



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi
Master's Thesis

**TÜM FİZİKSEL TEPKİ-HİKAYE ANLATIMININ GENÇ ÖĞRENCİLERİN
KELİME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Hilal KIRMEMİŞ
ORCID: 0000-0002-7655-7652

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Serkan ÖZTÜRK
ORCID: 0000-0003-4820-8022

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	ii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	iv
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	v
KISALTMALAR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM 2	8
2. ALAN YAZIN	8
2.1. İkinci Dil Öğretimi	8
2.2. Dil Becerileri	10
2.2.1. Alıcı Beceriler	11
2.2.2. Üretici Beceriler	13
2.3. Kelime Öğretimi.....	16
2.3.1. Kelime Öğrenme	17
2.3.2. Kelime Öğretim Teknikleri	18
2.3.3. Kelime Hafızası	20
2.4. Doğal Yaklaşım.....	21
2.5. Sözcüksel Yaklaşım	22
2.6. Suggestopedi (Öneri Yöntemi/ Telkin Yöntemi)	23
2.7. Tüm Fiziksel Tepki	24
2.7.1. Rol Oynama.....	25
2.8. Tüm Fiziksel Tepki– Hikaye Anlatımı (TPRS)	26
2.8.1. TPRS Yönteminin İlkeleri.....	29
2.8.2. TPRS Yönteminin Adımları	29
2.8.3. TPRS Yönteminin Yararları	31
2.8.4. TPRS Yönteminin Zorlukları ve Sınırlılıkları	32
2.9. Dil Öğretiminde Hikaye Anlatımı	32
2.10. Dil Öğretiminde Drama Yöntemi	33

2.10.1. Dil Eğitiminde Yetişkin Öğrencilerle Drama.....	34
2.10.2. Dil Eğitiminde Genç Öğrencilerle Drama.....	34
2.11. Motivasyon ve Endişe	35
2.12. Türkiye’de ve Yurt Dışında Uygulanan Çalışmalar.....	36
BÖLÜM 3.....	40
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	40
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	41
3.1. Verilerin Toplanması.....	42
3.1. Verilerin Analizi.....	45
3.2. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	45
BÖLÜM 4.....	47
4. BULGULAR	47
4.1. Nicel Analiz Sonuçları	47
4.2. Nitel Analiz Sonuçları.....	50
BÖLÜM 5.....	57
5. TARTIŞMA	57
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
7. KAYNAKÇA	65
8. EKLER.....	69
8.1. Ön, Son ve Ertelenmiş Son Testler	69
8.2. Ders Planları	75
8.3. Çalışma Kağıtları.....	95
8.4. Etik Kurul Kararı.....	103
8.5. MEB Araştırma İzni	104

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

“Tüm Fiziksel Tepki Hikaye Anlatımının Genç Öğrencilerin Kelime Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı tez çalışmamın toplam **108** sayfalık kısmına ilişkin, 20/12/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%17** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
4. Önsöz hariç
5. İçindekiler hariç
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç
7. Materyal ve metot hariç
8. Kaynaklar hariç
9. Alıntılar dahil
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

03/02/2025

İmza

Hilal KIRMEMİŞ

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Serkan ÖZTÜRK

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

03/02/2025

İmza

Hilal KIRMEMİŞ

KISALTMALAR

TPRS: Total Physical Response Storytelling (Tüm Fiziksel Tepki Hikaye Anlatımı)

EFL: English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)

ESL: English as a Second Language (İkinci Dil Olarak İngilizce)

L2: Language Two (İkinci Dil)

SLA: Second Language Acquisition (İkinci Dil Edinimi)



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

TÜM FİZİKSEL TEPKİ-HİKAYE ANLATIMININ GENÇ ÖĞRENCİLERİN KELİME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Hilal KIRMEMİŞ

Konya-2025

Sınıfta öğrencilerin yabancı dilde kendilerini ifade etme becerilerini iyileştirmek ve akıcı konuşmalarına yardımcı olması bakımından hem hikaye anlatımı hem de drama aktiviteleri önemli birer araç olabilmektedir. Çalışmanın asıl hedefi hikaye temelli dramayı bir öğretim metodu olarak kullanarak beşinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil derslerindeki kelime öğrenimine, aynı zamanda öğrenilen kelimelerin kalıcılığına, öğrencilerin alıcı ve üretici becerilerine, derse olan motivasyonlarına katkıda bulunup bulunmadığını araştırmaktır. Çalışma, İstanbul ili Esenyurt İlçesinde bulunan bir ortaokulun beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 36 kişi deney, 36 kişi kontrol grubundan olmak üzere toplamda 72 öğrencinin katılımlarıyla gerçekleştirilmiş bu çalışma 6 hafta boyunca öğrencilerle hedeflenen kelimeler eşliğinde yürütülmüştür. Veriler, katılımcılarla yapılan kelime testleri aracılığıyla elde edilmiş olup, bu testler çalışmaya başlamadan önce, çalışma bittikten hemen sonra ve çalışma bitiminden 3 ay sonra tekrarlanmış, sonuçlar karşılaştırılıp nicel olarak analiz edilmiştir. 6 haftalık hikaye temelli drama ile kelime eğitiminden sonra deney ve kontrol grupları ile yapılan analiz sonucunda bu tekniğin, katılımcıların çoğunun kelime bilgisine önemli ölçüde katkı sağladığı edinilen bulgular ışığında saptanmıştır. Bu çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini içerisinde bulunduran karma yöntem kullanılmış olup kontrol gruplu yarı-deneySEL desenle gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna TPRS yöntemiyle kelime öğretimi uygulaması yapılırken kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle kelime öğretilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada hem nitel hem nicel araştırma yapılarak karma bir yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle öğretilen kelimelerin kalıcılığını tespit etmek için nicel analiz yöntemlerinden SPSS kullanılırken, öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenirken alıcı mı yoksa üretici mi becerilerinin daha ön planda olduğunu araştırmacı tarafından hazırlanan rubrikler, öğrencilerin ders sırasında yaptıkları çalışma kağıtları ve uygulama bitiminde öğrencilerin ders hakkında yaptıkları yorumlar ile nitel olarak açıklanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda TPRS yönteminin genç öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmelerine ve bu kelimeleri uzun süre hafızalarında tutmalarına anlamlı bir katkı sağladığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: hikaye anlatımı, drama, drama aktiviteleri, kelime öğretimi, motivasyon

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University
Department of Foreign Language Education Department
of English Language Teaching
Master Thesis

THE EFFECTS OF TOTAL PHYSICAL RESPONSE-STORYTELLING ON YOUNG LEARNERS' VOCABULARY SKILLS

Hilal KIRMEMİŞ

Konya-2025

Storytelling and drama exercises in the classroom are essential tools for enhancing students' proficiency in self-expression in a foreign language and for facilitating fluent speech. The main objective of the study is to investigate whether using story-based drama as a teaching method contributes to fifth-grade students' vocabulary learning in foreign language classes, as well as the retention of learned words, students' receptive and productive skills, and their motivation for the lesson. The study was conducted with fifth-grade students from a middle school located in the Esenyurt District of Istanbul. This study, which involved a total of 72 students, with 36 in the experimental group and 36 in the control group, was conducted over 6 weeks with the students using the targeted words. The data were obtained through word tests conducted with the participants, and these tests were repeated before the study began, immediately after the study ended, and 3 months after the study ended, with the results compared and quantitatively analyzed. As a result of the analysis conducted with the experimental and control groups after 6 weeks of story-based drama and vocabulary training, it has been determined that this technique significantly contributed to the vocabulary knowledge of the majority of the participants, based on the findings obtained. In this study, a mixed-method approach incorporating both qualitative and quantitative research methods was used, and it was conducted with a quasi-experimental design with control groups. While the experimental group was taught vocabulary using the TPRS method, the control group was taught vocabulary using traditional methods. In this study, a mixed-methods approach was used by conducting both qualitative and quantitative research. With this method, while SPSS, a quantitative analysis method, was used to determine the permanence of the taught words, the researcher qualitatively explained whether students' receptive or productive skills were more prominent in learning the target words through rubrics prepared by the researcher, worksheets completed by students during the lesson, and comments made by students about the lesson at the end of the application. As a result of the study, it was determined that the TPRS method significantly contributed to young students learning new words and retaining them in their memory for a long time.

Keywords: storytelling, drama, drama activities, vocabulary teaching, motivation

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin deneyimlerine göre, dili ortaokul öğrencilerine öğretmek, daha küçük yaş gruplarına öğretmekten daha zordur. Öğrenciler büyüdükçe ilgi alanları, istekleri ve eğitim sisteminden beklentileri değişir. Böyle bir dönemde, öğrencileri motive edebilecek birçok eğitim yöntemi kullanılmaktadır (Şeker, 2023). Öğrenciler genellikle öğretmenlerinin anlattığı hikayeleri dinlemekten keyif alırlar. Burada öğretmenin amacı, öğrenciyi dil öğrenme sürecine dahil etmek, sınıfta aktif bir şekilde katılım sağlamaları ve sınıfta rol yapma etkinliğini etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Öğrenciler monoton bir sınıf ortamından ayrılarak sınıfın keyifli atmosferine dalmaktadırlar. Hikaye Anlatımı, öğrencileri sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda sınıf dışında da dile entegre eder. Eğer öğretmen dersi öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına, isteklerine ve ihtiyaçlarına göre planlarsa öğrencilerin dikkatini kolayca çekebilir (Tokdemir, 2015). Öğrencilerin seviyelerine uygun etkinliklerle ve rol yapma tekniği ile öğrencileri sürece dahil ederek, öğretmen daha dinamik ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi yaratabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini gerçek yaşam durumlarında uygulamalarına yardımcı olarak, materyali anlama ve akılda tutma yetilerini artırır.

TPRS (Tüm Fiziksel Tepki Hikaye Anlatımı) yöntemi, Doğal Yaklaşım yöntemiyle benzerlik göstermektedir. Her iki yöntem de dili doğal öğrenme süreçleri aracılığıyla edinir (Muzammil, 2017). Shi ve Ariza (2018)'in çalışmasında bahsettiği üzere Doğal Yaklaşım, 1970'lerde Tracy D. Terrell tarafından geliştirilmiş ve yabancı dil öğretiminde lise ve üniversite seviyelerinde kullanılmıştır. Bu yöntem, dilin yapısından ziyade anlamına odaklanır, öğrencinin stres seviyesini çeşitli oyunlar ve etkinlikler aracılığıyla azaltmayı hedefler ve hatalar yapmayı öğrenciler için normal bir durum olarak değerlendirir. James Asher, 1960'larda Tüm Fiziksel Tepki (TPR) yöntemini önermiş ve 30 yıl sonra bu yöntemi eğitimsel ve eğlenceli bir bağlama yerleştirmiştir. Bu yöntemin üç ana faydası vardır: hedef dili anlama sürecini hızlandırmak, uzun vadeli bir kelime hafızası oluşturmak ve stressiz, olumlu bir sınıf atmosferi yaratmaktır. Hikaye Temelli Tüm Fiziksel Tepki yöntemi, 2000'li yıllarda Blaine Ray tarafından bu yöntemler temel alınarak geliştirilmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin hikaye anlatımı ve fiziksel eylemler aracılığıyla dile aktif bir şekilde katılmalarını teşvik ederek, kelime dağarcığı ve dil bilgisi kavramlarının daha derin bir anlayışla öğrenilmesini ve akılda kalmasını sağlar. Hareket ve duyguyu dil öğrenimine dahil ederek, öğrenciler anlamlı bağlantılar kurabilir ve hedef dilde daha doğal bir akıcılık geliştirebilirler.

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin konuşma becerilerinde sürekliliği sağlamak için etkili yöntemler olan drama etkinlikleri oldukça önemlidir. Öte yandan, öğrencilerin konuşma becerilerinde karşılaştıkları zorluklara çözüm olarak drama etkinliklerini sunan çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Alanında bir öğretmen olarak, bu konuda araştırma yapmak mevcut durumu ortaya çıkarmak için çok önemlidir. Bu nedenle, bu araştırma, İngilizce derslerinde öğrencilerin kelime dağarcığını ve ifade yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan drama etkinlikleri ve hikaye anlatımı yöntemlerinin uygulanmasını inceleyerek alana katkıda bulunması beklenmiştir. Bu yöntemlerin sınıflarda kullanılması hem öğrencilere hem de öğretmenlere önemli faydalar sağlaması beklenmektedir.

Yabancı diller, toplumda aktif bir şekilde kullanılsa da bireylerin çoğu İngilizce konuşma yeteneğine sahip olmadıklarını ifade etmekte ve "Anlıyorum ama konuşamıyorum!" diye yakınmaktadırlar. Bu bireyler dili anlamakta ancak pratikte uygulamakta zorlanmaktadırlar. Bu sorunun temel nedeni, yabancı dil eğitiminde ezberlemeye dayalı öğretim yöntemlerine atfedilmektedir (Erdoğan, 2016).

Kara (2018)'in çalışmasında bahsettiği gibi İngilizce eğitiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin yabancı dili sınıf içinde veya günlük yaşamlarında aktif bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak, akıcı ve etkili iletişimi teşvik etmektir. Ancak, Türkiye'de devlet okullarında İngilizce eğitimi genellikle dilin gramer yapısı etrafında şekillenmektedir. Bu yaklaşım, genç öğrencilerin öğrenme tarzıyla uyumlu değildir ve onların dile karşı önyargılar geliştirmesine ve dil öğreniminde başarısız hissetmesine yol açar. Geleneksel İngilizce sınıfları, belirli yaş gruplarındaki öğrencilerin belirli dil becerilerini geliştirmelerini ve dili etkili bir şekilde kullanmaları için fırsatlar sunar ancak bu fırsatlar sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, öğrencileri dile aşina kılmak ve sevdirmek için İngilizce öğretiminde farklı yöntemler kullanmak gereklidir. Bu şekilde öğrenciler dil öğrenme sürecine aktif olarak katılabilirler sadece dile maruz kalmakla kalmayıp aynı zamanda yaratıcılar olarak da yer alabilirler. Bu süreç boyunca öğrenciler hata yapmaktan korkmayacak, dil ile kolayca bütünleşirken öğrenme yolculuğunun tadını çıkaracaklar. Etkileşimli etkinlikler, gerçek yaşam senaryoları ve teknolojiyi İngilizce dil öğretimine dahil ederek, eğitimciler çeşitli öğrenme stillerine hitap eden dinamik ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratabilirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil yeterliliklerini artırmakla kalmayacak aynı zamanda İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine de yardımcı olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, hikaye temelli drama tekniklerinin İngilizce eğitimindeki önemini ve katkısını incelemektir. Çocuklar genellikle birinin onlara hikayeler anlattığını duyduğunda keyif alırlar. Bu nedenle, edebiyatı dil öğrenme sürecine dahil etmek çok önemlidir. Bir kelimeyi yerel dildeki karşılığıyla birlikte herhangi bir bağlam olmadan öğrenmek, o kelimenin hafızadaki kalıcılığını azaltır ancak bir öğrenci aynı kelimeyi bir bağlam içinde karşılaştığında ve onu hem sözlü hem de görsel olarak zihninde kavradığında, kelimenin hafızadaki kalıcılığı önemli ölçüde artar (İnal & Çakır, 2014). Bu çalışma, hikaye temelli drama tekniklerinin öğrencilerin kelime dağarcığı hafızasına katkı ve etkisini değerlendirilmiş ve uygulanan aktivitelerin hafızada kısa ve uzun vadeli kalıcılığı ne ölçüde etkilediği aşağıdaki sorular ışığında belirlenmiştir;

1. TPRS yönteminin İngilizce kelime öğretiminde öğrencilerin kısa ve uzun vadeli kelime dağarcığı üzerinde anlamlı bir katkısı var mıdır?
 - İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ile kontrol grubu ön test, son test ve kalıcılık ölçümleri arasında fark var mıdır?
 - İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ölçümleri ile son test ölçümleri arasında fark var mıdır?
 - İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ölçümleri ile kalıcılık test ölçümleri arasında fark var mıdır?
2. İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
3. İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin öğrencilerin alıcı-üretken becerilerine anlamlı bir katkısı var mıdır?
 - İngilizce öğretiminde TPRS yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin video görüntülerine uzmanların görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk devlet okullarında, İngilizce dersleri genellikle geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin derse aktif katılım göstermekte zorlanmasına, olumsuz tutumlar sergilemesine ve motivasyon eksikliği yaşamasına neden olmaktadır. Çoğu öğrenci, bu derslerde başarısız olduğuna inanmakta ve dil öğrenimiyle ilgili önyargılar geliştirmektedir (E. Kara, 2020; Yıldız & Demir, 2021).

Son yıllarda, dil öğretiminde etkili yöntemler geliştirilmiş ve yenilikçi teknikler uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntemlerden biri olan TPRS (Total Physical Response-Storytelling) yöntemi, hikaye anlatımı ve drama tekniklerini birleştirerek dili anlamlı bir şekilde öğrenmeyi desteklemektedir (Ray & Seely, 2015). Hikaye anlatımı ve drama teknikleri uzun zamandır yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır (Brown, 2007; Richards & Rodgers, 2014a). Ancak TPRS yöntemi, diğer yöntemlere göre nispeten yeni bir tekniktir ve bu alandaki akademik çalışmalar sınırlıdır (Bayraktaroğlu, 2022).

TPRS yöntemi genellikle anaokulu ve ilköğretim seviyesindeki daha genç yaş gruplarında uygulanmış, ancak ortaokul seviyesinde yapılan çalışmaların sayısı az olmuştur (Güzel & Çınar, 2019). Bu nedenle, TPRS yönteminin ortaokul 5. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini araştıran bu çalışma, hem alan yazındaki bu boşluğu doldurmayı hem de aynı seviyedeki öğrencilerle çalışan öğretmenlere yol göstermeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların, TPRS yönteminin uygulanabilirliğini ve öğrenciler üzerindeki etkisini daha iyi anlamamıza katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

İngilizce öğretiminde TPRS yönteminin kullanılması, öğrencilerin kısa vadeli kelime dağarcığına katkıda bulunmuşlardır.

İngilizce öğretiminde TPRS yönteminin kullanılması, öğrencilerin uzun vadeli kelime dağarcığına katkıda bulunmuşlardır.

Öğrenciler, gerçekleştirilen görüşmelerde samimi görüşlerini ifade etmişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2023-2024 akademik yılının ikinci döneminde İstanbul'un Esenyurt ilçesindeki bir ortaokulda 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 43 kız ve 29 erkek öğrenci ile deney-kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırma, bu öğrenci grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır. Çalışma 2023-2024 akademik yılının ikinci döneminde İngilizce dersi müfredatında belirtilen hedefler doğrultusunda hikaye anlatımı ve drama temelli etkinlikleri içermiştir. Araştırmacı günlük bir kayıt tutmuş ve öğrencilerin hedeflenen kelime dağarcığını ve edinimlerini değerlendirmek için iki gruba da ön test, son test ve ertelenmiş son test yapılmıştır. Araştırma bulguları, elde edilen veriler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle sınırlı olmuştur.

1.6. Tanımlar

Drama ve Rol Oynama: Bu teknik başka bir karakterin kimliğini benimseyerek, öğrencilerin kendi duygularını ve fikirlerini iletmelerini sağlar. Öğrencilerin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için yaratıcı düşünebilmeleri gerekir. Öğrenciler, tiyatro tekniklerinin kullanımıyla çeşitli senaryoları deneyimleyerek nasıl hareket edeceklerini öğrenirler (Kılıç, 2009).

TPRS (Tüm Fiziksel Tepki ve Hikaye Anlatımı): "Yabancı dil öğretiminde kullanılan anlaşılır girdiye dayalı bir yöntem." 1980'lerin sonlarında Blaine Ray tarafından yaratıldı. Yöntem esas olarak "kelime dağarcığının sistematik öğretimine" odaklanmaktadır. Anlaşılır, kişiselleştirilmiş ve bağlamsal bir tarz benimsemektedir (Gaab akt. Eryılmaz, 2019). Bu yöntemi kullanan sınıflarda, öğrenciler oldukça rahat hissediyor, dili kullanmaktan çekinmiyor ve hata yapmaktan korkmuyorlar. Hem fiziksel hem de zihinsel olarak katılımcılar, derse ilgi ve heyecanla katılıyorlar.

Kelime Öğretimi: Öğrencilere hedef dil kelimelerini çeşitli yöntemler kullanarak öğretme süreci, dil ve kelimelerle dolu bir ortamda kelime dağarcığını artırmaya yönelik bir farkındalık geliştirmeye odaklanılmaktadır. Bu, belirli kelimeleri kasıtlı olarak öğretmeyi, her yeni terim hakkında çeşitli bilgiler sunmayı ve öğrencilerin bu kelimelerle karşılaşması, kullanma ve kullanımını geliştirme fırsatlarını yaratmayı içerir. Ayrıca kelimelerin temel bileşenlerini ve bunları ustaca kullanma stratejilerini öğretmekte, öğrencilerin yeni kelimeleri bağımsız bir şekilde edinmelerini sağlamaktadır (Çubukçu, 2014).

Kelime Öğrenimi: "Bir kelimenin bilgisine sahip olmak" kelimeyi anlama yeteneği ile kullanma yeteneğini kapsar. Anlama yeteneği, kullanma yeteneğinden önce gelir. Kelimeler, belirli bir bağlam içinde, bireysel olarak veya kesin tanımlarla anlaşılabilir. Öğrencilerin kelimeleri anlama ve kavrama kapasitesi, onları aktif olarak kullanma ve üretme kapasitelerinden daha fazladır. Kelime bilgisi, aynı zamanda fonolojik ve morfolojik bilgilere aşına olmakla da geliştirilir (Vermeer, 1992).

Konuşma Becerisi: "İnsanlar dışında hiçbir canlıda bulunmayan bir yetenek." ifade etme ihtiyacını karşılamanın yanı sıra konuşma becerisi kendimizi toplumda sunmamıza ve sosyal ilişkiler kurmamıza olanak tanıyan önemli bir unsurdur (Özcan, 2013). Bu beceri, diğer becerilerin sonucu veya zirvesi olarak kabul edilmektedir. Diğer beceriler, yabancı dil ediniminde yeterlilik kavramıyla benzerlikler taşımaktadır. Yabancı bir dil öğrenirken, öğrencilerin öncelikle alışık olmadıkları fonetik kalıplar, kelime öbekleri, sözdizimsel yapılar ve deyimsel ifadelerle tanışmaları gerekir. Bu girişlerin tekrarı ve kullanımı sayesinde öğrenciler, net bir anlayış ve zihinsel bir temsil geliştirirler. Sonrasında yabancı dilde yetkin olan öğrenciler, bu girdileri yazılı ve sözlü iletişim yoluyla yenilikçi bir şekilde kullanarak çıktılar üretirler (Muhy et al., 2024).

Alıcı Beceriler: Dinleme-anlama, İngilizce gibi konuşulan dili anlamamızı sağlayan sözlü iletişimdeki temel bir beceridir. Bu süreç fonemlerin yazılı sembollerle, özellikle de grafemlerle ilişkilendirilmesini içerir. Okuma, ilk harfleri tanıma ve buna karşılık gelen bir fonemi bulma ile başlayan hızlı bir süreci içerir. Sonraki adımda kalan sesleri ve grafemleri topluyoruz, işitsel veya görsel sözlüğümüzdeki kelimelerle eşleşen bilişsel temsiller oluşturuyoruz. Bu prosedür, kelimenin anlamını elde etmemizi sağlar. Ağızdan telaffuz etmek, fonetik olarak düzenli kelimeleri çözmek veya yeni kelimeleri görsel tanıma ile tanımak amacıyla ek yaklaşımlar gerekebilir (Lems Kristin et al., 2024).

Üretici Beceriler: Dil yeterliliği dört ana beceriye ayrılır: işitsel anlama, sözlü iletişim, metin yorumlama ve yazılı ifade. Alıcı beceriler, duyma ve okuma yoluyla bilgi anlama ve kavrama yeteneğini kapsarken, üretken beceriler ise konuşma ve yazma yoluyla kendini ifade etme becerilerini içerir. ESL öğrencileri, başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için dil yeterliliği elde etmeye çalışmaktadırlar bu da başkalarını anlama ve uygun bir şekilde yanıt verme becerisini kapsar. ESL sınıfındaki temel hedef, etkili ve başarılı bir iletişim sağlamak olup, özellikle yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine vurgu

yapılmaktadır. Etkili iletişim, çeşitli modaliteleri kapsar ve öğrencilerin kendi bakış açılarını ifade etme ve kararlarını gerçekleştirme yeteneğine sahip olmaları gerekir (Daftari, 2016).

Motivasyon: Bir bireyi bir şey yapmaya teşvik eden içsel veya dışsal bir nedendir. Motivasyon, bir yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Birçok araştırmacı, motivasyon eksikliğinin yeni bir dil öğrenmeyi etkisiz hale getirdiğini vurgulamaktadır. Mükemmel olma arzusu motivasyonla birleştiğinde başarı kaçınılmaz hale gelir. Bu unsurlar bir araya geldiğinde, yeni bir dil öğrenmek oldukça kolay hale gelir. Derslerde drama kullanmak, öğrencilerin kimliklerini keşfetmelerine olanak tanır, motivasyon seviyelerini artırır ve yabancı dil öğrenimini onlar için keyifli bir deneyime dönüştürür (Maley and Duff, 1982 akt. İkinci, 2019).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

İngilizce, uzun zamandır dünya genelinde Lingua Franca olarak en çok kullanılan dildir. Bu dilsel gerçeklik nedeniyle, İngilizce öğrenmek ve kullanmak her birey için gereklidir (Aksın & Yaşar, 2024). Bu duruma rağmen Yaman (2018), Türkiye'de İngilizce öğrenme sürecini güçleştiren bazı faktörler olduğunu belirtmiş özellikle öğretmen nitelikleri bağlamındaki eksiklikleri ve dil öğreniminin zaman ve sabır gerektiren bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin öğrencileri etkili bir şekilde derse dahil etmek için şarkılar, oyunlar, rol yapma, gösterimler ve hikâye anlatımı gibi yöntemleri kullanmaları gerekmektedir (K. Kara & Eveyik-Aydın, 2019).

Ayrıca, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan zorluklar yalnızca öğretim materyalleri ile sınırlı değildir. (Demirel, 2013), öğrenci ilgisizliğinin ve öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamalarının dil öğrenim sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin nasıl uygulanabileceği konusunda daha fazla çalışmaya ve rehberliğe ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Çoğu İngilizce öğretmeni, ortaokul öğrencilerine ikinci bir dilde öğretim yapmanın önemli zorluklar çıkarabileceğini kişisel deneyimlerinden bilmektedir. Zamanla, bu sorun, öğretim tekniklerindeki ilerlemeler ve öğrencilerin eğitim sistemini geliştirmek için artan talepleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Son yüzyılda, dünya genelindeki eğitim sistemleri, öğrencilerin dil öğrenme isteğini artırmak ve en başarılı taktikleri belirlemek amacıyla ikinci dilleri (L2) öğretmek için çeşitli stratejiler kullanmıştır (Şeker, 2023). Bu yaklaşım, öğrencileri etkilemek ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirmek için müfredata etkileşimli etkinlikler ve teknolojiyi dahil etmektir. Ayrıca, eğitimciler öğrencilerin dil becerilerini yargılanma korkusu olmadan rahatça pratik yapmalarına yardımcı olmak için destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaya da odaklanmışlardır.

2.1. İkinci Dil Öğretimi

Dil teorisyenleri, ikinci bir dili öğrenmede başarının kişinin birinci dil yeteneğine ve öğrenme sürecine bağlı olduğunu kabul etmektedir. İkinci bir dile erken maruz kalmak, dil gelişimini ve akıcılığı teşvik eder. Tüm dil öğrencileri, yeni veya ikinci bir dil öğrenmeye ne zaman başarlarsa başlasınlar, aynı süreçten geçerler. İkinci dil edinim sürecini anlamak,

eğitimcilerin bir kişinin ana dil yeterliliğine dayalı olarak başarı için net beklentiler belirlemelerine yardımcı olur. İkinci bir dil öğrenmek, yeni bir dili öğrenmeyi kolaylaştırır ve anlama ile yaratıcı düşünceye dair çoklu bakış açıları sunar (Torres, 2011).

İkinci dil (L2) konuşma alanı önemli bir büyüme göstermiştir ve dilbilim, psikoloji ve eğitim disiplinlerini etkilemiştir. Bu çalışma, motivasyon, maruz kalma ve yaş gibi faktörlere bağlı olan fonolojik ve fonetik özellikleri incelemektedir. Ayrıca, ikinci dil edinimi (SLA) birinci dil edinimiyle aynı evrensel ilkelere uyar. Bu kılavuzlar, L2 dilbilgilerinin geliştirilmesini yönlendirir ve tüm insan dilleri tarafından paylaşılan temel, değişmez kural setlerinden oluşur. Chomsky'nin Evrensel Dilbilgisi teorisine göre, insanlar dil ediniminde temel, doğuştan gelen bir yeteneğe sahiptir. Ancak, parametreler fikri, insan dilleri arasındaki yapıdaki farklılıkları yakalar. Evrensel Dilbilgisi ilkelerinin aksine, parametreler belirli bir dil sistemine maruz kalma yoluyla oluşturulmalıdır (Chomsky, 1981).

Minimalist dil teorileri, diller arasındaki farklılıkların, bir kişinin birinci dili ile ikinci dili arasında değişen soyut sözdizimsel unsurlara atfedilebileceğini öne sürmektedir (Prentza, 2012). İkinci bir dil edinme sürecinde, öğrencilerin dilbilgisel yapılar oluşturma konusunda geçici bir yetersizlik yaşadıkları görülmektedir. Bu zaman dilimine Sessiz Dönem denir. Sessiz Dönem terimi, ikinci dil ediniminde bu doğal süreci tanımlamak için ilk kez Krashen (1982) tarafından kullanılmıştır. Bu aşama, konuşmaktan ziyade dinlemeye ve gözlemlemeye odaklanmakla karakterizedir. Bu, dil edinme sürecinin doğal bir parçasıdır ve bireysel öğrenciye bağlı olarak uzunluğu değişir (Krashen, 1982). Bu dönem, ikinci bir dil edinme sürecinde bazı öğrencilerin dil öğrenimine aktif olarak katılmadığı bir aşamayı ifade eder; bu aşama, konuşmanın başlamasından önceki yaşamın ilk yılına benzer (Granger, 2004). Bu aşama, konuşmaktan ziyade dinlemeye ve gözlemlemeye odaklanmakla karakterizedir. Bu, dil edinme sürecinin doğal bir parçasıdır ve bireysel öğrenciye bağlı olarak uzunluğu değişir.

İkinci dil öğrenimi, karmaşık bir bilişsel yeteneği kazanmak için otomatikleştirilmiş alt becerilere ihtiyaç duyar. Bilişsel temsiller, öğrenme süresince performansı yönetir. İçsel temsilleri azaltmayı, birleştirmeyi ve yönetmeyi öğrenmek, performans arttıkça sürekli bir yeniden organizasyon gerektirir. Bilişsel teori, otomatikleşme ve yeniden yapılandırmayı vurgular. Otomatikleşme, öğrencilerin bilgiyi otomatik olarak işlemek için hafıza düğümlerini kısaca aktif hale getirmesini içerir. Tekrarlanan aktivasyon, dizileri rutin hale getirir, uzun vadeli bellekte saklanır ve karmaşık bilişsel becerileri etkinleştirmek için kolayca hazır hale gelir. Bu becerileri kaybetmek zordur (Mitchell Rosamond et al., 2022). Otomatikleşme süreci, bireylerin

karmaşık görevleri az bir çaba ile gerçekleştirmesine olanak tanır ve böylece daha yüksek düzeyde düşünme için bilişsel kaynakları serbest bırakır. Bireyler becerilerini geliştirmeye ve mükemmelleştirmeye devam ettikçe, bilişsel yeteneklerinde daha yetkin ve verimli hale gelirler.

2.2. Dil Becerileri

Dil becerileri, alıcı ve üretken alt beceriler olarak sınıflandırılmaktadır. Dinleme ve okuma alıcı beceriler iken, konuşma ve yazma üretken becerilerdir. Türkiye’de İngilizce müfredatına baktığımızda, bu dört becerinin birbiriyle bağlantılı ve birbirini destekleyecek şekilde düzenlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Örneğin, 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini entegre bir şekilde geliştirmelerini ve bu becerileri gerçek hayatta kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ayrıca, müfredatta bu becerilerin bütüncül bir şekilde ele alınmasının önemi vurgulanmakta ve sınıf içi etkinliklerde alıcı ve üretken becerilerin eş zamanlı olarak kullanılmasını teşvik eden görev temelli öğrenme yaklaşımları önerilmektedir (Güneş, 2020). Bu düzenlemeler, İngilizce dil öğretiminde dengeli ve yetkin dil kullanıcıları yetiştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Müfredat becerileri arasındaki bu sinerji ve etkileşim pratikte nadiren tam olarak yansıtılmaktadır. Eğitim kurumları, dinleme ve okuma metinlerini yönetmek için genellikle öğretmen kılavuzunu kullanır. Öğrenme ve öğretme, materyali okumak ve kılavuzun talimatlarını takip etmekle başlar (Çelebi & Ateş, 2021). Ancak, konuşma ve yazma etkinliklerinin entegrasyonu genellikle sınıf pratiğinde eksik kalmaktadır. Bu, öğrencilerin tüm dil becerilerinin gerektiği gerçek yaşam durumlarında etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneklerini engelleyebilir.

İletişimdeki 'döngü', göndericinin niyetini yeniden yapılandırma ve alıcının tepkisini oluşturma sürecinin yinelemeli doğasını ifade eder. Bireyler, gönderici ve alıcı olarak roller üstlenirler; niyetleri bilgi, hedefler, önceki etkileşimler ve durumsal ayarlar tarafından etkilenir. Sosyal roller, kimlikler ve motivasyonlar da niyetleri etkiler. Sözsüz iletişim, bilgi, beceri ve söylemden oluşur. Bilgi, zihinsel ağları içerirken, beceri bu zihinsel temsilleri gerçek zamanlı olarak manipüle etmeyi içerir. Söylem, etkili iletişimde bilgi ve beceri arasındaki karmaşık etkileşimi göstermektedir (Dakowska, 2014). Etkili iletişim, yalnızca mesajları net bir şekilde iletme yeteneğini değil, aynı zamanda başkalarının mesajlarını anlama ve yorumlama yeteneğini de kapsar. Bu karşılıklı bilgi alışverişi, çeşitli kişisel ve profesyonel ortamlarda anlayışı geliştirmek ve güçlü ilişkiler kurmak için hayati öneme sahiptir.

