



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIĞIN GELİŞİMİNDE
DRAMANIN ROLÜ

NURKAN AÇIKGÖZ

İzmir
2019

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIĞIN GELİŞİMİNDE
DRAMANIN ROLÜ**

NURKAN AÇIKGÖZ

**Danışman
Prof.Dr.Feryal ÇUBUKÇU**

İzmir

2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

30.5/2019



Nurkan AÇIKGÖZ

Tarih: 30/05/..2019

Tez Başlığı:

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam ..110..... sayfalık kısmına ilişkin, ..14/..04/..2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı** % ..17 dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☐ Kaynakça hariç,
☐ Alıntılar dâhil,
☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☒ Kaynakça dâhil,
☒ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Nurkan Açıkgöz
Öğrenci No : 2016950159
Anabilim Dalı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı
Programı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Nurkan Açıkgöz

30/05/2019

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Prof. Dr. Feryal Çubukçu

30/05/2019

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

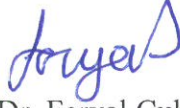
2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

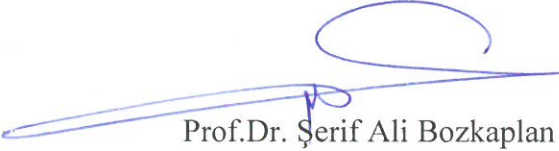
YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Nurkan Açıkgöz tarafından Prof. Dr. Feryal Çubukçu yönetiminde hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “**Yüksek Lisans Tezi**” olarak kabul edilmiştir.



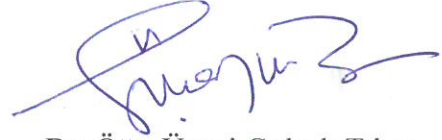
Prof. Dr. Feryal Çubukçu

Danışman



Prof. Dr. Şerif Ali Bozkaplan

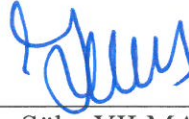
Jüri Üyesi



Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Tıkız

Jüri Üyesi

30.05.2019



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren ve destek olan danışman hocam sayın Prof. Dr. Feryal Çubukçu'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni her zaman ve her koşulda destekleyen babam Ertuğrul Açıkgöz'e, yaşam kaynağım annem Hanife Açıkgöz'e, hayattaki şanslarım ağabeyim Erkan Açıkgöz'e ve eşi Sevcin Ülgünar Açıkgöz'e, sahip oldukları maddi manevi bütün imkanları hayatımın her döneminde koşulsuzca benimle paylaşan bütün aileme teşekkür ederim. Ayrıca yoğun çalışma dönemim boyunca renkli sohbetleri ile yüzümü hep güldüren küçük yeğenim Ege Çınar Açıkgöz'e de teşekkürü bir borç bilirim.

Her ne kadar farklı şehirlerde yaşıyor olsak da omuz omuza çalışıyormuş gibi hissettiğim, bu yoğun süreçte desteklerini benden esirgemeyen meslektaşım Dr. Meryem Banu Demirel'e, maneviyatıyla ruhumu besleyen arkadaşım Hafize Çağlı'ya ve teknik desteklerinden dolayı eşi Mehmet Çağlı'ya, çocukluğumdan beri her konuda bana güvenen ve beni destekleyen arkadaşlarım Selin Sayın ve Duygu Yaşar'a sonsuz kere teşekkür ederim.

30.5/2019

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	4
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Dil ve Kültür İlişkisi	8
2.1.1. Dil.....	8
2.1.2. Kültür	9
2.1.3. Dil ve Kültür	11
2.2. Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesi	12
2.2.1. Kültürlerarası Dil Öğrenimi	18
2.2.2. Kültürlerarası İletişim	20
2.2.3. Kültürlerarası İletişim Yetisi.....	21
2.3.Yabancı Dil Öğretimi ve Drama	24
2.3.1. Drama.....	24
2.3.2. Eğitimde Drama ve Tarihçesi.....	24
2.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Drama	28
2.3.4. Kültürlerarası Dil Öğretimi ve Drama	32
BÖLÜM III	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Katılımcılar	35
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	40
3.3.1.Nicel Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	40
3.4. Uygulama Süreci.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	41

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	43
3.7. Araştırmacının Rolü	44
BÖLÜM IV	45
BULGULAR.....	45
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	45
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	49
BÖLÜM V	69
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
5.1. Tartışma.....	69
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	74
KAYNAKÇA.....	77
EK 1. Akademik Özgeçmiş.....	87
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	88
EK 3. Kültürlerarası Duyarlılık Anketi.....	89
EK 4. Ölçek Uygulama İzni	93
EK 5. Kontrol Grubu Örnek Ders Planı	94
EK 6. Deney Grubu Örnek Ders Planı	100
EK 7. Etik Kurul İzni	104

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	Çalışma grubunun demografik özellikleri	36
Tablo 2	Etkinliklerin Uygulama Süreci	41
Tablo 3	Deney ve kontrol gruplarının kültürlerarası duyarlılık ön test sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	45
Tablo 4	Deney ve kontrol gruplarının kültürlerarası duyarlılık son test sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	46
Tablo 5	Deney grubunun kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test sıra ortalamalarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	47
Tablo 6	Kontrol grubunun kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test sıra ortalamalarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	47
Tablo 7	Deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık son-test sıra ortalamalarının yaş değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	48
Tablo 8	Kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık son-test sıra ortalamalarının yaş değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	49
Tablo 9	Deney grubu öğrencilerinin Türk kültüründe en beğendiği özellikler	53
Tablo 10	Kontrol grubu öğrencilerinin Türk kültüründe en beğendiği özellikler	54
Tablo 11	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşleri.....	55
Tablo 12	Deney grubu öğrencilerinin ön test görüşmesine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumları	57
Tablo 13	Deney grubu öğrencilerinin son test görüşmesine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumları	58
Tablo 14	Kontrol grubu öğrencilerinin ön test görüşmesine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumları	61
Tablo 15	Kontrol grubu öğrencilerinin son test görüşmesine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumları	62
Tablo 16	Deney grubu öğrencilerinin Türk Kültürüne ilişkin değişen fikirleri.....	64
Tablo 17	Kontrol grubu öğrencilerinin Türk Kültürüne ilişkin değişen fikirleri.....	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Herlitz'in İletişim Süreci	21
<i>Şekil 2.</i> Bennett Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişim Aşamaları.....	23
<i>Şekil 3.</i> Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre dağılımı.....	36
<i>Şekil 4.</i> Çalışma grubunun yaş değişkenine göre dağılımı.....	37
<i>Şekil 5.</i> Deney grubunun milliyet (uyruk) değişkenine göre dağılımı	37
<i>Şekil 6.</i> Kontrol grubunun milliyet (uyruk) değişkenine göre dağılımı	38
<i>Şekil 7.</i> Deney grubunun anadil değişkenine göre dağılımı	38
<i>Şekil 8.</i> Kontrol grubunun anadil değişkenine göre dağılımı	39
<i>Şekil 9.</i> Çalışma grubunun bölüm değişkenine göre dağılımı.....	39
<i>Şekil 10.</i> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin farklı ülkeleri ziyaret etme durumları	50
<i>Şekil 11.</i> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerine göre en çok etkilendikleri kültürler.....	51
<i>Şekil 12.</i> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerine göre Türk kültürünü tanıma düzeyleri	52
<i>Şekil 13.</i> Deney grubu öğrencilerinin Türk kültüründe yaşama isteklerine ilişkin bulgular	64
<i>Şekil 14.</i> Kontrol grubu öğrencilerinin Türk kültüründe yaşama isteklerine ilişkin bulgular	66

ÖZET

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü

Açıkgöz Nurkan

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı, Yabancı Dil Olarak
Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Feryal Çubukçu

Bu çalışma, drama tekniklerinin kültürlerarası duyarlılıktaki etkisini belirlemek amacıyla ortaya konmuştur. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde Türkçe öğretimi gören 14 yabancı uyruklu öğrenci ile 2017-2018 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların, deney ve kontrol gruplarına ayrılmasında isteğe bağlılık ilkesi uygulanmıştır. Türk kültürüne ait ritüel, kutlama ve merasimler, 6 hafta süre ile deney grubu öğrencilerine drama teknikleriyle, aynı konular kontrol grubuna ise okuma metinleriyle öğretilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmış, araştırma karma yöntem ile desenlenmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen, Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği”, nitel veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veri toplama araçları, deney ve kontrol gruplarına, ön test ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programında değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ön test ve son test değerleri arasındaki farklar, Mann Whitney- U testi ile; deney grubu ön test ve son test değerleri ile kontrol grubu ön test ve son test değerleri arasındaki farklar ise Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmada deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, son test ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla, Mann Whitney- U testi kullanılmıştır. Diğer yandan araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinde anlamlı bir fark gözlemlenmezken, uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyesinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilgi sahibi olma isteğinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, yabancı dil öğreten kurumlarda hedef dile ilişkin kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık kazandırmayı amaçlayan programlar hazırlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Kültürlerarası Dil Öğretimi, Kültürlerarası Duyarlılık, Drama



ABSTRACT

The Role of Drama on Developing Intercultural Sensitivity in Teaching Turkish As a Foreign Language

Açıkgöz Nurkan

The Department of Teaching Turkish as a Foreign Language

Prof. Dr. Feryal Çubukçu

This study aimed at determining the effects of drama techniques on intercultural sensitivity. The research was carried out with 14 foreign students who were taught Turkish at Dokuz Eylül University Continuing Education Center during the spring term of 2017-2018. They participated voluntarily and consent forms were taken before the study. The participants were asked to join the treatment and control groups. The rituals, celebrations and ceremonies of the Turkish culture were taught to the treatment group students for 6 weeks with drama techniques and the same topics were taught to the control group with the reading texts.

Qualitative and quantitative data collection tools were used in the study. The study was prepared with the mixed method research design. Intercultural Sensitivity Scale which was developed by Chen and Starosta (2010) and adopted to Turkish by Üstün (2011) was used as the quantitative data collection tool and semi-structured interview forms were used as the qualitative data collection tools. Both data collection tools were applied to the treatment and control groups before and after the application. The data were evaluated in SPSS 22.0 package software. The Mann Whitney-U test and Wilcoxon test were used for the analysis. In addition, Mann Whitney-U test was used to determine whether the post-test mean scores of the students in the treatment group and the control group differed significantly according to the age variable. On the other hand, the content analysis method was used in the analysis of the qualitative data obtained in the study.

While no significant difference was observed in the intercultural sensitivity levels of the treatment and control group students before the application, there was a significant increase in the intercultural sensitivity level means of the treatment group students after the application. In addition, it was concluded that there was a significant increase in the desire of the treatment group students to have knowledge about Turkish culture after the application.

The study wraps up through the recommendations on designing programs aiming to raise sensitivity and awareness about the target language in foreign language teaching institutions.

Keywords: Foreign Language Teaching, Intercultural Language Teaching, Intercultural Sensitivity, Drama



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda büyük bir gelişme gösteren teknoloji, bireylerin yaşamlarında önemli ve köklü değişiklikler meydana getirmektedir. Bu köklü değişiklikler, bilimde yeni disiplinler oluşturmakta ve pek çok bilim dalına da farklı uygulamalar gerçekleştirme fırsatı sunmaktadır. Günümüzde teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı ve çeşitli uygulamalar yapma fırsatı verdiği bilim dallarından biri de eğitim bilimleri, dolayısıyla, eğitim bilimlerinin bir dalı olan yabancı diller eğitimidir. “Tarihsel açıdan bakıldığında yabancı dil öğretimi alanı, diğer bütün bilim dalları gibi bir yandan içinde bulunduğu dönemin kendine özgü koşullarına ve gereksinimlerine, öte yandan bilimsel yenilikler ve gelişen teknolojinin etkilerine göre kendini yenilemiştir” (Kartal, 2005, s. 383).

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, farklı kültürdeki insanların birbirleriyle iletişim içerisinde olmaları veya bir araya gelerek yaşamaları daha çok söz konusu olmuştur. Bu bağlamda farklı coğrafyalarda meydana gelen gelişmeleri takip edebilmek ve diğer toplumlarla etkileşim (iletişim) içerisinde olabilmek için yabancı dil öğrenme ihtiyacı da gün geçtikçe artmıştır. Bu nedenle, yüzyıllar boyunca yabancı dil öğretimi yeni yaklaşımlar arayışı ile sürekli bir devinim halindedir.

Richards ve Rodgers (1999) *Approaches and Methods in Language Teaching* adlı kitaplarında yabancı dil öğretim yöntemlerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır;

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar- Translation Method)
2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio Lingual Method)
4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive- Code Approach)
5. İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching)
6. Topluca Fiziksel Yöntemi (Total Physical Response)
7. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
8. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
9. Doğal Yöntem (Natural Method)
10. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin zaman içerisinde farklılaşması, öncelikle yöntemlerin kendi içerisindeki eksiklikleri ardından ise gelişen ve değişen ihtiyaçlar ile açıklanabilmektedir. Diğer yandan öğretim yöntemlerinin farklı bilim dalları ile de etkileşimde olması da bu farklılaşmaya olanak sağlamıştır. Yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği süreçlerde psikoloji, felsefe sosyoloji gibi başka bilim dallarından da yararlanılmaktadır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda ise yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım giderek ön plana çıkmıştır. Bunun sebebi ise insanoğlunun doğasındaki iki ögenin yani dilin ve kültürün birbirinin ayrılmaz bir parça olmasıdır. Kültürler arası yaklaşımda, amaç sadece dilin öğretimi değil, aynı zamanda o dilin kültürünü öğrenmek ve anlamaktır. Bu bağlamda Nettle (2002) bir dili öğrenmenin, benliğini o dilin kültürüne çevirmek demek olduğunu dile getirmiştir. (aktaran Güzel ve Barın, 2013 s.179).

Dil öğretiminin insana dair olan tüm kavramlarla ilintili olması aslında insanoğlunun varoluşuna kadar uzanmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında dil öğretimine eşlik edecek en önemli kavramlardan biri olarak “kültür” ortaya çıkmaktadır. “Bir dil, kullanımda olduğu sırada o kültürün bir ürünü ve ya o kültürün bir parçası veya bir koşulu olarak düşünülebilir” (Lévi-Strauss,1958, aktaran, Windmüller, 2015, s.39).

Öte yandan insanoğlunun sahip olduğu tüm özellikler kültürü oluşturan öğeler olarak bilinmektedir. “Dil: kültür yapısını bir arada tutan çimentodur; ya da, tek yanlı izlenimleri gidermek amacıyla başka benzetmelere başvurduğumuzda, dil: kültür alanının her yanını aydınlatan güneştir; dil: kültür kilimini dokuyan ipliktir; dil: tüm kültür anıtlarının yansıdığı akarsudur” (Uygur, 2018a, s.21).

Yabancı dil öğrenen kişi, hedef dili bir sistemler bütünü olarak değerlendirmektedir. Dili öğrenmek ve iletişime geçebilmek için sadece hedef dili değil aynı zamanda hedef dili kullanan toplumların yaşam biçimlerini, vizyonlarını, gelenek ve göreneklerini, ülke bilgilerini de öğrenmek gerekmektedir. Bu da demek oluyor ki yabancı dil sınıflarında sadece yabancı dil eğitimi değil aynı zamanda kültürel bir aktarım da yaşanmaktadır. Bu bağlamda, kendi kültüründen farklı başka bir kültürle tanışan öğrencinin durumunu ifade edebilmek için ise kültürlerarası duyarlılık kavramından söz etmek gerekmektedir.

Bu kavrama geniş bir açıdan bakılacak olursa Chen, (1997, s.4) mahallelerin, okulların ve işyerlerinin değişen kültürel yapısının, insanların yabancılara uyum sağlayarak, karşılaşabileceği farklılıklardan etkilenmeden, birlikte çalışmasını ve birlikte yaşamayı öğrenmesini gerektirmektedir şeklinde açıklamaktadır. Tüm bu durumlar, farklı kültürel

geçmişlere sahip insanlar arasında daha fazla anlayış, duyarlılık ve yetkinlik için güçlü bir talebe yol açmaktadır. Kültürel olarak çeşitli toplumlarda başarıyla yaşamamıza yardımcı olan bu kavram; kültürlerarası duyarlılıktır şeklinde ifade edilmektedir.

