

**İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE İNGİLİZCE DERSLERİNDE
OYUN TEKNİĞİNİN ERİŞİYE ETKİSİ**

Ümit Ünsal KAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç Dr. Şenay YAPICI**

Afyonkarahisar

**Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

Ocak 2007

ÖZET

İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE İNGİLİZCE DERSLERİNDE OYUN TEKNİĞİNİN ERİŞİYE ETKİSİ

Ümit Ünsal KAYA

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak 2007

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

Çalışmada, ilköğretim I. kademedeki İngilizce derslerinde oyun tekniği ağırlıklı yöntemin geleneksel yöntemle kıyasla erişiyeye etkisi incelenmiştir. Bu etkinin değerlendirilmesi için yarı – deneysel bir yöntemle başvurulmuş, kontrol gruplu öntest – sontest deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar Merkez Kazım Özer İlköğretim Okulu’nda 2006 – 2007 Eğitim ve Öğretim Yılı’nda 5. sınıfta okuyan 30 erkek ve 30 kız olmak üzere toplam 60 kişiden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, kontrol ve deney gruplarına yaş, cinsiyet, zeka seviyesi ve ailenin sosyo - ekonomik kültürel durumu değişkenleri incelenerek denk olarak dağıtılmışlardır. Yer - yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konuları kontrol grubuna geleneksel yöntemle; deney grubuna da oyun tekniği ağırlıklı yöntem uygulanarak işlenmiştir. Konuların işlenmesini takiben yapılan sonteste ait sonuçlar SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular, oyun tekniği ağırlıklı yöntemin uygulandığı grubun, geleneksel yöntemin uygulandığı gruba göre erişiyeye açısından daha başarılı olduğunu göstermiştir. Veriler, cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise cinsiyetin erişiyeye bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında, ufak yaşta öğrencilerin oyun tekniği ağırlıklı yöntem ile İngilizce’yi daha etkili öğrendikleri öne sürülebilir. Sonuç olarak oyun tekniği ağırlıklı yöntemin, ders kitabı yazarları, eğitim programcıları ve öğretmenler tarafından ilköğretim I. kademedede daha sık kullanılması önerilmektedir.

ABSTRACT**THE EFFECT OF THE GAME TECHNIQUE
ON THE ACHIEVEMENT IN TEACHING ENGLISH
AT ELEMENTARY SCHOOL LEVEL**

Ümit Ünsal KAYA

Department of Primary School Education

Afyonkarahisar Kocatepe University

Institute of Social Sciences

January 2007

The present study investigates the effect of the game technique compared to that of the traditional method on the achievement in teaching English at elementary school level. In order to determine the effectiveness, pretest - posttest comparison design of quasi-experimental method was used. The research was carried out in Afyonkarahisar Kazım Özer Elementary School during the fall semester in 2006. 60 subjects, 30 female and 30 male, among the fifth grade students were fairly distributed to the control or the experimental group while taking the variables as follows into account: gender, age, IQ level, familial socio-economical and cultural status. Then, the units, namely giving directions, classroom language and shopping, were covered in the experimental group using the game technique whereas the traditional method was applied in teaching the control group. At the end of the teaching process, a posttest was administered to the subjects from both of the groups. The data gathered were then analysed and interpreted via SPSS.

A comparison of the posttest scores of both groups indicates that the mean score of the students in the experimental group, on which the game technique was applied, was higher than that of the students in the control group. However, no correlation was found significant between sex and the achievement level according to the scores. These findings assert that using the game technique in teaching English at elementary school level yields a more effective learning compared to the traditional method, addressing the course book authors, curriculum developers and the teachers of English.

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

imza

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI**Jüri Üyeleri** : Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Yrd. Doç. Dr. Erdoğan HALAT

Ümit Ünsal KAYA'nın İlköğretim I. Kademedede İngilizce Derslerinde Oyun Tekniğinin Erişiyeye Etkisi başlıklı tezi 26.01.2007 günü saat 10.00'da, yukarıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. M. Ali Özdemir
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Tez çalışmam süresince desteklerinden dolayı Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürü Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet ERKAN ve tüm görevli öğretim elemanı arkadaşlarım ile akademik kariyerimin ilk basamağını çıkarken elimden tutan, derin bilgisiyle araştırma ufkumu geliştiren tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI'ya sonsuz teşekkürleri borç bilirim.

ÖZGEÇMİŞ

Ümit Ünsal KAYA

Eğitim

Lisans: 2002 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Lise – Ortaokul : 1998 Afyonkarahisar Kocatepe Anadolu Lisesi

İlkokul: 1991 Afyonkarahisar – Bayat Cumhuriyet İlköğretim Okulu

İş Tecrübesi

2002 – Okutman, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

1999 – 2001 Dış İlişkiler Asistanı (kısmi zamanlı), Sentez Medikal

2000 – 2001 Bilgisayar Operatörü (kısmi zamanlı) ODTÜ Bilgi İşlem Daire Başk.

Yayımlar

“Öğretmenlerde Sosyal Statü Sorunları (Afyonkarahisar İl Örneği)”, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005.

Kitaplar

“Passport to English” Ed. Özcan Demirel, Semih Şahinel, Pegem A Yayıncılık, 2005

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Afyonkarahisar – 17 Mart 1980

İletişim

E-posta: ukaya@aku.edu.tr

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER VE RESİMLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
GİRİŞ.....	1
PROBLEM CÜMLESİ.....	2
ALT PROBLEMLER.....	2
DENENCELER.....	2
SINIRLILIKLAR.....	2
TANIMLAR.....	3
BÖLÜM I	
1. DİL NEDİR.....	4
2.YABANCI DİL ÖĞRENMENİN ÖNEMİ.....	5
3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	6
3.1. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri	6
3.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	6
3.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler.....	8
3.2. Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Faktörler	9
3.2.1. Ana Dil – Yabancı Dil İlişkisi.....	10
3.3. Yabancı Dil Becerilerinin Öğretilmesi.....	11
3.3.1. Dinleme Becerisi Öğretimi.....	12
3.3.2. Konuşma Becerisi Öğretimi.....	13
3.3.3. Okuma Becerisi Öğretimi.....	15
3.3.4. Yazma Becerisi Öğretimi.....	18
3.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	19
3.4.1. Geleneksel Yöntem.....	20

3.4.2. Çağdaş Yöntemler.....	22
3.5. Sınıf İçi Yabancı Dil Öğretim Teknikleri.....	24
3.5.1. Gösteri.....	24
3.5.2. Soru - Cevap.....	25
3.5.3. Rol Yapma ve Drama.....	25
3.5.4. İkili ve Grup Çalışmaları.....	26
3.5.5. Eğitsel Oyunlarla Öğretim.....	27
3.5.5.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi.....	27
3.5.5.2. Oyunun Yabancı Dil Öğretimindeki İşlevi.....	29
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	37
1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	37
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	38
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ HAZIRLANMASI.....	39
4. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI VE VERİLERİN TOPLANMASI.....	40
5. VERİLERİN ANALİZİ.....	40

BÖLÜM III

BULGULAR.....	41
1. ÖNTEST VE SONTEST ERİŞİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	41
2. ÖNTEST VE SONTEST ERİŞİ PUANLARININ CİNSİYET AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI.....	43

BÖLÜM IV

SONUÇ VE TARTIŞMA.....	45
KAYNAKÇA.....	49
EKLER.....	54

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	38
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gruplarına ve Cinsiyetlerine Göre Zeka Seviyesi Ortalamaları.....	39
Tablo 3. Öntest ile Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	41
Tablo 4. Kontrol ve Deney Gruplarının Erişi Açısından Karşılaştırılması.....	42
Tablo 5. Erişinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması.....	43

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Çocuklara İngilizce Öğretimindeki Gereklilikler.....	28
Şekil 2. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü.....	38

RESİMLER LİSTESİ

	Sayfa
Resim 1. Geleneksel yöntem temel alınarak hazırlanmış bir kitap sayfası.....	21
Resim 2. Çağdaş yöntemlere göre hazırlanmış bir ders kitabı sayfası.....	23

KISALTMALAR

C	: Cilt
Cins.	: Cinsiyet
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
no	: Numara
ort.	: Ortalama
s:	: Sayfa
S:	: Sayı
T.D.K.	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
vb.	: Ve benzerleri
vd.	: Ve diğerleri

GİRİŞ

İnsanoğlu varolduğu günden bu yana çevresindeki canlı ve cansız varlıklarla sürekli bir etkileşim halindedir. Canlı varlıkları kendi istek ve arzularına göre eğitime, doğayı da kendisinin en rahat edeceği biçimde şekillendirme çabası içinde olan insanoğlu bunu kendisine verilmiş ayırt edici bir özellik olan dili sayesinde başaramıştır. İnsanoğlu sadece kendi çevresindeki insanlarla yetinmeyip başka insanlarla da iletişim kurmak istemiş ve bunun neticesinde farklı dilleri öğrenme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilik, günümüzde kitle iletişim araçlarının artışı, ulaşımın gelişmesi, baş döndürücü hızla ilerleyen bilim ve teknolojinin nimetlerinin tüm insanlığın faydasına sunulması, dış ticaretin her ülke açısından hayati derecede öneme haiz olması ve küreselleşme olgusu çerçevesinde dünyadaki sınırların yavaş yavaş önemini yitirmesi neticesi başka insanların dilini öğrenmek artık zorunluluk halini almıştır.

Ülkemizde de, bu değişime ayak uydurarak yabancı dil öğretimini yaygınlaştırmak için Türk eğitim sisteminde çocukların en azından bir yabancı dili öğrenerek yetişmelerine önem verilmiş ve yabancı dil öğretimi önce orta dereceli okul programlarına, sonra ilköğretim II. kademe eğitim programlarına ve 1997-1998 öğretim yılından itibaren de 4306 sayılı kanunda yapılan değişiklik neticesi ilköğretim 4. sınıftan başlamak kaydı ile ilköğretim programına zorunlu ders olarak konulmuştur (T.C. Resmi Gazete, 1997: 2). Ancak yapılan yatırımlara rağmen İngilizce derslerinde istenilen başarıya ulaşılamamasının nedenlerinden birinin de kullanılan yöntemler olabileceği akla gelmektedir. Bunun dışında, gerekli branş öğretmeni sayısı, mevcut öğretmenlerin yeterlikleri, materyal ve işitsel – görsel cihaz durumu, kullanılan öğretim yöntem ve teknikler, haftalık ders saati sayısı gibi yabancı dil öğretimini doğrudan etkileyen ve araştırmalara konu olabilecek pek çok faktör mevcuttur.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Geleneksel yöntemlerin aksine oyun tekniği ağırlıklı yöntemin, özellikle küçük yaştaki öğrencilere yabancı dil öğretiminde etkili olduğu öne sürülmektedir. Bu araştırmada, öğrenme – öğretme süreçlerinde kullanılan yöntemlerden oyun tekniği

ağırlıklı yöntemin, ilköğretim I. kademe düzeyinde yabancı dil öğretimi alanında öğrencilerin erişilerine etkilerini incelemek amaçlanmıştır.

PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersinde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında anlamlı fark var mıdır?

ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersindeki yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında anlamlı fark var mıdır?

2. İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersindeki yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında cinsiyet açısından anlamlı fark var mıdır?

DENENCELER

1. İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersindeki yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında oyun tekniği uygulanan grup lehine 0,05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

2. İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersindeki yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında cinsiyet açısından 0,05 düzeyinde anlamlı fark yoktur.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Geleneksel yöntem ile oyun tekniği ağırlıklı yöntemin ilköğretim I. kademe İngilizce derslerinde etkisini araştıran bu çalışmadan elde edilen bulguların, İngilizce öğretiminde öğretmenlere ve kitap yazarlarına yön gösterebileceği düşünülmüştür.

SINIRLILIKLAR

1. Araştırmanın örnekleme, 2006 - 2007 Eğitim - Öğretim yılında, Afyonkarahisar ili Merkez Kazım Özer İlköğretim Okulu 5. sınıfta okuyan 60 öğrenci ile sınırlıdır.

2. 08.11.2006 – 24.11.2006 tarihleri arasında gerçekleştirilen yarı – deneysel çalışma, ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersindeki yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konuları ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Erişi: Eğitim durumuna girişteki davranışlar ile öğretim sonucundaki davranışlar arasında görülen tutarlı farktır (Ertürk, 1983).

Oyun: Beceri, bilgi veya şans içeren, özünde rakibini yenmek ya da sonuca ulaşabilmek olan tekrarlanabilen kendi içinde kuralları olan faaliyetlerdir (T.D.K. Sözlüğü, 1988).

Oyun tekniği ağırlıklı yöntem: İngilizce dersleri süresince oyun tekniğinin kullanıldığı; ancak diğer İngilizce öğretim tekniklerine de gerekli durumlarda başvurulduğu yöntemdir (Araştırmacı).

Geleneksel Yöntem: Geleneksel yöntem, ya da diğer adıyla Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi, ilk olarak Latince ve Yunanca'nın öğretiminde ortaya çıkmış; 20. yüzyılın ortalarına kadar da modern dillerin öğretiminde kullanılmıştır (Ayhan, 1999: 27).

BÖLÜM I

Bu bölümde dilin işlevi, yabancı dil öğrenmenin önemi, yabancı dil öğretim ilkeleri, yabancı dilde gerekli becerilerin kazandırılması süreci, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri ile oyun tekniği ağırlıklı yöntem verilmiştir.

1. DİL NEDİR?

Dil, insanoğlunun yeryüzünde varoluşundan bu yana süreklilik içerisinde kuşaktan kuşağa aktarılan sosyal bir olgudur. Dil, insanı diğer canlılardan ayırt edici en önemli özelliklerden biridir.

Dil hakkında yerli ve yabancı bilim adamları tarafından bugüne kadar bir çok araştırma yapılmış ve sonuç olarak dilin değişik tanımları yapılmıştır.

Dil, fert tarafından yaratılan veya yok edilen bir varlık değil; fertleri aşan, onların doğduklarında çevrelerinde hazır olarak buldukları bir toplum ürünüdür (Ergün, 1996: 139).

Yapıcı (2004), dilin kendiliğinden ve doğal olarak gelişmesine işaret ederek; çoğu insanın, dili neredeyse genetik olarak sahip olduğumuz bir nitelik olarak algılayabildiğini belirtmektedir.

Demirel (1993: 3) dilin, “bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistem” olduğunu belirtmektedir.

Ünlü dilbilimci Doğan Aksan (1995: 55) dili, “düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü çok gelişmiş bir dizgedir” diye tanımlamıştır.

Başkan’a (1988: 102) göre dil, “anlamları anlaşılabilir olarak belirlenmiş temelde sözlü fakat yazılı da olabilen sözcük göstergeleriyle yine anlaşılabilir olarak belirlenmiş kurallar topluluğudur”.

Dil aynı zamanda uygarlığın hem belirtisi hem de taşıyıcısıdır (Ayhan, 1999: 1). Nitekim, Kongar (1983: 42) eserinde bir toplumun dilinin, o toplumun eriştiği uygarlık düzeyinin bir aynası olduğuna dikkat çeker ve bir uygarlığın gücü ile o uygarlığın dilindeki zenginlik arasında bağ kurar. Buna ek olarak, insanoğlunun eriştiği mevcut

bilgi ve beceri birikimi bir sonraki kuşaklara dil sayesinde aktarılamasaydı, uygarlığın gelişmesi de imkansız hale gelirdi.

Dilin konuşulduğu toplum aynı zamanda dilin biçimlendiricisidir. Dil durağan değildir. Toplum kendi ihtiyaçlarına göre zaman içerisinde dili şekillendirir. Bilim ve teknolojinin aktarımı yanında, dil aynı zamanda bir toplumun gelenek, görenek ve inançlarının da sonraki kuşaklara aktarımını sağlar. Bu da dilin konuşulduğu toplumun kültürüyle etkileşim içinde olduğunu gösterir.

Bu tanımlar ve görüşler ışığında, dilin belirli kurallar çerçevesinde seslerin birleşmesinden oluştuğunu, insanlar arasında ihtiyaç, duygu, düşünce ve isteklerin iletiminde kullanılan vazgeçilemez bir araç olduğu söylenebilir.

2. YABANCI DİL ÖĞRENMENİN ÖNEMİ

Küreselleşen dünyamızda artık seyahatlerin süresi kısalmış, kitle iletişim araçları gelişmiş, uluslararası ticaret önem kazanmakla birlikte siyasal ve kültürel ilişkiler de yoğunlaşmıştır. Bu nedenle dünya milletleri arasında bu çok yönlü ilişkilerin kurulmasında ve iletişim sağlanmasında başka milletlerin dillerini öğrenmek bir gereklilik haline almıştır (Taşlı, 2003: 1). Uluslararası dili belirleyen faktörler; ekonomi, siyaset, bilim ve teknoloji ile askerlik alanlarındaki o milletlerin üstünlükleri ve dini inançların ortaya çıktığı bölgeler olagelmıştır. Roma İmparatorluğu zamanında Grekçe ve Latince, orta çağda Latince ve Arapça, yeni çağda Fransızca, günümüzde ise İngilizce en yaygın uluslararası dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak günümüz siyasi ve ticari dünyasında dış ilişkilerin yürütülmesi için birden fazla ortak dil kullanılmaktadır.

Türkiye de jeopolitik konumu, askeri gücü ve tarihi – kültürel geçmişiyle başta Birleşmiş Milletler olmak üzere NATO, OECD ve daha bir çok uluslararası kuruluşta kilit rol almaktadır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik için müzakere tarihi almasından sonra 20 Ekim 2005 tarihinde başlayan AB tarama süreci hala devam etmektedir. Bu kuruluşlarda kullanılan diller ortak iletişim aracı olarak öğrenilmesi gerekli yabancı dillerin başında gelmektedir.

Ayrıca, Leonardo da Vinci, Socrates ve Youth gibi Avrupa Birliği Eğitim Programları çerçevesinde birlik üye ve aday ülkeler arasındaki kültürel ilişkileri artırmak amacıyla yapılacak bir proje kapsamında ya da öğrenci değişim programları

aracılığıyla Avrupa ülkelerine kısa ve uzun dönem kültürel seyahatler artık daha kolaydır.

İnternetin tüm dünyada yaygınlaşması kültürel bilgi alışverişinin de saniyeden daha kısa dilimlerde gerçekleşmesine imkan vermiştir. Bugün dünyanın öbür ucunda yayınlanmış bir esere elektronik veritabanları ve e-kitaplar sayesinde ulaşmak artık çok kolaydır. Bunun yanında ulaşım imkanlarının artması neticesi artık uluslararası akademik düzeydeki toplantılara katılmak, orada meslektaşlarla bilgi alışverişinde bulunmak kolaylaşmıştır.

İşte tüm bu kültürel alışverişlerin taraflar arasında ortak kullanılan bir dille gerçekleşmesi zorunludur. Bu dil de günümüzde uluslararası her alanda en yaygın dil olan İngilizce'dir (Vahapoğlu, 2002: 11).

3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğretiminin kendine özgü ilke ve teknikleri vardır. Yabancı dil öğretiminde başarı için amaçlar ve öğretimde kullanılacak ilke ve yöntemler iyi bir şekilde belirlenmelidir. Bunun yanında, yabancı dil öğretiminde dört temel beceri olan “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerilerin tamamının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğrencilere nasıl kazandırılabilceğinin ve hedef gruba uygun öğretim seviyelerinin belirlenmesi yabancı dil öğretimindeki başarıyı artıracaktır (Ayhan, 1999: 19).

3.1. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri

Öğretim süreci içerisinde devamlı göz önünde bulundurulması gereken prensiplere öğretim ilkesi denir. Öğretim esnasında planlanan faaliyetler bu ilkelere aykırı olamaz (Richards ve Rogers, 1991: 14).

3.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Demirel, 1993: 23):

- *Dört temel beceriyi geliştirme:* Yabancı dil öğretiminin temelinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi vardır. Öğretimin seviyesine göre bu becerilerin birine daha fazla önem verilebilir. Örneğin başlangıç seviyesinde

konuşma becerisine ağırlık verilip diğer becerileri ondan sonra geliştirilebilir. Bu, öğretimi planlama esnasında belirlenen hedef davranışlara göre de değişebilir.

- *Öğretim etkinliklerini önceden planlama:* Başarılı bir öğretim için dikkatli bir planlama şarttır. Plan yapma, bir anlamda öğretilecek dersin ya da konunun öğretmen tarafından önceden yaşanmasıdır. Derste dakika dakika hangi faaliyetin gerçekleşeceği önceden öğretmen tarafından belirlenmelidir.