2.2.1. Alıcı Beceriler

Okuma becerileri, diğer psikolojik kategorilerde olduğu gibi, tutarlı bir değerlendirme ve yorumlama sağlamak için tanımlanmış ve uygulanmıştır. Fonolojik bilgi ve kelime tanıma becerileri, yapısal ve söylem bilgisine ek olarak, yazılı metni anlama sürecinde temel faktörlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin yetkin eleştirel okuyucular olarak gelişimlerini kolaylaştırmak ve bu sayede birçok akademik alandaki başarılarını artırmak için okuma öğretiminde etkili taktikler ve yaratıcılık kullanılabilir. Doğru stres yönetimi ile yazılı metni anlama yeteneği arasında güçlü ve karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Sözlü ve yazılı metinler benzer dilsel özelliklere sahiptir, bu nedenle sözlü anlatımın okuma becerilerinin gelişimindeki önemini vurgulamaktadır. Hikaye anlatım tekniği kullanıldığında, anlatı dilinin okuma becerileri ile olan ilişkisi belirgin hale gelir ve bu durum, anlatı dilinin okuma yeteneklerini geliştirmedeki önemini vurgular (Taşar, 2022). Hikaye dilini okuma öğretimine dahil ederek, eğitimciler öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmelerine ve genel akademik performanslarını artırmalarına yardımcı olabilirler. Ayrıca, hikaye anlatımının kullanımı, okuma sevgisini geliştirebilir ve öğrencilerin yazılı metinlerle daha derin bir şekilde etkileşimde bulunmalarını teşvik edebilir.

Dinleme

Dinleme, günlük dil kullanımında en yaygın olarak kullanılan beceridir. Anderson et al., (1985)'in çalışmasının bulgularına göre, incelenen gruplara bağlı olarak mütevazı farklılıklar göstermektedir. Ortalama olarak, iletişime ayrılan zaman dinleme için yaklaşık yüzde 50, konuşma için yüzde 25, okuma için yüzde 15 ve yazma için yüzde 10 olarak bölünebilir. Bu, farklı bağlamlarda etkili bir şekilde iletişim kurmak ve başkalarını anlamak için dinleme becerilerini geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Aktif dinleme tekniklerini geliştirmek, genel iletişim etkinliğini ve ilişkileri önemli ölçüde iyileştirebilir.

Dinleme, çocukların öğrendiği en erken becerilerden biridir; prenatal işitme organı gelişimi ile başlayıp, okul öncesi dinleme eğitimi ile devam eder. Ebeveynlerin seslerinin tanınması, bebeklerin dili kavramadığını, yalnızca ses algısı ve sosyal farkındalık geliştirdiğini göstermektedir. Kelime kavrama yeteneği, onları kullanma yeteneğinden önce ortaya çıkıyor gibi görünse de ikisi dil gelişiminde birbirine bağlıdır (Uyanık, 2013). İletişim için hayati öneme sahiptir. Çocuklar büyüdükçe, dinleme becerileri gelişmeye devam eder ve bu durum, öğrenme, etkili iletişim kurma ve çevreleriyle etkileşimde bulunma yeteneklerini etkiler.

Dinleme başarısı tek bir faktöre indirgenemeyecek kadar karmaşıktır. Dinleme anlama üzerinde etkili olan birkaç unsur bulunmaktadır. Örneğin, konuşma hızını yönetme konusundaki yetersizlik, dikkatsizlik ve materyaller anlayışı engelliyor. Graham (2006), hedef dilin kelime dağarcığına ve dilbilgisine aşinalığın dinleme başarısında bir engel olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin çabası tek başına belirtilen dezavantajların üstesinden gelemez; öğrencilerin de bunu yapması gerekir. Bunun için dinleme süreçlerini anlamaları gerekir (Melanlıoğlu, 2016). Birinin dinleme süreçlerini anlamak, bireysel güçlü ve zayıf yönleri tanımayı gerektirir; bu da gelişim için etkili stratejiler geliştirmeye yardımcı olur. Öz değerlendirme yaparak ve öğretmenlerden ya da arkadaşlardan geri bildirim alarak, öğrenciler dinleme becerilerinin sorumluluğunu alabilir ve anlama yeteneklerini geliştirmek için çalışabilirler.

Okuma

Okuma, yalnızca bir kitabı anlamak için değil, aynı zamanda çocukların eğitimlerinde başarılı olmaları, gelecekte akademik ve kişisel gelişimlerini sağlamaları ve sosyal yaşamlarındaki zorluklarla başa çıkmaları için gerekli olan hayati bir beceridir. Çocuklar okuma becerilerini kazanmaya başladıklarında, bilgiye erişim kapasiteleri ve bilgiyi doğru bir şekilde anlama yetenekleri ancak iyi okuma becerileri sayesinde mümkün olur. Bu prosedür, okuma alışkanlığı geliştirmek için hayati öneme sahiptir (Sur & Ünal, 2024). Çocukları küçük yaştan itibaren düzenli okumaya teşvik etmek, onlara okumaya ömür boyu sürecek bir sevgi kazandırabilir; bu da onların kelime dağarcığını, eleştirel düşünme becerilerini ve genel bilişsel gelişimlerini geliştirebilir. Ayrıca, okuma alışkanlığını teşvik etmek, çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirebilir, onlara kitaplar aracılığıyla yeni dünyaları ve fikirleri keşfetme imkanı sunar. Ayrıca, düzenli okumak çocukların konsantrasyonunu ve odaklanma yeteneğini de geliştirebilir; bu da akademik başarı için hayati becerilerdir. Erken yaşta okuma sevgisi aşılıyarak, ebeveynler ve eğitimciler çocukları ömür boyu sürecek bir öğrenme ve kişisel gelişim yolculuğuna hazırlayabilirler.

Aşıkcan ve Saban (2021)'a göre okuma, metni anlamak ve kavramak için gereklidir. Ancak, bazı çocuklar akıcılık ve okuma hatalarıyla, örneğin ters çevirmeler, eklemeler, çıkarımlar ve tekrarlar gibi sorunlarla mücadele ediyor. Araştırmalar, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin harf hecesi atlama, hatalı okuma ve harf pozisyonlarını değiştirme gibi hatalar yapma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, metni takip etmede zorluklar yaşayabilirler, yavaş okuyabilirler, uzun aralar verebilirler, kelimeleri tanımakta güçlük çekebilirler veya harfleri karıştırabilirler. Bu zorluklar, anlama ve genel akademik performansı

etkileyebilir. Eğitmenler ve ebeveynler için, bu çocukların okuma becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmak için destek ve müdahale sağlamak önemlidir. Bu zorluklarla erken başa çıkarak, öğrenciler yeterli okuma becerilerini geliştirebilir ve akademik olarak başarılı olabilirler. Kişiselleştirilmiş stratejilerin uygulanması ve yardımcı teknolojiler gibi kaynakların kullanılması, zorluk çeken okuyucuların sıkıntılarını aşmalarında büyük fayda sağlayabilir.

Zhou vd., (2024) çalışmasına göre, okuduğunu anlama, yabancı dil öğrenenler için hayati bir beceridir ve diğer disiplinlerde öğrenme ve performans için de gereklidir. Okumanın basit görünümü, kod çözme ve dil anlama üzerine odaklanırken, okumanın doğrudan ve dolaylı etkiler modeli diğer okuma teorilerini entegre eder. Bu çalışma, Çince öğrencilerinin okuma becerisinin gelişimini ve değişimlerini ele almayı amaçlamakta olup, kelime bilgisi ve morfolojik farkındalığa odaklanmaktadır. Morfolojik farkındalık, aracılık eden bir faktör olarak hizmet eder ve Çinli öğrencileri hedef alan bir test, okuma anlama yeteneklerinin dinamik gelişim sürecini incelemek için benimsenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, kelime bilgisi ve morfolojik farkındalığın, Çince öğrenenlerin okuma yeteneğini nasıl etkilediğine dair daha iyi bir anlayışa katkıda bulunmuştur. Çinli öğrenciler için özel bir test kullanarak, bu çalışma okuma anlama becerilerindeki benzersiz zorluklar ve gelişim fırsatları hakkında değerli bilgiler sunmayı amaçlamaktadır.

2.2.2. Üretici Beceriler

Dinleme ve konuşma, doğumdan önce gelişmeye başlayan ve doğumdan sonra da büyümeye devam eden temel insan yetenekleridir. Fizyolojik süreç, annenin karnındaki işitsel uyarıların algılanmasıyla başlar ve bebek bunları anlamaya çalıştığında bilişsel bir anlam kazanır. Doğumdan sonra, temel iletişim becerileri çevredeki sesleri ve insanları taklit ederek kazanılır. Bu beceriler, okul yılları boyunca yapılandırılmış, hedef odaklı öğretim etkinlikleri ile geliştirilir (Tunagür vd., 2021). Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi, akademik başarı, sosyal etkileşim ve genel bilişsel gelişim için hayati öneme sahiptir. Bireyler yaşlandıkça, bu becerileri sürekli pratik yaparak ve çeşitli iletişim bağlamlarına maruz kalarak geliştirmeye devam ederler. Bireyler olgunlaştıkça, iletişim becerilerini geliştirmek için kamu konuşmaları, tartışma kulüpleri veya dil kursları gibi fırsatlar arayabilirler. Sürekli pratik yapmak ve çeşitli iletişim stillerine maruz kalmak, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel ortamlarda daha etkili ve kendine güvenen iletişimciler olmalarına yardımcı olabilir.

Muzammil (2017)'in belirttiği gibi İngilizcede konuşma ve yazma becerileri yeterlilik ve sistematik bir yaklaşım gerektirir. Bu, düşünceleri ifade etmeyi, mesajları etkili bir şekilde

iletmeyi, yorumlar sunmayı ve saygılı bir şekilde anlaşmazlıkları ifade etmeyi içerir. Soru-cevap etkileşimlerine katılmak, konuşma yeterliliğini geliştirmek için çok önemlidir. Ancak, birçok öğrenci hâlâ mesajları etkili bir şekilde iletme konusunda zorluklar yaşamaktadır, özellikle de soru-cevap etkileşimlerine katılmanın temel kavramını anlamada konusunda. Bu sorunları ele almak için Okuma ve Hikaye Anlatımı Yoluyla Öğretim (TPRS) yaklaşımı önerilmektedir. TPRS, hedef dilde akıcılığı artırmaya odaklanarak, sınıf öğretimi ve öğrenme etkinliklerine ilgi çekici hikayeleri entegre etmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler, ders sırasında hedef dilde ilginç ve anlaşılır hikayeler kullanarak gerçek bir dil yeterliliğini teşvik etmek için sohbetler yaparlar. Bu yaklaşım, pratik dil becerilerinin geliştirilmesine öncelik vererek, öğrencilerin katılımını ve dil öğrenimindeki etkinliğini artırmaktadır. TPRS'yi dil öğretimine entegre ederek, öğrenciler dinleme, konuşma ve anlama becerilerini daha doğal ve etkileşimli bir şekilde geliştirme imkanı buluyorlar. Bu yöntem, öğrencilerin kelime dağarcığını ve dil bilgisi yapılarını daha etkili bir şekilde anlamlı bağlam ve tekrar aracılığıyla korumalarına yardımcı olur.

Hikaye anlatımı stratejisinin kullanımı, çocukların anlatı yazma becerilerini geliştirmek için son derece etkili bir yöntemdir. Öğrencilerin fikirleri keşfederken ve anlatılarına canlılık katarken, materyali yapılandırmalarına ve bağlantılar kurmalarına yardımcı olan görsel bir düzen veya diyagram sunar. Bu yaklaşım çok yönlüdür ve yazma öğretiminde kolayca uygulanabilir; öğrencileri yazma sürecinde etkili bir şekilde yönlendirir ve yazılı eserlerindeki heyecanlarını ve gelişimlerini teşvik eder (Taşar, 2022). Ayrıca, hikaye anlatımı, öğrencilerin karakterler, mekanlar ve olay örgüleri geliştirmeye teşvik edilmesiyle yaratıcılığı ve eleştirel düşünme becerilerini destekler. Bu yöntemi kullanarak öğrenciler, yazılı anlatımlar aracılığıyla fikirlerini etkili bir şekilde ileterek iletişim becerilerini de geliştirebilirler.

Konuşma

Sözlü iletişim, özellikle geri bildirim ve bağlamsal destek bulmanın zor olduğu alanlarda, yabancı bir dili öğrenmek için temel bir yetenektir. Dilbilimciler ve uzmanlar, sözlü iletişimin dil öğrenen herkes için, özellikle uygulamalı dilbilim alanında eğitim görenler için hayati öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Sözlü iletişim herkes için önemlidir, ancak uygulamalı dilbilim okuyan öğrencilerin, ana dili İngilizce olmayan öğrencilere doğru ve akıcı İngilizceyi etkili bir şekilde iletebilmek için konuşma becerilerini geliştirmeye öncelik vermeleri gerekmektedir (Hanafiah vd., 2022). Sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanarak, öğrenciler yabancı bir dilde başkalarını daha iyi anlayabilir ve onlarla bağlantı kurabilirler. Bu, daha etkili bir dil edinimine ve profesyonel hedeflerinde genel başarıya yol açabilir.

Oradee (2013) konuşmanın, bir yabancı dilin öğretiminde anahtar bir beceri

olduğunu ve iletişimin temeli olarak hizmet ettiğini belirtmiş ve şöyle eklemiştir: EFL öğrencileri, gerçek İngilizce dil ortamlarına ve ana dili İngilizce olanların kültürel inceliklerine sınırlı maruz kalma nedeniyle sık sık İngilizce konuşmada zorluklarla karşılaşmaktadır. Sözlü iletişimdeki yeterlilik, dilin derinlemesine anlaşılmasını gösterir. Öğretim teorisyenleri, konuşma becerilerinin geliştirilmesinin bilgi boşlukları, yapbozlar, oyunlar, problem çözme görevleri ve rol yapma gibi iletişimsel etkinliklerin kullanımıyla mümkün olabileceğini önermektedir. Açık diyalog kurmak ve simüle edilmiş senaryolara katılmak, birinin sözlü iletişim becerilerini de geliştirebilir. Dil etkinlikleri, iletişimi kolaylaştırarak, bağlantı kurarak, öğrenenleri motive ederek ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirerek dil öğretiminde hayati bir rol oynamaktadır. Ayrıca dil edinimi için destekleyici bir atmosferin oluşturulmasına katkıda bulunurlar. Ayrıca, dil etkinlikleri öğrencilere konuşma becerilerini eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde pratik yapma ve geliştirme fırsatları sunar. Farklı türde etkinlikler ekleyerek, öğretmenler çeşitli öğrenme stillerine hitap edebilir ve öğrencilerin dil öğrenme süreci boyunca ilgilerini canlı tutabilirler.

Zhang ve Lynch, (2020)'e göre, hedef okulun 6. sınıf öğrencilerinin sözlü Çince öğrenimi için öz yeterlilik düzeyleri oldukça düşüktü. Öğretmenlerin etkisiz eleştirileri ve Çince öğrenme deneyiminin eksikliği bunun nedenlerinden olabilir. Çalışma ayrıca öz yeterlilik ile Çince sözlü becerilerdeki başarı arasında önemli bir ilişki tespit etmiştir ve olumlu öğrenme tutumlarının öz yeterliliği artırabileceğini öne sürmüştür. Genel olarak, eğitimeilerin yapıcı geri bildirimde bulunması ve öğrencilerin sözlü Çince öğreniminde öz yeterliliklerini artırmak için destekleyici bir öğrenme ortamı yaratması son derece önemlidir. Dil edinimine yönelik olumlu tutumlar geliştirerek, öğrencilerin Çince dil becerilerini geliştirmede daha başarılı olmaları muhtemeldir.

Yazma

Yazma, dinleme, konuşma ve okuma ile birlikte dört temel dil becerisinden biri olarak kabul edilmektedir. Yazma becerisi kazanmak özellikle de ikinci bir dil öğrenen bireyler için zorlayıcı olabilir. Yazma, dil öğretiminde dil bilgisini, kelime dağarcığını ve okuma anlama becerisini güçlendiren tamamlayıcı bir beceridir ve etkili iletişim için önemlidir. Bireylere yazma sanatını öğretmek son derece önemlidir, çünkü bu, dil okuryazarlığının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Sithole, 2022). Ayrıca yazma becerisi bireylerin düşüncelerini ve fikirlerini yapılandırılmış ve tutarlı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır. Aynı zamanda akademik ve profesyonel ortamlarda da önemli bir rol oynamaktadır, bu da onu geliştirilmesi gereken temel bir beceri haline getirmektedir.

Yazma becerileri, öğrencilerin akademik hedeflerine, profesyonel çabalarına ve kişilerarası ilişkilerine başarıyla ulaşmaları için hayati öneme sahiptir. Yazılı iletişimdeki yeterlilik, standart testlerdeki performansı, iş olanaklarını ve kariyer ilerleme fırsatlarını artırır. Yine de yazma becerisi öğrenciler, çalışanlar ve profesyoneller de dahil olmak üzere birçok kişi için bir zorluk olmaya devam ediyor. Önemli bir sayıdaki ergen, lise müfredatının gerekliliklerini yerine getiremiyor ve üniversiteler ya da işverenler için gerekli olan temel yazma becerisine sahip değiller. Bu, yazma yeterliliğini artırmanın bir eğitim meselesi olarak önemini vurgulamaktadır (Yüksel vd., 2017). Yazma becerilerini geliştirmek, aynı zamanda öz güvenin ve eleştirel düşünme yeteneklerinin artmasına da yol açabilir, bu da nihayetinde bireylerin kişisel ve profesyonel yaşamlarının çeşitli yönlerinde fayda sağlar. Bu nedenle, eğitim kurumlarının ve iş yerlerinin bireylerin yazma zorluklarını aşmalarına yardımcı olmak için yeterli destek ve kaynak sağlaması son derece önemlidir.

Minh Hoa ve Thi Phuc Trinh (2023) çalışmasında bu konu hakkında öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Eğitimcilerin %50'si, yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrenci özerkliğini teşvik etmenin pratikliği konusunda kendilerine güvendiklerini ifade ederken, geri kalan öğretmenlerin bir kısmı bunun etkinliği konusunda tereddütler taşıdı. Görüşülen öğretmenler, bu meslekteki avantajlar, zorluklar ve beklentilere dair kapsamlı bir analiz sundular; özellikle okul ortamı, öğretmenlerin rolleri ve öğrencilerin görevleri üzerine odaklandılar. Genel olarak bu çalışmada, öğretmenler konu hakkında çeşitli bakış açıları ifade ettiler ve bu alanda daha fazla araştırma ve mesleki gelişim ihtiyacını vurguladılar. Öğrenci özerkliğini yazma becerilerinin geliştirilmesinde teşvik etmenin sonuçlarını tam olarak anlamak için hala çokça tartışma ve keşif yapılması gerektiği açıldı.

2.3. Kelime Öğretimi

Bir ifadeyi anlamak, onu bilmekten farklıdır. Bir bilgiyi edinmek için ne yapılmalı? Küçük çocuklar ilk dillerini öğrenirken genellikle kavramları etiketlemek veya adlandırmak için kullanılan kelimeleri öğrenmeye başlarlar. Örneğin, bir köpek kavramının "dog" olarak adlandırıldığını öğrenirler. Ya da köpek. Ancak, dört bacaklı tüm canlıların köpek olmadığını belirtmek önemlidir. Bazıları kedi olabilir. Bu nedenle, genç birey köpek kavramının uygun sınırlarını seçmeyi öğrenmelidir; kedileri dışarıda bırakırken, başkalarının köpeklerini, oyuncak köpekleri ve hatta köpek fotoğraflarını dahil etmelidir. Başka bir deyişle, kelime dağarcığını geliştirmek, sadece kelimeleri etiketlemekle kalmayıp aynı zamanda onları kategorize etme yeteneğini de gerektirir (Thornbury, 2002). Bu kategorileştirme süreci, çocukların farklı nesnelere ve kavramlar arasındaki ayrımları anlamalarına yardımcı olur ve nihayetinde kelime

dağarcıklarını ve bilişsel yeteneklerini genişletir. Kelime ve kavramları kategorize etmeyi öğrenerek, çocuklar dilin karmaşıklıklarını aşabilir ve başkalarıyla daha iyi iletişim kurabilirler.

İnal ve Çakır (2014)'ün çalışmasında bahsettiği gibi kelime bilgisi, dil öğrenimi ve öğretiminde son derece önemlidir ve uygun stratejilerin veya yöntemlerin seçilmesi, etkili öğrenme sonuçlarına ulaşmak için hayati öneme sahiptir. Geleneksel yaklaşımlar genellikle çeviri ve kelime listelerine öncelik verirken, kelime dağarcığının pratik uygulamasını göz ardı etmektedir. Bu soruna yanıt olarak, bir dizi yöntem geliştirilmiştir; bunlardan biri, kelime dağarcığını anlatılar aracılığıyla öğretmeyi içermektedir. Hikayeler, öğrencilerin dünyayı anlamalarına ve değerlerini, korkularını, hırslarını ve hayallerini ifade etmelerine yardımcı olan güçlü araçlardır. Eğitimde anlatıların kullanılması birçok fayda sağlar. Öğrencilerin içsel varlığını geliştirir, bilinçlerini artırır ve hayata karşı bir hayranlık ve saygı duygusunu teşvik eder. Hikayeler, kelime dağarcığı için önemli ve kalıcı bir çerçeve sunarak çocukların tanıdık ve tanımadık terimler arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olur ve kelime edinimini dolaylı olarak teşvik eder. Hikayelerde tekrarlayan kalıplar ve kelime dağarcığı sıkça bulunur; bu da öğrencilerin dile daha aşina olmalarına yardımcı olur ve yeni kelimeleri daha etkili ve eğlenceli bir şekilde edinme yeteneklerini artırır. Hikaye anlatımı, kelime dağarcığı ediniminde bir öğretim stratejisi olarak kullanıldığında, öğrenmenin keyifli, ilgi çekici ve güçlü bir etki yaratmasını sağlamak için bir dizi teknik kullanır. Öğrencileri aktif bir şekilde dahil eder, kelime dağarcığı kullanımını geliştirir ve dili daha derin bir bağlamda anlamayı sağlar. Genel olarak, hikaye anlatımı dil öğrenimine dinamik ve etkileşimli bir yaklaşım sunar ve bu, her yaştan öğrenciler için büyük fayda sağlayabilir. Hikayeleri derslere dahil ederek, eğitimciler öğrencileri için daha etkileyici ve akılda kalıcı bir öğrenme deneyimi yaratabilirler.

2.3.1. Kelime Öğrenme

Ana dilde veya yabancı dilde bir kelimeyi öğrenmenin ne anlama geldiğini Carter (1998) aşağıdaki temel özelliklerle açıklamıştır:

1. Bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilme becerisini ve onu aktif bir şekilde hatırlayıp uygulayabilme yeteneğini ifade eder. Ancak, belirli durumlarda, yalnızca pasif bilgi belirli hedefler için gerekli olabilir ve bazı bireyler yalnızca belirli kelimelerin pasif bilgisine sahip olabilir.
2. Kelimenin sözlü veya yazılı bağlamlarda, ya da her ikisinde bir araya gelme olasılığını anlamayı ifade eder.
3. Kelimenin yerleştirilebileceği sözdizimsel yapıları anlamayı, ayrıca ondan oluşturulabilecek temel biçimleri ve türevleri ifade eder. Bu, dildeki diğer kelimelerle ve

bir ana dildeki benzer kelimelerle oluşturduğu bağlantıları anlamayı ifade eder.

4. Bir kelimenin göreceli merkeziliğini algılamak, onun pragmatik ve söylemsel rollerini, ayrıca stil düzeylerini anlamayı içerir.
5. Bir kelimeyi anlamak, onun çeşitli çağrışımlarının farkında olmayı ve bazen de buna bağlı olarak, genellikle diğer kelimelerle birlikte nasıl kullanıldığına dair çeşitliliği bilmeyi gerektirir.
6. Bu, belirli durumlarda kolayca ezberlenip kullanılabilen bir kelime dağarcığına sahip olma yeteneğini ifade eder; bu kelimeler ya tam ifadeler olarak ya da gerektiğinde değiştirilebilen ifadelerin parçaları olarak kullanılabilir.

Genel olarak, İngilizcedeki “core” kelimesi dil anlama ve üretiminde önemli bir rol oynamaktadır, çünkü bireylerin farklı dilsel bağlamlarda etkili bir şekilde iletişim kurmasını ve yön bulmasını sağlar. Kelime “çekirdeklerini” güçlü bir şekilde anlamak, dil yeterliliğini artırabilir ve çeşitli sosyal ve kültürel ortamlarda etkili iletişimi kolaylaştırabilir.

2.3.2. Kelime Öğretim Teknikleri

Öğrencilere kelimelerin anlamını tam olarak kavrayabilecekleri anlamlı durumlarda yeni kelime dağarcığı sunmak önemlidir. Ayrıca, çocukların ihtiyaç duydukları dile tekrar tekrar maruz kalmaları gerekmektedir. Aktiviteler, kelime ilişkilendirme listeleri aracılığıyla kelime edinimini, metinlerde vurgulanan kelimelere odaklanmayı ve kelime oyunlarına katılmayı içermektedir. Müzik ve görsel grafikler içeren bilgisayar uygulamaları, çeşitli durumlarda pratik yapmak için kullanılabilir. Bilgi edinmek ve olumlu bir bakış açısına sahip olmak, öğrenme sürecini kolaylaştırabilir (Celce ve Murcia, 2001). Öğrenciler, yeni kelime dağarcığını bağlam içinde uygulayabilecekleri gerçek yaşam deneyimlerinden ve etkileşimlerden de faydalanabilirler. Bu, dilin anlaşılmasını ve akılda kalıcılığını pekiştirmeye yardımcı olmuştur. Ayrıca, hikaye anlatımı ve rol yapma etkinliklerinin dahil edilmesi, öğrenmeyi çocuklar için daha ilgi çekici ve akılda kalıcı hale getirebilir.

Direkt Kelime Öğretimi

De la Fuente (2006)'nin bahsettiği gibi kelime unsurları öncelikle tanıtılmaktadır, ardından resmi özelliklerinin detaylı bir açıklaması yapılmaktadır. Daha sonra, öğrenciler yeni öğrenilen terimlerin anlaşılmasını ve kullanımını pekiştirmek için pratik etkinliklere katılmaktadırlar. (1) Üretim aşaması, hedeflenen belirli formları içerebilir veya içermeyebilir.

(2) Hedeflenen biçimleri içerdiğinde, genellikle son derece kontrollü bir şekilde yapılmakta ve esasen biçimlerin kendisine odaklanılmaktadır. Bu aşama, öğrencilere ikinci dil edinimi konusunda yanıtıcı bir izlenim verebilmektedir; çünkü sınıfta hedeflenen biçimleri üretebilmektedirler ancak bunun dışında bunu yapamamaktadırlar. Sınıf performansı ile gerçek dünya uygulaması arasındaki bu kopukluk, gerçek dil edinimini engelleyebilmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin sınıf ortamının dışında gerçek dil kullanımı için fırsatlar sunmaları önemlidir.

Dolaylı Kelime Öğretimi

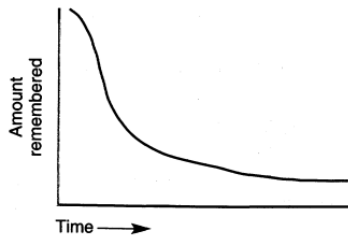
Azzam (2021)'a göre ikinci dil kelime öğrenimi, iki ana yaklaşımı içermektedir: direkt öğretim ve dolaylı öğretim. Direkt öğretim kelime dağılımına odaklanırken, Dolaylı öğretim dilsel yönleri ve biçimleri anlamaya vurgu yapmaktadır. Dolaylı öğretim, öğrencilerin yeni kelimeleri çeşitli bağlamlar ve materyaller aracılığıyla kavrayacaklarını varsaymaktadır. Bu, kelime listelerinde bağlamsal ipuçlarını ve tek dilli sözlükleri tanımanın önemini vurgulamakta ayrıca kelime kullanımından ziyade öğrenme sürecine odaklanmaktadır. Dolaylı öğretim, öğrencilerin okuma ve dinleme yoluyla kelime anlamlarından çıkarım yapmalarına teşvik etmekte, bu da gerçek yaşam durumlarında kelimelerin daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yeni kelimeleri daha doğal ve sezgisel bir şekilde kavramalarını sağlamakta, bu da genel dil yeterliliklerini artırmaktadır.

Tesadüfi ve Kasıtlı Kelime Öğretimi

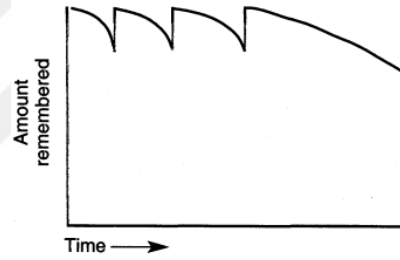
Sinyashina (2020)'ye göre Tesadüfi Kelime Öğrenimi, yeni kelimeleri aktif olarak öğrenmeyi hedeflemeden edinme sürecini ifade etmektedir; bu, bir sohbetin içinde yer almak veya bir metni anlama amacıyla okumak gibi durumlarla gerçekleşmektedir. Kasıtlı Öğrenme, genellikle pratik teknikler kullanarak, gerçek bilgileri ezberlemek için bilinçli bir çaba gerektirmektedir. Kasıtlı kelime öğrenimi, öğrencilerin yeni kelimeleri edinmek için bağlama dikkat ederek, kelime edinimini çevrelerindeki diğer görevler veya dikkat dağıtıcı unsurlardan öncelikli hale getirerek yaptığı bilinçli çabayı ifade etmektedir. Bu tür bir öğrenme daha odaklı ve yapılandırılmıştır, genellikle kalıcı hafızaya yardımcı olmak için kartlar veya kelime listeleri kullanılmaktadır. Hem kasıtlı hem de tesadüfi kelime öğrenimi, dil edinimi ve gelişimi için önemlidir.

2.3.3. Kelime Hafızası

Richards (2000)'a göre hafıza, dil becerilerinin kazanımında hayati öneme sahiptir; kısa süreli hafıza, başarı için güvenilir bir gösterge olarak öne çıkmaktadır. Ancak, öğrenenler genellikle unutma deneyimi yaşamaktadır; bu, öğrenme sürecinin doğal bir yönüdür. Bilgi kaybı veya aşınması, bir kelime tanıdık olsa bile meydana gelebilmektedir. Daha yetenekli öğrenciler, dil bilgilerini daha yüksek bir oranda koruyabilmektedirler. Kalıcılık süresini uzatmak ve yeni kelimelerle etkileşimde bulunmak, kartlar veya akılda kalıcı yöntemler gibi teknikler aracılığıyla, bellek kayıplarını azaltmaya yardımcı olabilmektedir. Tutarlı pratik ve tekrar, kelime dağarcığının uzun vadeli hafızada pekiştirilmesinde anahtardır. Kelime edinimi, kelime bilgisini kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmayı amaçlamaktadır. Dil öğreniminde bellek tutmanın önemini anlamak, öğrencilerin unutmayı önlemek için etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Yeni kelimelerle aktif bir şekilde etkileşimde bulunarak ve sürekli pratik yaparak, öğrenciler zamanla kelimeleri daha verimli bir şekilde hatırlama ve geri çağırma yeteneklerini geliştirebilmektedirler.



Figür 1: Unutmanın tipik deseni



Figür 2: Genişletilmiş tekrar ile unutma kalıbı (Richards,

2000)

(Oxford, 2003)'e göre hafıza ile ilgili yöntemler, öğrenciler için L2 nesnelere veya kavramları birbirine bağlamayı kolaylaştırmakta, ancak bu yöntemler derin bir anlayış gerektirmemektedir. Bu beceriler, sistematik diziler, işitsel uyarıcılar, görsel temsiller, fiziksel jestler, mekanik süreçler veya mekansal yönlendirme yoluyla edinilebilmektedirler. Bu taktikler, özellikle Kanji karakterlerini öğrenmeye odaklanan derslerde ve diğer dilleri öğrenen ana dili İngilizce olan öğrenciler için L2 performansı ile bir ilişki göstermektedir. Bununla birlikte, L2 yeterliliği ile olan korelasyonları mutlaka olumlu değildir; çünkü genellikle dil ediniminin erken aşamalarında kelime dağarcığını ve yapıları ezberlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu taktiklerin dil öğreniminin ilk aşamalarında yardımcı olabileceği önemli bir noktadır, ancak bu yöntemlerin uzun vadeli kalıcılığa veya akıcılığa yol açacağı kesin değildir. Bu nedenle, dil öğrencilerinin bu taktikleri kapsamlı dil pratiği ve maruziyetle desteklemeleri, yeterlilik elde

etmek için hayati öneme sahiptir.

2.4. Doğal Yaklaşım

Krashen ve Terrell tarafından geliştirilen Doğal Yaklaşım, ampirik kanıtlarla desteklenen bir ikinci dil edinim teorisine dayanmaktadır. Teori ve çalışma, Krashen'in dil edinimi konusundaki bakış açılarına dayanmaktadır; bu bakış açıları Rodgers & Richards (2001)'in çalışmasında kapsamlı bir şekilde sunulmuş ve tartışılmıştır. Çalışmada Doğal Yaklaşım beş temel hipoteze dayanmaktadır:

Edinim /Öğrenme Hipotezi, İkincil veya yabancı bir dilde yeterlilik kazanmanın iki benzersiz yöntemi olduğunu öne süren bir görüş: edinim ve öğrenme.

Yansıtma Hipotezi, edindiğimiz dil sisteminin, ikinci veya yabancı bir dilde iletişim sırasında ifadelerin başlatılmasından sorumlu olduğunu öne sürmektedir. Bilinçli öğrenme, edinilen sistemin çıktısını denetlemek ve düzeltmek için yalnızca bir mekanizma olarak hizmet etmektedir. Yansıtma Hipotezi üç koşuldan oluşmaktadır: bir öğrencinin daha önce edinilmiş bir kuralı seçip uygulaması için yeterli zamana sahip olması, dilin yapısına yönelik kasıtlı bir vurgu yapabilmesi ve dilbilgisi kurallarını sağlam bir şekilde anlamasıdır.

Doğal Sıra Hipotezi, dilsel yapıların gelişiminin önceden belirlenmiş bir sırayı takip ettiğini öne sürmektedir. Araştırmalar, İngilizceyi birinci dil olarak edinme sürecinde belirli dilbilgisi yapılarının veya morfeplerin belirli bir sırayla öğrenildiğini göstermektedir. Bu doğal düzen, İngilizcenin ikinci dil olarak öğreniminde de gözlemlenmektedir. Hatalar, içsel gelişim süreçlerinin göstergeleridir ve bilgi edinme sürecinde (ancak aktif olarak çalışırken değil), öğrenciler, ana dillerinden bağımsız olarak benzer gelişimsel hatalar yaşamaktadırlar.

Girdi Hipotezi, öğrencinin maruz kaldığı dil girdisi ile dil öğrenme süreci arasındaki ilişkiyi aydınlatmaktadır. Bu hipotez edinimle ilgili olup öğrenimle ilgili değildir. Ayrıca, bireyler dil yeterliliklerini en etkili şekilde, mevcut beceri seviyelerinden biraz daha ileri düzeydeki girdileri anlayarak geliştirmektedirler. Akıcı konuşma becerisi açıkça öğretilmemektedir; aksine, öğrenenin verileri anlamaktan dil yeterliliği kazandıktan sonra zamanla doğal olarak gelişmektedir. Dahası anlaşılır bilgi bol olduğunda, dil ediniminin bir sonraki seviyesi olan I + 1 genellikle otomatik olarak sunulmaktadır.