Yabancı dil sınıflarının da sınırların kalktığı ve farklı kültürlerin iç içe yaşadığı toplumlara benzetildiğinde, öğrencilerin sınıf ortamında farklı kültürlerle karşı anlayışlı, açık fikirli, iletişime açık, kültürlerarası duyarlılığı gelişkin bireyler olması beklenmektedir.

Dil öğretiminde yapılacak olan kültür aktarımı önemlidir; çünkü sınıf içerisinde yapılacak olan kültür aktarımı “öğrencilere çok kültürlü bir toplumda yaşama ve onlara farklı olma hakkını tanımaktadır, bunun yanı sıra öğrencileri sosyal bütünlüğe, karşılıklı anlayışa ve dayanışmaya hazırlar” (Windmüller, 2011, s. 21).

Öğrencilerin farklı kültüre karşı ön yargılı davranışları ve dirençli durmaları yabancı dil sınıflarındaki öğretim sürecine ket vurabilmektedir. Öğrencilerin ön yargısını kırmak, derse uyumlarını sağlamak ve kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirebilmek için, dil öğretimindeki pek çok tekniğe başvurulabilmektedir. Bu bağlamda, drama tekniği de dil öğretiminde önemli bir yere sahip olanıdır. Öğrencilerin, kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir sınıf ortamında, gerçek hayattan esinlenerek yapacakları dramatik etkinliklerin kullanılabilecek en uygun tekniklerden biri olduğu düşünülmektedir. 20. yüzyılda yoğunlukla üzerinde durulan drama kavramının çıkış noktası ise eski çağlara kadar uzanmaktadır.

Günümüzde de dramanın tam olarak Türkçe karşılığının olmaması, tanımını ifade etmeyi zorlaştırmaktadır.

Drama kavramının tam bir Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Sözcük olarak Yunanca “dran”dan türetilmiştir. Dran, yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır. Drama ise eylem anlamını taşıyan, gene Yunanca Dramenon’un seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımınıdır. Özellikle tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama kavramı, özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını almıştır. Türkçe ’de kullanılan “dram” kavramı ise Fransızca’daki sonu e ile biten “drama” sözcüğünden gelmektedir; o dile burjuva tiyatrosu anlamına geldiği halde Türkçe’de ve özellikle halk dilinde acıklı oyun anlamında kullanılagelmiştir. Oysa dramatik olan ya da drama, insanın her türlü eylem ve ediniminde yer almaktadır. Daha ayrıntılı bir tanımla, insanın insanla giriştiği her türlü dolaysız, doğrudan ilişki etki tepki alışverişi, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile bir dramatik an ya da dramatik bir durumdur. Bu durum nesneler arasında bile saptanabilir, söz gelimi bir manzarada “dramatik” söz konusu olabilir (San, 2006, s. 46-47).

Drama, bir konuyu kurgusal olarak yapmak, diğer bir deyişle hayatı bir bütün olarak kurgusal bir biçimde atölye ortamında yeniden gözden geçirmektir. Drama, bir olayın, bir olgunun ya da bir içeriğin atölye ortamında tiyatro teknikleri kullanılarak katılımcılar ile paylaşılmasıdır. Holden bunu (1981, s.1) “drama ... mış gibi yapalım” dünyası ile ilgilenmektedir şeklinde vurgulamıştır.

Drama, eğitim alanında ise öğrencilere keşfetme, konuşma, uğraşma, kabul etme, reddetme ve öğrencilerin etrafındaki karmaşık dünyayı anlamasını sağlayan oyunlar üzerine kurulu olan bir sanat süreci olarak tanımlanabilir. Erdoğan (2006, s.8) dramanın faydalarından bahsederken katılımcıların kendi kültürel dünyalarında benzerlikleri ve farklılıkları araştırmalarına, insan davranışlarının farklılıklarını ve ilişkilerin farklı şekilleri hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olduğu ifadesini kullanmıştır.

Yabancı dil öğretim sürecinden ayrılamayacak en önemli unsurlardan birisi de hedef dilin kültürüdür. Yabancı dil öğretimi, öğrencilere hedef dili sosyal ve kültürel açıdan da uygun bir şekilde kullanmayı öğretmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda kültür aktarımının yapılabilmesi ve bu esnada öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin artırılabilmesi için farklı etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Yabancı dil öğrenmenin en önemli amaçlarından biri diğer kültürlerle iletişim kurabilmektir. Burada, öğrencinin birincil amacına – hedef dilde iletişim kurabilme– cevap vermek büyük önem taşımaktadır. Amaca yönelik eğitimi sağlarken öğretmenlerin izleyeceği yöntemler, yerinde ve ilgi çekici olmalıdır. Drama teknikleri, öğrenciye sadece kalıpları öğretmekle kalmayacak, hem tüm duyularını açık tutup, duygularını katarak hızlı düşünmeye yönlendirecektir, hem konuşma becerilerini geliştirecek dahası kültürel edinimlerini de artıracaktır.

Anadilimizi öğrenirken onun düşünme ve değer sistemleriyle çevremizi algıladığımız gibi yabancı bir dil öğrendiğimizde de değişik değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle tanışırız. Yabancı bir dil edinme, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup, kullanma değildir. Çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır yabancı dil. Bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmek, bilmekten geçer. Kültürlerarası etkileşimlerin hızla arttığı günümüzde bir ya da birkaç yabancı dil öğreniliyor. Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her

alandaki daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor (Özil, 1991, s. 96, aktaran, İşcan, 2017, s. 438).

Yabancı dil sınıflarında uygulanan drama tekniği, öğrencilere hedef dilde yeteneklerini geliştirebilme fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler, kendilerine sunulan bu kurgusal dünyada sosyal ve kültürel becerilerini de geliştirme fırsatı sunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin, öğrencilere yeni ufuklar kazandırmak olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin dramatik etkinliklerle kendilerini hedef dilin kültürel olaylarına hazırlamaları oldukça önem taşımaktadır. Diğer yandan drama farklı öğrenme şekillerine sahip tüm öğrencileri bir arada etkileşim altına alacağı için de oldukça önemlidir.

Bu çalışmada, kültürün ve dilin birbirinden ayrılmaz kavramlar olması çıkış noktası kabul edilerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama atölyelerinin kültür aktarımı ve öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyelerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın amacı ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama atölyelerinin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyelerine etkisini araştırmaktır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarında kültürel aktarımın önemini vurgulayan, kültürlerarası dil öğrenimine farkındalık arttıran bir çalışma olması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, mevcut olan öğretim materyallerine ek olarak yaratıcı yöntemler sunmaktır. Sınıf içi çalışma etkinliklerinin yöntemi, öğrencilere Türkçe öğretiminde yeni bakış açılarının ve uygulamaların geliştirilmesi için önemlidir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmada, kültürün ve dilin birbirinden ayrılmazlığı çıkış noktası kabul edilerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama atölyelerinin kültür aktarımı üzerine etkisi ve uygulanan atölyelerin, katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerine etkisi araştırılmaktadır.

Söz konusu problem doğrultusunda araştırmada cevabı aranacak alt problemler:

1. Drama tekniğine dayalı atölyelerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Drama tekniğine dayalı atölyelerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık son test ortalama puanlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık son test ortalama puanlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin farklı ülkeleri ziyaret etme düzeyleri nasıldır?
8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerine göre en çok etkilendikleri kültürler nelerdir?
9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerine göre Türk kültürünü tanıma düzeyleri nasıldır?
10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türk kültüründe en beğendikleri özellikler nelerdir?
11. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test görüşmelerine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma düzeyleri nasıldır?
13. Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin Türk kültürüne ait değişen fikirleri var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Türkçe öğrenen yabancıların kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirme de dramının rolünü araştırmayı amaçlayan bu çalışmada sınırlılıklar şu şekildedir:

1. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B1 seviyesindeki öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmada, drama alanında kullanılan tekniklerden, kültürlerarası duyarlılığa uygun olan teknikler, uzman görüşü ile seçilerek sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, öğrencilerin kültür aktarımı hakkındaki görüşlerini almak için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlandırılmıştır.

4. Araştırma, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık ölçeği ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Dil: Aksan (2015, s. 11) e göre; dil, gerek insan, gerek toplum, gerekse, insan ve toplumdan ayrı düşünölmeyecek olan bilim, sanat teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.

Költör: “Költör, belli bir toplumun kendisidir. Költör, bir dizi sosyal süreçlerin birleşkesidir” (Güvenç, 2018, s. 121).

Költörlerarasılık: Bu kavram kendi içinde ve diğör költörlerle ilişkilerinde költörel bütünleşme süreçlerini seçmiş olan költörleri tanımlamak için kullanılır (Tutal, 2006, s. 115, aktaran, Üstün, 2011, s. 13).

Költörlerarası İletişim Edimi: “Költörlerarası durumlarda etkin iletişim kurma ve çeşitli költörel bağlamlarda uygun şekilde ilişki kurma yeteneğidir” (Bennett ve Bennett, 2004, s. 6).

Költörlerarası Duyarlılık: “Költörlerarası duyarlılık, költörel farklılıkların önemine duyarlılık ve insanların farklı költörlere sahip insanlara bakış açılarıdır” (Bhawuk ve Brislin, 1992, s. 414).

Drama: “Dramanın, sözcük kökü olarak, “Bol ve akışkan kaynak suyu yanında kurulan yerleşim yeri” anlamındaki kullanımı, devinime ve eyleme yöneliktir. Devinim, zaman içinde durum değıştirmedir ve bu anlam, drama sözcüğünün kökü olan “dran” ile aynı anlamı taşır. Drama, içinde eylem olan etkinliklerdir” (Adıgözel, 2018, s.35).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil ve Kültür İlişkisi

2.1.1. Dil

Dil (İng. Language, Fr. Langue, Alm. Sprache), kavram olarak, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan iletişim dizgesi olarak ifade edilmektedir. Fakat dil, sadece basit bir iletişim aracı değil aynı zamanda, göstergebilimsel, sesbilimsel, yazımsal, biçimbilimsel ve sözdizimsel bileşenleri olan dilsel bir sistemdir.

Aksan’a göre (2015, s.11) “Dil, bir anda, düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır”. Dil, insanların toplu olarak yaşadığı her yerde, insanların inisiyatifi olmaksızın, ortaya çıkmaktadır. Aksan (2015, s.16) insana özgü bu yetiyi “Hiç kuşku yoktur ki, düşünme, düşündüğünü uygulama, yaratma, yenilikler ortaya koyma bakımından dünyadaki bütün yaratıklardan değişik nitelikler, yetenekler taşıyan, insanoğludur. Bu nitelikleri, onun aynı zamanda konuşan bir yaratık olmasını sağlamış, toplum halinde yaşayan insan, *dil* denen kurumu da ortaya koymuştur” şeklinde ifade etmektedir. Öte yandan Uygur (2018b, s.12) “nerede insan varsa orada dil de vardır” ifadesi ile dilin insana özgün bir kavram olduğunu vurgulamaktadır.

Dilin en önemli özelliklerinden biri, toplumla ilişkili olmasıdır. Bir toplumun gelenekleri, ortak tarihi, diğer toplumlar ile kurduğu ilişkileri dili oluşturan, değiştiren, geliştiren en önemli unsurlardandır. Kerimoğlu (2016) ise dilin farklı şekillerde tanımlanabildiğinin vurgusunu aşağıdaki gibi yapmaktadır;

Dil, çok farklı biçimlerde tanımlanabilir. En basit tanımlarında bir iletişim aracı olduğuna vurgu yapmakla yetinilir. Elbette dil yalnızca bir iletişim aracı değildir. Çok daha fazlasıdır. İnsanlığın milyonlarca yıllık gelişmesine bakıldığında, “Dilden daha büyük bir buluş var mıdır?” sorusuna evet cevabı vermek kolay değildir. İnsanlığın bugünkü ilerlemelerinin temelinde dil vardır. İlerleme bilgiyle mümkündür. Bilgiyi üretmek ve paylaşmak dil olmadan olanaksızdır (Kerimoğlu, 2016, s.1).

Dil, gerek insanlar gerek toplumlar arasında en önemli iletişim aracı olmuştur. Kıran (2002, s. 38) dilin bu işlevini vurgularken insan topluluklarında bireyler konuşurlar,

dinlerler, konuşma aygıtıyla üretilen ses dizileri aracılığıyla duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarırlar ifadesini kullanmıştır.

Dilin işlevsel yönü dışında pek çok tanımı vardır. En temel tanımı ise dilin insanların iletişim aracı olduğudur. Ancak bu tanım çok sınırlı kalacağı için farklı tanımlara da yer vermek gerekir. Örneğin; Bloomfield'e göre dil, bir alışkanlıklar bütünüdür ya da Chomsky'e göre dil, sınırlı sayıda sözcüklerden ve kurallardan sınırsız sözcük ve kuralların türetildiği bir bütündür. Yapısalcı yaklaşımda Saussure'e göre dil, uzlaşma dayalı bir göstergeler dizgesidir.

Chomsky'ye göre “dili incelemek, bazılarının “insanın özü” dediği şeye yaklaşımdır, yani zihnimizin, bildiğimiz kadarıyla yalnızca insana özgü, ayırtedici niteliklerine” (aktaran Akerson, 2008, s. 23). Dilbilimciler dilin toplumsal boyutu üzerine yoğunlaşmışlardır. “Sadece toplumsal bir olgu, dilsel bir sistem yaratabilir. Topluluk, amacı ve genel izni olan değerleri kurmak için gereklidir. Bireyin ise tek başına herhangi bir saptama yeteneği yoktur” (Saussure, 1995, s. 157).

2.1.2. Kültür

Kültür sözcüğü köken olarak Latince "colère" (yetiştirme, ikamet etme) kelimesinden gelmektedir. “colère” sözcüğünün yetiştirme ikamet etme gibi anlamlarının olduğu düşünüldüğünde, kültürün insan faaliyetlerine genel bir ifade teşkil ettiği sonucuna varılabilir.

Kültür bir toplumun yaşama tarzı olarak karakterize edilen ve bilgi, inanç, gelenek, örf, adet, sanat, ahlak, araç-gereç, teknik vb. gibi maddi ve maddi olmayan unsurlardan oluşan karmaşık bir bütündür. Kültür kelimesinin Latince'deki “colere” veya “cultura” fillerinden kaynaklandığı ve klasik latince'de ekip-biçmek, “bakmak” veya “yetiştirmek” anlamını taşıdığı ileri sürülmüştür (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016, s.33).

Kültür, Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2005, s. 1282) tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada sonraki nesillere iletmeye kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin olarak tanımlanmaktadır. O halde kültür, en yalın haliyle bir milletin maddi manevi bütün bileşenleridir.

“Kültür, bireyin duygu ve davranışlarını örgütlemesinin bir yoludur. Ayrıca kültür, insanların sahip oldukları biçimlerin, algı modellerinin, ilişkilendirilme ve yorumlanmasıdır” (Byram, 1992, s. 13). Kültür, bireylerin duygu ve davranışların yansıması, toplumların ise kimliklerinin bir parçasıdır.

“Kültür, bir dizi ortak uygulama beraberliği, ilişkileri tanımlamaya yardımcı olan, görme, düşünme ve yapma yollarıdır. Bireylerin paylaştıkları mirasın ve kimliklerinin bir parçasıdır” (Porcher, 1995, s. 55).

Kramsch (1998, s.10) ise kültürü bir dünya vizyonu olarak tanımlamaktadır. Algıların, yargıların, inançların ve temel davranışların altında yatan ortak bir sistemdir olarak tanımlamaktadır.

Ziya Gökalp kültürü, "bir topluma özgü, sanat, din, gelenekler ve adetler olarak tanımlayarak; kültürün milli olduğunu" ileri sürmüştür. (aktaran Şimşek ve diğerleri, 2016, s.34). Kültür sözcüğü, çoğunlukla ulusal sınırlara bölünmüş ve öğrenilmiş inançları, değerleri, kuralları, normları, sembolleri ve gelenekleri tanımlamak için kullanılır (Gudykunst, 2004). Öte yandan Gohier (2002) de kültürü, kişiyi ait olduğu gruba bağlayan ve aynı zamanda kimliğine anlam veren bir araç olarak açıklamaktadır.