- *Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme:* Yabancı dil öğretiminde öğretilecek konular basitten başlayarak karmaşığa doğru, somut kavramlardan soyut kavramlara doğru belli bir sraya konulmalıdır. Buna göre, önce basit cümle kalıplarından başlayarak bileşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimine çalışılmalıdır. Yine aynı şekilde, gösterilmesi ve açıklanması kolay olan sözcüklerden ve somut kavramlardan, soyut kavram ve düşüncelere daha sonra geçilmelidir. Bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen sözcükleri, bilinen sözcüklerle de bilinmeyen bir cümle kalıbını öğretmek esas olmalıdır.

- *Görsel ve işitsel araçları kullanma:* Görsel ve işitsel araçların kullanımı yabancı dil öğretiminde öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrencinin ilgisini ders üzerine yoğunlaştırmaktadır. Bunun yanında görsel araçlar, öğretilen sözcüklerin ve cümle yapılarının daha kolay anlaşılmasına; işitsel araçlar ise doğru dil alışkanlıkları kazanılmasına ve düzgün telaffuz edinimine yardımcı olmaktadır.

- *Ana dili gerektiğinde kullanma:* Başlangıçta öğrencilerin ana dili kullanmalarına izin verilmeli, ancak öğrenilen dildeki basit cümlelerle iletişim kurmaları özendirilmelidir. Zorunda kalmadıkça ana dil sınıf içinde kullanılmamalıdır.

- *Bir seferde tek bir yapıyı sunma:* Tam öğrenmenin sağlanması için, sınıf içinde yapılan öğretim faaliyetlerinde her seferinde bir tek kelimeyi veya cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır. Bir sözcük veya cümle kalıbı tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.

- *Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama:* Sınıf ortamında öğretilen bilgi ve becerilerin günlük hayatta kullanımları ile ilgili öğrencilere bilgi verilmeli ve uygun alıştırtma ortamları yaratılmalıdır.

- *Öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlama:* Tekrar alıştırtmaları, soru cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü konuşmalar, benzetim gibi teknikler kullanılarak öğrencilerin derse etkin katılımları sağlanmalıdır. Olası dilbilgisi ve

telaffuz hataları düzeltilmeli, öğrencilerin yeterli alıştırma yaptıklarından emin olunmalıdır. Öğretmen ayrıca bilginin kaynağı ve sağlayıcısı rolünden uzaklaşarak ders içi faaliyetleri düzenleyen bir orkestra şefi gibi olmalıdır. Bu sayede öğretmen merkezden uzaklaşırken, öğrenci merkezli öğretim mümkün olabilir.

- *Bireysel farklılıkları dikkate alma*: Her öğrencinin ilgi, yetenek, zeka türü ve öğrenme hızı farklılık arz eder. Öğretmen bu farklılıkları göz önüne alarak sınıf içi öğrenme faaliyetlerini düzenlemeli, sınıftaki hiç bir öğrenciyi ihmal etmemelidir. Özellikle son yıllarda Gardner'ın (1993: 23) ortaya koyduğu çoklu zeka teorisi bu alanda sınıftaki farklı zeka türlerine sahip tüm öğrencilere hitap edecek öğrenme faaliyetlerinin geliştirilmesini gerekli kıldığı söylenebilir.

- *Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme*: Örgün eğitim kurumlarında, yabancı dil dersleri diploma alabilmek için başarılı olunması gerekli sade bir dersten ziyade; bu derste edinilen becerilerin öğrencilerin ileriki hayatlarında hangi alanlarda yardımcı olacağı öğrencilere telkin edilmeli, öğrencilerin bu derse olan şartlanmışlıkları başarılı güdüleme faaliyetleri ile aşılmalıdır.

3.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler

Demirel (1993: 27), eserinde ayrıca yabancı dil öğretiminde genel ilkelere de değinmiştir. Bunlar;

- Öğretime dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile başlanması,
- Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlenmesinin sağlanması,
- Günlük hayatta kullanılan dilin öğretilmesi,
- Öğrencilerin yeni dil alışkanlıklarını sağlamasına yardımcı olunması,
- Öğrencilerin öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının sağlanması,
- Ana dilde mevcut olmayan ancak hedef dilde varolan ses ve yapıların öğretilmesi,
- Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanarak sunulması,
- Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi
- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının verilmesi,
- Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,

- Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi
- Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
- Hedef dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
- Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
- Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
- Öğrencilerin sınıf ortamında daha fazla konuşmalarına olanak sağlanması,
- Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
- Öğrencilere sorumluluk verilmesi, grup çalışmalarında etkin rol almalarının sağlanması,
- Ders planı yaparken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
- Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması, şeklinde özetlenebilir.

3.2. Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Faktörler

Türkiye’de formal eğitim süresince her öğrenci üniversiteyi bitirene dek geçen 10 yıl içerisindeki süreçte ortalama 700 – 800 saat yabancı dil dersi görmekte ancak edinilmiş yabancı dil bilgisi bakımından ulaşılan sonucun arzu edilenin çok aşağısında olduğu gözlemlenmektedir (Tarcan, 2004: 3).

Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde temel ve genel ilkelerin ihlalinin yabancı dil öğretimini olumsuz yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Öğretici açısından ele alındığında, öğretmenin yabancı dil seviyesi, yabancı dil öğretebilme ve ölçme – değerlendirme yeterliği ve bu konuda edinilmesi gerekli formasyon eğitimi durumu öncelikle üzerinde durulması gereken konulardır. Özellikle ilköğretim 4. sınıftan başlamak üzere yabancı dil derslerinin zorunlu hale getirilmesi neticesi, branş öğretmeni sayısındaki açığı kapatmak üzere KPDS sınavlarından başarılı olmuş tüm üniversite mezunlarına yabancı dil öğretmeni olma şansı verilmiş olmasının başlı başına sorun teşkil eden ve sorunu halen daha devam ettiren bir faktör olduğu öne sürülebilir. Nitekim öğretmen, öğrencilerin yabancı dille ilk tanışmalarını sağlayan ve onların yabancı dile karşı ilk tutumlarını belirlemelerine etken olan bir faktördür.

Bunun yanında, yabancı dil öğretimi gerekli materyal ve teknik cihazlar açısından maliyeti oldukça masraflı derslerden biridir. Tüm yurttaki okullarda aynı

donanımına rastlanması günümüz şartlarında imkansızla yakın olduğundan yabancı dil öğretiminin tüm okullarda ne yazık ki layıkıyla gerçekleştirilemediği ihtimali üzerinde de durulması gerekir.

Yabancı dil öğretiminde öğretmen ve teknik imkanların yanı sıra kullanılan yöntem ile hedef grubun yaş ve yetenek seviyesi de irdelenmesi gereken faktörlerdendir. Ayrıca yabancı dile ve kültüre karşı tutum, muhtemel önyargı, zeka, ailenin sosyo-ekonomik durumu, sosyal çevre, bireysel farklılıklar ve öğrencilerin öğrenme davranışları da bu faktörlere eklenebilir (Ayhan, 1999: 20). Bu görüşe paralel olarak, öğrencinin içinde yaşadığı sosyo – kültürel çevre içerisindeki bireylerin eğitim seviyelerine göre öğrencinin yabancı dile karşı ilgisini azaltan veya artıran bir faktör olduğu muhtemeldir.

Yöntem ve teknik seçimi öğretim sürecinden önce gerçekleştirilen, mevcut imkanlara göre öğretimin etkili ve verimli olmasında belirleyici rolü olan diğer önemli ve göz ardı edilmemesi gerekli bir faktördür (Cook, 1991: 4).

Öğrencinin öğrenme davranışının da dil öğretiminde etkili olduğu düşünülebilir. Öğrencinin çocukluğunda ana dilini öğrenirken kazanmış olduğu davranışları yabancı dil öğrenirken de kullanmak istemesi sorunlara yol açabilir. Öğrencinin transfer ve algılama becerisi gelişmedikçe o öğrenci bu sorunları çözmede zorlanır (Gülmez, 1982: 27). Bu bağlamda, ana dil yabancı dil ilişkisi bir alt başlıkta incelenmiştir.

3.2.1. Ana Dil – Yabancı Dil İlişkisi

İster ana dil ister yabancı dil dersi olsun herhangi bir dil dersi dilin iletişimsel yönünü ön plana çıkarmalı ve dilin girdileri olan dinleme ve okuma ile çıktıları olan konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine önem vermelidir.

Ayhan (1999: 22) tarafından, yabancı dilde dilsel becerilerin geliştirilmesinin, ana dilde edinilen temel beceriler üzerine kurulduğu ve bireyin ana dilinde kendini ifade edebilecek kelime yeterliliğine sahip olması durumunda; yabancı dil öğreniminde de kelime haznesi geliştirmede zorlanmayacağı öne sürülmektedir. Ayrıca, ana dilinin yapısına hakim olan bir öğrencinin cümle yapısı ne kadar zor olursa olsun, dilin genel yapısını bildiğinden, hedef dili öğrenmede zorluk çekmeyeceği de düşünülebilir.

Son yapılan araştırmalarda, ana dilin yabancı dil öğreniminde kimi zaman olumlu, kimi zaman da olumsuz etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Cook (1991: 7), bu

duruma farklı bir bakış açısı getirmektedir: “ Öğrencilerin ana dili, yabancı dille ortak noktaları olduğu durumlarda öğrenmede yardımcı olurken, farklılıklar olduğunda ise öğrenmeyi yavaşlatmakta veya engellemektedir.” Pressey (1989: 197) ise, yaptığı araştırma sonucu; ana dilin hedef dil öğreniminde olumsuz transfere neden olduğunu ancak, dil yapılarının birbirine benzediği durumlarda bu olumsuz transferin daha az gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

Hiçbir zaman x dili ile y dilinin tüm dilbilgisi kuralları aynı olamayacağından, öğrenme aşamasında ana dil ile yabancı dil arasında sürekli bağlaşımlar kurmaya çalışmanın faydalı olacağından söz edilemez ancak olası faydası da göz ardı edilemez.

Bununla birlikte, Vahapoğlu (2002:6) kitabında yabancı dil öğrenmenin nedenlerinden birinin de “kendi ana dilimizi daha iyi öğrenebilmek için” olduğunu belirtmiştir. Yazara göre, yabancı dil öğrenme süreci yabancı dili ana dille kıyaslama eylemi içerdiğinden, kişinin kendi ana dilinin yapısını daha iyi öğrenmesine ve onu daha bilinçli kullanmasına yol açmaktadır. Böylece, ana dil yabancı dil öğrenimine olumlu veya olumsuz etki ederken, yabancı dilin de ana dili daha iyi öğrenme hususunda katkısı olduğundan söz edilebilir.

Sonuç olarak, ana dilin yabancı dil öğrenimindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde görev alacak kimseler hem öğrencilerin ana dilini aynı zamanda kültürünü hem de öğreteceği yabancı dili ve kültürünü çok iyi bilmelidirler (Şahin 1996: 17-19). Diğer taraftan bazı eğitim kurumlarındaki yabancı dil öğretiminde görev alan ve “native speaker” olarak adlandırılan, ana dili hedef dil olan öğretmenler de öğrencilere sadece hedef dilin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde model olmalıdırlar.

3.3. Yabancı Dil Becerilerinin Öğretilmesi

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin edindiği becerilere girdi (hammadde) beceriler, hedef dilde üretme aşamasındaki becerilere de çıktı (ürün) beceriler denir. Girdi beceriler, dinleme ve okuma becerileri iken, çıktı becerileri ise konuşma ve yazma becerileridir.

Tarcan (2004: 12), girdinin artmasının çıktının da artmasına yol açacağına işaret eder. Ancak bu konuda yapılan son araştırmalar göstermiştir ki, girdi belirli bir seviyeye ulaşmadan çıktı beklenmesi öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Buna göre,

öğrencinin yeterli hammadde alımı yaptığından emin olunmadan ondan üretmesi istenmemelidir.

3.3.1. Dinleme Becerisi Öğretimi

Dinleme becerisi, hedef dili konuşan kişilerin söylediklerini anlamaktan ibarettir. Bu beceri genelde yabancı dil öğretiminde en zor gelişen beceridir. Bunun nedeni hedef dildeki bütün sesleri tanımanın ve konuşmanın geçtiği bağlam içindeki kelimelerin söylenişi esnasındaki vurgu ve tonlamaları farkedebilmenin uzun ve başarılı bir sürecin sonucu olduğudur. Hedef dilde ileri seviyede bir yetkinlik gerektirdiği söylenebilir.

Konuşma esnasında yabancı dil öğrenen kişi, yabancı dilde duyduğu tüm sesleri vurgu ve tonlamalarına göre kelime haznesindeki manalarla eşleştirmekte ve anlamaya çalışmaktadır. Karşıdaki kişinin aktarmak istediği duygu, düşünce ve isteklerin tam olarak anlaşılması gerekmektedir. Bu gerçekleşmeden konuşma becerisinin gerçekleşmesi de imkansızdır (Cook, 1991: 79).

Ayrıca, konuşan kişilerin ortak kültürel bilgi birikiminin ve birbirlerinin yaşantılarından haberdar olmaları da iletişimi kolaylaştıran bir başka etkidir. Yabancı filmlerde, o kültüre komik gelen hadiselerin Türk izleyiciler tarafından komik bulunmaması ya da tam tersi bu yüzdendir.

Dinleme becerisinin öğretimindeki sınıf içi faaliyetlerde hedef davranışlar Demirel (1993: 108) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Duyduğu metnin genel olarak ana hatlarıyla ne olduğunu söyleme / yazma,
- Duyduğu metnin ayrıntılı olarak ne olduğunu söyleme / yazma,
- Duyduğu metinde geçen kişilerin tutum ve düşüncelerini söyleme / yazma,
- Duyduğu metinde geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu oluş sırasına göre söyleme / yazma,
- Duyduğu etinde geçen sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarabilme,
- Duyduğu metinde geçen cümle yapılarının anlamlarını ve kullanışlarının nasıl olduğunu söyleme / yazma,
- Dinlenecek metnin başlık, resim ya da diğer ipuçlarına bağlı olarak ne hakkında olacağını kestirme,

- Anlamaya yardımcı olacak değişik tonlama ve vurguların kullanılmasını farketme,
- Duyduğu metni kendi cümleleriyle ikili ya da grup çalışması yoluyla başkasına aktarmaktır.

Bu maddelere ek olarak, öğrencinin dinleme becerisi yanında düşünsel yeteneğini geliştirme amacıyla; duyduğu metinde geçen olayların oluş nedenini söyleyip, yazabilmesi de hedef davranışlardan biri olabilir.

Underwood (1989: 21-32) dinleme becerisi öğretiminde izlenecek üç safhayı tanımlamaktadır. Bu safhalarda yapılması gereken faaliyetler şöyle özetlenebilir:

- *Dinleme Öncesi Faaliyetler (Pre-Listening Activities)*: Bu safha; dinlenecek konu hakkında öğrencilerin fikir yürütmesi, dinlenecek konu üzerine genel bilgilerin verilmesi, dinlenecek konu ile ilgili metinde geçen olayın görsel araçlarla canlandırılması, daha önce bilinmeyen kelimelerin öğretilmesi ve dinleme faaliyeti sonrası sorulacak soruların öğrencilere önceden verilmesini içerir.

- *Dinleme Esnasındaki Faaliyetler (While – Listening Activities)*: Bu safhada, öğretmen dinleme materyalinin kayıtlı olduğu cihazı çalıştırarak öğrencilerin dinlemesini sağlar, gerekli görürse telaffuz açısından duraklatarak dinletir ve öğrencilerden tekrar etmelerini ister.

- *Dinleme Sonrası Faaliyetler (Post – Listening Activities)*: Bu son safhada ise, dinlenen metin ile ilgili ayrıntılı sorular cevaplanmaya çalışılır, metnin özeti öğrencilere anlatılır veya dinlenen metinle ilgili sınıf içi iletişimsel çalışmalara yer verilir.

3.3.2. Konuşma Becerisi Öğretimi

Bir çıktı becerisi olan konuşma; yabancı dilde dinleme ve okuma girdilerinin yeterli seviyeye ulaşmasından sonra üretim aşamasında ortaya çıkar. Diller yazılmadan önce konuşulduğu için çağdaş dil öğretim çoğunlukla dilin sözlü boyutuna önem vermişlerdir (Gömlüksiz, 1993: 27).

İşitsel – Dilsel (Audio – Lingual) yöntem de dahil olmak üzere bir çok yöntem dinleme faaliyeti sonrası hemen ardından konuşma becerisini bir ürün olarak bekler. Ancak Tarcan (2004: 9) bu konuda, konuşma sürecinin başlaması için kişinin dinlediklerini anlaması, biriktirmesi gerekliliğini ön plana çıkarır. Yazara göre, dinleme ile konuşma arasında bir de içselleştirme (internalization) süreci vardır.

Konuşma becerisi sadece bilişsel bir beceri olmayıp, aynı zamanda psikomotor bir beceri olduğundan dili öğrenirken yalnız belirli cümle yapısı ve kuralları bilmek yeterli değildir. Aynı zamanda bilinenlerin gerçek hayatta işlevsel bir biçimde kullanılması gerekir.

Öğrencilere konuşma becerisi kazandırmak için, mevcut yöntemler içinde, başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan teknik tekrar alıştırmalarıdır. Bunun devamı olarak da anlama ve iletişime dayalı alıştırmalar gözlemlenmektedir.

Formal eğitim sürecinde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik en çok kullanılan alıştırma türlerini Demirel (1993: 111) şöyle sıralamaktadır:

- *Mekanik Alıştırmalar:* Dilin kurallarını ve yapısını öğrenmek için mekanik olarak yapılan alıştırmalardır. Genelde tekrar üstüne tekrara dayanır. Öğretmenin rolü verici, öğrencinin rolü de tekrar edicidir. Yankı eğer aynı şekilde dönmüşse alıştırma başarılıdır. Bu süreçte genelden özele doğru bir yol izlenmesi önerilmektedir. Önce sınıfın geneli sonra sınıftaki bir grup daha sonra da tek tek öğrencilerin tekrar etmesi uygun görülmektedir. Tekrar alıştırmalarından sonra en çok kullanılan alıştırma türü ise yer değiştirme alıştırmalarıdır. Bu alıştırmada, öğrenci bir cümle söyler ve ardından bir sonraki arkadaşının söyleyeceği cümledeki özne, yüklem veya nesneden hangisini neyle değiştirmesi gerektiğini belirtir. Diğer öğrenci de değişikliği yapar ve cümleyi söyler. Diğer bir alıştırma şekli de çevirme alıştırmalarıdır. Bu alıştırma türünde, öğrenciler olumlu cümleyi olumsuz, etken cümleyi edilgene, doğrudan anlatımı dolaylı anlatıma çevirerek becerilerini pekiştirirler.

- *Anlamlı Alıştırmalar:* Bu tür alıştırmalarda amaç dilin kurallarını ve yapılarını öğrenmektir. Daha çok soru – cevap tekniği kullanılır. Bir konuda yorum ve yargıya varmak için anlamlı cümleler kurarak yapılan çalışmalar da bu gruba girmektedir.

- *İletişimsel Alıştırmalar:* Bu alıştırma türünde de dilin kurallarını ve yapılarını öğrendikten sonra dili kullanmak amaçtır. Bu amaç doğrultusunda yapılabilecek alıştırmalar arasında ders kitaplarında olan karşılıklı konuşmaların öğrenciler tarafından canlandırılması, öğrencilerin bir konuda konuşma hazırlayıp sınıfa sunması, öğrencilerin belirli konularda gruplara ayrılarak münazara yapmaları, bir oyun sahnelemeleri, hazırlıksız bir konuda doğaçlama konuşmaları, hikaye ve masal anlatımı gibi türler vardır.

Dinleme ve konuşma becerileri bir bütün olarak sanki radyo dinler gibi sadece hedef dildeki kelime ve cümleleri anlamak ve cümle kurabilmekten ibaret değildir. Dilin, aynı zamanda telaffuz, vurgu, tonlama, jest ve mimikler gibi diğer bileşenlerinin de tam olarak anlaşılması ve kullanılabilmesi gereklidir. Örnek olarak, Türkçe’de “hayır” manasındaki dilin üst damağa bastırılıp aniden bırakılmasıyla çıkan ses, İngilizce’de hiç bir manaya gelmemektedir. Bunun aşılması için hedef dilin kültürüyle birlikte verilmesi faydalı olabilir. Ancak telaffuz konusu vurgu ve tonlamayı da içine alarak ciddi öğretim gerektiren bir alt beceridir.