Etkin Filtre Hipotezi' ne göre, düşük duygusal filtreye sahip bireyler, bilgiye daha fazla ihtiyaç duymakta ve daha fazla maruz kalmakta, etkileşimlere güvenle katılmakta ve aldıkları bilgilere daha açık olmaktadır. Kaygılı alıcılar, edinim sürecini engelleyen artmış bir duygusal filtreye sahiptir.

Bu beş teorinin dil öğretimi üzerinde açık ve doğrudan sonuçları vardır. Özetle, anlaşılabilir bir veri miktarının sağlanması, görsel yardımcılarının kullanılması ve öğrencilerin çeşitli

terimlere maruz bırakılması, anlama yetisini artırmak için son derece önemlidir. Sınıfta asıl vurgu, dinleme ve okuma etkinliklerine yapılmalıdır; bu, konuşma becerilerinin doğal olarak gelişmesine olanak tanımak amacıyla.

Krashen ve Terrell (1998)' in bahsettiği üzere Doğal Yaklaşım, dil öğreniminde üretimden ziyade anlama öncelik verir; mesajları anlamaya vurgu yapar ve hedef dilin kullanımını teşvik eder. Strateji, üretim becerilerinin aşamalı olarak geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır; bu, sözsüz iletişimle başlayarak tek kelimeli yanıtlamaktadır, ifadeler, cümleler nihayetinde karmaşık söylemlere doğru ilerlemektedir. Dilbilgisel doğruluk seviyesi başlangıçta zayıf olup, zamanla iletişimsel temasla birlikte yavaş yavaş gelişmektedir. Yeterlilik, dil bilgisi doğruluğundan ziyade anlaşılır girdilerle elde edilmektedir. Kurs müfredatı, dilbilgisel çerçeve yerine konuya göre düzenlenmiş iletişimsel hedefler içermektedir. Bu yöntem, dilin anlaşılması ve üretilmesi aşamalarının başlarında dil bilgisi doğruluğuna odaklanmak yerine iletişim becerilerinin geliştirilmesine öncelik vermektedir. Sınıf etkinlikleri, duygusal engelleri azaltan bir ortam yaratmalı ve öğrencilerin düşüncelerini, bakış açılarını, tercihlerini, hislerini ve duygularını özgürce ifade etmelerini sağlamalıdır. Öğitmen, öğrenmeyi destekleyen bir ortam sağlamalıdır; bu, kaygı seviyelerini en aza indirmeyi, öğretmenle olumlu bir ilişki geliştirmeyi ve diğer öğrencilerle dostane bağlantılar kurmayı içermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda güven kazanmalarını sağlamakta ve dilin daha doğal bir şekilde edinimini teşvik etmektedir. İletişim becerilerine öncelik vererek, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmaları ve genel dil yeterliliklerini artırmaları daha olasıdır.

2.5. Sözcüksel Yaklaşım

İkinci dil öğretiminde sözcüksel yaklaşım, 1990'ların başında, gramer yapıları üzerine odaklanan geleneksel yapısal müfredatlara ve o dönemde popüler olan diğer müfredat türlerine, örneğin kavramsal-fonksiyonel müfredatlara bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Sözcüksel yaklaşım, Michael Lewis tarafından ortaya atılmıştır (Lewis, 1993). Bu yaklaşımı geleneksel dil eğitimi yöntemlerinden ayıran temel bir öncül, dil bilgisi ile kelime dağarcığı arasındaki hiyerarşide dil bilgisinin ikincil konumudur. Dil, bireysel cümlelerin gramer yapıları ve içine yerleştirilen kelime dağarcığına dayanarak incelenmemektedir. Sözcüksel yaklaşımda, dil önceden yapılandırılmış ifadeler ve cümlelerden oluşan bir yapı olarak görülür; bu ifadeler genellikle sözcüksel birimler veya parçalar olarak bilinmektedir (Racine, 2018). Bu yaklaşım, dilin yalnızca dilbilgisi kurallarına odaklanmak yerine, dilin parçalar veya ifadeler halinde öğretilmesinin önemini vurgulamaktadır. Kelime dağarcığını dilbilgisine öncelik vererek,

öğrenciler akıcılık ve doğal ifade becerilerinin önemli olduğu gerçek yaşam durumlarında etkili bir şekilde iletişim kurma konusunda daha iyi donanımlı hale gelmektedirler (Lewis, 1993).

Thornbury, (2002)'nin çalışmasında bahsettiği üzere dil öğretiminde sözcüksel yöntem, sıkça kullanılan bireysel kelimelerin yanı sıra kelime kombinasyonları veya dil parçalarının edinimini vurgulamaktadır. Dil öğretiminde sözcüksel bir yaklaşım kullanmanın gerekçesi, aşağıdaki ilkelere dayanmaktadır:

- Etkili bir müfredat, temel kavramlar ve fikirler üzerine yapılandırılmalıdır.
- En yaygın terimler, en yaygın anlamları temsil etmektedir.
- Kelimeler genellikle diğer kelimelerle birlikte bulunma eğilimindedir.
- Bu birlikte bulunmalar, genellikle İngilizcede "chunk" olarak bilinir ve akıcılığı artırmak için faydalı bir araç olarak hizmet etmektedir.

Ek olarak aynı çalışmada anlamlar yerine biçimlere, örneğin dilbilgisi yapıları gibi, dayalı olarak yapılandırılmış bir müfredata anlam müfredatı denmektedir. Birçok teorisyen, özellikle öğrencilerin iletişim için ihtiyaç duyabilecekleri anlamlardan oluşan bir müfredatın, dilbilgisel yapılar üzerine kurulu bir müfredattan daha avantajlı olacağını önermektedir. Bu yaklaşım, dili bağlam içinde öğretmeye odaklanarak, öğrencilerin dili gerçek yaşam durumlarında daha etkili bir şekilde anlamasını ve kullanmasını sağlamaktadır. Anlamı biçimden önceliklendirerek, öğrenciler hedef dilde akıcı ve doğru bir şekilde iletişim kurma konusunda daha iyi donanımlı hale gelmektedirler.

2.6. Suggestopedi (Öneri Yöntemi/ Telkin Yöntemi)

Bulgaristanlı psikiyatrist-öğretmen Georgi Lozanov, Suggestoloji ilkelerine dayanan Suggestopedi adlı öğretim yaklaşımını geliştirmiştir. Amaç, mantıksal olmayan ve bilinçdışı etkileri kullanarak öğrenmeyi geliştirmektir. Suggestopedi'nin ana unsurları, sınıf tasarımının organizasyonu, mobilyalar, müziğin entegrasyonu ve öğretmen otoritesinin kurulmasıdır. Strateji, insan tepkilerini irrasyonel etkilere karşı optimize etmeyi amaçlamaktadır (Rodgers ve Richards, 2001). Suggestopedi öğretiminin prensipleri üç grup aracılığıyla gerçekleştirilir: psikolojik, didaktik ve sanatsal.

1. Psikolojik araçlar çok önemlidir ve öğretmenler, bilinçdışı algı ve düşünce süreçlerini anlayan doktor-psikoterapistler gibi eğitilmelidir.
2. Didaktik yöntem, bir konunun ana nesnel yasalarına ve diğer konularla olan ilişkisine odaklanarak kodların genelleştirilmesi ve metodik birimlerin genişletilmesini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, kısa süreli bellek sınırlamalarını aşar ve anlamlı öğretimi teşvik eder, detaylı

alıştırmalardan kaçınmayı sağlamakta ve yeni konuların kademeli olarak tanıtılmasını destekleyerek yüksek motivasyon ve yaratıcılığı beslemektedir.

3. Sanatsal suggestopedi araçları, öğretim ve öğrenime müzik, edebiyat ve tiyatro gibi didaktik sanatı entegre etmektedir. Periferal algıları uyumlu hale getirerek psikolojik orkestrasyonu teşvik etmektedir. Bu sanatsal araçlar hoş bir atmosfer yaratır, rezervi, tutumu, motivasyonu ve beklentiyi artırır ve öğretmenin işini daha kolay ve keyifli hale getirmektedir (Lozanov, 1978).

Çocuklaştırma: Otorite, bir öğretmen ile bir öğrenci arasında, bir ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkiye benzer hiyerarşik bir ilişkiyi ima etmek için de kullanılabilir. Çocuk rolü sırasında, öğrenci rol yapma, oyunlar, şarkılar ve jimnastik egzersizleri gibi etkinliklere katılır. Bu aktiviteler, daha büyük öğrencinin çocuklara özgü olan öz güvenini, doğallığını ve açıklığını yeniden kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Çift düzlemlilik: Öğrenci, bilgiyi yalnızca doğrudan öğretim yoluyla değil, aynı zamanda öğretimin gerçekleştiği çevre aracılığıyla da edinir. Sınıfın estetik atmosferi, melodik müziği, koltukların ergonomik tasarımı ve öğretmenin giyim tarzı, eğitim sürecinde, öğretim materyalinin gerçek içeriğiyle eşit derecede önemli olarak görülmektedir.

Enstrümantasyon, ritim ve konser yarı-pasiflik: Dilsel bilginin tonunu ve ritmini modüle etmek, monotonluğu önlemeye ve dramatik etkisini artırmaya hizmet eder. İlk sunumda, üç ifade aynı anda farklı ses hacimleri ve ritimleriyle okunurken, ikinci sunumda ezberlemeyi artırmak için dramatik okuma teknikleri kullanılıyor. Müzikal arka plan, konser benzeri bir huzur hali eşliğinde endişeleri azaltır ve yeni içeriğe odaklanmayı artırır (Rodgers ve Richards, 2001).

2.7. Tüm Fiziksel Tepki

Rodgers ve Richards (2001)' in Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Metotlar kitabındaki bilgilere göre Tüm Fiziksel Tepki (TPR), James Asher tarafından oluşturulan bir dil öğretim tekniğidir ve konuşma ile hareketin fiziksel etkileşim yoluyla senkronizasyonunu vurgular. TPR, çocukların ilk dil edinim süreçlerini gelişim psikolojisi, öğrenme teorisi ve insancıl pedagojiden yararlanarak taklit etmeyi amaçlamaktadır. Asher, dil edinme sürecinde duygusal değişkenlerin önemini vurgulamakta ve basit, oyun benzeri etkinliklerin kaygıyı azalttığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunmaktadır. TPR, kelime ve dilbilgisini eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde öğretmek için özellikle etkilidir, bu da onu dünya genelindeki dil öğretmenleri arasında popüler kılmaktadır. Jestleri ve eylemleri dil öğrenimine dahil ederek, TPR öğrencilerin bilgiyi daha etkili bir şekilde hatırlamalarına ve dil becerilerinde kendilerine güven oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. TPR ders prosedürleri, öğrencilerin yaşı, becerileri, dil seviyeleri ve grup büyüklüğü

gibi faktörlere bağı olarak değişiklik göstermektedir. Ancak Conroy (1999)' a göre TPR öğretiminde yer alan birkaç temel unsur bulunmaktadır:

- Öğrenciler, komutlar kullanarak yeni kelime dağarcığı edinmektedirler.
- Öğrenciler, sözlü ifade öncesinde anlama becerisi kazanmaktadır.
- Öğrenciler, davranışlarıyla anlama düzeylerini göstermektedirler.
- Öğrenciler, bunu yapmaya hazır hissettiklerinde sözlü olarak iletişim kurmaktadır. Öğretmen, bir sessizlik dönemine izin vermekte ve bunu teşvik etmektedir. Bu, öğrencilerin bilgiyi işleyip konuşmadan önce kendilerine güven oluşturmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, TPR öğretimi genellikle farklı öğrenme stillerini harekete geçirmek ve hafıza tutumunu artırmak için fiziksel hareketi içermektedir.

Rambe (2019)' e göre TPR, dil kavramlarını gerçek yaşam durumlarıyla bağlamak ve uzun vadeli hafıza ile kalıcılığı artırmak için faydalı bir yöntemdir. Ancak, bazı sınırlamalarla karşılaşabilmektedir. Bu faktörler, soyut kavramların ilgili bir bağlamda öğretilmesini, içsel bir düzenin olmamasını ve içsel bir teşvikin olmamasını kapsamaktadır. Soyut kavramları gerçek yaşam bağlamlarında sunmak zorlayıcı olabilmektedir, bu yüzden çeviri genellikle bir çözüm olarak kullanılmaktadır. İnsan deneyimine uygulandığında ardışık sıralamanın bazen anlamsız olabileceğidir. Örneğin, pratik bir senaryoda, öğrencilerin yardım istemenin önemini kavramakta zorlanmaları mümkün olabilmektedir, çünkü bu, motive edici bir yöntem olarak işlev görmeyebilir. Ayrıca, öğrenciler güvenli bir ortamda Tüm Fiziksel Tepki (TPR) kullanmanın avantajlarını anlamakta zorluklar yaşayabilmektedirler, bu da içsel motivasyon eksikliğine yol açabilmektedir. Ancak, bu yöntemlerin faydalarını gösteren somut örnekler ve uygulamalı etkinlikler sunarak, öğrencilerin bu yöntemlerin değerini daha iyi anlaması ve onları kullanma konusunda motive olmaları daha olası hale gelebilmektedir. Gerçek dünya uygulamalarını dahil etmek, soyut kavramlar ile pratik uygulama arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olabilmekte ve nihayetinde öğrenci katılımını ve anlama düzeyini artırabilmektedir.

2.7.1. Rol Oynama

Rol yapma, dil öğrenme ve öğretme yöntemlerinin hem tesadüfi hem de temel bir bileşeni olarak uzun bir tarihsel kullanıma sahiptir. Dramanın popüler bir uygulaması, öğrencinin bir skeç veya oyunda bir karakteri üstlendiği dil edinim stratejisi olarak kullanılmasıdır (Uddin, 2009).

Rol yapma, sosyal etkinlikler aracılığıyla gerçek yaşam olaylarını simüle etme eylemidir. Bu etkinlik sırasında öğrenciler, karşılaşabilecekleri pratik zorlukları ele almak için belirli bir dil senaryosunda çeşitli roller üstlenmektedirler. Dil, fiziksel jestler, yüz ifadeleri ve

sahnedeki olayları canlandırmak için diğer yöntemleri kullanmaktadırlar. Aynı zamanda, görevlerin tam olarak yerine getirilmesi dinamik bir sınıf ortamı oluşturabilir ve öğrencilerin tutkusunu ateşleyebilmektedir (Qing, 2011). Rol yapma, öğrencilerin dili anlamlı bir şekilde aktif olarak kullanmalarına olanak tanımakta, iletişim becerilerini ve özgüvenlerini artırmaktadır. Aynı zamanda öğrencilere dil bilgilerini gerçek bir bağlamda uygulama fırsatı sunarak öğrenmeyi daha pratik ve keyifli hale getirmektedir.

Nuriyanti ve Pd, vd. (2010)'e göre sınıfta rol yapma tekniğini uygulamak ek bir çaba gerektirmektedir. Temel yeterliliklerin başarılı bir şekilde elde edilmesini sağlamak için öğretmen, etkili bir öğretim ve öğrenim sürecini kolaylaştırmak amacıyla bir dizi önlem almalıdır. Dramatik etkinlikler kullanırken doğru hazırlık çok önemlidir. Dersin başarılı olması için öğretmenin hedefleri net bir şekilde anlaması gerekmektedir. İlk adım dilsel hazırlıktır; burada öğretmenin etkinliklerde kullanılacak özel dil türünü önceden tahmin etmesi gerekmektedir. Öğretmen, öğrencileri dilin belirli bir bağlamda uygulanmasıyla tanıştırmak için okuma materyalleri, kaydedilmiş örnek diyaloglar veya diğer araçlar gibi çeşitli kaynakları kullanma seçeneğine sahiptir. Bu dersler, etkinliklerin uygulanmasından önce tamamlanabilir. Ayrıca, öğretmenin etkinliklerde kullanılan dilin kültürel bağlamını da göz önünde bulundurması, öğrencilerin bunun önemini anlamalarını ve takdir etmelerini sağlamak açısından önemlidir. Bu adımları atarak, öğretmen öğrencileri için daha ilgi çekici ve etkili bir öğrenme deneyimi yaratabilmektedir.

2.8. Tüm Fiziksel Tepki– Hikaye Anlatımı (TPRS)

TPRS, "Total Physical Response and Storytelling" kısaltması, öğrencilerin dil becerilerini, anlayışlı geri bildirim sağlayan ilginç hikayeler ve okuma materyalleri kullanarak geliştirmeyi amaçlayan bir dil eğitimi yöntemidir. Lichtman (2018)'in bahsettiği üzere Blaine Ray tarafından oluşturulan Okuma ve Hikaye Anlatımı Yoluyla Öğretim Yeterliliği (TPRS) tekniği, James Asher tarafından geliştirilen Tüm Fiziksel Tepki (TPR) yöntemine dayanmaktadır. Caroline Linse ve David Nunan tarafından 2005 yılında belirtilen TPR, fiziksel eylemlerin sözel gelişimle entegrasyonunu vurgulamaktadır. Ancak, Carol Gaab'ın 2011'de tanımladığı TPRS, girdiye odaklanan ve kelime dağarcığını kişiselleştirilmiş ve bağlama uygun bir şekilde öğreten bir dil öğretim yöntemidir. TPRS, öğretmenlerin öğrencileri hikaye anlatımı ve okuma etkinliklerine aktif bir şekilde dahil etmelerini içermekte ve kullanılan dilin öğrencilerin mevcut yetenek seviyelerine uygun olmasını sağlamaktadır. Hikayeler, öğrencilerin dil öğrenme seviyelerine uygun olarak yaygın kullanılan kelimeleri ve cümle yapılarını içerecek

şekilde özenle seçilmektedir. Anlamayı ve katılımı artırmak amacıyla, eğitimciler öğrenme sürecini desteklemek için jestler, görseller ve ek materyaller kullanmaktadır. Demir (2014)' ün çalışmasında aktardığı gibi "Okuma ve Hikaye Anlatımı Yoluyla Öğretim Yeterliliği" (TPRS), 1980'lerin sonlarında ilk kez tanıtılan, yabancı dil öğreniminde sürekli gelişen bir yaklaşımdır. Blaine Ray tarafından kurulmuş ve geliştirilmiştir. Bu yöntem, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş hikayeler oluşturmaya odaklanmakta; bu hikayeler, ilgi çekici, benzersiz ve bazen de absürt unsurlarla zenginleştirilmektedir. Amaç, kolayca anlaşılabilir bilgiler sunmaktır. Bu stratejinin önemli bir iddiası, sakin bir öğrenme atmosferini teşvik etmesi ve dolayısıyla gerginlik ve stres hislerini azaltmasıdır. TPRS üzerine önemli miktarda araştırma olmasına rağmen, dil öğrencilerinin kaygı seviyeleri üzerindeki etkisi henüz kapsamlı bir şekilde incelenmemiştir. TPRS'nin kaygı seviyeleri üzerindeki etkisiyle ilgili daha fazla araştırma, bu yöntemin bir dil öğretim yöntemi olarak etkinliği hakkında değerli bilgiler sağlayabilmektedir. TPRS'nin öğrencilerin duygusal deneyimlerini nasıl etkilediğini anlamak, eğitimcilerin yaklaşımlarını uyarlamalarına yardımcı olabilmekte ve daha destekleyici ve elverişli bir öğrenme ortamı yaratmalarını sağlayabilmektedir.

TPRS'nin, geleneksel hikaye kitaplarına kıyasla, genç öğrencilere İngilizce öğretiminde birçok avantajı vardır. Lichtman'a göre, bu kaynak öğretmene metni sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmelerine ve gerçek bir akıcılık kazanmalarına da yardımcı olmaktadır. TPRS, öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılmalarını ve dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu yöntem, çocuklara dil öğretmek için hayati öneme sahip olan anlaşılır bir girdi kullanılmaktadır. Özetle, TPRS çok etkili bir dil öğretim yaklaşımıdır; öğrencileri etkin bir şekilde dahil eder, onların aktif katılımını teşvik eder ve anlaşılır ve anlamlı durumlar sunarak dil edinimini kolaylaştırmaktadır. TPRS'nin öğrencilerin duygusal deneyimlerini nasıl etkilediğini anlamak, eğitimcilerin yaklaşımlarını özelleştirerek daha destekleyici ve öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmalarına yardımcı olabilmektedir (Octaviani ve Hesmatantya, 2018).

Shi & Ariza (2018)'in de vurguladığı üzere dilbilimciler ve eğitimciler, Krashen'in görüşlerinden etkilenerek bulgularına dayanan öğretim metodolojileri geliştirmişlerdir. James Asher tarafından 1960'larda geliştirilen Tüm Fiziksel Tepki (TPR) yöntemi, bir çocuğun ilk dilinin doğal edinimini özellikle hedef alan çok etkili bir yaklaşımdır. Tüm Fiziksel Tepki (TPR) yöntemi üç belirgin avantaja sahiptir: hızlı anlama, kalıcı hafıza ve rahat bir atmosfer. Bununla birlikte, "TPR duvarı" güçlü bir engel olarak kabul edilmiştir. Bu soruna yanıt olarak, Ray "Tüm Fiziksel Tepki Hikaye Anlatımı" adını verdiği bir teknik geliştirmiştir. Bu teknik, etkili bir şekilde öğrencilerin duygusal engellerini azaltan etkileyici hikaye anlatım performanslarını

içermektedir. Öğrenciler, etkinliklerin entegrasyonu ve bunları kişisel deneyimlerle ilişkilendirme yoluyla anlaşılır girdiler alarak ikinci dili bilinçaltında edinmektedirler. Anlatı ve aktif katılımın birleşimi, dil becerilerinin kazanımını teşvik etmekte ve bu süreci öğrenciler için daha keyifli ve etkili hale getirmektedir. Ray'in yenilikçi yaklaşımı, öğrenenleri etkileme ve dil edinimini daha keyifli bir deneyim haline getirme yeteneği nedeniyle geniş çapta övgü almıştır. Kişisel deneyimlerle dil öğrenimini birleştirip etkileşimli etkinlikler dahil ederek, Tüm Fiziksel Tepki Hikaye Anlatımı, ikinci dil ediniminde duygusal engellerin aşılmasında etkili bir yöntem olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir.

Hà & Bellot (2020)'e göre aşağıdaki ifadeler TPRS yöntemini açık şekilde ortaya koymaktadır. Hikaye anlatımının bir eğitim aracı olarak kullanımı, öğrencilerin yabancı dil okuma anlama becerilerini artırmayı amaçlamaktadır. Hikaye anlatımı, yabancı dil sınıfında bir öğretim tekniği olarak kullanılmaktadır. Öğretmen, hikayeyi sözlü olarak anlatırken tüm fiziksel tepki yönteminin ilkelerinden olan fiziksel katılım ve görsel yardımcılarını kullanmaktadır. (TPR). Hikaye anlatıcısının canlı sesi, hayvan seslerini de içeren bir şekilde hikayenin akışını zenginleştiriyor ve bu da büyüleyici ve dinamik bir atmosfer yaratmaktadır. Öğretmen, aynı zamanda hikaye anlatıcısı olarak, öğrencileri karakterler ve olay örgüsü hakkında tahminlerde bulunmaya teşvik ederek onların ilgisini çekmektedir. Anlayış ve okuma konusunda yardımcı olmak için görsel yardımcılar, örneğin kartlar verilmektedir. Kelime tanıma becerisini pekiştirmek, kelime kartlarını düzenlemek veya anlatımda boşlukları doldurmak gibi etkinliklere katılmayı gerektirmektedir. Öğretmen, yazılı bir metinden doğrudan okumaya dayanmamaktadır; bunun yerine görsel yardımcılar, Tüm Fiziksel Tepki (TPR) ve sözlü iletişim kullanarak hikayeyi aktarmaktadır. Öğrenciler, öğretmenle etkileşimde bulunmak, hikaye akışını tahmin etmek ve hikaye anlatım sürecine aktif olarak katılmak için yazılı ifadeler veya cümlelerle eşleştirilmiş görsel yardımcılar, örneğin resimler kullanmaktadır. Öğretmen, anlatı kullanarak öğrencileri eğlendirip büyülemek için etkileyici sesi, vahşi hayvan seslerini dahil etmesi ve kartlar kullanmasıyla, öğrenciler için keyifli bir deneyim yaratmaktadır. Bu yöntem, çocukların hikayenin karakterleri ve kurgusuyla tam anlamıyla etkileşimde bulunmalarını sağlamakta, etkileşimi ve aktif dinlemeyi teşvik etmektedir. Ayrıca, hikaye anlatım seansına jestler ve hareketler eklemek, öğrenciler için genel deneyimi artırabilir ve anlatıyı daha dinamik ve akılda kalıcı hale getirebilmektedir. Farklı duyuşsal unsurları, dokunma ve hareket gibi, kullanarak öğretmenler, çeşitli öğrenme stillerine hitap eden ve öğrencileri tamamen meşgul eden çok boyutlu bir hikaye anlatım deneyimi yaratabilmektedirler.

2.8.1. TPRS Yönteminin İlkeleri

TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling) yöntemi, Ray (1990) tarafından geliştirilmiş bir dil öğretim yöntemidir. Bu yöntem, dil öğrenimini daha etkili ve eğlenceli hale getirmek için hikâye anlatımı ve okumayı temel almaktadır. Blaine Ray, bu yöntemi geliştirirken öğrencilerin anlamlı bir bağlamda dili öğrenmelerinin ve kullanmalarının önemini vurgulamıştır. TPRS yönteminin temel ilkeleri şunlardır:

Anlamlı Girdi Sağlamak (Comprehensible Input): Blaine Ray'ın benimsediği temel prensiplerden biri, öğrencilerin hedef dili anlayabilecekleri seviyede girdi ile karşılaşmasıdır. Stephen Krashen'in dil edinimi teorilerine dayanan bu ilke, öğrencilerin doğal yollarla dil becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Tekrar ve Pekiştirme: Dilin doğal bir şekilde öğrenilebilmesi için tekrar büyük önem taşımaktadır. Hikâyeler, öğrencilerin kelime ve dil yapılarıyla sık sık karşılaşmalarını sağlamaktadır. Bu süreçte öğrenciler, farkında olmadan dili öğrenmekte ve pekiştirmektedir.

Etkileşim ve Katılım: TPRS, öğrencilerin aktif bir şekilde katılımını teşvik etmektedir. Hikâye anlatımı sırasında öğretmen, sorular sorarak öğrencileri hikâyeye dâhil etmekte ve onların hedef dili kullanmalarını sağlamaktadır.

Hikâyeler Yoluyla Öğrenme: İnsan beyninin hikâyelerle bilgiyi daha iyi işlediği ve hatırladığı gerçeğinden hareketle, TPRS yöntemi hikâye anlatımını öğrenmenin merkezine koymaktadır. Hikâyeler, dili öğrenmek için ilgi çekici ve anlamlı bir bağlam sunmaktadır.

Duygusal Filtreyi Azaltmak (Lowering the Affective Filter): Blaine Ray'ın TPRS yönteminde öğrencilerin stres ve kaygı seviyelerini düşük tutmak önceliklidir. Eğlenceli ve destekleyici bir öğrenme ortamı, öğrencilerin dili daha özgüvenli bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır.

2.8.2. TPRS Yönteminin Adımları

TPRS (Total Physical Response Storytelling) yöntemi, dil öğreniminde öğrencilerin etkileşimli ve bağlamlı bir şekilde dil becerilerini geliştirmelerini amaçlayan bütüncül bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntem, öğrencilerin dil yapılarını anlamaları ve kullanmaları için üç temel adım üzerinden yapılandırılmıştır: Anlam Kurma, Hikaye Anlatımı ve Okuma. Her bir adım, öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak, dilin doğal bir şekilde içselleştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Aşağıda, TPRS yönteminin bu üç temel adımının detaylı bir şekilde incelendiği ve her bir adımın dil öğrenimindeki rolü ile etkilerinin tartışıldığı bölümler yer almaktadır. Bu süreçler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yönelik

sistematik ve etkileşimli yaklaşımlar sunarak, öğrenme deneyimini zenginleştirmeyi hedeflemektedir.

Anlam Kurma

Lichtman (2018)'a göre öğretmen, üç uygun dil yapısını seçer ve bunların anlamlarını metin çevirileri ve TPR jestleri kullanarak açıklar. TPR jestleri, öğrencilerin anlama düzeyini göstermektedir. Öğretmen, anlama yetisini artırmak için yenilikçi öğretim yöntemleri, "mikro-anlatılar" ve anlama değerlendirmeleri kullanmaktadır. Bu teknik, çocukların yeni kelime dağarcığını ve fikirleri akıllarında tutmalarını kolaylaştırmaktadır. Temel oluşturulduktan sonra, kişiselleştirilmiş sorular öğrencilerin yanıtlarını manipüle etmelerini ve dil ile etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. Bu etkileşimli yaklaşım, öğrencilerin derse katılma konusunda motive olmalarını ve ilgilerini canlı tutmalarını sağlamaktadır. Farklı öğretim stratejilerini bir araya getirerek, öğretmen çeşitli öğrenme stillerine hitap eden dinamik bir öğrenme ortamı yaratmaktadır.

Hikaye Anlatımı

İkinci adım, istenen sonucu belirlemek için tasarlanmış soruları içeren bir sınıf anlatısı oluşturmayı içerir. Bu yaklaşım, anlatıyı sorgulamaktır. Sınıfın anlatımı etkileyici ve anlaşılır olmalıdır. Kısa, doğrudan ve etkileyici hikaye, hedef yapıları belirli bir bağlama yerleştirilmektedir ve yeterli tekrarlar sunmaktadır. Hikaye anlatımındaki rahat bir tempo, anlayışın sık sık değerlendirilmesi ve aktif öğrenci beyin fırtınası, onun büyüleyici doğasına katkıda bulunmaktadır (Lichtman, 2018). Bu yöntem, öğrencilerin materyalle anlamlı bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır ve hedef yapıların anlaşılmasını pekiştirmeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca, anlatım boyunca öğrenci geri bildirimlerini ve katkılarını dahil etmek, istenen sonuca ulaşmada etkinliğini daha da artırabilmektedir.

Okuma

Octaviani ve Hesmatantya (2018) ' e göre üçüncü aşama, önceki aşamalarda edinilen bilgiye dayanan okuma etkinliği etrafında şekillenmektedir. Okuma, okul materyallerinin anlaşılmasını farklı bir şekilde artırmaktadır. Girdi üzerinde daha fazla hakimiyete sahip olan öğrenciler, kelime dağarcığı ve dilbilgisi yapılarının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmektedirler. Sonuç olarak, okuma materyalleri sınıfta kullanılan dilden biraz daha sofistike olabilir. Okuma ile ilgilenmek, dil anlayışını artırmakta ve bilgiyi anlatılar ve etkileşimli etkinlikler aracılığıyla pekiştirmektedir. Ayrıca, okumak öğrencilere eleştirel

düşünme becerilerini geliştirme ve metinde sunulan farklı bakış açılarını analiz etme imkanı tanımaktadır. Bu aşama ayrıca bağımsız öğrenmeyi teşvik etmekte ve öğrencilerin okumaya ömür boyu sürecek bir sevgi geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

2.8.3. TPRS Yönteminin Yararları

Devrim niteliğindeki Tüm Fiziksel Tepki ve Hikaye Anlatımı (TPRS) yöntemi, dil öğreniminde anlama ve katılımı vurgulamaktadır. TPRS'nin kişiselleştirmeye verdiği önem, öğrencilerin dil öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin yaşam deneyimlerini içeren dersler, onların derste daha fazla katılım göstermesini ve değerli hissetmelerini sağlar. Bu yöntem merak, motivasyon, katılım ve dersin anlaşılmasını teşvik etmektedir. TPRS ile kişiselleştirme artar, bu da öğretmenlerin kişisel bilgileri tekrarlayan sorularla yeniden kullanmalarına olanak tanır ve öğrenci dikkatini kaybetmeden bunu yapmalarını sağlar (Çubukçu, 2014).

Öğretmen, öğrencileri yönlendirir, hikaye ile ilgili birçok soru sorar ve TPRS yöntemiyle anlatım yaparken kelimeleri eylemler ve zihinsel imgelerle birleştirmelerine yardımcı olur. Deneysel gruptaki öğrenciler, öğretmenin onlara yeni dilin anlamını ve kullanımını bağımsız bir şekilde keşfetmelerine izin verdiğinde aktif katılımcılar oldular. TPRS'nin faydalarına rağmen, geleneksel öğretim yöntemlerini geride bırakmadı (Türkeş, 2011).

Öğrencileri dahil ederek ve kelime dağarcığını geliştirerek, TPRS kelime dağarcığını iyileştirmeye yardımcı olur. Hikaye anlatımı sayesinde öğrenciler, bilinen ve bilinmeyen kelimeleri birleştirerek tesadüfi kelime dağarcığı ve dil anlama becerilerini geliştirebilirler. TPRS öğretmek, birçok faydasına rağmen zaman, öğretmen eğitimi, öğrenci katılımı, dilsel karmaşıklık ve değerlendirme teknikleri gibi nedenlerle zor olabilir. Bu engeller, organizasyon, yaratıcılık ve iyi bir öğrenme ortamına adanmışlık gerektiriyor. Okuma ve Hikaye Anlatımı Yoluyla Öğretim Yeterliliği yöntemi, genç öğrencilerin dil edinmelerine, motive olmalarına ve dili ustaca kullanmalarına yardımcı olabilir. TPRS, daha fazla araştırma ve uygulama ile dil öğretimini dönüştürme ve dünya genelinde öğrenci öğrenimini geliştirme yeteneğine sahiptir.

TPRS (Tüm Fiziksel Tepki ve Hikâye Anlatımı) yöntemi, dil öğreniminde anlama ve katılımı artırmayı vurgulamaktadır. Bu yöntem, öğrencilere hayat deneyimlerini içeren kişiselleştirilmiş dersler sunarak derse daha fazla katılım sağlanmasını ve öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar (Lee & VanPatten, 2003). Ayrıca, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha fazla merak, motivasyon ve katılım gösterdikleri ve dersin daha anlaşılır hale geldiği gözlemlenmiştir (Wilkins, 2014). TPRS ile kişiselleştirme sağlandığında,

öğretmenler, öğrencilere daha fazla etkileşim fırsatı sunarak dikkatlerini kaybetmeden öğrenme sürecine katılmalarını sağlar (Chavez, 2018).

TPRS yönteminin bir diğer önemli yönü, öğrencilerin yeni dilin anlamını bağımsız bir şekilde keşfetmelerine olanak tanınmasıdır. Araştırmalar, TPRS yönteminin, öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif katılım sağlamalarını teşvik ettiğini ortaya koymuştur (Tella, 2012). Ancak, geleneksel öğretim yöntemlerinin hâlâ yaygın olarak kullanıldığını ve TPRS'nin bazen bu yöntemleri geride bırakmada zorlandığını belirtmek gerekmektedir (Alvarez, 2017).