Kültür kavramının tanımının bu kadar güç olmasının sebeplerinden biri de farklı disiplinlerle etkileşim halinde olmasıdır. Örneğin; sosyologlar tarafından kültür, bireysel özelliklerin birleşimi, toplumların ortak tutumları, uyumları olarak ifade edilirken psikologlar ise bireyler ile çalıştıklarından elbette bireylere vurgu yaparak bireyin biliş, algılama, değerlendirme ve kişilik alanlarına göre inceleme yapıp kültürün anlamını ortaya koymaya yönelmişlerdir.

Pek çok bilim dalının alanına giren kültür, antropolojinin de ilgilendiği kavramlardan biri olmuştur. Bates ve Plog'un (1991) deyimiyle “Kültür antropolojik açıdan bakıldığında ortak inançların, düşüncelerin, değerlerin, geleneklerin, davranışların ve sanatsal değerlerin paylaşıldığı bir sistemdir” (aktaran Yaylı ve Bayyurt, 2014, s.31).

Buna karşılık toplumbilimcilerin ifadelerinde; Corbett'e (2003) göre “kültür sabit olmayan ve zamanın gereklerine göre sürekli yeniden yapılandırılan dinamik bir kavramdır” (aktaran Yaylı ve Bayyurt, 2014, s. 31). Özellikle de sürekli değişen dünyada, kültürün tanımını yapmak oldukça zorlaşmaktadır. Kültür artık anlayışların ve yaşam tarzlarının hızla değiştiği sürekli yenilenen bir medya ve kültürel alanda keskin ifadelerle sahip değildir (Simard, 2002). Kültürün bu değişkenliğini Banks (2015, s.74) kültür, sabit ve değişmez değil aksine dinamik ve değişkendir ifadesi ile açıklamaktadır.

Felsefeci Nermi Uygur'a göre (1984) “kültür insanın benimsediği yaşama üslubu, var olma programı ve eylem kalıbıdır. Bu durumda kültür insanın sahip olduğu şeyler değil

insanların yaptığı şeylerdir ifadesini kullanabilir ve kültürün sürekli değişen, gelişen bir formu vardır denilebilmektedir” (aktaran Demircan, 2013, s. 14).

2.1.3. Dil ve Kültür

İnsanların toplum içerisinde yaşıyor olmaları onları bir bakıma zorunlu bir iletişime itmektedir. “Eğer insanlar toplum halinde yaşıyor olmasalardı, hiç kuşkusuz ki, dile gereksinme duymayabileceklerdir” (Aksan, 2015, s. 64).

Dil ve toplum bilincinin bir arada anlatılıyor olması, topluma ait olan bütün unsurların dile de yansıdığının bir göstergesidir. Aynı zamanda dilin varoluşu da bu toplum bilincinin oluşmasını sağlamaktadır; toplum ve dil iç içedir.

“Dil olmasaydı, insanların bir arada yaşamaları, anlaşılabilmeleri, bir toplumu oluşturmaları da söz konusu edilemezdi. Kısacası, insanı insan eden dil, toplumun da başlıca temel taşlarındandır; ulusu ulus yapan öğelerin en başında gelenidir; kültürün bel kemiği sayılabilir” (Aksan, 2015, s. 64). Bu bağlamda dil ve kültürün ayrılmaz bir bütün olduğu önemle vurgulanmaktadır (Brooks, 1997; Byram, 1989; Byram, 1997; Kramsch, 1993).

Topumlarda var olan ve onları bir arada tutan en önemli kavramlardan birisi de o toplumun geçmiş yaşantısı ve aynı zamanda sahip oldukları kültürleridir. Kültürde var olan ise elbette dile yansımaktadır. “Toplumda madde ve kavram olarak var olan her şey dilde de vardır. Kültürel ve tarihi miras, ancak dil aracılığı ile yeni kuşaklara aktarılır. Dil, kültürel muhtevanın bir ansiklopedisi, hazinesi ya da sözlüğü gibidir” (Güvenç, 2018, s.140). Diğer yandan, LeBlanc'a göre (1996, s. 95) dil, bir kültürün en önemli sembolik sistemidir.

Dilbilimciler ise dil ve kültürün sürekli bir bütünleşme ve uyum içerisinde olduğunu düşünmektedirler. Banks ve Banks (2010) kültür için, bir toplumun üyelerinin iletişim kurmalarını ve kendilerini, birbirlerini ve çevrelerindeki dünyayı anlamalarını sağlayan sembolik anlamlardan ifadesini kullanmıştır. Dil, toplum ve topluma ait kültürel öğelerin iç içe olduğu bir yapıdır. Dil, bir toplumdaki bireylerin birbirleriyle anlaşmasını sağlarken (iletişim işlevi), toplum ise dilin var olmasını ve sürekliliğini sağlar. Dil olmadan toplum, toplum olmadan dil olmaz. Vygotsky'e göre (1986) “konuşulan dil ve insanların düşünce gelişimleri arasında yakın bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Diğer bir deyişle, bir toplumun kültürel değerleri ve normları konuşulan dil üzerinde oldukça etkilidir” (aktaran Yaylı ve Bayyurt 2014, s.29).

Kültür, bir milletin yaşayış tarzı, maddi ve manevi her şeyini içine alan değerler bütünüdür. Kültür, insan hayatının toplumsal ilişkilerinden doğan bütün yönlerini

kapsamaktadır. Bu bağlamda, dil ile kültür iç içe geçmiş olgulardır. Dil yeteneği, insanda doğuştan olsa bile bu yeteneğin gerçekleşmesi ve kullanılması toplumsal ilişkilerin varlığına bağlıdır.

Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz (Aksan, 2015, s. 65).

Dil ve kültürü birbirinden ayırmak olanaksızdır. Kültür; toplumdan topluma, insandan insana farklılık gösterir. Dil ise bu farklılıkları ifade eden, içinde barındıran eşsiz bir araçtır.

Dil topluma ait bir kavramdır. Dilbilimci A. Meillet'e göre "Dil, sözcüğün tam anlamıyla toplumsal bir olaydır." (aktaran Vardar, 2001, s.15). Bir toplumun varlığını devam ettirebilmesi için gerekli olan öğelerden biri de dildir.

Avrupa Ortak Başvuru Metninde (2009) dil, sadece kültürün önemli bir özelliği değil, aynı zamanda kültürel kanıtlara ulaşmanın da yoludur. Kısaca kişinin kültürel yeteneğinde çeşitli kültürel özellikler (ulusal, yerel, sosyal) ayrı ayrı değil, karşılaştırılmış, etkileşmiş, zenginleşmiş, bütünleşmiş çokdillilik yeteneği bileşenini oluşturmaktadır.

2.2. Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesi

"Dil öğretiminin kavramsal ve uygulamalı alanlarını tanımlamak için bir takım sınıflandırmalara ihtiyaç duyulmuştur. Bu sınıflandırmalarda yaklaşım (approach), tasarım (design), yöntem (method), uygulama (practise), ilke (principle), işlem(procedure), strateji (strategy) taktik (tactic), teknik (technique) vb. öne çıkan bazı terimlerdir" (Kumaravadivelu, 2008, s. 83, aktaran Durmuş, 2013, s. 30).

Yaklaşım, yöntem ve teknik ayrımının ilk olarak 1963 yılında Edward Anthony ile ortaya atıldığı bilinmektedir. Ona göre yaklaşım, bir dil öğretiminin ve öğreniminin doğasına ilişkin bir dizi birbiri le bağlantılı kuramlardır. Yaklaşım, dil öğretimin genel doğası üzerinde durur. Yöntem belli bir yaklaşım ile uyum içinde veya bir yaklaşıma dayalı olarak üretilmiş dil öğretim malzemelerinin programlı bir sunuş yoludur. Yaklaşım genelde kendi savlarını kanıtlamaya odaklı iken yöntem belli bir gruba belli bir programla ve ders materyali ile sunuş yoludur. Teknik ise daha çok sınıfta uygulamaya yönelik özellikler içerir (Yıldırım veTüfekçioğlu, 2016, s. 51).

Dil öğretimindeki bu farklı kavramların ortaya çıkışı elbette ki farklı ifade şekillerini de beraberinde getirmiştir. Richards ve Schmidt (2010) ise bu kavramları aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

Başka bir tanımlama da ise yaklaşım, dil öğretimi denildiğinde belli öğretim süreçlerindeki çeşitli uygulamaların genel olarak kuram, felsefe ve ilkelerini ortaya koyan kavramdır. Dil öğretiminde yaklaşım, bu bağlamda diğer iki kavram yöntem ve teknik ile ilişkilendirilir. Buna göre dilin doğası ve dillerin nasıl öğrenildiğine dair kuramları yaklaşım kavramı karşılar. Yaklaşım kapsamında dil öğretiminin çok çeşitli yollarını gösteren kavrama yöntem, bu yöntemlerde öne sürülen çeşitli sınıf içi uygulama, alıştırma ve etkinliklere de teknik denilir (aktaran, Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016, s.51).

Dil öğretim yöntemleri, 19.yy'dan beri toplumların ihtiyaçlarına göre devinim göstererek günümüze kadar gelmiştir. Bazı yöntemler kendisinden önceki yöntemden tamamen farklı iken, bazı yöntemler ise toplumun ihtiyaçlarına göre farklılıklar göstererek bir önceki yönteme yenilikler katacak şekilde ortaya çıkmıştır. Yöntemler dört temel beceriyi ve kültür aktarımını ele alış biçimlerine göre farklılık göstermektedir.

Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar- Translation Method)

“Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi tarihi Latince ve Yunanca metinlerin çevrilmesine kadar uzanan en eski dil öğretim yöntemidir” (Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016, s. 52). Bu yöntem aynı zamanda geleneksel yöntem ve klasik yöntem olarak da bilinmektedir.

Bu yöntemin ana amacı, sözel beceriyi arka planda tutan edebi metinleri hedef dilde okumak ve çevirmektir. Kullanılan tekniklerinden en önemlisi edebi metinlerin çevirisi olduğu için, edebi eserlerde kullanılan dil, öğrenciler tarafından öğrenilmektedir. Dolayısıyla da kültür aktarımı, hedef dilin ülkesinde yapılan tüm edebi ve sanatsal çalışmalar olarak algılanmaktadır.

Bu geleneksel yöntemde, edebi dilin konuşulan dilden daha üstün olduğu görüşü hakimdir. “Kültür edebiyattan ve güzel sanatlardan ibaret olarak sayılmaktadır” (Larsen-Freeman, 2000, s.18). Bu bağlamda öğretim sürecinde etkili bir kültür aktarımından bahsetmek çok mümkün olmasa da hedef dilin edebiyat ve sanat alanlarından faydalanılmaktadır.

Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

“Gouin’in, çocukların dil öğrenimine dair gözlemleri çerçevesinde, dil öğrenmenin doğalcı ilkelerine uygun olarak geliştirdiği yönteme aynı yüzyılın sonuna doğru diğerleri dikkatlerini yöneltmişlerdir. Bu nedenle de Doğrudan Yöntem ile anılan kişileri zaman zaman Doğal Yöntemin savunucuları olarak görülmüşlerdir” (Richards ve Rodgers, 2007, s. 11 aktaran Durmuş, 2013, s. 55).

Zamanla ihtiyaçların değişmesi, hedef dili sadece edebi bir dil olarak öğrenmeyi yetersiz kılmıştır. Aksine hedef dili ekonomik, siyasi, kültürel iletişim sağlayabilecek şekilde öğrenmek esas hedef haline gelmiştir.

Bu yöntemde, öncelikle konuşma becerisi üzerinde yoğunlaşıldığından, yazılı dil üzerinde fazla durulmamaktadır. Bu nedenle, öğrenciler daha çok hedef dilde yaygın ifadeleri ve günlük konuşmaları çalışmaktadır. “Ayrıca hedef dili konuşan insanların tarihini, coğrafyasını veya ülkelerini kapsayan kültürleri incelerler. Dilin konuşmacılarının günlük yaşamları hakkında bilgi edinirler” (Larsen-Freeman 2000,s. 29). Bu bağlamda hedef dilin öğretim sürecinde kültür aktarımının dikkate alındığı; özellikle ülke bilgisi ve hedef dil konuşucularının gündelik hayatını konu alan noktalara dikkat edildiği gözlemlenmektedir.

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)

Kulak- Dil alışkanlığı yöntemi, Amerika’nın II. Dünya savaşına girmesiyle ordusunda doğan yabancı dil öğrenme ihtiyacını karşılayabilmek adına ortaya çıkmıştır. Yöntem, temelinde tekrar tekniği üzerine kurulmuştur. “Aynen ordudaki askerlerin kendi komutanlarının komutlarını sorgulamadan otomatik olarak tekrar etmeleri gibi öğretmen de öğrencilere aynı mekanik tekrarları yaptırmada öncülük etmelidir” (Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016, s. 58).

“Bu yöntemde konuşmanın karmaşıklık düzeyi derecelendirilir. Başlangıç seviyesindeki öğrencilere kolay metinler sunulur. Metinler hedef dili konuşanların günlük davranışlarından ve yaşam tarzlarından oluşmaktadır” (Larsen-Freeman 2000,s. 46).

Bu yöntemin amacı hedef dilde iletişim kurmaktır. Dil, kendiliğinden kullanılan uygun dil biçimlerini yapan bir dizi alışkanlık ve dil otomatizi olarak düşünülmektedir.

Bu yöntemde dil-kültür ilişkisine bağlı kalınarak öğretim yapılması çağa uygun bir amaç olarak nitelendirilmektedir, ama uluslararası bir iletişim aracı olarak kullanılan bir yabancı dilin, örneğin İngilizce ile anlaşılan bir Alman ile bir Türk açısından, gerek ezgisel gerekse kültürel anlamın iletişim dışı kalacağı kuşkusuzdur; ya da bunun nasıl aktarılacağı ancak ileri düzeyde ele alınabilir. (Demircan, 2013, s. 215-216).

İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching)

Çoğu yabancı dil öğretim yöntemlerinde, konuşma becerisi farklı biçimlerde ele alınmıştır. Fakat iletişim kurabilmek için ezbere dayalı karşılıklı konuşma etkinliklerinden

ziyade bütüncül bir iletişim ve etkileşim süreci olmalıdır. Yıldırım ve Tüfekçioğlu'nun (2016, s. 66) vurguladığı gibi, Chomsky'nin dilin bireysel soyut kodlamalarını bilme yetisi olan “edinç (competence)” ve dilin ortamına uygun etkin kullanımı olan “edim (performance)” kavramlarının yanı sıra iletişim için Hymes, “iletişimsel edinç”in de gerekliliğini savunmuş ve bu kavram ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde, kurallı ve dilbilgisine dayalı öğrenme değil, hedef dilde iletişim kurabilme yetisinin geliştirilmesi söz konusudur.

Bu bağlamda hedef dilde doğru iletişim kurabilmek, öğrenme sürecinin en büyük çıktısı olarak kabul edilmektedir. Puren (1988, s. 249) dil öğrenmenin, sadece öğrencinin hedef dildeki dilbilgisi kurallarına hakim olması değil, aynı zamanda girdiği iletişim ortamlarına uygun davranarak bu kuralları kullanabilmesi olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin sınıf ortamından ayrıldıktan sonra, öğrendikleri hedef dili dış dünyada kullanabilmeleri önem taşımaktadır. “Dilin gerçek dünyada işlevsel olarak anlam karşılığını bulduğu ve bireylerle karşılıklı olarak gerçekleştirdi teorisinden hareketle dilde anlamdan yapıya veya yapıdan anlama giden yaklaşımlar bir şekilde birleştirilerek bütüncül bir dil öğretim süreci sağlanmaya çalışılır” (Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016, s. 68).