Telaffuz, seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimidir. Özellikle, hedef dildeki bazı seslerin ana dilde karşılığının bulunmaması durumunda öğretim süreci daha zorlu hale gelecektir. Telaffuzun öğretmenin yetersizliğinden ötürü yanlış öğretimi veya öğretmen tarafından öğrencinin yanlışlarının zamanında düzeltilmemesi sonucu öğrencinin yanlış öğrenmesi sonraki düzeltme sürecini daha sancılı hale getireceği açıktır. Telaffuz, vurgu ve tonlamadaki farklılıkların hedef dilde farklı anlamlara neden olacağı unutulmamalıdır. Buna göre, telaffuz öğretimi ciddi bir öğretim sürecidir ve öğrencinin yapacağı yanlışlar vakit kaybedilmeden düzeltilmelidir.

Konuşma ve dolayısıyla telaffuz öğretiminde model alınması açısından hedef dili ana dili olarak konuşan öğrencilerin rolü inkar edilemez. Bunun mümkün olmadığı durumlarda kasetçalar, CD çalar, video oynatıcısı ve bilgisayar gibi teknik donanımdan istifade edilmelidir. Günümüz teknolojisinin bir imkanı olan internet sayesinde, artık dünyanın öbür ucundaki Avustralya’da yaşayan bir akranla sesli söyleşi (voice chat) yapmak hem ucuz hem de çok kolaydır. Milli Eğitim Bakanlığı da her okulda kesintisiz ve hızlı internet imkanını yaygınlaştırmak için yatırımlar yapmaktadır.

3.3.3. Okuma Becerisi Öğretimi

Hedef dilde yazılmış bir metindeki sembollerden anlam çıkarabilmek, dinleme becerisindeki kulak alışkanlığı kazanmak kadar zorlu bir sürece işaret eder. Okuma becerisi öğretimindeki temel amaç öğrencinin yabancı dil seviyesine uygun metinleri okuyup, anlamasını sağlamaktır.

Bunun gerçekleşmesi için iyi bir dilbilgisi bilgi birikimi ile geniş bir kelime hazinesi gerekmektedir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde amaç bütün kelimelerin

anlamlarını bilerek okumak değildir. Bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bağlamdan çıkarılarak, metnin genel olarak aktarmak istediğini anlamaktır (Yaşar, 1993: 5).

Okuma öğretiminde kelime haznesi geliştirme çalışmalarının yanında ayrıca telaffuz öğretiminin de katkısı büyüktür. Kelimeleri çok rahat telaffuz eden öğrencinin okuma eylemi ızdıraptan zevke dönüşecektir.

Ayrıca, uzmanlar anlamlı okumanın sadece okunan metin içindeki fikirlerin anlaşılması değil, aynı zamanda onların yorumlanmasını ve değerlendirilmesini içine alan bilişsel bir süreç olarak kabul etmektedirler (Badrawi 1992: 16-19).

Demirel (1993: 120) bu süreçte geliştirilmesi gereken becerileri şöyle sıralamıştır:

- Başlığı verilmiş bir metnin konusunu tahmin etme,
- Okunan metne uygun başlık bulma,
- Metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme,
- Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma,
- Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme,
- Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirleri bulma,
- Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme,
- Okunan metnin özetini çıkarabilme.

Okuma çeşitleri olarak yoğun ve yaygın ile sessiz ve sesli olmak üzere çeşitlendirilebilir. Yoğun okuma, öğretmenin rehberliğinde sınıf içi faaliyet olarak sesli veya sessiz yapılan okumayken; yaygın okuma ise ders dışı, genelde sessiz ve hızlı okumaya dönük ders kitapları dışındaki yayınları okumadır. Öğretmen de burada öğrencilerin yaş, bilgi seviyeleri ile ilgi ve isteklerini dikkate alarak öğrencilere materyal sağlamada yardımcı olmalıdır (Badrawi, 1992: 16-19).

Sessiz okuma yukarıda sıralanan okuma becerilerine yardımcı olmak için yapılırken; sesli okuma sınıf içinde sadece telaffuz, vurgu ve tonlamayı geliştirmek için yapılır ve okuma faaliyetindeki asıl hedef becerileri kapsamaz.

Sessiz okuma öğretimi Cook (1991: 75) tarafından üç safhaya ayrılmaktadır:

- *Okuma öncesi etkinlikler (pre-reading activities)*: Bu safhada öğrencilerden başlığa ve varsa resimlere bakarak hangi konuda bir metin okuyacaklarını düşünmeleri istenir. Okuma parçasında geçecek bilinmeyen kelimeler ve yapılar hakkında bilgi

verilir. Bunlara ek olarak, öğrencilere okuduğunu anlama soruları okuma eyleminden önce de verilebilir.

- *Okuma anındaki etkinlikler (while-reading activities)*: Önceden verilen soruların cevaplarını metin içerisinde araması, ana fikir ve destekleyici fikirleri tespit etmesi, parçanın genel olarak ne ifade etmek istediğini anlamaları öğrencilerden beklenir.

- *Okuma sonrası etkinlikler (post-reading activities)*: Bu son safhada ise öğrencilerden, okuma parçasıyla ilgili okuduğunu anlama (comprehension) sorularına doğru cevap vermesi, okuduğunu yazılı ve sesli olarak özetleyebilmesi, okuma parçasındaki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini ana hatlarıyla belirleyebilmesi ve parçada geçen olayla ilgili olarak kendi fikirlerini içeren bir kompozisyon yazması istenebilir.

Kelime öğretimi yabancı dil derslerinde bütün becerilerin geliştirilmesi sürecinde gerçekleşir. Yabancı dilde karşılıklı iletişimin gereklerinden olan bütün becerilerde daha iyi anlayabilmek ve kendini daha iyi ifade edebilmek için kelime haznesinin geniş olması önemlidir. Genelde yabancı dil becerilerine sahip olmayan öğrenciler, kendilerinin oturup sözlükten 200 – 300 kelime ezberlemeleri durumunda kendilerini ifade edebileceklerini düşünürler. Ancak dil eğitimi alanındaki son görüşler, kelime haznesi geliştirme yolları arasında asla sözlükten kelime ezberlemenin faydalı olmayacağını göstermektedir (Vahapoğlu, 2002: 75). Ezberlenen kelimeler, kısa süreçte öğrenilmiş gibi gözükse de; bu tür kelimeler, aslında kısa süreli hafızaya alınıp oradan da beynin artık kullanmayacağına kanaat getirip bir daha ulaşılmaması çok zor olan tozlu raflarına kaldırdığı sözcüklerdir.

İnsan beyninde depolanmış kelimeler etken ve edilgen kelime haznesi olmak üzere iki depoda saklanır. Etken kelime haznesi dilin üretime yönelik becerilerinde kullanılabilir ancak edilgen kelime haznesindeki sözcükler ancak girdi beceriler olan dinleme ve okuma esnasında hatırlanabilir. Dolayısıyla daha zengin bir kelime haznesi için edilgen kelime haznesindeki kelimelerin de etken kelime haznesi depolarına aktarılması gerekmektedir.

Kelime öğretiminde eskiden dilbilgisi – çeviri yöntemi geçerliken, öğretmen bilinmeyen kelimelerin ana dildeki karşılığını söyler ve tahtaya yazar; bu şekilde de kelimenin öğrenildiğini varsayarak öğrencilerden ilerki yaşantılarında kullanmaları

beklerdi. Bu yöntem artık dil öğretiminde geçerliliğini kaybetmiştir (Demirel, 1993: 125).

Özellikle 1950'lerden sonra düzvarım yöntemi ile sözcüklerin bir bağlam içerisinde öğretilmesi dil öğretiminde kabul görmüştür. Bu yöntemde, öğrenci kelimenin kullanıldığı bağlam ile birlikte öğrenmekte ve böylece kelimelerin hafızada daha fazla yer edeceği düşünülmektedir (Rubin ve Thompson, 1982: 75).

Günümüz ders kitaplarında, karşılıklı bir konuşmada, yazılı bir metinde, bir dinleme parçasında öğrencilerin karşısına yabancı dil seviyesine uygun yeni kelimeler çıkmakta ve ders kitapları bu yeni kelimeler üzerinde alıştırmalar ile devam etmektedir. Ayrıca yine en çok kullanılan teknik ise önceki ünitelerde öğrenilmiş kelimelerin sonraki ünitelerde belirli aralıklarla tekrar edilmesidir. Buradaki amaç, kelimelerin düzenli aralıklarla tekrar neticesi hafızaya daha iyi yerleşmesini sağlamaktır.

Yabancı dil öğretiminde, sözcük öğretimi esnasında kullanılacak teknikler; gerçek nesnelerin (realia) gösterilmesi, jest ve mimikle açıklama (demonstration), tahtaya şekil çizme (illustration), resim gösterme (flash cards), eş veya zıt anlamlarını verme, seviye uygunsa hedef dilde manasını açıklama veya sözlükten manasına baktırma olarak sıralanabilir. Bu tekniklerin işe yaramaması durumunda ise Demirel (1993: 126), yabancı dildeki kelimenin ana dildeki karşılığının verilmesini önermektedir.

Öğretim faaliyeti sonunda ise öğrencinin, yeni öğrendiği kelimeleri kendi yaşantılarından yola çıkarak örnek cümlelerle pekiştirmesinin ya da başka bir deyişle içselleştirmesinin faydalı olacağı düşünülebilir.

3.3.4. Yazma Becerisi Öğretimi

Yabancı dil öğretimindeki hedef becerilerden biri olan yazma, konuşma becerisi gibi yeterli hammadde alımı ve işlenmesi sonrası çıkan bir ürün olarak görülmektedir. Dilin sözlü boyutu ne kadar önemliyse, yazılı boyutunun da o kadar önemli olduğu unutulmamalıdır. Geleneksel dil öğretim yöntemleri dilin daha çok yazılı boyutuna önem verdiği ancak gelişen teknoloji ve ulaşım imkanları neticesi modern yöntemlerin daha çok sözlü boyut üzerinde durdukları bir gerçektir. Buna karşın, tatil yörelerindeki otellerde çalışan ve kendi kendine sadece dinleme ve konuşma becerilerini edinmiş garsonların, turist arkadaşlarının memleketlerinden yolladıkları mektuplara anlayıp

cevap yazamadıkları durumu göz önüne alındığında; yabancı dil bilgisinin dört temel beceriyi de tam olarak içine alması gerektiği açıktır.

Yazma alıştırmaları sınıf içinde öğrencilere en zor gelen faaliyet olarak gözlemlenir. Bununla birlikte, yabancı dil öğretmenlerinin de fakülteden mezun olduklarında yazma becerilerinin çok iyi geliştiği söylenemez. Sadece kompozisyon derslerinde bu becerilerin geliştirilmesine çalışılır. Öğretmenler bu konuda yeterince iyi olmadıklarından, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekte zorlandıkları bir gerçektir (Naysmith ve Palina, 1998: 65-76). Bu görüş ülkemiz şartlarında tüm öğretmenler için geçerli olmamakla beraber; yazma öğretimi öğretmen için, yazma faaliyeti de öğrenci için zor gelebilir.

Yazma öğretiminde öğrencilerin ilgilerini çekecek ve onları seviyelerine göre yazma faaliyetlerine yönlendirecek sınıf gazetesi çıkarma, sınıf içinde tartışma raporları hazırlama, okudukları hikaye kitaplarının özetini çıkarıp sınıfa sunma gibi çalışmalar yararlı olabilir. Bu gibi çalışmalar hem okuma becerisini hem de yazma becerisini geliştirir (Guisen, 1992: 36-37).

Sınıf içi uygulamalarda yazma becerisini geliştirmeye yönelik faaliyetler Demirel (1993: 127) tarafından üç aşama halinde ele alınmıştır.

- *Kontrollü Yazma*: Bu çalışmada öğrencilerden yer değiştirme alıştırmalarında olduğu gibi verilen sözcük ya da cümle yapılarını aynen ya da arzu edilen değişiklikleri yaparak yeniden yazmaları istenir. Sınıf içinde bu amaca yönelik faaliyetler arasında öğrencilere örnek bir kompozisyon verilerek öğrencilerden gerekli uyarlamaları yapıp, yeniden yazmalarını istemek en çok kullanılan alıştırma biçimidir.

- *Güdümlü Yazma*: Bu aşamada öğrenciler öğrendikleri cümle kalıplarını ve sözcükleri kontrollü bir şekilde kullanarak anlamlı yazılar oluştururlar. Yapılabilecek faaliyetler; dinlenen bir metnin aynen yazıya geçirilmesi (dikte yapma), not alma, özetleme olarak sıralanabilir.

- *Serbest Yazma*: Öğrenciler bu safhada kendi duygu ve düşüncelerini yine kendi tarzlarıyla dilbilgisi ve yazım kurallarına dikkat ederek kağıda aktarırlar. Sınıf içi faaliyet olarak; öğrencilerden bir yeri veya zamanı betimlemeleri, bir olayı hikaye etmeleri, olayları neden – sonuç içinde göstermeleri, bir konuda görüş bildirmeleri, mektup yazmaları ve ileri düzeydeki öğrencilerden öykü, makale ve şiir yazmaları istenebilir.

3.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yöntem kelimesinin eğitim alanında kullanıldığında “öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol” manasına gelmektedir. Yöntem sayesinde, belirli öğretim teknikleri ve araçları kullanılarak ders esnasındaki öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır (Fidan, 1983:167). Teknik ise yöntem dahilinde sınıf içi planlanmış faaliyetlerdir. Bu tanımdan da çıkarılabileceği gibi yöntem, eğitim süreci sonundaki hedef davranışlara ulaşabilmek için kullanılan tekniklerin bütünü olarak adlandırılabilir.

Hengirmen (1997:16), dünyadaki yabancı dil öğretim yöntemlerinin sayısının 40 civarında olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte, her yöntem niteliğine göre öğrenciye farklı dilsel beceriler kazandırma amacıyla ortaya çıkmış; bir dil becerisinin üstünde dururken, bir diğerini göz ardı etmiştir (Tarcan, 2004: 7). Bu şartlar altında, hedef davranışa yönelik en uygun yöntem ve teknikler grubunu seçmek ise öğretmene kalmaktadır. Bununla birlikte, ufak yaştaki öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda yeni öğretim tekniklerin geliştirilmesi ve kullanılması son derece önemlidir (Bazo ve Cabrera, 2002). Sonuç olarak, öğretmen, sınıfın fiziki koşulları, öğrenci profili ve hedef davranışı göz önüne alarak en uygun yöntemle öğrencilerine beceriyi kazandırabilmelidir.

3.4.1. Geleneksel Yöntem

Geleneksel yöntem, ya da diğer adıyla Dilbilgisi – Çeviri Yönerisi, ilk olarak Latince ve Yunanca'nın öğretiminde ortaya çıkmış; 20. yüzyılın ortalarına kadar da modern dillerin öğretiminde kullanılmıştır (Ayhan, 1999: 27). Halen, hedef davranışın sadece yazılı sınavlardaki baraj notunu geçmek olduğu yabancı dil kurslarında ve kendi kendine yabancı dil öğrenme (self study) kitaplarında bu yöntemin geçerliliğini koruduğu gözlemlenebilir.

Bu yöntemde, sınıf içi faaliyetler açısından öğrenci edilgen iken öğretmen etken konumdadır. Öğretmen bilginin kaynağıdır ve sınıfın tek hakimidir. Bir orkestra şefi gibi sınıfı idare eder, önce dilbilgisi kurallarını açıktan açığa bir matematik formülü anlatırcasına ana dili kullanarak anlatır. Sonra da hedef dildeki yazılı metinleri ana dile çevirerek ya da ana dildeki metinleri hedef dile çevirerek, bilinmeyen kelimelerin de


üzerinde durularak öğretilmesi gereken hedef dildeki kalıp öğrencilere aktarılır (Richards ve Rogers, 1991: 3). Bu şekilde, hedef dilin dilbilgisi kuralları, “özne + have (yardımcı fiil) + been (yardımcı fiil) + fiil (-ing) + nesne + zarf” örneğinde olduğu gibi tümdengelim yöntemine uygun olarak verilir ve öğretilen kalıp ile örnek cümleler ve yeni öğrenilen kelimeler öğrencilere ezberlettirilir (Harmer, 1991: 4). Konuşma becerisine çok az yer verilir, bu yöntemde amaç, hedef dilin etken bir şekilde kullanılmasından daha çok, o dilin yapısal özelliklerinin öğretilmesidir.

Resim 1. Geleneksel yöntem temel alınarak hazırlanmış “kendi kendine İngilizce öğrenme” tabanlı bir kitap sayfası


TENSES (Zaman)

6

2. SIMPLE PRESENT TENSE (-ır)

 **S + V₁ + O**

I always get up early. : Her zaman erken kalkarım.
 You always get up early. : Her zaman erken kalkarsın.
 We always get up early. : Her zaman erken kalkarız.
 They always get up early. : Her zaman erken kalkarlar.

 **S + V₁ (s) + O**

He always gets up early. : Her zaman erken kalkar.
 She always gets up early.
 It always gets up early.

Ne Zaman Kullanılır ?

1. Alışkanlıklarımızı anlatırken.
2. Her zaman için geçerli doğa olaylarını anlatırken.

Simple Present ile Kullanılan Zaman Zarfları

always	: daima, her zaman
usually	: genellikle
often	: sık sık
frequently	: sık sık
sometimes	: bazen (cümlelerin sonunda da başında da kullanılır)
never	: asla
generally	: genellikle
rarely (seldom)	: nadiren
scarcely	: nadiren
occasionally	: ara sıra
almost	: hemen hemen

Sıklık zarfları → **öznenen hemen sonra kullanılır.**

Olumsuz : I don't like picnics. He doesn't like picnics.
 You don't like picnics. She doesn't like picnics.
 We don't like picnics. It doesn't like picnics.
 They don't like picnics.

Kaynak: Sözbilir Bayşu, 2005: 6.

Bunların yanında, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıf ortamında öğrenciler, öğrenme eylemine etkin olarak katılmadıkları için öğretmenin sınıfa yönelttiği sorulara cevabı doğru bilmelerine rağmen cevap vermekten kaçınmakta, bir hata yapacağından ya da arkadaşlarının alay edeceğinden veya öğretmenin olumsuz tepki göstereceğinden korkmaktadırlar (Hızal, 1982: 13-14).

Öğrenciler, bu yöntem sonrasındaki dilbilgisi ve okuma becerisinin ölçüldüğü sınavlarda başarılı olabilirler ancak konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verilmediğinden bu becerileri gerektiren durumlarda öğrencilerin zorluk yaşamaları muhtemeldir. Yine bu yöntemde, hedef dilde düşünebilme becerisi kazandırılmaması ve edinilmiş çeviri alışkanlığı neticesi; öğrenci, kendisinden üretim istendiğinde ana dilinde düşünüp, düşündüklerini hedef dile çevirmeye çalışır. Bu süreçte, düşünmek, ana dilde düşünüp yarattığı cümlenin yapısının hedef dildeki kalıbını seçmek, kelimelerin karşılıklarını uygun yerlere yerleştirmek ve son olarak bunu söylemek ya da yazmak gibi bir çok karmaşık işlemi beyin bir arada yapmak zorundadır. Öğrenciler, bir dil bilimci ya da öğretmen olarak yetiştirilmediği takdirde bu yöntemin dil öğretiminde geçerliliği tartışmalıdır (Yıldız, 2001:11).

