayınlar) seçilerek izlettirilecek bir program aracılığıyla,

Dinleme becerisi çalışmalarında kullanılacak metnin veya konuşmanın tam olarak anlaşılabilmesi ya da kavranabilmesi, konunun ilgi çekici olmasına, konuşmacının dinleyiciyi güdülemesi ve dikkati çekmesine, dinleyicinin dikkat süresine ve dinleme ilkelerine uygun davranmasına bağlıdır.

Dinleme becerisi çalışmalarında kullanılan işitsel ve görsel materyallerin ilgi çekici olması öğrencinin derse katılım sağlaması açısından çok önemlidir. Derslerde öğrencilerin motivasyonunu arttırıcı materyallerin seçilmesi, onların dersi dikkatle ve hevesli bir şekilde takip etmelerini sağlar. Aynı zamanda seçilecek konuların günlük dil, gerçek hayattan kesitler, dil ve ülke ile ilgili kültürel bilgileri içeriyor olması öğrencinin ilgisini çekmesi açısından büyük önem taşır. Dinlemeyle öğrenci kullanılan yüz mimiklerini ve beden hareketlerini de gözlemlene imkânı bulur. Günlük konuşma ortamını görerek ve duyarak öğrenen öğrencinin dil edinimi de kolaylaşır. Öğrencilere ne kadar farklı aksanlarda video ve metinler dinletilirse öğrencinin kulak-dil alışkanlığı o kadar artar. Öğrenci gözlemlediği değişik aksanlara aşina olacağı için hedef dili anlaması ve konuşması oldukça kolaylaşır. Öğrencinin vurgu, tonlama ve telaffuzu gelişir.

2.1.4. Yazma Becerisi

Yazılı anlatım, kişinin duygularını, düşüncelerini, gözlemlerini, deneyimlerini ve bilgi birikimini kullanarak herhangi bir konuyu yorumlayarak kâğıda dökebilme sanatıdır. Yazma becerisi, öğrenilen dilin üretim aşamasıdır. Yazma becerisiyle öğrenci hedef dilde öğrendiği bilgi ve kazanımlarını hayata geçirme olanağı bulur. Öğrenci, özgürce kendi cümlelerini kurabildiğinin farkına varır. Kendi cümlelerini kurdukça, öğrendiklerini pekiştirmiş olur. Gümüş'e göre (tarihsiz: sayfasız),

Yazılı anlatım (kompozisyon) düzenli, planlı ve hedefe odaklı düşünme alışkanlığı kazandırır. Yazmanın düşünceyle de ilişkisini göz ardı edemeyiz. İyi düşünen iyi yazar, iyi ifade eder, iyi anlatır. Yazma becerisini geliştirmek için aşağıdaki etkinlikler uygulanabilir:

- Eksik bir cümlenin anlam bütünlüğüne kavuşması için cümle tamamlama çalışmaları,
- Bir müzik dinletisi veya izlediği kısa film sonunda o müziğin çağrıştırdığı sözcükleri veya film sahnelerini kısaca tasvir etme çalışması,
- Belli yaşantıların hikayeleştirilmesi veya basit kurguların yazıya aktarılması,
- Ortak güncel konular hakkında düşüncelerin ifadesi,
- Bir konu hakkında izlenim, yorum, kanaat ve tahminleri dile getirme çalışmaları,
- Mektup, günlük yazma, kısa mesaj yazma vb. çalışmaları.

Yazmak bir yaratma sürecidir. Kendi kendine bir şeyler üretebildiğini gören öğrenci yabancı dilinin geliştiğinin farkına varır. Bu farkındalık onun özgüvenin artmasını ve kendini geliştirmek için daha fazla motive olmasını sağlar. Demirel (2010: s.116)'in önerdiği gibi, yazma becerisini geliştirmek amacıyla yer değiştirme ve dönüştürme alıştırmaları, örneğe uygun kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap verecek paragraf yazma, tamamlama alıştırmaları, dikte yapma, not alma, özetleme, mektup ve edebi yazılar yazma gibi etkinlikler kullanılabilir.

2.2. Avrupa Ortak Başvuru Metni 'ne Göre Konuşma Becerisi

“OBM sayesinde dil becerileriyle yabancı dil öğretilmesi gittikçe önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi dili iletişim için öğretmektir. Dolayısıyla, bu dil becerileri arasında konuşma becerisi her zaman en önemlisi olarak göze

çarpmaktadır” (İşisağ, 2008: s.93). İşisağ’ın da belirttiği gibi dil iletişim için öğrenilir. Hedef dili konuşamayan bir kişi o dili etkin bir şekilde kullanıyor sayılamaz.

“OBM’nin yabancı dil öğretimine kazandırdığı en önemli kavramlar kendini değerlendirme, öğrenen özerkliği ve kültürlerarası farkındalıktır” (İşisağ ve Demirel, 2010: s.193). Öğrenen özerkliği ve kendi kendini değerlendirebilme iletişim becerisinin geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Öğrenen özerkliğinde her öğrenci kendi öğreniminden sorumludur ve kendi kendini değerlendirebilir. Aynı zamanda kültürel çeşitlilikte kişilerin birbiriyle iletişime geçmesiyle gerçekleştirilebilir. OBM’nin dil öğretimine kazandırdığı kavramlardan faydalanılarak dil ve kültür çeşitliliğinin artması ve sözlü iletişim becerisi ediniminin kolaylaştırılması sağlanabilir.

“Avrupa dil çalışmaları iletişimsel yöntemin getirdiği bir zorunluluk olduğundan dolayı yabancı dil eğitiminde ve öğretiminde gerçekleştirilecek bütün etkinliklerin iletişimsel yaklaşıma göre düzenlenmesi gerekmektedir” (İşisağ ve Demirel, 2010: s.192). Konuşma becerisinin gelişiminin istenilen düzeye ulaşması için Ortak Başvuru Metninde de belirtildiği gibi çok dilliliğin ve onun getirdiği çok kültürlülüğün, iletişim odaklı bir düzenlemenin yapılarak eğitim sistemimize uygulanması gerekmektedir.

İşisağ ve Demirel (2010: s.202)’in yaptığı araştırma neticesinde,

OBM uygulaması olarak görülen Avrupa dil gelişim dosyası (ADGD) yaklaşımının öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vererek konuşma becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı görülmektedir ve geleneksel yolla işlenen konuşma becerisi derslerinden farklı olarak öğrenciler daha fazla süreye sahip olduklarını, daha akıcı konuşabildiklerini ve kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini dile getirmişlerdir.

Yabancı dil eğitiminde değişime direnmek yerine gelişime ayak uydurulmaya çalışılmalıdır. Yeniliklere açık bir eğitim anlayışının benimsenmesi ve öğrenci merkezli sınıf ortamlarının oluşturulması konuşma becerisi derslerinin iyileştirilmesi adına faydalı olabilir.

“Yabancı dil öğretiminde en temel amaç, öğrenilen dilin anlaşılabilir bir şekilde konuşabilmesidir. Fakat üniversitede alınan konuşma becerisi derslerine rağmen öğretmen adayları mezun olduktan sonra öğrendikleri yabancı dili etkili bir şekilde konuşamamaktadırlar” (İşisağ, 2008: s.2). Öğrenilen dili etkili bir şekilde konuşamayan öğretmenlerin kendi öğrencilerine de yeterli bir dil eğitimi sağlaması pek mümkün değildir.

En başta eğitim sistemimizdeki yanlışların belirlenip giderilmesi ve sözlü iletişim becerisi derslerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

“OBM, Avrupa’daki farklı dil öğretimlerine, sınavlara ve ders kitaplarına bir kaynak oluşturmaktadır. Bu kaynak, yabancı dil öğrenenlere, ne öğrenmeleri gerektiği, yabancı dilde etkin bir biçimde iletişime geçebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiği konusunda anlamlı bir yol gösterme amacındadır” (İşisağ ve Demirel, 2010: s.192). İletişim becerileriyle ilgili problemlerin çözülebilmesi için OBM de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretim metotlarının gözden geçirilmesi, öğrenci ve öğretmen iş birliğinin sağlanması ve öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmesi gerekmektedir. İletişimin bu kadar önemli olduğu bir çağda hala konuşma becerisi istenilen düzeyde geliştirilememektedir. Bunun nedenleri detaylı bir şekilde araştırılarak, sadece öğretim metotları değil, öğrencilerin duygusal ve psikolojik durumları da göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.

2.3. İletişimsel Yeti ve Konuşma Becerisinin Önemi

“Duyguları ve düşünceleri sözlü ve yazılı olarak etkili biçimde anlatabilmek, çevredekilerle başarılı bir iletişim içinde olmak çağımızın önemli gereklerinden birini oluşturmaktadır” (İşisağ, 2008: s.60). İşisağ bu sözleriyle iletişimin günümüzde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Etkili bir iletişimin sağlanabilmesi için kişinin konuşma becerisinin yeterli düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle konuşma becerisi geliştirilmesi gereken en önemli yetilerden biridir.

Aktaş’a göre (2005: s.93),

İletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. İşin özüne bakarsak, bir dili öğrenmek demek, o dilin iletişim yetisini kazanarak, o dilde iletişim kurmak demektir. Bir başka deyişle, iletişimsel yetiyi kazanmak demek, o dilin iletişimsel becerilerini, yani hem konuşma ve yazma gibi yaratıcı becerileri hem de dinleme ve okuma gibi edilgen becerileri kavramak, ayrıca o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü, yaşam ve hareket tarzlarını, kısaca sosyodilbilim (sosyolinguistik) ve pragmatik biliminin öngördüğü (neyin, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl, hangi koşullarda konuşulabileceğini öğrenmek gibi) davranış şekilleriyle birlikte o ülkenin

insanlarıyla sözlü ve yazılı olarak iletişim kurmayı öğrenmek demek anlamına gelmektedir (Edmonson / House, 1993: s.82).

Aktaş'ın belirttiği gibi yabancı dil eğitiminin en temel amacı, öğrenilen dilin her ortamda bağımsız bir şekilde konuşulmasıdır. Öğrencilerin dili günlük hayatta kullanabilmeleri içinde ders içeriklerinin gerçek hayatla bağlantılı olması gerekmektedir. Bu amaca ulaşmakta ancak yabancı dil öğretiminde kullanılan geleneksel eğitim programlarından vazgeçerek, öğrenci odaklı, özgün ve yenilikçi bir eğitim sistemi getirilerek gerçekleştirilebilir.

Aktaş (2004: s.48), dilin temel işlevlerinden olan sözlü iletişim becerisinin ön plana çıkması gerektiğinden bahsetmektedir. Ancak konuşma becerisi çok önemli olmasına rağmen hala bazı eğitim kurumlarında göz ardı edilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin iletişim becerileri istenilen düzeyde gelişmemektedir. Keza kendini ifade edemeyen öğrenciler sosyalleşmekte de büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durumda öğrenci anlatmak istediklerini doğru bir şekilde aktaramaz. Bu da onun hem kendini özgür bir şekilde ifade etmesine engel olur hem de özgüvenine zarar verir. Sözlü iletişim becerisinin kazandırılması için yabancı dil derslerinde daha fazla konuşma etkinliklerine yer verilmeli ve öğrenci merkezli bir eğitim gerçekleştirilmelidir.

Sonuç olarak yabancı dil eğitiminde öğretilen konuşma becerisinin hem okul hem de sosyal hayatta ne denli önemli olduğu ortadır. Brumfit (1985: s.13)'e göre, eğer öğretmenler derslerde hem doğruluğu hem de akıcılığı geliştirecek yöntemler kullanırlarsa daha başarılı bir iletişimsel öğrenim gerçekleştirebilirler. Brumfit'in de belirttiği üzere daha başarılı bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için eğitim sistemimizde ve kullanılan yöntemlerde gerekli değişikliklerin yapılması, öğretmen ve öğrenci iş birliği sağlanarak konuşma becerisi derslerinin iyileştirilmesi gerekmektedir.

2.4. Konuşma Becerisini Etkileyen Etkenler

Öğrencilerin başarılarını etkileyen birçok faktör vardır. Bunların başında bireysel farklılıklar, aile, eğitim sistemi, öğretmen, ders işleniş şekli, çevre gibi birçok etken yer alır. Biz burada duyuşsal, kültürel, yaş ve cinsiyet ve ana dil etkenlerini ele almaktayız.

2.4.1. Duyuşsal Etkenler

Duyuş, duygularımızı kullanarak, hislerimizle harekete geçtiğimiz eylemlerimizdir. Dil ediniminde de duygularımızın etkisi göz ardı edilemez. Öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar yabancı dil öğreniminde ve konuşma becerisinin gelişiminde çok büyük bir rol oynamaktadır.

Duman ve Yakar'a göre (2017: s.201),

Duyguların öğrenmede tetikleyici bir faktör olması, bireylerin neyi nasıl öğreneceğinin yanında, öğrenme öncesinde nasıl hissettiği, öğrenmeye veya almaya açık olup olmadığı çok önemlidir. Temelde bireyin kişiliğiyle ilgili olan duyuş terimi eğitimde kullanıldığında sadece bireyin içsel durumuyla, duyguları ve nasıl hissettiğiyle ilgilenmekle kalmamakta aynı zamanda kişinin duyguları yüzünden nasıl davrandığıyla da ilgilenmektedir.

Duman ve Yakar'ın da belirttiği gibi öğrencinin nasıl hissettiği, öğrenmeye açık olup olmadığı gibi etkenler dil edinimini ve özellikle öğrencinin konuşma becerisi gelişimini çok fazla etkilemektedir.

Duman ve Yakar (2017: s.209)'a göre,

Duyuşsal farkındalık, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme isteği ve merakı, güdülenmişlik düzeyi ve bunlarla birlikte duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyini yansıtır. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşadıklarında herhangi bir soru ya da uyarıcı ile canlanmalarının veya odaklanmalarının sağlanması vb. süreçler duyuşsal farkındalığa, öğretim süreçlerinde yer verilmesini gerektirir. Öğrenme sürecinin her bileşeni bilişsel alan ile ne kadar ilişkiliyse, duyuşsal alanla da o kadar ilişkilidir. Bireylere istemedikleri bir şeyi öğretmenin, istedikleri bir şeyi öğretmekten daha zor olduğu açıktır. Keller (1987) güdülenme stratejileri kullanılarak motive olunmuş bir süreçte gerçekleşen öğrenmelerin daha etkili ve kalıcı olduğunu vurgulamaktadır.

Keller'ın da belirttiği gibi güdülenmişlik düzeyi öğrencinin derse ne denli hazır olduğunu, öğrenmeye açık olup olmadığını gösterir. Öğrenci istekli olduğu zaman derse katılım sağlaması ve iletişim kurması her zaman çok daha kolay olur.

“Merak duyguları, ilgi düzeyleri canlandırıldığı takdirde öğrenciler öğrenecekleri herhangi bir birim hakkında olumlu tutum geliştirirler (Krathwohl vd, 1964; Eiss ve Harbeck, 1969; Keller ve Burkman, 1993). Bireylerin ihtiyaç duydukları duyuşsal beceriler, akademik

yaşamlarında iletişim becerilerini geliştirmede önemli görülmektedir” (Duman ve Yakar, 2017: s.210). Öğrencilerin duygularının farkında olarak gerçekleştirdikleri dil edinimi hem kalıcılık açısından hem de onların iletişim becerilerinin gelişimini kolaylaştırması açısından yabancı dil eğitiminde dikkat çekilmesi gereken bir konudur.

“Kaygı, genellikle fiziksel veya zihinsel gerginlik, endişe, tedirgin hissetme, hayal kırıklığı ve kuşku durumları olarak tanımlanır” (Korkmaz, 2005: s.25). Yabancı dil ediniminde en çok karşımıza çıkan duygu durumlarından biri kaygıdır. Çünkü kaygı öğrencinin dil edinimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu konuyla ilgili Zengin ve Aydın (2008: s.84) şunları söylemektedir,

Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde bireyin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Yapılan araştırmaların sentezine dayalı olarak, yabancı dil kaygısı, Gardner ve MacIntyre (1993) tarafından, yabancı dilde tamamen yeterli olmayan birey tarafından dilin kullanımını gerektiren durumlarda ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil kaygısı, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üç gruba ayrılmaktadır. İletişim kaygısı, olgunlaşmış olan görüş ve düşüncelere sahip, ancak hedef dilde henüz olgunlaşmamış olan iletişim becerilerine sahip bireyler tarafından yaşanır. Olumsuz değerlendirilme korkusu, düzgün bir sosyal izlenim bırakmada başarılı olamayan yabancı dil öğrencilerinin başkaları tarafından yapılan değerlendirilmelerden kaynaklanan bir diğer korkudur.

Zengin ve Aydın’ın değindiği bu korkular hedef dili öğrenmeye çalışan bireylerin konuşma becerisi gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Kaygılı olan bir öğrenci derslerde iletişime geçmekten kaçınır. Çünkü hata yapmaktan korkar. Yabancı dil kaygısı olan öğrencilerin sayısı da azımsanmayacak kadar çoktur. Bu korkuların azaltılması için yabancı dil eğitiminde öğrencilerin duygusal ve psikolojik durumlarına dikkat çekilmeli ve gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil kaygısı oluşturan etmenlerin altında birçok neden yatmaktadır. Zengin ve Aydın’a göre (2008: s.85),

Kaygı doğuran önemli unsurlardan bazıları, dil öğrenenlerin yeterlilik düzeyleri, sınav uygulamaları ve öğretmen davranışlarıdır. Kaygı doğuran nedenler üzerine yapılan

bir çalışmanın (Bailey, 1983) sonucunda, kendilerini diğer yabancı dil öğrencilerine göre yetersiz bulanların kaygılı olmaya yöneldikleri ortaya çıkarılmıştır. Aynı çalışmanın sonucunda, sınav uygulamalarındaki hata ve yanlışlar ile öğretmenlerin sergiledikleri davranışların da birer kaygı kaynağı olduğu bulunmuştur. Bu durum, Ellis ve Rathbone (1987) tarafından, öğretmenlerin tehditkâr sorularından dolayı öğrencilerin kendilerini kaygılı hissettikleri biçiminde vurgulanmıştır.

Yapılan çalışmada da görülüyor ki öğrencilerin kaygılı hissetmelerinin altında yatan nedenlerden biride öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutumudur. Öğrencinin duygu durumlarının yanı sıra öğretmenin sınıf içerisinde nasıl bir tutum sergilediği önemlidir. Çünkü burada öğrenciyi doğru güdülemek, cesaretlendirmek öğretmenin rolüdür. Bunun aksi davranışları sergileyen öğretmenler öğrencilerin korkularının daha da artmasına ve onların iletişimden kaçmasına neden olmaktadır. Bu yüzden öğretmenlere ve eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Tabi ki konuyla ilgili öğretmenlerinde bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerde duyuşsal farkındalık kazandıracak seminerlere yer verilmesi öğretmenleri bilgilendirmek adına faydalı olabilir

Öğrencilerin yabancı dil kaygılarını azaltmak için bazı önlemler alınabilir. Zengin ve Aydın'a göre (2008: s.88),

Kaygı ile baş etme yöntemleri üzerine odaklanmış olan ilk çalışmada (Horwitz ve diğerleri, 1986) bulunan sonuçlara göre, iki yöntem ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemlerden birincisi, kaygı doğuran durumlarla baş etmeyi öğrencilere öğretmek, diğeri de öğrenme ortamını daha az stresli bir hale getirmektir. Kaygıyı azaltmak için uygulanması gereken teknikler de bazı etkinlikleri kapsamaktadır. Crookall ve Oxford (1991), bu etkinlikleri; yapısal alıştırmalar, grup ve ikili çalışmalar, oyunlar ve benzetimler olarak sıralamaktadır. Yapılan önerilerde, destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencilerin hatalarını anlamalarını sağlamak ve gerçekçi beklentiler geliştirmek biçimindedir.

Kaygıya sebebiyet vermemek için özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle iletişim içerisinde olmaları ve koordine çalışmaları gerekmektedir. Bunu aşabilmenin yolu hem öğrencinin hem de öğretmenin farkındalık kazanmasıyla gerçekleşebilir. Öğrenci açısından baktığımızda onların psikolojik durumlarının dil ediniminde büyük etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin motive olamamalarının altında öğretim teknikleri, derslerde kullanılan materyaller, günlük dilin ve konuşmanın arka

plana atılması, dil bilgisel kalıpların dayatılması ve öğrencilerin sahip olduğu not korkusu gibi birçok neden yatmaktadır. Bu gibi nedenlerde öğrencinin kaygı duymasına ve konuşma becerisinin gelişimine engel teşkil etmektedir. Bu anlamda öncelikle öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir sınıf ortamının sağlanması faydalı olacaktır.

Duygusal farkındalığı olan öğrencilerin motivasyonları daha yüksek olur. Onları motive etmek ve duygu durumlarının farkına vardırarakta öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının iş birliğiyle gerçekleşebilir. Gömleksiz ve Ülkü Kan'a göre (2012: s.1170),

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada tutum, motivasyon, kaygı, öz yeterlik gibi birden fazla duyuşsal karakteristik bir araya getirilerek başarıyla ilgili olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında ilginin diğer karakteristiklere göre başarı üzerindeki etkisinin daha büyük olduğu, öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgisini çekme ve bu ilgiyi devam ettirme yönünde gayret göstermeleri gerektiği ifade edilmiştir. Duyuşsal karakteristiklerin başarıda yüzde yirmi yedilik bir varyansı açıkladığı görülmüştür ve bu durumun öğretim elemanları, öğretmenler ve program geliştirmeciler tarafından dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda çıkan yüzde göz ardı edilemeyecek kadar yüksektir. Konuşma becerilerinin gelişiminde duyuşsal etkenlerin rolünün ne kadar büyük olduğu ortadadır. Bütün eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının da bunu göz önünde bulundurarak yabancı dil öğretimiyle ilgili gerekli önlemleri almaları yerinde olacaktır.