İletişimsel yaklaşımda dört beceriye de önem verilmektedir. Çünkü hedef, öğrencilerin dil ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Dilin, bir iletişim aracı veya sosyal etkileşim aracı olduğu düşünülmektedir. “Dil iletişim içindir. Dilsel yeterlilik, yapıların bilgisi ve anlamları, iletişimsel yeterliliğin yalnızca bir parçasıdır” (Larsen-Freeman, 2000, s. 130). Dilbilgisi yeterliliği, bu yaklaşım ile tam olarak yerini iletişim yeterliliğine bırakmaktadır. Bu yaklaşımda, iletişimin psikolojik, sosyolojik ve kültürel boyutlarını etkileyen dilsel ve dilbilimsel konular dikkate alınmaktadır. Bu nedenle, yabancı dilde iletişim kurmak için dilbilgisi kurallarını bilmek yeterli olmayacağından, dili bağlamsal olarak kullanmayı bilmek gerekmektedir.

Bu yaklaşımda kültür, dili kullanan kişilerin günlük yaşam tarzlarını yansıtacak biçimde verilmektedir. Larsen-Freeman'ın (2000, s. 131) da ifade ettiği gibi iletişimsel yaklaşımda, sınıf içerisindeki kültür aktarımı oldukça etkilidir. İletişimi amaç edinen bu yöntem hedef dilin sahip olduğu bütün kültüre hakim olmayı da beraberinde getirmektedir.

Topluca Fiziksel Yöntemi (Total Physical Response)

“Dilin öğrenimi sırasında oyun ve fiziksel etkinliklerin olmadığı bir yöntem ile öğrenci kaygısının azaltılamayacağı görüşünü savunmaktadır. Ona göre bu tür bir eğlenceli

ortam, öğrencileri olumlu düşünme moduna sokarak öğrenme sürecini kolaylaştırır” (Richards ve Rodgers 2001, s. 73; aktaran, Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016, s. 63).

Bu yöntem de diğer pek çok yöntem gibi kendinden öncekilerden etkilenmiş ve onlara yeni bir bakış açısı getirerek ortaya çıkmıştır. Kendinden önceki yöntemlerden en büyük farkı ise öğrenme sürecini hümanist bir yaklaşım temelinde gerçekleştirmesidir. Öğrencilerin duyularının dil öğrenmedeki önceliğini vurgulamaktadır. “Bu yöntemi geliştiren ruhbilimci James Asher (1965, 1966, 1969, 1977) gelişim ruhbilimi, öğrenme kuramı, insancıl eğitim ve daha önceki uygulamalardan yararlanmıştır.” (aktaran Demircan, 2013, s. 258)

Yöntemin birincil hedefi öğrenciye sözlü yeterlik kazandırmaktır. “Tıpkı ana dilin edinilmesinde olduğu gibi, sözlü yöntem birincildir. Kültür, dili doğal olarak konuşan insanların yaşam biçimidir” (Larsen-Freeman, 2000, s. 114).

Bu yöntemin anahtar kelimeleri, hümanizm ve insan psikolojisidir. Bu noktada, insana ait en temel unsurlardan biri olan kültür de oldukça önem taşımaktadır. Toplu fiziksel yöntemin kullanıldığı sınıflarda, kültür aktarımının da gerçekleştiği gözlemlenmektedir.

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Öğrencilerin, hedef dilde en iyi düzeyde öğretim görebilmelerinin sınıf içerisindeki sessizliklerine bağlı olduğunu savunan yöntemdir. Gateño’nun (2010, s. 13) ifadesiyle, “yöntem, özellikle, ana dilinde okuma ve yazma, matematik öğretimi gibi alanlarda denenmiş ve başarıyla uygulanmış yeni bir girişim olarak sunulmuştur.” (aktaran Durmuş, 2013, s.68).

Larsen-Freeman’a göre (2000, s. 66) dünyanın dilleri birçok özelliği paylaşmaktadır. “Ancak, her dilin kendine özgü bir gerçekliği veya ruhu vardır, çünkü belirli bir insan grubunun ifadesidir. Kültür, kendi dünya görüşlerine de yansıdığı gibi, dillerinden ayrılamaz” (Larsen-Freeman, 2000, s. 66) .

Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından ortaya atılan bu yöntemde esas olan, yabancı dil öğrenenlerin kaygı ve korkularının ortadan kaldırılmasıyla oluşturulan sınıflarda dil öğretiminin yapılmasıdır. Bu yöntemde yabancı dil sınıflarında öğretmen-öğrenci değil, danışman-danışan ilişkisi esastır. “Böyle bir toplulukta herhangi bir öğrenme olabilmesi için ilk önce öğretmen ve öğrenciler kendi aralarında her bireye değer verilen yakın ilişkilere

girmelidirler. Böyle bir bağlamda kişiler arası açık iletişimi engelleyen bireysel savunma azalacağından, öğrenme kolaylaşır” (Demircan, 2013, s. 247).

Curran’a göre “dil yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi de sağlamaktadır. Kültür, dil öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır” (aktaran Larsen-Freeman 2000, s. 101).

Doğal Yaklaşım (Natural Approach)

Krashen ve Terrell tarafından ortaya konan bu yaklaşımda, temel hedef öğrenciye iletişim becerilerini öğretmektir. Sadece dilbilgisi kuralları ile iletişime geçmek yetersiz kalacağından, bu yaklaşım sözcüklerin doğru dizimi ile ilgilenmektedir.

Bu yaklaşımda amaç, hedef dilin anadil öğrenimi gibi doğal seyrinde gerçekleşmesidir. Öğrenciler, bu yaklaşım çerçevesinde önce öğretmenlerini dinlemekte, ardından hazır hissettiklerinde konuşmaya başlamaktadırlar.

Doğal yaklaşım, doğrudan yöntem ile bazı benzer özellikleri paylaşmaktadır. “Öğrencilerin, sınıfta hedef dile anlamlı bir biçimde maruz kalmaları, onların temel iletişim becerilerini ve kelime hazinelerini geliştirmektedir” (Larsen-Freeman 2000, s. 107). Öğrenciler, doğrudan yöntemde olduğu gibi sınıf ortamında, günlük konuşmalara ve yaygın ifadelerle maruz kalmakta ve böylelikle hedef dilin kültürünü günlük yaşam bağlamından öğrenmektedir.

Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

İletişimin kolay ve rahat sağlanacağı sınıfların oluşturulduğu bu yöntemde, esas olan sınıf-içi iletişimdir. Yöntemin en temel aracı müziktir. Bu yöntemi geliştiren Bulgar psikiyatrist Lozanov, sıcak bir ortamda yapılan dil öğreniminin etkili olacağını savunmuştur. Bu yöntemin göze çarpan özellikleri; sınıfın dekorasyonu ve mobilyaları, müziğin kullanımı ve öğretmenin otoriter davranışlarıdır. (Richards ve Rodgers, 1999, s. 142).

“Derslerdeki rol oyunlarında onlara yardımcı olmak ve geçmiş öğrenme deneyimlerinden kendilerini ayırmalarına yardımcı olmak için, öğrencilere hedef dilde yeni bir isim ve hedef dile ait olan kültürden, ders boyunca kullanacakları yeni bir kimlik verilir”(Richards ve Rodgers, 1999, s. 148). Böylelikle hedef dilde kültür aktarımı gerçekleştirilebileceği hedeflenmektedir. Bu bağlamda; ders malzemeleri de kültürel öğeleri içerecek niteliklerde hazırlanmaktadır. “Öğrencilerin öğrendiği kültür, dili konuşan insanların günlük yaşamlarıyla ilgilidir.” (Larsen-Freeman, 2000, s. 83).

2.2.1. Kùltùrlerarası Dil Öğrenimi

Tarih boyunca insanlar, kendilerine farklı hedefler koyarak dil öğrenme gereksinimi duymuşlardır. Bu hedefler göz önüne alındığında en önemli ortak hedefin, öğrenilen dilin konuşucuları ile doğru iletişim kurmak olduğu görölmektedir. Chomsky (1965), dil öğretiminin, öğrencilerin sadece dil becerilerini geliştirmek ile sınırlı olmayacağını belirtmiştir. Bununla beraber hedef dilin konuşucuları ile iletişim kurmayı öğrenmek için bir dilin belki de en önemli dilsel unsuru olan kültürünü de öğrenmek gerekmektedir. Hymes (1972), hedef dili, bağlamsal olarak kullanabilmenin iletişimsel yeterlilik bakımından önemini vurgulamıştır. Her dilin kendi kültürünü temsil ettiği fikrinden yola çıkarak günümüzde sözdizimi ve sözcük öğretimi ile gerçekleştirilen bir dil öğretiminin yetersiz olacağı açıktır. Bu bağlamda, Byram (1989) ve Kramsch (1993) ise hedef dilin sosyo-kültürel bağlamda öğretilmesinin öneminden bahsetmişlerdir.

Kùltùrlerarası dil öğrenimi öğrencilerin hedef dilde sağlıklı iletişim kurabilmelerini ve aynı zamanda yeni kùltürler öğrenerek yeni bakış açıları geliştirebilmelerini de hedeflemektedir. Bu hedefi Shaules (2015, s.177) de “dil bir kapının kilidini açmak gibidir, bu sayede öğrenciler yeni bir kùltürel dünyaya – sadece yerlinin dil perspektifi aracılığıyla tam olarak erişilebilen bir dünyaya- giriş yapabilirler” ifadesi ile vurgulamıştır.

Cortazzi ve Jin (1999, s.196 aktaran Okur ve Keskin, 2013) İngiltere’de yabancı dil öğretimiyle ilgili çoğu kaynağın üç ana amaç üzerinde odaklandığını ifade etmektedirler;

1. Dili öğrenen kişinin karşılaşılabileceği durumlarda kullanabileceği bildirişimsel yetiyi geliştirmek,
2. Dilin doğasına ve öğrenimine karşı bir farkındalık oluşturmak,
3. Yabancı kùltürü iyice incelemek, yabancı kùltürdeki insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirmek.

Bu bağlamda, öğrencilerin iletişim hedefli öğrenim gördüğü yabancı dil sınıflarında kùltür aktarımının da gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilmektedir. Hedef dilde iletişim kurabilmek için hedef dilin kùltürüne de hakim olmak önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar pek çok farklı yöntem kullanılmıştır. Dil ve kùltür arasındaki güçlü ilişkinin ifade edilmesinin ardından ise yabancı dil sınıflarında kùltürlerarası dil öğreniminin önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Bu anlayış ile beraber kùltür, yabancı dil öğretiminin en önemli parçalarından biri olmuştur. Yabancı dil

sınıflarında hedef dili öğretirken aynı zamanda dili kendi dünyası ve kültürel unsurları ile öğretmek, bir diğer önemli hedef olarak nitelendirilebilir. Böylelikle öğrencilerin diğer kültürleri tanıyarak kendi kültürlerini de daha iyi analiz edip farkındalık kazanabilecekleri düşünülmektedir. “Kültürlerarası dil öğrenimi, ontolojik boyutuyla ele alarak dil öğretiminde görünen yüzeyde dilin, dinleme, okuma, yazma, konuşma, dil bilgisi becerileri olduğunu, derin yapıda ise kültür boyutu olduğunu kabul eder” (Güzel, 2010, aktaran Güzel ve Barın, 2013, s. 180).

Yabancı dil sınıflarında, hedef dilin kültürünün öğretilmesiyle öğrencilere kendi kültürünü yeniden keşfetme fırsatı verilmektedir. Bu da sadece dilsel ve iletişimsel yetkinliği değil, aynı zamanda kültürlerarası iletişim edimini de beraberinde getirmektedir (Byram, 1997; Hall, 2002; Damen, 2003). Hedef dilde etkili bir iletişim kurmanın gerekliliklerinden birisi de, hedef dilin kültürünü iyi bilmek ve tanımaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi kültürü ile diğer kültürün farklılıklarına hakim olması, bu farklılıklara saygı duyması, anlayış ve hoşgörü göstermesi de oldukça önemlidir.

Kültürlerarası eğitimin desteklediği becerileri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir; (Ouellet, 1991, aktaran Gillart ve diğerleri, 2000)

- Çağdaş toplumlar da kültürler hakkında daha iyi bir kavrayış
- Farklı kültürlerden insanlar arasında daha fazla iletişim kapasitesi
- Toplumda kültürel çeşitlilik gerçeğine daha esnek bir yaklaşım
- Toplumsal etkileşime daha iyi bir katılım kapasitesi ve insanlığın ortak mirasının tanınması

Bir dili öğrenmek, o dile ait kültürü de öğrenmektir. Bu nedenle, yabancı dil sınıflarında dil öğretimi, kültür aktarımları yapılarak gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, kültürlerarası dil öğrenimi en kısa tanımıyla; öğrencilere kültürlerarası farkındalığı öğretmeye yönlendirecek bir öğretim ve öğrenme sürecidir.

Dil öğretimi, sadece dili yapısal açıdan öğretmek değil, aynı zamanda hedef dilin konuşulduğu ülke bilgisinden kültürüne kadar bütün bilgilerine sahip olma yetisini de beraberinde getirmektedir. Böylelikle öğrenciler hedef dilin kullanıcılarını daha yakından tanıyabileceklerdir. Aynı zamanda öğrenciler, hedef dil konuşucularıyla iletişime geçtiklerinden onların değer yargılarını ve davranışlarını anlamlandırabileceklerdir. Öğrenciler, bu etkileşim sayesinde ise kültürlerarası iletişimsel becerilerini geliştirebilme imkanı sağlayabileceklerdir.

Avrupa Ortak Başvuru Metninde (2009) ise kültürlerarası dil öğretiminde, dil eğitiminin temel amacının, dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerin zenginleştirilmesi ve bunu sonucunda öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmak olduğu belirtilmektedir. Bu yaklaşım, farklı kültürel kökenlerden gelen öğrencilerin, hedef dili edinerek başarıyla iletişim kurmalarına ve sonunda kültürlerarası yetkinliğe ulaşmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

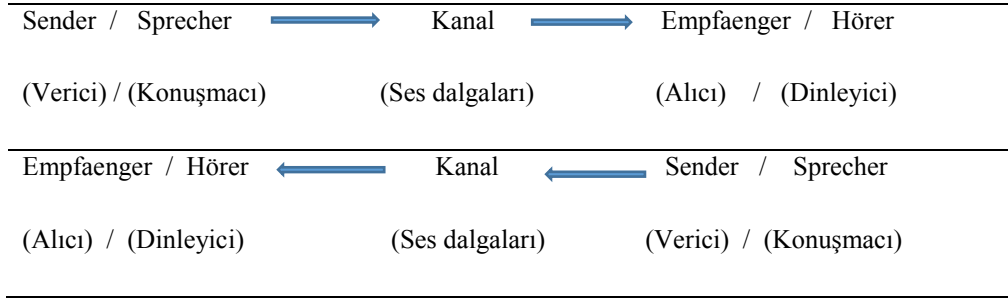
Kültürlerarası dil öğretimini, diğer yaklaşım ve yöntemlerden ayıran temel fark, öğrencilerin kendileri ve hedef dil kullanıcıları hakkındaki kalıp yargılarını sorgulamalarına fırsat vermesidir. Böylelikle öğrenciler, farkındalık kazanarak yeni yollar, yeni dünya görüşleri keşfedebilmektedir.

2.2.2. Kültürlerarası İletişim

Günümüzde kültür ile iletişim arasındaki ilişki üzerinde oldukça durulmaktadır. Bunun sebebi ise küreselleşen dünyanın, toplumları sürekli bir iletişime itmesidir. Toplumlar arasındaki dolayısıyla kültürler arasındaki iletişimin doğru ve akıcı gerçekleşiyor olması büyük önem taşımaktadır. “Kültürlerarası iletişim, farklı kültürlere mensup insanlar arasında etkileşim ve anlam aktarımları, yabancıların algılanması, açıklanması ve kültürel farklılıkların gözetilmesi gibi konuları inceleyen disiplinler arası bir bilim dalıdır” (Kartarı, 2001, s. 22). Kültürlerarası iletişimi daha iyi anlatabilmek için öncelikle iletişimin tanımından başlamak gerekmektedir.

Şimşek ve diğerleri (2016, s. 131), iletişim (haberleşme) olgusunu, birey, kurum veya kuruluşlar arasındaki bilgi, düşünce, veri ve duygu alışverişi veya ileti aktarımı olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan Sever (1998, s.51) ise iletişimi, duygu, düşünce, bilgi, haber ve becerilerin paylaşılması, başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması sürecidir olarak açıklamaktadır.