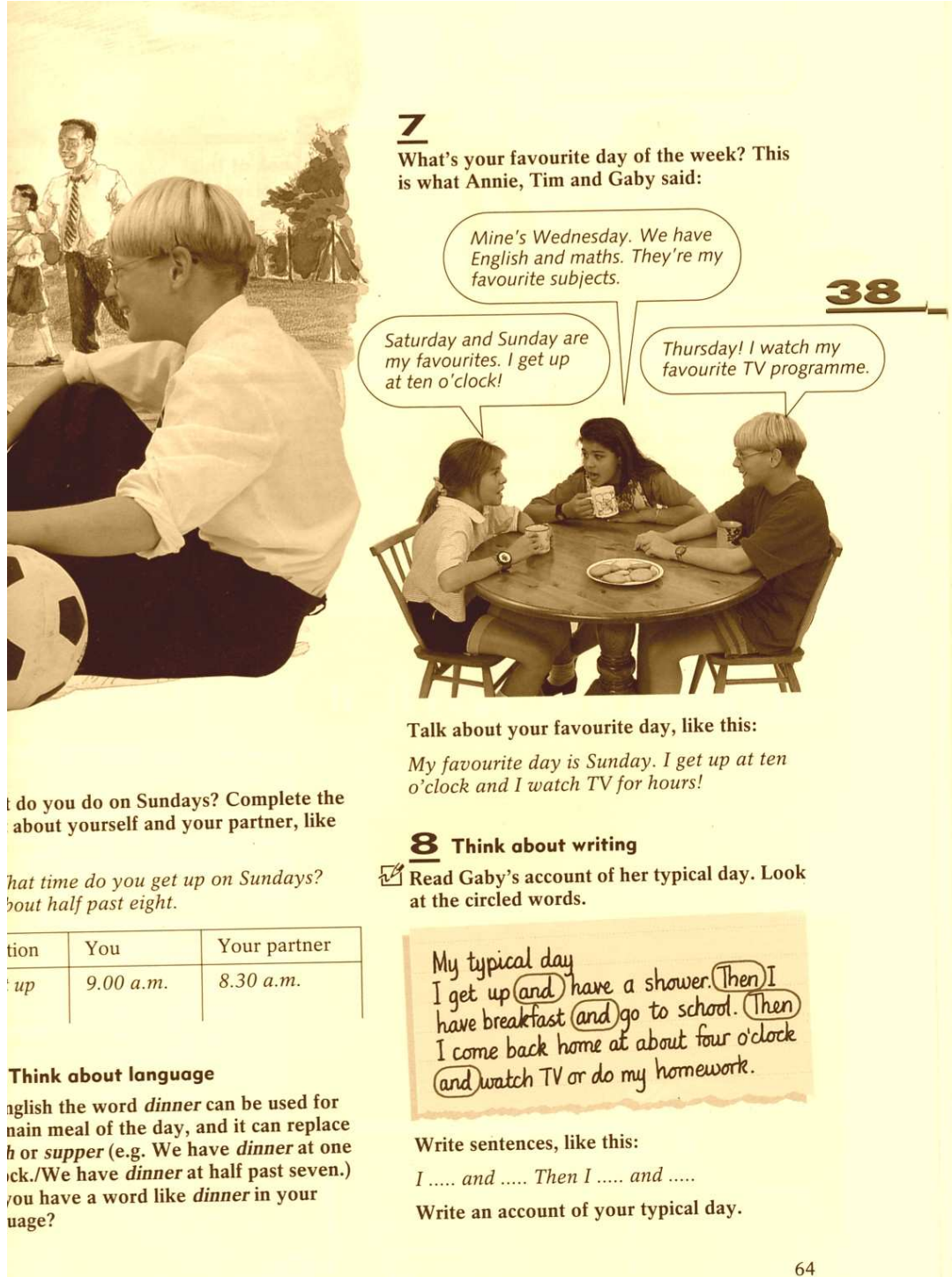
3.4.2. Çağdaş Yöntemler

19. yüzyıl içerisinde, dil öğretimi uzmanlarından Marcel, Prendergast ve Gouin yabancı dil öğretimine alternatif boyutlar getirmede öncü olmuşlardır. Geleneksel yöntemde ihmal edilen konuşma ve telaffuz üzerinde durulması gerektiğine inanan bu uzmanlar dilbilgisi kurallarının ve hedef dildeki kelimelerin ana dildeki karşılıklarının ezberlenmesinin dil öğrenme için yeterli olmadığını öne sürmüşlerdir (Richards ve Rogers, 1991: 7). Sonuç olarak çağdaş yöntemler çatısı altında incelenebilecek yeni yöntemler ortaya çıkmıştır.

Bu yeni yöntemlerin ortak özelliği dilbilgisi kurallarını açıktan açığa vermek yerine öğrencilerin bir bağlam içerisinde kuralları kendilerinin keşfetmelerini sağlamaktır. Bu yönüyle geleneksel yöntemden farklı olarak tümevarım yoluyla öğrenme gerçekleşir. Tercüme ve ana dil kullanımı en aza indirgenmiş, dilin sözlü ve yazılı üretim boyutu ön plana çıkmıştır. Öğretmen dersin merkezinden uzaklaşmış,

öğrenciler merkeze çekilmiş ve öğretim süreci içindeki etken – edilgen rolleri böylece yer değiştirmiştir. Çağdaş yöntemlerde, öğretmenin görevi rehberlik edici, öğrenmeyi

Resim 2. Çağdaş yöntemlere göre sınıf içi kullanım için hazırlanmış bir ders kitabı sayfası



7
What's your favourite day of the week? This is what Annie, Tim and Gaby said:

Mine's Wednesday. We have English and maths. They're my favourite subjects.

Saturday and Sunday are my favourites. I get up at ten o'clock!

Thursday! I watch my favourite TV programme.

38

What do you do on Sundays? Complete the table about yourself and your partner, like this:

Activity	You	Your partner
Get up	9.00 a.m.	8.30 a.m.

What time do you get up on Sundays? About half past eight.

8 Think about writing
Read Gaby's account of her typical day. Look at the circled words.

My typical day
I get up (and) have a shower. (Then) I have breakfast (and) go to school. (Then) I come back home at about four o'clock (and) watch TV or do my homework.

Write sentences, like this:
I and Then I and

Write an account of your typical day.

64

kolaylaştırıcı, öğrenci katılımını üst düzeyde tutmayı hedefleyen özellikte olmalıdır (Taşlı, 2003: 24).

Yeni geliştirilen yöntemler, ufak yaştaki öğrencilerin ders esnasında eğlenip, faaliyetlerden zevk aldıklarında hedef dili daha hızlı ve daha etkili öğrendikleri hususunda birleşmektedirler (İnan, 2006: 2). Bununla birlikte, bu grup için özel tasarlanan faaliyetlerin sıkıcı olmaması, sürekli hareket ve eğlence içermesi gerektiği sonucuna da varılmaktadır. Nitekim Radick (2006), bu tarzda hazırlanmış ders planlarının uygulanmasına “edutainment” (eğitirken eğlendirmek) adını koymuş ve önemi üzerinde fazlasıyla durmuştur.

Bu bilgilere ek olarak, çağdaş öğretim yöntemlerinin çıkış noktasının ana dil öğrenme süreciyle bağlantılı olduğu da öne sürülebilir. Aynı ana dilini öğrenen bir çocuk gibi dilbilgisi kuralları yerine doğrudan bağlam içerisinde cümlelere geçilir. Öğrenci, cümlenin öğelerinin yerleştirilme sırasını bilmeden de hedef dilde iletişimi yine hedef dilde düşünerek sağlayabilir (Cook, 1991: 34). Hedef dilde düşünüp kendini ifade edebilmek, aynı zamanda, çeviri mecburiyetini ortadan kaldırdığından; öğrenciye üretim aşamasında zaman kazandırır ve öğrenci ana dilinde düşünüp hedef dile çevirirken yapacağı olası hatalardan korunmuş olur. Vahapoğlu (2002: 81), bu konuda yabancı dilde düşünmenin öğrenilmediği takdirde o dilde başarılı olmanın da imkansızlığından söz etmektedir.

3.5. Sınıf İçi Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Çağdaş öğretim yöntemlerinin dil öğretimi alanına getirdiği teknikler bu başlık altında incelenmiştir.

3.5.1. Gösteri

Gösteri tekniği (demonstration), öğrencilerin önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek için başvurulan bir tekniktir (Ayhan, 1999: 36). Bu teknik daha çok bilinmeyen kelimelerin öğretimi, konuşma becerisinin geliştirilmesi ve yeni bir dilbilgisi kuralının sunumu esnasında ana dile ihtiyaç duymaksızın kullanılabilir (Demirel, 1993: 56).

Bu teknikte, sınıfa gerçek materyaller (realia) getirilebilirken; bunun mümkün olmadığı durumlarda tahtaya çizilerek, taklit yapılarak, daha önce bilinen sözcük veya kalıplarla açıklanarak gösteri gerçekleştirilebilir.

3.5.2. Soru – Cevap

Genel olarak sınıf içinde en yaygın kullanılan teknik olduğu öne sürülebilir. Yabancı dilde düşünüp, yargıya varıp bunu karşı tarafa yabancı dilde aktarmayı hedeflediğinden dinleme ve konuşma becerisinin geliştirmesinde faydalıdır.

Soru – cevap tekniği öğrencilerin derse aktif olarak katılmasını, öğrendiklerini uygulamaya sokmasını, bildiği konuları analiz ve sentez yapmasını, öğretmenle ve sınıf içinde arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurmasını sağlar (Ergün ve Özdaş, 1997: 54-55).

Bu teknikten tam verim alabilmek için sorular genel olarak soruluyorsa, bütün sınıf cevaplamak için düşündürülmeli, doğru cevaplar anında pekiştirilmeli, yanlış cevaplar ise hemen düzeltilmelidir. Sorular eğer tek tek soruluyorsa öğrencilere rasgele sorulmalıdır. Soru – cevap tekniğinde hep öğretmen sorup öğrenci cevaplaması yerine, öğrenci diğer bir öğrenciye ya da öğretmene de soru sorabilmelidir (Demirel, 1993: 58).

3.5.3. Rol Yapma ve Drama

Sosyal hayat içinde ortaya çıkabilecek durumları, öğrencilerin oyuncu olarak katıldıkları bir ortamda sahnelemek ve dersin hedef becerilerine bu sahneler yardımıyla ulaşma faaliyetine drama denilmektedir (Ergün ve Özdaş, 1997: 84).

Rol yapma (role-play) tekniğinde öğrenciler kendilerinden farklı kişiliklere bürünerek, kılığına girdikleri kişinin duygu ve düşüncelerini ifade ederek yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirirler (Demirel, 1993: 59).

Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için sadece hedef dil becerileri değil aynı zamanda kendine güven ve topluluk önünde konuşabilme cesareti de gerekmektedir ki bu tekniğin derse girer girmez başlatılmasının neredeyse imkansız olduğu söylenebilir. Bu tekniğin verimli olabilmesi için, öncesinde yeterli süre zarfında sınıf içi ısınma faaliyetleri yapılmalıdır.

Serbest faaliyet serisinden önce, kontrollü faaliyetler kapsamında mevcut bir karşılıklı konuşmayı öğrencilerin canlandırması daha uygun olacağı muhtemeldir.

Ayrıca, cesaretin pekiştirilmesi açısından Demirel (1993:61), istekli ve başarılı öğrencilere bu faaliyetlerde öncelik verilerek diğer öğrencilerin özendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Yüksel (1996: 20-24), eğitimde dramanın kullanılmasının faydalarını şöyle sıralamaktadır:

- Dramatizasyon sayesinde geniş bir deneyim imkanı sınıfa taşınır.
- Dramatizasyon öğrencileri, öğrendiklerini kullanmak için gerekli duruma sokar.
- Gerçek yaşam için bir prova niteliği taşır. Çeşitli durumlarda iletişim becerisini kazandırır.
- Utangaç öğrencilere, verilen rol maske görevi taşır. Bu tür öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini ve rahat olmalarını sağlar.
- Dramatizasyon faaliyetleri hem diğer tekniklere göre daha eğlencelidir hem de daha ilgi çekici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliktedir.
- Dramatizasyon öğrencilerde konuşma esnasında akıcılığı sağlar ve onları motive eder.

Bu maddelere ek olarak, Holden (1981: 3) yabancı dil öğrenirken öğrencinin canlandırdığı karaktere bürünmesinin aynı zamanda değişik ortamlarda duruma göre nasıl hareket edeceğini öğrenmesine yardımcı olacağını ve ayrıca kelime haznesinin zenginleşmesinde de etkili olduğunu öne sürer.

3.5.4. İkili ve Grup Çalışmaları

Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki en fazla sekiz öğrencinin bir araya gelerek aynı konu ve amaç üzerinde çalıştıkları faaliyete grup çalışması denir (Demirel, 1993: 65).

Grup çalışmasında, öğretmen oluşturduğu gruplara görev verirken grubun sözcüsü ve aynı zamanda liderini de belirlemelidir. Grup çalışmalarında, öğrencilerin ana dillerini konuştuğu ya da grup içindeki bir kaç öğrenci dışında diğerlerinin olan biteni seyrettiği gözlemlenebilir. Bunun önüne geçmek için, öğretmen aralarda dolaşmalı faaliyeti takip etmeli, öğrencilere hedef dilde iletişim hususunda yardımcı olmalıdır. Gruplara verilen görevler de gruptaki öğrencilerin yabancı dil seviyesine göre ayarlanmalıdır.

3.5.5 Eğitsel Oyunlarla Öğretim

Rixon (1988: 3), “oyun”u kurallara bağlı, sürekli tekrarlanabilen, bir amaç içeren ve bir eğlence kaynağı olarak tanımlamaktadır. Carrier (1985: 6), oyunların öğrencileri resmi sınıf ortamından uzaklaştırıp, onların becerilerini kullanmalarına fırsat yarattığı için öğretmenlerin kullanımı açısından paha biçilemez değerinde faaliyetler olduğundan söz etmektedir. Oyun, çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır. Oyun sayesinde duyduklarını ve gördüklerini dener, öğrendiklerini pekiştirir. Çocuklar duyularının oyun sayesinde farkına varır, el – kol becerisini geliştirir. Oyun bunların yanında çocuğun kişilik gelişimine de en az zihinsel gelişimine olduğu kadar yardımcı olur (Taşlı, 2003: 26).

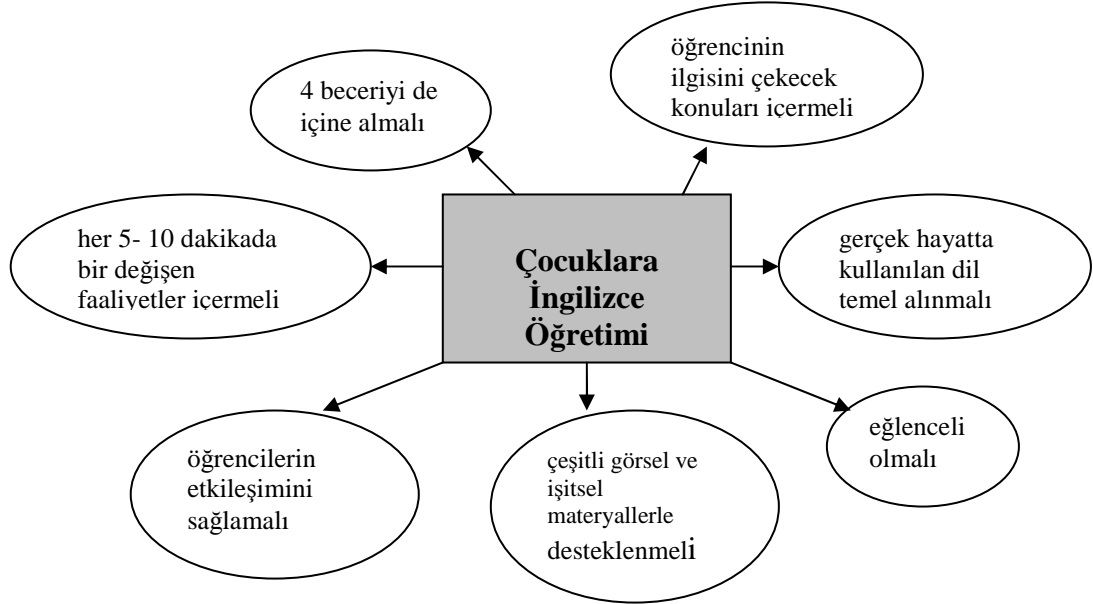
3.5.5.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

Son yıllarda özellikle yabancı dil derslerinin ilköğretim I. Kademe 4. sınıfta başlatılması nedeniyle çocuklara İngilizce öğretimi büyük önem kazanmış; hatta kanunun yayınlanması sonrası İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde “Teaching English to Young Learners – Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” dersi zorunlu dersler kategorisinde lisans programına yerleştirilmiştir (YÖK Web Sitesi).

Yapılan araştırmalarda çocukların yetişkinlere göre İngilizce öğrenmede daha avantajlı olduklarına dair net bir sonuca ulaşılamamıştır; ancak, dil öğretimi konusunda yetişkinlerden farklı bir yöntem izlenmesi de gereklidir (Rubin ve Thompson, 1982: 4).

Philips (1993: 5), ufak yaştaki öğrencileri (young learners) tanımlarken; ilköğretim 1. sınıftan itibaren 11-12 yaşına kadarki öğrencileri kastetmiştir. Bu yaşlardaki çocuklar, yetişkinlere nazaran yabancı dil öğreniminde farklılık arz ederler. İhtiyaçlar, beklentiler, ilgi alanları, psikolojik ve bilişsel gelişim açısından çocuklar yetişkinlerden farklıdır. Örnek olarak, çocuklar kendi dünyalarına aşina olmayan kurallara, açıklamalara ve konulara mesafelidirler. Vücuttaki enerji birikimi yoğun olduğundan, dikkatleri çabuk dağılır. Bu da “çiçek olup” uzun süre öğretmeni dinlemenin onlar için bir azap olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Yıldız, 2001: 2).

Şekil 1. Çocuklara İngilizce Öğretiminde Gereklilikler



Kaynak: Yıldız, 2001: 16.

Bu gruptaki öğrencilere yönelik uygulanması gereken öğretim davranışlarını Dilbaz (1998: 20) şöyle özetlemektedir:

- Ders içeriğininizin bağlam içerisinde faaliyetlerden oluştuğundan emin olun.
- Onları öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi yapın.
- Motivasyonun önemini unutmayın, onların cesaretini asla kırmayın.
- Dikkatlerinin dağılması için öğretim faaliyetlerinin hepsine katılmalarını sağlayın.
- Ders bittiğinde öğrenilmesi gereken herşeyin öğretildiğini asla düşünmeyin. Aynı konuyu sonraki günlerde farklı faaliyetler altında pekiştirin.
- Sınıf içinde saksıdaki çiçek gibi sessizce oturan bir kitle aslında dersin verimli geçmeyeceğine işaret eder. Sosyal etkileşim için fırsatlar yaratın ve gürültüye tahammül edin.
- Stresten uzak, ilgi çekici ve eğlence dolu bir atmosfer yaratın.

- Dikkat dağılmasını önlemek için 5-10 dakikada bir faaliyetlerde mutlaka değişiklik yapın. Onların çok çabuk sıkıldıklarını unutmayın.
- Ders planınızda onların öğretim sürecinde sürekli etken olmalarını sağlayın.
- Sınıf için seçtiğiniz her faaliyetin onlar tarafından beğenileceğini düşünmeyin. Her faaliyet sonrası onlardan beğenip beğenmedikleri hakkında dönüt alın.
- Faaliyeti sınıfa anlatırken olabildiğince açık ve yavaş konuşun. Gerekirse faaliyetin tam anlaşılması için ana dil kullanın.
- İngilizce dersini onların “bir ders” olarak görmelerinin önüne geçin. Değerlendirme aşamanız olabildiğince örtülü olsun. İngilizce’nin bir ders değil, bir iletişim yolu olduğunu ön plana çıkarın. Bu amaç doğrultusunda müzik, matematik, fen bilgisi gibi derslerle İngilizce arasında bağlar kuran ders planları hazırlayabilirsiniz.

3.5.5.1. Oyunun Yabancı Dil Öğretimindeki İşlevi

Oyun, çocukların dünyasının yokluğu hayal dahi edilemez bir parçasıdır. Oyun oynamayı çok sevdiklerinden, eğlenirken öğrenmeleri de kolay olur. Yabancı dil öğretiminde oyun oynamanın motivasyon sağlamanın çok ötesinde, dil becerilerinin geliştirilmesi hususunda da çok önemli rolü vardır. Özellikle “farkına varmadan öğrenme“ (self directed learning) diye anılan öğrenme biçimi ancak oyunlarla sağlanabilir (İzgören Kutay, 2003: 3). Bu bağlamda öğretmen, dersi oyunlarla süsleyerek ufak yaştaki öğrencilerine öğretilmesi gereken beceriyi üstü kapalı bir şekilde verebilmelidir (Yıldız, 2001: 2). Bu sayede, öğrenci ders işlendiğinden habersiz bir şekilde hedef davranışa eğlenerek ulaşabilecektir. Moon (2000:6) ise sınıf içi oyun faaliyetleri hususunda, ufak yaştaki öğrencilerin içinde zaten bir oyun oynama ve eğlence potansiyeli olduğunu; ayrıca öğrencilerin sınıfta oynanan oyunu özümseyip, oyunu devam ettirmek isterlediklerini ki bunun da öğrenilenlerin farkında olmadan gerçek hayata taşınmasına yol açtığını öne sürer..

Uzun süre harcanarak öğretmekte zorlanılan sayılar, basit ve eğlenceli bir oyunla kısa zamanda öğretilir. Wright vd. (1990: 2), oyun tekniğinin tüm hedef dil becerilerine hitap ettiğini ve öğretim sürecinin tüm aşamalarında kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir. Gerçekten de oyuna yapısal olarak bakıldığında oyunun çocuklar için yabancı dil dersine biçilmiş kaftan olduğunu ve çok farklı kullanım alanının olduğu düşünülebilir.