Öğrenci görüşleri alınarak yapılan başka bir araştırma Gömleksiz ve Ülkü Kan (2012: s.1173) tarafından şöyle aktarılmaktadır,

Duyuşsal öğrenmeye ilişkin yapılmış bir araştırmada öğrencilerden ideal sınıf ortamına ilişkin görüşleri alınmıştır ve bu görüşler üç ana başlıkta toplanmıştır. Öğrenciler öncelikle gerilimsiz, içten, açık, iş birliğine müsait ve eğlenebilecekleri bir sınıf ortamı; birlikte çalışabilen içten paydaşlar (arkadaşlar); öğrenciler ve okul çalışanları arasında karşılıklı saygının bulunacağı bir okul atmosferi istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin diğer istekleri pedagojiye uygun olarak derslerin niteliğinin dikkate alınması ve çok kalabalık sınıfların oluşturulmaması yönündedir. Son olarak ise öğretmenlerin gerek mesleki gerekse iletişime ait becerilere sahip olmalarının ve meslekleri açısından coşkulu olmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Russell, 2004: s.265). Aynı

araştırma öğrencilere sağlanacak olumlu ortamın motivasyonel değerinin öğrencileri performansa yönlendirmeden daha önemli olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin duygusal durumlarının dil becerilerini ne denli etkilediğini göstermektedir. Özellikle konuşma becerisi gibi edinilmesi diğer becerilere göre daha zor olan bir becerinin gelişimini, öğrencilerin öğrenmeye açık olmaması, motive olmaması, kaygı duyması, stresli olması, kendini güvende hissetmemesi gibi nedenler etkilemektedir. Bu sebeple yabancı dil eğitiminde duyuşsal etkenlere dikkat edilerek, öğrencilerin görüşleri alınarak, eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturularak, öğrenci ve öğretmenin duygusal farkındalığının arttığı daha sağlıklı bir eğitim ortamı sağlanabilir.

2.4.2. Kültürel Etkenler

Porzig (akt. Önem, 2011: s.62), her bir toplumun farklı düşünüş ve görüş tarzı, dünyayı başka türlü kavraması ve bölümlemesi, dünyaya başka duygu ve başka irade ile yaklaşması söz konusu olduğunu söyler. Bu farklılıklarda toplumların kendi kültürünü oluşturur. Yabancı dilin daha iyi anlaşılabilmesi için kültürünün de iyi bilinmesi gerekir. Öğrenci dil ile kültür arasında bağlantı kurabildiği sürece o dilin mantığını ve kullanım alanlarını daha iyi anlayabilir ve dili daha doğru kullanabilir.

“Her birey kendi toplumunun dilini edinirken, o dili şekillendiren kültür ve sosyal değerleri de edinir ve bunu dile yansıtır. Bu nedenle bilinir ki bir toplulukta kullanılan dil, o topluluğun kültürü ve dünyaya bakış açısı hakkında birçok ipucu verir” (İbid). Bu nedenle dil ile kültürü birbirinden ayrı düşünmek imkansızdır. Yabancı dil öğrenmek demek başka kültürlerle tanışmak ve karşılıklı kültür alışverişinde bulunmak demektir. Adeta başka dünyaların kapılarını açıp keşfe çıkmak gibidir. Özer ve Korkmaz (2016: s.60)’a göre,

Dil, düşünebilme, geçmişle gelecek arasında köprü kurabilme, toplum içinde birey olma, ulus olma, dünyada ulus üstü olma gibi pek çok açıdan varlığını ortaya koyma, ben de varım diyebilme noktasında en önemli ölçütlerin başında gelmektedir (Kolaç, 2008). Birey yaşadığı toplumun özelliklerini, geçmişten getirmiş olduğu kültürel mirası ve bilgi birikimini o toplumun dili yani kendi ana diliyle kazanırken diğer topluluk ve insanlara da onların dilini bilerek ulaşabilir ve onlara özgü kültürel birikime ve bilgiye erişebilir. Ancak bu şekilde kültürün ve bilginin geçmişten günümüze temel taşıyıcısı konumunda olan dil vasıtasıyla kültürler arası iletişim, etkileşim ve bilgi paylaşımı söz konusu olur (Şahin, 2009).

Kişinin sağlıklı bir iletişim kurabilmesi ve etkileşimde bulunabilmesi hedef dilin kültürünün de öğrenilmesiyle gerçekleşebilir. Demircan'ın (1990: s.23) belirttiği gibi her dil onu konuşanlara ayrı bir algılama yorumlama biçimi ve ayrı bir dünya görüşü sunar. Öğrendiği dilin kültürünü bilen kişi ana dil ile hedef dil arasında benzerlik ve farklılıkları karşılaştırabilir ve öğrenilen dil ile bağlantı kurabilir.

“Dil, bir kültüre ait özellik ve değerleri yansıtır. Brezilyalıların ‘kahve’ ile Eskimoların ‘kar’ için çok sayıda farklı türleri ifade eden sözcük kullanması gibi” (Soydaş, 2010: s.102). Örneğin sofraya kültürüne baktığımızda ‘Afiyet Olsun, Eline Sağlık’ kavramları bizim dilimizde önemli bir yer kaplarken başka bir dilde (ör: Çince) bu kavramlar bulunmamaktadır. Keza İngilizcede de bu kavramların tam karşılığı yoktur. Buda bize kültürler arası farklılığı göstermektedir. Yine Çinliler selamlaşırken genellikle birbirlerine nasılsın yerine yemeğini yedin mi sorusunu yöneltirler. Bu eski zamanlarda onların yaşadığı kıtlık ile alakalı hala günümüzde kullanılan bir söylemdir. Görüldüğü gibi dili öğrenen kişi eğer o dili kültürüyle birlikte öğrenmezse konuşulan günlük dili bile anlaması zorlaşabilir, kavram kargaşası yaşayabilir ve bu durum kendini kötü hissetmesine sebep olabilir.

Kültürel etkileşimlerde beden dili de çok önemlidir. Kendimizi ifade ederken kullandığımız beden dilimiz başka bir ülkede farklı anlamlara gelebilir, yanlış anlaşılmalara sebep olabilir. Ör: bizde para anlamına gelen baş parmağımızı ve işaret parmağımızı kullanarak yaptığımız hareket Çinliler için sevgi anlamına gelmektedir. Ya da Soydaş (2010: s.184)’ın belirttiği Amerikalıların ‘tamam anlamında baş ve işaret parmaklarıyla oluşturdukları daire işareti Fransızlar için ‘sıfır’ anlamına gelmektedir. Fransızların tamam işareti baş parmak yukarı doğru, diğer parmaklar avuç içine kapatılarak yapılan işarettir.

Deyimler ve atasözleri de iletişim kurarken bilmemiz gereken kültürden kültüre farklılık gösteren değerlerdir. Eğer kişi konuştuğu dilde yaygın kullanılan bu söylemleri bilmiyorsa konuşulanları yanlış anlayabilir ya da anlamakta güçlük çekebilir. İngilizcede biri sana hediye veriyorsa sorgulama anlamına gelen ‘Never look a gift horse in the mouth’ kavramı, anlamı bilinmediği takdirde anlamsız bir ifade olarak değerlendirilebilir. Fransızcada kullanılan ‘Chacun voit midi à sa porte’ atasözünün çevirisi ‘herkes öğleni kendi kapısında görür’dür. Ancak herkesin yaptığı kendinedir anlamına gelmektedir. Hedef dilde karşılaşılan kavramların kullanım farklılıkları bilinmediği takdirde anlam kargaşasına ve iletişimin kopmasına sebep olabilir.

Aile yapısı ve ilişkilere baktığımızda abi ve abla kavramlarının kullanımı bizim kültürümüzde çok yaygınken batı kültüründe hiç kullanılmamaktadır. Onların herkese adıyla hitap etmesi normal sayılırken bizim kültürümüzde bu ayıp karşılanmaktadır. Bizde ‘siz’ ve ‘sen’ ayrımı varken İngilizcede ikisinin yerine sadece ‘you’ kullanılmaktadır.

Tapan (1990: s.55)’a göre,

Yabancı bir dil öğrenme uğraşı aynı zamanda yabancı bir kültürü de anlama / tanıma uğraşı demektir. Yabancı dilde öğrendiği her yeni sözcük, anladığı her yeni tümce, çözebildiği her yeni metin yabancı dil öğrenen kişinin bilincinde, o dili konuşan kişilerle, o kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşmasına neden olur.

Öğrencilerin kendi ana dillerinde ve hedef dilde doğru iletişim kurabilmesi için kültürel değerler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri bilmesi gerekmektedir. Öğretim kurumlarının anlam kargaşasını önlemek için yabancı dil eğitim programlarına kültür ve iletişim ile ilgili dersler koymaları hem öğrencileri kültür eğitimine özendirmek adına hem de kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkların öğretilmesi adına faydalı olabilir.

2.4.3. Cinsiyet ve Yaş

Bireysel dil kullanımında cinsiyet ve yaş önemli bir etkidir. Cinsiyet konusunda Spolsky (akt. Önem, 2011: s.64) kadınların erkeklere göre daha kurallı ve “düzgün” bir dil kullanımı sergilediklerinin görüldüğünü ifade eder. Gerçekten de kadınlar dili konuşurken telaffuzlarına erkeklere göre daha çok dikkat ederler ve özen gösterirler. Çünkü, Önem (2011: s.66)’in belirttiği gibi kadınlarda daha kibar ve düzgün dil kullanmaları beklenirken erkeklerden olan beklenti bu konuda daha esnektir.

Cinsiyetin yabancı dil kullanımına etkisi konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Ay (2014: 9)’a göre, yapılan çalışmaların geneline bakıldığında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hem genel olarak hem de beceriler özelinde daha başarılı oldukları ortak sonucu ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda da kadınların dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkın olduğu görülmektedir.

Yaş olarak baktığımızda Holmes (akt. Önem, 2011: s.65)’a göre dil eğri toplumsal beklentiler ve ilişkiler ile şekillenmekte ve özellikle ergenlikte ve gençlik yıllarında bu etki en yüksek düzeydeyken ileri yaşlarda daha düşük bir düzeye gerilemektedir. Erken yaşlarda

özellikle anaokulu döneminde dil öğrenmeye başlayan çocukların dil gelişimlerinin ve konuşma becerilerinin geç başlayanlara göre daha iyi olduğu gözlemlenmektedir. Bunun en büyük nedenlerinden biri çocukken dili taklit ederek öğrenmenin en üst düzeyde olması olabilir. Ergenlik dönemine baktığımızda da dil öğrenimi sosyal medya kullanımı ve sosyal çevrenin genişliği sayesinde yabancı dilin kullanımı ve geliştirilmesi ileriki yaşlara oranla daha kolay olmaktadır. Yapılan araştırmalardan bazıları şu şekildedir: Ay (2014: s.8),

Araştırmacıların odaklandıkları en önemli konular arasında yaş etmeni gelmektedir. Yürütülen birçok araştırma (ör: Flege, 1999; Moyer, 1999; Piske Mackey & Flege, 2001) Kritik Dönem Denencesi'ni (Lenneberg, 1967) desteklemektedir. Çocukların hedef dili erken yaşta erişkinlere oranla daha kolaylıkla öğrendikleri (Ellis, 2008; Larsen-Freeman, 2008; Mayberry&Lock, 2003) ancak ergenlik döneminden sonra yabancı bir dili öğrenenlerin, ana dili konuşucularının sahip olduğu gibi bir sesletime sahip olmalarının zor olduğu kabul edilmektedir (Zhang, 2009).

“Yaş etmeni, güdülenme, kaygı, strateji seçimi, iletişim kurma istediği etmenlerini doğrudan etkilemekte, bu etmenler öğrencinin yaşı değiştikçe farklılaşabilmektedir” (Ay, 2014: s.16). Ay'ın da belirttiği gibi yaş etmeni beraberinde birçok farklı etmeni getirmektedir. O yüzden yabancı dil eğitiminde konuşma becerisinin gelişimine etkisi büyüktür. Yaşını problem yapan bir öğrenci kaygılanıp kendisinin yeterince iyi olmadığını düşünerek derslerde iletişime geçmekten kaçabilir. Bu sebeple iletişime geçmekten kaçınan öğrencilerin sorunlarını anlayabilmek adına ve yardımcı olabilmek için çözüm odaklı yaklaşımlar gereklidir. Özellikle öğretmen ve öğrenci ilişkisi bu durumlarda önem arz etmektedir. Öğretmen ve öğrenci iletişiminin kuvvetli olması bu tür problemin kolayca çözüme ulaşmasına yardımcı olabilir.

2.4.4. Ana dili

“Doğumundan itibaren her çocuk ait olduğu dilsel topluluğa uyum sağlayabilmek için bir dil edinmelidir ki, bu da çocuğun ana dilidir. Aile içinde birinci dil olarak edinilen ana dili, çocuğun sosyo-bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynar.” (Şavlı, 2009: s.180). Ana dili, kişinin doğal yolla duyarak ve taklit ederek edindiği dildir. Yabancı dil ise ana dilin dışında çeşitli metot ve yöntemlerle sonradan öğrenilen farklı bir dildir. Yabancı dil öğretiminde ana dilinin etkisi kaçınılmazdır. “Öğrencide daha önceden yapılandırılmış olan dizge, birincil

etken olarak yabancı dil öğrenim işine karışmaktadır. Öğrendiği hedef dilin sözcükleri, dilbilgisi kuralları ve kültüründe bulunan benzerlikler ve farklılıklar, hedef dili öğrenme sürecini kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı etken olarak öğrenim sürecini etkilemektedir” (Soral, 2009: s.18). Diller arasındaki benzerlikler öğrenmeyi kolaylaştırırken farklılıklar ise zorlaştırmaktadır.

Fransızca ve Türkçe’ ye baktığımızda iki dilin birçok açıdan birbirinden farklı olduğunu görebiliriz. “Öncelikle dil ailelerine baktığımızda Türkçe Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunda yer alırken Fransızca Hint-Avrupa dil ailesinin Roman dilleri kolunda yer almaktadır. Yapı bakımından ise Türkçe sondan eklemeli, Fransızca ise bükümlü bir dildir” (Türkoğlu, 2004: s.466). Söz dizimi bakımından Türkçe ÖNY Fransızca ise ÖYN şeklinde sıralanır. “Fransızcada göze çarpan bir diğer ayırıcı özellik ise, adlarda cinsiyet ayrımının bulunmasıdır. Sözcüklerin bir bölümü eril (Fr. masculin), bir bölümü de dişildir (Fr. féminin). Bundan dolayı sözcükler biçim değişikliğine uğrarlar” (Alan, 2005: s.57). Türkçe de ise böyle bir ayrım söz konusu değildir. Görüldüğü gibi iki dil arasındaki farklılıkların fazla olması yanlış aktarımlara neden olmaktadır. Öğrenci hedef dile aktarım yaparken ana dilinin etkisinde kaldığı için hata yapma olasılığı artar.

“Kişinin, hedef dili öğrenmeye başladıktan ve dillerin kavramlaştırma sistemlerinin farklı olduğunu anladıktan sonra, ana dili ve hedef dil arasında çeşitli karşılaştırmalar yaptığı gözlenmektedir. Kişiler, hedef dil kullanımlarında, iki dil düzeninin kurallarını ve kavramlarını karşılaştırarak, hedef dile aktarımlar yapma eğilimindedirler (Soral, 2009: s.19).” Soral’ın da belirttiği gibi öğrenciler yeni bir dili öğrenmeye başladıklarında hedef dilin mantığını kavrayabilmek için diller arasında karşılaştırma yaparlar. Bu karşılaştırmalarda yanlış aktarımlara sebep olmaktadır. Diller arasındaki farklılıkların fazla olması yapılan yanlışların artmasına neden olmaktadır.

“Dil aktarımı, öğrencinin dili şekillendirmesinde önemli etkenlerden birisidir. Sözcüğün kökeni, davranışçılığa ve ana dilin hedef dil üzerindeki alışkanlık etkisi görüşüne dayanmaktadır. Kişinin hedef dildeki üretici yetenekleri, dilsel ve kültürel düzeyde ana dili yapıları ve anlamlarından etkilenmektedir” (Soral, 2009: s.20). Öğrencinin cümle kurarken Fransızca ve Türkçe gibi farklı yapılara sahip dilleri birbirine karıştırmaya buna örnek olarak

verilebilir. Öğrenci hedef dilde cümle kurarken ana dilinin etkisinde kalarak yanlış aktarım yapabilir.

Soral (2009: s.21)'a göre,

Aktarım sesbilim, sözdizimi, anlambilim ve biçimbilgisi gibi dilbilimin tüm düzeylerinde gerçekleşirken, en çok aktarımın sesbilim düzeyinde gerçekleştiği gözlenmektedir (Odlin, 1989: 27). Diller, sesbirimler açısından farklılıklar göstermektedir. Williams (1980)' ın çalışması, kişinin ikinci dildeki konuşmayı ana dili kategorilerine göre algıladığını göstermektedir (Caroll, 2008: s.317). Örneğin; Arapça' da / f / ve / v / seslerinin ayrımı bulunmamaktadır. Bu yüzden Arapça ana dili konuşucuları 'very' sözcüğünü kullanmak isterken, 'ferry' sözcüğünü kullanabilmektedir (Harmer, 2001: s.99).

Ana dilin yabancı dil edinimine olan etkisiyle ilgili yapılan birçok çalışma vardır. White (akt. İkiz, 2019: s.29) yaptığı çalışmada,

İngilizce öğrenen Fransız öğrencilerin bitişiklik ilkesini ihlal ettiğini görmüştür. Bunu da kendi dilinden aktarma yaptığı görülmüştür. Fransızcada zarfların kullanımı İngilizcedeki gibi katı değildir, bu yüzden de Fransızların kendi dillerindeki kuralı ikinci dilleri olan İngilizcenin içerisinde de benzer şekilde kullanarak hata yaptıkları gözlenmiştir.

Roberts, Gullberg ve Indefrey (akt. İkiz, 2019: s.29),

Yaptıkları çalışmada ana dili Türkçe ve Almanca olan öğrencilerin Felemenkçe öğrenirken doğru özne kullanımlarını araştırmıştır. Öğrencilerin internet yazışmalarını inceleyerek yapılan çalışmada Türk öğrencilerin kendi dillerinde var olan gizli özne yapısını Felemenkçeye de aktardığı, bu dilde de özneyi düşürerek ana dili kaynaklı hata yaptığını göstermiştir. Alman öğrencilerde bu yapıda bu şekilde bir hata görülmemiştir. Bu da ana dilindeki olumlu ve olumsuz aktarımın göstergesi olmaktadır.

Gass ve Selinker (akt. Soral, 2009: s.22), Odlin ve Alonso-Vazquez 2006 yılında, İspanyolca, Türkçe ve Fransızca ana dili konuşucuları üzerinde, geniş ve yakın geçmiş zaman eylemlerini inceledikleri çalışma sonucunda, deneklerin ana dillerine göre değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Bu çalışmaya göre,

Fransızca ana dili konuşucuları, İngilizce yakın geçmiş zamanı, aşırı kullanımla geçmiş zamanlı tümceler üretirken de kullanmışlardır. (I have gone to Rome last year.) İspanyolca ana dili konuşucuları, yakın geçmiş zamanı kendi ana dillerindeki gibi belirsiz bir

zaman diliminde tekrarlanan eylemler için kullanmışlardır. (I have been to Rome a few times.) Bu grubun tersine Türkçe ana dili konuşucuları, uzak geçmiş zamanı, kendilerinin şahit olmadığı bir durum ile ilgili tümce üretirken, kendi ana dillerindeki, anlatılan geçmiş zaman kullanımını hedef dile aktararak ‘My friend had gone to Rome’ tümcesini üretmektedirler. Bununla birlikte, kendilerinin şahit olduğu bir durumla ilgili tümce üretirken, ana dillerindeki görülen geçmiş zaman kullanımını hedef dile aktararak ‘I went to Rome last year’ tümcesini ürettikleri görülmektedir.

Yapılan çalışmalara baktığımızda, kişilerin yabancı dil ediniminde ana dilinin etkisinde kalarak yanlış aktarımlar yaptıklarını görüyoruz. Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde de ana dilinin yabancı dil üzerinde etkisi ortadadır. Ör: telaffuz açısından baktığımızda Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dildir. Ancak Fransızca, yazıldığı gibi okunan bir dil olmadığı için öğrenciler konuşurken sözcükleri telaffuz etmekte zorlanırlar. Buda iletişimin kopmasına ya da yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır. Lado (akt. İkiz, 2019: s.26) da bireylerin yabancı dil ve kültürünü öğrenirken kendi ana dili ve kültüründeki yapıları ve anlamları aktarma eğiliminde olduklarını savunmuştur. Öğrencilerin hedef dili öğrenirken hangi yönlerden güçlük çektiklerinin araştırılıp belirlenmesi, bu yanlışların tekrarlanmaması adına faydalı olabilir.

“Türk öğrencilerin bir yabancı dili öğrenirken nerelerde yanlış yapacakları, hangi konularda Türkçeden olumsuz aktarım yapacakları veya zorlanacakları önceden kestirilebilirse, Türkler için yabancı dil öğretim kitabı yazılırken bu güçlükler göz önünde bulundurulabilir” (Alan, 2005: s.102). Alan’ın belirttiği gibi bu konuyla ilgili bir kitabın yazılması öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterici olması açısından faydalı olabilir. Ana dili ve hedef dil arasındaki farklılıklar önceden bilinirse hem öğretmenler hangi konulara dikkat etmeleri gerektiğini bilir hem de ders içeriğini ve materyallerini buna göre hazırlayabilir.

Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi Fransızca ve Türkçe birçok açıdan birbirinden farklı dil yapılarına sahiptir. Eril dişil durumu, söz dizimi, okunuş ve yazılış farklılıkları gibi. Hedef dil ve ana dili arasındaki farklılıklar ne kadar fazlaysa yanlış aktarımlarda o kadar fazla olmaktadır. Özellikle öğrenci sözlü iletişim kurarken hızlı düşünüp konuşması gerekir. Bu durumda ana dilinin etkisinde kaldığı için yanlış aktarım yapma olasılığı artar. Bu yanlışların önüne geçmek adına yabancı dil öğrenen öğrencilere anket yapılarak ana dilinin hedef dili üzerindeki etkileri belirlenebilir. Bu sayede öğretmenler

derslerde nelere dikkat etmeleri gerektiğini önceden bilir ve dersin içeriğini ona göre hazırlayabilir. Aynı şekilde dil öğrenmeye başlayan öğrenciler de nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini bilirler. Bu sayede yanlış dil aktarımı en aza indirilebilir.

2.5. Konuşma Becerisinin Gelişimine Yardımcı Olan Teknikler

Konuşma becerisinin gelişimine yardımcı olan birçok teknik bulunmaktadır. Burada sadece en çok kullanılanlar ele alınmaktadır.