TPRS, öğrencilere kelime dağarcığını geliştirme ve dil anlama becerilerini artırma konusunda da faydalıdır. Hikâye anlatımı, öğrencilere hem bilinen hem de bilinmeyen kelimeleri bağlam içinde kullanma fırsatı sunarak kelime dağarcığını geliştirir (Richards ve Rodgers, 2014). Bununla birlikte, TPRS'nin uygulanması zaman, öğretmen eğitimi ve öğrenci katılımı gibi zorluklarla karşılaşabilir (Brown, 2017). Bu engellerin aşılması, iyi bir organizasyon ve öğretmenlerin yaratıcı bir şekilde bu yöntemi kullanmasıyla mümkündür.

2.8.4. TPRS Yönteminin Zorlukları ve Sınırlılıkları

Hikaye içeren okuryazarlık programlarının etkinliğini kısıtlayabilecek iki engel bulunmaktadır. Satriani (2019) çalışmasında bunu şu şekilde açıklamıştır: Öğrencilerin yeterlilik seviyeleri ve kitabın uzunluğu ile ilgili zorluklar için aşağıdaki bölümlere başvurulmuştur. Ana endişe, öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin yeterliliğindedir. Öğrenciler, sınırlı kelime dağarcıkları, dil bilgileri ve telaffuzlarının bu eğitim programını anlamada zorluklar yarattığını oy birliğiyle kabul etmişlerdir. Bu nedenle, bu onların bilgiyi anlama ve ifade etme yeteneklerini engelleyebilir. Metin uzunluğu, çocukların dil öğrenimi ve anlama yetisi üzerinde etkilidir. Dersin başlamasından önce, öğretmenler teorik çerçeveleri dikkate alarak ve öğrencilerin bakış açılarını göz önünde bulundurarak metinleri veya materyalleri dikkatlice seçmelidir. Bu teknik, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin metinle ilgili anlamlı tartışmalara ve etkinliklere katılmaları için fırsatlar sunmalıdır; bu da onların dil gelişimlerini daha da destekleyebilir. Çeşitli öğretim stratejilerini bir araya getirerek, eğitimciler öğrencilerin dil engellerini aşmalarına ve genel anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler.

2.9. Dil Öğretiminde Hikaye Anlatımı

Hikaye anlatımı tekniğinin birçok faydası vardır. Öncelikle, anlatılar dinleyicileri ve öğrenenleri soyut kavramlardan çok daha fazla etkiler ve içine çeker. Anlatılar, hem bilişsel hem de duygusal yetileri etkili bir şekilde uyatarak soyut kavramların daha derin bir şekilde

anlaşılmasını sağlar. Bir hikaye anlatırken, olayların sırası ve aralarındaki bağlantılar, deneyimlerin ve bunların öneminin anlaşılmasını artırmak amacıyla ortaya konur. Bu yaklaşım, hikayelerin yorumu açık olmasını sağlamaktadır (Curran akt. Uddin, 2009).

Vygotski'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımına göre anadil öğreniminde;

- Kelimelerin, ifadelerin, düşüncelerin ve duyguların anlamını kavramak ve tartışmak için anlatılar ve hikaye anlatım sanatının birincil yöntemler olarak kullanılması.
- Birinci elden, deneyimsel öğrenmenin önemi; öğrencilerin kavramları bağımsız bir şekilde araştırmalarını ve anlamalarını sağlamak, yalnızca talimat almak yerine.
- Sorun çözmenin gerekliliği.
- İşbirlikçi öğrenmenin ve sosyal etkileşimin önemi, dilin müzakere ve iş birliği için kullanılmasında yatmaktadır; bu da nihayetinde ortak bir anlayışın inşasına yol açmaktadır (Allder, 2023).

Bu yaklaşım, dil öğreniminde kültür ve bağlamın rolünü vurgulamakta, dilin sosyal ilişkiler ve kimlik ile derin bir şekilde iç içe geçtiğini kabul etmektedir. Anamlı iletişime ve otantik deneyimlere odaklanarak, öğrenenler ana dillerine daha derin bir anlayış ve bağ geliştirme fırsatı bulurlar.

2.10. Dil Öğretiminde Drama Yöntemi

Öğrenmenin aktif katılım ve birinci elden deneyimle gerçekleştiğini kabul etmek önemlidir; bu, Çin atasözünde olduğu gibi: “Duyarım ve unuturum, dinlerim ve hatırlarım, yaparım ve anlarım.” Drama, gerçek hayat ile kurgu arasındaki boşluğu kapatmanın en etkili yöntemidir, çünkü gerçek yaşam durumlarının sahneye uyarlanmasını ve bunların anlamının duyuşsal aktivasyon, hayal gücü ve oyunculuk aracılığıyla yorumlanmasını içerir. Drama, bir oyunun yaratılması ve sahnelenmesi sürecidir; tiyatro tekniklerini kullanarak bir ifade, bir eylem, bir beyan veya bir fikri ortaya çıkarmayı amaçlar (Turgut, 2023).

Almond (2011)'e göre drama, dil öğretiminde karakterlerin tiyatro prodüksiyonlarında yaratılması ve canlandırılmasını içeren bütünsel bir yöntemdir. Bu deneyim, öğrenme sürecini zenginleştirir ve gerçek yaşam senaryolarında uygulanmasını kolaylaştırır. Kendine güveni teşvik eder, dil etkinlikleri için bir çerçeve sunar ve öğrencileri kültürel farklılıklarla tanıştırır. Bir oyunu organize etmek için iş birliği içinde çalışmak, öğrencilerin teknik kısımlarda karşılaştıkları zorluklar sayesinde problem çözme becerilerinin gelişimini destekler. Bir tiyatro prodüksiyonu oluşturmak, karakterlerin yaşamlarını daha derinlemesine anlamayı sağlar ve durumları gerçek performansın ötesine taşır. Gerçek bir senaryo kullanmak, konuşma, tonlama kalıpları ve cümle vurgusunun analizini sağlar. Yetenekle inşa edilmiş dramalar, kelime dağarcığını ve işlevsel dil kalıplarını özümsemek için faydalıdır. Bir oyunu sahnelemek için

gereken tek öğretim kaynağı senaryolardır. Tiyatro performanslarına katılmak hem keyifli hem de ödüllendiricidir. Öğrencilerin dili ve kültürü derinlemesine deneyimlemelerine olanak tanır, bu da öğrenmeyi daha keyifli ve etkili hale getirir. Ayrıca, tiyatronun işbirlikçi doğası katılımcılar arasında takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirir.

2.10.1. Dil Eğitiminde Yetişkin Öğrencilerle Drama

Dramatik etkinlikler, problem çözmenin gerçek ya da kurgusal bir ortamda gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine bakılmaksızın, dil müzakeresi ve alışverişini gerektirdiğini vurgulayarak aktif dil kullanımını teşvik etmek için kullanılmaktadır (Allder, 2023). Drama etkinliklere katılarak, katılımcılar iletişim becerilerini dinamik ve etkileşimli bir ortamda pratik yapma imkanı bulurlar; bu da dil kullanma konusunda akıcılık ve özgüvenin artmasına yol açar. Ayrıca, bu aktiviteler bireylerin dramatik egzersizler sırasında sunulan çeşitli senaryolar ve zorluklar arasında gezinirken eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Salman, (2023)'ün çalışması, bir devlet üniversitesinin hazırlık okulu ortamında dil öğrencilerinin öz yeterlilik ve merak seviyeleri üzerindeki tiyatro etkinliklerinin etkisini incelemektedir. Bulgular, drama temelli ve drama temelli olmayan gruplar arasında genel öz yeterlilik ve dil öğrenme merakı seviyeleri açısından dikkate değer bir fark olduğunu göstermektedir. Drama temelli grubun öz yeterlilik ve merak düzeyleri yüksekken, drama dışındaki grup bu tür düzeyler göstermedi. Bununla birlikte, drama temelli dil derslerinin uygulanmasının 6 haftalık süresi, öğrencilerin öz yeterliliklerinde ve meraklarında belirgin bir artışa yol açtı. Drama temelli gruptaki öğrenciler, drama temelli dil eğitimini çeşitli şekillerde başarılı bulduklarını belirttiler; bu şekiller arasında ilgi çekici olması, fikir alışverişine uygun bir atmosfer yaratması, öz güveni artırması ve farkındalık geliştirmeyi teşvik etmesi yer alıyordu. Uygun ortam ve etkinliklerin düzeni, katılım seviyelerini, yenilikçi fikirleri ve ekip çalışmasını daha da artırdı. Öğrencilerin hedef dile ve kültürüne olan heyecanı arttı; bu da diğer ülkelerden bireylerle etkileşimde bulunmalarına ve diğer gelenek ve görenekleri incelemelerine yol açtı. Özetle, çalışma, tiyatro etkinliklerinin dil eğitimine dahil edilmesinin dil öğrenenler için büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Bu, onların öz güvenini ve öğrenmeye olan ilgisini artırabilir, ayrıca konuşma, yaratıcı düşünme ve iş birliği yeteneklerini geliştirebilir.

2.10.2. Dil Eğitiminde Genç Öğrencilerle Drama

Bir dili öğrenmeye ne kadar erken başlarsanız, o kadar zahmetsiz hale geldiği geniş çapta kabul edilmektedir. Eski Birleşik Krallık başbakanı Tony Blair'in 1999 tarihli bu ifadesi,

çocukların anadilinde etkileyici dil becerilerini zahmetsizce kazandığına dair yaygın bir inancı yansıtmaktadır; oysa daha büyük çocuklar ve yetişkinler, ikinci bir dili öğrenmeye çalışırken genellikle zorluk çekmektedir (Winston, 2022).

İlkokul öğrencileri, dünyaya dair kendilerine özgü bir bakış açısına sahiptir. Çocuklarının yaşadığı çağdaş toplumu anlamaya çalışıyor. Çocukların bilişsel yetenekleri, yaş gruplarına, gelişim hızlarına ve belirli yaşam tarzlarına göre farklılık gösterir. Rasyonel düşünmeye başlamasıyla birlikte, düşünceleri daha esnek hale geliyor. Bu dönemde, nesnelerin sayısı, rengi, şekli, kütlesi, ağırlığı ve hacmi gibi özellikleri değerlendirilir. Soyut düşünme kapasitesi kesin bir şekilde pekişmemiştir. Soyut kavramlara ve alegorilere, özgürlük, onur, ulus, vatan ve ölüm gibi, somut yorumlar atfederler (Karakaya, 2007). Çocuklar büyüdükçe, soyut düşünme yetenekleri ve karmaşık kavramları anlama becerileri de gelişir. Bu bilişsel büyüme, eğitim, deneyimler ve sosyal etkileşimler gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir.

İkinci (2019)' un küçük yaş gruplarıyla uyguladığı çalışmada çocuklar oyun gruplarına katılır ve dil temelli etkinliklere dahil olurlar; bu da dil gelişimini teşvik etmede son derece faydalıdır. Bu aktiviteler, gençlerin bilişsel, dilsel ve problem çözme yeteneklerinin gelişimini destekler. Çocuklar, hayali karakterlerle etkileşimde bulunarak ve ses tonlarını ile yüz ifadelerini uyarlayarak öz güvenlerini artırabilirler. Drama etkinlikleri, çocukların kelime dağarcığını genişletmelerine yardımcı olarak yaratıcı ifadeyi teşvik eder ve birçok konudan kelimelerin kullanılmasını sağlar. Drama etkinlikleri, belirli materyallerin kullanımı ve uygun eğitim ortamlarının yaratılması yoluyla dil yeterliliğini artırır ve dil kullanım kalitesini yükseltir. Drama, gençlere yeni deneyimler sunarak kendilerini ve başkalarını rahatça ifade etmelerini sağlar; bu da depresyon veya sosyal çekilme yaşayan bireyler için uygun hale getirir. Ayrıca, çocuklar müzik, jestler ve beden hareketleri aracılığıyla sözel olmayan iletişim becerileri kazanırlar. Bu beceriler, hem kişisel ilişkilerde hem de profesyonel ortamlarda çeşitli sosyal durumlarda etkili iletişim için hayati öneme sahiptir. Drama etkinliklerine katılarak çocuklar, özgüvenlerini geliştirir ve duyguları ile fikirleri etkili bir şekilde iletme yeteneklerini artırırlar.

2.11. Motivasyon ve Endişe

İkincil dil motivasyonu alanı, araştırmalarda önemli bir büyüme yaşamış olup, gelişiminde üç ayrı aşama belirlenmiştir. Bu aşamalar, sosyal-psikolojik dönem, bilişsel-bağlamsal dönem ve motivasyonun dinamik, duygusal, bağlamsal, sosyal ve uzun vadeli yönlerine şu anki vurguyu içermektedir. Ancak L2 motivasyonunu tanımlamak ve kavramsallaştırmak karmaşık ve çeşitlidir, çünkü farklı akademisyenler onun anlamı üzerine

farklı bakış açıları sunmaktadır. Bu kavram, çaba, dil öğrenme hedeflerine ulaşma isteği ve dil öğrenmeye karşı olumlu tutumların bir kombinasyonunu kapsamaktadır.

Liam (2021)'in çalışması, önceki araştırmalara dayanmakta ve eğitim psikolojisinden, özellikle Öz Değerlendirme Teorisi'nden kavramları incelemektedir. L2 Motivational Self System çerçevesini incelemekte, L2 öğrenim deneyimine, yabancı dil sınıfındaki motivasyon stratejilerine, duyguların rolüne, olumlu duygulara ve bunların TPRS ile Yönlendirilmiş Motivasyon Akımları ile olan ilişkisine odaklanmaktadır. Ayrıca, çalışma demotivasyon konusunu ve bunun öğretmen motivasyonu ile bağlantısını ele almaktadır. Sonuç olarak bu çalışma, L2 motivasyonunun çeşitli yönlerini sentezleyerek ve analiz ederek, yabancı dil öğrencilerinin dil öğreniminde başarılı olmalarını sağlayan faktörler hakkında kapsamlı bir anlayış sunmaktadır. Bu araştırma, motivasyon, duygular ve dil öğrenimi arasındaki karmaşık etkileşime değerli bilgiler sunarak, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırabilecek etkili öğretim uygulamalarına ışık tutmaktadır. Motivasyonun hem olumlu hem de olumsuz yönlerini keşfederek, eğitimciler öğrencilerini dil ediniminde başarıya ulaşmaları konusunda daha iyi destekleyebilirler.

2.12. Türkiye’de ve Yurt Dışında Uygulanan Çalışmalar

Yabancı dil eğitimi alanında, Türkiye ve diğer ülkelerde uzun yıllardır araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar aracılığıyla, yabancı dil eğitimi çeşitli şekillerde incelenmiş ve birçok araştırmacı dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkinliğini gösteren çalışmalar yapmıştır. Böyle bir araştırmaya Kılıç (2009)'un çalışması örnek verilebilir; bu çalışmada Bolu şehir merkezinde bulunan bir Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde drama etkinliklerinin etkisi ölçülmüştür. Toplamda 4 hafta süren bu çalışma, öğrencilerin İngilizce ifade yetenekleri ile konuşmaya karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçladı. Deney ve kontrol grupları rastgele seçildi. Her iki gruba da bir konuşma sınavı ve bir tutum ölçeğinden oluşan bir ön test ve bir son test uygulandı. Verilerin istatistiksel değerlendirmesi, gruplar arasındaki anlamlı farkları belirlemek için bağımsız t-testleri ve eşleştirilmiş örnekler t-testleri kullanılarak SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. Tüm çalışma için 0.05 anlamlılık seviyesi benimsenmiştir. Sonuç olarak, deney grubunun post-test puanları ve tutum puanlarında önemli farklılıklar gözlemlendi; bu da drama yönteminin geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak, bulgular drama kullanımının dil öğreniminde konuşma yeterliliği ve konuya karşı tutumda daha iyi sonuçlar doğurabileceğini önermektedir. Bu, etkileşimli ve ilgi çekici öğretim yöntemlerinin öğrenci öğrenme

deneyimlerini geliştirebileceği fikrini desteklemektedir.

Bir yıl sonra, Akdağ (2010) dördüncü sınıf ilkokul öğrencileriyle İngilizce derslerinde drama yöntemini kullanarak bir çalışma gerçekleştirmiş ve bunun öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma, ön test/son test kontrol grubu deneysel tasarım modeli kullandı. Dördüncü sınıfta, birkaç değişkende benzerlikler taşıyan iki farklı sınıftan toplam 50 öğrenci ile gerçekleştirildi. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi, anlama ve uygulama aşamalarını kapsayan sorulardan oluşan bir başarı testi kullanılarak toplandı. Araştırma bulgularına göre, İngilizce dil öğretiminde drama temelli öğretim yönteminin, öğrencilerin genel anlama düzeyi, bilişsel alan bilgisi, anlama, uygulama aşamaları ve öğrenmenin sürekliliği açısından geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, drama temelli öğretim grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretim grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde katılım ve bilgi tutma gösterdiğini ortaya koydu. Bu, drama unsurlarının İngilizce dil öğretimine dahil edilmesinin öğrencilerin öğrenme sonuçlarını ve genel anlama düzeylerini artırabileceğini öne sürüyor.

Ayrıca, Endonezya'da Octaviani ve Hesmatantya (2018) TPRS yöntemini kullanarak okul öncesi öğrencilerle bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin bir hikayeyi ana dillerinde ne kadar iyi anlatabileceklerini ölçmeyi amaçladılar ve çalışmalarını dört aşamaya böldüler: planlama, uygulama, gözleme ve yansıtma. Öğrencilerin genç yaşları nedeniyle, herhangi bir test veya anket yapılmamış ve veriler yalnızca gözlem yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerden duydukları hikayeyi kendi dillerinde yeniden anlatmaları istendi ve araştırmacılar bu bilgilere dayanarak verileri niteliksel olarak analiz ettiler. Bulgular, TPRS yönteminin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu gösterdi; çünkü öğrenciler, çalışmanın her aşamasından sonra hikayeyi daha fazla doğruluk ve ayrıntıyla yeniden anlatabildiler. Bu, TPRS'nin anaokulu eğitiminde kullanılmasının küçük çocuklarda dil öğrenimini geliştirmek için etkili bir yol olabileceğini öne sürüyor.

Sirisrimangkorn (2018) Tayland'da, drama ve proje tabanlı öğrenmenin İngilizce derslerinde kullanımı üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir; bu çalışma, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Bu çalışma, proje tabanlı öğrenmenin nasıl kullanıldığını ve öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladı. Drama üzerindeki odaklanma, öğrencilerin konuşma becerileri için faydalı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya katılanlar, Drama yoluyla İngilizce öğrenme kursuna kayıtlı EFL öğrencileriydi. Bu çalışmanın verileri hem nicel hem de nitel olarak toplanmıştır. Hem nicel

hem de nitel verilerin analizi, öğrencilerin drama odaklı proje tabanlı öğrenme yöntemiyle konuşma becerilerinin geliştiğini ortaya koydu. Ayrıca, proje tabanlı öğrenme ilkelerinin ve dramaların avantajlarını vurgulayarak, bunların öğrencilerin dil öğrenimi ve konuşma becerileri üzerindeki faydalarını öne çıkardı. Araştırma, konuşma becerilerini ve duygusal faktörleri teşvik etmek için drama odaklı proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasını önermektedir. Drama, öğrenciler için İngilizce konuşma fırsatları yaratmanın bir aracı olarak teşvik edilmektedir; bu da öğrenme sürecini keyifli hale getirirken, drama odaklı proje tabanlı öğrenmenin bir öğretim yöntemi olarak etkinliğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, çalışma, öğrencilere yabancı bir dil konuşma fırsatları sunmak ve iletişimsel bir bağlam yaratmak için okullarda drama odaklı proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasını önermektedir. Bu yaklaşım, sadece dil edinimini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerde duygusal zekayı ve yaratıcılığı da teşvik eder. Drama eğitimi dil öğrenimine entegre ederek, eğitimciler öğrencileri İngilizceyi aktif bir şekilde katılmaya ve iletişim kurmaya motive eden dinamik ve ilgi çekici bir ortam yaratabilirler.

Ayrıca, bu alanda dikkat çekici bir çalışma, Kara ve Eveyik-Aydın (2019) tarafından resimli hikaye kitapları aracılığıyla TPRS yöntemini kullanan anaokulu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, araştırmacılar hedef kelimeleri belirleyip bunları hikayeye farklı sıklıklarda yerleştirdiler. Uygulamadan önce öğrencilere bir ön test uygulandı, ardından uygulama tamamlandıktan sonra bir son test yapıldı ve en sonunda belirli bir süre sonra hedef kelimelerin hatırlanmasını ölçmek için gecikmeli bir son test gerçekleştirildi. Böylece araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği artırılmış oldu. Bu çalışmanın bulguları, anaokulu çağındaki genç öğrencilerin TPRS yöntemiyle sıkça tekrar edilen kelimeleri daha iyi öğrendiğini, ancak daha az tekrar edilen kelimeleri hatırlamakta zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu yaş grubundaki öğrencilerin dil öğreniminde üretken becerilerden ziyade alıcı becerilerde daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar, TPRS'nin özellikle sıkça tekrar edilen kelimelere odaklanıldığında, genç öğrencilere kelime öğretiminde faydalı bir yöntem olabileceğini önermektedir. Ancak, bu yaş grubunda daha az tekrar edilen kelimelerin kalıcılığını artırmak ve üretken dil becerilerini geliştirmek için ek stratejilere ihtiyaç duyulabilir.

Polonya'da, Kwiecień-Niedziela et al. (2020) drama etkinliklerinde öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını artıran veya azaltan faktörleri araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, drama tekniklerinin bir öğrencinin başarısını nasıl etkilediğini seçilen standart anketler kullanarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubu, drama etkinliklerine katılan 17 Polonyalı ilkökul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma soruları anket

aracılığıyla uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, İngilizce drama derslerine katılan öğrencilerin, drama etkinliklerine katılmayanlara kıyasla daha düşük konuşma kaygısı seviyelerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. İngilizce dil yeterliliği ile ilgili olarak, akademik seviyelerin artıkça konuşma kaygısının azaldığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların cinsiyeti, İngilizce konuşma kaygısı seviyesini önemli ölçüde etkilememiştir. Bu çalışma, İngilizce derslerine entegre edilen drama tekniklerinin etkilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, drama tekniklerinin konuşma kaygısını azalttığını göstermiştir. Bu azalma, öğretmenleri drama tekniklerini kullanmaya teşvik edebilir, özellikle de yabancı dil öğretimi sırasında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmededir. Analiz ayrıca artan İngilizce yeterliliği ile drama dersleri arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermiştir. Makalenin konusu, yabancı dil öğretmenlerinin ilgi ve endişelerini ele almaktadır. Bu, drama tekniklerini dil derslerine dahil etmenin sadece öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda genel İngilizce yeterliliklerini de artırabileceğini öne sürmektedir. Drama kullanımının dil öğretimindeki faydalarını vurgulayarak, eğitimcilerin öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini geliştirmek için yenilikçi yöntemler keşfetmeleri teşvik edilebilir.

Ayrıca Taşar (2022) İngilizce dilbilgisini liseli öğrencilere öğretmek için hikaye anlatımını bir yöntem olarak kullanmıştır. Rastgele bir yöntem kullanarak Taşar, deneysel ve kontrol gruplarını belirlemiştir; deneysel grupta aynı konuyu hikaye anlatımıyla, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle öğretmiştir. Uygulamadan önce her iki gruba da ön testler yapıldı ve her oturumdan sonra öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilerek onların görüşleri toplanmıştır. Sonuçlar, ön testte deneysel ve kontrol grupları arasında fazla bir fark olmadığını, ancak deneysel gruptaki öğrenciler arasında son testte dil yeterliliğinde önemli bir artış gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, hikaye anlatımının bir öğretim yöntemi olarak, geleneksel yöntemlere kıyasla dil yeterliliğini artırmada daha etkili olabileceğini önermektedir. Öğrencilerin mülakatlar sırasında verdikleri olumlu geri bildirimler, hikaye anlatımıyla öğretilindiğinde konuya olan katılım ve ilginin daha yüksek bir seviyede olduğunu da göstermiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma tasarımı, metodolojisi, popülasyonu, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, geçerlilik ve güvenilirlik konularına ilişkin ayrıntılı bilgiler sunarak, çalışmanın metodolojisini, dikkate alınan değişkenleri ve faktörleri, ayrıca veri toplama ve analizindeki özel prosedürleri özetlemektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını etkileyebilecek herhangi bir sınırlama veya potansiyel önyargılara da değinebilir. Bu bölüm araştırma sürecini yönlendiren etik hususları vurgulayabilir; örneğin, katılımcılardan bilgilendirilmiş onam almak veya veri gizliliğini korumak gibi. Genel olarak, bu bölüm çalışmanın yürütülmesi ve güvenilirliği ile geçerliliğini sağlamak için atılan adımlar hakkında şeffaflık ve netlik sunmaktadır.

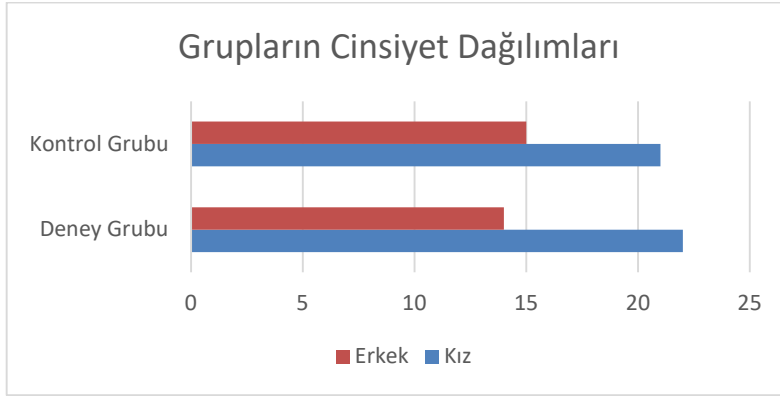
3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden karma yöntem kullanılmış olup kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Karma yöntem bir çalışmada veya bir dizi çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir araya getirilmesidir (Mertens, 2023). Bu yöntem iki aşamadan oluşur: nicel ve nitel. Araştırma konusunu kapsamlı bir şekilde anlamak için öncelikle nicel verileri toplanmıştır ve incelenmiştir. Araştırmacı daha sonra nicel aşamadan elde edilen önemli bulguları daha derinlemesine keşfetmek için nitel verileri edinir ve inceler, sonuçların daha ayrıntılı bir açıklamasını sunar (Creswell, 2014; Nur & Hozman, 2023). Pozitivist bilim ve gerçekçi bir felsefeye dayanan nicel araştırma yöntemi, kontrol grubu ile, özellikle ön test ve son test tasarımını dahil ederek deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda, deneyler yapmak ve sayısal verileri bilimsel olarak kullanarak teorileri gösterip kanıtlamak için tümevarımsal akıl yürütme kullanmak, bilginin doğruluğunu artırır (Alacapınar & Sönmez, 2016).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu çalışmanın örnekleme, 2023-2024 akademik yılında İstanbul'un Esenyurt ilçesindeki bir devlet ortaokuluna devam eden 36 deney 36 kontrol grubundan olmak üzere 72 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar araştırmacının derslerine hiç girmediği sınıflar arasından rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme grubundaki öğrenciler, cinsiyet gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Şekil 3.2.1, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımını göstermektedir.

Şekil 3.2.1 Grupların Cinsiyet Dağılımları



Katılımcılar farklı etnik kökenlere ve çeşitli sosyoekonomik seviyelere sahiptir. Çalışma 5. sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki şube ile yürütülmüştür. Uygulamaya başlanmadan önce tüm öğrencilerin dil yeterliklerini tespit etmek amacıyla bir yerleştirme testi uygulanmıştır ve bu test sayesinde tüm katılımcılarının dil seviyelerinin A2 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşları 10 ile 11 arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Nicel verilerin toplanması için çoktan seçmeli kelime testleri kullanılmış ve bu testler SPSS programında analiz edilip detaylı incelenmiştir. Nitel veriler için ise öğrenci ve uzmanlarla yapılan görüşmeler, araştırmacının uygulama sırasında gözlemlerini yazdığı günlüğü ve uygulama sırasında kayda alınan görüntüler sayesinde elde edilmiştir. Süreçte öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinden hangisinin daha baskın olduğunu belirlemek için ise çalışma kağıtları ve derecelendirilmiş rubrik tasarlanmıştır.

Uygulama başlamadan önce öğrencilerin seviyelerini belirlemek için hem deney hem de kontrol grubuna bir yerleştirme testi uygulanmıştır. Bu test Cambridge University Press'in 2010 basımı English Unlimited kitabından alınmış ve CEFR standartlarına göre öğrencilerin A2 seviyede oldukları belirlenmiş ardından çalışma bu seviyeye göre şekillendirilmiştir. 120 soruluk testte tüm öğrenciler ortalama 16-35 aralığında doğru sayısına sahip olduğu için öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyelerinin A2 olduğu belirlenmiş ve öğretmen, ders için hikaye ve hedef kelimeleri bu sonuca göre şekillendirmiştir.

	Starter	Elementary	Pre-intermediate	Intermediate	Upper Intermediate	Advanced
Written test score	0-15	16-35	36-55	56-75	76-95	96+

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışma, ilgili alanda kapsamlı bir literatür taraması yapılarak boşlukları belirlemek ve bu boşlukları dolduran bir çalışma tasarlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasından sonra, araştırmacı belirlenen kapsam içinde seçilen tekniği uygulamak için 6 haftalık bir ders planı hazırladı. Ders planı, mevcut müfredatı, öğrencilerin yaşlarını, ilgi alanlarını, isteklerini ve ihtiyaçlarını dikkate almıştır. Öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığındaki artış veya azalışı takip etmek için, uygulamadan önce öğrencilerin müfredatını incelemiş, ardından müfredatla ilişkili hikayeler seçilmiştir. Uygulama yapılan sınıflara denk başka bir sınıfta müfredattan seçilen 50 kelime ile bir test yapılmış ve bu testte en az doğru cevaplanan 28 kelime ilk 4 hikayenin hedef kelimeleri olarak belirlenmiştir (Tablo 3.4.1.). Diğer iki hikaye için de aynı şekilde hedef kelime seçimi yapılmış ve hikayeler oluşturulmuştur. Akabinde uygulama yapılan sınıflarda da dersin başında kelimeler tahtaya yazılmış ve öğrencilerin kelimeleri bilip bilmedikleri sorgulanmıştır. Sınıftaki öğrencilerin neredeyse hepsinin kelimeleri bilmedikleri tespit edilmiştir böylece ön test, son test ve ertelenmiş son test oluşturulmuştur.

Tablo 3.4.1.: Hikayelerden Seçilen Hedef Kelimeler.

Haftalar	Hikaye İsmi	Hedef Kelimeler
Hafta 1	The Fox and The Stork	stork, invite, arrive, serve, lap up, shallow, pointy
Hafta 2	The Great Big Turnip	turnip, seed, grow, pull, pull out, come out, fall over
Hafta 3	The Cat in Boots	sack, stream, wheat fields, get rid of, catch, dare, change into
Hafta 4	The Peacock and The Crane	peacock, crane, show off, feathers, envy, spread, fold
Hafta 5	The Ramadan Lantern	caliph, jail, plead, pray, whisper, fast, lantern
Hafta 6	The Carnival Crime	put on, spotty, silly, elegant, cost, enormous, take away

Kaynak: (Sanoufa, 2022)

Aynı test her iki gruba da aynı şekilde uygulanmıştır. Bu testi geliştirirken, kelime öğretimi için kullanılan hikayeler titizlikle incelenmiş ve kelimelerin öğrencilerin anlama düzeyine uygunluğunu sağlamak için okuldaki diğer İngilizce öğretmenleriyle birlikte karar verilmiştir. Somut kelimelerin seçilmesine özen gösterilmiş ve bu kelimeler jestler, mimiklerle gösterilebilmişlerdir. Ön testin uygulanmasının ardından, hedef kelimeler günlük ve yıllık planlara uygun olarak belirli zaman dilimlerinde, kontrol grubuna mevcut müfredatla; deney grubuna ise TPRS yöntemiyle sunulmuştur. Kelime öğretimi tamamlandıktan sonra her iki gruba son test uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı sırada 5. sınıf müfredatında işlenecek olan ünite "Hayvan Barınağı" olduğundan, ilk dört hikaye hayvanlarla ilgili olarak seçilmiştir. İzleyen iki haftada "Şenlikler" ünitesine geçildiğinden, son iki hikaye yerli ve yabancı

şenliklere, bayramlara odaklanmak üzere belirlenmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin alıcı veya üretken dil becerilerini değerlendirmek için çeşitli aktiviteler, çalışma kağıtları tasarlamış ve bu gözlemleri kaydetmiştir.

Çalışma kağıtları (bkz 8.3.) hedef kelimeler merkezinde şekillenmiştir. İlk aktivitede öğrencilerden verilen görsellerin altına hedef kelimeleri yazmaları gerekirken ikinci aktivitede hedef kelimeleri bir diyalog içerisinde verilen boşluklara doğru şekilde yerleştirmeleri istenmiştir. Son aktivitede ise hedef kelimelerin sözlük anlamları verilmiş olup her tanımın karşısına doğru kelimeleri yazmaları istenmiştir.

Dersler Lichtman'ın 'Okuma ve Hikaye Anlatımı Yoluyla Yeterlilik Kazandırma (TPRS)' kitabında belirtilen TPRS yönteminin üç ana uygulama adımına dayanarak tasarlanmıştır. (Ders planları bkz. 8.2.) Dersin başında ön test yapılarak öğrencilerin mevcut bilgi düzeyleri ölçüldü. Tahtaya hedef kelimeler (*Stork, invite, arrive, serve, lap up, shallow, pointy*) yazıldı ve bu kelimelerin anlamları resimler ve jestlerle açıklandı. Kelimelerin telaffuzları modelle gösterildi ve öğrencilerden tekrar etmeleri istendi. TPR (Total Physical Response) yöntemi kullanılarak kelimeler hareketlerle ifade edildi ve öğrenciler tahtaya davet edilerek hareketlerle kelimeler canlandırıldı. Anlamayı kontrol etmek için basit sorular soruldu.

The Fox and the Stork hikâyesini içeren bir YouTube videosu öğrencilere izletirildi. İlk izleme sırasında dikkatlerinin dağılmadan izlemeleri sağlandı. Daha sonra video durdurularak hikâye hakkında anlam soruları soruldu ve hedef kelimelerin hikâye içinde nasıl kullanıldığı tartışıldı. Video bir kez daha izletildi ve öğrencilerden belirli kelimelere ve hareketlere dikkat etmeleri istendi. Hikâyenin ana noktaları tartışılarak öğrencilerin katılımı artırıldı. Öğrenciler, bir çember oluşturarak kulaktan kulağa oyunu oynadılar. Öğretmen, hedef kelimelerden biriyle ilgili bir cümleyi ilk öğrenciye fısıldadı ve bu cümle sırayla tüm öğrencilere iletildi. Son öğrenci cümleyi yüksek sesle söyledi ve sınıf, cümlenin doğru aktarılıp aktarılmadığını kontrol etti. Bu eğlenceli etkinlik, öğrencilerin dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirdi.