Geleneksel anlayış içerisinde, bir kısım öğretmenler oyunu öğrencilere uslu dururlarsa dersin son beş dakikasında verilecek bir ödül olarak görebilmektedirler. Halbuki oyun günümüzde yabancı dil derslerinde içerik ve yapısal olarak iletişimsel becerinin kazandırılmasında, öğretmen merkezli dil dersinin dışına çıkarak dile hareket getiren etkili bir araç olarak görülmektedir (Rixon, 1988: 5).

Dil öğretiminde oyunlar derse ve iletişime çeşitlilik katarken dersi daha ilginç hale getirir. Dobson (1985: 109) bu hususta oyunun, öğrencinin dışa dönük bir karaktere sahip olmasına, sınıf içinde esnek ve rahat bir atmosfer yarattığını ileri sürer. Dil öğretiminde oyun tekniği, dil ile hareketleri birleştirerek öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat ve kesin ifade etmelerine olanak sağlamaktadır.

Buna ek olarak, oyunlar öğrencileri düzgün ve akıcı konuşmaya alıştıırır, toplumsal ilişkilerini geliştirir, çekingenliği azaltır, hayal gücünün gelişmesine yardımcı olur (Chastain, 1976). Aynı zamanda oyunlar sayesinde öğrencilerin öğrenme isteği artacak, öğrenciler oyun esnasında sürekli hareket edeceklerinden gelişim çağlarına özgü hareket etme ihtiyacı da karşılanacaktır (Dunn, 1978).

Mc Collum (1980: ix), bir dil sınıfında oyun tekniğinin kullanılmasının geçerli çok sayıda nedeninin olduğuna işaret eder. Yazara göre, hedef dildeki iletişimsel becerinin önemi ve bu becerinin yaratıcı bir şekilde çeşitli hayat ortamlarında kullanımının gerekliliği göz önüne alındığında, dil öğretiminde oyunun belirgin rolü yadsınamaz.

Moon (2000:6) ise sınıf içi oyun faaliyetleri hususunda, ufak yaştaki öğrencilerin içlerinde zaten bir oyun oynama ve eğlence potansiyeli olduğunu öne sürer. Ayrıca öğrenciler sınıfta oynanan oyunu özümseyip, oyunu devam ettirmek isterler ki bu da öğrenilenlerin farkında olmadan gerçek hayata taşınmasına yol açar.

Özetle, Carrier (1985: 6), oyunun sınıf içinde kullanımının getirdiği avantajları şöyle sıralamaktadır:

- Oyunlar sınıf içi faaliyetlere değişiklik getirir ve öğrenciler bu değişikliklerden hoşlanırlar.
- Oyunlar dersin ritmini sürekli değiştirerek, dikkat toplamayı kolaylaştırır; motivasyonu artırır.
- Öğrenciler farkında olmadan hedef dildeki belirli konular üzerinde üstü kapalı alıştırmalar oyunlar sayesinde gerçekleştirilebilir.

- Oyunlar, resmiyetten uzak bir sınıf atmosferi yarattığından en çekingen öğrencilere bile kendilerini ifade özgürlüğü tanır.
- Oyunlar, öğretmenin geleneksel resmi sınıf içi pozisyonunu “faaliyetleri organize eden ve sonrasında kenara çekilip öğrencilerini takip eden” bir öğretmene dönüştürür.
- Oyunlar öğrenciler arasında iletişimi artırır.
- Bunların dışında, oyunlar aynı zamanda bir ölçme aracıdır. Öğrencilerin zayıf yönleri faaliyetler esnasında ortaya çıkarılıp; eksiklikler giderilebilir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Taşlı (2003), “İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Oyun Tekniğinin Erişiyeye Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde sayılar, telefon numaraları ve saatler konularının sunumunda geleneksel yöntem ile oyun tekniğinin erişiyeye etkisini incelemiş ve oyun tekniğinin erişiyeyi ve öğrenmede kalıcılığı cinsiyet farkı olmaksızın geleneksel yönteme göre daha olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

İnan (2006), “Oyun, Drama ve Müziğin Eğit-Eğlen Etkinlikleri Olarak Çocuklara Kelime Öğretimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma” adlı yarı-deneysel yüksek lisans tez çalışmasında, kelime öğretiminde oyun, müzik ve drama etkinlikleri uygulanan deney grubunun, kelimelerin sadece Türkçe anlamlarının verildiği kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmasında ayrıca öğretmenlere anket uygulamış, ancak öğretmenlerin cevaplarında oyun ve dramanın gerekliliğini işaretlemelerine rağmen bu faaliyetleri öğretim esnasında ya hiç kullanmadıklarını ya da kullansalar bile bu faaliyetlere çok az yer verdiklerini gözlemlerine dayanarak öne sürmüştür.

Yıldız (2001), “Ufak Yaştaki Öğrencilere Oyunlarla İngilizce Öğretimi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında betimsel yöntemi kullanarak İngilizce dilbilgisi kurallarının öğretilmesinde kullanılan tekniklerinin kuramsal olarak ayrıntılı bir tanıtımını yapmış ve öğrenciler üzerinde yaptığı çalışma neticesi oyun tekniğinin dil öğretimininde olumlu katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Gaudart (1999), “İngilizce’nin bir Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Oyunların Öğretim Yolu Olarak Kullanımı” adlı çalışmasında, oyunun öğrenme aktivitelerine etkisini incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır;

- Drama faaliyetleri öğrencileri motive etmede etkilidir.
- Drama faaliyetleri öğrencilerin konuya olan dikkatlerini sürdürmede etkilidir.
- Drama faaliyetleri öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede etkilidir.

Çitak (2003), “Ufak Yaştaki Öğrencilere İngilizce Dilbilgisininin Drama Yoluyla Öğretimi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Gazi Üniversitesi Vakfı İlköğretim Okulu’ndaki 5. sınıf öğrencilerini örneklem olarak ele almış ve drama içerikli ders

planlarını sınıflarda uyguladıktan sonra öğrenci ve öğretmen deneyimlerini anket yoluyla araştırmıştır. Elde ettiği bulgular neticesi, hem öğretmenlerce hem de öğrenciler tarafından oyun ve drama içerikli derslerin “daha motive edici ve daha iyi öğrenmeyi sağlayıcı” olarak nitelendirildiğini tespit etmiştir.

Aynal (1989), “Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, dramatizasyon yöntemin yabancı dil öğretimine etkisini incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır;

- Yabancı dil dersinde dramatizasyon yöntemi derse karşı ilgiyi artırmaktadır.
- Yabancı dil dersinde dramatizasyon yönteminin kullanılması hatırlamayı olumlu yönde etkilemektedir.
- Yabancı dil dersinde dramatizasyon yöntemi geleneksel yöntemle göre daha etkilidir.

Bilsoy (1992), “İngilizce Öğretiminde Dilbilgisel Doğruluk ve İletişimsel Etkiliği Artırmak İçin Önerilen Oyunlar” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimine oyun tekniğinin etkisini araştırmış ve sonuçta oyun tekniği ile öğrenen grubun daha çabuk ve etkili öğrendiği ve daha geç unuttuğu sonucuna ulaşmıştır.

Baykal (1994), “Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Oyun ve Oyunsal Uğraşı” isimli doktora tez çalışması bünyesindeki araştırması sonucunda oyun ve oyunsal uğraşının, dilsel beceri, bilgi ve bildirişimsel davranışların gelişiminde etken bir araç olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca yine araştırmasından elde ettiği bulgulara göre yabancı dil öğretiminde oyunun boş zaman geçirme, ders planı doldurma gibi geleneksel manada kullanılmaya boyutunun artık aşıldığını tespit etmiştir.

Çalışkan (1999), “Almanca Öğretiminde Oyun Tekniği İle Öğretim Yöntemleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında betimsel yöntemi kullanarak öğretim tekniklerinin kuramsal olarak ayrıntılı bir tanıtımını yapmış ve oyun tekniğinin dil öğretiminde olumlu katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Ay (1997), “Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, drama ve oyunun öğretim yöntemi olarak kullanımına ilişkin yaptığı betimsel araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşmıştır;

- Drama, öğretilmesi hedeflenen dilin kültürünün ve davranış kodlarının anlaşılmasında yardımcı olur.

- Drama, öğrencilerin iletişim yetilerini güçlendirir.
- Drama, öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlar.
- Drama yöntemiyle kalıcı öğrenme sağlanır.

Clark-Ridgway (2000), “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Öğretim Tekniklerine Karşı Öğrencilerin Tutumları” isimli doktora tez çalışmasında öğrencilerin karşılıklı iletişim halinde oyunlar oynayarak ve rol yaparak yabancı dili öğrenmeye daha çok motive oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Vitz (1984), “Yaratıcı Dramanın İkinci Dil Öğretiminde Etkisi” isimli çalışmasında yaratıcı dramanın ikinci dil öğretimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre, yaratıcı dramanın söz dizimsel gelişimde olumlu etkileri bulunduğu ve ikinci dil öğretiminde etkileşimin rolünün önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Üstündağ (1988), “Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği” adındaki yüksek lisans çalışmasında, 2. sınıf hayat bilgisi dersinin “Sonbahar” ünitesinde dramatizasyon ağırlıklı yöntemin geleneksel yöntemle nazaran daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Kaf (1999), “Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, yaratıcı dramanın bazı sosyal becerilerin kazandırılmasındaki etkisini incelemiş ve sonuç olarak yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi dersinde sosyal becerilerden selam verme ve paylaşma işbirliği becerileri üzerinde olumlu katkılar sağladığı kanısına ulaşmıştır.

Ercanlı (1997), “İlköğretim Okullarının 4. Sınıflarında Dünyamız ve Gökyüzü Ünitesinin Öğretilmesinde Oyun ve Modellerin Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Taşlı'nın (2003) yüksek lisans tez çalışmasıyla paralel olarak oyun tekniğinin ilgili konuda başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Beyazıtöglü (1996), “Hayat Bilgisi Dersinde Bir Yöntem Olarak Eğitsel Oyunların Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında, ilköğretim 2. sınıf hayat bilgisi dersi “Trafik ve Taşıtlar ile Haberleşme” ünitesinde eğitsel oyunların geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Aycan (2002), “Periyodik Cetvelin ve Elementlerin Tombala Oyun Tekniği ile Öğretimi ve Bellekte Kalıcılığının Saptanması” isimli çalışmasında ilköğretim I. kademe öğrencilerine kimya dersindeki periyodik cetvelin öğretilmesinde geleneksel

yöntem ile tombala oyun tekniğini karşılaştırmış, ancak erişim değerleri açısından anlamlı bir fark bulamamıştır.

Paino (2001), “Öğrencilerin Oynadığı Oyunlar” isimli çalışmasında fen bilgisi derslerinde sınıf içinde dörderli gruplara ayrılarak televizyon yarışmalarında olduğu gibi deneyleri başarıyla diğerlerinden önce tamamlamaya ve sonrasında öğretmenin sorduğu sorulara önce ve doğru şekilde cevaplamaya çalışan rekabet halindeki öğrencilerin derse daha çok motive oldukları sonucuna varmıştır.

Koç (1999), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Dramanın Öğrenmeye Etkisi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin “Türklerin Anadoluya Yerleşmesi” ünitesinde yaratıcı dramının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu öne sürmüştür.

Karabacak (1996), “Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişim Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde “Yurdumuz Türkiye” ünitesi, “Karadeniz Bölgesi konusunda eğitsel oyunların geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tural (2005), “İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişim ve Tutuma Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, erişim testi ve Matematik dersi tutum ölçeği ile elde ettiği bulgular doğrultusunda, oyun ve etkinliklerle ders işlenen deney grubu lehine erişim ve tutum açısından, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna kıyasla anlamlı farklar elde etmiştir.

Köroğlu ve Yeşildere (2002), “İlköğretim II. Kademe Matematik Öğretiminde Oyunlar ve Senaryolar” isimli çalışmalarında matematik dersinin düz anlatım yöntemi dışında oyun etkinlikleri ile işlendiğinde öğrencilerin derse daha çok katıldıkları ve erişim düzeylerinde artış kaydedildiğini ortaya koymuşlardır.

Tanrıseven (2000), “Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, matematik dersinde dramatizasyon yönteminin problem çözmeye olan ilgiyi artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Saab (1987), “Matematik Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkileri” adlı çalışmasında yaratıcı drama yönteminin matematik dersinin öğretimine etkisini incelemiş, yaratıcı dramının matematikteki kullanımının matematik başarı düzeylerinde artışa yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

Kalender (1999), “Din Eğitiminde Oyun” adlı doktora tez çalışmasında geleneksel din eğitimi yöntemleri haricinde oyun tekniğinin de din eğitiminde kullanılabileceğini öne sürmüştü ve bu tekniğin din eğitimi alanında da kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Doğanay (2002) ise, “Tarih Öğretiminde Oyun” adlı yüksek lisans tez çalışmasında tarih dersinin alışlageldik düz anlatım ve soru cevap teknikleri dışında oyun tekniği ile daha eğlenceli ve verimli ders işlenebileceğini öne sürmüştü ve oyunun tarih öğretiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna varmıştır.

Adıgüzel (1993), “Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasına ilişkin betimsel bir araştırma yapmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır;

- Yaratıcı drama bir sanat eğitimidir.
- Yaratıcı drama, dramatisasyon, rol oynama, okul oyunu, okul tiyatrosu ve özellikle oyun kavramlarından çok farklıdır, oyun yaratıcı dramanın bir ön koşuldür.

Yağcı (1995), “Müzik Dersinde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama” adlı yüksek lisans tez çalışmasında yaratıcı dramanın müzik eğitiminde uygulanabilirliğini araştırmış, müzik eğitiminde hedeflenen müziksel davranışlara ulaşılmasında yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu sonucuna varmıştır.

Bulman (1999), “Sanat Öğretiminde Oyun Yöntemi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında oyunu bir yöntem olarak ele alarak sanat eğitiminde kullanılabilirliğini incelemiş ve hedef davranışlara erişmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Kaaland - Wells (1994), “Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Dramayı Kullanması ve Yönteme İlişkin Algıları” adlı çalışmasında, öğretmenin dramatik oyun ile ilgili önceki bilgileri ile bu bilgileri kullanıp kullanmadığı, öğretmenin dramatik oyun ile ilgili eğitim ile ilişkisinin olup olmadığı, dramatik oyun eğitimi ve dramatik oyunun etkililiğine inancı arasında ilişki incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Dramatik oyun eğitimi almış öğretmenler, program sunuşunda, dramatik oyunun etkili bir yöntem olduğuna inanmaktadırlar.
- Öğretmenlerin dramatik oyun ile ilgili aldıkları eğitimlerle dramatik oyunun her türünü kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada İngilizce dersinde yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği ağırlıklı yöntemin öğrencilerin erişileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada oyun tekniği ağırlıklı yöntem ile geleneksel yöntem bağımsız değişken; öğrencilerin erişileri ise bağımlı değişkendir.

Araştırma sonunda, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkileyip etkilemediği sorusuna cevap verilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple, araştırmada yarı – deneysel yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın modeli, deney ve kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Bu çerçevede, araştırma “kontrol gruplu öntest – sontest deneme modeline” göre düzenlenmiştir. Bu modelde tarafsız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu gruplardan biri kontrol, diğeri deney grubu olarak atanır. Grupların her ikisinde de deney öncesi ve sonrası ölçme yapılır. Modeldeki öntestler deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Cebeci, 1997). Adı geçen modelin simgesel görünümü şu şekildedir:

Şekil 2. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü

G1	O1	X	O2
G2	O3		O4

G1 : Oyun tekniğinin uygulandığı grup

G2 : Geleneksel tekniklerin uygulandığı grup

X : Oyun tekniği

O1, O3 : Öntest

O2, O4 : Sontest

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmada deneysel yöntem kullanılacağı için ayrıca bir evren tayin edilmemiştir. Araştırmanın çalışma örneklemini Afyonkarahisar ili merkez ilçedeki Kazım Özer İlköğretim Okulu'ndaki 30 kız, 30 erkek olmak üzere toplam 60 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler cinsiyet, yaş, zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik kültürel durumları açısından deney ve kontrol gruplarına dağıtılarak kendi içlerinde heterojen iki denk grup elde edilmiştir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik kültürel durumlarının saptanmasında öğrenci kişisel dosyalarından; zeka seviyelerinin saptanmasında ise orijinali T.G. Thurstone ve L.L. Thurstone tarafından hazırlanmış olan ve Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından uygulanıp değerlendirilen Temel Kabiliyetler Testi sonuçlarından faydalanılmıştır. Daha sonra, sırasıyla cinsiyet, zeka, ailenin ekonomik düzeyi (ailenin ait olduğu gelir grubu, evdeki oda sayısı, kardeş sayısı) ile ailenin kültürel düzeyi (babanın eğitim durumu ve mesleği, annenin eğitim durumu ve mesleği) göz önüne alınarak değişkenler bakımından en iyi durumda olan öğrenciden en kötü durumda olan öğrenciye doğru sıralama yapılmış ve kendi içlerinde heterojen özellikte birbirine denk iki grup elde edilmiştir. Bu gruplar, kontrol ve deney grubu olarak isimlendirilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilere ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Grup	Kız Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Oranı (%)	Erkek Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Oranı (%)	Toplam	Örneklem'deki Oranı (%)
Kontrol	15	50	15	50	30	50
Deney	15	50	15	50	30	50
Toplam	30	100	30	100	60	100

Tablo 1'e göre, araştırma için seçilen ve değişkenler bakımından denk olarak deney ve kontrol gruplarına dağıtılan öğrencilerin cinsiyet açısından sayıları her iki grupta da eşittir. Kontrol grubunda 15 kız, 15 erkek öğrenci varken; bu oran deney grubunda da aynıdır. Bu sayede, cinsiyete bağlı öğrenci sayısındaki farklılıkların araştırma sonuçlarının üzerinde olası etkisinin önüne geçilmiştir. Araştırmanın sonucunu etkilemesi muhtemel bir değişken olan öğrencilerin zeka seviyelerine ait bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gruplarına ve Cinsiyetlerine Göre Zeka Seviyesi Ortalamaları

Gruplar	Cinsiyet	Zeka Seviyesi Ort.	Grup içi Zeka Seviyesi Ort.
Kontrol	Kız	94.73	94
	Erkek	93.27	
Deney	Kız	94.33	94.33
	Erkek	94.33	

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarındaki zeka seviyesi ortalamaları, kontrol grubunda 94 iken; deney grubunda kontrol grubuna göre çok az bir farkla 94,33 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler gruplara denk olarak dağıtılırken, zeka seviyesi değişkeni yanında ailelerin sosyo-ekonomik kültürel seviyesine de bakıldığından gruplar arasında zeka seviyesi ortalaması eşitlenememiştir. Bunun yanında, kontrol grubunda da kız öğrencilerin zeka seviyesi ortalaması 94,73 iken; erkek öğrencilerin zeka seviyesi ortalaması 93,27 olarak tespit edilmiştir. Buna karşın, deney grubunda erkek ve kız öğrencilerin zeka seviyesi ortalaması birbirine eşittir.

Örneklem seçilirken yaş değişkeni de göz önüne alınmış ve genele göre yaş farkı olan öğrenciler örnekleme dahil edilmemiştir.

2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ HAZIRLANMASI

Veri toplama araçları olan öntest ve sontestin hazırlanmasında ilk aşama olarak; hedef davranışlar, tez danışmanının ve araştırmanın yapıldığı okulda İngilizce derslerine giren görevli öğretmenin görüşleri doğrultusunda biçimlendirilmiştir. Daha sonra, bunlardan ölçülmek istenen davranışlara yönelik 3 konuyu da içeren ve her ikisi de toplam 30 sorudan oluşan boşluk doldurma tekniği ile hazırlanmış ölçme araçları elde edilmiştir. Öntest ve sontest, Ek 12 ve Ek 13'de; cevap anahtarları ise Ek 14 ve Ek 15'de verilmiştir.

4. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Literatür taranarak ilköğretim 5. sınıf seviyesine uygun yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularına ilişkin oyunlar bulunmuş ve okulda görevli olan İngilizce öğretmeniyle birlikte hangi oyunların deney grubunda uygulanacağına karar verilmiştir. Seçilen oyunlar deney grubunda uygulanmak üzere ders planlarına

yerleştirilmiştir. Bu ders planları Ek 2, 4 ve 6'da verilmiştir. Kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin kullanıldığı ders planları ise Ek 1, 3 ve 5'de verilmiştir.

Yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konuları, kontrol grubuna geleneksel yöntem; deney grubuna ise oyun tekniği ağırlıklı yöntem kullanılarak Afyokarahisar ili Merkez Kazım Özer İlköğretim Okulu'nda 5. sınıfların İngilizce dersine giren görevli öğretmen tarafından bizzat işlenmiştir. Konular işlenmeden önce her iki gruba öntest; konu anlatımları bittikten sonra ise yine her iki gruba sontest uygulanmıştır. Araştırma 08.11.2006 – 24.11.2006 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öntest ve sonteste öğrencilerin verdikleri cevaplar okunarak puanlanmıştır.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestte elde ettikleri puanlara ait veriler SPSS 13.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek için öntest ve sontest bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakılmıştır. Grupların öntest ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmaması sonucu, öntest ortalamalarının eriştiği üzerinde hata etkisine yol açmayacağı varsayılarak analiz sürecinde ANCOVA (kovaryans analizi) kullanılmasına gerek duyulmamıştır.

BÖLÜM III

Bu bölümde veri analizi sonrası araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

BULGULAR

1. ÖNTEST VE SONTTEST ERİŞİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Deney ve kontrol gruplarına uygulandıktan sonra sontest için iç tutarlılığını ölçmek için yapılan Cronbach alfa güvenilirlik analizi sonucunda, sontest için alfa güvenilirlik katsayısı 0,75 çıkmıştır. Elde edilen bu değer, gruplar arasındaki erişim farkını ölçmede güvenilirlik açısından yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

Öntest için alfa güvenilirlik katsayısı ise hesaplanmamıştır. Bunun nedeni öğrencilerin daha önceden konu ile ilgili bilgilerinin olmaması neticesinde öntestteki sorulara cevap verememiş olmalarıdır.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin öntest ve sontestte elde ettikleri ortalama puanlar, t testi uygulanarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	Test Değeri = 0			
					t	df serbestlik derecesi	Sig. (2-tailed) anlamlılık düzeyi	Ortalama Farkı
Öntest	60	1.2167	1.26346	.16311	7.459	59	.000	1.2167
Sontest	60	25.4667	3.52938	.45564	55.892	59	.000	25.4667

Araştırmaya katılan 60 öğrenci, öğretim süreci öncesi konular hakkında bilgi sahibi olmadıklarından öntestte 1,22 gibi çok düşük bir ortalamaya sahipken, her iki yöntemle de öğretim sonrası 25,47 ortalamaya erişmişlerdir. Öntest için standart sapma değeri 1,26 iken, bu değer sontest için 3,53 olarak tespit edilmiştir. Öntest ve sontest ortalamaları arasındaki fark sontest lehine anlamlıdır ($p < 0,05$).

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestte elde ettikleri ortalama puanlar, öntest ve sontest erişim puanları ortalaması ile bu puanlar arasındaki farklılıklar, t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol ve Deney Gruplarının Erişi Açısından Karşılaştırılması

	Grup	Öğrenci Sayısı	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	Ortalamaların Eşitliği için t-testi				
						t	df serbestlik derecesi	Sig. (2-tailed) anlamlılık düzeyi	Ort. Farkı	Standart Hata Farkı
öntest	Kontrol	30	1.3333	1.34762	.24604	.712	58	.479	.2333	.32759
	Deney	30	1.1000	1.18467	.21629					
sontest	Kontrol	30	23.7667	3.40064	.62087	-4.232	58	.000	-3.4000	.80339
	Deney	30	27.1667	2.79264	.50986					
erişi	Kontrol	30	22.4333	3.53976	.64627	-4.500	58	.000	-3.6333	.80746
	Deney	30	26.0667	2.65139	.48408					

Öntestte kontrol grubuna ait öğrencilerin puan ortalaması, deney grubuna kıyasla daha yüksek iken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle, deney grubunda da oyun tekniği ağırlıklı yöntemle konular işlendikten sonra uygulanan sontestte deney grubunun kontrol grubuna nazaran daha yüksek bir puan ortalaması yakaladığı görülmüştür.

Kontrol grubundaki 30 öğrencinin öntest puan ortalaması 1,33 iken, deney grubundaki 30 öğrencinin öntest puan ortalaması 1,10'dur. Öntestte kontrol grubuna ait standart sapma değeri 1,35; deney grubuna ait standart sapma değeri ise 1,18 olarak bulunmuştur. Öntestte kontrol grubunun, deney grubuna nazaran 0,23 puan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülür. Ancak, öntestte iki grubun da elde ettiği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p < 0,05$).

Sontest puan ortalamaları açısından bakıldığında kontrol grubunun ortalama puanı 23,77 iken; deney grubunun puan ortalaması 27,17'dir. Sontestte kontrol grubuna ait standart sapma değeri 3,40; deney grubuna ait standart sapma değeri ise 2,79 olarak bulunmuştur. Sontestte deney grubu, kontrol grubuna kıyasla 3,40 puan daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Ortalamalar arasındaki bu fark deney grubu lehine anlamlıdır ($p < 0,05$).

Erişme puanları açısından kontrol grubu ortalama 22,43 erişme ulaşımsken, deney grubunda bu rakam 26,07'dir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin erişme puanları arasındaki 3,63 puanlık fark, deney grubu lehine anlamlıdır ($p<0,05$).

Deney grubu lehine erişme puanları ortalamasında anlamlı bir farka rastlanms olms araştırmanın problem cümlesine cevap niteliği taşıır. Bu bulgu, ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersinde yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişmeleri arasında oyun tekniği uygulanan grup lehine anlamlı fark vardır denencesini desteklemektedir.

2. ÖNTEST VE SONTTEST ERİŞME PUANLARININ CİNSİYET AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Kız ve erkek öğrencilerin öntest ve sontestte elde ettikleri ortalama puanlar, öntest ve sontest erişme puanları ortalaması ile bu puanlar arasındaki farklılıklar, t testi ile sınanms ve sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Erişme Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

	Cins.	Öğrenci Sayısı	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	Ortalamaların Eşitliği için t-testi				
						t	df serbestlik derecesi	Sig. (2-tailed) anlamlılık düzeyi	Ort. Farkı	Standart Hata Farkı
öntest	KIZ	30	1.1333	1.30604	.23845	-.508	58	.614	-.1667	.32830
	ERKEK	30	1.3000	1.23596	.22565					
sontest	KIZ	30	25.7667	3.03637	.55436	-.655	58	.515	.6000	.91572
	ERKEK	30	25.1667	3.99209	.72885					
erişme	KIZ	30	24.6333	3.53781	.64591	.822	58	.414	.7667	.93245
	ERKEK	30	23.8667	3.68345	.67250					

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki 30 kız öğrencinin öntestte elde ettikleri puan ortalaması 1,13 iken; yine 30 erkek öğrenci için bu rakam 1,30'dur.

Erkek öğrenciler öntestte kızlardan 0,17 puan daha yüksek bir ortalamaya sahiptirler ancak öntest puan ortalamaları açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı farka rastlanmamıştır ($p<0,05$).

Sontest puan ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin puan ortalaması 25,77; erkek öğrencilerin puan ortalaması ise 25,17'dir. Sontestte ise bu sefer kız öğrenciler erkeklerden 0,60 puan daha yüksek bir ortalamaya ulaşmışlardır. Buna karşın, ortalamalar arasındaki bu fark anlamlı değildir ($p<0,05$).

Eriş puanı ortalamalarına incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla 0,77 gibi çok az bir farkla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülür. Ancak, eriş puanı ortalamasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p<0,05$).

Kızlar veya erkekler lehine eriş puanları ortalamasında anlamlı bir farka rastlanmamış olunması, araştırmanın alt problemine cevap niteliği taşır. Bu bulgu ışığında, ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersinde yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur denencesi desteklenmiştir.

BÖLÜM IV

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak tartışmaya yer verilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Örneklemini, 2006-2007 Eğitim - Öğretim Yılı Afyonkarahisar Merkez Kazım Özer İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bu çalışmada oyun tekniği ağırlıklı yöntemin “yer - yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş” konularını içeren İngilizce derslerindeki erişiyeye etkisi incelenmiş ve kontrol gruplu öntest – sontest deneme modeli kullanılarak iki grup arasında bulgular açısından oldukça manidar farklara rastlanmıştır. Araştırmanın alt problem cümleleri ve elde edilen bulgulara ait yorumlar şöyledir;

1. İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersinin yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında anlamlı fark var mıdır?

“İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersindeki yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında oyun tekniği uygulanan grup lehine anlamlı fark vardır.” denencesini destekler nitelikte, araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna kıyasla oyun tekniği ağırlıklı yöntemin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin erişi düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olması şu şekilde açıklanabilir;

Örnekleme dahilindeki öğrencilerin öntest sonuçları itibariyle işlenen konular hakkında önceden bilgi sahibi olmadıkları ve yer-yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konuları işlendikten sonra yapılan sontest sonuçlarına bakılarak deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olması, ilgili konuların öğretiminde oyun tekniği ağırlıklı yöntemin geleneksel yöntemle nazaran daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yaşları itibariyle, örnekleme oluşturan öğrencilerin geleneksel yöntemin sloganı olan “otur-dinle” yerine oyun tekniğinin sloganı olan “eğlen - öğren” neticesinde İngilizce’yi daha

etkili öğrenebildikleri öne sürülebilir. Ancak bu çıkarım, ilköğretim I. kademedeki İngilizce derslerinde sadece oyun tekniği ağırlıklı yöntemin seçilmesi gerektiğini değil mümkün oldukça öğrencilerin eğlenerek öğrenebilecekleri bir ortamın öğretmenler tarafından yaratılması gerektiğine işaret eder.

Varılan bu sonuç, daha önce drama tekniği ve oyun tekniğinin farklı sınıf ve konularda etkinliği üzerine yapılmış araştırma sonuçlarıyla da paralellik gösterir. Örnek olarak Taşlı'nın (2003) çalışmasından elde ettiği bulgular, ilköğretim I. kademedeki İngilizce derslerinde oyun tekniğinin erişiyi ve öğrenmede kalıcılığı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bulgular, İnan (2006), Aynal (1989), Ay (1997), Yıldız (2001), Gaudart (1999), Çitak (2003) ve Bilsoy'a (1992) ait dramatizasyon yöntemi ve oyun tekniği ile ilgili İngilizce öğretimi alanında yapılmış çalışmalardan elde edilmiş bulgularla da örtüşmektedir.

Almanca öğretiminde oyun tekniğinin etkinliğini araştıran Baykal (1994) ve Çalışkan'a (1999) ait çalışmalardaki bulgular da aynı yöndedir.

Diğer yabancı dillerin öğretiminde oyun tekniği ve dramatizasyon yönteminin etkinliğini araştıran Clark-Ridgway (2000) ve Vitz (1984), bu çalışmaya ait bulguları destekler nitelikte öğrencilerin oyun oynayarak yabancı dili daha etkili öğrendikleri sonucuna varmışlardır.

Diğer alanlara ait araştırmalara bakılacak olursa, fen bilgisi alanında, Üstündağ (1998), Kaf (1999), Ercanlı (1997), Beyazıtöğlü 1996), Aycan (2002) ve Paino (2001); sosyal bilgiler alanında, Koç (1999) ve Karabacak (1996); matematik alanında, Tural (2005), Köroğlu ve Yeşildere (2002), Tanrıseven (2000) ve Saab (1987); din eğitimi alanında, Kalender (1999) ile sanat eğitimi alanında, Yağcı (1995) ve Bulman (1999), oyun tekniği ve dramatizasyon yönteminin öğretimdeki etkinliği ile motivasyona etkisini incelemiş ve araştırmaları sonucunda, bu çalışmadaki sonuca paralel çıkarımlara ulaşmışlardır.

2. İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersinde yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında cinsiyet açısından anlamlı fark var mıdır?

“İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersindeki yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde oyun tekniği uygulanan grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında cinsiyet açısından anlamlı fark yoktur.” denencesini destekler bir şekilde araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu ve deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri ile öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ancak manidar bir farka rastlanmamıştır.

İngilizce dersindeki yer – yön tarifi, emir cümleleri ve alışveriş konularının öğretiminde öğrencilerin kız veya erkek olması öntest ve sontest erişi puanları arasındaki farkın anlamlı olmasına etki etmemektedir. Netice olarak, konu anlatımında kullanılan yöntemin etkinliği öğrencilerin cinsiyetleri itibariyle değişkenlik göstermemiştir. Bu durum, Taşlı (2003) ile Aynal’ın (1989) çalışmalarında elde ettikleri bulgularca da desteklenmektedir.

ÖNERİLER

Türkiye’de İngilizce öğretimine ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlanması yönündeki çalışmalar her ne kadar yol kat ettiyse de, arzu edilen başarı hala yakalanamamıştır. Buna çözüm olarak, bu çalışma ve bundan önceki çalışmaların da öne sürdüğü üzere oyun tekniği ağırlıklı yöntemin özellikle ilköğretim I. kademedede daha sık kullanılması gerektiği öne sürülebilir.

Bu ve daha önceki çalışmalardan elde edilen bulgular; ders kitabı yazarları, eğitim programcıları ve öğretmenlere yol gösterici niteliktedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler yanında özellikle farklı alanlara mensup olup, İngilizce öğretmeni olarak atanmak zorunda kalan İngilizce öğretmenlerine bu hususta Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamalı hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Oyun tekniği ağırlıklı yöntemi öğretmenlerin rahatça kullanabilmeleri için gerekli kırtasiye masrafları karşılanmalı, her okulda oyun tekniği uygulanırken kullanılacak materyalleri hazırlayan görevli İngilizce öğretmenlerinden oluşacak materyal ofisleri kurulmalı, sınıf mevcutları en fazla 25’e düşürülmeli ve sınıf içi fiziksel durum iyileştirilmelidir.

Bu çalışma, oyun tekniği ağırlıklı yöntemin erişiyeye etkisinin incelenmesi açısından ileriki çalışmalara ışık tutar niteliktedir. Bu bağlamda, İngilizce dersindeki

diğer konular üzerine de farklı seviyelerde aynı tür araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanında, oyun tekniği ağırlıklı yöntemin ilköğretim I. kademedeki diğer derslerde kullanılmasının erişiye etkisini saptamak için deneysel araştırmaların devam etmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

- Acevedo, A. vd. 1992, Frontrunner Student's Book 1, Longman, Italy.
- Adıgüzel, Ö. 1993, Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Aksan, D. 1995, Her Yönüyle Dil, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Ay Oyat S. 1997, Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aycan, Ş. vd., 2002, Periyodik Cetvelin ve Elementlerin Tombala Oyun Tekniği ile Öğretimi ve Bellekte Kalıcılığının Saptanması, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, s. 61.
- Ayhan, Y. Ziya, 1999, Orta ve Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlığın Nedenleri, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Aynal, S. 1989, Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Başkan, Ö. 1988, Bildirişim, İnsan Dili ve Ötesi, Altın Kitaplar, İstanbul.
- Badrawi, N. 1992, The Reading Dilemma: Meeting Individual Needs, English Teaching Forum, cilt:30, (3), s.16-19.
- Baykal, E. 1994, Türkiye'de sürdürülen Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Oyun ve Oyunsal Uğraşı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bazo, P. ve Cabrera, P. Marcos 2002, Teaching the Four Skills in the Primary EFL Classroom, The Internet TESL Journal, cilt: 8, (12).
<http://iteslj.org> (26.12.2006)
- Beyazıtöglü, E. Nazif, 1996, Hayat Bilgisi Dersinde Bir Yöntem Olarak Eğitsel Oyunların Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bilsoy, E. 1992, Suggested Games to Enhance Grammatical Correctness and Communicative Effectiveness in English Language Teaching, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bulman, D. 1999, Sanat Öğretiminde Oyun Yöntemi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Carrier, M. 1985, Take 5 Games and Activities for Language Learner, Nelson, Hong Kong

- Cebeci, S. 1997, Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri, Alfa Yayınevi, İstanbul.
- Chastain, K. 1976, Developing Second Language Skills, Houghton Mifflin, London.
- Clark-Ridgway, Angelia J. 2000, Foreign Language Students' Perceptions of Instructional Techniques That Promote Language Learning, Doktora Tezi, Indiana State University, Indiana..
- Cook, V. 1991, Second Language Learning and Language Teaching, Arnold, London.
- Çalışkan, S. 1999, Almanca Öğretiminde Oyun Tekniği ile Öğretim Yöntemleri, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çitak, B. 2003, Teaching English Grammar to Young Learners Through Drama, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. 1993, Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler, Usem Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. 1997, İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi, MEB Yayınları, İstanbul.
- Dilbaz, E. 1998, Important Tips for Teaching Young, Teaching English, cilt: Spring, s. 20.
- Dobson, M. Julia 1987, Effective Techniques for English Conversation Groups, US Information Agency, Washington D.C.
- Doğanay, G. 2002, Tarih Öğretiminde Oyun, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dunn, R. 1978, Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach, Reston Publishing, Virginia.
- Ercanlı, D. 1997, İlköğretim Okullarının 4. Sınıflarında Dünyamız ve Gökyüzü Ünitesinin Öğretilmesinde Oyun ve Modellerin Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ergün, M. 1996, Eğitim Felsefesi, Ocak Yayınları, Ankara.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. 1997, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Kaya Matbaacılık, İstanbul.
- Ertürk, S. 1983, Eğitimde Program Geliştirme, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.
- Fidan, N.1983, Okulda Öğrenme ve Öğretme, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

- Gardner, H. 1993, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gaudart, H. 1999, *Games as Teaching Tools for Teaching English to Speakers of Other Languages, Simulation & Gaming*, cilt:30, (3), s. 283 – 291.
- Gömlüksiz, M. Nuri 1993, *Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları (Fırat Üniversitesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bil. Enstitüsü, Elazığ.
- Gülmez Ş. Gülnihal, 1986, *Eğitim Bilimleri, Yabancı Dil Öğretimi ve Uygulamalar Üçgeninde Eksiltili Düşünceler*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:1, (2), s.75-83.
- Guisen, T. 1992, *Writing Activities for an Advanced Reading Class*, English Teaching Forum, cilt:30, (3), s. 36-37.
- Harmer, J. 1991, *Teaching and Learning Grammar*, Longman, Yayınları, Harlow.
- Hızal, A. 1982, *Programlı Öğretim Yönteminin Etkinliği*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Holden, S. 1981, *Drama in Language Teaching*, Longman, London.
- İnan, S. 2006, *An Investigation into the Effects of Using Games, Music and Drama as Edutainment Activities on Teaching Vocabulary to Young Learners*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- İzğören Kutay, M. 2003, *Oyunlarla Dil Öğretimi*, Academyplus, Ankara.
- Kaaland – Wells, C. 1994, *Classroom Teachers' Perceptions and Uses of Creative Drama*, Youth Theatre Journal, cilt:8, (4), s. 21-26.
- Kaf, Ö. 1998, *Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Davranışların Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kalender, M. 1999, *Din Eğitiminde Oyun*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karabacak, N. 1996, *Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, F. 1999, *Yaratıcı Dramanın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Öğrenmeye Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kongar, E. 1983, *Demokrasi ve Kültür*, Gümüş Basımevi, İstanbul.

- Köroğlu H. ve Yeşildere S., 2002, İlköğretim II. Kademedeki Matematik Öğretiminde Oyunlar ve Senaryolar, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, s. 240.
- McColum, G. 1980, 101 Word Games, Oxford University Press, Oxford.
- Moon, J. ve Underhill, A. (Ed.) 2000, Children Learning English, Oxford University Press, Oxford.
- Naysmith, J. ve Palina, A. 1998, Teacher Talking, Teacher Reflecting: How Do Teachers Reflect On Their Practice? A case study, Teachers and Teaching, Theory and Practice, cilt:4, (1), s. 65-76.
- Paino, P. 2001, Games Students Play, Science Teacher, cilt:68, (4), Nisan, s. 28-30.
- Pressey, S. ve Robinson, F. 1989, Psikoloji ve Yeni Eğitim II, Çev.: H. Tan, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Radick, L. 2006, What's Edutainment? Utilizing New Tools in Our Schools <http://www.fundandedutain.com/> (26.12.2006)
- Richards, J.C. ve Rogers, T. 1986, Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, New York.
- Rixon, S. 1988, How to use Games in Language Teaching, Macmillian Publishers, London.
- Rubin, J. ve Thompson, I. 1982, How to be a More Successful Language Learner, Heinle & Heinle, Boston.
- Saab, J. F. 1988, The Effects of Creative Drama Methods on Mathematics Achievement, Attitudes And Creativity, Doktora Tezi, West Virginia Üniversitesi, Morgantown.
- Sözbilir Bayşu, N. 2005, Kendi Kendine İngilizce Öğrenme El Kitabı, Uyum Ajans, Ankara.
- Şahin, Y. 1996, Ana dili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi Arasındaki İlişkiler, Dil Dergisi. (47), Eylül, s.17 -19.
- Tarcan, A. 2004, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, Nobel Yayınları, Ankara.
- Taşlı, F. 2003, İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Oyun Tekniğinin Erişiyeye Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Tanrıseven, I. 2000, Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

T.C. Resmi Gazete 18.08.1997 (23084)

Toth, M. 1995, Heinemann Children's Games, Heinemann, Ozford.