2.5.1. Grup ve ikili Çalışma

“İkili ve grup çalışmaları öğrenciye ayrılan etkinlik süresini uzatan, aynı zamanda öğrencilerin derse daha katılımcı, kendilerini ifade etmede daha rahat ve üretken olmalarına olanak tanıyan etkinliklerdir” (Peçenek, 1997: s.53). Peçenek’in belirttiği gibi grup ve ikili çalışmalar her öğrencinin derse etkin bir şekilde katılımının sağlanabildiği aktivitelerdir. Aynı zamanda hem öğrencinin motivasyonunu yükselten hem de öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini arttıran etkinliklerdir.

Byrne (1988: s.25) konuşma becerisinin gelişmesi için öğrencilerin rahat ve özgürce iletişim kurabilecekleri, bağımsız olarak çalışabilecekleri bir sınıf ortamına ihtiyaçları olduğunu söyleyerek sınıfta ikili ve grup çalışmalarının uygulanmasının gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmalar, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesini ve kendilerini rahat hissetmelerini sağlayan etkinliklerdir.

Grup ve ikili çalışmalar özellikle özgüveni düşük olan öğrencilerin birbirlerinden cesaret alarak konuşmak isteyecekleri bir ortamın oluşmasını sağlar. Her öğrenci eşittir, tek başlarına değillerdir. Bu sayede birlikte hareket etme bilinçleri oluşur. Her öğrenci çekinmeden konuşmasını tamamlayabilir.

Humpris (akt. Peçenek, 1997: s.54)’e göre,

Her iki tekniğin uygulanışında öğrenciler, bilgi ve düşünce alış-verişinde bulundukları, yardımlaştıkları bir öğrenme sürecini yaşarlar. Birbirlerini kontrol ettikleri ve birbirlerinin yanlışlarını düzelttikleri bu süreçte öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen bir öğretim söz konusudur. Sosyal psikoloji öğrenci-öğrenci arasındaki öğretimin öğrenci-öğretmen arasındaki öğretimden daha yararlı olduğunu ortaya koymuştur.

Burada öğretmen sadece gözlemci konumunda olacağı için öğrenciler çok daha rahat bir şekilde çalışmalarını tamamlar. Öğrenci merkezli bir eğitim gerçekleşir. Aynı zamanda öğrenciler birbirlerinden destek alırlar. Peçenek (1997: 52),

Grup çalışması ve ikili çalışma tekniklerinde uygulanan etkinlikler, öğrencilere hedef dili gerçek iletişim durumlarında ve doğrudan kullanma olanağı sunarlar. Etkinliğin uygulanması sırasında öğrenciler arasında oluşan iletişim durumu bir yana, daha etkinliğin başlangıcında, düzenleme ve planlama aşamalarında öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları gerçek iletişim ortamında yapılan sözel etkinliklerdir.

Gerçekten bu çalışmalarda öğrenciler farkında olmadan birbirleriyle sözlü iletişime geçerler ve etkileşimde bulunurlar. Derslerde kullanılabilecek ikili çalışmalar öğrencilerin motive olmaları açısından da çok etkilidir.

Grup Çalışması

Byrne (1988: s.36)'a göre, sınıf içinde çalışan birimleri grup olarak adlandırabiliriz. Sınıfların gruplara ayrılması daha küçük ve daha iyi yönetilebilen birimleri ortaya çıkarır. Öğrencilerin birbiriyle iletişim içerisinde olduğu, herhangi bir konu üzerinde birlikte çalışmalarına olanak sağlayan iki veya daha fazla kişiyi içeren çalışmalardır. Öğrenciler ikili çalışmada olduğu gibi burada da birbirleriyle etkileşim içerisinde olurlar.

“Temelde karşılıklı iş birliğine, bilgi ve düşünce paylaşımına dayanan grup çalışmasında, öğrenciler kendilerine verilen etkinlik çerçevesinde belirlenen amacı gerçekleştirebilmek için yardımlaşarak çalışırlar” (Peçenek, 1997: s.45). Birbirleriyle sürekli iletişim içerisinde olurlar.

Sınıf içi etkinliklerde çalışma gruplarını oluştururken ve çalışmaları yönlendirirken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir.

“Öğretmen yapılacak olan tüm etkinlikler hakkında öğrenciye bir ön bilgi vermelidir. Ayrıca öğrencinin belli bir etkinliğe yönelmesi sağlanmalıdır. Daha sonra konu hakkındaki bilgileri öğrencilere okutmalı ve öğrencilerin konuyu ne derece anladıklarını kontrol ettikten sonra çalışmayı başlatmalıdır” (Demirel, 2016: s.79). Demirel'in de belirttiği gibi bu etkinliklerde öğrencileri önceden bilgilendirmek gerekmektedir. Burada öğretmene düşen görev öğrencilere gerekli bilgiyi verip onları doğru yönlendirmektir.

“Gruplar yapılacak olan etkinliğe göre karşılıklı ya da yuvarlak oturma düzeni oluşturulabilir. Gruplar sürekli değiştirilerek, öğrencilerin diğer kişilerle de teması sağlanmalıdır. Önceleri her öğrenci sağındaki öğrenci ile sonra solundakiyle daha sonra arkasındaki ve çapraz oturan öğrencilerle eşleştirilmelidir” (İbid). Öğrenciler sürekli aynı kişi yerine farklı kişilerle çalışma imkânı bulurlar. Her öğrencinin farklı kişiyle etkileşime geçmesi çekingenliklerin aşılması açısından faydalı olur.

“Gruplardaki öğrenci sayısının belirlenmesi çoğunlukla sınıftaki toplam öğrenci sayısı ile bağlantılıdır. Sınıfın düzeni, öğrencilerin özellikleri ve yetenekleri, süre, etkinliğin türü ve amacı gibi etkenler grup oluşturulmasını ve gruplardaki öğrenci sayısını belirlemektedir” (Peçenek, 1997: s.46). Her sınıf kendi düzenine göre gruplar oluşturmalıdır.

“Sınıf içinde bir araya gelen öğrencilerin ilgi, yetenek ve bilgi düzeylerinin farklı olması olağandır. Bu durumda öğrenciler söz konusu özellikleri dikkate alınarak gruplara ayrılabilir. Öğrencilerin ilgileri ve istekleri doğrultusunda gruplar düzenlemek faydalı olacaktır” (İbid). Özellikle öğrencilerin ilgileri doğrultusunda gruplar yapmak onların derse katılımını ve motivasyonunu artırır.

Demirel (2016: s.81)’e göre grup çalışmasında kullanılabilecek bazı teknikler şunlar olabilir:

Hikâye Anlatma: Bu teknikte bir olayın anlatıldığı tüm bir resim ya da resimler grubu, parçalara ayrılır ve gruptaki her öğrenciye birer adet verilir. Herkes elindeki resim parçasının neyi anlattığını söyler. Sonunda hikâyenin tamamı çıkarılmaya çalışılır.

Bulmaca: Bir bulmaca ya da bir yap-boz oyununun eksik kısımları öğrenciler tarafından sırayla tamamlanır.

Resimli Kartlar: Üzerinde değişik resimler olan kartlar gruplara dağıtılır. Grubun her elemanı kartları sırayla alır, en üsttekini açar ve daha önceden belirledikleri bir elemana karttaki resimlerle ilgili bir soru sorar, kartı en alta koyar ve bir sonrakine uzatır ve grup çalışması bu şekilde devam eder. Sorulan sorularda kalıplaşmış soru ifadeleri kullanılır. Sözelimi: Bir yüzük aldın mı? Bir kitap aldın mı? Bir kravat aldın mı? gibi. Kartlardaki resimler, günlük yaşamda olaylarla ilgili olabileceği gibi, yiyecek içecek resimleri de olabilir.

Bu oyunların dışında Küçükahmet (1995: s.56)’ e göre bir başka etkinlik türü de grup tartışmalarıdır:

Bu etkinliklerde öğrenciler bir konu ya da sorun üzerinde tartışır ve çözüm üretmeye çalışır. Bütün sınıfın önünde konuşmaktan sıkılan öğrenciler küçük bir grubun önünde kendilerini daha kolay ifade ederler. Tartışmaların fiziksel odağı kapalıdır ve bireysel olarak öğrencilere yöneliktir; yani konuşan öğrenci biraz ötededir, açıkça duyulabilir ve diğer öğrencilerle doğrudan konuşabilir. Grup tartışmasının panel, vızıltı grupları, forum, seminer vb. gibi yaygın olarak kullanılan çeşitleri bulunmaktadır.

Küçükahmet'in belirttiği gibi bu grup tartışmalarını çeşitlendirmek mümkündür. Bu çeşitlendirmede öğretmenin ve öğrencilerin yaratıcılığı da rol oynamaktadır. Burada amaç öğrencinin konuşma becerisini geliştirebileceği etkinlikleri çoğaltmak ve öğrenci merkezli bir eğitim sağlamaktır.

İkili Çalışma

İkili çalışmada grup çalışması gibi öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde bulunduğu, kişi sayısının ikiye geçmediği çalışmalardır.

İkili çalışmaların açık ikililer, sabit ikililer ve esnek ikililer olmak üzere farklı çeşitleri vardır.

Sabit İkililer: Öğrenciler verilen etkinliği aynı eşle, genellikle sağ ya da sol tarafında oturan arkadaşlarıyla tamamlarlar. Ancak öğrenciler etkinliği yinlemek ya da genişletmek isterlerse eşlerini değiştirebilirler.

Esnek İkililer: Bu çalışma türü eşlerin değişimine dayanır. Her öğrenci diğer öğrencilerle etkinliği tamamlamak için sırayla etkileşimde bulunur. Bu tür bir çalışma öğrencilerin sınıfta özgürce hareket etmelerini gerektirir. Öğrenci konuşmak istediği arkadaşını kendisi seçebilir. Peçenek (1997: s.48)'e göre,

İkili çalışma için oluşturulacak çalışma düzeni sınıf ve sınıftaki eşyaların konumu ve özellikleriyle bağlantılıdır. Ayrıca etkinliğin türü de çalışma düzenini etkilemektedir. Sözelimi bir özgün dinleme etkinliğinin ardından öğrencilerden ikililer oluşturmaları ve dinledikleri hakkında konuşmaları istenmektedir. Bu çalışma ikililerin yüz yüze etkileşimde bulunmalarını gerektirir. Bu durumda karşılıklı oturum düzeni sağlanmalıdır.

Böylece grup çalışmasında olduğu gibi öğrenciler birbirleriyle iletişime geçer ve herkes birbirinden sorumlu olur. Hem öğrenciyi merkeze koyan hem de konuşmaya yönelten bir etkinlik türüdür.

“İkili çalışmada, karşılıklı ikililer ve dönen ikililer olarak adlandırılan etkinlikler yapılabilir: İkililer diğer ikililerle görüşme yaptıktan sonra, sınıftaki diğer ikililerle görüşürler” (Norman’dan akt. Peçenek, 1997: s.50). Birden çok öğrencinin birbiriyle iletişime geçmesini sağlamak adına ikililer değiştirilir.

2.5.2. Drama, Rol Oynama ve Benzetim

Drama, rol oynama ve benzetim gibi dramatik etkinlikler, hayal gücü kullanılarak yaratılan bir dünyayı gerçek hayata geçirmeyi sağlar.

“Drama, rol yapma ve benzetim etkinliklerinde, öğrencinin dikkati etkinliğe yoğunlaştığı için öğrenciler konuşma gereksinimi duyarlar. Bu etkinliklerde, öğrenciler hayal güçlerini kullanarak, birbirleriyle iletişim kurarak etkin katılımcılar durumuna gelirler ve farkına varmadan iletişim becerilerini geliştirirler” (Wessels, 1987: s.10). Wessels’in dediği gibi bu etkinlikler iletişim becerilerinin kendiliğinden gelişmesine katkı sağlamaktadır ve sözlü iletişim derslerinde kolaylıkla kullanılabilirler.

Peçenek (1997: s.90)’e göre bütün bu aktivitelerin hedef dili geliştirmek için ortak özellikleri şunlardır:

- Bu etkinlikler öğrenciyi, dili bir amaç için, özgür ve yaratıcı bir biçimde kullanmaya yöneltirler.
- Öğrencinin dili kullanmada akıcılık becerisini geliştirirler.
- Öğrenciyi güdülemede geniş olanak sunarlar.
- Utangaç ve çekingen öğrencilerin, öğrenme ortamına katılmalarına ve dili kullanmalarına yardımcı olurlar.
- Toplumsal beceriler kazandırarak, öğrencileri paylaşmaya ve birlikte çalışmaya yöneltirler.
- Hedef dilin doğal ortamlarda, akıcı etkileşimle öğrenilmesine katkıda bulunurlar.
- Eğlenerek ve rahat bir ortamda öğrenmeyi sağlarlar; öğrenilen bilgiler kalıcı olur.
- Hedef dili öğrenmede öğrencinin kendine güven duymasını sağlarlar.

Rol Oynama

“Rol oynama, öğrencilerin hayali durumlarda kendileri ya da başka kişiler olarak etkileşimde bulundukları dramatik etkinlik olarak tanımlanabilir. Öğrenciler ikililer ya da küçük gruplar halinde roller üstlenerek, gerçek yaşam ortamındaki durumlara benzer

durumları yorumlamaya çalışırlar” (Peçenek, 1997: s.72). Rol oynama öğrencilerin sözlü iletişimlerini geliştirebilmeleri için yabancı dil derslerinde kullanılacak eğlenceli bir etkinliktir.

Peçenek (İbid)’e göre,

Öğrenciler bir ‘rol’ üstlendiklerinde, belli bir durumda kendileri ya da başka biri olarak bir bölüm oynarlar. ‘Oynama’, öğrencilerin yaratıcı ve hareketli olabilecekleri güvenli bir ortamda bir rolün üstlenilmesi anlamına gelir. Bir sınıfta rol oynama etkinliği yapan bir grup öğrenci ile okulculuk, doktorculuk, hemşirecilik ya da Yıldız Savaşları oynayan bir grup çocuk arasında birçok ortak nokta vardır. Her iki grup da farkında olmaksızın kendi gerçeklerini yaratarak gerçek dünyaya yönelik bilgilerini deneme olanağı bulur ve diğer insanlarla etkileşim kurma becerilerini geliştirebilir. Bu durumda izleyici yoktur ve bir iki kulak misafiri fark bile edilmeyebilir. Gerçek yaşamda karşılaşılan iletişim ya da davranış riski yoktur. Etkinlik eğlencelidir ve öğrencilerin kişiliklerini olumsuz yönde etkilemez.

Rol oynama kişinin kendine olan güven duygusunu büyük ölçüde geliştirmesine yardımcı olur. Özellikle çekingen ve özgüveni düşük öğrenciler için dili kullanma ve iletişim kurma fırsatı yaratır.

“Yabancı dil öğretiminde rol oynama daha çok diyalog öğretiminde ve konuşma becerisini geliştirmede kullanılır” (Demirel, 2016: s.68). Demirel’in de bahsettiği gibi rol oynama konuşma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayan bir etkinliktir ve yabancı dil öğretiminde kullanımına daha çok yer verilmesi gerekmektedir.

Ur (akt. Peçenek, 1997: s.73) ’a göre,

Rol oynama etkinlikleri, iletişim uygulamalarına büyük olanaklar getirmiştir. Öğrenciler artık sınıfta kullanılan dil türü ile sınırlı değildir. Mağaza sahibi ya da casus, büyükanne, büyükbaba ya da çocuk, yetki sahibi bir kimse ya da asları olabilecekleri gibi cesur, korkak, sinirli, neşeli, sevecen ya da olumsuz bir kişiliğe de bürünebilirler. Dil, birçok etkene bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Meslek, konum, kişilik, rolü yapılan karakterin tutumu ya da ruhsal durumu, hayal edilen çevre, gereksinim duyulan iletişimsel işlevler ve amaç dil değişkesi sağlayan etkenlerdir.

Rol oynama öğrencilere gerçek hayattan kesitler sunduğu için öğrenciler öğrendiklerini günlük hayatta rahatlıkla uygulama imkânı bulabilirler. Zaten sınıfta pratiğini yaptıkları için iletişime geçmekte zorlanmazlar. Bu da onların kendine güvenlerinin ve hedef dili kullanma isteklerinin artmasını sağlar.

Demirel (2016: s.69)’e göre aşağıda belirtilen aşamalar rol yapma için önerilen sınıf içi etkinliklerdir:

Ortam yaratmak: Burada temel nokta doğal olmaktır. Öğrenmeye hazır duruma getirecek şekilde grubu güdülemek gerekir.

Rol yapmak için sahneyi hazırlamak: Eğer hangi sorun ya da olayın rolü oynayacağına karar verilmişse, roller paylaştırılır ve provalar yapılabilir. Kimlerin rol alacağı kararlaştırılmamışsa, sorun bütün sınıfla birlikte ele alınır. Bunu yapmanın bir yolu, sınıf liderinin (ki bu lider öğretmen ya da öğrenci olabilir) dört ya da beş öğrenciyi, sınıfın önünde sorunu tartışmaya davet etmesidir. Tartışma ilerledikçe sorunla ilgili ana noktalar tahtaya yazılır. Bu şekilde olayda yer alan karakterlerin özelliklerinin belirlenmesine ve tanımlanmasına yardımcı olunur.

Roller için öğrencilerin seçilmesi: Rollerin seçimi, önceden ya da sınıfın sorunu tanımlamasından sonra kendiliğinden yapılabilir. Öğrenciler, rollerinin genel özellikleri açısından aydınlatılır. Rol yapmanın bir uyarlama işi olduğu vurgulanır. Bu vurgulama özellikle ilk defa rol alacaklara bir katkı sağlayabilir. Rol dağıtımı öncelikle istekli öğrencilerden başlanarak yapılabilir. Böylece çekimser öğrencilere bir örnek teşkil etmiş olunur ve bu sonraki roller için onları da teşvik etmiş olur.

Rollerin oynanması: Bu aşamada rol alan öğrenciler rollerini oynar durumda, sınıfın geri kalan öğrencileri de seyirci olarak olayı izlerler.

Olayın tartışılması: Oyunun sunuluşu tüm sınıf tarafından, ya da önce küçük gruplar halinde daha sonra da tüm sınıf tarafından tartışılabilir. Öğrencilerden, oyunun ve oyuncuların güçlü ve zayıf noktalarını söylemeleri istenebilir. Böylece bütün öğrenciler konuşma eyleminde bulunmuş olur.

Benzetim

“Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir” (Demirel; 2016: s.77). Öğrenciler gerçeğe yakın olarak tasarlanmış bir ortamda bir sorunu tartışırlar.

Benzetim, aslında daha çok bir rol oynama çalışmasıdır. Ancak, benzetimde gerçekçi bir ortam oluşturma amacı vardır. Böylece öğrenciler gerçek hayattan kesitleri ders ortamında gözlemleme ve deneyimleme şansı yakalar.

“Gerçek durumların önemli boyutları ya bir modelde özel olarak ya da diyagram halinde, resimler ve diğer sembolik yollarla belirlenmektedir. Pilotların uçuş öncesi yapay koşullarda eğitim görmeleri, uçak bombardıman birlikleri ve astronotların eğitimi, tıpçıların kadavra üzerinde çalışmaları benzetim tekniğine birer örnektir” (Demirel, 2016: s.77). Yani öğrenciler teoride öğrendiklerini pratikte uygulama imkânı bulurlar. Bu tarz etkinliklere derslerde sıklıkla yer verilmesi öğrencinin hedef dili günlük hayatta rahatlıkla kullanmasını sağlar.

Demirel’e göre (2016: s.78),

Benzetim tekniği bir düşünce değil, bir hareket, bir olaydır. Öğrenciler bu olaya katılırlar ve ona şekil verirler. Roller, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme ve karar verme durumundadırlar. Bu açıdan analiz, sentez ve değerlendirme yapmak durumundadırlar (Küçükahmet, 1983). Öğretmen, bu tekniği uygularken öğrencilere rolleri dağıtır, olayı tanıtır ve bir kontrolör olarak olayların dışında kalır. Problem çözme ve karar verme sürecine katılmaz. Benzetim tekniğinin uygulamasında öğrencilerin iş görüleri gerçektir ancak öğretmen tarafından ortaya konan durum ya da olay yapaydır, gerçek değildir. Araştırmalara göre benzetim tekniği öğrencilerin derse katılımlarını ve güdülenmelerini artırmakta; öğrenmeyi soyutluktan kurtarmakta, somut ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır.

Benzetim tekniğinde öğretmenin olayın dışında kalması da öğrencinin eğitimin merkezinde olmasını ve sorumluluk almasını sağlar. Aynı zamanda yaşayarak öğrenilen bilgilerin kalıcılığı da her zaman daha fazladır. Öğrenciler yaşayarak öğrendikleri bilgileri hatırlamakta zorluk çekmezler.

Peçenek (1997: s.83)’ e göre benzetim tekniğinin uygulanmasında çeşitli aşamalar vardır:

- Öncelikle senaryo oluşturulur. Sorun ve çevre tanımlanır. Ör: Bir sosyal kulüp ekonomik zorluklar içindedir. Kulübün çalışmalarını sürdürebilmesi ya da kapatılmaması için bir karar alınmalıdır. Sorunun çözümlenebilmesi için bir toplantı düzenlenmelidir. Toplantıya kulüp üyeleri ya da halktan bireylerin katılabileceği bir toplantı düzenlenebilir.

- Sorunu ve çevreyi canlandıracak ve öğrencilerin rollerini anlamlı bir biçimde oynamalarını sağlayacak destekleyici malzemeler hazırlanmalıdır.
- Bütün katılımcılara rol kartları yazılır.
- Gereken bilgilerle birlikte kulübün ve sorunların genel hatlarını oluşturan senaryo sınıfa verilir.
- Öğrencilere roller becerileri doğrultusunda dağıtılır. Öğrenciler kulüp müdürü, gazeteci, radyo muhabiri gibi çeşitli rolleri üstlenebilir.
- Öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde çalışarak bilgileri inceleyip ne söyleyeceklerini düşünmeleri gerekmektedir.
- Gerekli ek bilgiler paylaşılarak benzetim gerçekleşir.
- İzleme gerçekleştikten sonra benzetim etkinliğinin sonuçları ve sorunlar tartışılır ve öğrenciler kendi kararlarını verebilmelidirler.
- Proje çalışması: Benzetim etkinliği, röportaj yapmak ve rapor yazmak amacıyla gerçek bir sosyal kulübe ziyaret yapılmasıyla sürdürülebilir. Ya da para toplayarak kulübün çalışması için devam kararı alındıysa, para toplamak için plan yapılmasını içeren başka bir benzetim etkinliği düzenlenebilir.