Sever (1998, s. 51), dili kullanma becerisini bireyin iletişim yeteneğinin sınırlarını oluşturan temel bir değişken olarak ifade etmektedir. Dil ile iletişimin bu ilişkisi, dilbilimindeki iletişim kavramlarını da ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, Herrlitz (1990, s.39, aktaran Aktaş, 2005) dilbilimindeki iletişim süreçlerini aşağıdaki şekildeki gibi açıklamaktadır.



Şekil 1. Herlitz'in İletişim Süreci

Dil, insanlar arasındaki bağı kurmakta, kültür ise bu bağı şekillendirmektedir. Kültür ile iletişim arasındaki bağ ise değişkendir. Aynı kültür içerisinde yaşayan insanlar arasında gerçekleşen iletişim, pek fazla sorgulama ihtiyacı duyulmadan akıcı bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Fakat farklı kültürlerden bireyler bir araya geldiğinde ise etkili bir iletişim kurulamamaktadır. Bunun sebebi ise bireylerin birbirlerinin kültürlerini tanımamasıdır.

İletişim ile kültür birbirleriyle etkileşim halindedirler. Farklı kültürlerden insanlar arasında gerçekleşen etkileşim, kültürlerarası iletişimin alanına girmektedir.

2.2.3. Kültürlerarası İletişim Yetisi

Gelişen teknoloji çağı, farklı kültürel geçmişe sahip insanlar arasında bir bağ kurmaktadır. Bu da beraberinde kültürlerarası iletişimi getirmektedir. Kültürlerarası iletişimin etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi için ise bireylerin kültürlerarası iletişim yetisine sahip olması beklenmektedir. Nohl (2009, s.188), yabancı kültürler hakkında bilgi edinme isteğine ve onlarla ilişki kurabilme yetisine sahip kişilerin bilimde, teknikte ve daha pek çok alanda yetenek sağlayacağından bahsetmektedir.

Kültürlerarası iletişim edimi, evrensel olarak kullanılan ve kabul edilen bir terimdir. Chen ve Starosta (2000, s. 3) kültürlerarası iletişim yetisini, kültürlerarası etkileşimlerde nasıl düşünüldüğünü, hiessedildiğini ve bunlara karşı nasıl davranıldığını kapsayan şemsiye bir kavram olarak tanımlamaktadır. Kültürlerarası iletişim yetisi, dil öğrenenlerin, hedef dil kullanıcılarının davranış, tutum ve beklentileri ile karşı karşıya kaldığı durumlarda, duruma uygun davranabilmesidir.

Fantini (2000, s.27), kültürlerarası iletişim yetisini üç aşama ile açıklamaktadır;

1. İletişim kurma ve sürdürme becerisi
2. En az kayıp veya bozulma ile etkin ve uygun iletişim yeteneği

3. Uyum sağlama ve başkalarıyla işbirliği yapma becerisi

Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin bu iletişim becerilerini kazanması, kendilerini küreselleşen dünyada daha güvende ve özgüvenli hissetmelerini sağlayabilmektedir. Byram'a göre (1997, s. 16) akıcı ama boş konuşan olmamak için, dilin kültürel boyutunu daha bütünüyle anlamak gerekmektedir. Dil, iletişim için bir araç görevi görmektedir ancak buna ek olarak, algılama ve düşünme için bir "temsili sistemi" de bulunmaktadır.

Fantini (2000, s.28), kültürlerarası iletişim etkili bir biçimde gerçekleştirecek beş kavramı açıklamaktadır: farkındalık (awareness), tutumlar (attitudes) , beceriler (skills) , bilgi (knowledge) ve dil yeterliliği (language proficiency). Bu bağlamda; kültürlerarası dil öğretimi yapılan sınıflarda, kültür aktarımı yapılarak öğrencilerin hedef kültürü ve kendini kültürünü daha iyi tanımaları amaçlanmaktadır. Böylelikle öğrencilerin, hedef dil kullanıcılarının davranış biçimlerine uygun tutumlar geliştirerek kültürlerarası iletişim yetisi kazanmaları hedeflenmektedir.

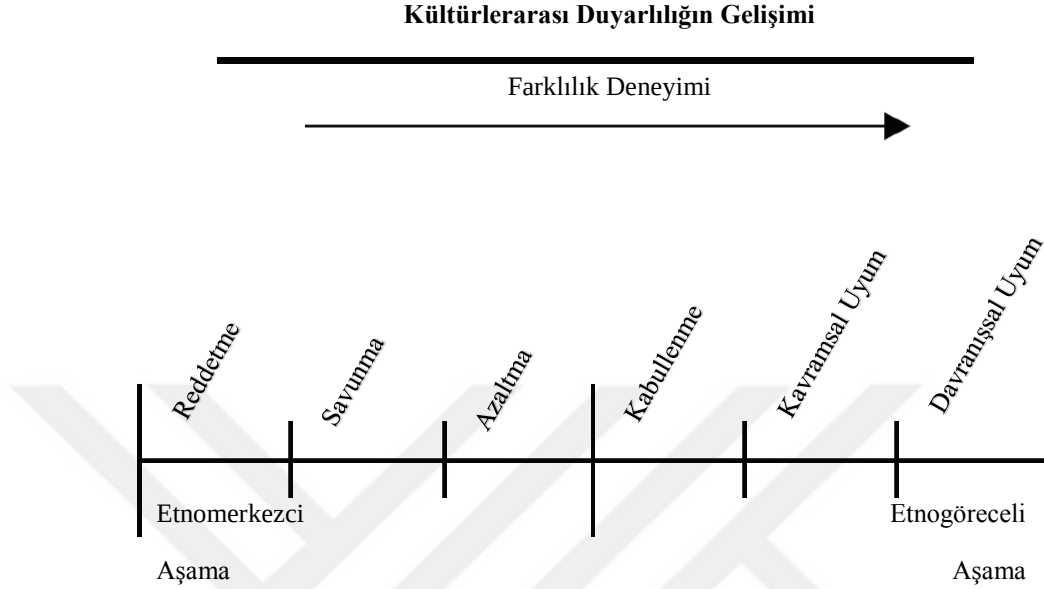
Öğrencilerin farklı kültürleri tanıması, onların kültürlerarası iletişim yetisinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, kültürel farklılık ve kültürel anlayış konusunda önemli derecede gelişme gösterebilmektedirler. Doğru yönlendirme yapıldığında bu gelişme, öğrencilerin önemli ölçüde kültürlerarası duyarlılığını arttırabilmesini de sağlamaktadır.

2.2.4. Kültürlerarası Duyarlılık

Kültürlerarası duyarlılık, öğrencilerin, diğer kültürleri ve kültürlerin farklılıklarını anlayabilmesidir. Ayrıca öğrencilerin farklı kültürlere uyum sağlayabilmeleri için ön yargısız ve istekli olmaları beklenmektedir. “Farklı olanı farklılıklarıyla kabul etmek, dil ve kültür olgularının temel ilkelerinden biridir” (Asutay, 2007, s. 9).

Aynı zamanda kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürlerin insanlarına saygı gösterilmesi ve kişilerin bu bağlamda davranışlarını değiştirmeye istekli olmasıdır. Bhawuk ve Brislin'e göre (1992, s. 416) ise kültürlerarası duyarlılık, kişilerin kültürel farklılıklara ve farklı bakış açılarına karşı duyarlı olmasıdır. Bu bağlamda, kişilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin artması da önem taşımaktadır.

Bennett (1998) kültürlerarası duyarlılığın artırılmasındaki iki genel aşamayı aşağıdaki gibi açıklamaktadır.



Şekil 2. Bennett Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişim Aşamaları

1. Etnomerkezci Aşama: Kişinin kendi durum ve alışkanlıklarını diğer insanları yargılamak için bilinçsizce kullandığı aşamadır. Bu aşamada, bireyler öncelikle farklılıkları reddetmekte, ardından kendi kültürel olgularını savunmakta sonrasında ise kültürel farklılıklara karşı edindiği bu tutumlar azalarak devam etmektedir.
2. Etnogöreceli Aşama: Kişinin farklı kültür ve geleneklere karşı ön yargısız bir biçimde açık olduğu aşamadır. Bu aşamada bireyler, öncelikle kültürlerin farklılığını kabullenmekte ardından, bu farklılıklara ile kavramsal bir uyum geliştirebilmekte ve son olarak ise davranışsal olarak bir uyum yakalayabilmektedir.

Kültürlerarası duyarlılığın her aşaması, beceri edinimi yerine dünya görüşü yapısının değişimini açıklamaktadır. Gelişimsel süreçte, kültürlerarası duyarlılık etnomerkezcilikten etnogörecililiğe geçmekte ve kültürlerarası iletişimde etkili ilişkiler oluşturmaktadır. O halde kültürlerarası duyarlılığın, kültürlerarası iletişimde önemli bir rolü bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretimi sürecinde, kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi için farklı teknikler uygulanmaktadır. Bu tekniklerin en önemlilerinden biri ise dramadır. Drama,

teknik olarak öğrencilerin empati duygusunu da geliştirdiğinden kültürlerarası iletişim yetisine katkı sağladığı düşünülmektedir.

2.3.Yabancı Dil Öğretimi ve Drama

2.3.1. Drama

Aristoteles’ e göre drama sanatı “yaşamın kendi değil, ama yaşamdaki gerçekliğin yansınmasıdır” (aktaran Nutku, 2013, s. 28). Drama, tanımının yapılması oldukça zor bir kavramdır. Çünkü ilkçağlardan bu yana dramanın anlamı farklı boyutlar kazanmıştır. Günümüzde de ise drama, pek çok kavramla iç içe bulunmaktadır.

Belki de en çok karıştırılan kavramlardan ikisi tiyatro ve dramadır. Her iki kavram da geniş bir alana ve farklı yaklaşımlara sahiptir. Sıklıkla tiyatro kavramı biliniyor olsa da drama kavramı tam olarak ifade edilmesi zor olmaktadır. En büyük farkları ise tiyatronun seyirci ve sanatçılardan oluşuyor olmasıdır. Drama ise katılımcılardan oluşmaktadır. Dramada sanatçı ile izleyici arasında bir ayrım bulunmamakta, aksine katılımcılar etkin bir şekilde süreçte yer almaktadırlar.

“Drama”, eski Yunancada “bir şey yapma” ya da “yapılan bir şey” anlamında kullanılırdı. Bu sözcüğün eski Yunancadaki başka bir anlamı da “oyynamak”tır. Ancak antik Tiyatronun gelişmesinden bu yana, bu sözcük yalnızca “herhangi bir kimsenin herhangi bir şey yapması” değil, *belli bir kimsenin, katılanlara anlamı olan bir şey yapması’dır*. Klasik tanımı ile dram sanatı “bir ya da birkaç kişinin sahneye uygun bir biçimde yazdığı, yazınsal değeri olan yapıttır (Nutku, 2013, s. 27).

2.3.2. Eğitimde Drama ve Tarihçesi

Eğitimde drama, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin öneminin ortaya çıkması ile anlam kazanmıştır. Günümüzde bu kadar kendinden bahsettiren dramanın kullanımı eski dönemlere kadar uzanmaktadır. “Eğitimde drama, herhangi bir konuyu öğretmek için kullanılan bir yöntemdir” (McCaslin, 2016, s. 11).

Nellie Mccaslin (2016) eğitimde dramanın temellerinin MÖ. 5.yy’a kadar uzandığını ve o zamanki eğitsel araçlar arasında fiziksel etkinliklerin daha ön planda olduğunu ifade etmiştir. Platon “Devlet” adlı yapıtında, oyunun bir öğrenme yolu olduğunu savunmaktadır. Aristoteles ise sanatların eğitimde kullanılmasını önermekte, etkinlikler arasında amaç ve araç ayırımına gitmektedir. 18. yüzyılda Fransız yazar J. J. Rousseau’nun “Emile” adlı eserinde; çocukların doğada oyun oynayarak büyümeleri gerektiği gerçeği üzerinde durması, “oyun” kavramının eğitim alanına girmesine olanak sağlamıştır.

Ardından gelen Fransız İhtilali ise eğitim alanındaki köklü reformları beraberinde getirmiştir.

Tarihsel sürecinde farklı sanat dalları ile ilişkilendirilen dramanın, özellikle eğitim alanında kendinden fazla söz ettirdiği gözlemlenmektedir. Günümüzde ise Nellie McCaslin (2016, s. 6) çağdaş eğitim ile dramanın benzer amaçlarını aşağıdaki gibi belirlemiştir;

1. Yaratıcılık ve estetik gelişim,
2. Eleştirel düşünme yeteneği,
3. Sosyal gelişim ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışma yeteneği,
4. İletişim becerilerinin geliştirilmesi,
5. Ahlak ve manevi değerlerin gelişimi,
6. Kendini tanıma,
7. Başkalarının değerlerini ve kültürel geçmişini anlama ve değer verme.

Dramanın eğitim alanında kullanılmasının temellerini atan öncü isimler aşağıdaki gibi özetlenebilir;

Harriet Finley Johnson

İngiltere’de bir köy öğretmeni olan Harriet Finley Johnson, öğrencilerinin içinde mutlu olacağı bir ortam yaratarak, “görme”, “yapma” ve “bilme”ye olan doğal ilgilerini ortaya çıkarmış ve bu eğitimle öğrenme mutluluğu, keşfetme sevinci, büyüme özgürlüğü ile onun kendi yöntemi olan drama yoluyla eğitimin başarısını ilişkilendirmiştir. (Bowmaker, 2002, s. 22; Finlay-Johnson, 1912; Adıgüzel, 2018, s. 174). Harriet Finley Johnson, kendi sınıflarında uyguladığı içerikleri on iki bölümden oluşan *The Dramatic Method of Teaching* adlı kitabında derleme fırsatı bulmuştur.

Henry Coldwell Cook

“İngiltere’deki bir diğer öncü isim ise Henry Colwell Cook’tur. İngilizce öğretmeni olan Henry Colwell Cook 1917 tarihli *Oyun Yolu*’nda (*The Play Way*), oyun etkinliğinin eğitimin temeli olduğunu vurgulamıştır”. (aktaran Adıgüzel, 2018, s. 185). Henry Colwell Cook, oyun oynamanın öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini savunmuştur. “Ona göre oyunun, öğrenmeye ilginin oluşturulmasında eğitsel bir potansiyeli vardır ve bu potansiyel, oyun yöntemiyle değerlendirilmelidir” (Cook, 1917, s. 3; aktaran Adıgüzel, 2018, s.185).

Peter Slade

Çocuğun yetişkinlerden farklı ve kendine ait bir dünyası olduğunu savunan Peter Slade *Çocuklara Özgü Drama (Child Drama)* (1954) adlı eserinde çocuk gelişiminde dramatik yapının nasıl kullanılabileceği üzerinde durmuştur. “Slade’in dramanın çocuklara özgü özerkliğini açıklayan bu görüşler, eğitimde drama alanında, özellikle İngiltere eğitim anlayışında yeni ve çok etkileyici bir görüş olarak kabul görmesini sağlamış ve okullardaki drama çalışmalarında köklü bir değişikliğe gidilmesini zorunlu hale getirmiştir” (Slade, 1971; Sağlam, 1997, 2004; aktaran Adıgüzel, 2018, s. 191).

Brain Way

Drama öncülerinin temel bir eser olarak kabul ettiği “Drama Yoluyla Gelişim” (Development Through Drama) kitabının yazarı olan Brain Way, aynı zamanda Peter Slade’in 1954’te yayımlanan *Çocuklara Özgü Drama (Child Drama)* adlı eserinin de editörlüğünü yapmıştır. “Dramayı “yaşamın uygulaması” olarak tanımlayan Brian Way, dramanın yalnızca bir okul dersi olmadığını, insanların bireysel gelişimiyle de ilgisi olduğunu belirtir” (Adıgüzel, 2018, s. 194).