Tural, H. 2005, İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Underwood, M. 1989, Teaching Listening, Longman, Harlow.

Üstündağ, T. 1988, Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yağcı, Ç. 1995, Müzik Dersinde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yapıcı, Ş. 2004, Çocukta Dil Gelişimi, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, ISSN: 1303-5134, Ekim 2004.
www.insanbilimleri.com (15.01.2006)

Yaşar, Ş. 1993, Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Yıldız, A. Aylın 2001, Teaching English to Young Learners Through Games, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksek Öğretim Kurulu İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı,
http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/ing.doc
(23.03.2006).

Yüksel, F. 1996, Dil Öğretiminde Dramatizasyon, Dil Dergisi, (46), Ağustos, s20-24.

Vahapoğlu, E. 2002, Yabancı Dil Öğrenme Yolları, Alfa Yayınları, İstanbul.

Vitz, K. 1984, The Effects of Creative Drama in English as a Second Language, Children's Theatre Review, cilt: 33, (2), s. 23-26.

Wright, A. vd. 1989, Games for Language Learner, Oxford University Press, Cambridge.

EKLER

Ek 1. Kontrol Grubu İçin Ders Planı - 1.....	55
Ek 2. Deney Grubu İçin Ders Planı - 1.....	57
Ek 3. Kontrol Grubu İçin Ders Planı -2.....	59
Ek 4. Deney Grubu İçin Ders Planı – 2.....	61
Ek 5. Kontrol Grubu İçin Ders Planı – 3.....	63
Ek 6. Deney Grubu İçin Ders Planı – 3.....	65
Ek 7. The Moving Game Teksiri.....	68
Ek 8. Going Shopping Teksiri -1.....	69
Ek 9. Going Shopping Teksiri - 2.....	70
Ek 10. Going Shopping Teksiri – 3.....	71
Ek 11. Going Shopping Teksiri – 4.....	72
Ek 12. Öntest.....	73
Ek 13. Sontest.....	74
Ek 14. Öntest Cevap Anahtarı.....	75
Ek 15. Sontest Cevap Anahtarı.....	76
Ek 16. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi.....	77

Ek 1.

KONTROL GRUBU İÇİN DERS PLANI - 1

OKUL ADI: KAZIM ÖZER İLKÖĞRETİM OKULU

DERSİN ADI: İNGİLİZCE

SINIF: 5-A ve 5- B öğrencilerinden oluşan kontrol grubu

SINIF MEVCUDU: 30

SÜRE: 40 ‘

KONU: YER – YÖN TARİFİ

KAYNAKLAR / ARAÇ – GEREÇLER: Tahta, tahta kalemi

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Dilbilgisi – Çeviri yöntemi, düz anlatım tekniği, soru cevap tekniği.

ÜNİTENİN ÖRÜNTÜSÜ:

Şehirdeki binaların İngilizce karşılıkları

Yer sorma

Yer – yön tarifi

ANA NOKTA: Yer – yön tarifini hatasız ve tam olarak yapabilme.

YARDIMCI NOKTALAR: Bir önceki konuda öğrenilen şehirdeki binaların İngilizce karşılıklarının (hastane = hospital, shopping center = alışveriş merkezi, vb.) iyi bilinmesi.

HEDEFLER:

1. Bir yere nasıl gidilebileceğini sorabilme,
2. Sorulan yere nasıl gidileceğini tarif edebilme.

GİRİŞ BÖLÜMÜ

1.1. Öğretmen öğrencilerine hiç turistlerle konuşup konuşmadıklarını ana dilde sorarak derse başlar. Öğrenciler parmak kaldırıp cevap verirler.

1.2. Turistler ülkemize geldiklerinde veya biz onların ülkelerine gittiğimizde aradığımız yeri nasıl bulacağımızı öğrencilere sorar. Öğrenciler cevap verirler. Öğretmen öğrencilere bu derste kendilerinin bir yere nasıl gidileceğini sormayı ve yer yön tarifi yapmayı öğreneceklerini açıklar.

İŞLENİŞ

1. Öğretmen tahtaya bir şehir planı çizer. Şehir planında alışveriş merkezi, banka, manav, postane vb. binaları yerleştirir. Öğrencilerden de aynı planı defterlerine geçirmelerini ister.

2. Öğretmen tahtaya büyük harflerle “How can I get to?” yazar. Cümlenin Türkçe karşılığının “..... ‘ya nasıl gidebilirim?” olduğunu öğrencilere açıklar. Tahtadaki şehir planının bir yerine X koyup “You are here” yazar. Sonra, öğrencilere tahta üzerinde o noktadan postaneye, manava, alışveriş merkezine ve bankaya nasıl gidileceğini tahtaya cümleler yazarak açıklar. Gidilecek yerler değiştikçe yer tarifinde kullanılacak kalıplar da değişecektir.

3. Go along, Turn right / left into, It’s on the right / left kalıpları anlatıldıktan sonra öğretmen tahtadaki X’nin yerini değiştirip öğrencilerden sırasıyla postane, banka, cami, müze, alışveriş merkezine nasıl gidileceğini defterlerine yazarak tarif etmelerini ister.

4. Öğrenciler yer tariflerini bitirdikten sonra öğretmen sırayla öğrencilere okutur, varsa yanlışlarını düzeltir.

Ek 2.

DENEY GRUBU İÇİN DERS PLANI -1

OKUL ADI: KAZIM ÖZER İLKÖĞRETİM OKULU

DERSİN ADI: İNGİLİZCE

SINIF: 5-A ve 5- B öğrencilerinden oluşan deney grubu

SINIF MEVCUDU: 30

SÜRE: 40 ‘

KONU: YER – YÖN TARİFİ

KAYNAKLAR / ARAÇ – GEREÇLER: Üzerinde yer isimleri yazan katlanarak masanın üzerinde dik durabilecek kağıtlar, tebeşir, tahta kalem, tahta.

YÖNTEM VE TEKNİKLER: İletişimsel yöntem, düz anlatım tekniği, oyun tekniği

ÜNİTENİN ÖRÜNTÜSÜ:

Şehirdeki binaların İngilizce karşılıkları

Yer sorma

Yer – yön tarifi

ANA NOKTA: Yer – yön tarifini hatasız ve tam olarak yapabilme.

YARDIMCI NOKTALAR: Bir önceki konuda öğrenilen şehirdeki binaların İngilizce karşılıklarının (hastane = hospital, shopping center = alışveriş merkezi, vb.) iyi bilinmesi.

HEDEFLER:

1. Bir yere nasıl gidilebileceğini sorabilme,
2. Sorulan yere nasıl gidileceğini tarif edebilme.

GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. Öğretmen, tahtaya bir şehir planı çizer. Bu plan üzerinde cami, müze, banka, manav, alışveriş merkezi, postane, vb. binaları yerleştirir. Sınıftan bir öğrenciyi seçer ve okul çantasını arkasına takıp turist olmasını ister. Öğretmen tahtaya “How can I get to ...” yazar ve tekrarlar. Öğrenci de teker teker binalara nasıl gidileceğini sorar. Öğrenci her sorduktan sonra sınıfa da tekrar ettirilir.

İŞLENİŞ

1. Öğretmen tahtadaki planın bir yerine X koyar ve turist öğrencinin adını söyleyerek “__ is here” der. Turist öğrenci tekrar baştan sormaya başlar. Turist öğrenci her bir yere nasıl gidileceğini sorduğunda öğretmen tahtadan tarif eder.

2. Öğretmen bu sefer sınıfın arkasına geçer ve turist öğrenciyi değiştirir ve karşısına başka bir öğrenci çıkarır. Turist öğrenci sorar, karşıdaki öğrenci anlatır.

3. Öğretmen öğrencilerden sınıftaki sıraları tahtadaki şehir planına uygun olarak yerleştirmelerini ister. Buna göre masalar ve oturaklar binalar, arada kalan boşluklar ise yollar olacaktır. Öğretmen aradaki boşlukların zeminine cadde – sokak isimlerini tebeşirle yazar. Masaların üzerine de daha önceden hazırlanmış üzerlerinde yer isimleri yazan ve ikiye kıvrılarak dik durmaları sağlanan kağıtları koyar. Sınıf iki ayrı gruba ayrılır. Öğretmen oyunun kurallarını öğrencilere önce kendisi oynayarak açıklar.

4. A grubunun ilk öğrencisi başlama noktasına gelir. A grubunun ikinci öğrencisinin kulağına öğretmen bir yer ismi fısıldar. İkinci öğrenci o yeri ilk öğrenciye tarif etmeye çalışır. İkinci öğrencinin tarifine göre ilk öğrenci sınıftaki masa ve oturakların arasında ilerleyerek, öğretmenin fısıldadığı yerin önüne gelir. İkinci öğrenci “__ is on the left / right” der demez hemen masanın üzerindeki kağıdı alır ve öğretmene doğru koşar. Masalardaki kağıtlar bitince, öğretmen kağıtları tekrar masaların üzerine gelişigüzel koyar ve oyun devam eder. Hangi grubun elemanları daha çabuk bitirirse oyunun galibi o grup olur.

Ek 3.**KONTROL GRUBU İÇİN DERS PLANI - 2****OKUL ADI:** KAZIM ÖZER İLKÖĞRETİM OKULU**DERSİN ADI:** İNGİLİZCE**SINIF:** 5-A ve 5- B öğrencilerinden oluşan kontrol grubu**SINIF MEVCUDU:** 30**SÜRE:** 40 ‘**KONU:** Olumlu emir cümleleri (Write, read, sing, listen, say, run, jump, walk, sit down, stand up, touch, blink, clap, open, close)**KAYNAKLAR / ARAÇ – GEREÇLER:** Tahta, tahta kalem**YÖNTEM VE TEKNİKLER:** Dilbilgisi – Çeviri yöntemi, düz anlatım tekniği, soru cevap tekniği.**ÜNİTENİN ÖRÜNTÜSÜ:**

Olumlu emir cümleleri

Olumsuz emir cümleleri

Sınıf kuralları

Okul kuralları

ANA NOKTA: Emir cümleleri kurabilme ve anlayıp uygulayabilme.**YARDIMCI NOKTALAR:** Öğretmenin daha önceki derslerde öğrencilere verdiği talimatlar (Stand up, sit down, read, listen, write, vb.)**HEDEFLER:**

1. Olumlu emir cümlelerini okuyarak veya duyarak anlayabilme ve uygulayabilme,
2. Olumlu emir cümlesi kurabilme.

GİRİŞ

Öğretmen o derste emir cümlelerini işleyeceklerini öğrencilere söyler ve bu sayede karşımızdakinin yapmasını istediğimiz eylemleri söyleyebileceklerini anlatır.

İŞLENİŞ

1. Öğretmen tahtaya teker teker fiilleri ve Türkçe karşılıklarını yazar. Öğrencilerden defterlerine geçirmelerini ister.

2. Sonra tahtada olumlu emir cümleleri kurulurken dikkat edilecek dilbilgisi kurallarını anlatır. Buna göre, olumlu emir cümlelerinin başında fiil olur ve sonra nesne, zarf tümleci gelir. Öğretmen tahtaya örnek cümleler yazarak, öğrencilerden bunları da defterlerine geçirmelerini ister.

3. Öğretmen daha sonra öğrencilerden tahtadaki fiilleri kullanarak olumlu emir cümleleri kurmalarını ister. (Örnek: Write your name, Read a book now, Listen to the teacher, vb.) Kurdukları cümleleri öğrenciler sırayla okur, öğretmen hataları düzeltir.

Ek 4.**DENEY GRUBU İÇİN DERS PLANI - 2****OKUL ADI:** KAZIM ÖZER İLKÖĞRETİM OKULU**DERSİN ADI:** İNGİLİZCE**SINIF:** 5-A ve 5- B öğrencilerinden oluşan deney grubu**SINIF MEVCUDU:** 30**SÜRE:** 40 ‘**KONU:** Olumlu emir cümleleri (Write, read, sing, listen, say, sit down, stand up, run, jump, walk, touch, blink, clap, open, close)**KAYNAKLAR / ARAÇ – GEREÇLER:** Teksir (Ek 7), 10 adet zar, bozuk para, tahta kalemi, tahta.**YÖNTEM VE TEKNİKLER:** İletişimsel Yöntem, gösteri tekniği, oyun tekniği.**ÜNİTENİN ÖRÜNTÜSÜ:**

Olumlu emir cümleleri

Olumsuz emir cümleleri

Sınıf kuralları

Okul kuralları

ANA NOKTA: Emir cümleleri kurabilme ve anlayıp uygulayabilme.**YARDIMCI NOKTALAR:** Öğretmenin daha önceki derslerde öğrencilere verdiği talimatlar (Sit down, stand up, read, listen, write, vb.)**HEDEFLER:**

1. Olumlu emir cümlelerini okuyarak veya duyarak anlayabilme ve uygulayabilme,

2. Olumlu emir cümlesi kurabilme.

GİRİŞ

Öğretmen derse öğrencilerin daha önce bildikleri sit down ve stand up fiillerini kullanarak bir oyunla başlar. Dev – cüce oyununun İngilizce olarak uyarlanması neticesi öğrenciler derse hazırlanmış olurlar.

İŞLENİŞ

1. Öğretmen her bir fiili tahtaya yazdıktan sonra gösteri tekniğiyle fiili icra eder. Sonra sınıfa da yaptırır.

2. Öğretmen “Simon says” oyununu oynatır. Buna göre, öğretmen tahtada yazılmış bir fiili gösterir ve “Simon says” der. Öğrenciler de hep bir ağızdan fiili okurlar ve icra ederler.

3. Öğretmen sınıfı 5’erli gruplara böler ve her bir gruba bir teksir (Ek 7) ve bir zar verir. Öğrencilerden bir adet de bozuk para çıkarmalarını ister.

4. Öğretmen teksir üzerindeki her boşluğa sırayla öğrencilerin adlarını yazmalarını ister. Birinci öğrenci bir zar atar ve zardaki sayı kadar parayı ilerletir. Zarı atan öğrenci, para kimin ismi üzerine geldiyse bir olumlu emir cümlesi kurar. İsmi geçen öğrenci de o emir cümlesini icra eder. Eğer doğru yaptıysa bu sefer zarı o atar. Ve oyun zar atarak “Finish” yazısını ilk geçen öğrencinin galibiyetiyle biter. Oyun vakit elverdikçe defalarca tekrarlanabilir.

Ek 5.

KONTROL GRUBU İÇİN DERS PLANI - 3

OKUL ADI: KAZIM ÖZER İLKÖĞRETİM OKULU

DERSİN ADI: İNGİLİZCE

SINIF: 5-A ve 5- B öğrencilerinden oluşan kontrol grubu

SINIF MEVCUDU: 30

SÜRE: 40 ‘

KONU: Alışveriş esnasında geçen konuşmalar

KAYNAKLAR / ARAÇ – GEREÇLER: Tahta, tahta kalemi

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Dilbilgisi – Çeviri yöntemi, düz anlatım tekniği, soru cevap tekniği.

ÜNİTENİN ÖRÜNTÜSÜ:

Alışveriş malzemeleri

Para birimleri ve okunuşları

Alışveriş esnasında geçen konuşmalar

ANA NOKTA: Alışveriş esnasında geçen “Have you got, How much is it / are they? Here you are, Thank you kalıplarını kullanabilmek

YARDIMCI NOKTALAR: Önceki konularda geçen alışveriş malzemelerinin İngilizce karşılıklarını ve para birimlerinin okunuşlarını bilmek.

HEDEFLER:

1. Hangi alışveriş malzemesinin hangi dükkandan alınabileceğini bilme,
2. Tezgahtara bir malın o dükkanda olup olmadığını sorabilme,
3. Bir malın fiyatını sorabilme,
4. Fiyat söyleyebilme,
5. Malı teslim edebilme ve ardından teşekkür edebilme.

GİRİŞ

Öğretmen öğrencilere en son bir dükkandan ne aldıklarını sorar. Öğrenciler cevap verirler. Öğretmen cevap veren öğrencilere, alışverişte dükkan sahibiyle ne konuştuklarını sorar. Öğrenciler de dükkan sahipleri ile aralarında geçen karşılıklı konuşmayı anlatırlar. Öğretmen o günkü derste yabancı bir ülkede olsalar nasıl alışveriş yapacaklarını işleyeceğini söyler.

İŞLEYİŞ

1. Öğretmen tahtaya dikey olarak beş kolon çizer ve kolonlara başlık olarak “ supermarket, toy shop, clothes shop, newsagent, green grocer” yazar. Türkçe karşılıklarını verir. Öğrencilerden de defterlerine aynı tabloyu çizmelerini ve önceki derste öğrendikleri alışveriş malzemelerini nereden alabileceklerini defterlerindeki tabloya yazmalarını ister.

<u>supermarket</u>	<u>toy shop</u>	<u>clothes shop</u>	<u>newsagent</u>	<u>green grocer</u>
chocolate	ball	a pair of jeans	pencil	oranges
coke	model car	T-shirt	notebook	pears
yoghurt	toy aeroplane	jacket	newspaper	lemons
pizza	Gameboy		magazine	apples
milk				bananas
hamburgers				grapes
eggs				

2. Öğrenciler yazdıktan sonra, öğretmen öğrencileri tahtaya kaldırarak sırasıyla alışveriş malzemelerini doğru yerlere yazmalarını ister. Yanlış yazılanları hemen düzeltir. Tahtada oluşacak doğru tabloya göre defterlerinde hata varsa düzeltmelerini ister.

3. Öğretmen bu dükkanlarda alışveriş yapmak için gerekli kalıpları tahtaya yazar.

- Have you got _____ ? → Yes, I have. / No, I haven't.
- How much is it / are they? → It's / They are _____ pounds, ___ pence.
- Here you are → Thank you.

4. Kalıpların Türkçe karşılıklarını verir ve öğrencilerin alacakları malzemenin çoğul olması durumunda “How much are they?”; tekil olması durumunda da “How much is it?” diye dükkan sahibine soracaklarını anlatır.

5. Öğretmen öğrencilerinden tahtada yazılı alışveriş malzemelerinden 3 tanesini seçerek ve kalıpları kullanarak alışveriş esnasında geçecek bir karşılıklı konuşma yazmalarını ister. Öğrenciler bitirdikten sonra sesli olarak okurlar. Öğretmen telaffuz ve dilbilgisi hatalarını düzeltir.

Ek 6.**DENEY GRUBU İÇİN DERS PLANI - 3****OKUL ADI:** KAZIM ÖZER İLKÖĞRETİM OKULU**DERSİN ADI:** İNGİLİZCE**SINIF:** 5-A ve 5- B öğrencilerinden oluşan deney grubu**SINIF MEVCUDU:** 30**SÜRE:** 40 ‘**KONU:** Alışveriş esnasında geçen konuşmalar**KAYNAKLAR / ARAÇ – GEREÇLER:** Teksirler (Ek 8, 9, 10 ve 11), 24 adet boş beyaz kağıt, renkli resim kalemleri, makas, bant, siyah poşet, tahta, tahta kalem.**YÖNTEM VE TEKNİKLER:** İletişimsel yaklaşım, oyun tekniği, rol yapma tekniği.**ÜNİTENİN ÖRÜNTÜSÜ:**

Alışveriş malzemeleri

Para birimleri ve okunuşları

Alışveriş esnasında geçen konuşmalar

ANA NOKTA: Alışveriş esnasında geçen “Have you got, How much is it / are they? Here you are, Thank you” kalıplarını kullanabilmek.**YARDIMCI NOKTALAR:** Önceki konularda geçen alışveriş malzemelerinin İngilizce karşılıklarını ve para birimlerinin okunuşlarını bilmek.**HEDEFLER:**

1. Hangi alışveriş malzemesinin hangi dükkandan alınabileceğini bilme,
2. Tezgahlara bir malın o dükkanda olup olmadığını sorabilme,
3. Bir malın fiyatını sorabilme,
4. Fiyat söyleyebilme,
5. Malı teslim edebilme ve ardından teşekkür edebilme.