“Benzetimin özünde eylem vardır ve her benzetim büyük ölçüde etkileşim, etkileşim de dil kullanımını içerir. Katılımcılar, benzetime karşıt açılardan başlasalar bile hareket onları bir araya getirir. İncelemek, tartışmak, düşünce önermek, soru sormak, yanıtlamak, onaylamak ve karar vermek için güdülenirler” (Peçenek, 1997: s.87). Peçenek’in belirttiği gibi konuşma becerisini en iyi geliştiren şey etkileşimde bulunmaktır. Etkileşimde bulunan öğrenciler eğlenerek farkında olmadan sözlü iletişim becerilerini geliştirirler. Benzetim, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişmesini sağlayan ve yabancı dil derslerinde sıkça kullanılması gereken bir etkinliktir.

Drama

Drama, kendini ifade edebilme, empati kurabilme, birden fazla duyguyu bir arada yaşayabilme, özgürleşme ve kendini bulmadır. Çağdaş bir eğitim yöntemi olan yaratıcı drama, San (1996: s.149) ’a göre,

Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem,

deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır.

Kaf (akt. Özçelik ve Aydeniz, 2012: 232)’a göre, bireyi öğrenme sürecinde etkin kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayan, kendisini gerçekleştirmesine ve yaratıcı bir birey olmasına, kısaca bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem olan yaratıcı drama, öğrencinin başarısına arttıran bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci bir yandan öğrenmeyi keyif alarak deneyimlerken diğer yandan öğrendiği bilgilerin kalıcılığını artırır.

Adıgüzel (1993: s.146)’e göre eğitimde drama, bir yaşam felsefesidir. İnsanın kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin öğrenme isteğini artırıcı bir eğitim yöntemidir. Drama hedef dilde özellikle kendini ifade etmekten çekinen öğrencilerin oyundaki rolleri üstlenerek ve kendilerini daha rahat hissederek iletişim kurabilecekleri bir ortamın oluşmasını sağlar. Aynı dizi ve filmlerde olduğu gibi. Gerçek hayatta çok utangaç olan bir oyuncu, role girdiği zaman dünyanın en rahat, en özgüvenli insanı olarak karşımıza çıkabiliyor. Bu sınıf ortamında da bu şekildedir. Birçok öğrencinin iletişime geçebilmesi için cesaretlendirilmeye, kendi becerilerinin farkına varmaya ihtiyacı vardır. Bu noktada da drama, öğrencilerin kendi becerilerinin farkına varmasını sağlayan ve iletişim becerilerini geliştiren etkinliklerin en keyifli örneklerinden biri olarak karşımıza çıkıyor.

“Dramatik etkinlikler, öğrenciye dersi oluşturan konulara ilişkin malzeme üretmede kendi kişiliklerini kullanma olanağı tanırlar” (Peçenek, 1997: s.58). Böylece öğrenciler kendilerinden bir şeyler katarak ve hayal güçlerini kullanarak iletişim yeteneklerini ortaya çıkarırlar. Etkinlik boyunca iletişim devam eder, öğrencinin sürekli aktif olması gerekir. Hedef dilin olabildiğince fazla konuşulmasını ve öğrenciler arasındaki etkileşimin artmasını sağlar.

Demirel’ e göre (2016: s.70),

Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Dilin anlamlı bir biçimde öğretimini içeren bu teknik sorun çözme ve iletişim kurma becerilerini geliştirir. Drama tekniğinin yararları şöyle sıralanabilir:

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır.
- Akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir.
- Yaratıcı drama, eğitimde sınıf ortamında soyut ders konularının somut hale getirilerek kavranmasını sağlar.
- Öğrenmeyi öğrencilerin ilgisini çekerek kalıcı hale getirir.
- Konuşurken kendine güven duymanın gelişmesine, sözcük hazinesinin artmasına, fikirlerin ifade edilmesine, insanlarla ilişki kurma becerisinin kazanılmasına, farklı durumlarda farklı dilin kullanılmasına, tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.

Wessels (1987: s.11),

Ders kitaplarının gerçek iletişimi sağlayamadığını, öğretmeni ve öğrenciyi yapay diyaloglar kurmaya yönelttiğinin öne sürer. Ona göre, gerçek iletişim başka biriyle konuşmaktır. Günlük dilde heyecan, yanlış anlama, sözün kesilmesi veya sessizlik vardır ve konuşmaya duygular da yansır. Kişilerin kızgın ya da mutlu oldukları yüzlerinden anlaşılabilir. Drama, gerçek iletişim öğelerini içerir.

Drama, günlük iletişimi gösterebilmenin en etkili yollarından biridir. Drama sayesinde öğrenciler gerçek hayatta karşılaşabilecekleri bir durumda ne söylemeleri, nasıl konuşmaları gerektiğini gözlemleme ve kullanma şansı bulurlar. Bu da onlara günlük hayatta hedef dili rahatça kullanma olanağı sağlar.

Yapılan bazı çalışmalar dramanın dil öğretimini ve konuşma becerisini önemli derecede geliştirdiğini göstermektedir. Özçelik ve Aydeniz (2012: s.232) ‘in aktarımına göre,

Aynal (1989), dramatizasyon tekniğinin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisini incelemiş ve bilişsel amaçlara ulaşmada geleneksel yöntemlere göre daha başarılı bir teknik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, yaratıcı dramanın İngilizce öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Tokmakçıoğlu (1993), İngilizce sınıflarında drama ile etkin sözcük dağarcığı ve konuşma gelişimini araştırdığı çalışmada drama uygulamalarının öğrencilerin sözcük dağarcığı ve konuşma gelişimlerini

olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Paksoy (2008), araştırmasında, dramanın İngilizce sınıflarındaki öğrencilerin özsaygılarının ve konuşma becerilerinin gelişmesine önemli bir etkisi olduğunu saptamıştır. Kılıç (2009), çalışmasında drama yöntemi sayesinde öğrencilerin İngilizce konuşma seviyelerinin ve İngilizce konuşmaya yönelik tutumlarının geliştiği sonucuna varmıştır.

Akoğuz (2002, s.5),

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı eğitimlerine katılan gönüllü öğrencilerin iletişim becerisinde yaratıcı dramanın etkisini belirlemeye çalışmıştır. 12 hafta boyunca yapılan gözlemler düzenli olarak gözlem formuna işlenmiş, video kayıtları izlenerek doğrulukları kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda yaratıcı dramanın, tüm deneklerde deney başlangıcında yapılan gözleme göre deney bitiminde, iletişim becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir değişiklik yaptığını göstermiştir.

Kılıç ve Tuncel (2009)'in 'yaratıcı dramanın İngilizce konuşma ve tutuma etkisi' başlıklı çalışmasının sonunda elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları ve son tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna göre drama yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrencinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Yapılan örnek çalışmalarda da dramanın konuşma becerisinin gelişimini ne denli etkilediği açık olarak görülmektedir. Drama hayatımızın içinde bulunan bir gerçekliktir. Bu gerçekliği sınıf ortamına taşımak ve yabancı dil derslerinde kullanımını artırmak öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Yabancı dil öğretiminde ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yardımcı olabilecek etkinliklerden bazıları:

Demirel (2016: s.75),

Garip Haberler

Öğrenciler gruplara ayrılarak her birine gazete ya da magazin haber başlıklarından bazıları verilir. Bu başlıklar birbirleriyle bağlantılı olabileceği gibi birbiriyle alakasızda olabilir. Öğrencilerden bu haber başlıklarını birleştirerek başka bir haber metni oluşturmaları istenebilir. Bunun sonucunda ortaya enteresan haberler çıkabilir. Sonrasında öğrencilerden oluşturdıkları bu haberi dramatize etmeleri eğlenceli olabilir.

El Sıkışma

“Öğrenciler sınıfta serbestçe dolaşırlar ve birbirleriyle konuşmaksızın el sıkışırlar. Bu sırada öğretmenin yönlendirmeleriyle, farklı yüz ifadeleri takınırlar. Sözelimi, ‘bir arkadaşınızla ya da bir partide ilk kez karşılaştığınız biriyle el sıkışıyorsunuz’, vb.” (Maley ve Duff’dan akt., Peçenek, 1997: s.64).

Maley ve Duff (akt. Peçenek, 1997: s.65),

Ben Bir Kasabım

Öğrenciler, yaklaşık on kişilik gruplar oluşturarak daire şeklinde otururlar. Bir öğrenci adını ve hayali mesleğini söyleyerek etkinliği başlatır: ‘Benim adım Alan ve ben bir kasabım’. Sağında oturan öğrenci bu bilgiyi yineler ve kendi adını, hayali mesleğini ekler: ‘Senin adın Alan ve sen bir kasapsın. Benim adım Helen ve ben bir kuaförüm’. Etkinlik bu şekilde devam eder.

Ayna

Öğrenciler ikililer oluşturur ve yüz yüze ayakta dururlar. İkililer ellerini avuç içleri birbirine bakacak şekilde omuz hizasında kaldırır. Eller olabildiğince birbirine yakın tutulur, ancak dokundurulmazlar. Eşlerden biri etkinliğe başlar: Ellerini değişik yönlerde hareket ettirir. Diğer öğrenci aynada kendi görüntüsünü görmüş gibi eşinin ellerini izler. Daha sonra roller değiştirilir (İbid).

Hikâye Oluşturma

Öğrenciler daire şeklinde oturtulur. Öğrencilere daha önce öğretilen ya da herhangi bir hikâyeden alınmış sözcükler dağınık olarak dağıtılır. Her öğrenciye bir sözcük gelecek şekilde ayarlanır ve sonrasında öğrencilerden bu sözcüklerle sırayla bir cümle kurmaları istenir. Herkes bir önceki cümleyle bağlantılı cümleler kurmaya çalışır ve böylece hikâye tamamlanır. Ortaya çok ilginç ve komik hikayeler çıkabilir.

Kaynaşma Oyunu

Öğrencilerin sırtlarına birer A4 kâğıdı yapıştırılır ve öğrenciler müzik eşliğinde dans ederler ve müzik ara ara durdurularak gözlerine çarpan ilk kişinin sırtına onunla ilgili aklına gelen şeyi hızlıca yazması istenir. Bu kişinin sırtında beş altı satır oluşana kadar devam eder. Daha sonra herkes kağıdında yazanları (kim tarafından yazıldığını bilmeden) sırayla okur. Böylece herkes birbirini yakından tanımış olur ve sıcak bir ortam oluşur.

2.6. Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

2.6.1. Müzik

“Müzik yüzyıllardır her milletten insanın duygu ve düşüncelerini dile getirmek için kullandığı ortak bir araçtır. Şarkılar sanat eseri olmaları sebebiyle ait oldukları dönemin yaşantısı ve kültürü için bir ayna, gelecek nesillere aktarılabilmesi için bir bellek ve zenginlik kaynağı olmasıyla da mirastır” Nişancı (2013: s.173). Müzik evrenseldir ve bütün dünya insanlarını bir araya getirir. Dinlediğiniz şarkının sözlerini bilmeseniz bile onun sizde uyandırdığı duyguyu bilirsiniz. Müzik ve şarkının yabancı dil eğitime etkisi ve katkısı oldukça fazladır. Nişancı (İbid) şarkı ve müziğin dil öğretiminde kullanımı ile ilgili birçok dil bilimcinin araştırma yaptığını, müzik ve şarkıların sınıf atmosferine olan katkısı veya etkilerini araştırdığını belirtmektedir. Araştırmacıların çoğu müzik ve şarkıların, dil öğretim ve öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğuna ulaşmıştır” (Murphey 2010, Maess & Koelsch 2001, Murphey 1992, Le 1999, Shen 2009, Eken 1996, Medina 1993, Purcell 1992, Jolly 1975). Birçok araştırma sonucunda müziğin dil öğretiminde kullanılmasının faydaları kanıtlanmıştır. Özellikle sözlü iletişim becerisi derslerini eğlenceli hale getirmek için ilk başvurulması gereken ve ulaşılması en kolay olan materyallerden biri şarkılardır. Herkes şarkıları kendi kendine söylemekten zevk alır. Öğrenmesi ve eşlik etmesi kolaydır. Arslan ve Âdem (2010: 74)’in de belirttiği gibi müzikli etkinlikler öğrencinin motivasyonunu canlı tutar. Öğrenci derse severek katılır ve kendi isteğiyle iletişime geçer.

Müzik, kişiden kişiye değişen ama bütün insanları bir araya getiren farklı bir dildir. En önemlisi şarkılarda herkes kendinden bir şeyler bulur. Şarkılar insanların ayrılmaz bir parçasıdır dolayısıyla dil öğretiminin de ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Şarkılar günlük dili, konuşma dilini öğretir. Deyimler ve sözcüklerin farklı kullanımlarını gösterir. Özellikle telaffuz ve tonlamayı geliştirir.

Müzikle öğrenilen bilgilerin kalıcılığı her zaman daha fazladır. Şarkıları dinlerken farkında olmadan onlara eşlik etme eğilimi gösteririz. Bu durumda şarkıya eşlik eden öğrencilerin konuşma becerileri ve telaffuzları gelişir. Çünkü şarkılar zihnimize kazınır ve sürekli kendimizi şarkıları mırıldanırken buluruz. Sözcükleri ezberlemek daha da kolaylaşır. Öğrenilen sözcüklerin kalıcılığı artar ve iletişim kurarken hatırlanması kolay olur.

Gökşenli (tarihsiz: s.17)' ye göre,

Zihinsel aktiviteler incelendiğinde yabancı dil ve müziğin, ritim ve sözdizimi gibi yönlerden birbirlerine sıkı sıkıya bağlı olduğu görülür. Müzik aracılığıyla dil öğrenen bir öğrencinin zihninde bu dile ait dil yapısı işlenerek öğrenim sürecine girer. Şarkıların kullanımı, drama ya da benzeri yaratıcı aktivitelerle öğrenciye farklı yollarla da sunulabilmektedir. Yöntemi fark etmeksizin müziğin değişmeyen özelliği, öğrencinin yaş gurubu ne olursa olsun onun sözcükleri ve cümle yapılarını ezberlemesine yardımcı olacak olmasıdır. Sözdizimi açısından baktığımızda, müziğin ritimsel gereksinimleri nedeniyle, ele aldığımız çoğu şarkıda paralel yapıların hâkim olduğuyla karşılaşırız. Böylece şarkı boyunca farklı cümle yapıları sistematik bir biçimde ele alınıp tekrarlanır (şart, neden- sonuç, vb. bildiren yapılar gibi). Öğrenciler karşlarına sistematik şekilde çıkan bu farklı yapıları zihinlerinde kodlayarak bilgiyi edinme imkânına sahip olurlar.

Müziğin konuşma becerisinin gelişimine etkisi düşünüleninde ötesinde bir güce sahiptir. Belli bir ritim ile zihnimize giren bilgilerin kalıcılığı ve hatırlanması oldukça kolaylaşır. Ezberlenmesi gereken sözcüklerin kolayca öğrenilmesini sağlamak, farklı anlamlara gelen bir sözcüğün cümle içindeki kullanımlarını göstermek gibi birçok şeyi öğrenciye bir arada sunan harika bir materyaldir.

Müzik yabancı dil öğretiminde en etkili materyallerden biridir. Gökşenli (tarihsiz: s.19)' ye göre,

Şiirde olduğu gibi çoğu şarkının sözleri de dinleyicileri tarafından farklı şekillerde yorumlanabilir. Metinle ilgili sorulan sorular karşısında ortaya çıkan yorum çeşitliliği, öğrencileri yanlış cevap verme endişesinden uzaklaştırarak, onların öğrenmekte oldukları yabancı dilde daha rahat cümleler kurmalarına olanak tanıyacaktır. Şarkılar aracılığıyla bir dilin öğretiminde orta üzeri seviyedeki öğrencilerin dinleme ve yorumlama sürecinde anladığını diğerlerine anlatma ve diğerlerinin duyduğunu öğrenme arzusu öğrencilerde merak

boşluğu (curiosity gap) adı verilen psikolojik bir oluşumu meydana getirmektedir (Cranmer & Laroy 1992: s.2). Bu durum bir tiyatro oyunu, bir konser ya da bir sinema filmi izledikten sonra çevremizdekilerin onu nasıl bulduğunu sorma, bunu öğrendikten sonra kendi yorumumuzu ortaya koyma gereksinimimizden farklı değildir.

Her insan, dinleyip beğendiği şarkıyı bir başkasına dinletme, hissettiklerini paylaşma eğiliminde bulunur. Şarkıyı dinleyen öğrencilerde birbirleriyle paylaşım yapma isteği doğrultusunda iletişime geçerler. Buda öğrenciler arasındaki sözel iletişimin ve etkileşimin gelişmesini sağlar.

Derslerde şarkıların kullanımının yanı sıra sözsüz müziklerden de faydalanılabilir. Gökşenli (tarihsiz: s.26),

Öğrencilerin dinledikleri şarkı hakkında sınıf içinde yorum yapabilmeleri için kimi zaman sözlere bile gerek kalmaz. Bu egzersiz enstrümantal (sözsüz) bir müzik aracılığıyla da uygulanabilir. Özellikle orta, orta üzeri ve ileri seviyedeki öğrencileri, dinledikleri şarkıyı icra eden kişiler hakkında ya da onlara çağrıştırdığı bilgiler ve olaylar hakkında fikir yürütmeleri konusunda cesaretlendirebiliriz. Şarkı bir kere dinletildikten sonra öğrencilere şu türde sorular yöneltiler (Murphey'den alıntılanmıştır, 1992: s.42):

1. Dinlemiş olduğumuz müziği iki-üç sıfat aracılığıyla tanımlayınız.
2. Bu bir film müziği mi yoksa bir televizyon dizisi müziği midir? Ne tür bir filmin ya da dizinin müziğidir (kovboy, casusluk, polis, aşk hikayesi, komedi dizisi, çocuk filmi, ...)?
3. Hikâye nerede geçmektedir (yer, ülke, ...)?
4. Başkarakter nasıldır (cinsiyeti, görünüşü, mesleği, ...)?
5. Filmde ne olur?
6. Nasıl biter?
7. Başlığı nedir?

Gibi sorular sorularak öğrencinin iletişime geçmesi sağlanabilir.

“Öğrencilerden dinledikleri şarkının onlarda uyandırdığı duygulardan söz etmelerini ya da bu şarkıyı söyleyenin nasıl biri olabileceğine dair sorulara yanıt vermelerini istemek sözlü uygulamalarda etkili olmaktadır” (İbid). Müzik, öğrencinin motivasyonunu artırarak kendi isteğiyle derse katılmasını sağlar. Sınıf içi yapılabilecek pek çok etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler sınıf içinde tartışıp birbirleriyle

etkileşimde bulunurlar ve konuşma becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Yapılabilecek etkinliklerden bazıları:

- Şarkılar dinlendikten sonra çeviri yapılabilir.
- Sizce bu şarkıda ne anlatılıyor?
- Sizde ne gibi bir duygu uyandırdı?
- Bu şarkıyı nerede dinlemek isterdiniz? gibi birçok farklı soru öğrencilere yöneltilebilir.
- Şarkı durdurularak sonradan gelecek olan sözcükler tahmin edilebilir.
- Şarkı yarışması yapılabilir. Bunun için şarkılar öğrencilere önceden verilerek ezberlenmesi istenebilir. Böylece eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulur.
- Şarkıda kullanılan sözcüklerin yerine geçebilecek eş anlamlı sözcükler sorulabilir.
- Karaoke yapılabilir.

2.6.2. Video

Demirezen'e (1989: s.289) göre video, görsel-işitsel açıdan çok geniş bilgileri toplayan bir bilgi deposudur ve bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak, dilin en gerçekçi kullanımını gerçek yaşantıdan tablolar biçiminde sınıfa getirmektedir. Dil öğrenenlerin profesyonel, sosyal ve iletişimsel edinçlerine (competence) büyük katkılarda bulunmaktadır. Video konuşma becerisinin geliştirilmesini sağlayan bir materyaldir. Yabancı dil öğrenenleri, izleyici konumundan dili konuşucu durumuna getirmektedir. Böylece, görsel imgelerin zihinde kalıcı etkisiyle, dil iletişiminin doğmasından kaynaklanan güçlüklerin giderilmesini sağlamaktadır.

Demirezen (1989: s.290),

Video metni, ses ve resmin kaynaştığı bir olgudur. James Heaton'ı da dediği gibi videonun diğer öğretim araçlarında olmayan bir etkisi vardır, "bu ruh bilimsel etkidir" (James Heaton, 1989: s.38). Bu nedenle videonun görsel üstünlüğü, öğrenciyi dil öğrenimi ortamında, dilin fiziksel ve psikososyal yönleriyle tanışıklığa götürür, kendine güven kazandırır, çünkü sınıfa gerçek yaşantı kesimlerinden alıntılar getirmektedir. Dil öğretimi sırasında, dil sorunlarını işlerken, öğrencileri öğrendiklerine karşı duyarlaştıırır. Öğrenciler, gerçek dil öğelerini gerçek bir sahnede görerek, öğrenilen konuları belli bir kapsam içinde oturarak, dilin doğasından gelen güçlüklerin üstesinden gelirler. Böylece, video görsel etken cazibesiyle, öğrencileri konulara karşı güdüler ve duyarlaştıırır, bu nedenle öğrenciler ders konularını daha kalıcı olarak belleklerine yerleştirirler.

Videonun yabancı dil öğretimine olumlu etkileri görülmektedir. En önemlilerinden biride bilgilerin kalıcılığını arttırmasıdır. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı sayesinde doğru ve etkili bir iletişim gerçekleşebilir.

Demirezen (1989: s.292) 'e göre,

Video, kişilerin etkileşim halinde olduğu gerçek yaşam durumlarından kesitler getirdiği için, konuşma becerilerinin gelişmesini büyük ölçüde destekler. Özellikle, öğrencilerin, okul içinde ve dışında, sosyal dil kullanımı yeteneklerinin olgunlaşmasını desteklemektedir. Konuşma güçlüklerinin giderilmesinde, bir seminerde nasıl konuşulacağı, bir doktora hastalığını nasıl anlatılacağına, birisine nasıl yön sorulacağına, konuşma esnasında olan iletişim kopukluklarının, iyileştirilmesinde yararlı olmaktadır.