Daha sonra hikâyenin yazılı metni öğrencilere dağıtıldı ve metni takip etmeleri istendi. Metin jestler ve mimiklerle sesli bir şekilde okundu ve öğrencilerden hareketlerle eşleştirmeleri istendi. Öğrenciler arasından gönüllüler seçilerek hikâye karakterlerini canlandırmaları sağlandı. Başlangıçta anlatıcı rolü üstlenildi, ancak öğrenciler kendilerine güven kazandıkça bu rol devredildi. Anlamayı desteklemek için sorular soruldu ve gerektiğinde açıklamalar yapıldı. Öğrencilere bireysel ya da eşli olarak tamamlayabilecekleri çalışma kağıtları dağıtıldı. Çalışma kağıtlarında boşluk doldurma, diyalog tamamlama ve kelime tanımlama gibi etkinlikler yer aldı. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra cevaplar sınıfta

tartışıldı. Sonraki aşamada sınıf iki gruba ayrıldı ve hikâye canlandırıldı. Kostüm ve maskelerle desteklenen drama etkinliğinde öğrenciler hikâyeyi sahnelerken hedef kelimeleri kullandılar. Performanslar sonrası kullanılan kelimeler hakkında geri bildirim verildi. Dersin sonunda kısa bir son test yapıldı ve kelimelerin ne kadar öğrenildiği değerlendirildi. Öğrencilere dersle ilgili bir geri bildirim formu doldurmaları istendi. Bu formda en sevdikleri etkinlikler, öğrendikleri kelimeler ve rol yapma etkinliğindeki hisleri hakkında düşüncelerini paylaşmaları istendi. Geri bildirimler sınıfça tartışılarak öğrencilerin genel ilerlemesi değerlendirildi. Ders boyunca öğrencilerin etkinliklere katılımı, çalışma kağıtlarının doğruluğu ve sorulara verilen yanıtlar izlenerek öğrenme süreci sürekli olarak değerlendirildi. Deney 6 hafta sürmüş ve rastgele seçilen iki 5. sınıfın haftada dört ders oturumunu kapsamıştır.

Dersten 3 ay sonra aynı test her iki gruba da tekrar uygulanmış ve son test ile karşılaştırılarak yöntemlerin kalıcılığı denenmiştir. Uygulamadan sonra teslim edilen cevap kağıtları, araştırmacı tarafından titizlikle incelenmiştir. Ön test ve son test sonuçlarına göre, her öğrenci için cevap kağıdındaki her doğru cevap 1 puan ile değerlendirilmiştir. Grupların ön test ve son test puan ortalamaları, bu puanlara dayanarak hesaplanmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı, öğrencilerin kelimeleri öğrenirken alıcı becerilerinin mi yoksa üretken becerilerinin mi daha baskın olduğunu oluşturduğu dinleme ve konuşma rubrikleri, öğrencilerin derste yaptıkları çalışma kağıtları aracılığıyla değerlendirmiştir. Dahası öğrencilerin konuşma becerilerini ve bu becerinin gelişimini izleyip değerlendirmek adına öğrencilerin drama performansları video kaydına alınmıştır ve bu kayıtlar okuldaki diğer İngilizce öğretmenleri tarafından izlenip yorumlanmıştır. Araştırmanın sonunda, 6 haftalık çalışma döneminin öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymak için öğrencilerin dersler hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Araştırmacı, oturumda derste bilinmeyen kelimelerle ilgili etkinlikler düzenledi. Ertesi gün, ilk oturumda hikaye anlatımı ve ikinci oturumda drama etkinlikleri yapıldı, ardından oturum bitiminde son test uygulandı. Aynı test, üç ay sonra kelime kalıcılığını değerlendirmek için tekrar uygulandı. Araştırma bulguları nicel olarak analiz edildi ve ayrıntılı bir şekilde raporlandı.

Gruplar	Ölçme	Kullanılan Yöntem	Ölçme	Ölçme
Kontrol	Ön Test	Geleneksel Yöntem	Son Test	Ertelenmiş Son Test
Deney	Ön Test	TPRS Yöntemi	Son Test	Ertelenmiş Son Test

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada nicel veriler, SPSS programı kullanılarak kelime testleri aracılığıyla detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Her iki grup arasındaki ön test, son test ve ertelenmiş son test değerleri incelenerek araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine yanıt arayışı gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, her iki yöntem arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, öğretim öncesinde uygulanan ön test ile öğretim sonrasında yapılan son test arasındaki verilerin değerleri incelenmiştir. Son olarak, öğrenilen kelimelerin kalıcılığını değerlendirmek için her iki grubun son test ve ertelenmiş son test verilerinin değerleri incelenmiştir. Her iki grup için toplanan verilerin normallik değeri öntest Kolmogorov-Smirnov değeri (Sig.=0.37); sontest Kolmogorov-Smirnov değeri (Sig.=0.43); ertelenmiş sontest Kolmogorov-Smirnov değeri (Sig.=0.41) elde edilmiştir. Bu değerlere göre ön test, son test ve ertelenmiş son test normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normal dağılım olduğu için parametrik testler olan ölçümler arasında bağımlı t testi, gruplar arası karşılaştırmada bağımsız t testi kullanılmıştır. Bu şekilde çalışmanın nicel analizi tamamlanırken nitel kısmı için araştırmacı oluşturduğu dinleme ve konuşma rubrikleri, öğrencilerin derste yaptıkları çalışma kağıtları kullanılarak analiz edilmiştir. Dahası öğrencilerin konuşma becerilerini ve bu becerinin gelişimini izleyip değerlendirmek adına öğrencilerin drama performansları video kaydına alınmıştır ve bu kayıtlar okuldaki iki diğer İngilizce öğretmeni tarafından izlenip yorumlanmıştır. Hem araştırmacının yaptığı analiz hem de uzmanların görüşleri birbiriyle %95 oranında örtüşmektedir, buna dair ayrıntılı bilgi bulgular kısmında verilmiştir. Bu süreç sonunda, öğrencilerin alıcı veya üretici becerilerinden hangisinin daha baskın olduğu belirlenmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Çalışmada kullanılan hikayeler, hedef kelimeler ve ölçme aracı olan testlerin hazırlanma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 5 ve 8 senelik mesleki deneyim sahibi, uygulama yapılan sınıfların İngilizce derslerine giren iki uzmanın görüşleri de alınmıştır aynı zamanda uygulama yapılan sınıflara denk başka bir sınıfta müfredattan seçilen 50 kelime ile bir test yapılmış ve bu testte en az doğru cevaplanan 28 kelime ilk 4 hikayenin hedef kelimeleri olarak belirlenmiştir. Diğer iki hikaye için de aynı şekilde hedef kelime seçimi yapılmış ve hikayeler oluşturulmuştur. Akabinde uygulama yapılan sınıflarda da dersin başında kelimeler tahtaya yazılmış ve öğrencilerin kelimeleri bilip bilmedikleri sorgulanmıştır. Sınıftaki öğrencilerin neredeyse hepsinin kelimeleri bilmedikleri tespit edilmiştir böylece ön

test, son test ve ertelenmiş son test oluşturulmuştur. Ayrıca aynı testin aynı örnek gruba farklı zamanlarda birden fazla uygulanması, araştırmanın güvenilirliğini doğrular. Son test ve ertelenmiş son test sonuçları benzer ise, bu çalışmanın iç tutarlılığını doğrular. Araştırma, öğrencilerin kelime dağarcığını belirli bir teknikle geliştirmeyi amaçlamış ve ölçüm aracı özellikle bu kelimeleri hedef almıştır. Son testin ve ertelenmiş sonuçları, tekniğin kalıcılık amacına uygunluğunu doğrulamıştır. Öğrencilerin performanslarının video kaydına alınıp iki farklı uzman görüşüne başvurusuyla puanlayıcı güvenilirliği de sağlanmıştır. Ayrıca, ölçüm aracı, hikayede hedeflenen kelimelerin öğrenilip öğrenilmediğini sınıadığı için kapsam geçerliliği de sağlanmıştır. Ancak, örneklem grubunun 72 öğrenciyle sınırlı olması nedeniyle, bu araştırma için tam geçerlilik iddia edilemez. Ayrıca, çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir test, öğrencilerin doğru cevapları rastgele tahmin etme olasılığını da artırmış olabilir. Bu kısımda, çalışmanın güvenilirlik ve geçerlilik yönlerinden genel bir değerlendirmesini sunarak, araştırmanın yöntemsel sağlamlığını ve kullanılan ölçüm araçlarının etkinliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, örneklem büyüklüğü ve test formatı gibi bazı sınırlılıklar, sonuçların genellenmesini kısıtlayabilir. Şimdi, elde edilen verilerin detaylı analizi ve bu bulguların araştırma sorularına ve hipotezlere nasıl yanıt sağladığının incelendiği analiz kısmına geçilecektir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen nicel ve nitel analizlerin sonuçları sunulmaktadır. Nicel analizler, TPRS yönteminin İngilizce kelime öğretimindeki etkisini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grupları üzerinde gerçekleştirilen ön test, son test ve kalıcılık testi verilerine dayanmaktadır. Nitel analizler ise TPRS yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları, hem sayısal verilerle hem de öğrencilerin, uzmanların ve araştırmacının görüşlerinden elde edilen temalarla detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

4.1. Nicel Analiz Sonuçları

Bu bölümde, TPRS yönteminin İngilizce kelime öğretiminde etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılan nicel analiz sonuçları ele alınmaktadır. Problem cümlelerinden ilk ikisi alt problemleri ile birlikte bu kısımda incelenmiştir. Analizler, deney ve kontrol grupları arasındaki ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri ile grupların kendi içlerindeki değişimlerini karşılaştırmayı kapsamaktadır. Bulgular, yöntemin kısa ve uzun vadeli kelime öğretimi üzerindeki etkisini ve bu etkilerin anlamlılık düzeyini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, tablolarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

RQ1: TPRS yönteminin İngilizce kelime öğretiminde öğrencilerin kısa ve uzun vadeli kelime dağarcığı üzerinde anlamlı bir katkısı var mıdır?

Bu araştırma sorusu üç alt problem kapsamında incelenmiştir. Her bir alt problem, deney ve kontrol gruplarının farklı zamanlardaki kelime öğrenme durumlarının istatistiksel olarak değerlendirilmesini içermektedir.

- **İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ile kontrol grubu ön test, son test ve kalıcılık ölçümleri arasındaki analiz sonuçları**

İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ile kontrol grubu ön test, son test ve kalıcılık ölçümleri arasındaki analiz sonuçları Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ile kontrol grubu ön test, son test ve kalıcılık ölçümleri arasındaki analiz sonuçları

Ölçümler	Gruplar	N	X	SS	t	p
Ön Test	Deney Grubu	36	16.83	4.13	1.35	.41
	Kontrol Grubu	36	15.88	4.05		
Son Test	Deney Grubu	36	39.02	3.97	3.47	.001
	Kontrol Grubu	36	31.61	12.16		
Kalıcılık	Deney Grubu	36	36.11	5.44	6.91	.00
	Kontrol Grubu	36	21.02	11.90		

Tablo 1 incelendiğinde İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ile kontrol grubu ön test ölçümleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t=1.35$; $p>.05$). Analiz sonuçlarına göre uygulama öncesi gruplar arası yapılan ölçümde deney grubunun ortalaması ($X=16.83$) ve kontrol grubunun ortalaması ($X=15.88$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre uygulama öncesi deney grubu ile kontrol grubunun benzer özellikler gösterdikleri ve eşit şartlarda oldukları görülmektedir.

İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ile kontrol grubu son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=3.47$; $p<.05$). Analiz sonuçlarına göre uygulama sonrası gruplar arası yapılan ölçümde deney grubunun ortalaması ($X=39.02$) ve kontrol grubunun ortalaması ($X=31.61$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre uygulama sonrası deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği, TPRS yönteminin etkili olduğu belirlenmiştir.

İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ile kontrol grubu kalıcılık test ölçümleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=6.91$; $p<.05$). Analiz sonuçlarına göre uygulama sonrası gruplar arası yapılan ölçümde deney grubunun ortalaması ($X=36.11$) ve kontrol grubunun ortalaması ($X=21.02$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre uygulama sonrası deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde kalıcılık gösterdiği, TPRS yönteminin etkili olduğu söylenebilir.

- **İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ölçümleri ile son test ölçümleri arasında fark var mıdır?**

İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ölçümleri ile son test ölçümleri arasındaki analiz sonuçları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ölçümleri ile son test ölçümleri arasındaki analiz sonuçları

Gruplar	Ölçümler	N	X	SS	t	p
Deney Grubu	Ön Test	36	16.83	4.13	35.17	.00
	Son Test	36	39.02	3.97		
Kontrol Grubu	Ön Test	36	15.88	4.05	33.83	.00
	Son Test	36	31.61	12.16		

Tablo 2'ye bakıldığı zaman İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test ile son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=35.17$; $p<.05$). Analiz sonuçlarına göre deney grubunun ön test ortalaması ($X=16.83$) ve son test ortalaması ($X=39.02$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine farklılık olduğu belirlenmiştir.

İngilizce kelime öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test ile son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=33.83$; $p<.05$). Analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test ortalaması ($X=15.88$) ve son test ortalaması ($X=31.61$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine farklılık olduğu belirlenmiştir.

- İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ölçümleri ile kalıcılık test ölçümleri arasında fark var mıdır?

İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ölçümleri ile kalıcılık test ölçümleri arasındaki analiz sonuçları Tablo da verilmiştir.

Tablo 3: İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ölçümleri ile kalıcılık test ölçümleri arasındaki analiz sonuçları

Gruplar	Ölçümler	N	X	SS	t	p
Deney Grubu	Son Test	36	39.02	3.97	4.07	.00
	Kalıcılık Test	36	36.11	5.44		
Kontrol Grubu	Son Test	36	31.61	12.16	6.81	.00
	Kalıcılık Test	36	21.02	11.90		

Tablo 3 incelendiğinde İngilizce öğretiminde TPRS yönteminin uygulandığı deney grubunun son test ile kalıcılık test ölçümleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=4.07$; $p<.05$). Analiz sonuçlarına göre deney grubunun son test ortalaması ($X=39.02$) ve kalıcılık test ortalaması ($X=36.11$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre deney grubunun son test puanları ile kalıcılık test puanları arasında son test lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile deney grubundaki öğrencilerin kelime kalıcılıklarında son test değerlerine göre kısmi azalma olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son test ile kalıcılık test ölçümleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=6.81$; $p<.05$). Analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun son test ortalaması ($X=31.61$) ve kalıcılık test ortalaması ($X=21.02$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre deney grubunun son test puanları ile kalıcılık test puanları arasında son test lehine farklılık olduğu belirlenmiştir.

4.2. Nitel Analiz Sonuçları

Bu bölümde, TPRS yönteminin İngilizce öğretiminde uygulanmasının ardından deney grubu öğrencilerinin yöntemle ilgili görüşleri ve yöntemin öğrencilerin alıcı-üretici becerilerine olan katkısı nitel analiz yoluyla incelenmiştir. Yapılan analizler, öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşlerini temalar halinde ortaya koymuş, aynı zamanda yöntemin etkisinin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayan veriler sunmuştur. Bu bağlamda, içerik analizi sonuçları ve araştırmacı tarafından tasarlanan çalışma kağıtları ile yapılan değerlendirmeler ışığında bulgular detaylandırılmıştır.

RQ2: İngilizce öğretiminde TPRS yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

İngilizce öğretiminde TPRS yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek için içerik analizi yapılmıştır ve bu analiz sonucunda olumlu ve olumsuz iki tema ortaya çıkmıştır. TPRS yöntemi hakkında 24 farklı öğrencinin belirttiği olumlu görüşler Tablo 4'te, 6 farklı öğrencinin belirttiği olumsuz görüşler ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4: TPRS yöntemi hakkında öğrencilerin belirttiği olumlu görüşler

Tema	Görüşler
Olumlu Görüşler	Yöntemin dersi eğlenceli hale getirmesi, Drama sırasında oluşturulan grupla öğrenmeyi sevme, Drama sayesinde kendine güven gelme, Telaffuzun düzgün hale gelmesi, Yanlışları görme ve düzeltme

Tablo 4 şunları göstermektedir: TPRS yöntemi ile işlenen İngilizce dersine ait öğrencilerin olumlu görüşleri görülmektedir. Buna göre belirtilen olumlu görüşlere ait öğrenci ifadeleri verilmiştir.

Yöntemin dersi eğlenceli hale getirmesi ile ilgili görüşler:

Ö1: *Yaptığımız drama gösterilerinde çok eğlendim.*

Ö3: *Ders çok eğlenceliydi.*

Ö5: *Bu ders çok güzeldi. Çok eğlendim kelimeler çok akılda kalıcı.*

Drama sırasında oluşturulan grupla öğrenmeyi sevme

Ö1: *Arkadaşlarımla grup olmayı çok sevdim.*

Drama sayesinde kendine güven gelme

Ö3: *Tiyatroya bayıldım ve böylece insanların önünde bir şeyler yapınca artık çok endişelenmiyorum.*

Ö8: *Benim bu dersi sevmemin sebeplerinden birisi eskiden tahtaya çıkmaktan çok endişelenirdim ama artık çok rahat bir şekilde topluluk önünde konuşabiliyorum.*

Telaffuzun düzgün hale gelmesi

Ö6: *İngilizcem ve telaffuzum da gelişti. En çok tiyatro yaparken eğlendim.*

Yanlışları görme ve düzeltme

Ö12: *Yanlışlarımı görüyorum ve düzeltiyorum*

TPRS yöntemi hakkında öğrencilerin belirttiği olumsuz görüşler Tablo 9 da verilmiştir.

Tablo 5: TPRS yöntemi hakkında öğrencilerin belirttiği olumsuz görüşler

Tema	
Olumsuz Görüşler	Drama sırasında strese girme, Drama esnasında sınıfta çok ses olması rahatsız etti, Grubun draması istenildiği gibi olmaması, Drama yaparken olumsuzluk olunca sınıftakilerin gülmesi, Dinleme becerisini artırmama

Tablo 5 incelendiği zaman TPRS yöntemi ile işlenen İngilizce dersine ait öğrencilerin olumsuz görüşleri görülmektedir. Buna göre belirtilen olumsuz görüşlere ait öğrenci ifadeleri verilmiştir.

Drama sırasında strese girme.

Ö1: *Drama yaparken biraz stres oldum.*

Drama esnasında sınıfta çok ses olması rahatsız etti

Ö2: *Derste çok ses olması beni rahatsız ediyor.*

Ö13: *Derste çok ses olması beni rahatsız ediyor.*

Grubun dramasının istenildiği gibi olmaması

Ö4: *Aslında gayet güzeldi fakat bizim gösterimiz hiç güzel değildi. Yani çok kötüydü. Bu yüzden moralim bozuldu. Ve mutsuz oldum.*

Drama yaparken olumsuzluk olunca sınıftakilerin gülmesi

Ö13: *Arkadaşlarım her şeyle dalga geçiyor ve ben utaniyorum bu yüzden arkadaşlarım beni rahatsız ediyor.*

Dinleme becerisini artırmama

Ö12: *Hoca konuştuğu zaman İngilizce anlayamıyorum bu durum beni mutsuz ediyor.*

RQ3: İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin öğrencilerin alıcı-üretici becerilerine anlamlı bir katkısı var mıdır?

TPRS yönteminin öğrencilerin alıcı ve üretici becerilerine ne anlamda ne kadar katkısı olduğunu araştırmak için araştırmacı tarafından çalışma kağıtları tasarlanmıştır. Bu çalışma kağıtlarında üç farklı aktivite yer almıştır. Bunların ilkinde hedef kelimelerin görselleri verilmiş ve altlarında bulunan boşluklara kelimelerin İngilizce karşılıklarının yazılması istenmiştir. İkinci

aktivitede bir diyalog verilmiş ve bazı yerler boş bırakılmıştır bu boşluklara hedef kelimelerin getirilmesi gerekmektedir. Son aktivitede hedef kelimelerin İngilizce sözlük anlamları verilmiş, anlamların karşısına doğru hedef kelimenin yazılması istenmiştir. Çalışma kağıtlarının yanı sıra araştırmacı ders esnasında öğrencilerin hikayeyi anlayıp anlamadığına dair sorduğu sorularla, öğrencilerin sergiledikleri drama performanslarıyla ve bu performansların süreç içerisindeki gelişimleriyle bazı gözlemler yapmış ve hazırladığı dinleme ve konuşma ölçeğine göre nitel analiz yapmıştır (bkz. 8.4.)

Ayrıca uzmanlar da TPRS yönteminin hem alıcı hem de üretici becerilere olan katkısını vurgulamıştır:

Tablo 6: TPRS yöntemi hakkında uzmanların belirttiği olumlu görüşler

Tema	
Olumlu Görüşler	Etkileşimli ve eğlenceli öğrenme ortamı Özgüven gelişimi Telaffuz gelişimi

Tablo 6 incelendiğinde TPRS yöntemi ile işlenen İngilizce dersine ait uzmanların olumlu görüşleri görülmektedir. Buna göre belirtilen olumlu görüşlere ait uzman görüşleri verilmiştir.

İngilizce öğretiminde TPRS yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin video görüntülerine uzmanların görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada, İngilizce kelime öğretiminde TPRS yönteminin etkilerini incelemek amacıyla, sınıf içi uygulamalar sırasında kaydedilen video kayıtları uzmanlar tarafından analiz edilmiştir. Uzmanların görüşleri, TPRS yönteminin güçlü yönlerini, sınırlılıklarını ve öğrenci üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.

Etkileşimli ve eğlenceli öğrenme ortamı: Uzmanlar, ders sırasında öğrencilerin aktif bir şekilde katılım gösterdiklerini ve hikâyeler ile drama etkinliklerinin öğrenciler için öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bir uzman şu yorumu yapmıştır:

U1: *Öğrenciler, dramatizasyon yoluyla hedef kelimeleri öğrenirken oldukça motive görünüyorlar. Drama, onların hem öğrenme sürecine hem de grup dinamiklerine olan katılımını artırıyor.*

Özgüven gelişimi: Dramatik etkinlikler sırasında öğrencilerin topluluk önünde daha rahat hareket ettikleri ve özgüven kazandıkları gözlemlenmiştir. Uzmanlardan biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

U2: Öğrenciler, ilk derslerde oldukça çekingenken, ilerleyen haftalarda topluluk önünde daha rahat konuşmaya başladılar. Bu, yöntemin büyük bir kazanımı.

Telaffuz gelişimi: Uzmanların ikisi de, öğrencilerin telaffuzlarının belirgin şekilde iyileştiğini vurgulamıştır. Bir uzman şunları söylemiştir:

U2: Drama ve hikâye anlatımı sırasında öğretmenin sık sık doğru telaffuz modellemesi yapması, öğrencilerin doğru telaffuz alışkanlıkları geliştirmelerine katkıda bulunuyor.

Tablo 7: TPRS yöntemi hakkında uzmanların belirttiği olumsuz görüşler

Tema	
	Drama sırasında yaşanan stres
Olumsuz Görüşler	Gürültü ve sınıf yönetimi sorunları
	Eşit katılım sorunları

Tablo 7’de TPRS yöntemi ile işlenen İngilizce dersine ait uzmanların olumsuz görüşleri görülmektedir. Buna göre belirtilen olumsuz görüşlere ait uzman ifadeleri verilmiştir.

Uzmanların video analizlerinde belirttikleri sınırlılıklar ise şunlardır:

Drama sırasında yaşanan stres: Bazı öğrencilerin drama etkinlikleri sırasında stresli görüldüğü ve bu durumun performanslarını olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Bir uzman bu durumu şöyle ifade etmiştir:

U1: Öğrencilerden bazıları, grup etkinliklerinde kendilerini ifade etmekte zorlanıyor ve bu durum, strese yol açıyor gibi görünüyor.

Gürültü ve sınıf yönetimi sorunları: Drama sırasında sınıfın fazla gürültülü olması,

etkinliklerin verimliliğini düşürmüştür. Uzmanlardan biri şunu belirtmiştir:

U1: Drama etkinlikleri sırasında sınıf içi gürültü seviyesinin artması, özellikle dikkat sorunu yaşayan öğrenciler için dezavantaj yaratabilir.

Eşit katılım sorunları: Grup etkinliklerinde bazı öğrencilerin daha aktif, bazılarının ise daha pasif olduğu gözlemlenmiştir. Uzmanlardan biri bu gözlemi şöyle dile getirmiştir:

U2: Bazı öğrenciler grupta liderlik rolü üstlenirken, diğerleri daha arka planda kalıyor. Bu durum, tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmasını engelleyebilir.

Araştırmacının Gözlemleri ve Yorumları

TPRS yönteminin İngilizce kelime öğretiminde uygulanması sürecinde, öğrencilerin öğrenme sürecine ve genel tepkilerine yönelik çeşitli gözlemler yapılmıştır. Araştırmacının gözlem raporu ve videolar izlendikten sonra tutulan notlar ışığında, öğrencilerin bireysel tepkileri ve grup dinamiklerine ilişkin değerlendirmeleri içermektedir.

Öğrencilerin Derse Katılımı

Araştırmacı, özellikle drama ve hikâye anlatımı etkinliklerinde öğrencilerin derse olan katılım düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlemiştir. İlk haftalarda bazı öğrencilerin çekingen ve isteksiz olduğu dikkat çekerken, ilerleyen haftalarda bu öğrencilerin daha aktif katılım sağladıkları ve öğrenme sürecine daha fazla dahil oldukları gözlenmiştir. Drama etkinliklerinin sınıf içindeki eğlenceli ve etkileşimli atmosferi, öğrencilerin katılım motivasyonlarını artırmıştır.

Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Yönelik Tepkileri

Hikâye temelli öğretimin sağladığı bağlamlı öğrenme, öğrencilerin kelimeleri sadece ezberlemek yerine anlamlandırmalarını sağlamıştır. Bununla birlikte, öğrenciler drama sırasında öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta kullanma cesareti göstermiştir. Öğrencilerin hedef kelimeleri yalnızca sınıf içinde değil, sınıf dışında da kullanmaya başladıklarını gözlemledim. Bu durum, yöntemin sadece kısa vadeli öğrenme değil, uzun vadeli kalıcılık açısından da etkili olduğunu düşündürmektedir.

Olumlu Gözlemler

Eğlenceli Öğrenme Ortamı: Öğrencilerin drama etkinlikleri sırasında eğlendikleri ve

öğrenme sürecine keyifle katıldıkları gözlenmiştir.

- **Özgüven Artışı:** Drama sırasında topluluk önünde konuşmaya alışan öğrencilerin, özgüvenlerinde belirgin bir artış olduğu fark edilmiştir.
- **Telaffuz Gelişimi:** Hikâye anlatımı ve öğretmenin doğru telaffuz modellemesi sayesinde öğrencilerin telaffuzlarının geliştiği görülmüştür.

Zorluklar ve Sorunlar

- **Stres ve Çekingenlik:** Özellikle ilk haftalarda bazı öğrencilerin drama etkinlikleri sırasında stres yaşadığı ve performanslarının bu nedenle olumsuz etkilendiği gözlenmiştir.
- **Gürültü ve Sınıf Yönetimi:** Drama etkinlikleri sırasında sınıfta oluşan yüksek ses seviyesi, bazı öğrencilerin dikkatini dağıtmış ve etkinliklerin verimliliğini düşürmüştür.
- **Eşit Katılım Sorunu:** Grup çalışmalarında bazı öğrenciler aktif bir şekilde liderlik yaparken, bazıları daha pasif kalmayı tercih etmiştir.

Sınıf içinde drama etkinliklerinin bazen kaotik bir ortam yaratabileceği araştırmacı tarafından fark edilmiştir. Bu durum, özellikle dikkat sorunları yaşayan öğrenciler için dezavantaj yaratabilmektedir. Ayrıca, her öğrencinin eşit şekilde etkinliklere katılmasını sağlamak için daha planlı grup çalışmaları ve bireysel yönlendirmeler yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının gözlemlerine göre, TPRS yöntemi genel anlamda öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratmış, öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili hale getirmiştir. Bununla birlikte, yöntem uygulanırken bireysel farklılıklar, sınıf yönetimi ve stres gibi faktörlere daha fazla dikkat edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu veriler tartışma bölümünde derinlemesine incelenecektir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada, İngilizce kelime öğretiminde TPRS (Total Physical Response Storytelling) yönteminin etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılan nicel ve nitel analizler, yöntemin öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Çalışma, TPRS yönteminin İngilizce kelime öğretiminde öğrencilerin hem kısa vadeli kelime dağarcığına hem de uzun vadeli kalıcılığa önemli katkılar sağladığını bulgular göstermiştir. Bu bulgular, literatürde yer alan diğer araştırmalarla da paralellik göstermektedir. Lichtman (2018), TPRS yönteminin dil öğreniminde etkileşimli bir ortam yaratarak dil becerilerini geliştirmeye önemli bir katkı sağladığını vurgulamıştır. Örneğin, Kara (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, TPRS yönteminin çok erken yaşta İngilizce öğrenen çocukların ikinci dilde kelime edinimine olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Şimşirve arkadaşlarının (2019) araştırmasında, hikâye anlatımı tekniğine dayalı etkinliklerin altıncı sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Cay (2021) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışması, TPR yönteminin öğrencilerin kelime öğrenimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, TPRS yönteminin etkileşimli ve bütüncül bir öğrenme ortamı sağlayarak dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu desteklemektedir.

5.1. TPRS Yönteminin Kısa Vadeli Kelime Dağarcığı Üzerindeki Etkisi

Çalışma, TPRS yönteminin deney grubundaki öğrencilerin kısa vadeli kelime dağarcığına anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymuştur. Deney ve kontrol grupları arasında yapılan son test analizlerinde, TPRS yöntemini uygulayan öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinde önemli artış Tablo 1’de gözlemlenmiştir ($t=3.47$; $p<.05$). Bu sonuçlar, TPRS yönteminin öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenme ve hatırlama süreçlerinde etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, deney grubu ile kontrol grubu kalıcılık test ölçümleri arasındaki fark da ($t=6.91$; $p<.05$) Tablo 3’te gösterildiği üzere TPRS yönteminin öğretim sürecinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini ve bu gelişimin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Kısa Vadeli Etkiler Üzerine Tartışma

Tablo 1 in sonuçları, TPRS yönteminin uygulandığı deney grubunun, uygulama sonrası kontrol grubuna kıyasla daha yüksek kelime öğrenme performansı sergilediğini göstermektedir. Deney grubunun son test ortalaması ($X=39.02$), kontrol grubunun son test

ortalamasından ($X=31.61$) anlamlı düzeyde yüksektir ($t=3.47$; $p<.05$). Ayrıca, deney grubunun ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında (Tablo 1), son test lehine anlamlı bir fark olduğu ($t=35.17$; $p<.05$) görülmektedir. Bu bulgular, TPRS yönteminin kısa vadede öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini olumlu etkilediğini ve geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Tablo 1). Ancak, kontrol grubunun son test puanlarındaki artış, deney grubundaki kadar belirgin değildir. Bu durum, geleneksel yöntemin de öğrencilerin kelime öğrenimine katkı sağladığını, ancak TPRS yönteminin sağladığı etkileşimli ve bağlamsal öğrenme ortamının daha etkili olduğunu göstermektedir.

Uzun Vadeli Etkiler Üzerine Tartışma

Uzun vadeli kelime dağarcığı kalıcılığına ilişkin bulgular, TPRS yönteminin etkilerinin sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Tablo 3, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testleri arasındaki anlamlı farkı ortaya koymaktadır ($t=6.91$; $p<.05$). Deney grubunun kalıcılık testi ortalaması ($X=36.11$), kontrol grubunun ortalamasından ($X=21.02$) belirgin şekilde yüksektir. Bu sonuç, TPRS yönteminin, geleneksel yöntemden farklı olarak, öğrenilen kelimelerin uzun vadede hatırlanmasını desteklediğini göstermektedir.

Deney grubunun son test ve kalıcılık testi arasındaki fark (Tablo 3) incelendiğinde, son test lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t=4.07$; $p<.05$). Bu, kelime bilgisinde bir miktar düşüş olduğunu gösterse de, kalıcılık testi sonuçları, TPRS yönteminin etkisinin büyük ölçüde sürdürülebilir olduğunu işaret etmektedir. Kontrol grubunda da benzer bir durum gözlemlenmiştir (Tablo 3), ancak kontrol grubundaki düşüş oranının daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır.

Yöntemlerin Karşılaştırmalı Etkileri Üzerine Genel Değerlendirme

Deney grubu, hem kısa vadeli (son test sonuçları) hem de uzun vadeli (kalıcılık testi sonuçları) ölçümlerde kontrol grubuna kıyasla daha yüksek performans sergilemiştir. TPRS yönteminin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine sunduğu bağlam, hikâyeleştirme ve fiziksel tepki unsurları, öğrenmenin hem daha etkili hem de kalıcı olmasına katkıda bulunmuş olabilir. Geleneksel yöntemin ise daha sınırlı bir etki sağladığı görülmektedir; bu yöntemdeki öğrenciler

kelime öğreniminde gelişim göstermiş olsa da, bu gelişim uzun vadede sürdürülebilir olmamıştır.

Uygulama bitiminde öğrencilerden uygulama süreciyle ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Bir öğrenci bu süreçle ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

Ö5: Hikâyelerde geçen kelimeleri hem anlamaya hem de kullanmaya başladım. Normal derslerden farklı olarak bu yöntem çok eğlenceliydi ve kelimeler aklımda kaldı."

Bu sonuç, öğrencilerin dil öğreniminde dramatik ve hareket tabanlı aktivitelerle desteklenen yöntemlerin daha etkili olduğunu gösteren araştırmaları destekler niteliktedir (Krashen, 1982). Krashen'in *Girdi Hipotezi*, anlamlı ve ilgi çekici bir girdinin öğrencilerin dil edinimini destekleyeceğini öne sürmektedir ve bu çalışmanın bulguları bu teoriyi doğrular niteliktedir.

Kontrol grubunun son test sonuçları ile kalıcılık testi sonuçları arasındaki farkta Tablo 7'de görüldüğü gibi ($t=6.81$; $p<.05$) belirli bir artış sağlanmış olsa da TPRS grubundaki kadar belirgin bir fark görülmemiştir. Bir başka öğrenci, kontrol grubundaki öğrenme sürecini şu şekilde değerlendirmiştir:

Ö13: Derslerde verilen kelimeleri ezberlemek zorunda kaldım ama zamanla çoğunu unuttum.