Dorothy Heathcote

“Günümüz yaratıcı drama dünyasında en çok tanınan ve bu alanda “öncü” kimliğini taşıyan Dorothy Heathcote, aynı zamanda adından en çok söz ettiren, alanı etkileyen ve yaratıcı dramanın yönünü de değiştiren kişidir.” (Adıgüzel, 2018, s. 206). Dramanın bir eğitim yöntemi olarak oldukça etkin olduğunu savunan Heathcote, 1970li yıllarda dramanın tanımını yeniden yapmış ve drama ile eğitim arasındaki ilişkiyi yeni baştan ortaya koymuştur. Kendisi tarafından geliştirilen uzman görüşü (uzman mantosu) tekniği ile dikkat çekmiştir. Adıgüzel (2018, s. 214) bu tekniği, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyarak belirli ve özel alandaki uzmanların rollerine, kurgusal bir dünya içerisine girdikleri bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Gavin Bolton

Öğrenme sürecinde, öğrencilerin sadece dinleyici olmalarını reddeden Bolton, bütün öğrencilerin bir grup halinde etkin birer katılımcı olmaları gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca her öğrencinin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olduğunu da öne sürmektedir. “Eğitimde drama, bir grupta yapılır ve drama, öğrenmek için gereken bilginin birlikte oluşturulması için

önemli bir yoldur. Bolton’a göre eğitimde drama hem eğitsel hem de sanatsal beklentilere yanıt verebilir. Bunun için dramanın yapılandırılması önemlidir” (Adıgüzel, 2018, s. 215).

Winifred Ward

“Winifred Ward “oyun aratma” veya “oyun kurma” adını verdiği yöntemle, okul çağındaki çocuklarla doğaçlamaya dayalı dramanın yeni kullanımını savunan ilk Amerikalıdır” (Adıgüzel, 2018, s. 217). Alanında bir klasik olarak değerlendirilen Winifred Ward’un eserleri ise; *Yaratıcı Drama*, *Çocuklar için Tiyatro*, *Çocuklar için Oyun Yaratma*, *Çocuklarla Oyun Kurma* ve *Dramatize etmek için Öyküler*’dir.

Öte yandan yönetmen ve oyuncu olan Viola Spolin, ilk kez *Tiyatro Oyunları* ile oyunculuğu öğretme yöntemini ortaya koymuştur. *Improvisation for the Theatre* (1963) adlı eserinde, tiyatro oyunları yazarak görüşlerini ifade etmiştir. Viola Spolin’e göre oyun ile öğrenme sağlanmakta ve var olan yetenekler geliştirilebilmektedir.

Dramanın Türkiye’deki gelişimi incelenecek olursa, ilk olarak İsmail Hakkı Baltacıoğlu’ndan bahsetmek gerekmektedir. 1910 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa’ya gönderilen Baltacıoğlu, drama alanındaki gelişmeleri takip edebilme fırsatı bulmuş ve böylelikle Türkiye’ye dönüşünde dramanın temellerini atabilmiştir.

Eğitimde drama, birbirinden farklı pek çok alanın öğretiminde dramanın kullanılmasıdır. “Drama, eğitimde çocukların farkındalığını geliştirmek, kurgu yoluyla gerçekliğe bakmaları için onlara olanak tanımak, eylemleri derinlemesine anlamlandırmak için kullanılır.” (McCaslin, 2016, s. 11)

Toye ve Prendiville (2000), eğitimde dramayı, hikayenin temel unsurlarını incelemek için öğretmen ve öğrencilerin, sanatın rol oynama tekniklerini kullandığı etkin ve kurgusal bir öğrenme yaklaşımı olarak açıklamaktadır. Eğitimde dramanın tanımlarından, öğrencilerin, kurgusal bir ortamda etkin bir biçimde derse katılmalarının, öğrenim sürecini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Gavin Bolton ise drama eğitimi konusundaki amaçlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır (McCaslin, 2016, s. 263):

1. Öğrencilerin kendilerini ve içinde yaşadıkları dünyayı anlamalarına yardımcı olmak
2. Öğrencilerin yaşadıkları dünyaya nasıl ve ne zaman uyum sağlamaları (veya ne zaman uyum sağlamamaları) gerektiğini anlamalarına yardımcı olmak

3. Öğrencilerin drama yöntemine yönelik anlayış kazanmalarına ve drama yönteminden tatmin sağlamalarına yardımcı olmak.

2.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Drama

Yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde öğretim yöntemleri kullanmak önem taşımaktadır. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri ile aynı zamanda dilbilgisine yönelik sınıf içi etkinliklerine yer verilmektedir. Bunlardan belki de en önemlisi dramatik yapı ile oluşturulmuş ve içinde drama tekniklerinin yer aldığı derslerdir.

Ay (1997), *Yabancı dil öğretiminde drama kullanımı* adlı çalışmasında, drama kullanımının dil öğretimine etkisini betimlemeyi amaçlamıştır. Bu betimsel çalışmada, dramanın ne olduğunu ve yabancı dil sınıflarında ne şekilde kullanılabileceğini açıklamıştır. Çalışmasının sonucunda ise dramanın yabancı dilde sözel beceri, sözcük öğretimi, dilbilgisi ve yazın öğretiminde nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili örnekler vermiştir.

Chen (2007), dramanın yabancı dil sınıfında nasıl uygulanacağı ile ilgili olarak *A drama project teaching model in English language teaching: an action reasearch at a Taiwanese primary school* isimli çalışmasını gerçekleştirmiştir. Chen, Tayvan’da bir ilkokulda yaptığı bu eylemsel araştırmasında dramanın, öğrenci dostu bir ortam yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Wen (2015) ise *The effectiveness of learning through drama in teaching Chinese as a second language* çalışmasında, dramanın kişilerarası etkileşimi ve iletişimi kolaylaştırdığı düşüncesinden yola çıkarak Amerika Birleşik Devletleri’nde ikinci dil olarak Çince öğretiminde drama odaklı eğitimin etkisini araştırmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı bu nitel araştırmada drama odaklı öğretimin, öğrencilerin öğrenme kaygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Her ne kadar dil öğrenmekteki temel amaç, hedef dili etkin kullanmak olsa da bu kullanımı doğru ve dilbilgisi kurallarına uygun gerçekleştirmek de büyük önem taşımaktadır. Bir dilin dilbilgisi kurallarını bilmek, o dildeki dört beceriyi de doğru gerçekleştirmeyi beraberinde getirmemektedir. “Öğrenciler, dilbilgisi yapılarını ancak iletişim amaçlı kullanmaları gereken durumlar içinde bulunduklarında içselleştirerek öğrenebilirler” (Shrum ve Glisan, 2000, s. 148). Aynı şekilde sözcük öğretimi de eskiden ezbere dayalı yapılırken, artık günümüzde sözcüğü anlamlı bağlamlar içinde öğrenciye vermek büyük önem taşımaktadır. Bu iki sistematik veriyi-dilbilgisi ve sözcük bilgisi- öğrencilere öğretirken,

drama tekniklerinden faydalanmak, hem sınıf ortamını daha eğlenceli kılabilmekte hem de bilgileri daha kalıcı hale getirmektedir.

Even (2002), *Drama grammatik: Dramapädagogische ansätze für den grammatikunterricht Deutsch als fremdsprache* isimli çalışmasında, dilbilgisini drama teknikleri ile öğretmenin önemini araştırmıştır. Dramatik sanat formlarından teknikler, dilbilgisinin sadece bilişsel olarak değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve bedensel şekillerde de deneyimlenmesine izin vermektedir. Araştırmada, dramanın, öğrencilerin dilbilgisine ilişkin hem anlayışlarını hem de tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Dramanın yabancı dil öğretiminde kelime edinimi üzerine etkisini araştırmak amacıyla Güzelsoy (2018), *Yaratıcı drama yönteminin İngilizce kelime edinimine etkisi (dokuzuncu sınıf örneği)* adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Güzelsoy, araştırmasında anadolu lisesi 9. Sınıf öğrencilerinde yaratıcı drama yönteminin yabancı dil sözcük edinimine etkisini ortaya koyup, başarı düzeylerini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın örneklemini, Kayseri ili Develi ilçesi Ayhan Yıldırım Anadolu Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerine sözcük öğretimi drama teknikleri ile uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yöntem ile sözcük öğretimi yapılmıştır. Uygulamalar 4 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda, ön test ve son test veri analizlerinde, yaratıcı drama yöntemi ile yabancı dil sözcük öğretimi gerçekleştirilen deney grubu öğrencilerinin başarısı, geleneksel tekniklerle ders işleyen kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Dramanın kelime edinimine etkisi konusundaki bir diğer çalışma ise Arpağ'a (2018) aittir. *Yaratıcı drama yöntemi ile kelime hazinesini geliştirme* isimli çalışmasının örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Haymana ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Oluşturulan deney grubu öğrencilerine yaratıcı drama yöntemi ile kelime hazinesini geliştirme etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubu ise normal eğitim-öğretim sürecine devam etmiştir. Uygulamalar sekiz hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda ise hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin kelime hazinelerinin geliştiği, ancak yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencileri lehine kelime hazinelerinin gelişmesi noktasında anlamlı derecede fark olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan Çöklü-Özkan, (2018) dramanın okuma becerisine etkisini araştırmak için *Yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi* adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Özkan, çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerilerinin

kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın örneklemini, Ankara ili Pursaklar ilçesi Saray İlkokulunda 2016/2017 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde eğitim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 29 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel yöntemi kullanmıştır. 8 haftalık uygulamanın ardından, yaratıcı drama temelli olarak hazırlanan atölye modelinin deney grubunda anlamlı derecede akademik başarı artışını sağladığı veriler aracılığıyla ortaya konmuştur.

Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin güdülenme ihtiyacının oldukça yüksek olduğu diğer bir beceri ise yazma becerisidir. Yazma becerisi için de kullanılan drama teknikleri, öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirerek hedef dilde yazma eğilimlerini artırabilmektedir.

Kılıç (2018) ise dramanın yazma becerisi üzerine etkilerini araştırmıştır. *9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi* adlı çalışmasını, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesi Ümraniye Anadolu Lisesi ve Ümraniye Merkez Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden seçilen 65 kişi ile gerçekleştirmiştir. Deney grubuna drama teknikleri ile yaratıcı yazma çalışmaları, kontrol grubuna ise mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan, drama teknikleri uygulanan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında yazmaya yönelik tutum bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dramanın yazma becerisi üzerine etkisini araştıran bir diğer çalışma ise Ünveren'e (2018) aittir. Ünveren, *Dramanın yazma becerisi üzerindeki etkisi (temel eğitim 1. Kademe 3. Sınıf örneği)* adlı araştırmasında, drama yönteminin temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisini araştırmıştır. Çalışma, Ankara ili Altındağ ilçesi Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu'nda 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim üçüncü sınıflar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini deney grubunda yirmi yedi, kontrol grubunda ise yirmi sekiz olmak üzere toplamda elli beş üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, dramanın temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme ve konuşma becerileri birbirlerini tamamlayan beceriler olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil sınıflarında, öğrenciler dinleme yaptıktan sonra dinledikleri metinleri drama teknikleri ile uygulamaya geçebilir ve böylelikle “-mış gibi yaparak” hedef

dilde konuşma becerilerini geliştirebilirler. Böylelikle, dil öğrenimi sırasında sıklıkla zorluk yaşanan sözlü iletişim becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir. “Drama geniş bir yelpazeden farklı roller, durumlar ve yerler yaratma olanağı sağlar ki bunların her biri güvenli bir ortamda hedef dili öğrenme olanağı sağlar”(Neelands; 1992, s.11).

Öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi için *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* adlı çalışmayı yapan Aytan (2011), araştırmasında 6.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini, aktif öğrenme tekniklerinden oluşan dinleme eğitim programı ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Trabzon Akçaabat Darıca İlköğretim Okulunun 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yirmişer öğrenci ile deney ve kontrol grubu oluşturulmuş 10 hafta boyunca deney grubuna aktif öğrenme teknikleri ile (yaratıcı drama ve rol oynama) dersler uygulanmış, kontrol grubuna ise öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme yönergeleri doğrultusunda dinleme eğitimi vermiştir. Araştırmanın sonucunda her iki grubun ortalama puanlarında artış gözlenmiş, ancak deney grubunun puan ortalamasındaki artış kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasındaki artıştan belirgin derecede fazla olmuştur.

Dinleme ve konuşma becerilerini ise beraber değerlendiren Sevim ve Turan (2017), *Drama etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma becerilerine etkisi* adlı çalışmalarını yarı deneysel desene göre uygulamıştır. Bu çalışmanın örneklemini ise Erzurum ili Yakutiye ilçe merkezinde bulunan bir ortaokulda Türkçe dersi alan 43 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ise drama etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kardaş (2018) ise, öğrencilerin, Türkçe konuşma becerilerini geliştirme, konuşma kaygılarını giderme, Türkçe dersine olumlu tutum geliştirmede, drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla *Drama etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerin Türkçe dersi Konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması* isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve 10 haftalık uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi ön test ve son test verileri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schindewolf (2014), *Dramatic impact: An exploration of the relationship between drama and effect in foreign language Spanish* isimli çalışmasında, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde dramanın etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Anketlerin, katılımcı görüşlerinin ve sınıf içi gözlemlerin kullanılması ile gerçekleştirilen çalışmada

drama etkinliklerin uygulandığı grubun konuşma kaygılarının azaldığı ve konuşma konusunda özgüvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Genel olarak yabancı dil sınıfları, öğrenciler için biraz kaygı uyandırıcı, çekinme hissi, yanlış anlama ve yanlış anlaşılma korkusu uyandıran ortamlar olmuştur. Öğrenciler için her ne kadar iyi öğrenme gerçekleşmiş olsa da hedef dilde öğrenilen konuyu uygulayabilmek, kaygı verici olabilmektedir. Drama teknikleri, öğrencilere oyun oynama hissini verdiğinden dolayı bu kaygıyı ortadan kaldırmakta oldukça etkilidir. Çünkü öğrenci sadece kendisini değil, bütün sınıfı aynı zamanda öğretmeni de aktif olarak etkinliğin içinde görmekte ve böylelikle kaygılarından uzaklaşabilme fırsatı yakalamaktadır.

2.3.4. Kültürlerarası Dil Öğretimi ve Drama

Dil öğretiminde hedef, gelişen dünyanın ihtiyaçlarına göre değişiklik göstermektedir. Tüm dünyada kültürlerin iç içe geçmesi, elbette ki yabancı dil sınıflarını da etkilemiştir. Gay (2010) ise kültür, sınıfta olan her şeyi etkiler vurgusunu yapmaktadır. Bu bağlamda, artık dil öğretiminde tek hedef, dilbilgisini ve sözcükleri doğru kullanarak konuşabilen öğrenciler yetiştirmek değil, aynı zamanda hedef dilin kültürüne uygun davranış ve tutum geliştiren öğrenciler yetiştirebilmektir. Bu noktada ise, öğrencilere sınıf içerisinde hedef dilin kültürünü yaşatabilmek büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda yaparak-yaşayarak öğrenme olarak bilinen drama tekniği, öğrencilerin kültürü tam anlamı ile içselleştirerek öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Bu amaçlar göz önüne alındığında drama, hedef dilde öğrencilere sadece iletişim kurmayı değil, aynı zamanda hedef dil kullanıcıları ile duygudaşlık kurmayı sağlamaktadır. Ayrıca drama, öğrencilere, kendi kültürleri hakkında farkındalık kazandırmaktadır. Fernandez ve Coil (1986), dramanın öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak duyarlılıklarını geliştirebileceğini, bunun da eğitimi daha anlamlı ve gerçekçi kılacağını vurgulamaktadır.

Yabancı dil sınıflarında, drama sayesinde oluşturulmuş kurgusal dünya ile öğrenciler, kendilerini hedef dilde ifade etme becerisi kazanmaktadırlar. Aynı zamanda öğrenciler, hem kişisel hem de sosyal becerilerini geliştirebildikleri bir ortam yakalayabilmektedirler. “Drama; bir dil ve kültür çerçevesinde düşünce ve duygu ifade etmenin bir yoludur” (Ay, 1997, s. 32). Öğrenciler, yeni kültürleri tanıdıkları dramatik ortamlar sayesinde farklı bakış açıları geliştirebilmektedir.