Öğrencinin gerçek hayatla iç içe sahneleri izlemesi aynı şeyleri yaşadığında iletişim kurmasını kolaylaştırır. Zaten bu duruma görmüş olduğu için iletişimde bulunurken kendini daha rahat ifade edebilir.

Demirezen (1989: s.296)' e göre video ile öğretim izlenceleri, gerçekten çok yararlı ve yardımcı dil öğretimi gereçleridir. Öğrenci ilgisini daha iyi güdüleme ve eğlenerek öğretme gücü vardır. Öğrenci gerçek hayattan kesitleri izlediği için dış dünyayla bağlantı kurar ve o anı zihninde canlandırabilir. İletişim kurarken de öğrendiği bilgileri hatırlayıp kullanması kolaylaşır. Arslan ve Âdem (2010: s.67)' e göre de,

Video filminde ses ve görüntü bir bütün halinde verilir. Böylelikle öğrencilerin iki önemli duyu organı harekete geçirilerek konunun daha kolay anlaşılması sağlanır. Öğrenciler yabancı dil dersinde teorikte gördüğü bilginin gerçek yaşamda nasıl uygulandığını video filmi yardımıyla görmesi, duyması o dilin yapısını kavraması açısından önemlidir. Öğrenciler video filmi yardımıyla öğrenilen dilde kullanılan beden dilini ve mimik hareketlerini kullanmayı da öğrenirler.

Video, konuşmayı, jest ve mimikleri, o dilin kültürünü doğal ortamı içinde görüp öğrenme olanağı sağlar. Böylece öğrenci hangi durumlarda hangi sözcüğü veya ifadeyi kullanması gerektiğini bilir. Bu durum iletişime geçerken onlara çok büyük kolaylık sağlar. Ayrıca, öğrenci doğru telaffuzu ilk ağızdan duyarak öğrendiği için öğrendiği sözcükleri, cümleleri kullanırken hata yapma olasılığı azalır.

Video ile yapılabilecek birçok etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan bazıları:

Video izlenirken ses kısılıp sadece görselden öğrencilerin konuşmaları tahmin etmesi beklenebileceği gibi ses açık izlenirken video durdurulup hikâyenin sonuyla ilgili tahminde yürütmeleri istenebilir. Siz X kişinin yerinde olsaydınız bu durumda nasıl davranırdınız? Ya da hangi yolları denerdiniz? Gibi sorular öğrencilere yöneltilebilir. Bu durum öğrencileri düşünmeye, hayal güçlerini kullanarak konuşmaya teşvik eder.

-Kısa bir video izletilip sonrasında öğrencilerin aynı kalıpları kullanarak rol yapmaları istenebilir. Ya da video durdurulup karşılaşılan durumlarla ilgili sorular sorulabilir.

Barın (1997: 139), öğrencilere daha rahat bir ortam sağlayabilecek bir video kulübünün kurulmasını önermektedir. Böylelikle, öğrencilerle olağanın dışında bir ortamda ve alışılmışın dışında bir şekilde ders işlemek, onların kaygılarından arınıp, rahatlamalarına, sonuç olarak da dili daha iyi kullanmalarına etki eder. Onların motivasyonunu artırır. Ortak çalışmalar yapılarak sosyalleşmelerine ve eğlenerek öğrenmelerine katkı sağlar. Yapılan birçok çalışmada da videonun konuşma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisinin ne kadar büyük olduğu ortaya konulmuştur. Konuşma becerisiyle ilgili zorlukların aşılması için derslerde video ekinliklerinin kullanımı ve çeşitliliği artırılmalıdır.

2.6.3. Oyun

“Oyun, belli bir amaca yönelik olarak, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zekâ ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinliklerdir” (Aydın, 2014: s.72).

Kara (2010: s.410)’nın da belirttiği gibi oyun, bireyler arasındaki etkileşimi hızlandıran, bireyi cesaretlendiren, etkileşimi sağlayan eğlenceli ve eğitici bir aktivitedir. Yabancı dil öğretiminde her bir beceri (dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma) için oyun etkinlikleri uygulanabilir. Oyunlar sayesinde özellikle konuşma becerisi dersleri daha eğlenceli hale gelebilir ve kendini ifade etmede zorluk çeken öğrencilerin de derslere aktif katılımı sağlanabilir.

“Oyunun, öğrencilerin dil öğrenim sürecini hızlandırdığı ve kolaylaştırdığı, ayrıca dil öğretiminde oyunlar sayesinde, öğrenciler arasındaki sevgi, paylaşım ve arkadaşlık duygularının geliştiği ve öğrencilerin sosyalleştiği, aralarındaki iletişim bağlarının

kuvvetlendiği görülmüştür” (Kara, 2010: s.419). Oyunlar sayesinde öğrenciler birbirleriyle iletişim kurarak ve eğlenerek çok daha kolay bir şekilde konuşma becerilerini geliştirebilirler.

“Eflatun ‘Cumhuriyet’ adlı yapıtında baskılı eğitimin kalıcı ve iyi sonuç vermeyeceğini vurgulamış, derslerin oyun oynar gibi yapılmasını öğütlemiştir. Erasmus baskıya karşı çıkmış, hoşgörüyü savunmuştur; ‘Öğrenimden baskıyı çıkarıp onun yerine özgürlüğü ve eğlenceyi koyun” (Susüzer, 2006: s.30). Öğrenciler geleneksel dersler yerine her zaman eğlenerek öğrenecekleri dersleri tercih ederler. Oyun da öğrencilerin kaygılarından sıyrılıp kendi becerilerini kullanabilecekleri eğlenceli bir etkinliktir.

Konuşma becerisini geliştirmek diğer becerilere göre daha zordur. Bu zorlukta ancak iletişim becerisi derslerini daha eğlenceli hale getirerek ve doğal bir ortam yaratılarak aşılabılır. Bunu yapabilmenin en kolay yolu da derslerde oyuna bolca yer vermektir. Oyun oynarken öğrenci doğal ortamdaki gibi yaşayarak, korkularından ve ön yargılarından sıyrılarak hedef dili öğrenir. Demirel (2016: s.40), sınıf içi bir etkinliğin ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenmenin o kadar iyi ve kalıcı, unutmanın da o kadar geç olacağını belirtmiştir. Oyun oynarken öğrenciler yaparak öğrendikleri için bilgilerin kalıcılığı da artar. Çünkü insanlar yapıp söylediklerinin %90'ını daha iyi hatırlayabilmektedirler. Bu da oyunun yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Eğer öğrencilerin daha iyi bir şekilde hedef dili kullanmaları isteniyorsa konuşma becerisi derslerinde oyuna daha fazla yer verilmelidir. Yapılan birçok araştırmada da oyunun eğitimdeki yeri ve önemi ön plana çıkmaktadır. Bekdaş (2017: s.20)’ın da belirttiği gibi bu bağlamda yapılan çalışmalarda bu görüşü desteklemektedir (Saliha ve Djamila. 2014/2015; Rohani ve Pourgharip, 2013; Kıryk, 2010; Uberman, 1998; Palanova, 2010; Rohani, ve Pourgharip, 2013; Sigurdordattir, 2010; Ketterlinus, 2017). Ayrıca oyunların öğrenme esnasında öğrencinin stresini aldığı ve öğrenmenin daha çabuk ve kalıcı gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda bu görüşü desteklemektedir (Arslan ve Gürsoy, 2011; Darfilal, 2014/2015; Kara, 2010; Zhu, 2012; Batdı, 2012; Aydın, 2014; Case, 2014; Sigurdordattir, 2010; Ketterlinus, 2017).

Darfilal’a (akt. Bekdaş, 2017: s.20) göre oyunların birçok avantajı vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

- Motive edici ve eğlencelidir.

- Öğrencileri samimi bir ortamda iletişim kurmaları için teşvik eder.
- Öğrencilere gerçek yaşamda dili kullanma imkânı sağlar.
- Öğrencilerin sıradan sınıf etkinlikleri dışında farklı bir etkinlik yapmalarına olanak sağlar.
- Öğrencilerin daha fazla sorumluluk alarak yeni deneyimler kazanmasını sağlar.
- Öğrencilerin hedef dilde mutluluk, heyecan, şaşkınlık gibi farklı duyguları yaşamalarını sağlar.
- Utangaç ve gönülsüz öğrencilere derse katılım sağlamak için rahat bir ortam sunar.
- Oyun esnasında öğrencilerin sözcükleri daha kolay ve daha hızlı öğrenmelerini sağlar.
- Bütün dil öğrencileri için değerlidir çünkü her yaşa, her seviyeye ve her ilgi alanına göre uyarlanabilir.

Oyun ve Etkinlik Örnekleri

- Bekdaş (2017: s.21): Zaman makinesi oyunu

Öğretmen öğrencilere, bir zaman makinesinin icat edildiğini, bu zaman makinesi ile geçmişe veya geleceğe gidilebileceklerini anlatır ve şimdi sizler de bu zaman makinesini kullanarak isterseniz geçmişe isterseniz geleceğe gidebilirsiniz der. Öğrencilere biraz süre verir, zaman makinesiyle geçmişe ya da geleceğe gittiklerini hayal etmelerini söyler. Süre tamamlandıktan sonra öğrenciler, kurguladıkları hayallerini anlatırlar (İzgören, 1999b, s.69). Bu aşamada öğretmen aşağıdaki benzer soruları öğrencilere sorar ve böylece öğrencilerin hedef dili kullanmalarını sağlar.

Örnek:

-Nereye gittiniz?

-Nasıl bir yer?

-Hangi yıla gittiniz?

-Ne yaptınız? Kiminle gittiniz? gibi

- Hikâye oluşturma oyunu

Öğretmen hikâyenin başını öğrencilere anlatır ve onlardan hikâyenin devamını getirmelerini ister. Her öğrenci tahtada kendi hikâyesini anlatır. Bu etkinlikle öğrenci yaratıcılık gücünü kullanarak hedef dili kullanmış olur.

- Tartışma oyunu

Öğrenciler okunan bir kitap sonrası içinden seçilen bölümlerle ilgili karşıt ya da benzer görüşlerini bildirebilirler. Böylece öğrenciler birbirleriyle iletişime geçerek hedef dili kullanma imkânı bulurlar. Örneğin; ‘Küçük Prens’ kitabı okunduktan sonra, ‘C’est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si important.’ Bu söz alınarak bir tartışma konusu yaratılabilir.

- Kurudayıoğlu (2003: s.301)’ e göre,

Resim, grafik veya karikatürler üzerine konuşma etkinlikleri de konuşma eğitiminde kullanılabilir. Sınıf seviyesine uygun bu tür görsel materyaller sınıfa getirilerek öğrencilerin onlar üzerine konuşmaları istenebilir. Resmin anlatılmasında hem öğrencilerin gözlem güçleri hem dikkatleri hem de anlatımları geliştirilmeye çalışılır. Ders kitaplarındaki resimlerin konu ile alakalı olması bu açıdan önemlidir. Öğrenciler metni okumadan önce resme bakıp konu hakkında fikir edinebilmelidir. Böyle olduğu zaman öğretmen resimden hareketle metnin konusunu öğrencinin tahmin etmesini ve ifade etmesini isteyebilir. Resimler hakkında konuşturma öğrencilerin gözlem gücünü geliştirir, sözcük hazinesini zenginleştirir, her öğrencinin farklı bir bakış açısı olacağından diğer öğrencilerin bakış açılarının genişlemesini sağlar.

- Kurudayıoğlu (2003: s.304): Son Harf

Çok vakit almayan ve son derece basit olan bu oyunda, öğrenci bir önceki öğrencinin söylediği sözcüğün son harfiyle başlayan bir sözcük söylemeye çalışır. Örneğin öğrenci chant sözcüğü kullanırsa, bir sonraki öğrenci ‘t’ harfiyle başlayan bir sözcük örneğin temps diyebilir. Yanlış bir sözcük kullanan, verilen zamanı geçiren veya aynı sözcüğü ikinci defa kullanan öğrenciler oyun dışı bırakıldığında oyun hızlanır ve birinci seçilir. Sözcük hazinesi ve telaffuzu geliştirmeye yönelik bir oyundur.

- Kim Bu Adam?

Bir öğrenci bir kişinin adını ufak bir kâğıda yazarak sınıfın ortasına gelir. Sınıftakiler, ‘Politikacı mısın? Türk müsün? Çok para kazanıyor musun?’ gibi evet-hayır sorularıyla kişinin kim olduğunu bulmaya çalışırlar. Oyun sınıf ikiye bölünerek de oynanabilir. Bu sefer bir grup, diğer grubun tespit ettiği kişiyi bulmaya çalışır. İlk uygulamalar da öğretmen de öğrencilerin aralarına katılarak yönlendirici sorular sormalıdır.

Bu oyun öğrencilerin sözlü ifade, aktif dinleme ve soru sorma becerilerinin geliştirilmesi açısından güzel bir uygulamadır.

- Kurudayıoğlu (2003: s.305): Ben Kimim?

Bu oyun mantık olarak bir önceki oyuna benzemektedir. Bir öğrenci sınıfın dışına çıkar. Diğer öğrenciler, dışarı çıkan öğrenciye ünlü birinin ismini verirler. Daha sonra öğrenci içeri çağrılır. Öğrenci sınıfa “Türkiye’de mi yaşıyorum? Yaşlı mıyım?” gibi evet-hayır sorularıyla, kendisinin kim olduğunu bulmaya çalışır. Tüm öğrencilerin katılımı açısından “Kim bu adam?” adlı oyun daha çekici kabul edilebilir. Ama pratik yapmada çekingen davranan öğrencilerin konuşturulması açısından yararlı bir oyun olarak oynatılabilir.

- Kurudayıoğlu (2003: s.306):

Meslekler; küçük kağıtlara meslek isimleri yazılarak öğrencilere dağıtılır. Bu aşamada hiçbir öğrenci diğerinin kağıdını görmemesine dikkat edilir. Öğrencilerden birisi tahtaya kalkar, diğer öğrenciler “evet-hayır” sorularıyla tahtadaki öğrencinin mesleğini bulmaya çalışırlar. Bu sorular şu şekilde olabilir; - İşinde üniforma giyiyor musun? - Vardiyalı mı çalışmak zorundasın? - Açık havada mı çalışıyorsun? Öğrencilerin soru sorma tekniklerini ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bu çalışma, tahtaya kalkan öğrenci dramatizasyon yaparak öğrencilerin tahmin etmesi sağlanarak da uygulanabilir. Bu oyun da çekingen ve sıkılgan bir yapıya sahip olan öğrencilerin derse katılımını ve konuşmasını sağlar.

- Kara (2010: s.416): Karakter Analizi

Bu oyunu, insanların fiziksel ve karakter özellikleri ile ilgili üniteyi anlattıktan sonra hem dinleme, konuşma hem de yazma dersinde uygulanabilir. Öğretmen sınıfı iki gruba ayırır. Bir öğrenci tahtaya gelerek isim vermeden sınıftaki bir arkadaşının fiziksel ve karakter özelliklerini anlatır. Rakip grup, bu anlatılan öğrencinin kim olduğunu tahmin etmeye çalışır. Dinleyen gruptaki öğrenciler, anlatan öğrenciye bazı sorular sorabilirler. Tahmin edecek grup, çok dikkatli olmalıdır, çünkü bir tahmin hakları vardır. Bilirlerse puan alırlar, bilemezlerse rakip grup puan alır. Eğer sınıfta öğrenci az ise okuldaki hocaları, komşu sınıftaki öğrencileri, dünyaca ünlü sanatçıları da yarışmaya dâhil edilebilir. Bu oyunda amaç öğrencilerin doğru ve anlamlı cümle kurabilmeleri ve sıfatları kullanabilmelerini sağlamaktır.

- Tabu

Bu oyun için hazır tabu kartları kullanılabileceği gibi öğretmenin kendi hazırlayacağı kartlarda kullanılabilir. Sınıf iki gruba ayrılır. Oyunun amacı kartın üzerinde yazan sözcüğün

altındaki sıralı beş küçük sözcüğü kullanmadan ve kurallara uyarak anlatabilmektir. Belli bir sürede bu sözcük kendi grubu tarafından bilinirse puan kazanır. Bu oyun farklı sözcüklerin öğrenilebileceği, eski sözcüklerin tekrar edilebileceği ve aynı zamanda öğrencinin eğlenerek iletişim kurabileceği bir oyundur.

2.6.4. Proje

“Proje; öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaları ifade eder” (Tadık, 2014-2015: s.34). Öğrenciler için aktif bir öğrenme sürecini içeren eğitsel çalışmalardır. Öğrencilerin gözlem yaparak ve deneyimleyerek öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını attırabildikleri bir öğrenme sürecini kapsar. Proje ile dilin kullanımı sınıf ortamının dışına, gerçek hayata karışmış olur. Projeler hedef dili öğrencilere aktif bir şekilde kullandırmanın etkili bir yoludur.

Legutke (akt. Ege, 2011: s.55)’e göre,

Dil öğreniminde sorumluluk alma fikri, son metodik ilke olan iş birliği prensibine dayanmaktadır. Bu prensibe göre, öğrenme bir sosyal süreç olarak tanımlanmaktadır. Otantik ve dayanışmacı atmosfer, etkin bir ders için vazgeçilmez olmalıdır. Grup çalışmalarına olanak veren proje ödevleri, bu prensibe uygun düşmektedir. Legutke, proje çalışmalarını “bireysel sorumluluğa ve öğrenenlerin birlikteliğine izin veren açık ve konu merkezli ders şekli” olarak tanımlamaktadır.

Legutke’nin de belirttiği gibi sözlü dil becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrencilere sorumluluk vermek gerekmektedir. Öğrencilerin sorumluluk bilinçleri gelişirse kendi kendilerine öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye hevesli bireyler haline gelirler. Ancak bu şekilde öğretmene bağlı öğrenme şeklinden vazgeçilip öğrenci merkezli bir eğitim gerçekleşebilir. Öğrencilerin çıktığı bu yolculukta öğretmenler birer yol göstericidirler. Asıl öğrenme eylemini gerçekleştirecek olan kişiler öğrencilerdir. Sunengin Çakır (2013: s.29)’a göre,

Günlük dil kullanımını içeren projeler öğrencinin dille sürekli etkileşim içinde olabileceği, üretimde bulunabileceği ve bunu hem eğlenerek hem de öğrenerek yapabilmelerine olanak tanıyan aktivitelerdir. Bir projeyi gerçekleştirmek ya da dile

ihtiyacı olacağı bir eyleme başlamak öğreneni her zaman daha fazla bilmeyi istemeye yöneltecektir; eylem öğrenimi kolaylaştıracaktır. ‘Öğrenci sadece öğrendiklerini uygulayan kişi değil ihtiyaç hissettikçe öğrendiklerini uygulayan proje yöneticisidir’ (Lacan ve Liria, 2009:60).

Yabancı dil öğretiminde amaç öğrenciyi oyunun merkezine çekebilmektedir. Öğrenci oyunda ne kadar aktif olursa sözlü iletişimde de o kadar aktif olur. Öğrencilerin oyuna girebilmeleri için de cesaretlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Projeler öğrenciyi oyunda sürekli aktif ve canlı tutabilmek için harika bir araçtır. Verilecek olan ikili veya daha fazla kişiyi içeren projeler onları meraklandırır ve araştırmaya iter. Merak ettikleri içinde araştırmak ve öğrenmek durumunda kalırlar. Özellikle birbirlerinden öğrenme ve birbirlerine öğretme fırsatı bulurlar. Konuşma becerilerini eğlenerek ve farkında olmadan geliştirirler. Yaparak ve yaşayarak öğrenirler ki buda öğrenilen bilginin en kalıcı yoludur. Bu yüzden dil öğretiminde projeye yer verilmesi ve proje kullanımının arttırılması öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri açısından çok büyük öneme sahiptir. Proje öğrenciye öğrenme ve araştırma sorumluluğu verir. Kendi ilgi alanları göz önünde bulundurularak seçilen proje konuları öğrencilerin her zaman heyecanla ve ilgiyle görevlerini tamamlamalarını sağlar.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Fransızca öğrenen öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları problemlerin nedenlerini belirlemek ve bu becerilerin daha etkili bir şekilde öğretilmesine yönelik ne gibi uygulamalar yapılabilir sorusuna cevap bulmak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmamızda, görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu kullanılmasının amacı araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini rahat bir ortamda hissederek konuşma becerisiyle ilgili sorunları dile getirmeleridir.

“Nitel araştırma, saptanan problemlere güvenilir çözümler aramak amacı ile planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilme sürecidir. Araştırma bir arama, öğrenme, bilinmeyenini bilinir hale getirme çabasıdır” (Karasar, 2000: s.22).

Nitel araştırma, araştırdığımız konuyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymaya olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.46). Araştırmamızda, öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları problemleri onların gözünden görebilmek, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamak amacıyla görüşme formu kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim akademik yılında, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda dördüncü sınıfta öğrenim gören 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Görüşme formu hazırlanırken, toplam 12 sorudan oluşan 10 öğrencinin katılım sağladığı bir pilot çalışma yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, dört sorunun gereksiz olduğu belirlenmiştir. İki soru ise daha anlaşılır olması adına uzman görüşü alınarak değiştirilmiştir. 8 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu, 20 öğretmen adayına uygulanmıştır. Katılımcılardan 16’sı kadın ve 4’ü erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veriler 8 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu 20 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, elde edilen veriler analiz edilerek yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi adına neler yapılabileceği konusunda bize yol göstermektedir.

Dağınık olarak seçilen 20 öğrenciye araştırmanın amacı doğrultusunda açık uçlu sorular sorulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2003)'e göre açık uçlu sorular bir taraftan araştırmacıya araştırmak istediği konuyla ilgili esnek bir yaklaşım olanağı sağlarken bir taraftan da incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçmasını önler. Araştırmaya katılanların kimlikleri kesinlikle gizli tutulmuştur. Araştırma için aşağıda belirtilen sorular kullanılmıştır:

1. Fransızca'yı ilk ne zaman öğrenmeye başladınız? İlkokul, lise, üniversite?
2. Yabancı dili eğitim dışında özel hayatınızda nasıl kullanıyorsunuz?
3. Sizce konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?
4. Konuşma becerinizi geliştirme aşamasında karşılaştığınız problemleri aşmak için şu ana kadar neler yaptınız? Başarılı olabildiniz mi? Nasıl?
5. Konuşma becerisinin geliştirilmesi adına hangi dersleri görüyorsunuz ve derslerde ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?
6. Konuşma dersinde dramatizasyondan nasıl faydalanılıyor?
7. Konuşma becerinizi geliştirmek adına sınıf dışında ne gibi ödevler ya da görevler veriliyor?
8. Sizce dil becerisinin geliştirilmesinde kullanılması gereken yöntemler neler olmalı? Dersler nasıl işlenmelidir?