Bu durum, Nunan (2004) tarafından vurgulanan, geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisinin sınırlı olduğu, ancak etkileşimli yöntemlerin öğrencilerin öğrenme sürecine daha büyük katkı sağlayabileceği görüşüyle uyumludur. Ayrıca, kontrol grubundaki gelişimin sınırlı kalması, TPRS yönteminin yenilikçi ve dikkat çekici doğasının öğrenme süreçlerindeki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu, TPRS yönteminin daha etkili bir kelime öğretim yöntemi olduğunu ve öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri uzun vadeli hafızalarına kazandırmada daha başarılı olduğunu gösterir.

5.2. TPRS Yönteminin Öğrencilerin Alıcı ve Üretici Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi

Alıcı beceriler (dinleme ve okuma) ve üretici beceriler (konuşma ve yazma) açısından yapılan nitel analizlerde de TPRS yönteminin olumlu etkileri ortaya çıkmıştır. Uzman görüşlerine göre, öğrencilerin alıcı becerilerinde, özellikle dinleme becerilerinde ilerleme

kaydettikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin hikâye tabanlı bir öğrenme sürecine dahil edilmesinin, kelime anlamlandırma yeteneklerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Harmer, 2007). Bir öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Ö8: Hikâyeleri dinlerken bazen kelimeleri anlamakta zorlandım, ama tekrar tekrar duyunca hem anlamını hem de doğru kullanımı öğrendim.

Öğrencilerin hikâyeleri dinlerken kelimeleri anlamlandırmada başarılı olmalarına karşın, bazı öğrencilerde dinleme anlama güçlükleri yaşandığı belirtilmiştir. Bu durum, TPRS yönteminin öğrencilerin alıcı becerilerine olumlu bir etkisi olsa da bazı öğrenciler için daha fazla uygulama ve destek gerektirdiğini göstermektedir.

Üretici becerilerde ise, özellikle konuşma becerilerinde ciddi bir gelişim gözlemlenmiştir. Dramanın, öğrencilerin konuşma cesaretlerini artırdığı ve kelime kullanımlarını daha akıcı hale getirdiği vurgulanmıştır. Bir başka öğrenci, TPRS yönteminin konuşma becerilerine etkisini şu şekilde değerlendirmiştir:

Ö2: Drama yaparken konuşmaya çalışmak başta çok zordu, ama arkadaşlarımla pratik yaparak daha rahat konuşmaya başladım. Şimdi İngilizce konuşmak daha kolay geliyor.

Drama etkinlikleri sayesinde öğrenciler, topluluk önünde daha rahat konuşmaya başlamış ve özgüvenlerini geliştirmiştir. Bu bulgu, Cohen (1994) tarafından ifade edilen, öğrencilerin özgüven kazandıklarında dil kullanımındaki akıcılıklarının da gelişeceği yönündeki görüşü destekler niteliktedir. Öğrencilerin yazılı ifadelerinde de yaratıcı ve doğru kullanımın arttığı gözlemlenmiştir. Bu, TPRS yönteminin üretici dil becerileri açısından sağladığı en önemli katkılardan biridir.

5.3. TPRS Yönteminin Öğrenci Görüşleri ve Deneyimlerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin TPRS yöntemi hakkındaki görüşlerine bakıldığında, olumlu ve olumsuz görüşler bir arada yer almaktadır. Olumlu görüşler arasında, yöntemin dersleri daha eğlenceli hale getirmesi, öğrencilerin drama etkinlikleri sırasında grup içinde öğrenmeyi daha keyifli bulması ve kendilerine güven kazanmaları ön plana çıkmaktadır. Bir öğrenci, yöntemin olumlu yönlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö22: Drama etkinliklerinde çok eğlendim. İngilizce konuşurken eskiden çok utanırdım, ama şimdi kendime güvenim arttı.

Öğrenciler, drama sayesinde hem kelime bilgilerini geliştirmenin hem de topluluk önünde konuşma cesaretini kazanmalarının faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Lichtman (2018) ve Krashen (1982) gibi araştırmacılar da bu tür yöntemlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve dil öğrenim süreçlerini daha kalıcı hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu, TPRS yönteminin öğrenciler üzerinde motivasyon artırıcı bir etkisi olduğunu ve dil öğrenme sürecini daha interaktif hale getirdiğini göstermektedir.

Olumsuz görüşler arasında ise, drama sırasında bazı öğrencilerin stres yaşaması, sınıftaki gürültü nedeniyle konsantrasyon güçlüğü çekilmesi ve grup içi eşit katılım sorunları yer almaktadır. Bir başka öğrenci bu konuda şunları belirtmiştir:

Ö17: Drama yaparken bazı arkadaşlar çok aktif oldu, ama biz daha sessiz kaldık. Bazen çok stresliydi.

Bu bulgu, Cohen ve Manion (1994) tarafından dile getirilen, grup çalışmaları sırasında etkili sınıf yönetiminin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu noktada, TPRS yönteminin uygulanmasında sınıf yönetiminin önemini bir kez daha vurgulamak gerekmektedir. Sınıf içi etkileşim ve grup dinamiklerinin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Özellikle drama sırasında bazı öğrencilerin stres yaşaması, bu yöntemin sınıf ortamında daha dikkatli bir şekilde uygulanmasını gerektiriyor.

TPRS yöntemi ile yapılan derslerde, uzmanlar öğrencilerin etkileşimli bir öğrenme ortamında daha fazla katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Dramanın, öğrencilerin hem öğrenme sürecine hem de grup dinamiklerine olan katılımını artırdığı gözlemlenmiştir. Uzmanlar, öğrencilerin telaffuzlarının geliştiğini ve özgüven kazandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, drama sırasında yaşanan stres, sınıf yönetimi sorunları ve eşit katılım sorunları da uzmanların dikkat çektiği olumsuz yönlerdir. Bu, yöntemin sınıf içi uygulama süreçlerinde dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Nunan (2004) ve Harmer (2007) tarafından ifade edilen, bireysel ihtiyaçlara yönelik öğretim stratejilerinin önemini destekler.

Sonuç olarak bu çalışma, TPRS yönteminin İngilizce kelime öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Ancak, yöntemin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf yönetimi, stres yönetimi ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Bir öğrenci, yöntemin genel etkisini şu şekilde özetlemiştir:

Ö27: TPRS yöntemiyle öğrenmek hem eğlenceliydi hem de kelimeleri unutmadım. Keşke tüm dersler böyle olsa!

Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin yöntem hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları ve uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir.

Bundan sonraki araştırmalarda, TPRS yönteminin farklı yaş grupları ve dil seviyelerindeki öğrenciler üzerinde test edilmesi, yöntemin uzun vadeli etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve sınıf içi uygulamaların daha detaylı bir şekilde analiz edilmesi faydalı olacaktır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, İngilizce kelime öğretiminde TPRS (Total Physical Response Storytelling) yönteminin etkilerini incelemek amacıyla yapılan nicel ve nitel analizler, yöntemin öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, TPRS yöntemi deney grubundaki öğrencilerin hem kısa vadeli kelime bilgilerini geliştirmelerinde hem de uzun vadeli kelime kalıcılığında belirgin bir artış sağlamıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldığında, TPRS yöntemi ile ders işleyen öğrencilerin daha fazla ilerleme kaydettikleri ve öğrendikleri kelimeleri uzun vadeli hafızalarına daha iyi kazandırdıkları görülmüştür. Bu bulgular, TPRS yönteminin İngilizce kelime öğretimi için etkili bir öğretim tekniği olduğunu desteklemektedir.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin alıcı ve üretici dil becerilerindeki gelişim de dikkat çekicidir. Özellikle konuşma becerilerinde belirgin bir artış gözlemlenirken, öğrencilerin özgüven kazanarak daha aktif katılımcı hale geldikleri tespit edilmiştir. Nitel verilerde ise öğrencilerin TPRS yöntemini eğlenceli ve etkileşimli bulduklarını, drama ve hikâye anlatımı gibi etkinliklerle öğrenmenin daha keyifli hâle geldiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Ancak, TPRS yönteminin sınıf içindeki bazı zorlukları da ortaya çıkmıştır. Drama etkinliklerinde bazı öğrencilerin stres yaşaması ve grup içi eşit katılım sorunları gibi olumsuz faktörler, yöntemin etkinliğini sınırlayabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimine daha fazla dikkat etmeleri ve grup dinamiklerini doğru yönetmeleri gerektiğini göstermektedir.

Sınıf Yönetimi ve Destek: TPRS yöntemi sınıf içinde yüksek etkileşim gerektirdiği için öğretmenlerin sınıf yönetimine özel dikkat göstermeleri önemlidir. Öğrenciler arasında eşit katılımın sağlanması, bazı öğrencilerin stres yaşamasının önlenmesi ve grup içi etkileşimin artırılması için öğretmenler daha fazla rehberlik sunabilir. Özellikle stres yaşayan öğrenciler için bireysel destek sağlanarak, rahat bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.

Daha Fazla Uygulama ve Deneyim: TPRS yöntemi, başlangıçta bazı öğrenciler için zorlayıcı olabilir. Bu nedenle, yöntemi uygulayan öğretmenlerin TPRS'yi daha sık ve düzenli olarak derslerde kullanmaları, öğrencilerin yöntemle alışmalarını ve etkinliğini daha fazla hissetmelerini sağlayacaktır. Öğrenciler, düzenli olarak uygulanan etkinliklerle daha fazla kelime öğrenme ve bu kelimeleri uzun süreli hafızalarına kazandırma fırsatı bulacaklardır.

Öğrenci İhtiyaçlarına Yönelik Özelleştirme: Öğrencilerin dil seviyeleri ve öğrenme stilleri farklılık gösterebilir. Bu nedenle, TPRS yönteminin sınıfta daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları, daha kişiselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirmeleri faydalı olacaktır. Özellikle zorlanan öğrenciler için ek destek veya daha fazla tekrar fırsatı sunulabilir.

TPRS Yönteminin Farklı Düzeylerde Uygulanması: Bu çalışmada, ortaokul seviyesindeki öğrenciler üzerinde TPRS yöntemi incelenmiştir. Gelecek çalışmalar, yöntemin ilkokul, lise ve üniversite seviyesindeki öğrencilere uygulanmasını inceleyerek, yöntemin farklı yaş grupları ve dil seviyelerinde nasıl etkili olabileceğini araştırmalıdır. Ayrıca, farklı dil becerileri (örneğin, yazma, okuma) üzerinde de TPRS yönteminin etkileri detaylı bir şekilde incelenebilir.

Uzun Vadeli Etkilerin Araştırılması: Bu çalışmada, TPRS yönteminin kısa vadeli etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Gelecek araştırmalar, yöntemin uzun vadeli dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeli ve öğrencilerin kelime dağarcığı üzerindeki kalıcı etkilerinin ne kadar sürdüğünü araştırmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin ilerleyen dönemde öğrendikleri kelimeleri ne kadar aktif kullandıkları da incelenebilir.

Öğretmen Eğitimi ve Kaynaklar: TPRS yönteminin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu yöntem hakkında daha fazla eğitim alması gerekmektedir. Öğretmenler için TPRS konusunda seminerler, atölye çalışmaları ve kaynak kitaplar hazırlanarak, öğretmenlerin bu yöntemi daha verimli bir şekilde kullanmaları sağlanabilir. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin öğrencilerin katılımını artıracak yaratıcı yöntemler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, TPRS, İngilizce kelime öğretiminde etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Öğrencilerin kelime bilgisi gelişimini artırırken, dil becerilerinin diğer alanlarına da katkı sağlamak ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir. Ancak, sınıf yönetimi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik dikkatli bir yaklaşım gereklidir. TPRS'nin daha geniş kitlelere uygulanabilirliğini araştırmak ve öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlemek, bu yöntemin öğretim süreçlerine entegrasyonunu daha da güçlendirecektir.

7. KAYNAKÇA

- Akdağ, N. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Öğretiminde Drama Yönteminin Erişmeye Etkisi*.
- Aksın, A., & Yaşar, T. (2024). *Öğretmen Cesaretlendirmesinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Lise Öğrencilerinin Yabancı Dili Konuşma İsteklilikleri Üzerindeki Etkisi The Impact of Teacher Encouragement on Turkish High School EFL Learners' Willingness to Communicate in Second Language (L2WTC)*. <https://orcid.org/0009-0005-2824-698X>
- Alacapınar, F. G., & Sönmez, V. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Vol. 7). Anı Yayıncılık.
- Allder, L. (2023). *Oral Fluency and Drama: The Effect of Drama-Based Pedagogy on English Oral Fluency in Key Stage 2 EAL Learners in UK Primary Additional information Versions of research works*. <https://kar.kent.ac.uk/100356/>
- Almond, M. (2011). Teaching english with drama : How to use drama and plays when teaching - for the professional english language teacher. *Pavilion Publishing*.
- Alvarez, L. (2017). *Challenges in the implementation of TPRS in language classrooms*. . 21(3), 325–340.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: the Report of the Commission on Reading*. 16.
- Aşıkcan, M., & Saban, A. (2021). An Action Research on Improving Fluent Reading Skills of Third-Grade Primary School Students. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 19–47. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9015>
- Azzam, W. A. (2021). *EFL Teachers' Beliefs and Practices in Online L2 Vocabulary Teaching: Case Study*.
- Bayraktaroğlu, Z. (2022). Dil Öğretiminde Yeni Yöntemler ve TPRS. *Ankara: Dilbilim Yayınları*.
- Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. *New York: Pearson Education*.
- Brown, H. D. (2017). Principles of language learning and teaching. *Pearson Education*. (6th Ed.).
- Carter, R. (1998). *Vocabulary Applied Linguistic Perspectives*.
- Cay, T. (2021). The Effect of Total Physical Response Method on Vocabulary Learning: A Mixed Research Synthesis. *English Language Teaching*, 14(12), 154–168.
- Celce, M., & Murcia. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*.
- Çelebi, E., & Ateş, S. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Anlama ve Anlatma Becerilerinin Hikâye Anlatıcılığı Yolu ile Geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.35233/oyea.757420>
- Chavez, M. (2018). The effectiveness of TPRS in the foreign language classroom: A study of language acquisition and retention. . *Journal of Language Pedagogy*, 13(2), 112–128.
- Chomsky, N. (1981). Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures. *Dordrecht: Foris Publications*.
- Cohen, L. , & M. L. (1994). Research Methods in Education. *London: Routledge*.
- Conroy, P. (1999). Total Physical Response: An Instructional Strategy for Second-Language Learners who are Visually Impaired. In *Journal of Visual Impairment & Blindness*.
- Çubukçu, F. (2014). A synergy between storytelling and vocabulary teaching through TPRS. *Journal International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 2014(2), 84–90. <http://www.udead.org.tr/>
- Daftari, G. E. (2016). *The Impact of Non-Native English Teachers' Linguistic Insecurity on Learners' Productive Skills*.
- de la Fuente, M. J. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, 10(3), 263–295. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr196oa>
- Demir, Ş. (2014). *The Impact of "Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling" (TPRS) on Lexical Competence*.
- Demirel, M. (2013). *Türkiye 'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar*.
- Erdoğan, C. (2016). *Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Meyveler (Fruits) Ünitesindeki Sözcük Öğrenme Başarısına Etkisi*.
- Eryılmaz, E. (2019). *The Impact of "Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling" (TPRS) Method on the Anxiety Levels of Adolescent Turkish EFL Learners*.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165–182. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>

- Granger, C. A. (2004). *Silence in Second Language Learning: A Present Absence*.
- Güneş, F. (2020). Integrating language skills in English classrooms: Challenges and opportunities. *Journal of Language Education and Teaching*, 8(2), 120–134.
- Güzel, S., & Çınar, M. (2019). TPRS Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Dil Becerilerine Etkisi. *Yabancı Dil Öğretimi Dergisi*, 12(4), 45–59.
- Hà, T. A., & Bellot, A. R. (2020). Assessing storytelling as a tool for improving reading comprehension in the EFL primary classroom. *English Teaching*, 19(2), 169–196. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0096>
- Hanafiah, W., Aswad, M., Sahib, H., Yassi, A. H., & Mousavi, M. S. (2022). The Impact of CALL on Vocabulary Learning, Speaking Skill, and Foreign Language Speaking Anxiety: The Case Study of Indonesian EFL Learners. *Education Research International*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/5500077>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th Edition). Harlow: Pearson Education.
- İkinci, Ü. (2019a). *Teaching English Through Drama and Drama Techniques in ESL Classrooms*.
- İkinci, Ü. (2019b). *TEACHING ENGLISH THROUGH DRAMA AND DRAMA TECHNIQUES IN ESL CLASSROOMS*.
- İnal, H., & Çakır, A. (2014). Story-based Vocabulary Teaching. *Story-Based Vocabulary Teaching*.
- Kara, E. (2020). İngilizce Derslerinde Öğrenci Motivasyonu ve Geleneksel Yöntemlerin Sınırları. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 27–39.
- Kara, K. (2017). *Possible effects of the teaching proficiency through reading and storytelling (TPRS) approach on very young learners' L2 vocabulary acquisition*.
- Kara, K. (2018). *Possible Effects of the Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Approach on Very Young Learners' L2 Vocabulary Acquisition*.
- Kara, K., & Eveyik-Aydın, E. (2019). Effects of TPRS on Very Young Learners' Vocabulary Acquisition. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(1). <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.1p.135>
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama An Example of Drama Application And Drama in Elementary Education. In *Cilt* (Vol. 27).
- Kılıç, Ş. (2009). *Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi*.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1998). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. 20–22.
- Kwiecień-Niedziela, E., Polok, K., & Mala, E. (2020). Drama techniques as correlators of the level of english language speaking anxiety. *Integration of Education*, 24(1), 98–110. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.098-110>
- learnenglishkids.britishcouncil.org. (n.d.).
- Lee, J., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. McGraw-Hill.
- Lems Kristin, Soro Tenena M., & Charles Gareth. (2024). BUILDING LITERACY WITH MULTILINGUAL LEARNERS. *Third Edition*. | New York : The Guilford Press, 59–119.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Liam, P. (2021). *The motivational impact of Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS): A Self-Determination Theory perspective*. Printer, Liam.
- Lichtman, K. (2018a). *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS): An Input-Based Approach to Second Language Instruction*.
- Lichtman, K. (2018b). Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) in the Language Classroom. *Journal of Language Teaching Research*, 9(5), 879–889.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Suggestopedia Theory and Practice*.
- Melanhoğlu, D. (2016). Yabancı Öğrenciler için Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Dereceli Puanlama Anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2). <https://doi.org/10.17556/jef.20880>
- Mertens, D. M. (2023). *Mixed methods research : Research methods*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *English language teaching curriculum for primary and secondary schools (Grades 2-8)*.

- Minh Hoa, T., & Thi Phuc Trinh, N. (2023). Vietnamese high school teachers' beliefs about promoting EFL learner autonomy in writing skills development. In *Issues in Educational Research* (Vol. 33, Issue 2).
- Mitchell Rosamond, Myles Florence, Marsden Emma, & Farajnezhad Zahra. (2022). *Second Language Learning Theories*.
- Muhy, H., Mohammad, E., & İzmir, K. (2024). *Ürdünlü Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisinde Yaşadıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri*.
- Muzammil, L. (2017). *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) as a Technique to Foster Students' Speaking Skill*.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nur, Y., & Hozman, A. (2023). *Exploring Middle School Mathematics Teachers' Digital Competencies after the Pandemic: A Mixed-Method Study*.
- Nuriyanti, I., & Pd, M. (2010). *Using Role-Play Technique to Improve Speaking Ability for Students in the Classroom*.
- Octaviani, A., & Hesmatantya, V. (2018). Using Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) in Teaching English for Young Learners. *Tell Journal*, 6(2).
- Oradee, T. (2013). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and Role-Playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 533–535. <https://doi.org/10.7763/ijssh.2012.v2.164>
- Oxford, R. L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: an Overview*.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı Dramanın Anlayarak Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*.
- Prentza, A. I. (2012). Second language acquisition of complex structures: The case of English restrictive relative clauses. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1330–1340. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1330-1340>
- Qing, X. (2011). Role Play - An Effective Approach to Developing Overall Communicative Competence. *Cross-Cultural Communication*, 7(4), 36–39.
- Racine, J. P. (2018). Lexical Approach. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0169>
- Rambe, S. (2019). Total Physical Response. *English Education: English Journal for Teaching and Learning*, 7(01), 45. <https://doi.org/10.24952/ee.v7i01.1652>
- Ray, B. (1990). *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)*.
- Ray, B., & Seely, C. (2015). *Fluency through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School*. Berkeley: Command Performance Language Institute.
- Richards, J. C. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014a). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014b). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. (3rd Ed.).
- Rodgers, T. S., & Richards, J. C. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching 2nd Edition Cambridge Language Teaching Library*. 178–191.
- Salman, S. N. (2023). *Graduate School of Education the Department of English Language Education Drama Plays with Words, Create Worlds: The Effects of Drama-Based Language Instruction on Prep School Students' Self-Efficacy and Language Learning Curiosity*.
- Sanoufa, B. (2022). *The Implementation of "Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling" to Enhance Kindergartners' English Vocabulary Acquisition*.
- Satriani, I. (2019). Storytelling in Teaching Literacy: Benefits and Challenges. *English Review: Journal of English Education*, 8(1), 113. <https://doi.org/10.25134/erjee.v8i1.1924>
- Şeker, S. A. (2023). *A Comparison of the Communicative Language Teaching (CLT) and Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Methods on the Motivation of the EFL Students*.
- Shi, Y., & Ariza, E. (2018). *A Study on the Natural Approach (NA) and Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)*.
- Şimşir, N., Karahan, E., & Anagün, Ş. S. (2019). Yabancı dil öğretiminde hikâye anlatımı tekniğinin kelime öğrenimine etkilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1266–1287.
- Sinyashina, E. (2020). 'Incidental + Intentional' vs 'Intentional + Incidental' Vocabulary Learning:

- Which is More Effective? *Complutense Journal of English Studies*, 28, 93–108. <https://doi.org/10.5209/cjes.66685>
- Sirisrimangkorn, L. (2018). The Use of Project-based Learning Focusing on Drama to Promote Speaking Skills of EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), 14. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.6p.14>
- Sithole, B. N. (2022). *Exploring the pedagogy of writing in English second language classrooms in the Foundation Phase*.
- Sur, E., & Ünal, E. (2024). The Mediating Role of Reading Attitude in the Relationship between Elementary School Students' Reading Engagement and Reading Comprehension Skills. *Kuramsal Eğitimbilim*, 17(2), 307–323. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1276067>
- Taşar, İ. (2022). *Teaching Grammar Through Oral Storytelling*.
- Tella, A. (2012). Using TPRS for enhancing language learning and teaching: A case study. *Language Learning & Technology*. *Language Learning & Technology*, 16(1), 63–79.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*.
- Tokdemir, G. (2015). *Teaching Vocabulary to Young Learners Through Drama*.
- Torres, O. (2011). *Acquiring 21st Century Language Skills: A Case Study on the Impact of Teachers' Perceptions of Students' Second Language Skills on a World Language Program*.
- Tunagür, M., Kardaş, N., & Kardaş, M. N. (2021). The Effect of Student Centered Listening/Speaking Activities on Turkish Listening Speaking Skills of Bilingual Students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 136. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.136>
- Turgut, K. (2023). *Department of Foreign Language Education Division of English Language Teaching Use of Drama in the Context of Language Teaching: Exploring the Effects of Drama Implementation on English as a Foreign Language(EFL) Learners at Secondary School Level*.
- Türkeş, D. (2011). *The Role of TPRS Method in Teaching Vocabulary to the 5th Grade Primary EFL Students*.
- Uddin, R. (2009). *Implementing Counseling Techniques: Role Play and Storytelling in Teaching*.
- Yyanık, Ö. (2013). *Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programının 61-66 Aylık Çocukların Bilişsel Yetenekleri ile Erken Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi*.
- Vermeer, A. (1992). Exploring the second language learner lexicon. In *The Construct of Language Proficiency* (p. 147). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.62.16ver>
- Winston, J. (2022). Performative language teaching in early education: Language learning through drama and the arts for children 3-7. . *Bloomsbury Publishing Plc*.
- Yaman, İ. (2018). *Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar*.
- Yıldız, A., & Demir, H. (2021). Türkçe ve Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 15–32.
- Yüksel, Ş., Seçer, E., & Çeliköz, N. (2017). The Role of Essay Writing Course, Given along with Comprehension-based Instruction, on the Writing Skill Development of High School Students. In *Eurasian Journal of Applied Linguistics* (Vol. 3, Issue 2). www.ejal.eu
- Zhang, S., & Lynch, R. (2020). *The Relationship of Self-Efficacy for Chinese as a Foreign Language Oral Skills and the Use of Indirect Language Learning Strategies for Learning Chinese as a Foreign Language with Oral Skills Achievement of Grade 6 Students in Chinese as a Foreign Language Class at Satit Prasarnmit Elementary School in Bangkok, Thailand* (Vol. 13, Issue 1). Dover Court International School.
- Zhou, Q., Du, F., Lu, Y., Wang, H., Herman, & Yang, S. (2024). The development of reading comprehension ability of Chinese Heritage Language (CHL) learners in Indonesia. *Language Testing in Asia*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00276-2>

8. EKLER

8.1. Ön, Son ve Ertilenmiş Son Testler

Test 1



1. A) snout B) recipe C) stork



2. A) invite B) arrive C) beak



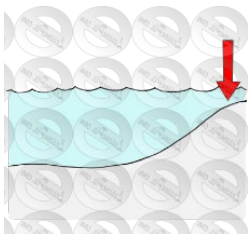
3. A) lap up B) arrive C) invite



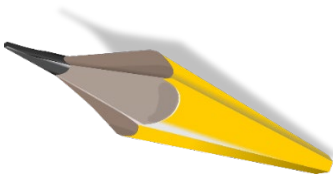
4. A) serve B) snout C) special



5. A) lap up B) jar C) recipe



6. A) lap up B) pointy C) shallow



7. A) shallow B) pointy C) serve

Test 2



1.

A) plant

B) pull

C) turnip

D) seed



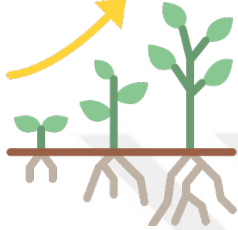
2.

A) plant

B) pull

C) turnip

D) seed



3.

A) grow

B) pull

C) pull out

D) come out



4.

A) grow

B) pull

C) pull out

D) come out



5.

A) fall over

B) seed

C) pull out

D) come out



6.

A) fall over

B) pull

C) pull out

D) come out



7.

A) fall over

B) pull

C) pull out

D) come out

Test 3



1. A) sack B) wheat fields C) dare D) change into



2. A) get rid of B) catch C) sack D) stream



3. A) dare B) stream C) wheat fields D) catch



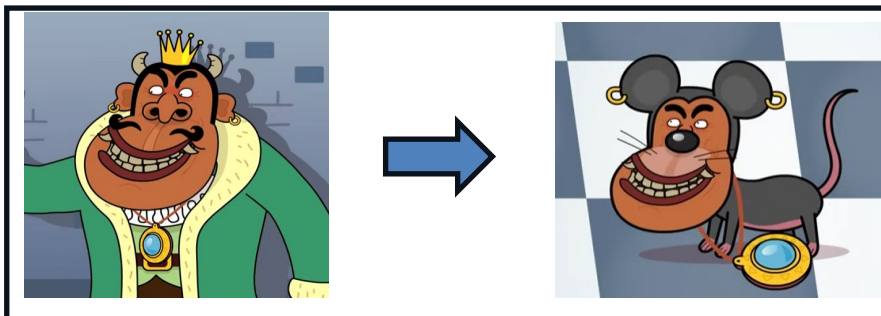
4. A) change into B) sack C) get rid of D) dare



5. A) get rid of B) catch C) sack D) stream



6. A) sack B) wheat fields C) dare D) change into

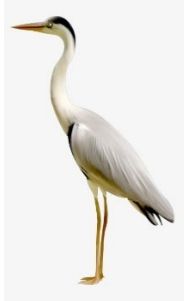


7. A) change into B) sack C) get rid of D) dare

Test 4



1. A) crane B) peacock C) envy D) fold



2. A) crane B) peacock C) envy D) fold



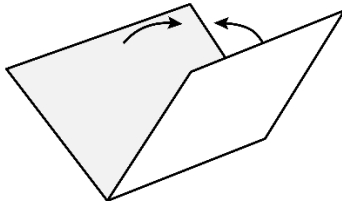
3. A) feathers B) crane C) show off D) spread



4. A) feathers B) crane C) show off D) spread



5. A) show off B) peacock C) fold D) envy



6. A) show off B) peacock C) fold D) envy



- A) fold B) spread C) envy D) crane

Test 5



1.

A) plead

B) lantern

C) caliph

D) pray



2.

A) jail

B) whisper

C) plead

D) caliph



3.

A) plead

B) lantern

C) caliph

D) pray



4.

A) plead

B) lantern

C) fast

D) pray



5.

A) jail

B) whisper

C) plead

D) caliph



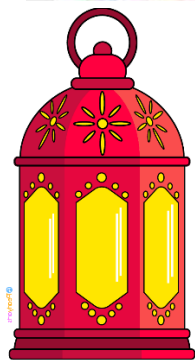
6.

A) jail

B) lantern

C) fast

D) pray



7.

A) fold

B) spread

C) envy

D) crane

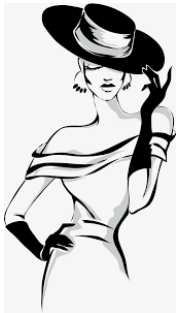
Test 6



1. A) silly B) elegant C) take away D) put on



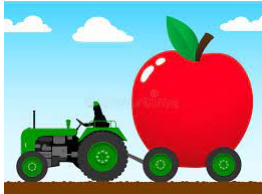
2. A) silly B) spotty C) take away D) put on



3. A) elegant B) enormous C) cost D) put on



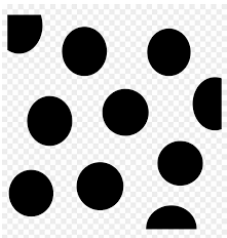
4. A) spotty B) cost C) take away D) enormous



5. A) spotty B) enormous C) cost D) put on



6. A) silly B) elegant C) take away D) put on



7. A) enormos B) spotty C) take away D) put on

8.2. Ders Planları		
Daily Lesson Plan 1		
Date: 17-18-19 April		
Period: 40+40 min/per day		
Grade: 5th	Age: 10-11	Teacher's Name: Hilal KIRMEMİŞ
Subject Area: Unit 8/ The Animal Shelter	Story Title: The Fox and The Stork	Lesson: English
Teaching Resources:	► YouTube Video ► Worksheets ► Power Point ► Others	
Learning Outcome(s):	The student will be able to understand the target words. The student will be able to pronounce the target words correctly. Students will be able to demonstrate comprehension of the story. Students will engage in role-play to reinforce vocabulary and improve speaking skills.	
Target Vocabulary:	Stork, invite, arrive, serve, lap up, shallow, pointy	
21st Century Skills:	Critical Thinking, Creativity, Communication Skills, Problem Solving	
Teaching Method	TPRS and TPR	
Teaching Techniques	Story asking, Demonstration, Question & Answer, Dramatizing, Individual and Pair-Work *Group works, Translating, Games, Story Comprehension	
Sources and Materials	Dictionary, Pictures, Flash-cards, Smart-board, Video, Worksheets, Presentations, Masks, Posters, Realia, Teacher's Resources	
Monitoring and Evaluation	Observation, Post Tests, Completion of worksheets Feedback from students through reflection forms	
Step 1: Establishing Meaning	<ul style="list-style-type: none"> • cc 	
	<p>Storytelling - The Great Big Turnip (10 min)</p> <p>The teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • shows the YouTube video of <i>The Fox and the Stork</i> to the students. Let them watch it without interruption. • after the first viewing, pauses the video and ask comprehension questions. Make sure students focus on the use of the target vocabulary in the story. • plays the video again, asking students to pay attention to specific words and actions. • discusses the key points of the story, using the target vocabulary. • engages students in further discussion using questions <p>Chinese Whispers Game (5 min)</p> <p>The teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • arranges students in a circle. • whispers a sentence using one of the target vocabulary words to the first student. 	

<p>Step 2: Ask the Story https://www.youtube.com/watch?v=UMo2NDIfIw</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The student whispers the sentence to the next, and so on until the last student. • The last student says the sentence aloud, and the class checks if it matches the original. • This activity helps students practice listening and pronunciation in a fun and engaging way. <p style="text-align: center;">The Fox and The Stork</p> <p>(One day a fox invited a stork to her house for a meal. The fox brought out two shallow plates with soup on them. Then, the Stork arrived the Fox’s house.)</p> <p><u>The Fox:</u> Stork the meal is nothing fancy but I hope you like it. (The fox served the soup on a shallow plate and he deliciously lapped up all of the soup on her plate.)</p> <p><u>The Fox:</u> Mm... yummy this is so good. Eat up stork! (But the stork wasn't able to taste it. The stork's beak was too long and pointy to eat the soup off of the shallow plate.)</p> <p><u>The Fox:</u> Oh stork! You must not like the soup then I shall eat your soup for you. (The next day the stork invited the fox over to her house for a meal. The stork put some soup into two long thin-necked jars.)</p> <p><u>The Stork:</u> Fox this is a special family recipe I hope you enjoy it. (The stork put her beak in the long thin necked jar and she ate soup.)</p> <p><u>The Stork:</u> Mm... This is my favorite soup. (But this time the fox wasn't able to taste it her wide snout couldn't fit inside the thin long neck jar.)</p> <p><u>The Stork:</u> Oh I'm sorry fox. I guess you must not like the soup. (As the stork said again how yummy the soup was, she began to eat all of fox's soup too.)</p> <p><u>The Stork:</u> Mm... Yummy!</p> <p style="text-align: center;">--- THE END ---</p>
	<p>Worksheet Activity (20 min)</p> <p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • After the video, hands out the written text of the story to each student. • instructs them to follow along with the text as they listen to the story. • reads the story aloud with an expressive tone, using gestures and movements to bring the story to life. • encourages students to follow the text and match the words to the actions. • selects volunteers from the class to act out the characters from the story. You will act as the narrator at first, then gradually allow students to take over the narration. • slowly reduces your support as the students gain confidence in reading the story aloud. • asks comprehension questions throughout • provides support where needed, allowing students to switch to their native language for clarification if necessary, but encourage them to stick with English as much as possible. • uses simple yes/no questions to reinforce understanding <p>Worksheet Activity (10 min)</p> <p>The Teacher</p>

<p>Step 3: Reading</p>	<ul style="list-style-type: none"> • distributes worksheets containing three activities: • Fill in the blanks: Students complete sentences with the correct target word • Dialogue completion: Students fill in missing words in a dialogue using the target vocabulary. • Word definitions: Students write the meaning of each target word in their own words. • allows students to work individually or in pairs, then check answers as a class. <p>Drama - Role Play (10 min)</p> <p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • divides the students into two groups. • provides students with masks and costumes to help them get into character. • Each group will perform the story, acting out the scenes and using the target vocabulary. • After the performance, discusses the vocabulary used and provide feedback. <p>Post-test and Reflection (5 min)</p> <p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • administers a short post-test to check students' retention of the vocabulary. • has students reflect on the lesson by filling out a feedback form with questions such as: "What was your favorite part of the lesson?" "Which words did you learn today?" How did you feel about the role play?" • discusses the answers as a class to evaluates the students' progress. <p>Assessment and Monitoring:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observation of students' participation during activities. • Reviewing completed worksheets. • Evaluating comprehension through Q&A and reflection form responses.
-------------------------------	--

Daily Lesson Plan 2		
Date: 24-25-26 April		
Period: 40+40 min/per day		
Grade: 5th	Age: 10-11	Teacher's Name: Hilal KIRMEMİŞ
Subject Area: Unit 8/ The Animal Shelter		Story Title: The Great Big Turnip
		Lesson: English
Learning Outcome(s):	The student will be able to understand the target words. The student will be able to pronounce the target words correctly.	
Target Vocabulary:	Turnip, seed, grow, pull, pull out, come out, fall over	
21st Century Skills:	Critical Thinking, Creativity, Communication Skills, Problem Solving	
Teaching Method	TPRS and TPR	
Teaching Techniques	Story asking, Demonstration, Question & Answer, Dramatizing, Individual and Pair-Work *Group works, Translating	
Sources and Materials	Dictionary, Pictures, Flash-cards, Smart-board, Video, Worksheets, Presentations, Masks Posters, Realia, Teacher's Resources	
Monitoring and Evaluation	Observation and Post Test	
Step 1: Establishing Meaning	<p>Pre-test and Introduction (5 min)</p> <p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Administers a short pre-test to assess students' knowledge of related vocabulary (farm-related terms). Writes the target vocabulary on the board: pull, turnip, plant, grow, harvest, shovel, strong, together. Discusses the meaning of each word using visuals and gestures. Ask students to suggest examples of where the words could be used <p>Vocabulary Presentation (10 min)</p> <p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Displays each target word and the corresponding image on the Smartboard. Pronounces each word and have students repeat after you. Uses TPR to demonstrate each word's meaning with actions (e.g., "pull" = act of pulling something). Has students take turns acting out the vocabulary in front of the class. Asks comprehension questions to ensure understanding (e.g., "What does it mean to pull something?" "Who can act out 'strong'?" etc.). 	
	<p>Storytelling - <i>The Great Big Turnip</i> (15 min)</p> <p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Shows the YouTube video of The Great Big Turnip. Let the students watch the video from start to finish. After the first viewing, pauses the video and ask comprehension questions (e.g., "What did the farmer do?", "Who helped pull the turnip?", "What words did we hear from the story?"). Plays the video again, and focus on the vocabulary used in the story. Discusses the main events of the story using the target vocabulary (e.g., "The farmer pulled the turnip", "The animals worked together"). After the video, hands out the written text of the story to each student. Instructs them to follow along with the text as they listen to the story. Reads the story aloud with an expressive tone, using gestures and movements to bring the story to life. Encourages students to follow the text and match the words to the actions. 	