GİRİŞ

Öğretmen öğrencilerden renkli boya kalemlerini çıkartmalarını ister. Ek 8’de verilen teksirdeki noktalı yerlerden kağıdı kesip parçaları siyah torbanın içine atar ve öğrencilere sırayla bir kağıt çektirir. Öğrenci, çektiği kağıdı sesli olarak okur ve öğretmen de boş bir beyaz kağıt vererek o öğrenciden söylediği alışveriş malzemesini

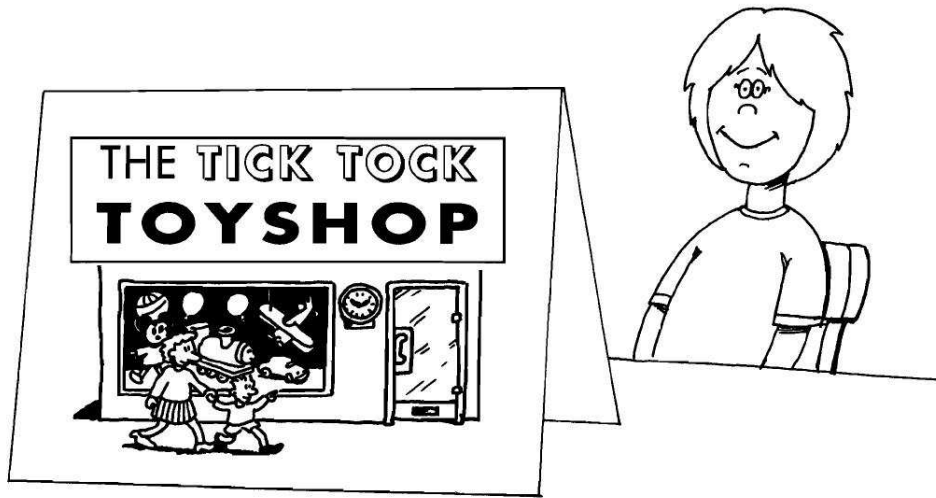
çizmesini ister. Torbanın içindeki bütün malzemelerin resmini öğrenciler çizerken öğretmen de Ek 9, 10 ve 11'deki teksirleri noktalı yerlerinden keser.

İŞLEYİŞ

1. Öğretmen tahtaya yatay biçimde sırayla supermarket, toy shop, newsagent, clothes shop ve green grocer yazar. Daha sonra öğretmen, öğrenciler bitmiş resimlerini getirdikçe bant yardımıyla ilgili dükkan isminin altına asar. Asarken de "I can buy ____ from a _____." der.

2. Sonra öğretmen gösteri tekniğiyle bir yerden nasıl alışveriş yapılabileceğini anlatır. Hem dükkan sahibi olarak hem de müşteri olarak konuşurken kullandığı kalıpları (Have you got ___? , Yes, I have / No, I haven't, How much is it / are they? It's / They're ___ pounds and ___ pence.) tahtaya yazar ve öğrencilere de hep birlikte tekrar ettirir.

3. Öğretmen 8 tane masayı yanyana dizdirir, Ek 9 ve Ek 10'daki teksirlerden kestiği dükkan tabelalarını katlayarak masaların üzerine koyar. Seçtiği 8 öğrenciyi dükkan sahibi olarak resimdeki gibi masalara oturtur.



4. Öğretmen, tahtadaki öğrencilerin seçmiş olduğu resimleri sökerek ilgili dükkan sahiplerine alışveriş malzemelerini dağıtır. Öğrenciler resimleri masaların alt gözüne koyarlar.

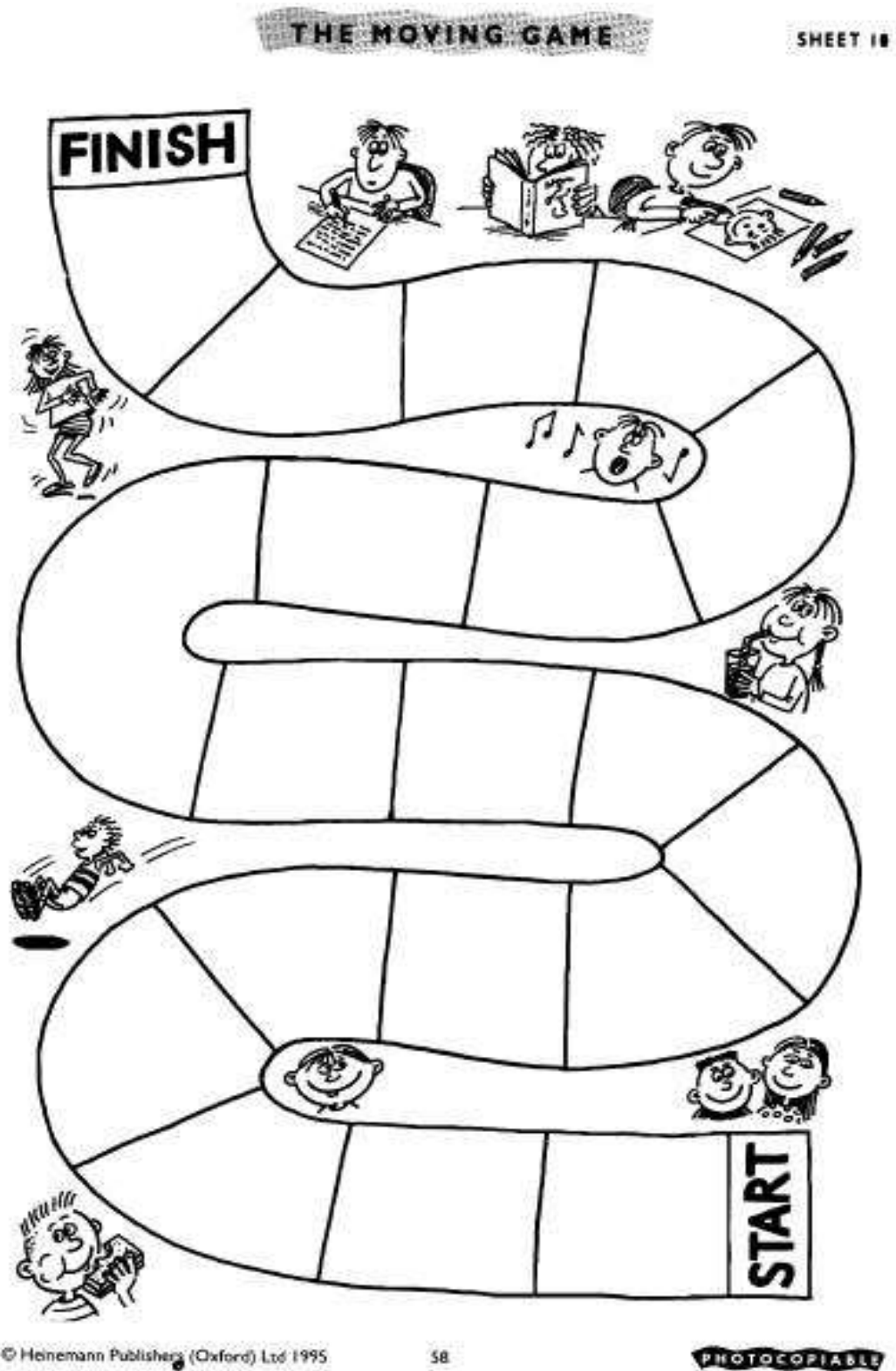
5. Öğretmen geride kalan öğrencileri de eşit olarak 4 gruba ayırır ve her bir gruba Ek 11'deki teksirden kesilmiş bir adet alışveriş listesi verir. Bu öğrenciler de

müşteri olurlar. Müşteriler dükkanlarda ne satıldığını bilemezler sadece tabelaya bakarak dükkan sahiplerine “Have you got ___?” diye sorarlar. Cevap “Yes, I have.” ise müşteri öğrenci “How much is it / are they?” diye sorar. Dükkan sahibinin söylediği fiyatı elindeki alışveriş listesine yazar, aradığı malzemenin resmini alır teşekkür eder ve grubunun yanına gider. Müşteriler eğer o dükkanda aradıkları yoksa diğer dükkanlara sorarlar.

6. Dükkan sahiplerinin, ana dilini konuşmak isteyen müşterilere sinirlenip dükkanlarını 1 dakika kapatma hakları vardır. Bu da tüm iletişimin İngilizce olarak gerçekleşmesini zorunlu kılar.

7. Alışveriş listesindeki tüm ürünleri alan (resimlerini toplayan) ve alışveriş listesindeki fiyat kısımlarını doğru olarak doldurup öğretmene ilk teslim eden grup oyunu kazanır.

Ek 7.



Kaynak: Toth, 1995: 58

Ek 8.

GOING SHOPPING I

SHEET 13

apples	pears
grapes	bananas
oranges	2 hamburgers
lemons	chocolate
milk	a pizza
6 eggs	a yoghurt
a notebook	a pencil
a bottle of Coke	a newspaper
a T-shirt	a ball
a magazine	a model car
a gameboy	a toy aeroplane
a pair of jeans	a jacket

Ek 9.

GOING SHOPPING I









SHEET 21

 <p>a gameboy £15.00</p>  <p>a toy aeroplane £2.00</p>	 <p>a model car £3.00</p>  <p>a ball £2.50</p>
<p>THE TERRIBLE TOYSHOP</p> 	<p>THE TICK TOCK TOYSHOP</p> 
 <p>6 eggs 80p</p>  <p>2 hamburgers 80p</p>  <p>milk 80p</p>  <p>a pizza £2.50</p>	 <p>a yoghurt 30p</p>  <p>coke 30p</p>  <p>chocolate 30p</p>
<p>THE SUPER SUPERMARKET</p> 	<p>THE SURPRISE SUPERMARKET</p> 

Ek 10.

GOING SHOPPING I

SHEET 23

 <p>a pair of jeans £20.00 a T-shirt £6.00 a jacket £15.60</p>	 <p>a pencil 20p a notebook 30p a newspaper 50p a magazine 80p</p>
<p>THE COLOUR CLOTHES SHOP</p> 	<p>THE NEW NEWSAGENT</p> 
 <p>grapes 70p bananas 70p apples 45p</p>	 <p>lemons 50p pears 85p oranges 65p</p>
<p>THE GENEROUS GREENGROCER</p> 	<p>THE GREEDY GREENGROCER</p> 

Ek 11.

GOING SHOPPING 1

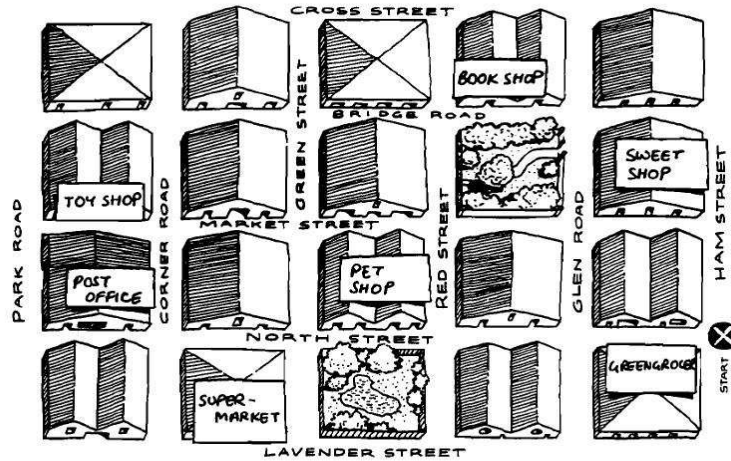
SHEET 24

Shopping list 1	Shopping list 2
<input type="checkbox"/> apples _____	<input type="checkbox"/> grapes _____
<input type="checkbox"/> oranges _____	<input type="checkbox"/> lemons _____
<input type="checkbox"/> some milk _____	<input type="checkbox"/> 6 eggs _____
<input type="checkbox"/> a notebook _____	<input type="checkbox"/> a bottle of Coke _____
<input type="checkbox"/> a T-shirt _____	<input type="checkbox"/> a magazine _____
<input type="checkbox"/> a gameboy _____	<input type="checkbox"/> a pair of jeans _____
	
Shopping list 3	Shopping list 4
<input type="checkbox"/> pears _____	<input type="checkbox"/> bananas _____
<input type="checkbox"/> hamburgers _____	<input type="checkbox"/> a pizza _____
<input type="checkbox"/> chocolate _____	<input type="checkbox"/> a yoghurt _____
<input type="checkbox"/> a pencil _____	<input type="checkbox"/> a newspaper _____
<input type="checkbox"/> a ball _____	<input type="checkbox"/> a model car _____
<input type="checkbox"/> a toy aeroplane _____	<input type="checkbox"/> a jacket _____
	

Ek 12.

ÖNTEST

Name: _____ Surname: _____ Time: 15 minutes



A. Look at the plan above, read the dialogue and complete the blanks with the words in the box. (each 1 point)

on - along - left - right - North - get - me - how - turn - Corner

- Excuse _____. _____ can I _____ to the toy shop?
 - Well, go _____ street. _____ into _____ road. The toy shop is _____ the _____.

B. Fill in the blanks with the words in the box. (each 1 point)

listen - look - run - blink - sing - open - close - clap - touch - write

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| 1. _____ your toes. | 2. _____ your eyes. |
| 3. _____ your name. | 4. _____ a song. |
| 5. _____ the window, I'm hot. | 6. _____ the window, I'm cold. |
| 7. _____ your hands. | 8. _____ please, we're late. |
| 9. _____ to the teacher. | 10. _____ at the picture. |

C. Read the dialogue and complete the blanks with the words in the box. (each 1 point)

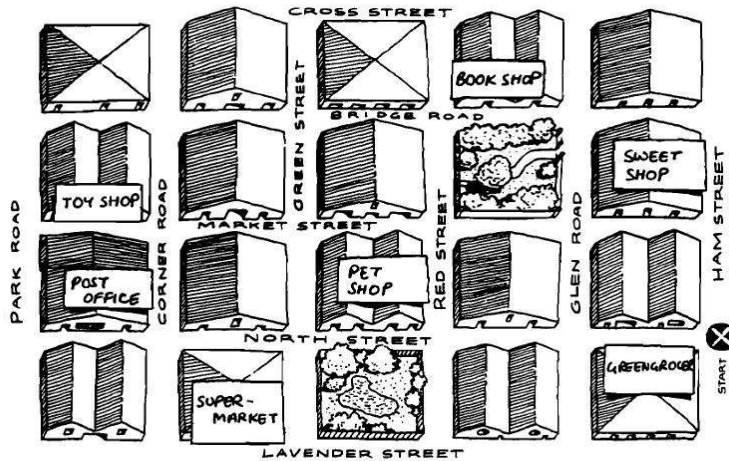
how - here - pence - thank - got - have - give - it - haven't - pounds

- Hello, _____ you _____ some milk?
 - No, I _____. I have got Coke.
 - _____ much is _____?
 - It's two _____ and sixty _____.
 - OK, can you _____ me a coke, please?
 - _____ you are.
 - _____ you.

Ek 13.

SONTEST

Name: _____ Surname: _____ Time: 15 minutes



A. Look at the plan above, read the dialogue and complete the blanks with the words in the box. (each 1 point)

on - along - left - right - Ham - get - excuse - can - turn - Bridge

- _____ me. How _____ I _____ to the book shop?
 - Well, go _____ street. _____ into _____ road. The book shop is _____ the _____.

B. Fill in the blanks with the words in the box. (each 1 point)

listen - look - run - blink - sing - open - close - clap - touch - write

- | | |
|-------------------------------|------------------------------|
| 1. _____ your shoes. | 2. _____ your eyes. |
| 3. _____ your name. | 4. _____ a song. |
| 5. _____ your books, page 32. | 6. _____ the door, please. |
| 7. _____ your hands. | 8. _____ please, we're late. |
| 9. _____ to the radio. | 10. _____ at the poster. |

C. Read the dialogue and complete the blanks with the words in the box. (each 1 point)

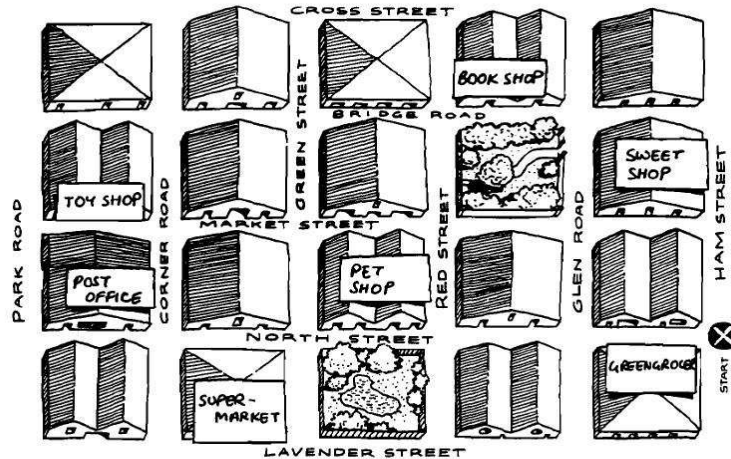
how - here - pence - thank - got - have - give - it - haven't - pounds

- Hello, _____ you _____ a newspaper?
 - No, I _____. I have got a magazine..
 - _____ much is _____?
 - It's three _____ and fifty _____.
 - OK, can you _____ me a magazine, please?
 - _____ you are.
 - _____ you.

Ek 14.

ÖNTEST

Answer Key Time: 15 minutes



A. Look at the plan above, read the dialogue and complete the blanks with the words in the box. (each 1 point)

on - along - left - right - North - get - me - how - turn - Corner

- Excuse me. How can I get to the toy shop?
- Well, go along North street. Turn right into Corner road. The toy shop is on the left.

B. Fill in the blanks with the words in the box. (each 1 point)

listen - look - run - blink - sing - open - close - clap - touch - write

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. <u>Touch</u> your toes. | 2. <u>Blink</u> your eyes. |
| 3. <u>Write</u> your name. | 4. <u>Sing</u> a song. |
| 5. <u>Open</u> the window, I'm hot. | 6. <u>Close</u> the window, I'm cold. |
| 7. <u>Clap</u> your hands. | 8. <u>Run</u> please, we're late. |
| 9. <u>Listen</u> to the teacher. | 10. <u>Look</u> at the picture. |

C. Read the dialogue and complete the blanks with the words in the box. (each 1 point)

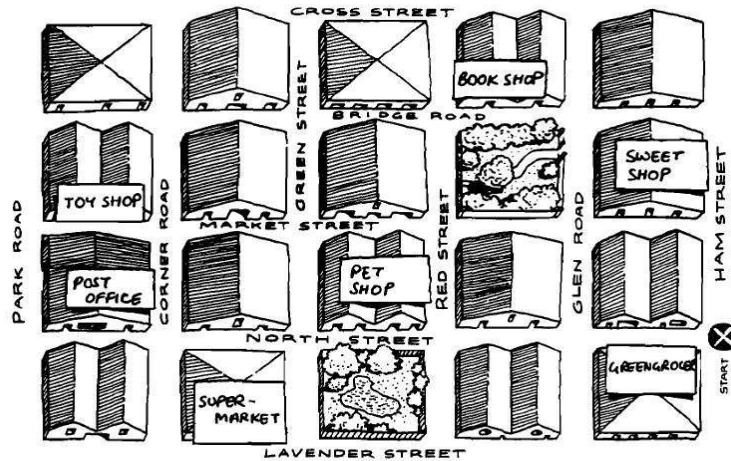
how - here - pence - thank - got - have - give - it - haven't - pounds

- Hello, have you got some milk?
- No, I haven't. I have got Coke.
- How much is it?
- It's two pounds and sixty pence.
- OK, can you give me a coke, please?
- Here you are.
- Thank you.

Ek 15.

SONTEST

Answer Key Time: 15 minutes



A. Look at the plan above, read the dialogue and complete the blanks with the words in the box. (each 1 point)

on - along - left - right - Ham - get - excuse - can - turn - Bridge

- Excuse me. How can I get to the book shop?
 - Well, go along Ham street. Turn left into Bridge road. The book shop is on the right.

B. Fill in the blanks with the words in the box. (each 1 point)

listen - look - run - blink - sing - open - close - clap - touch - write

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. <u>Touch</u> your shoes. | 2. <u>Blink</u> your eyes. |
| 3. <u>Write</u> your name. | 4. <u>Sing</u> a song. |
| 5. <u>Open</u> your books, page 32. | 6. <u>Close</u> the door, please. |
| 7. <u>Clap</u> your hands. | 8. <u>Run</u> please, we're late. |
| 9. <u>Listen</u> to the radio. | 10. <u>Look</u> at the poster. |

C. Read the dialogue and complete the blanks with the words in the box. (each 1 point)

how - here - pence - thank - got - have - give - it - haven't - pounds

- Hello, have you got a newspaper?
 - No, I haven't. I have got a magazine..
 - How much is it?
 - It's three pounds and fifty pence.
 - OK, can you give me a magazine, please?
 - Here you are.
 - Thank you.

Ek 16.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-594/1857
Konu : Araştırma İzni

03/05/2006

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)


İlgi : 16.04.2006 tarih ve B.30.2.AKÜ.0.E1.00.00-510/701 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ümit Ünsal KAYA'nın "İlköğretim I. Kademedeki İngilizce Derslerinde Oyun Tekniğinin Erişime Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin, Afyon İli Kazım Özer İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (2 sayfa - 10 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-2 Sayfa)