Heathcote sadece bir konuyu drama yöntemiyle öğretmeyi amaçlamamış aynı zamanda çocukların, herhangi özel bir konunun daha evrensel olan

boyutlarını görmelerini sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerini rol alma yoluyla dramatik aktiviteye duygusal olarak katılmaları için kamçılamiş aynı zamanda buna sosyolojik bir perspektiften bakmalarını istemiştir. Bu yolla öğrenciler, sadece kendileri değil, insanlık hakkında da daha geniş derinlemesine bilgi sahibi olabilecekler ve aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun geçmişi, şimdiki zamanı ve geleceği hakkında bir anlayışa sahip olacaklardır (Adıgüzel, 2018, s. 209).

Öğrencilerin anlayış ve duygularının her ikisini de kapsayan yaşam deneyimlerini paylaşmak için drama en uygun yollardan biridir. Adıgüzel'e göre (2018, s. 171) drama anlayışının temelinde yatan olgular sevgi, yaratıcılık ve kendini ifade etmektir. Bu bağlamda, sınıf içerisinde kullanılan drama etkinlikleri, öğrencilerin birbirlerinin kültürlerine sevgi ile yaklaşmasında da etkili bir rol oynayabilmektedir.

“Drama duygusal olan içeriği ve bedeni, dile geri kazandırmayı amaçlar” (Ay, 1997, s. 32). Öte yandan dil öğreniminin hem kişisel hem de sosyal davranışlardan etkilendiği göz önüne alındığında, yabancı dil sınıflarında, öğrencilerin sınıf içerisindeki, kişisel ve sosyal kazanımları da büyük önem taşımaktadır.

Başkalarının değerleri ve kültürel geçmişleri için daha fazla anlayış geliştirebilmek ve farklılıklara saygı duymak için drama etkin yollardan biridir (McCaslin, 2016, s. 6). Ayrıca, kültürlerarası dil öğrenimi gerçekleştirilen yabancı dil sınıflarında sıklıkla kullanılan kavramlar; empati, esneklik, sabır, ilgi, merak, açıklık, motivasyon, mizah duygusudur. Öğrenciler, bu kavramları, drama tekniklerinin kullanımı ile hissederek ve içselleştirerek öğrenebilmektedirler.

Dramanın, kültürlerarası yetkinliğe teşvik eden ve dilin kültür boyutunun farkındalığını kazandırmakta yabancı dil sınıflarında az kullanılan bir yöntem olduğu fikrinden yola çıkan Cunico (2005) *Teaching language and intercultural competence through drama: Some suggestions for a neglected resource* aldı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Drama tekniği ile öğrencilerin hedef dilin kültürünü daha ayrıntılı öğrenebileceği ve aynı zamanda bunu yaparken öğrencilerin duygularını da keşfedeceğini vurgulamıştır. Bu çalışma, dramanın kültürlerarası farkındalığa, hedef dilde ifade edilen duygulara ve tutumlara yönelik nasıl kullanılacağı konusunda örnekler sunmaktadır.

Diğer yandan Bournot-Tristes, Monique ve diğerleri (2007) ise *The Role of Drama on Cultural Sensitivity, Motivation and Literacy in a Second Language Context* adlı çalışmada, yoğunlaştırılmış Fransızca dersi sınıflarında dramanın etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın amacı; deney grubuna drama teknikleri ile, kontrol grubuna ise öğretmen merkezli teknikler ile Akadya kültürünü öğretmektir. Deney ve kontrol grubunun

seviyeleri orta düzeydedir. Araştırmanın sonucunda ise, deney grubu öğrencilerinin motivasyonun kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Diğer yandan, her iki grubun da uygulama öncesi yüksek kültürel duyarlılığa sahip olduğu ve bu nedenle iki grup arasında uygulama sonrası bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Kompozisyon yazımında ise deney grubuna uygulanan drama etkinliklerinin hem kültürel içerik hem de doğru yazma konusunda etki sağladığı sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de ise Aykaç ve Aykaç (2019) *Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Kültürlerarası Duyarlılık ve Göçmen Algısı Üzerine Etkisi* isimli çalışmalarında, aktif öğrenme yöntemlerinden dramanın, kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 23-50 yaş arası 21 kadın ve 4 erkek olmak üzere 25 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise, “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği”, göçle ilgili dokuz sorudan oluşan “Görüşme Formu”, “Göç Algısına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Günlük” formundan oluşmaktadır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler değerlendirilmiş ve yaratıcı drama temelli aktif yöntemlere dayalı etkinlik uygulamalarının katılımcılarda kültürlerarası duyarlılığı artırdığı, göçmenlere karşı empati kurmayı sağladığı ve katılımcıların göçmenlere karşı önyargılardan kurtularak onlara karşı olumlu algı oluşturmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı Drama ve Resimli Çocuk Kitapları: Kültürlerarası Duyarlılığı Geliştirmek İçin Örnek Bir Uygulama adlı çalışmasında Yıldırım, Aykaç ve Okçu (2019) Türkiye’deki Suriyeli sığınmacılara karşı oluşmuş olumsuz yargıları ortadan kaldırma ve Türkiye’de kültürlerarası duyarlılığın artırılması konusunda önemli çabalara ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada, kültürlerarası duyarlılığı geliştirmede yaratıcı drama ve resimli çocuk kitaplarının olumlu etkileri ifade edilmiş ve bu etkinlikleri içeren örnek bir uygulama ortaya konmuştur.

Yapılan çalışmalarda, dramanın, empati kurmaya yönelik olumlu etkisi gözlemlenmektedir. Yabancı dil sınıflarında ise öğrencilerin yeni bir kültür ile tanıştıkları göz önüne alındığında, bu yeni kültürün öğrenciler üzerindeki etkisi de önem kazanmaktadır. Bu noktada ise sınıf ortamında uygulanan drama teknikleri ile öğrenciler, kültürlerarası iletişim yetilerini geliştirebilmekte ve aynı zamanda kültürlerarası farkındalık kazanarak kültürlerarası duyarlılıklarını da artırabilmektedirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Drama tekniklerinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin kültür edinimine bir etkisinin olup olmadığı ve drama tekniği ile kültür ediniminin geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşlerinin neler olduğunu araştırmayı amaçlayan bu çalışmanın modelini, karma yöntem oluşturmaktadır. Karma yöntem ile nicel ve nitel araştırma verileri tek bir çalışmada bir araya getirilerek incelenebilmektedir.

Greene, Caracelli ve Graham (1989; aktaran, Creswell ve Plano Clark, 2018, s.3) karma araştırma yöntemini, en az bir nicel yöntem (sayıları toplamak için tasarlananlar) ve bir nitel (kelimeleri toplamak için tasarlananlar) yöntem içeren ve hiçbir yöntem türünün herhangi bir araştırma paradigmasına doğal olarak bağlı olmadığı çalışmalar için kullanılmaktadırlar.

Creswell ve Plano Clark (2018, s. 6) ise karma yöntemi “tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır” şeklinde açıklamaktadır. Diğer yandan, Teddlie ve Tashakkori (2015, s.4), karma yöntemin son 20 yılda, nitel ve nicel ikili karşılığında bir seçenek olarak ortaya çıktığını savunmaktadır.

Bu çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları üzerine etkisinin ölçülmesinde nicel; öğrencilerin kültür edinimini gelişip gelişmediğini araştırmak için ise nitel çalışma uygulanmış ve böylelikle araştırma, karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir.

3.2. Katılımcılar

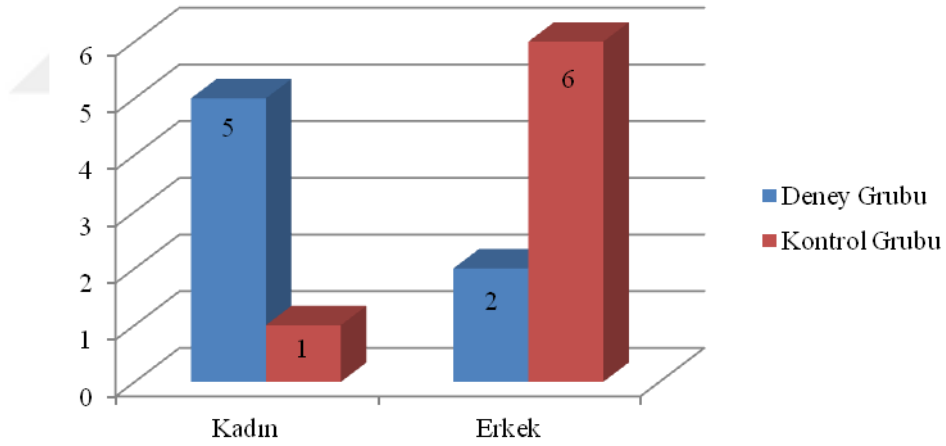
Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde Türkçe öğretimi gören 14 öğrenci oluşturmuştur. B1 seviyesindeki 14 öğrenci, 7 deney ve 7 kontrol grubu olmak üzere isteğe bağlı olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada deneysel işlemlerin uygulandığı çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de ve aşağıda yer alan şekillerde gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubunun demografik özellikleri

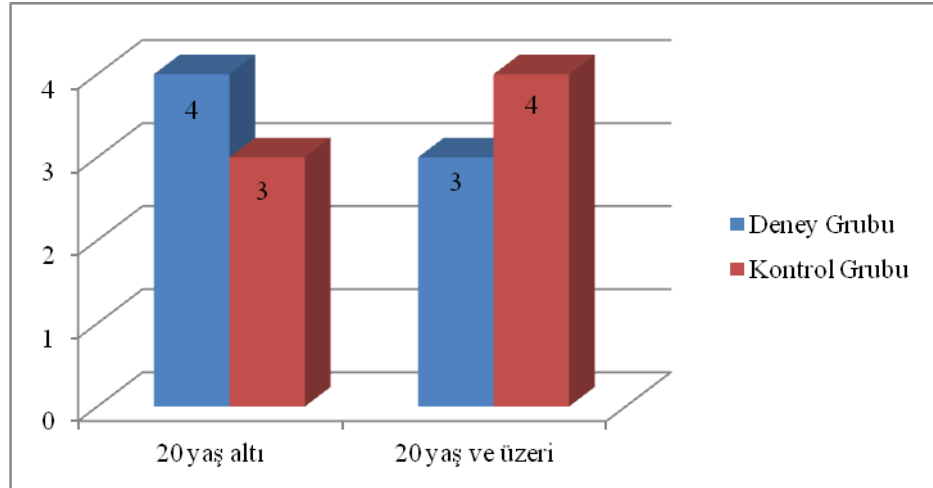
Değişkenler	Kategoriler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	1. Kadın	5	71.4	1	14.3
	2. Erkek	2	28.6	6	85.7
	Toplam	7	100	7	100
Yaş	1. 20 yaş altı	4	57.1	3	42.9
	2. 20 yaş ve üzeri	3	42.9	4	57.1
	Toplam	7	100	7	100

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir.



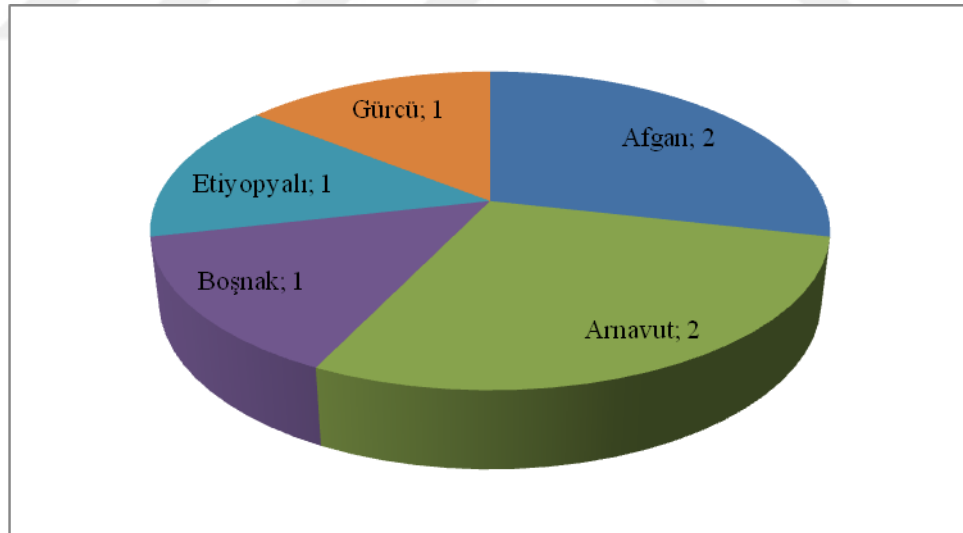
Şekil 3. Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin 5'inin kadın (%71.4) ve 2'sinin erkek (%28.6) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 1'i kadın (%14.3) ve 6'sı erkektir (%85.7).



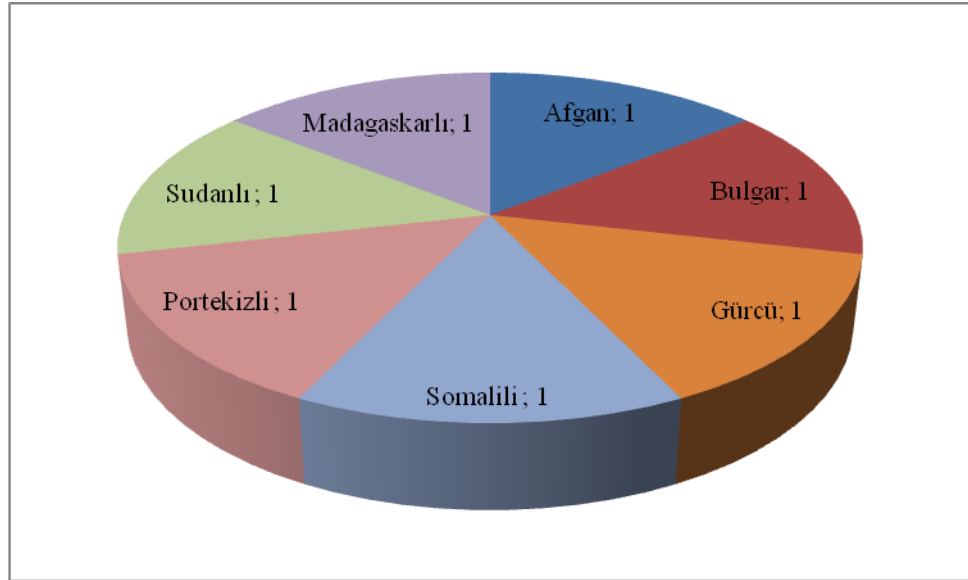
Şekil 4. Çalışma grubunun yaş değişkenine göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde, çalışma grupları yaş değişkenine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin 4'ünün 20 yaş altında (%57.1), 3'ünün ise 20 yaş ve üzerinde (%42.9) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 3'ünün 20 yaş altında (%42.9) 4'ünün de 20 yaş ve üzerinde (%57.1) olduğu görülmüştür.



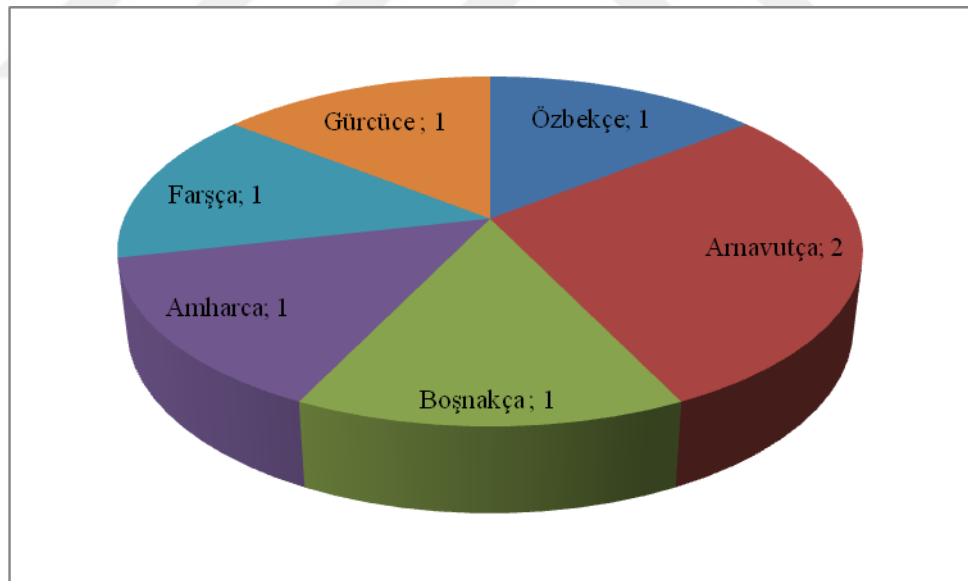
Şekil 5. Deney grubunun milliyet (uyruk) değişkenine göre dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin 2'sinin Afgan (%28.6), 2'sinin Arnavut (%28.6), 1'inin Boşnak (%14.3), 1'inin Etiyopyalı (%14.3) ve 1'inin de Gürcü (%14.3) olduğu görülmektedir.