- Selects volunteers from the class to act out the characters from the story. You will act as the narrator at first, then gradually allow students to take over the narration.
- Slowly reduces your support as the students gain confidence in reading the story aloud.
- Asks comprehension questions throughout (e.g., "Who pulled the turnip?", "What did the farmer use to help?", "Did the animals work together?").
- Provides support where needed, allowing students to switch to their native language for clarification if necessary, but encourage them to stick with English as much as possible.
- Uses simple yes/no questions to reinforce understanding (e.g., "Did the farmer pull the turnip?", "Was the turnip big?").

The Great Big Turnip

(The old man has turnip seeds. One day, he plants the turnip seeds. He waters the seeds, too. One turnip grows. It gets big and it gets bigger and bigger. The old man is very excited. He thinks,)

Old Man: "I could make turnip soup. I can make turnip bread. I can make turnip jam too."

(Every day the turnip grows more. "Oh my!" says the old man one.)

Old Man: "It is a great big turnip! Now it is ready!"

(He pulls the turnip. He pulls and pulls and pulls. And he pulls some more. But he can't pull it out.)

Old Man: "Help! Help me! Come and help me!"

(The Old Man and the old woman pull and pull and pull. But they can't pull it out.)

Old Man and Old Woman: "Help! Help us! Please come and help us!"

(They say to the old cat. Then, the old man the old woman and the old cat pull and pull. But they can't pull it out.)

Old Cat: "Wait here!"

(The old cat goes to the young Mouse.)

Old Cat: "Help please! Help us pull out the great big turnip!"

(The young Mouse pulls the old cat and the old cat pulls the old woman and the old woman pulls the Old Man and the old man pulls the Great Big turnip.)

POP!

(The great big turnip comes out.)

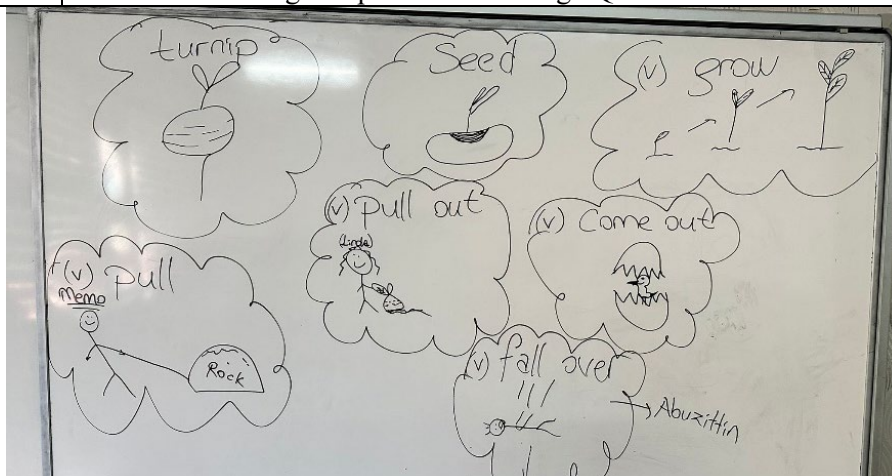
Everyone: "Ouch!" (Everyone falls over.)

At dinner, they eat turnip soup.

Old Woman: "Eat your soup! Eat it all up! Eat your turnip bread and turnip jam! Drink your turnip juice!"

Step 2: Ask the Story
<https://www.youtube.com/watch?v=FU1LFr5oM5M>

	<p>Old Man: "What's for dessert?"</p> <p>Old Woman: Turnip ice- cream!"</p> <p>Everyone: "Yummy!"</p> <p style="text-align: center;">--- The End ---</p>
<p>Step 3: Reading</p>	<p>Worksheet Activity (10 min) The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distributes worksheets with three activities: • Fill-in-the-blanks: Students complete sentences with the correct target vocabulary (e.g., "The farmer is _____ the turnip"). • Dialogue completion: Students fill in missing words from a dialogue (e.g., "The farmer said, 'I will _____ the turnip.'"). • Word definitions: Students write definitions of each target vocabulary word. • Students will work individually or in pairs. After completion, review the answers as a class. <p>Drama - Role Play (10 min) The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divides the students into two groups. Assign roles (e.g., farmer, turnip, animals). • Provides students with masks and costumes to help them get into character. • Each group will perform the story, acting out the scenes and using the target vocabulary. • After the performance, discusses the vocabulary used and provide feedback. <p>Post-test and Reflection (5 min) The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Administers a short post-test to check students' retention of the vocabulary. • Has students reflect on the lesson by filling out a feedback form with questions such as: "What was your favorite part of the lesson?" "Which words did you learn today?" "How did you feel about the role play?" • Discusses the answers as a class to evaluate the students' progress. <p>Assessment and Monitoring:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observation of students' participation during activities. • Reviewing completed worksheets. • Evaluating comprehension through Q&A and reflection form responses.



Daily Lesson Plan 3		
Date: 1-2-3 May		
Period: 40+40 min/per day		
Grade: 5th	Age: 10-11	Teacher's Name: Hilal KIRMEMİŞ
Subject Area: Unit 8/ The Animal Shelter		Story Title: The Cat in Boots
		Lesson: English
Learning Outcome(s):	The student will be able to understand the target words. The student will be able to pronounce the target words correctly.	
Target Vocabulary:	sack, stream, wheat fields, get rid of, catch, dare, change into	
21st Century Skills:	Critical Thinking, Creativity, Communication Skills, Problem Solving	
Teaching Method	TPRS and TPR	
Teaching Techniques	Story asking, Demonstration, Question & Answer, Dramatizing, Individual and Pair-Work *Group works, Translating	
Sources and Materials	Dictionary, Pictures, Flash-cards, Smart-board, Video, Worksheets, Presentations, Masks Posters, Realia, Teacher's Resources	
Monitoring and Evaluation	Observation and Post Test	
Step 1: Establishing Meaning	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Writes the target vocabulary words (sack, stream, wheat fields, get rid of, catch, dare, change into) on the board. Uses visuals and gestures to explain each word. Demonstrates the meaning of each word using TPR actions. For example: <ul style="list-style-type: none"> For "catch", pretend to catch something. For "change into", demonstrate changing clothes or acting out transformations. Has students repeat the words after you, focusing on pronunciation. Asks the students questions using the target vocabulary (e.g., "What would you do with a sack?", "Can you catch a rabbit?", "How would you get rid of something you don't like?"). Allows time for the students to ask questions and clarify any uncertainties. 	
Step 2: Ask the Story https://youtu.be/Wg0ZrNg12OI?si=1mJ2MkMziLRABUub	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Shows the YouTube video of The Cat in Boots and allow students to watch it without interruption. After watching, asks comprehension questions related to the story (e.g., "What did the cat do with the sack?", "What happened when the cat told the farmers about the wheat fields?", "What did the scary orge turn into?"). Plays the video again, pausing at key points to focus on the target vocabulary (e.g., "The cat caught a rabbit.", "The cat dared the orge to change into a lion."). Has students repeat the sentences that include the target vocabulary. Conducts a brief class discussion about the story, emphasizing how the vocabulary was used in context. <p style="text-align: center;">The Cat in Boots</p> <p>There are three brothers. One day, the elder brothers let the youngest brother go away. The youngest takes a cat with him. The cat tells the youngest,</p> <p>The Cat: "Master, I have a good idea." "Lend me your boots and sack".</p> <p>The cat wears the boots. The cat runs to the forest. He catches a rabbit. And he brings the rabbit to the king.</p> <p>The Cat: "This is a present from the Marquis of Carabas".</p>	

	<p>The King is very happy. Later, the king and princess go on a picnic.</p> <p>The Cat: ‘‘Master, go into the stream’’. (Then the cat screams,) ‘‘Help! A thief has stolen my master’s clothes!’’</p> <p>The Cat says to the King,</p> <p>The Cat: ‘‘Someone stole my Master’s clothes.’’</p> <p>So, the King gives the youngest nice clothes. Then the cat says,</p> <p>The Cat: ‘‘Please come to the Marquis’ Castle. Follow me!’’</p> <p>The cat runs into the golden wheat fields. The wheat fields belong to a Scary Orge. The cat tells the farmers,</p> <p>The Cat: ‘‘Tell the King these fields belong to the Marquis of Carabas. If you do this I will get rid of the Scary Orge.’’</p> <p>Then the cat runs to the Scary Orge’s Castle. Later, the King asks the farmers, The King: ‘‘Who owns these golden wheat fields?’’</p> <p>Farmers: ‘‘The Marquis of Carabas’’.</p> <p>At the Scary Orge’s castle, The Scary Orge catches the cat. Then he says, The Scary Orge: ‘‘How dare you come in this castle!’’</p> <p>The Cat: ‘‘Can you change into a big lion?’’</p> <p>The Scary Orge: AH HA HA! That is so easy! POP!</p> <p>(The Scary Orge changes into a big lion.)</p> <p>The Cat: But, you can’t change into a small Mouse.</p> <p>The Scary Orge: that is too easy!</p> <p>(The Scary Orge changes into a small mouse.)</p> <p>(Gulp! The cat eats the mouse.)</p> <p>The Cat: Welcome to the Marquis of Carabas’ castle!</p> <p>Later, the Marquis and the Princess get married. The cat becomes the Knight of Carabas. And they live happily.</p>
<p>Step 3: Reading</p>	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hands out the printed text of The Cat in Boots to each student. • Reads the story aloud with expression, modeling correct pronunciation and intonation. • Encourages students to follow along with the text. • After reading the story, has students take turns reading sentences aloud, focusing on the use of target vocabulary. • Asks comprehension questions after each section to ensure understanding (e.g., "Why did the cat want the sack?", "What did the cat do after the scary orge turned into a lion?").

- As students read, guides them in recognizing and pronouncing the target vocabulary.

Drama - Role Play (15 min)

The Teacher

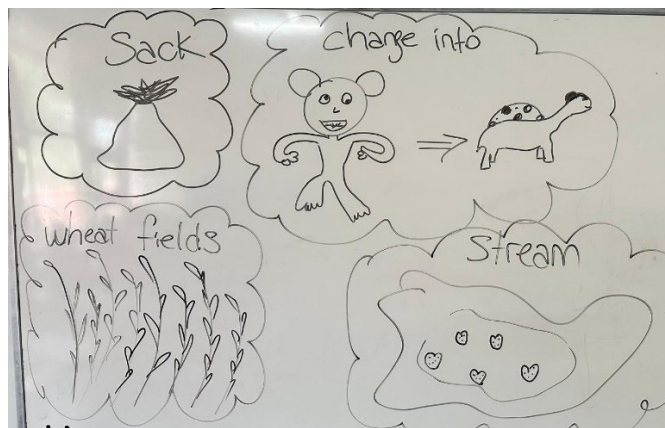
- Divides the class into groups and assign each group a scene from The Cat in Boots to act out.
- Provides props or masks (e.g., a sack, boots, a cat mask) to help students get into character.
- Each group should include sentences that use the target vocabulary in their performance.
- After each performance, asks the class to identify which vocabulary words were used and provide feedback.
- This helps students reinforce the vocabulary and engage with the language in a creative, interactive way.

Post-test and Reflection (5 min)

- Administer a short post-test to evaluate students' understanding of the target vocabulary.
- The test may include matching words to their definitions, filling in the blanks in sentences, or answering comprehension questions about the story.
- After the test, allow students to reflect on the lesson by discussing what they enjoyed most, what they found challenging, and what they learned about the vocabulary.

Assessment and Monitoring:

- Observe students during activities to assess engagement and understanding.
- Review students' participation in role play and their ability to use the target vocabulary correctly.
- Check worksheets and post-test results for comprehension and vocabulary mastery.



Daily Lesson Plan 4		
Date: 8-9-10 May		
Period: 40+40 min/per day		
Grade: 5th	Age: 10-11	Teacher's Name: Hilal KIRMEMİŞ
Subject Area: Unit 8/ The Animal Shelter	Story Title: The Peacock and The Crane	Lesson: English
Learning Outcome(s):	The student will be able to understand the target words. The student will be able to pronounce the target words correctly.	
Target Vocabulary:	peacock, crane, show off, feathers, envy, spread, fold	
21st Century Skills:	Critical Thinking, Creativity, Communication Skills, Problem Solving	
Teaching Method	TPRS and TPR	
Teaching Techniques	Story asking, Demonstration, Question & Answer, Dramatizing, Individual and Pair-Work *Group works, Translating	
Sources and Materials	Dictionary, Pictures, Flash-cards, Smart-board, Video, Worksheets, Presentations, Masks Posters, Realia, Teacher's Resources	
Monitoring and Evaluation	Observation and Post Test	
Step 1: Establishing Meaning	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Writes the target vocabulary words (peacock, crane, show off, feathers, envy, spread, fold) on the board. Uses visuals (pictures of peacocks and cranes) and gestures to explain each word. Demonstrates the meaning of each word using TPR actions: <ul style="list-style-type: none"> For "spread", spread arms wide like a peacock's feathers. For "fold", make a folding motion with your arms. For "envy", show a facial expression of jealousy. For "show off", act like you are showing off. Has students repeat the words and their meanings. Asks students to come up with example sentences using the target words. 	
Step 2: Ask the Story https://youtu.be/Wg0ZrNq12OI?si=1mJ2MkMz iLRABUub	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Shows the YouTube video The Peacock and The Crane to the students. Let them watch it once without interruptions. After watching, asks comprehension questions about the story (e.g., "Why did the peacock show off his feathers?", "How did the crane feel about the peacock's feathers?", "What was the crane's special ability?"). Plays the video again, pausing at key moments to discuss the target vocabulary (e.g., "Look at how the peacock spreads his feathers!", "The crane doesn't envy the peacock's feathers. Why?"). Has students repeat key sentences from the video that use the target vocabulary. As the video progresses, stops to ask questions and check understanding. Encourages students to talk about their feelings regarding the characters (e.g., "Do you think the peacock is a show-off?", "Why do you think the crane isn't envious?"). <p>The Peacock and The Crane</p> <p>Once there was a beautiful peacock in the woods.</p> <p><u>Crow:</u> Wow, Peacock! Your feathers are so beautiful!</p> <p><u>Peacock:</u> Colorful and shiny. Aren't they gorgeous?</p> <p><u>Crow:</u> Yes, they are. I wish I could have colorful feathers just like you.</p> <p><u>Peacock:</u> Only I, the peacock can have these beautiful feathers. Don't even dream about it.</p> <p><u>Crow:</u> What a show-off! Yeah whatever...</p> <p>The peacock went to the riverside for some water.</p>	

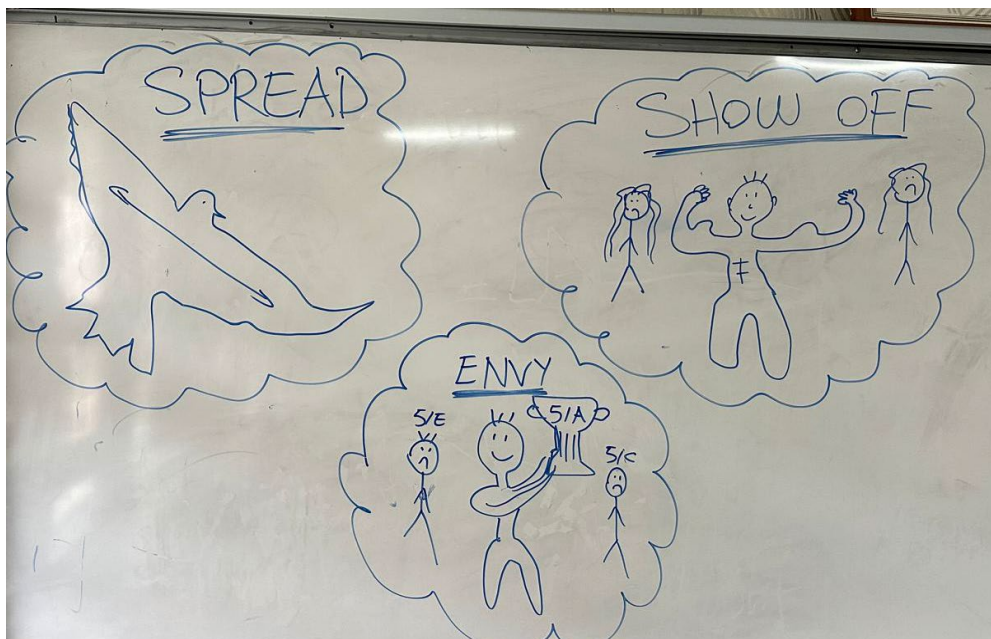
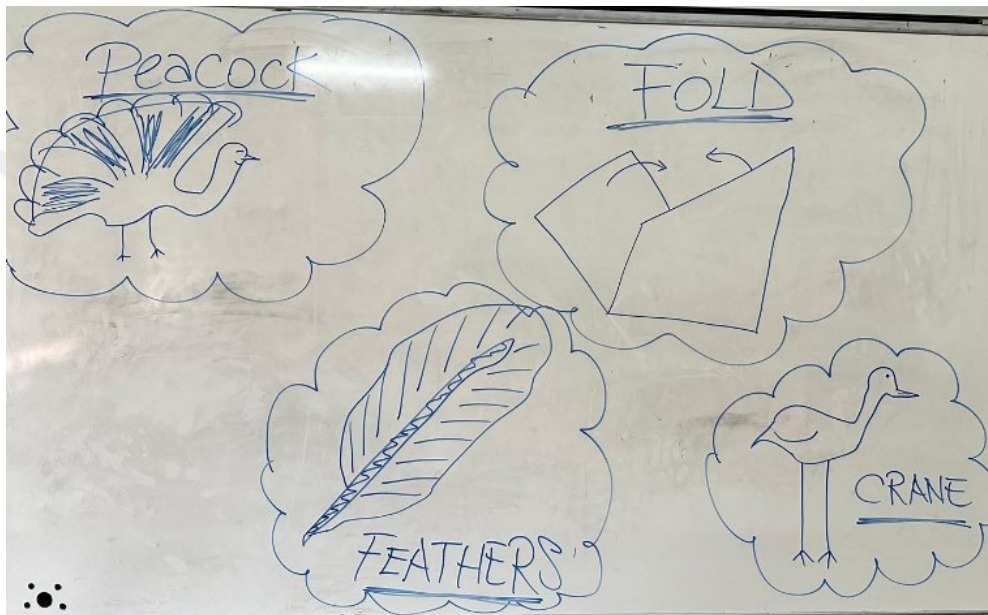
	<p><u>Peacock</u>: Who is that? A long neck and cool legs. Looks quite elegant but I don't like the feathers though. Hi! Who are you I've never seen you around.</p> <p><u>Crane</u>: I'm a crane.</p> <p><u>Peacock</u>: A crane huh... I'm a peacock. I have feathers that are shiny and gorgeous.</p> <p><u>Crane</u>: Oh right, they look good.</p> <p>The crane walked along the river. The peacock spread his feathers.</p> <p><u>Peacock</u>: Huh she wasn't even surprised. Look at all these colors of the rainbow on my feathers. What's wrong with yours. They look gray and dusty.</p> <p><u>Crane</u>: Yes you are very beautiful but I don't envy you at all.</p> <p><u>Peacock</u>: What don't lie! How could you not envy these beautiful feathers?</p> <p><u>Crane</u>: I can fly up into the sky with my wings. I travel around the world and go wherever I want.</p> <p><u>Peacock</u>: Oh, I see.</p> <p><u>Crane</u>: What can you do with those feathers grooming and showing off. What else can you do? It seems you look good on the outside but not inside.</p> <p>The peacock felt so ashamed he folded his feathers.</p>
<p>Step 3: Reading</p>	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distributes printed copies of The Peacock and The Crane to the students. • Reads the story aloud, modeling proper pronunciation and intonation. • Has students followed along as you read the story. • After reading, assigns students to take turns reading the story aloud in small groups. Encourage them to focus on pronunciation and fluency. • Asks comprehension questions after each section to ensure understanding (e.g., "What did the crane do when the peacock spread his feathers?", "How did the peacock feel when the crane said he wasn't envious?"). • Highlights and discusses any words or phrases that were difficult for students. <p>Drama Activity - Role Play (15 min)</p> <p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divides the class into groups and assign each group a scene from the story to act out. • Provides masks or props (e.g., a peacock mask, a crane mask, or feathers) to help students immerse themselves in the characters. • Instructs students to act out their scenes, using as many target vocabulary words as possible (e.g., "I am spreading my feathers.", "I am not envious of you."). • After each performance, asks the class to identify the target vocabulary words used and provide feedback. • Discusses the emotions of the characters and how they relate to the lesson. <p>Vocabulary Review Game (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Play a quick vocabulary game like Charades or Pictionary, where students draw or act out the target words. • Divide the class into teams. One student from each team will act out or draw a word, while the rest of the team guesses the word. • The team that guesses the most words correctly wins. <p>Post-test and Reflection (5 min)</p> <p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distributes a short post-test to assess students' understanding of the target

vocabulary. This could include matching words with definitions, filling in the blanks, or answering short questions about the story.

- After the test, invites students to reflect on the lesson. Ask questions like, "What was your favorite part of the story?", "How did you feel about the characters?", "Which vocabulary word did you like the most?"
- Reviews answers as a class and clarify any misunderstandings.

Assessment and Monitoring:

- Observing students' participation in activities to assess their engagement and understanding of the vocabulary.
- Evaluating students' performances in the role play for correct use of vocabulary.
- Reviewing worksheets and post-test results for comprehension and retention of the target words.



Daily Lesson Plan 5		
Date: 15-16-17 May		
Period: 40+40 min/per day		
Grade: 5th	Age: 10-11	Teacher's Name: Hilal KIRMEMİŞ
Subject Area: Unit 9/ Festivals	Story Title: The Ramadan Lantern	Lesson: English
Learning Outcome(s):	The student will be able to understand the target words. The student will be able to pronounce the target words correctly.	
Target Vocabulary:	Caliph, jail, plead, pray, whisper, fast, lantern	
21st Century Skills:	Critical Thinking, Creativity, Communication Skills, Problem Solving	
Teaching Method	TPRS and TPR	
Teaching Techniques	Story asking, Demonstration, Question & Answer, Dramatizing, Individual and Pair-Work *Group works, Translating	
Sources and Materials	Dictionary, Pictures, Flash-cards, Smart-board, Video, Worksheets, Presentations, Masks Posters, Realia, Teacher's Resources	
Monitoring and Evaluation	Observation and Post Test	
Step 1: Establishing Meaning	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Writes the target vocabulary words (caliph, jail, plead, pray, whisper, fast, lantern) on the board. Uses visuals (pictures related to Ramadan, caliph, lanterns, jail, etc.) and gestures to explain each word. Demonstrates the meaning of each word using TPR actions: <ul style="list-style-type: none"> For "plead", pretend to beg or plead with someone. For "whisper", demonstrate speaking softly. For "fast", pretend to eat and then stop eating (symbolizing fasting). For "lantern", hold up a lantern or show a picture of one. Has students to repeat the words and their meanings. Asks students to come up with example sentences using the target words. 	
Step 2: Ask the Story https://youtu.be/Wg0ZrNq12OI?si=1mJ2MkMziLRABUub	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Shows the YouTube video The Ramadan Lantern to the students. Let them watch it once without interruptions. After watching, asks comprehension questions about the story (e.g., "Why did the prince run away?", "What did the ghoul do to the prince?", "How did the caliph finally find the prince?"). Plays the video again, pausing at key moments to discuss the target vocabulary (e.g., "The caliph prayed every night. What does 'pray' mean?", "What do you think it means to 'whisper'?"). Has students repeat key sentences from the video that use the target vocabulary. Asks students about the cultural aspects of the story, such as the significance of Ramadan and the use of lanterns. <p style="text-align: center;">The Ramadan Lantern Story</p> <p>Once upon a time there was a young prince who lived alone with his father, the caliph, after his mother died. The caliph married again, but his new wife was often unkind to the prince. The caliph didn't care much and this made the young prince very unhappy.</p> <p><u>Prince:</u> "Let's not stay here anymore. Let's run away because nobody here cares about us."</p> <p>So, they both ran away into the jungle. After a long time, they came to a grand palace.</p> <p><u>Prince:</u> "This is the awful ghoul's palace," said the prince, "but we are very hungry and</p>	

	<p>cold and he might be asleep. Let’s sneak in and rest till the morning.’’</p> <p>But the ghoul wasn’t asleep. He was watching them.</p> <p>The prince found a bed and fell asleep. When he woke up, he was surrounded by golden prison bars: he was in a jail!</p> <p><u>Ghoul:</u> ‘‘I know all about your evil stepmother. Your father doesn’t love you. I’m lonely, so I’ll keep you here as my pet!’’</p> <p>The little prince pleaded with the ghoul to set him free. Finally, the ghoul growled,</p> <p><u>Ghoul:</u> ‘‘I’ll send your pigeon home. If the caliph misses you, he’ll follow the pigeon back here and save you. If not, you’ll spend the rest of your life here!’’</p> <p>The pigeon raced to the caliph’s palace. Since his son had run away, the caliph cried and prayed every night that he would see him before the holy month of Ramadan. He opened the window and found the pigeon sitting on the ledge! He knew that he had to follow the pigeon, but it was really dark.</p> <p>A princess, the caliph’s sister, said that everyone in the palace held a candle and lit the way for the grieving father. In minutes the news spread. Every man, woman and child held a candle and followed the caliph.</p> <p>On their way, the children sang songs to celebrate the beginning of the holy month of Ramadan. The prince heard the songs and saw the light from his prison window. He knew it was his father. The ghoul saw all scene. He whispered,</p> <p><u>Ghoul:</u> ‘I was mistaken. Your father deserves a second chance. Go back home.’</p> <p>The young prince was reunited with his father. They returned to the caliph’s palace and fasted together on the first day of Ramadan. To reward his loyal subjects, the caliph gave them gold lanterns to put outside their houses. Then he ordered his ministers to light the streets and mosques with colorful lamps.</p> <p>Since that day children have bought lanterns to mark the beginning of the holy month of Ramadan.</p>
<p>Step 3: Reading</p>	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distributes printed copies of The Ramadan Lantern story to the students. • Reads the story aloud, modeling proper pronunciation and intonation. • Have students follow along as you read the story. • After reading, assigns students to take turns reading the story aloud in small groups. Encourage them to focus on pronunciation, fluency, and using the new vocabulary words. • Asks comprehension questions after each section to ensure understanding (e.g., "What did the pigeon do?", "What did the ghoul realize?", "How did the children celebrate Ramadan?"). • Highlights and discusses any words or phrases that were difficult for students. <p>Drama Activity - Role Play (15 min)</p> <p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divides the class into groups and assign each group a scene from the story to act out. • Provides masks or props (e.g., a caliph crown, lanterns, a pigeon, or a ghoul mask) to help students immerse themselves in the characters. • Instructs students to act out their scenes, using as many target vocabulary words as possible (e.g., "I am pleading with you to let me go.", "We must fast during

Ramadan.").

- After each performance, asks the class to identify the target vocabulary words used and provide feedback.
- Discusses the emotions of the characters and how they relate to the story's message of family, forgiveness, and Ramadan.

Vocabulary Review Game (5 min)

- Play a quick vocabulary game like Charades or Pictionary, where students draw or act out the target words.
- Divide the class into teams. One student from each team will act out or draw a word, while the rest of the team guesses the word.
- The team that guesses the most words correctly wins.

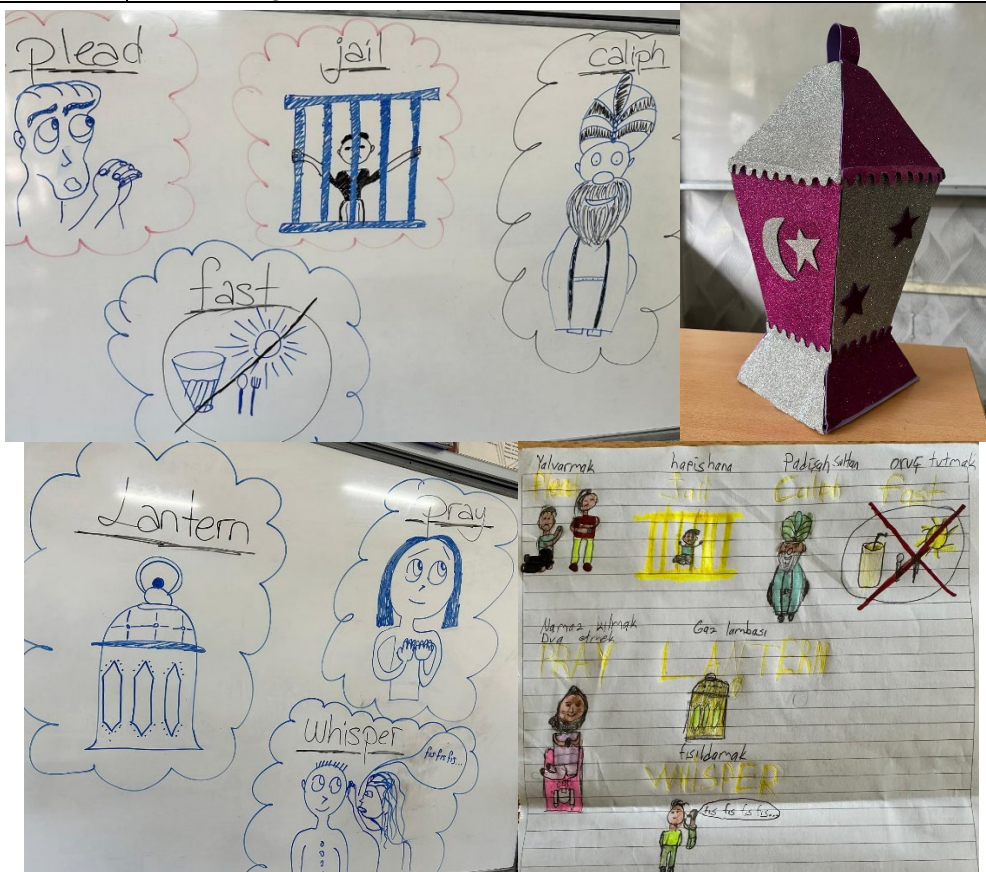
Post-test and Reflection (5 min)

The Teachers

- Distributes a short post-test to assess students' understanding of the target vocabulary. This could include matching words with definitions, filling in the blanks, or answering short questions about the story.
- After the test, invites students to reflect on the lesson. Ask questions like, "What was your favorite part of the story?", "How did you feel about the prince's situation?", "What does Ramadan mean to you?".
- Reviews answers as a class and clarify any misunderstandings.

Assessment and Monitoring:

- Observe students' participation in activities to assess their engagement and understanding of the vocabulary.
- Evaluate students' performances in the role play for correct use of vocabulary.
- Review worksheets and post-test results for comprehension and retention of the target words.