3.4. Verilerin Toplanması

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ile görüşme yapılarak veriler yazılı olarak toplanmıştır. Görüşme formu dağıtılmadan önce araştırmayla ilgili açıklama yapılmış ve katılımcıların bilgilerinin kesinlikle gizli tutulacağı belirtilmiştir.

Fransızca eğitimi gören öğrencilere, görüşme formu için belirlenen sorular sorularak öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini etkileyen etmenlerin nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, kullanılan yöntem ve materyaller de incelenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

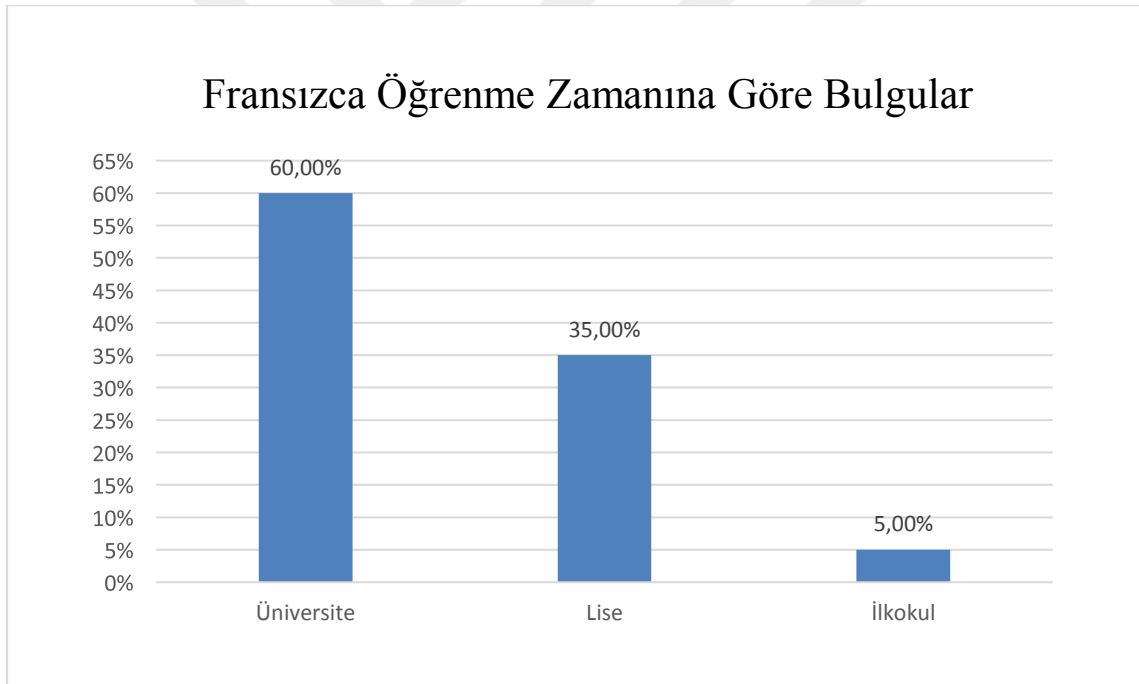
Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler kodlama tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Görüşme formu uygulanan her katılımcı K1, K2 olarak belirtilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar kendi içerisinde kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Her öğretmen adayının birden fazla kategoriye ilişkin görüşleri ilgili kategoriye dahil edildiğinden toplam sayıda farklılık bulunmaktadır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu çalışmanın hazırlanmasındaki amacımız, öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları problemleri anlamak ve çözüm önerileri getirmektir. Öğretmen adaylarının düşünce ve görüşlerini öğrenerek konuşma becerisi öğretimini iyileştirmek adına öneriler sunabiliriz.

4.1. Fransızca Öğrenme Zamanına Göre Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, katılımcıların ne zaman Fransızca öğrenmeye başladıklarına değinmektedir. Üniversite, lise ya da ilkokul cevaplarından biri seçilmiştir. Şekil 4.1. cevapların dağılımını göstermektedir.

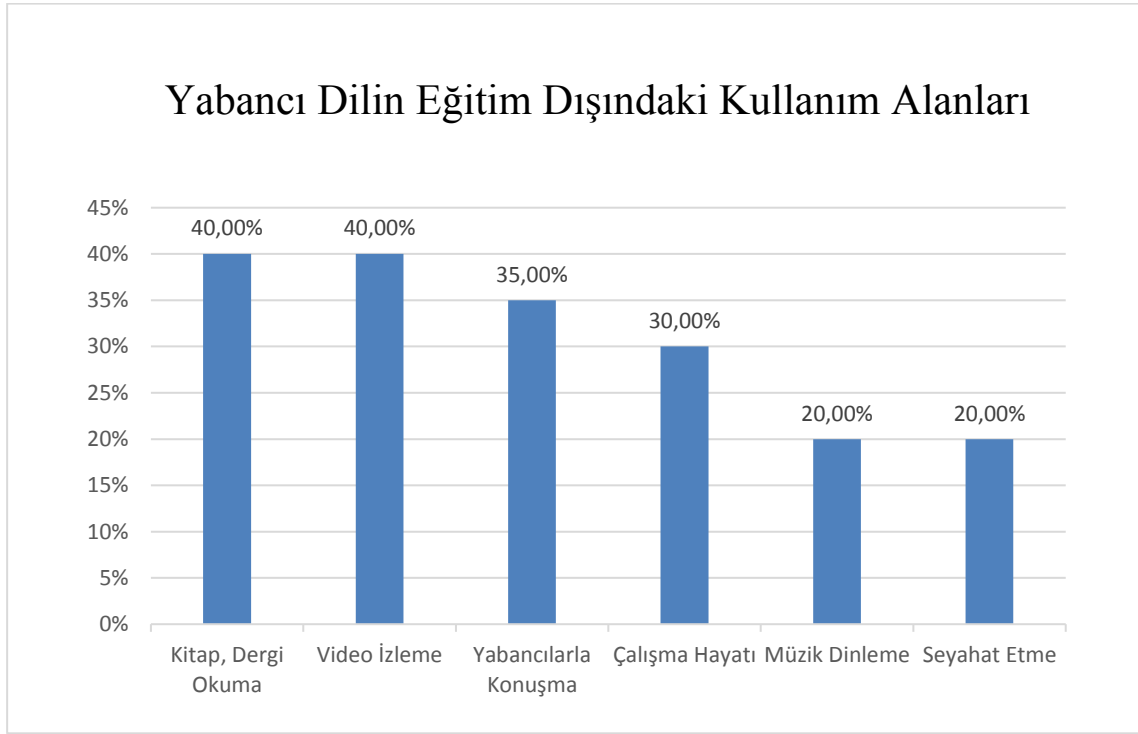


Şekil 4.1. Fransızca Öğrenme Zamanına Göre Bulgular

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sonuç yüzdelerine bakıldığında yarısından çoğu Fransızca’yı üniversitede öğrenmeye başladığını belirtmiştir. K1 bu soruya ‘*Fransızca’yı üniversite hazırlık sınıfında öğrendim*’ cevabını vermiştir. Öğrencilerin bir kısmı Fransızca’yı lisede öğrendiğinden bahsederken bir öğrenci ise ilkokulda öğrenmeye başladığını söylemiştir.

4.2. Yabancı Dilin Eğitim Dışındaki Kullanım Alanları

Bu bölümde katılımcıların, Fransızca'yı eğitim hayatları dışında nasıl kullandıklarına değinilmiştir. Öğretmen adaylarının yabancı dil kullanımına günlük hayatlarında ne kadar yer verdiği anlaşılmaya çalışılmıştır.

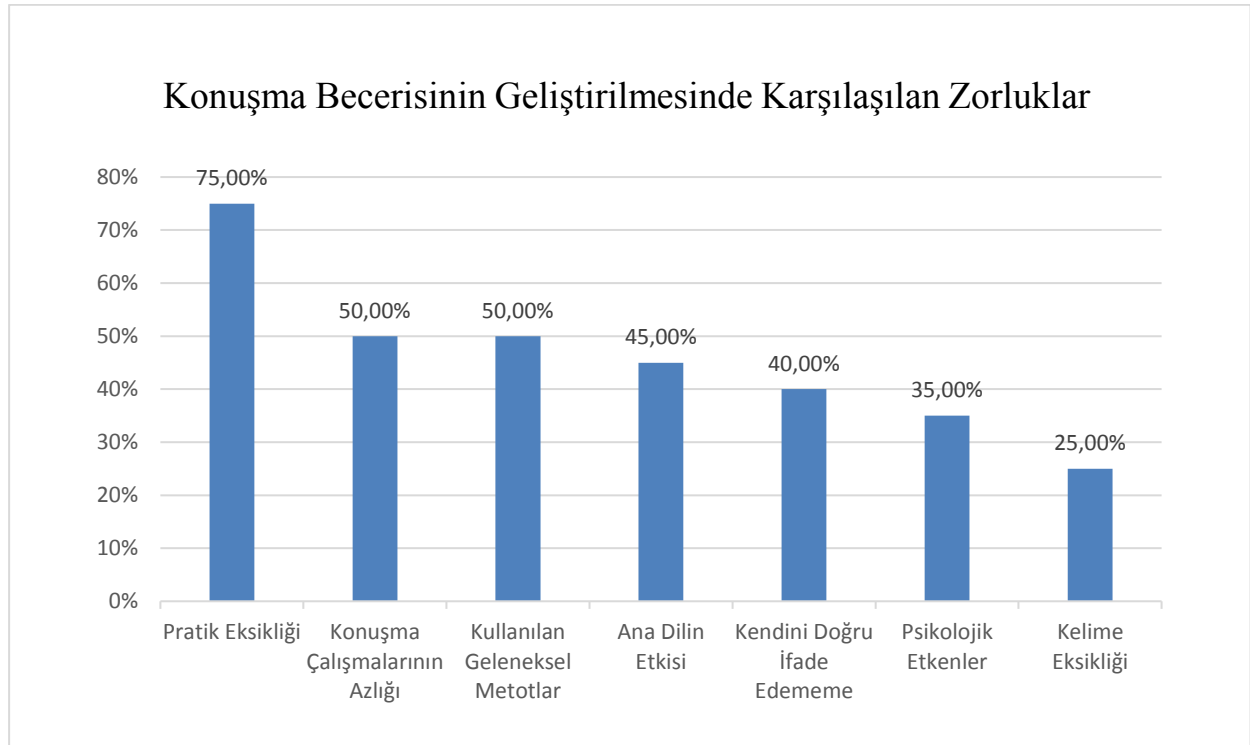


4.2. Yabancı Dilin Eğitim Dışındaki Kullanım Alanları

Şekil 4.2.' de görüldüğü gibi öğrencilerin yarısına yakını yabancı dili okurken ya da video izlerken kullandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin yarısından azı ise dili günlük hayatlarında turistlerle ya da yabancı arkadaşlarıyla konuşurken kullandığından bahsederken diğer bir kısmı çalışma hayatında kullandığını belirtmiştir. K3 bu soruya '*Havaalanında çalıştığım için işimde kullanıyorum*' cevabını vermiştir. Kalan öğrencilerin birkaçı müzik dinlerken ya da seyahat ederken kullandıklarını söylemiştir. K5 ise bu soruya '*Kitap, gazete ve dergi okuyarak, müzik dinleyerek ve bazen yabancı arkadaşlarımla konuşarak kullanıyorum*' cevabını vermiştir.

4.3. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar

Araştırmamızın bu bölümünde, öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirilmede ne gibi zorluklarla karşılaştıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda katılımcılara ‘Sizce konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?’ sorusu sorulmuştur.



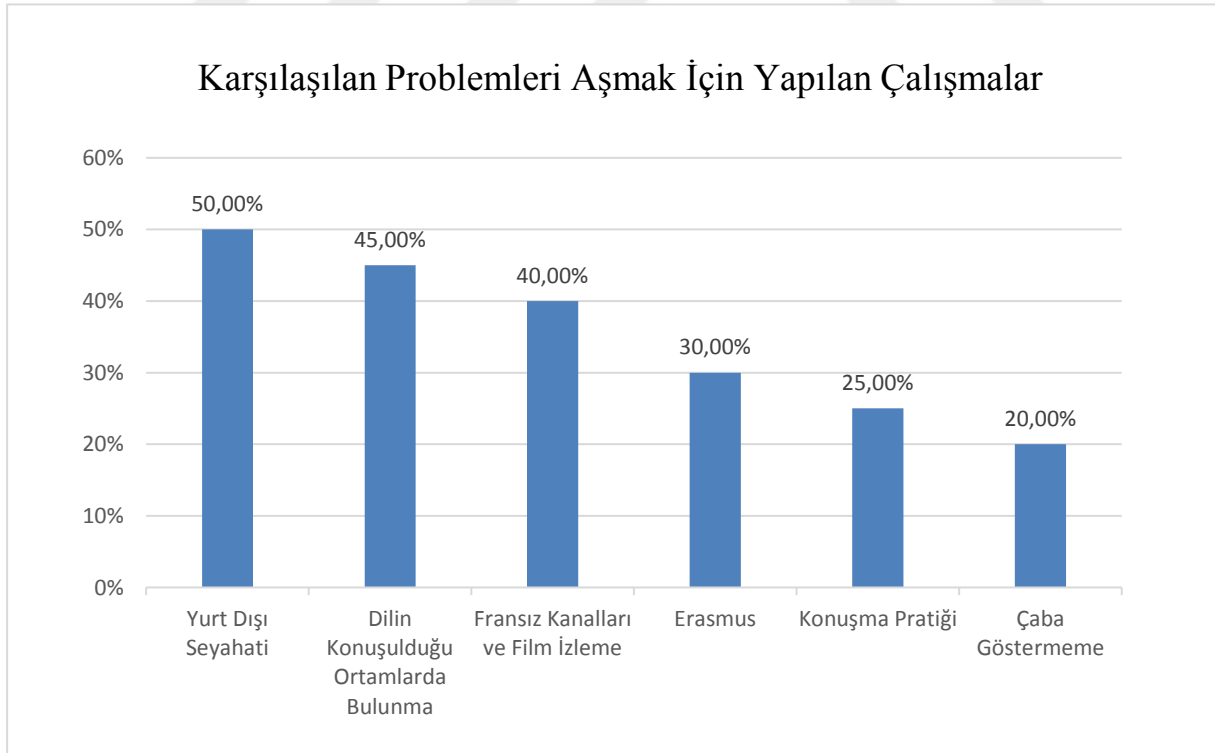
4.3. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar

Şekil 4.3'te görüldüğü üzere, verilen çeşitli cevaplar olsa da katılımcıların büyük çoğunluğu aynı sorun üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası bu soruya pratik eksikliği cevabını vermiştir. Hemen arkasından, öğrencilerin yarısı derslerde konuşma çalışmalarının azlığının konuşma becerisinin gelişimini zorlaştırdığını belirtirken aynı çoğunlukta öğrencide derslerde kullanılan geleneksel metotların olumsuz etkisinden bahsetmiştir. Öğrencilerin yarısına yakını ana dilinin olumsuz etkisinden bahsetmiştir. Gerek Fransızca ve Türkçe'nin farklı dil ailelerinden gelmesi, gerek dillerin yapısal farklılıkları öğrencilerin olumsuz aktarım yapmalarına neden olmaktadır. Yanlış aktarım yapılmasının altında Türkçe düşünme, ana dilinin etkisinde kalma, dillerin farklı sözdizimi gibi birçok etken yer almaktadır. K2 bu soruya '*En önemli sorunlardan biri, yabancı dili kendi ana*

dilimiz gibi düşünerek hatalara düşebiliyoruz' cevabını vermiştir. Öğrencilerin yarısından azı derslere kendilerini doğru ifade etme sorunu yaşadığını belirtirken kalan bazı öğrencilerde psikolojik etkenlerin konuşma becerisini geliştirmeye engel teşkil ettiğine değinmiştir. Öğrencilerin kendilerini doğru ifade edememelerinin altında; sınıf ortamında rahat hissedememe, özgüven eksikliği, yabancı dil kaygısı gibi etkenler yer almaktadır. Son olarak, birkaç öğrencide sözcük bilgisi eksikliğinin konuşma becerisinin gelişimini zorlaştırdığından söz etmiştir.

4.4. Karşılaşılan Problemleri Aşmak İçin Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde, öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları problemleri aşmak için ne gibi çalışmalar yaptıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda yaptıkları çalışmalarda başarılı olup olmadıklarını anlamak adına 'Başarılı olabildiniz mi? Nasıl?' soruları da yöneltilmiştir.

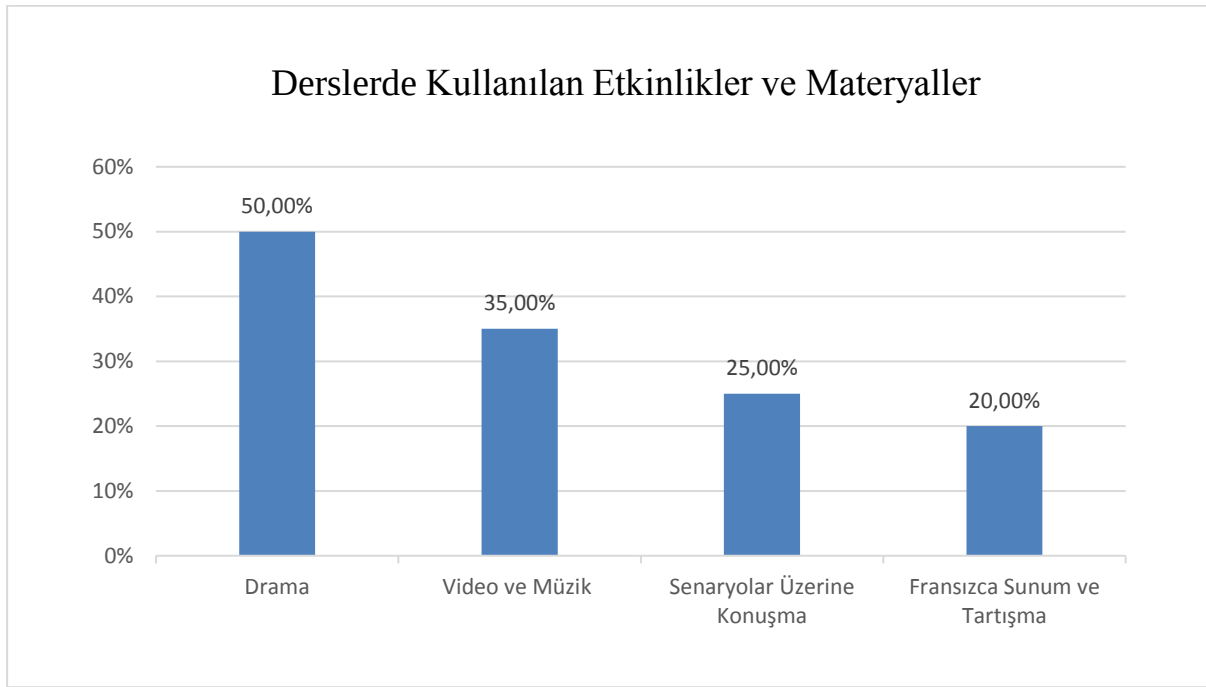


4.4. Karşılaşılan Problemleri Aşmak İçin Yapılan Çalışmalar

Şekil 4.4'te görüldüğü üzere, çalışmaya katılanların yarısı yurt dışına çıktıklarını belirtirken yarısına yakını da hedef dilin konuşulduğu ortamlarda bulunarak problemleri aşmaya çalıştığından bahsetmiştir. Öğrenciler yurt dışına çıkmanın başlangıçta faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bunun geçici bir çözüm olduğunu, döndüklerinde yeterli konuşma alanı bulamadıkları için konuşma becerilerinin gerilediğine dikkat çekmişlerdir. Hedef dilin konuşulduğu ortamlarda bulunan öğrencilerde konuşma becerilerinin geliştiğini gözlemlediklerinden söz etmişlerdir. Ancak Fransızca konuşabilecekleri ortamları bulmakta zorlandıklarını ve bu ortamların yetersiz olduğunu da belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısından azı kendi kendilerine dinleme, okuma pratiği yaparak ya da video, altyazısız film, Fransız kanallarını izleyerek konuşma problemlerini çözmeye çalıştığını ancak istedikleri akıcılığa henüz ulaşamadıklarını söylemiştir. Öğretmen adaylarından bazıları Erasmus değişim programı çerçevesinde Fransa'ya gitmenin ya da günlük yaşamda yabancı dili kullanmanın konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Birkaç öğretmen adayı ise çok fazla çaba göstermediğini ifade etmiştir.

4.5. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Adına Derslerde Kullanılan Etkinlikler ve Materyaller

Çalışmanın bu bölümünde, konuşma becerisinin geliştirilmesi adına hangi derslerin görüldüğünü ve bu derslerde ne gibi uygulamaların yapıldığını anlamak için öğretmen adaylarına 'Konuşma becerisinin geliştirilmesi adına hangi dersleri görüyorsunuz ve derslerde ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar şekil 4.5'te gösterilmiştir.