Daily Lesson Plan 6			
Date: 22-23-24 May			
Period: 40+40 min/per day			
Grade: 5th	Age: 10-11	Teacher's Name: Hilal KIRMEMİŞ	
Subject	Area: Unit 9/ Festivals	Story Title: The Carnival Crime	Lesson: English
Learning Outcome(s):	The student will be able to understand the target words. The student will be able to pronounce the target words correctly.		
Target Vocabulary:	Put on, spotty, silly, elegant, cost, enormous, take away		
21st Century Skills:	Critical Thinking, Creativity, Communication Skills, Problem Solving		
Teaching Method	TPRS and TPR		
Teaching Techniques	Story asking, Demonstration, Question & Answer, Dramatizing, Individual and Pair-Work *Group works, Translating		
Sources and Materials	Dictionary, Pictures, Flash-cards, Smart-board, Video, Worksheets, Presentations, Masks Posters, Realia, Teacher's Resources		
Monitoring and Evaluation	Observation and Post Test		
Step 1: Establishing Meaning	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Writes the target vocabulary words (put on, spotty, silly, elegant, cost, enormous, take away) on the board. Uses visuals (pictures related to carnival costumes, elegant women, diamonds, etc.) and gestures to explain each word. Demonstrates the meaning of each word using TPR actions: <ul style="list-style-type: none"> For "put on", demonstrate putting on a costume or an item of clothing. For "spotty", show an image of a spotty shirt or pattern. For "silly", make a funny face or act silly. For "elegant", walk with a graceful posture to show elegance. For "enormous", show something large with your hands, like the size of an elephant or a big cake. For "cost", mime looking at a price tag or exchange money for an item. For "take away", mime taking something from someone or removing an object. Has students to repeat the words and their meanings. Asks students to come up with example sentences using the target words. 		
	<p>The Teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> Shows the YouTube video The Carnival Crime to the students. Let them watch it once without interruptions. After watching, asks comprehension questions about the story (e.g., "What did Kelly and Steve want to do?", "What costume did Steve wear?", "What happened when Diana Diamond's diamonds were stolen?"). Plays the video again, pausing at key moments to discuss the target vocabulary (e.g., "What does 'put on' mean? Kelly put on a costume. Can you put on a costume?"). Has students to repeat key sentences from the video that use the target vocabulary. Asks students about the cultural aspects of the carnival (e.g., "What do people wear at carnival time in Rio?", "Why do they wear colorful costumes?"). <p style="text-align: center;">Carnival Crime</p> <p>Kelly was excited. She was on holiday with her family in a fantastic place – Rio in Brazil. The hotel was wonderful. There was a swimming pool and a garden, and it was near the beach! Kelly's brother Steve was excited too. It was carnival time in Rio and that night there was a big party in the street. Everyone had wonderful clothes in different colors – green, blue, red, purple, and even gold and silver. Kelly</p>		

Step 2: Ask the Story
<https://youtu.be/Wg0ZrNq12OI?si=1mJ2MkMziLRABUub>

and Steve wanted to go to the party but they didn't have any carnival clothes. 'Let's go to a shop and buy some costumes,' said Steve. So, they went out of the hotel and into the shopping Centre. All the shops had fantastic clothes. They went into a big shop. Kelly put on a costume – there was a special jacket, a short skirt, a blue T-shirt, white boots and a cowboy hat. She looked in the mirror. 'Ha ha, you look terrible!' said Steve. Steve put on a costume – a pair of red and yellow trousers, a green and red spotty shirt, blue shoes, a silly hat and a red nose. 'That's good! You look like a clown!' said Kelly. Kelly bought a gold-colored dress and silver shoes, and Steve bought a Superman costume. Now they were ready for the party! They went back to the hotel. When they arrived, they saw a tall, elegant woman in a black dress. She was wearing diamonds on her fingers, on her shoes, on her clothes and in her hair. 'Wow!' said Steve. 'Look at her! Who is she?' 'That's Diana Diamond – the famous film star,' said the manager. 'The diamonds are famous – they cost thousands of pounds!' Kelly and Steve went to get ready for the party. At eight o'clock they went to the restaurant with their mum and dad to have dinner. They had steak, chips and salad, and then an enormous ice cream. Suddenly they heard someone screaming. 'Oh! My diamonds, my diamonds – they are gone! Gone!' Diana Diamond ran into the room. 'My diamonds are stolen!' she screamed. Kelly and Steve went out of the hotel. They saw a man running away with the diamonds. The man had a black cat costume. In the street there were thousands of people wearing colorful costumes. Everybody was dancing and singing. The music was very loud. 'Quick!' shouted Kelly. 'After him!' Kelly and Steve ran after the black cat. It was difficult to see him because of the party in the street. 'There he is!' shouted Steve. 'He's going towards the mountain!' The black cat ran faster and faster. Kelly and Steve ran faster too. Suddenly the black cat stopped. The man fell to the ground. Kelly and Steve sat on the man. The police arrived and took him away to prison. Kelly and Steve took the diamonds back to the hotel and gave them back to Diana Diamond. 'Oh, thank you, thank you,' she said. 'My wonderful diamonds – I have them back again. You must come to my extra special carnival party on the roof of the hotel.' So, they went to the carnival party and watched the fireworks from the roof of the hotel. It was the best carnival party ever.

Step 3: Reading

The Teacher

- Distributes printed copies of The Carnival Crime story to the students.
- Reads the story aloud, modeling proper pronunciation and intonation.
- Wants students to follow along as she read the story.
- After reading, assigns students to take turns reading the story aloud in small groups. Encourage them to focus on pronunciation, fluency, and using the new vocabulary words.
- Asks comprehension questions after each section to ensure understanding (e.g., "Why was Diana Diamond upset?", "What did Kelly and Steve do when they saw the thief?", "How did the story end?").
- Highlight and discuss any words or phrases that were difficult for students.

Drama Activity - Role Play (15 min)

The Teacher

- Divides the class into groups and assign each group a scene from the story to act out.
- Provides masks or props (e.g., a carnival costume, a clown hat, a diamond necklace, etc.) to help students immerse themselves in the characters.
- Instructs students to act out their scenes, using as many target vocabulary words as possible (e.g., "I am putting on my silly costume.", "I'm going to take away the diamonds.").
- After each performance, asks the class to identify the target vocabulary words used and provide feedback.
- Discusses the emotions of the characters and how they relate to the story's

theme of crime, justice, and celebration.

Vocabulary Review Game (5 min)

- Play a quick vocabulary game like Charades or Pictionary, where students draw or act out the target words.
- Divide the class into teams. One student from each team will act out or draw a word, while the rest of the team guesses the word.
- The team that guesses the most words correctly wins.

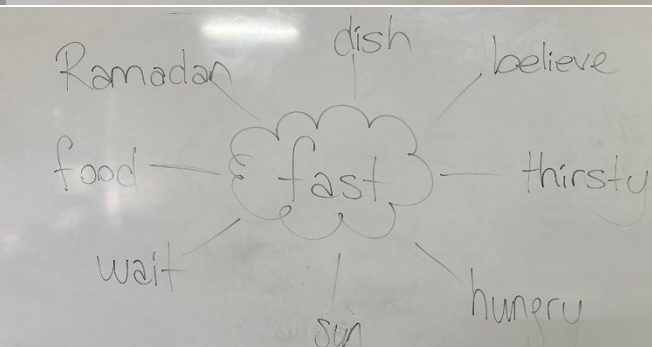
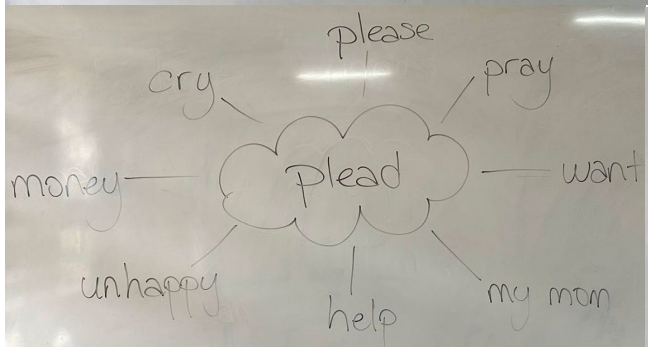
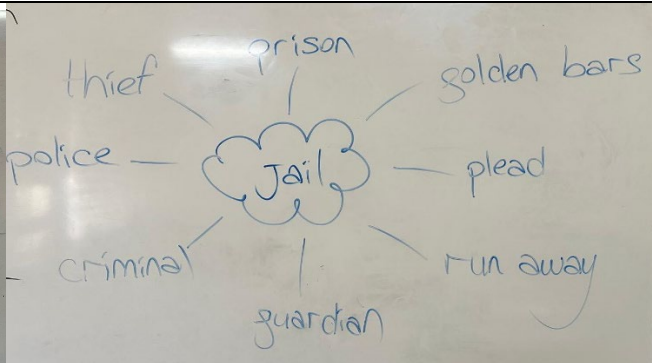
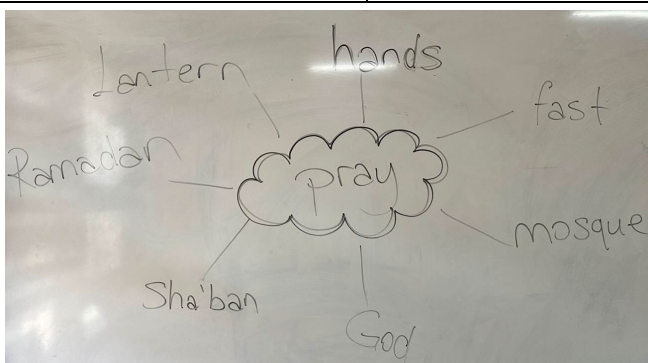
Post-test and Reflection (5 min)

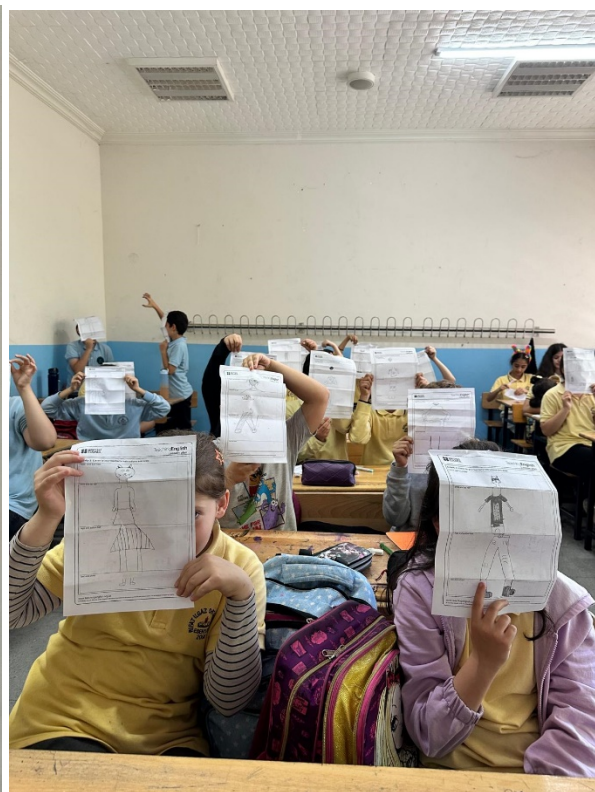
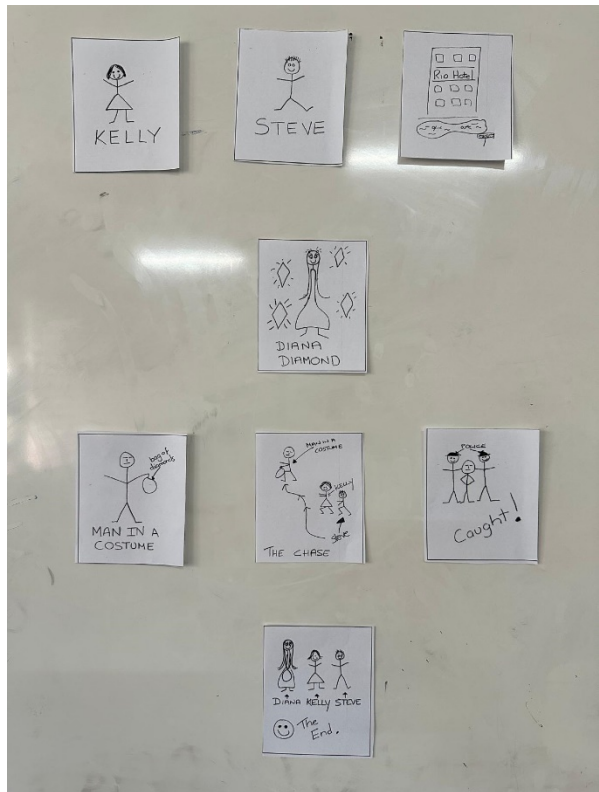
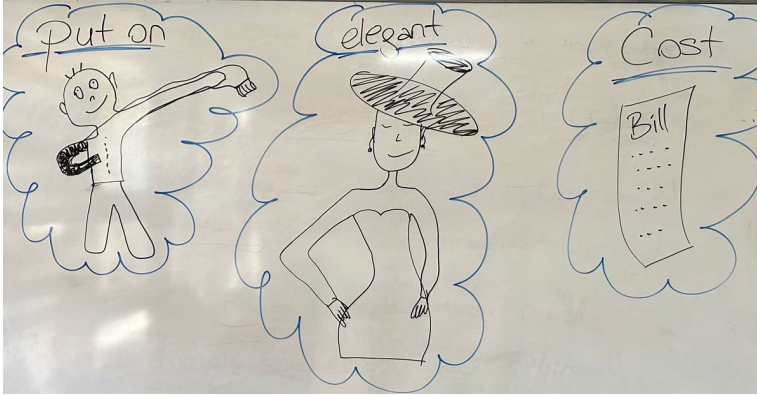
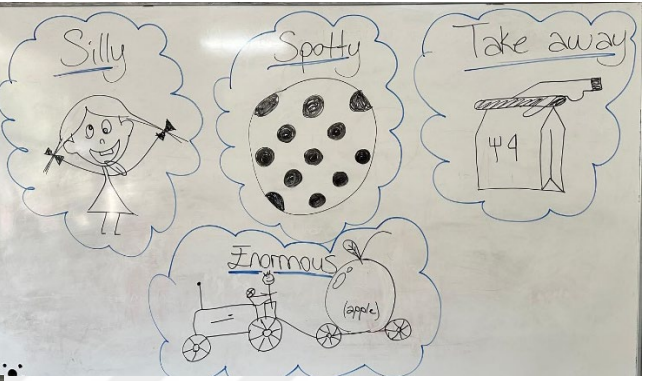
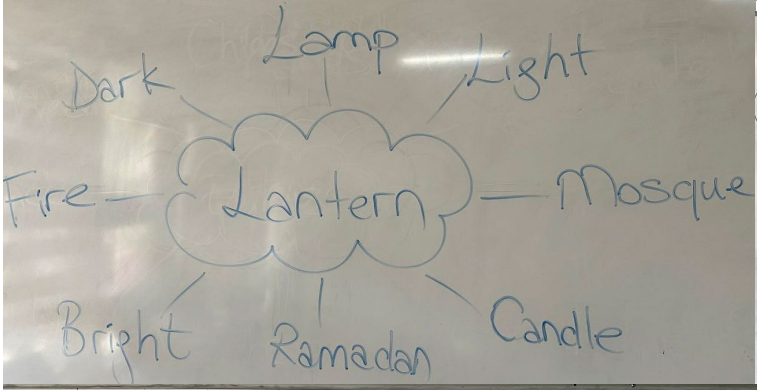
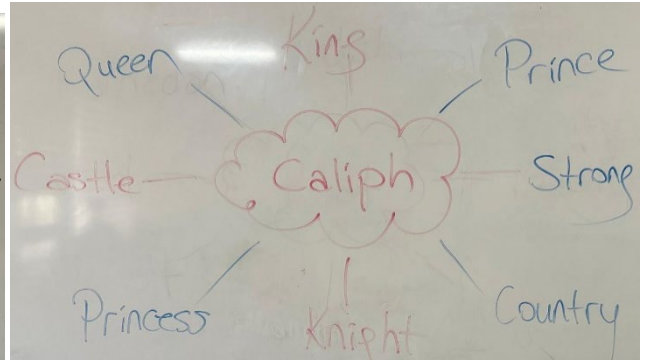
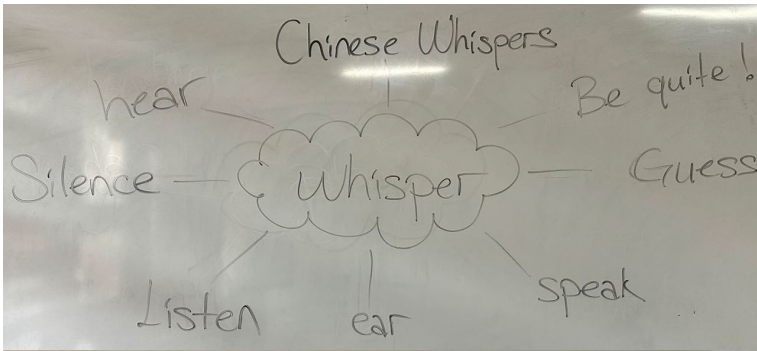
The Teacher

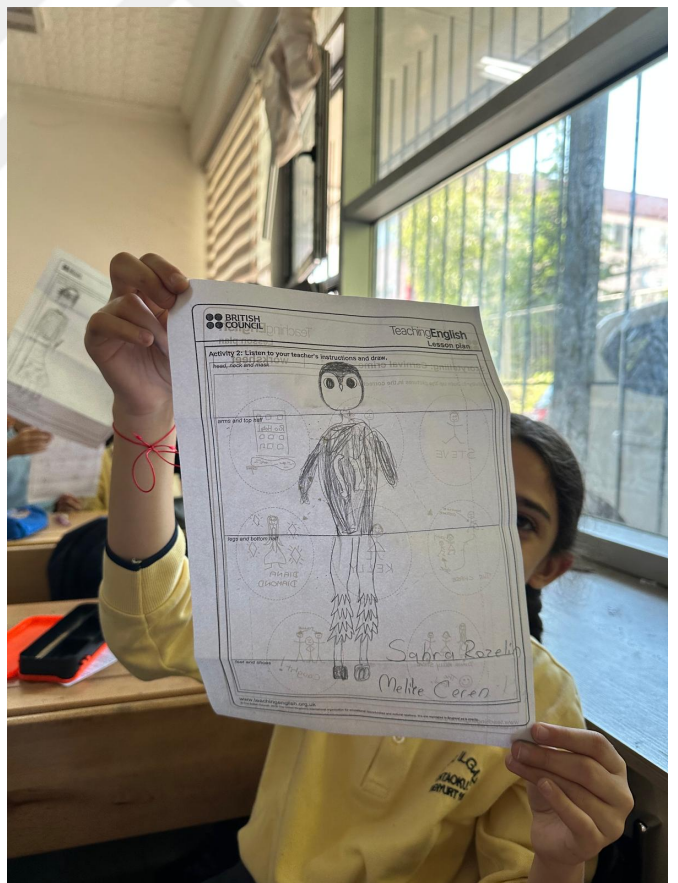
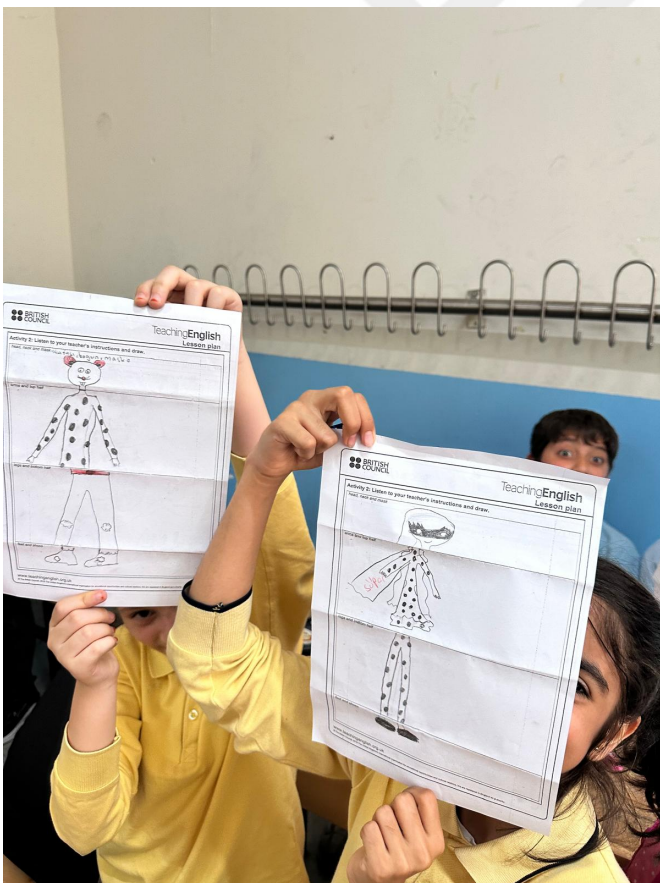
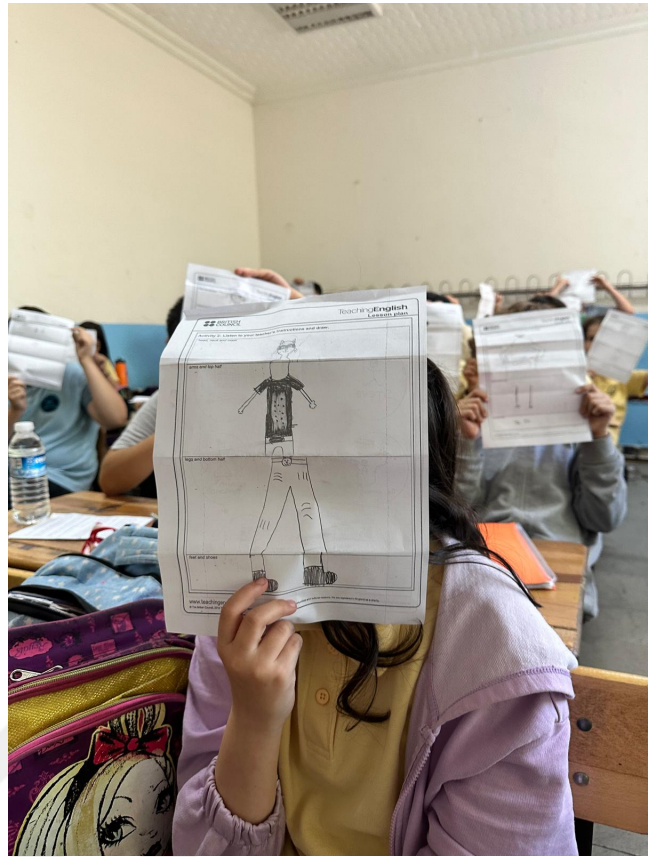
- Distributes a short post-test to assess students' understanding of the target vocabulary. This could include matching words with definitions, filling in the blanks, or answering short questions about the story.
- After the test, invites students to reflect on the lesson. Ask questions like, "What was your favorite part of the story?", "How do you think Kelly and Steve felt during the adventure?", "What do you like most about carnival time?".
- Reviews answers as a class and clarify any misunderstandings.

Assessment and Monitoring:

- Observe students' participation in activities to assess their engagement and understanding of the vocabulary.
- Evaluate students' performances in the role play for correct use of vocabulary.
- Review worksheets and post-test results for comprehension and retention of the target words.







8.3. Çalışma Kağıtları

WORKSHEET 1

1. Write the names of pictures.



2. Please fill in the blanks.

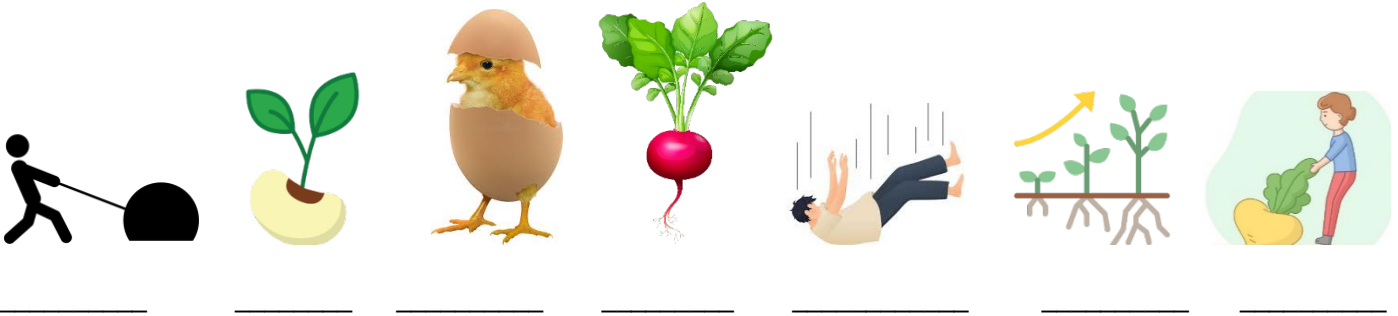
- A: Hey, have you ever seen a _____ before?
B: Yeah, I saw one in a picture book. It's a big bird, right?
A: Right! And did you know they sometimes get an _____ to parties?
B: Really? That's funny. How do they _____ at a party?
A: They just fly in with their big wings!
B: Cool. So, what do they do at the party?
A: Well, sometimes they help _____ food to people.
B: Wow, that's interesting. I guess they _____ all food too!
A: Haha, probably! But you know, their plates might be a bit _____.
B: They can't eat from these plates. What are we going to do?
A: We can give them deep jars.
B: Ah, got it. Hey, have you ever seen something _____ like a stork's beak?
A: Yeah, I have! Like the tip of a pencil.
B: Exactly! Thanks for telling me about storks. They seem cool!
A: No problem, anytime!

3. Find the vocabulary from their dictionary meaning.

- _____ : Drink or eat something eagerly or quickly.
- _____ : A request to someone to go somewhere or do something.
- _____ : Having a sharp or tapered end.
- _____ : To provide something needed or desired to someone.
- _____ : A large bird with long legs and a long neck, typically with white and black plumage.
- _____ : Not deep; with little depth.
- _____ : Reach or get to a place. To reach a destination.

WORKSHEET 2

1. Write the names of pictures.



2. Please fill in the blanks.

Anna: Let's plant a _____.

Ben: I have the _____.

(After a few weeks)

Anna: Look, it's starting to _____!

Ben: When can we _____ it?

Anna: Soon. We will _____ the turnip.

(A few more weeks pass)

Ben: It's big now. Can we _____ it?

Anna: Yes, let's do it. Be careful, or it might _____.

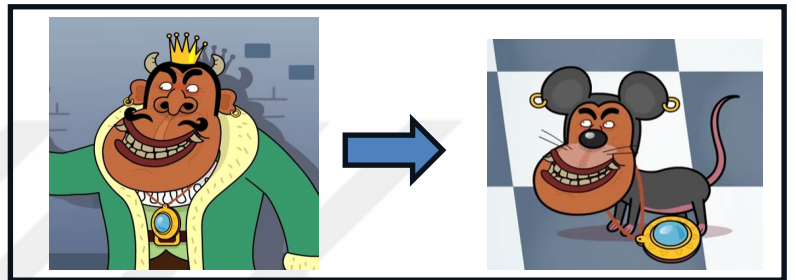
Ben: It's out! It finally _____.

3. Find the vocabulary from their dictionary meaning.

- _____ : To increase in size, number, or importance
- _____ : To move something towards you using your hands
- _____ : To remove something from the ground or another place
- _____ : To move down to a lower level suddenly and involuntarily
- _____ : To emerge or become visible
- _____ : A round root vegetable that is white and purple and eaten as a vegetable
- _____ : The small, hard part of a plant from which a new plant can grow

WORKSHEET 3

1. Write the names of pictures.



2. Please fill in the blanks.

She carried a _____ of potatoes.

The children played by the _____.

The _____ were golden and ready for harvest.

Please _____ the old magazines.

He managed to _____ the ball.

If you _____ to climb that tree, you might find a bird's nest.

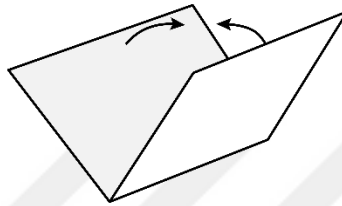
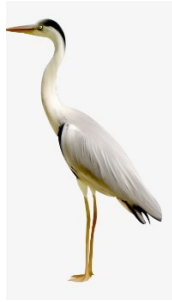
The magician will _____ the rabbit _____ a hat.

3. Find the vocabulary from their dictionary meaning.

- _____ : a large bag made of strong material, used for storing and carrying things.
- _____ : to become something different.
- _____ : to remove or throw away something unwanted.
- _____ : to have enough courage to do something.
- _____ : large areas of land where wheat is grown.
- _____ : to capture or take hold of something that is moving.
- _____ : a small, narrow river.

WORKSHEET 4

4. Write the names of pictures.



5. Please fill in the blanks.

- The _____ has colorful feathers.
- The _____ has long legs.
- Some animals might feel _____ of the peacock's bright colors.
- The peacock can _____ its feathers to look bigger.
- When not showing, the peacock will _____ its feathers.

6. Find the vocabulary from their dictionary meaning.

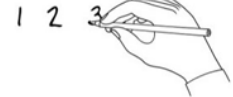
- _____ : a. Make something wider or more open.
- _____ : Wanting what someone else has.
- _____ : Bend something over on itself.
- _____ : Soft covering of a bird's body.
- _____ : Try to impress others with your abilities or possessions.
- _____ : Large bird with colorful feathers.
- _____ : Tall bird with long legs and neck.



1. What's the word?

Write the word under the pictures.

prince	unhappy	hungry	cold	bed	love
cry	window	princess	candle	sing	lantern
	prince				

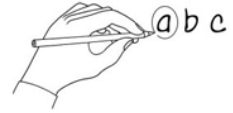


2. What's the order?

Watch the story and put the sentences in order.

1

- They came to a grand palace which belonged to a lonely ghou.
- The ghou sent the prince's pigeon home.
- The caliph's new wife was often unkind to the prince.
- Every man, woman and child held a candle and followed the caliph.
- The prince and his pet pigeon ran away into the jungle.
- When he woke up, he was surrounded by golden prison bars.
- The ghou whispered, 'Your father deserves a second chance. Go back home.'
- The caliph knew that he had to follow the pigeon, but it was really dark.



3. True or false?

Watch the story. Circle true or false for these sentences.

- | | | |
|--|---------------------------------------|-----------------------------|
| a. The prince was very unhappy. | <input checked="" type="radio"/> true | <input type="radio"/> false |
| b. He thought the ghoul might be asleep. | <input type="radio"/> true | <input type="radio"/> false |
| c. The ghoul wanted to keep the prince as his friend. | <input type="radio"/> true | <input type="radio"/> false |
| d. The pigeon raced to the ghoul's palace. | <input type="radio"/> true | <input type="radio"/> false |
| e. He opened the window and found the pigeon sitting on the ledge. | <input type="radio"/> true | <input type="radio"/> false |
| f. The caliph's sister suggested that everyone held a phone. | <input type="radio"/> true | <input type="radio"/> false |
| g. The young prince was reunited with his teacher. | <input type="radio"/> true | <input type="radio"/> false |
| h. Since that day children have bought lanterns for Ramadan. | <input type="radio"/> true | <input type="radio"/> false |

4. Write and draw!

This story is about a tradition for Ramadan. What's your favourite story about a tradition in your country? Draw a picture and write about it!



.....

.....

.....

.....

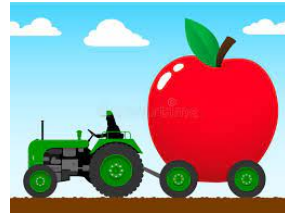
.....

.....

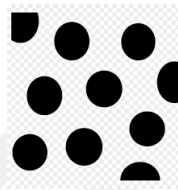
(Learnenglishkids.Britishcouncil.Org, n.d.)

WORKSHEET 6

7. Write the names of pictures.







8. Please fill in the blanks.

- The clown was very _____.
- She wore an _____ dress.
- The dog has a _____ coat.
- The bike _____ a lot of money.
- He likes to _____ his hat.
- The pizza was too big, so we _____ it.
- The elephant is _____.

9. Find the vocabulary from their dictionary meaning.

- _____ : Very large in size
- _____ : To wear clothes or accessories
- _____ : Dotted with spots
- _____ : To remove something
- _____ : How much money something needs to be bought
- _____ : Very graceful and stylish
- _____ : Funny in a foolish way

8.4. Değerlendirme Ölçekleri

Dinleme Ölçeği

	Yetersiz (0)	Kısmen Yeterli (1)	Yeterli (2)
İlk kez karşılaşılan yeni sözcükleri fark etme	İlk kez karşılaştığı yeni sözcükleri fark etmez	İlk kez karşılaştığı yeni sözcükleri kısmen fark eder	İlk kez karşılaştığı yeni sözcükleri fark eder
Bilmediği sözcükleri anlama	Bilmediği sözcüklerin anlamını sormaz	Bilmediği bazı sözcüklerin anlamını sorar	Bilmediği kelimelerin anlamını sorar
Dikkat edilmesi gereken sözcüğe odaklanma	Dikkat edilmesi gereken sözcüğe odaklanmaz	Dikkat edilmesi gereken bazı sözcüklere odaklanır	Dikkat edilmesi gereken sözcüklere odaklanır
Dinledikleri ile ilgili soru sorma	Dinledikleri ile ilgili soru sormaz	Dinledikleri ile ilgili bazen soru sorar	Dinledikleri ile ilgili soru sorar
Dinledikleri ile ilgili detay sorulara cevap verme	Dinledikleri ile ilgili sorulara cevap vermez	Dinledikleri ile ilgili soruların bazılarına cevap verir	Dinledikleri ile ilgili sorulara cevap verir
Metni dikkatle dinleme	Metni dikkatle dinlemez	Metni bazen dikkatle dinler	Metni dikkatle dinler
Dinlediklerini gerçek hayat deneyimleri ile ilişkilendirme	Dinlediklerini gerçek hayat deneyimleri ile ilişkilendirmez	Dinlediklerini gerçek hayat deneyimleri ile kısmen ilişkilendirir	Dinlediklerini gerçek hayat deneyimleri ile ilişkilendirir
Dinlediği metin ile ilgili sorulara basit cevaplar verme	Dinlediği metin ile ilgili sorulara basit cevaplar vermez	Dinlediği metin ile ilgili sorulara bazen basit cevaplar verir	Dinlediği metin ile ilgili sorulara basit cevaplar verir

Konuşma Ölçeği

Kriter	Yetersiz (0)	Kısmen Yeterli (1)	Yeterli (2)
Yeni öğrendiği sözcükleri kullanma	Yeni öğrendiği sözcükleri konuşmalarında kullanmaz.	Yeni öğrendiği sözcükleri kısmen kullanır.	Yeni öğrendiği sözcükleri etkili bir şekilde kullanır.
Anlamli ve doğru cümleler kurma	Cümleleri anlamli ve doğru şekilde oluşturamaz.	Cümleleri bazen anlamli ve doğru kurar.	Cümleleri anlamli ve dilbilgisi açısından doğru kurar.
Konuşma akıcılığı	Konuşmaları akıcı değildir, sık sık duraklar.	Konuşmaları bazen akıcıdır, ara sıra duraklar.	Konuşmaları akıcıdır ve doğal bir şekilde ilerler.
Kelime dağarcığını geliştirme çabası	Kelime dağarcığını geliştirmez.	Kelime dağarcığını geliştirme çabası kısmen görülür.	Kelime dağarcığını geliştirme çabası belirgindir.
Sorulara cevap verme	Sorulara yeterince cevap veremez.	Sorulara kısmen cevap verir.	Sorulara doğru ve tatmin edici cevaplar verir.
Gerçek hayatla ilişkilendirme	Konuşmalarını gerçek hayatla ilişkilendirmez.	Konuşmalarını kısmen gerçek hayatla ilişkilendirir.	Konuşmalarını gerçek hayat deneyimleriyle ilişkilendirir.

8.5. Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :05/01/2024 Toplantı Sayısı:01 Karar No :2024/08
Araştırmanın Başlığı	TÜM FİZİKSEL TEPKİ-HİKAYE ANLATIMININ GENÇ ÖĞRENCİLERİN KELİME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Serkan ÖZTÜRK
Yardımcı Araştırmacı	Hilal KIRMEMİŞ Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	17495 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GIBİDİR
05/01/2024

8.6. MEB Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-99918493
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Hilal KIRMEMİŞ)

01/04/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün 15.03.2024 tarihli ve 485017 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 29.03.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Tüm Fiziksel Tepki-Hikaye Anlatımının Genç Öğrencilerin kelime Becerileri Üzerindeki Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Esenyurt Rıfat Ilgaz Ortaokulu
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğrenci
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)