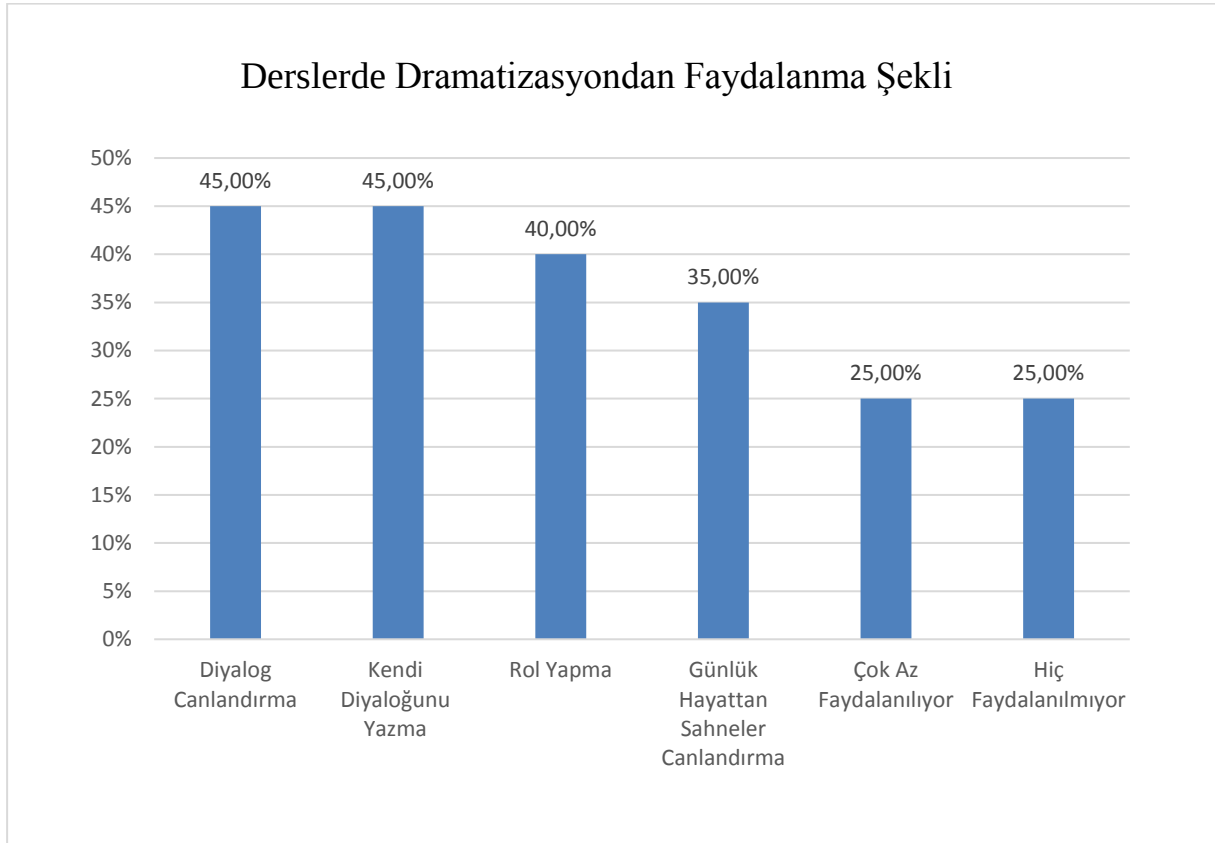


4.5. Derslerde Kullanılan Etkinlikler ve Materyaller

Katılımcılar, konuşma becerisinin geliştirilmesi için etkili iletişim ve sözlü anlatım dersleri gördüklerini belirtmişlerdir. Şekil 4.5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin yarısı bu derslerde yapılan drama çalışmalarının konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtirken öğrencilerin yarısından azı konuşma derslerinde video, film izlediklerinden veya müzik dinlediklerinden bahsetmiştir. Öğrencilerden bazıları da derslerde çeşitli senaryolar üzerine konuştuklarından söz etmiştir. Kalan öğrencilerden birkaçı ise sınıfta Fransızca sunum, bazı konularda tartışma, fikir savunma gibi etkinliklerin yapıldığına değinmiştir. Öğrencilerden birkaçı ise hazırlıkta ana dili Fransızca olan öğretmen ile ders yapmanın faydalı olduğuna dikkat çekmiştir. Diğerleri de sesleri tanıyıp, sözlü sınavlara girdiklerini söylemişlerdir. K7 bu soruya *'Daha çok hazırlık ve lisansın ilk iki senesinde konuşmaya yönelik dersler vardı'* cevabını vermiştir. K7'nin cevabı, konuşma becerisinin geliştirilmesi için eğitimin ilk senelerinde bu beceriye daha çok ağırlık verildiğini göstermektedir. Konuşma becerisine eğitimin her döneminde yer verilmesi, sözlü ifadenin geliştirilmesi adına daha faydalı olabilir.

4.6. Derslerde Dramatizasyondan Faydalanma Şekli

Bu bölümde, katılımcılara ‘Konuşma dersinde dramatizasyondan nasıl faydalanılıyor?’ sorusu sorularak ders içerisinde dramatizasyondan nasıl yararlanıldığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Cevaplar şekil 4.6’da gösterilmektedir.



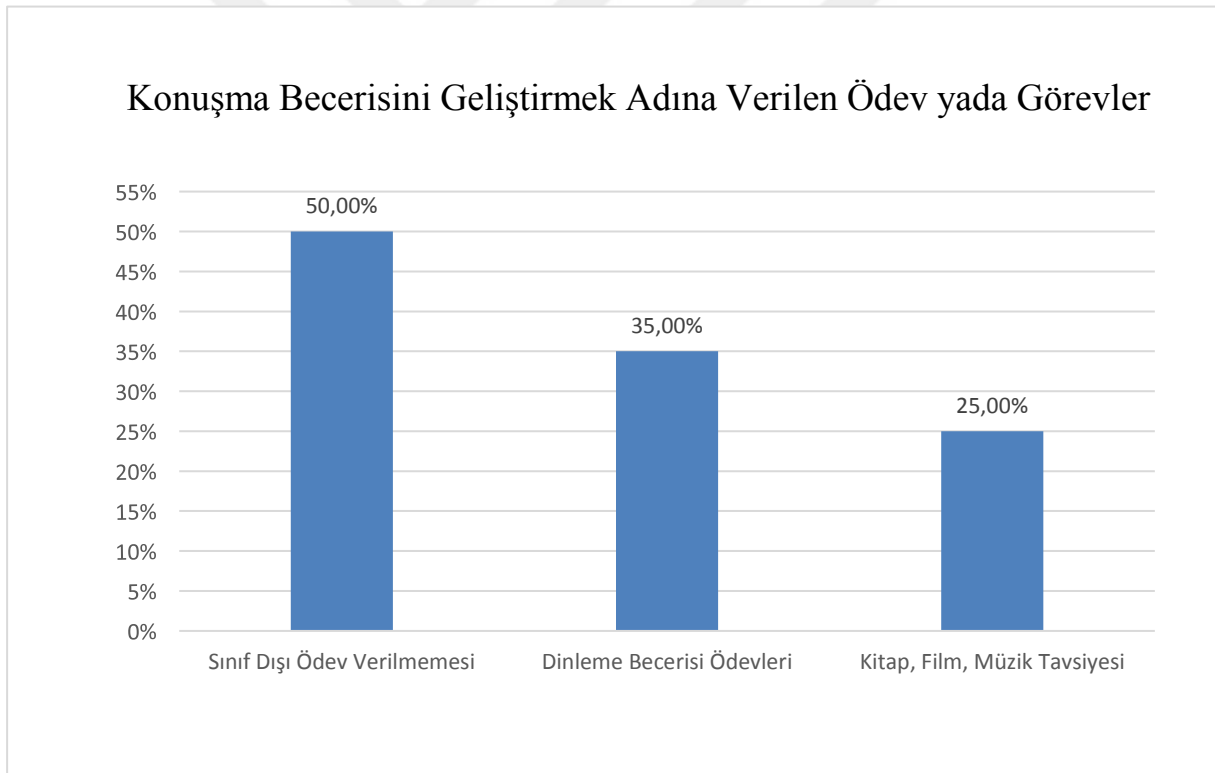
4.6. Derslerde Dramatizasyondan Faydalanma Şekli

Şekil 4.6’da görüldüğü üzere, öğrencilerin yarısına yakını bir kaynaktan yararlanarak örnek diyaloglar okuduklarını ve sonrasında kendi diyaloglarını yazıp canlandırdıklarını ya da işlenen ünitenin diyaloglarının öğrenciye verilerek konuşmasının istendiğini belirtmiştir. Kalan öğrencilerin yarısından azı bir durum verilerek hazırlık yapıldıktan sonra rol yapma etkinliği uygulandığını söylerken öğrencilerin bir kısmı da günlük yaşamdan sahnelerin canlandırıldığını ifade etmiştir. Hazırlıkta seçmeli bir aktivite olarak tiyatro çalışmaları yapıldığı, öğretmenin anlaşılmayan bir sözcüğü çeşitli hareketlerle anlatarak daha kalıcı hale getirdiği de belirtilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise dramatizasyondan ya çok az faydalandığını ya da hiç faydalanmadığını belirtmiştir. K6 bu soruya ‘Dramatizasyondan

çok az faydalanılıyor’ cevabını vermiştir. Öğrenciler, derslerde dramatizasyondan faydalanılmasının sözlü iletişim becerisinin gelişimine faydalı olduğunu ve drama etkinliklerinin derslerde daha çok kullanılmasını istediklerini de dile getirmişlerdir.

4.7. Konuşma Becerisini Geliştirmek Adına Verilen Ödev veya Görevler

Çalışmanın bu bölümünde, konuşma becerisini geliştirmek adına öğrencilere ne gibi ödev ya da görevler verildiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına ‘Konuşma becerinizi geliştirmek adına sınıf dışında ne gibi ödevler ya da görevler veriliyor?’ sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar şekil 4.7’de gösterilmektedir.



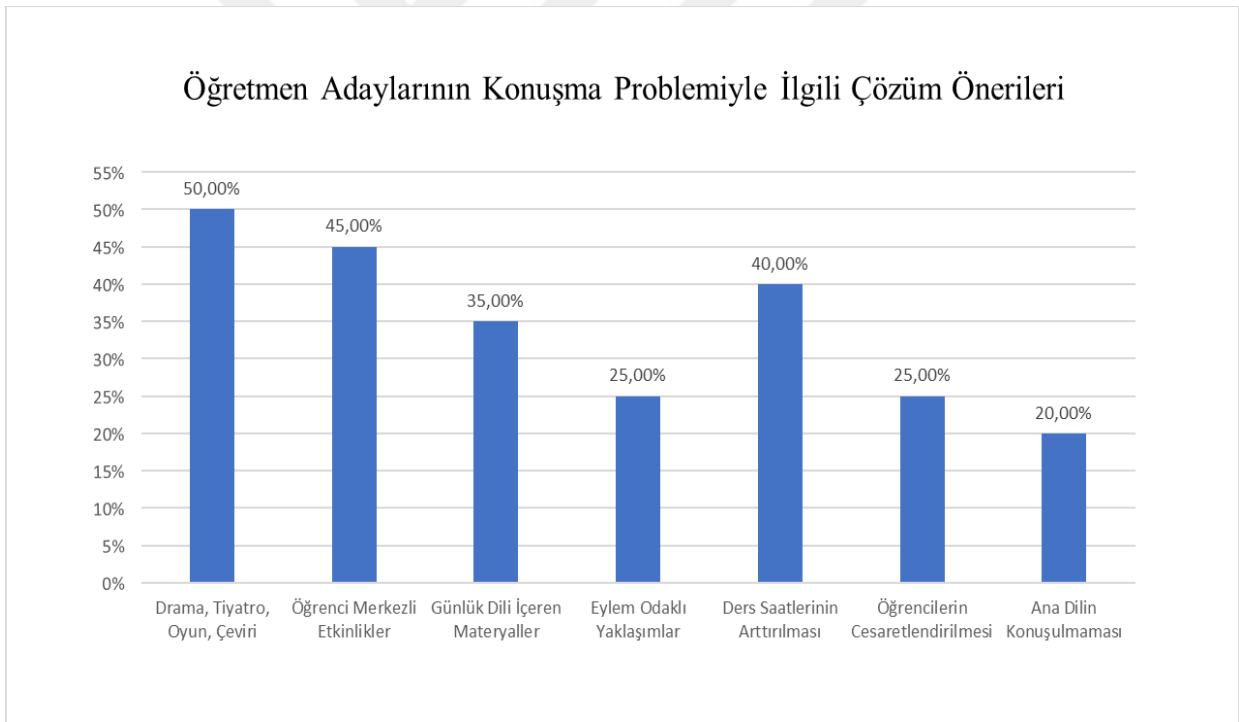
4.7. Konuşma Becerisini Geliştirmek Adına Verilen Ödev ya da Görevler

Şekil 4.7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yarısı konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf dışı ödev verilmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin yarısına yakını konuşma becerisi için değil, daha çok dinleme ve dinlediğini anlama becerisi için ödevler verildiğini dile getirirken geri kalan öğrenciler de kitap okunmanın, film izlemenin veya müzik

dinlemenin önerildiğini belirtmişlerdir. Cevaplara bakıldığında, öğrencilerin dili günlük hayatlarında da kullanabilmeleri için yeterli ödev ya da görevlerin verilmediği görülmektedir. Öğrencilerin dili günlük hayatlarında da kullanmaya yönlendirecek ödevlerin verilmesi onların konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

4.8. Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarıyla İlgili Çözüm Önerileri

Bu bölümde, öğretmen adaylarının konuşma becerisinin geliştirilmesi adına sundukları çözüm önerilerine değinilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına ‘Sizce dil becerisinin geliştirilmesinde kullanılması gereken yöntemler neler olmalı? Dersler nasıl işlenmelidir?’ soruları yöneltilmiştir. Verilen cevaplar şekil 4.8’de genel başlıklar altında gösterilmektedir.



4.8. Öğretmen Adaylarının Konuşma Problemiyle İlgili Çözüm Önerileri

Öğrencilerin yarısı teorik ve dilbilgisi odaklı dersler yerine eğlenerek öğrenebilecekleri, içerisinde drama, oyun, tiyatro, çeviri gibi konuşma odaklı etkinliklerin olduğu derslerin olması gerektiğini belirtirken, yarısından azı da hedef dili aktif şekilde kullanabilecekleri modern eğitim sistemlerinin kullanılmasının ve öğrenci merkezli sınıf içi

etkinliklerin yapılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Öğrencilerin yarısına yakını da konuşma dersi saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Kalan bazıları ise öğrencilerin cesaretlendirilmesi gerektiğini, iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlarla öğrenciye derslerde daha çok rol verilmesi gerektiğini, ana dilin kesinlikle konuşulmaması gerektiğini ve öğrencinin Fransızca konuşmaya teşvik edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Aynı zamanda, öğrencilerin dilden soğutulmaması için derslerde sadece gramer öğretilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle dilin iletişim için öğretilmesi gerektiğini söyleyerek derslerde günlük dili içeren materyallerin kullanılmasının hem öğrencinin ilgisini çekeceğini hem de konuşma becerisini geliştirileceğini belirtmişlerdir.



BÖLÜM V: SONUÇ

Bu araştırmada yabancı dil öğretiminde sözlü ifadede üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar üzerinde durulmuş ve bu sorunlara çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yabancı dil eğitiminde konuşma becerilerinin önemine dikkat çekmek istenilmiştir.

Araştırmada üniversite dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşme formu sonucunda birçoğunun konuşma becerilerini geliştirmede aynı sorunlar üzerinde durduğu görülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda karşılaşılan sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenci merkezli bir eğitimin uygulanmaması ve bunun için uygun ortam ve koşulların bulunmaması,
- Öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmemeleri ve hata yapma korkuları,
- Dil öğretiminde kullanılan geleneksel metotların konuşma becerisini geliştirmeye engel teşkil etmesi,
- Öz güven eksikliğinin büyük bir problem olması ve uygun ortam bulunmadıkça konuşmanın pratiğe dökülememesi,
- Yabancı dil öğretiminde, özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesinde duyuşsal etkenlerin göz ardı edilmesi,
- Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için yeterince çaba göstermemesi,
- Öğrencilerin karşılaştığı problemler karşısında kendi yaptıkları çalışmaların yetersiz kalması ve onların doğru yönlendirilmemesi,
- İletişime ayrılan ders saatlerinin sayısının azlığı ve derslerde yapılan çalışmaların yetersizliği,
- Öğrencilere kendi kendine öğrenme sorumluluğunu alma fırsatının verilmemesi,
- Öğrenilen bilgilerin sınıf içerisinde kalması ve günlük hayata aktarılamaması,

- Hedef dilin günlük hayatta da kullanımına devam edilebilmesi için herhangi bir ödev ya da proje verilmemesi.

Yukarıda belirtilen sorunların yanı sıra, öğretmen adaylarının ders işlenişiyle ilgili isteklerinin göz önünde bulundurulmaması da bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler teorik ve dilbilgisi odaklı dersler yerine içerisinde drama, oyun, tiyatro, müzik gibi iletişim odaklı aktivitelerin yapıldığı, eğlenerek öğrenebilecekleri dersleri tercih etmektedirler. Aynı zamanda derslerde öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak ilgi çekici materyallerin kullanılmaması da onların derse katılımını olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer yandan Fransızca ve Türkçe'nin birbirinden oldukça farklı diller olması da hedef dili öğrenen öğrencilerin ana dilin etkisinde kalmasına neden olmaktadır.

5.1. Tartışma

“Yaşayan bir dili tam olarak anlayabilmek, tam bir akılcılık ve doğrulukla herhangi bir konu hakkında konuşma gücü demektir (Sweet, 1972: s.237). Zaten dilin ana işlevi, iletişimdir (Clark, 1977: s.25). Bunu başarmak ise, kural öğrenmekle değil, bilineni uygulamakla olur” (Bright'dan akt. Gökdemir: s.255). Konuşma becerisinin gelişiminde uygulamanın yeri ve önemi çok büyüktür. Öğrenci ancak bildiklerini uygulayarak konuşma becerisini geliştirebilir. Öğrencilerin teoride öğrendiklerini pratiğe dökmeye ihtiyaçları vardır. Konuşulmayan bir dil tam olarak öğrenilmiş sayılamaz.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, yıllardan beri süregelen yabancı dil öğretiminde konuşma problemlerinin devam ettiği ortadadır. Bu sözlü ifade problemlerinin nelerden kaynaklandığına baktığımızda karşımıza birçok sebep çıkmaktadır. İlk olarak hedef dilde öğrencilerin pratik yapma imkanlarının olmaması. Toruç (2019) ve Tekcan'ın (2019) yaptığı çalışmalar sonucunda da öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde karşılaştıkları sorunların büyük bir kısmının pratik eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. “Türkiye’de iletişim dili Fransızca değildir, dolayısıyla Fransızcanın konuşulduğu ortamlarda öğrencilerin bulunamaması, bu dili gün içinde duymalarını mümkün kılmamaktadır. Öğrencilerin de belirttiği gibi hedef dile daha çok maruz kalmaya, duymaya, dinlemeye ve konuşmaya ihtiyaçları vardır” (Sunengin Çakır, 2013: s.153). Öğrencilerin ihtiyacı olan şey günlük dilin olabildiğince derslere kullanılmasıdır. Bu da ancak sözlü

iletişim derslerinde kullanılan materyallerin ve etkinliklerin gözden geçirilip çeşitlendirilmesiyle mümkün olabilir. İşisağ (2008: s.170)’a göre,

Etkili bir sözlü iletişim becerileri dersinin gerçekleştirilebilmesi için dil betimleyicileri doğrultusunda geliştirilen ölçeklere uygun etkinliklerin hazırlanmasında öğrencilerin iletişimsel yetilerini geliştirmeye ve bu sayede dili doğru ve yerinde kullandırmaya dikkat edilmelidir. Bu bağlamda etkinliklerin konuları öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili sınıf dışında bile kullanabilecekleri, gerçek hayatta her an karşılaşabilecekleri konular olmasına özen gösterilmelidir.

İkinci olarak öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmemeleri ve hata yapma korkuları onların sözlü ifade de gelişimlerini kısıtlamaktadır. Kaygı öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir. “Örneğın; hata yapmaktan korkmak, konuşurken mükemmel olmaya çalışmak gibi ortak birtakım etkenler yabancı dil kaygısında görülebilmektedir. Yabancı dilde pek çok etkenin kaygıya sebep olabilmesinin yanı sıra, özellikle dinleme ve konuşma gibi becerilerinin kullanılması daha yüksek düzeyde kaygıya neden olabilmektedir” (MacIntyre ve Gardner, 1994; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986’ dan akt. Baş, 2013: s.52). Dil öğretiminde kaygı ne kadar az olursa öğrenme de o kadar doğru ve kolay olur.

Üçüncü olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu teorik ve dilbilgisi odaklı dersler yerine eğlenerek öğrenebilecekleri, içerisinde drama oyun, tiyatro gibi konuşma odaklı aktivitelerin yer aldığı derslerin olması gerektiğini ve sözlü iletişim ders saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.” Wilkins (akt. Gökdemir: 256) konuyla ilgili olarak “Yöntemlerin hedeflere uydurulması yerine, hedefler yöntemlere uydurulmalıdır” diyerek yabancı dil öğrenimi ve öğretimiyle ilgili hedef ve beklentilerin uygun yöntemler ile sağlıklı sonuçlar verebileceğini vurgulamaktadır.

“Kullanılan araç-gereçlerin öğrenci tarafından ilgi görmemesi de diğeri önemli bir konudur. Öğrenci ilgisini çekebilecek nitelikte ve içerikte hazırlanan materyaller öğrenciyi derse daha fazla bağlayacağından, istenilen amaçlara ulaşılmasında kolaylık sağlayacaktır” (Gökdemir, tarihsiz: s.258). Derslerde kullanılan materyaller öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu arttırması açısından dikkat edilmesi gereken bir konudur. Bu konuda eğitim kurumlarına ve öğretmenlere görev düşmektedir.

Öğrenci merkezli yaklaşımın uygulanmıyor olması da diğer sorunlardan biridir. Öğrenci merkezli yaklaşımın en büyük özelliği, öğrencinin derslerde aktif olmasıdır. Öğrenci etkinliklerin merkezinde bulunmalı ve konuşma becerisi etkinliklerinde her zaman öğrencinin seçimlerine yer verilmelidir. “Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kural ezberlemenin değil, sürekli ve uzun soluklu eğitim etkinliklerinin yararlı olduğu unutulmamalı ve çalışmalar buna göre planlanmalıdır” (Temizkan ve Atasoy, 2016: s.94).

Konuşma becerisi özel yöntemler ve araçlar kullanılarak, konuşma becerisine özgü değerlendirmeler yapılarak geliştirilebilir. Temizkan ve Atasoy (2016: s.93)’a göre ilgili literatüre bakıldığında konuşma becerisini geliştirebilmek amacıyla bazı yöntem ve tekniklerin uygulandığı görülmektedir:

Sayan (1994) mikro öğretim yönteminin; Çakır (1999) dil öğretiminde oyunların; Ertürk (2006) yazılı- görsel öğretim materyallerinin; Saday (2007) aktif öğrenme kuramının; Ocaklı (2008) iletişimsel yaklaşımın; Bir (2006) çoklu zekâ kuramının; Sivrioğlu (2014) yaratıcı dramının; Aytaş (2014) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının; Çerçi (2013) dinleme destekli öğretimin; Oradee (2012) tartışma, problem çözme ve dramatizasyon olmak üzere üç iletişimsel etkinliğin; Romero (2009) sözlü sınıf katılımının konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini araştırmışlardır.

Yapılan araştırmalar sonucunda, bu yaklaşımların konuşma becerilerini geliştirmede etkili uygulamalar olduğu ortaya konmuştur. Konuşma becerisinin istenilen düzeye ulaşması için yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak sözlü iletişim becerisi dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre analiz edilip etkili teknikler geliştirilerek tekrar düzenlenmelidir.

5.2. Öneriler

Ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin iletişimsel dil gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Fransızca öğretmeni yetiştiren bölümlerin ders programları ve içerikleri (Yücelsin Taş, 2008) detaylı bir biçimde incelenmeli ve alan uzmanları tarafından ihtiyaca yönelik ders içerikleri (Yücelsin Taş, 2013) geliştirilmeli. Bu bağlamda, karşılaşılan sorunların en aza indirgenmesi sağlanmalı.

- Sağlıklı bir yabancı dil eğitimi için öğrencilere derslerin işlenişiyle ilgili belirli aralıklarla anket yapıp fikirleri alınabilir. Böylece öğretmen ve öğrenci arasında iletişim de kuvvetlenmiş olur.
- Konuşma becerisinin gelişimine yardımcı olan grup ve ikili çalışma, drama, benzetim ve rol yapma gibi tekniklerin sınıf içerisinde sıklıkla kullanımına yer verilmelidir. Bu etkinlikler öğrencinin hem yaratıcılığının hem de özgüveninin artmasını sağlar.
- Öğretmen ve öğrencinin iş birliği içerisinde olduğu, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, özgürce iletişim kurabilecekleri, karşılıklı etkileşimde bulunabilecekleri sınıf ortamları, öğrenciler ve okul çalışanları arasında karşılıklı saygının bulunacağı bir okul atmosferi oluşturulmalıdır.
- Müzik, video, proje ve oyun gibi günlük dili sınıf ortamına taşıyan ve öğrencileri izleyici konumundan katılımcı konumuna taşıyan konuşma odaklı materyallerin dil öğretiminde sıklıkla kullanılması hem öğrenilen bilgilerin kalıcılığının hem de öğrencilerin motivasyonunun artmasını sağlar.
- Öğrencilerin anket sonucunda belirttiği gibi kendilerinin hedef dili konuşmak için cesaretlendirilmesi, iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlarla öğrencilere derslerde daha çok rol verilmesi, ana dilin sınıf içerisinde ihtiyaç duyulmadıkça konuşulmaması sözlü iletişim becerisinin gelişimine faydalı olabilir.
- “Mevcut dil programlarına göre Fransızca konuşma, dinleme ve telaffuz becerileri öğrencilere ders olarak ağırlıklı olarak hazırlık ve 1. sınıflarda öğretilmektedir. Bu becerilerin öğretimi ve etkin kullanımı artırılmalı ve tüm eğitim sürecine yayılmalıdır” (Yılmaz, 2005: s.22).
- Dil öğreniminde hata yapmanın kaçınılmaz ve doğal bir şey olduğu duygusu öğrenciye verilmeli ve öğrencilerin kaygıdan uzak kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrenciyi dili kullanmaya özendirmek adına çeşitli tiyatro ve müzikal grupları kurularak öğrencinin hem sorumluluk alması hem de dili etkili kullanması sağlanabilir.
- Konuşma becerilerini geliştirmede öğrencilerin duygularının ve psikolojik durumlarının da önemli bir yere sahip olduğu göz önünde bulundurularak yabancı dil öğretimi dersleri ona göre düzenlenmelidir.

- “Hedef dilin kültürünü öğrenmeleri ve dili öğrenmeye teşvik için öğrencilerin katılabileceği çeşitli seminerler, konferanslar, paneller, konserler düzenlenebilir” (Aydeniz, 2010: s.62). Aynı zamanda öğrencinin dil ile kültür arasında bağlantı kurabilmesi için farklı ders içerikleri oluşturulup öğrencilere konuyla ilgili proje ödevleri verilebilir.

Farklı öğretim stratejileri (Yücelsin Taş ve Erdem, 2013), yöntem ve teknikleri geliştirilerek ve dikkat çekici materyaller kullanılarak öğrenci merkezli bir yabancı dil eğitimi sağlanması gerekmektedir. Öğrenci odaklı bir eğitimde öncelikle öğrenciye sorumluluk verilmeli ve kendi kendine öğrenme bilinci kazandırılmalıdır. Aktaş (2005: s.98) iletişimsel yaklaşımın buna güzel bir örnek olduğunu belirtiyor. Çünkü bu yaklaşımda dersler öğrenci odaklıdır ve öğrenciler öğretmen yönetiminden kurtulup dili olabildiğince özgür kullanma olanağı bulur. Aynı zamanda grup içinde sorumluluk alma ve bu sorumluluğu yerine getirme, birlikte hareket etme, karar verme gibi bir dizi beceriyle birlikte öğrencilere kendi benliğini ve kişiliğini geliştirme olanağı sağlar.

İletişim becerileriyle ilgili problemlerin çözülebilmesi için eğitim sistemindeki yanlışların nedenlerinin detaylı bir şekilde araştırılıp belirlenmesi, eğitim ve öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi, öğrenci ve öğretmen iş birliğinin sağlanabilmesi ve öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada sadece öğretim yöntemleri değil, konuşma becerisinin geliştirilebilmesi adına öğrencilerin duygusal ve psikolojik durumlarının da göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu konuda öğretmenlere ve eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere duyuşsal farkındalık kazandıracak seminerlerin düzenlenmesinin, eğitim materyalleri ve yöntemlerinin gözden geçirilip gerekli değişikliklerin yapılmasının, sözel iletişim becerileriyle ilgili problemlerin çözülmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (1993). Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Akoğuz, M. (2002). İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, T. (2004). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti*. Gazi Üniversitesi. URL: https://www.researchgate.net/publication/26453430_YABANCI_DIL_OGRETIMIN_DE_ILETISIMSEL_YETI, 19 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir, 46-57.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.1, No: 1, 90-100.
- Alan, S. (2005). Fransızca Öğrenen Türklerin Yaptıkları Biçimbilimsel ve Sözdizimsel Yanlışların Çözümlemesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. ve Âdem, E. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, Sayı: 147, 63-86.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılar Türkçe Öğretim Yöntemi. *1st. International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Mayıs 5-7, Sarajevo, 177-185.
- Ay, S. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Bireysel Farklılıklar Kavramına Genel Bir Bakış. *Dil Dergisi*, Sayı: 163, Ocak-Şubat- Mart, 5-18.
- Aydeniz, H. (2012). *Yaratıcı Drama Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fransızca Konuşmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. T.C Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. Mayıs, Ankara.
- Aydın, T. (2014). Dil Öğretimi ve Oyun -Çoklu Zekâ Teorisi Işığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 14, Sayı 1, 71-83.

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.1, 82-94.
- Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaş, A. (2014). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisinin Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bailey, K. (1983). *Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning*. In H. W. Seliger and M. H. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Language Acquisition*, New York: Newbury House, 67 – 102.
- Barın, M. (1997). Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum.
- Batdı, V. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 317-324.
- Baş, G. (2013). *Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 49-68.
- Bekdaş, M. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Oyunların Konuşma Becerisine Etkisi. *TÜBAD Cilt 2, Sayı 1*, 19-26.
- Bright, J. A. (1970). *Grammar in the English Syllabus, ELT Selections 1, Articles from English Language Teaching*, W.R. Lee, London: Oxford University Press.
- Brumfit, C.J. (Ed.) (1985). *The Practice of Communicative Teaching*. Pergamon Institute of English (Oxford).
- Byrne, D. (1988). *Focus on The Classroom*, Oxford.
- Can, E. ve Can, C.I. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 43-63.
- Caroll, D. W. (2008). *Psychology of Language*. Canada: Thomson Wadsworth

- Case, C. (2014). The Pedagogical Value of Songs And Games. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Clark Herbert, H. ve Clark Eve, V. (1977). *Psychology and Language, an Introduction to Psycholinguistics*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Cranmer, D. ve Clement, L. (1992). *Musical Openings*, Londra, Longman.
- Crookall, D. ve Oxford, R. (1991). *Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), Language Anxiety: From Theory and Practice to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 141-150.
- Çakır, G. (1999). Yabancı Dil Öğretiminde Oyunlar Yardımıyla Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çerçi, A. (2013). Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Darfilal, I. (2014/2015). *The Effectiveness Of Using Language Games In Teaching Vocabulary, The Case Of Third Year Middle School Learners*. University of Tlemcen.
- Delen Karaağaç, N. (2009). Dünya Görüşümüzün Oluşmasında Dilin Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 152-163.
- Demircan, Ö. (1990), *Yabancı- Dil Öğretim Yöntemleri*, 1.bs., İstanbul.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası (9.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi, 64-92.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi (5.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi, 116-118.
- Demirezen, M. (1989). *Video Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Getirdikleri*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, 289-298.
- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE e-ISSN: 2147-1606 Vol 6 (1)*, 200 – 229.

- Edmonson, W/House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Franke Verlag, Tübingen, Basel.
- Eiss, A. F. ve Harbeck, M. B. (1969). *Behavioral Objectives in The Affective Domain*. Washington D. C.: National Science Supervisors Association.
- Ellis, R. ve Rathbone, M. (1987). *The Acquisition of German in a Classroom Context*. Mimeograph. London: Ealing College of Higher Education.
- Ege, İ. (2011). *İkinci Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosuna Dayalı Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Konya.
- Eken, D. K. (1996). Ideas for Using Songs in The English Language Classroom. *English Language Forum*, 34 (1), 46-47.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition (Second Edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Ertürk, H. (2006). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiyeye Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Flege, J. E. (1999). Age of Learning and Second-Language Speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition and The Critical Period Hypothesis*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 101-132.
- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Gökdemir, C.V. (tarihsiz). *Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce ABD, URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2816/37912>, 25 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir, 251-264.
- Gökşenli, E.Y. (tarihsiz). *Yabancı Dil Olarak İspanyolca Öğretiminde Müziğin Öğretim Aracı Olarak Kullanımı*. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, URL:

https://www.academia.edu/attachments/33344235/download_file?st=MTU1NTA0NTExMiw0NS40MS4xODAuMjI%3D&s, 25 Şubat 2018 tarihinde ,1-31.

- Gömleksiz, M. N. ve Ülkü Kan, A. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/1, Winter, 1159-1177.
- Gömleksiz, M.N. ve Özkaya, Ö.M. (2012). Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/2, Spring, 495-513.
- Gümüş, M. (tarihsiz). *Dil Öğretiminde Temel Becerilere Genel Bir Bakış*. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi. URL: <http://www.turkceogretimi.com/Dil-O%C4%9Fretim-Yontemleri/article/19-dil-oeretiminde-temel-becerilere-genel-bir-bak/4#>, 22 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Holmes, J. (2008). *An Introduction to Sociolinguistics*. (3. b.). Essex: Pearson Education Limited.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70/2, 125 – 132.
- Humpris, C. ve Catizzone, L. (1985). *Comunicare Meglio, Corso di Italiano Per Stranieri*. Roma: Bonacci.
- İkiz, B. (2019). *Ana Dili Söz Dizimi Tipolojisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı, Ankara.
- İşisağ, K.U. (2008). *Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.

- İşisağ, K.U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması, *Eğitim ve Bilim 2010, Cilt 35, Sayı 156*, 191-204.
- İzgören, M.K. (1999). *Oyunlarla Dil Öğretimi*. Ankara: Academyplus Yayınları.
- Jolly, Y.S. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *Modern Language Journal*, 59 (1), 11-14.
- Kaf, Ö. (1999). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Davranışların Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılar Türkçe Öğretimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü, *TÜBAR. XXVII*, 407-421.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. (10. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, J. M. (1987). Development and Use of The ARCS Model of Instructional Design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), Springerlink.
- Keller, J. M. ve Burkman, E. (1993). *Motivation Principles*. Instructional Message Design (Ed. Fleming, M. ve Howard, L.). New Jersey: Educational Technology Publications, Inc. Englewood Cliffs.
- Ketterlinus, L. (2017). *Using Games in Teaching Foreign Languages*. United States Military Academy, West Point.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel M. (2009). Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Cilt: 9 Sayı: 2 Yıl: 9*, 56-81.
- Kılıç, Ş. (2009). *Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kolaç, E. (2008). Yabancı Diller ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin “Yabancı Dil Öğretimi” ve “Yabancı Dille Öğretim” Konusundaki Yönelim ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1,4, 397-412.
- Korkmaz, V. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde Psikodilbilimsel Zorlukların Psikolojik Destekli Yöntemler Işığında Aşılıp Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi (Polis*

Akademisi'nde Bir Durum İncelemesi). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification Of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: Longman.

Kurudayıoğlu, M. (tarihsiz). *Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, URL: https://www.academia.edu/3621478/Konu%C5%9Fma_E%C4%9Fitimi_ve_Konu%C5%9Fma_Becerisini_Geli%C5%9Ftirmeye_Y%C3%B6nelik_Etkinlikler, 10 Temmuz 2019 tarihinde edinilmiştir, 288-309.

Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Küçükahmet, L. (1983). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 124.

Lacan, L. ve Liria, P. (2009). *L'Approche Actionnelle Dans L'enseignement Des Langues : Onze Articles Pour Mieux Comprendre et Faire Le Point*. Barcelone: Difusion.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Teaching (2nd ed.)*. New York: Oxford University Press.

Le, M. H. (1999). *The Role of Music in Second Language Learning: A Vietnamese Perspective*. URL: <http://www.aare.edu.au/99pap/le99034.htm>, 10 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.

Legutke, Michael K. (2003). Projektunterricht. (Editor: Bausch, K.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, (4. Auflage). Tübingen: Francke, 250-265.

Lenneberg, E. H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Liria, P. (2003). *L'approche Actionnelle Dans L'apprentissage Des Langues: Douze Articles Pour Mieux Comprendre et Faire Le Point*. S.l.: Maison Des Langues.

- Maess, B., ve Koelsch, S. (2001). Musical Syntax Is Processed in Broca's Area: An MEG study. *Nature Neuroscience* 4, 540-545.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in The Second Language. *Language Learning*, 44, 283 – 305.
- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 2/1*, 49-83.
- Maley, A. ve Duffy, A. (1994). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge.
- Maley, A. ve Duffy, A. (1994). *Drama Techniques in Language Learning, Teaching Modern Languages*, A. Swarbrick (Ed.), Biddles Ltd.
- Mayberry, R. ve Lock, E. (2003). Age Constraints on First Versus Second Language Acquisition: Evidence for Linguistic Plasticity and Epigenesis. *Brain and Language*, 87(1), 369-384.
- Medina, S. L. (1993). *The Effect of Music on Second Language Vocabulary*, URL: www.eric.ed.gov/PDFS/ED352834.pdf, 5 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir, 1-26.
- Melanlıoğlu, D. ve Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32.
- Moyer, A. (1999). *Ultimate Attainment in L2 Phonology: The critical Factors of Age, Motivation, and Instruction*. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81–108.
- Murphey, T. (1992). The Discourse of Pop Songs. *TESOL Quarterly*, 26(4), 770-774.
- Murphey, T. (2010). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nişancı, İ. (2013). Türkçe Şarkıların Dil Öğretiminde Kullanımı. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe"*, Beder Üniversitesi, Tiran, 172-189.
- Norman, D. ve Levih, U. (1986). *Communicative Ideas An Approach with Classroom*, LTP.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving and Role- Playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2, (6), 533-535.
- Önem, E. (2011). Bireysel Dil Kullanımını Etkileyen Etkenler. *Dil Dergisi*, Sayı: 152, 57-67.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi Yıl: 20, Sayı: 67*, 59-84.
- Özçelik, N. ve Aydeniz, H. (2012). Yaratıcı Drama Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fransızca Konuşmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, (2), 231-248.
- Paksoy, E. (2008). *Süreçe Dayalı Dramanın İngilizce Sınıflarındaki Öğrencilerin Özsaygılarının ve Konuşma Becerilerinin Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palanova, A. (2010). *Use of Games in English Language Teaching*. Masaryk University, Brno
- Peçenek, D. (1997). *İletişimci Yaklaşımda Öğretim Teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Piske, T., MacKay, I. ve Flege, J. E. (2001). Factors Affecting Degree of Foreign Accent in An L2: A Review. *Journal of Phonetics*, 29, 191–215.
- Porzig, W. (1995). *Dil Denen Mucize (V. Ülkü, Çev.)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Purcell, John M. (1992). Using Songs to Enrich The Secondary Class. *Hispania*, Vol. 75, 1, 192-196.
- Robets, L., Gullberg, M. ve Indefrey, P. (2008). Online Pronoun Resolution in L2 Discourse: L1 Influence and General Learner Effects. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), 333-357.
- Rohani, M. ve Pourgharip, B. (2013). The Effect of Games on Learning Vocabulary. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(11), 3540-3543.
- Romero, B. (2009). Improving Speaking Skills. *Encuentro*, 18, 86-90.
- Russell, M. (2004). The Importance of The Affective Domain in Further Education Classroom Culture, *Research in Post- Compulsory Education*, 9/2, 249- 270.

- Saday, A. (2007). İlköğretimde Aktif Öğrenme Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Saliha, Z. ve Djamila, L. (2014/2015). *Using Games As a Strategy To Enhance The EFL Students' Speaking Skills*. Biskra University, Cezayir.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye Dergisi, Sayı:7*, 148-160.
- Sayan, H. (1994). Yabancı Dil Eğitiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Shen, C. (2009). *Using English Songs: an Enjoyable and Effective Approach to ELT*. English Language Teaching, 2, URL: [www. Ccsenet.org/journal](http://www.ccsenet.org/journal), 10 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir, 88-94.
- Sigurdordattir, S. D. (2010). *The Use of Games in The Language Classrooms*. Sıgillum Universitatis Islandiae.
- Sivrioğlu, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Konuşma Becerisine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Soral, G. (2009). *Ana Dilden Yabancı Dile Sözcüksel Aktarım*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Sunengin Çakır, Ş.Z. (2013). *Fransızca Öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Yabancı Dil Öğretimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- Susüzer, K. (2006). *Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana.
- Sweet, H. (1972). *The Practical Study of Languages*. London: Oxford University Press, 2nd Edition.

- Şahin, Y. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar. *TSA Dergisi*, 13 (1), 149-158.
- Şavlı, F. (2009). “Interférences Lexicales Entre Deux Langues Étrangères: Anglais et Français”. *Synergie Turquie* 2, 179- 184.
- Tadık, M. (2014-2015). Mesleki Çalışmalar, Türk Dili ve Edebiyatı Tebliğler. *Türk Edebiyatı Dersinde Verilen Bir Ödevin Proje Basamaklarına Uygun Olarak Hazırlanması*, URL: <https://docplayer.biz.tr/20724648-2014-2015-ogretim-yili-mesleki-calismalar-turk-dili-ve-edebiyati-tebligler.html>, 4 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir, 34-38.
- Talak-Kırky, A. (2010). *Using Games in A Froeign Language Classrooms*. The Sit Graduate Institute Brattleboro, Vermont.
- Tapan, N. (1990). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII, İstanbul, Edebiyat Fakültesi Basımevi*, 55-68.
- Tekcan, N. (2019). *Fransızca Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerinde Karşılaştıkları Sorunlara Yaklaşımları ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Konuşma Becerisinde Aşamalı Gelişim Modelinin Etkililiği Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 13 Sayı: 34*, 78-97.
- Tokmakçioğlu, Z. (1993). Improving Active Vocabulary and Developing Speaking Through Drama in ELT Classes. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Toruç, D. (2019). *Sözlü İletişim Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Örneği*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

- Türk Dil Kurumu Çevrimiçi Büyük Türkçe Sözlük (2019), URL: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts, 10 Haziran 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Türkçe Sözlük. (2005). *Konuşmak*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkoğlu, S. (2004). Dil Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Etmenler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 9*, 458-469.
- Uberman, A. (1998). The Use of Games For Vocabulary Presentation and Revision. *Forum*, 36 (1), 20.
- Ur, P. (1981). *Discussion that Work*, Cambridge.
- Uzunçayırılı Soydaş, A. (2010). *Kültürlerarası İletişim. Farklı Kültürel Ortamlarda Çalışma ve İletişim*. İstanbul: Parşömen Yayıncılık.
- Webster's Dictionary Plus Thesaurus. (1994). *Speak*. USA: Nickel Press.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford U.P, 10-56. URL: https://books.google.com.tw/books?hl=tr&lr=&id=2tGVK4byP-QC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Wessels+drama+oxford&ots=tAvS2UagYv&sig=Lmgm_wNyi3adXVfI_yV75GOTfn0Q&redir_esc=y#v=onepage&q=Wessels%20drama%20oxford&f=true, 11 Ekim 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Wilkins, D.A. (1974). *Second-Language Learning and Teaching*. Guildford and London: Billing and Sons Ltd.
- White, L. (1981). The Responsibility of Grammatical Theory to Acquisitional Data. *Explanation in Linguistics*, 1: 241, 271.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, C. (2005). İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Yabancı Dili İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlilikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: (7) Sayı: (1)*, 15-23.

- Yücelsin Taş, Y.T. (2008). *Le curriculum dans la formation des enseignants de langues étrangères en Turquie*. *Synergies Turquie*, 1, 95-102.
- Yücelsin Taş, Y.T. (2012). Fransızca Dil Düzeyini Belirleyen Diplomalar: *Delf-Dalf. VIII. Uluslararası Frankofoni Kongresi. Tekirdağ 16-18 Mayıs*, 261- 268.
- Yücelsin Taş, Y.T. (2013). *Formation des enseignants de langues étrangères en Turquie*. La Revue Française d'Education Comparée: Raisons-Comparaisons-Educations/ L'Harmattan, 9, 205-217.
- Yücelsin Taş, Y.T. ve Erdem, E. (2013). Fransızca öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma, *Synergies Turquie*, 6, 151-161.
- Yücelsin Taş, Y.T., Candemir, C. ve Kara, Ö. (2016). Interférences lexicales: cas de l'Université de Marmara. *İstanbul Üniversitesi, İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 2, 89-100.
- Zhang, Q. (2009). *Affecting Factors of Native-Like Pronunciation: A Literatur Rereview*. A Comprehensive Perspective, 33-52.
- Zhu, D. (2012). Using Games to Improve Students' Communicative Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 801-805.