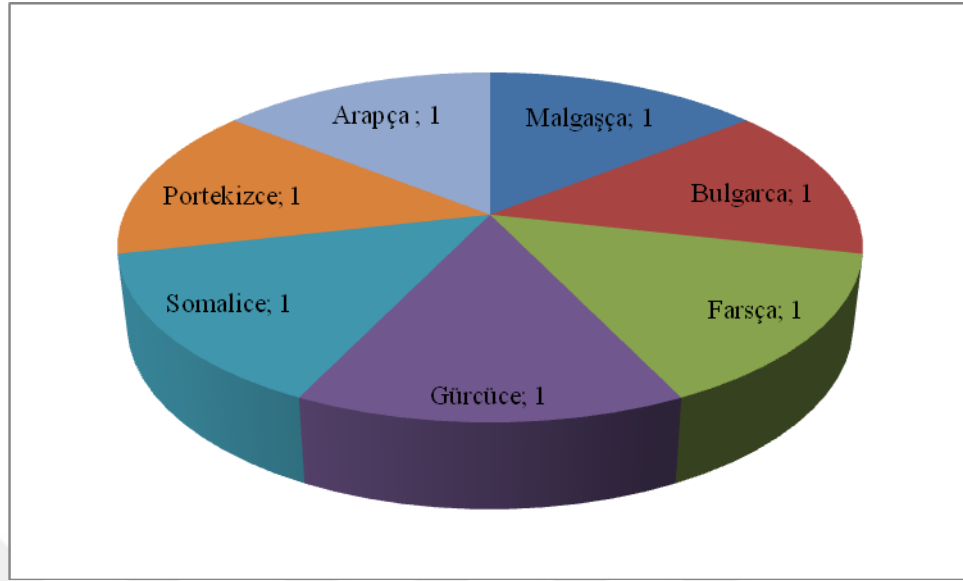
Şekil 6. Kontrol grubunun milliyet (uyruk) değişkenine göre dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 1'inin Afgan (%14.3), 1'inin Bulgar (%14.3), 1'inin Gürcü (%14.3), 1'inin Somalili (%14.3), 1'inin Portekizli (%14.3), 1'inin Sudanlı (%14.3) ve 1'inin de Madagaskarlı (%14.3) olduğu görülmektedir.



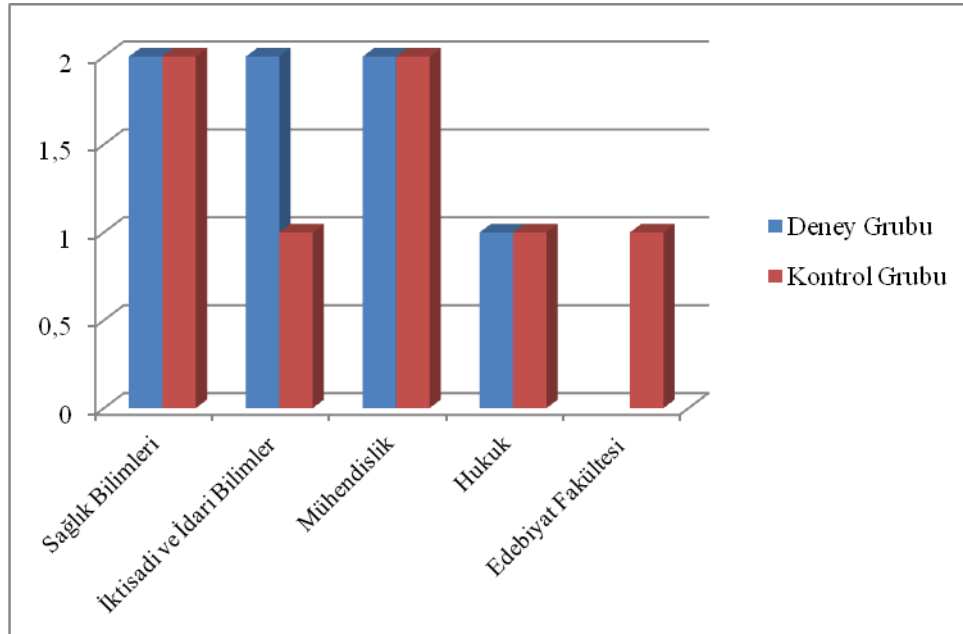
Şekil 7. Deney grubunun anadil değişkenine göre dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin 2'sinin anadilinin Arnavutça (%28.6), 1'inin Boşnakça (%14.3), 1'inin Amharca (%14.3) ve 1'inin Farsça (%14.3), 1'inin Gürcüce (%14.3) ve 1'inin de Özbekçe (%14.3) olduğu görülmektedir.



Şekil 8. Kontrol grubunun anadil değişkenine göre dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 1'inin anadilinin Malgaşça (%14.3), 1'inin Bulgarca (%14.3), 1'inin Farsça (%14.3), 1'inin Gürcüce (%14.3), 1'inin Somalice (%14.3), 1'inin Portekizce (%14.3), ve 1'inin de Arapça (%14.3) olduğu belirlenmiştir.



Şekil 9. Çalışma grubunun bölüm değişkenine göre dağılımı

Şekil 9 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin 2'sinin sağlık bilimleri ile ilgili bölümlerde (%28.6), 2'sinin iktisadi ve idari bilimlerde (%28.6), 2'sinin mühendislik (%28.6) ve 1'inin hukuk (%14.3) fakültesinde öğrenim görmekte olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 2'sinin sağlık bilimleri ile ilgili bölümlerde (%28.6), 2'sinin mühendislik bölümlerinde (%28.6) 1'inin iktisadi ve idari bilimlerde (%14.3), 1'inin hukuk (%14.3) ve 1'inin de edebiyat fakültesinde (%14.3) öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Katılımcılara, uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez, kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li Likert tipi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (EK 3) uygulanmıştır. Kullanılan bu ölçek, Üstün (2011) tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen iki ayrı uygulamada hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları .86 ve .88'dir. Bu ölçeğin kullanılması için araştırmacı ile e-posta yoluyla görüşülmüş ve izin alınmıştır (EK 4).

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden birisidir. Araştırmacı ve veri kaynağı arasında etkileşim söz konusu olması ayrıca toplanan verilerin teyit edilmesi, açıklanması, ayrıntılı hale getirilmesi gibi yönleri ile görüşme güçlü bir veri toplama yöntemi olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler ile uygulama öncesi ve sonrası iki kez yapılandırılmış görüşme (EK 2) gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formlarının hazırlığında öncelikle ilgili yayınlar (Kramsch, 1988; Gudykunst 2004; Byram, 1992; Asutay, 2007; Uygur, 2018a; Güvenç, 2018) taranmıştır. Ardından çalışmaya uygun kodlar çıkartılmıştır. Sonrasında ise sorular, öğrencilerin kolayca anlayabileceği biçimde hazırlanmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim- öğretim yılının ikinci döneminde aşağıdaki aşamalar ile 6 hafta sürmüştür. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Etik Kurul onayı ve ilgili okul idaresinin iznini aldıktan sonra aşağıdaki süreç takip edilmiştir;

Uygulanan etkinliklerin içeriklerini belirleme: Bu adımda, deney ve kontrol grubuna uygulanacak olan drama atölyelerinin ve okuma metinlerinin içerikleri Türk kültüründe yer alan ritüel, kutlama ve merasimler dikkate alınarak seçilmiş ve birbirini tamamlar nitelikte kronolojik olarak sıralanmıştır.

Etkinliklerin Uygulama Süreci: Hazırlanan etkinlikler Tablo 2 deki sıra ile uygulanmıştır;

Tablo 2

Etkinliklerin Uygulama Süreci

Hafta	Etkinlik
1. Hafta	Deney ve kontrol grubu ön testlerin uygulanması
2. Hafta	Kız isteme
3. Hafta	Kına gecesi ve Düğün
4. Hafta	Düğün sonrası ev tebriği
5. Hafta	Diş Buğdayı
6. Hafta	Hıdırellez
7. Hafta	Cenaze
8. Hafta	Deney ve kontrol grubu son testlerin uygulanması

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada deneysel işlem öncesi ve sonrası toplanan nicel verilerin analizinde de SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle, deney ve kontrol gruplarının normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gruplarda bulunan öğrenci sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmış ve hem deney grubunun hem de kontrol grubunun tüm değişkenler açısından normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ancak

örneklem büyüklüğü deney gurubu ve kontrol grubunda yer alan öğrenci sayısı 30'dan az olduğu için nonparametrik istatistikler tercih edilmiştir. Her gruptaki denek sayısı 30'dan az ise ya da denek sayısı yeterli olduğu halde veri parametrik test varsayımlarını yerine getiremiyorsa nonparametrik testler uygulanır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007).

Deneyisel işlem öncesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına Mann Whitney U testi kullanılarak bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “Kültürlerarası Duyarlılık Anketi”nin ön test uygulamasından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Kültürlerarası Duyarlılık Anketi”nin son test olarak uygulanmasından elde ettikleri puanların analizinde de Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öte yandan, deney grubunda yer alan öğrencilerin “Kültürlerarası Duyarlılık Anketi”nin ön test ve son test olarak uygulanması ile elde edilen puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığına ise ikili karşılaştırmalar yapılarak nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yoluyla analizler yapılmıştır. Aynı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Kültürlerarası Duyarlılık Anketi”nin ön test ve son test olarak uygulanması ile elde edilen puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için de kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş ve bu düzeyde yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırmada deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “Kültürlerarası Duyarlılık Anketi”nin son test ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi yapılırken tümevarım yaklaşımı benimsenmiştir. Öncelikle araştırma sorularının her biri için veri analizini kolaylaştırmak amacıyla bir kod tanımlanmış ve öğretmenlerin bu sorulara vermiş olduğu cevaplar kelime kelime ve cümle cümle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra, ortak kodları içine alan uygun temalar oluşturulmuştur. Temaların belirlenmesinde ise benzer kodları içine alacak tema isimleri belirlenmiş ve kodlar bu temalar altında toplanmıştır. Veri analizinde açıklayıcı sonuçlara ulaşmak üzere elde

edilen temalar arasında ilişkiler kurularak bütüncül bir yaklaşımla analiz yapılmış ve veriler açık bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen kod ve temaları desteklemek amacıyla öğrencilerin isimleri gizli tutularak, öğrencilere deney ve kontrol grubunda olma durumuna göre kodlamalar yapılmış (DÖ: deney grubu ön test; DS: deney grubu son test; KÖ: kontrol grubu ön test; KS: kontrol grubu son test) ve öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için kullanılan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Chen ve Starosta tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirliliği ise Üstün (2011) *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler* adlı yüksek lisans tezinde ifade edilmektedir.

Ölçeğin orijinal formu, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan 3 öğretmen tarafından Türkçeye çevrilmiş, bu üç form İngilizce öğretmenliğinde doktora yapan bir İngilizce öğretmeni tarafından tek bir forma dönüştürülmüştür. Ortaya çıkan Türkçe form, özel bir öğretim kurumunda İngilizce öğretmenliği yapan 3 kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve bu 3 çeviri yine aynı kurumda çalışan bir başka İngilizce öğretmeni tarafından tek bir forma dönüştürülmüştür. Elde edilen İngilizce form ile ölçeğin orijinal formu karşılaştırılmış ve iki form arasında bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.

Elde edilen Türkçe form ile ölçeğin orijinal formu, dil eşdeğerliliği kapsamında, Yıldız Teknik Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 2. Ve 3. Sınıf öğrencilerine 3 hafta arayla uygulanmıştır. İngilizce ve Türkçe uygulamalar arasında fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ilişkili gruplar t testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda İngilizce ve Türkçe formların eşdeğerliği olduğu belirtilmiştir.

Kullanılan ölçeğin geçerlik çalışması için Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği sertifika programında devam eden 181 öğretmen adayı ve Fatih Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümüne devam eden ve aynı zamanda farklı üniversitelerden pedagojik formasyon almakta olan 59 öğretmen adayının katılımıyla faktör analizi uygulanmıştır.

Geçerlik çalışması sırasında, ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunda yer alan maddelerin faktör yük değerlerine göre alt ölçeklere dağılımının, ölçeğin orijinal formuyla tutarlılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple orijinal formunda 5 faktörden oluşan ölçek Türkçe uyarlamasında tek faktörlü olarak analiz edilmiştir.

Bu analiz sonucunda 19. madde, faktör yük değeri düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. (Üstün, 2011, s. 73-74).

Bu çalışmada ise; Kültürlerarası Duyarlılık Anketi'nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değeri deney grubu için .838, kontrol grubu için .868, deney ve kontrol grubu beraber ele alındığında ise .841 olarak hesaplanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, bu çalışmanın, nitel ve nicel boyutlarında aktif ve katılımcı bir rol üstlenmiştir. Deney grubuna uygulanan drama atölyeleri uzman görüşü alınarak, katılımcı tarafından hazırlanmış ve sınıf içerisinde, araştırmacının da katılımı ile uygulanmıştır. Diğer yandan, kontrol grubuna uygulanan okuma metinlerinin ders planlamaları yine uzman görüşü alınarak katılımcı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda öncelikle araştırmadan elde edilen nicel bulgulara ardından da nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine dramanın etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada nicel sorulara ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulguları aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için Mann Whitney U testi uygulanmış ve analiz sonucu ulaşılan bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve kontrol gruplarının kültürlerarası duyarlılık ön test sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları (SO)	U	p
Ön test	Deney Grubu	7	7.43	11.00	.08
	Kontrol Grubu	7	5.57		

Tablo 3 incelendiğinde, deneysel işlem öncesi “Kültürlerarası Duyarlılık Anketi”nin deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanması ile elde edilen ön-test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U=11.000$; $p>.05$). Buna göre, deney grubunun ($N:7$) kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin ön test sıra ortalamalarının ($SO=7.43$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ($N:7$) kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin ön test sıra ortalamasına ($SO=5.57$) yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde kültürlerarası duyarlılık açısından denk olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 2. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık son test ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için Mann Whitney U testi uygulanmış ve analiz sonucu ulaşılan bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve kontrol gruplarının kültürlerarası duyarlılık son test sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Son test	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları (SO)	U	p
	Deney Grubu	7	11.00	0.00	.00
	Kontrol Grubu	7	4.00		

Tablo 4 incelendiğinde, deneysel işlemin uygulanmasından sonra, “Kültürlerarası Duyarlılık Anketi”nin deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanması ile elde edilen son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=0.00$; $p<.05$). Buna göre, deney grubunun ($N:7$) kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin son test sıra ortalamalarının ($SO=11.00$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ($N:7$) kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin son test sıra ortalamalarından ($SO=4.00$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Deneysel uygulama sonucunda, ortaya çıkan bu anlamlı farkın deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test kültürlerarası duyarlılık ortalama puanları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek için her iki grup için de kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test sıra ortalamaları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış ve ilgili analizlerden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın 3. Alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış ve ilgili analiz sonucu Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Deney grubunun kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test sıra ortalamalarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Deney Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
Ön test-Son test				
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00	.01
Eşit	0	-		

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin deneysel işlem öncesi ve sonrası yapılan uygulamalarda, bir başka deyişle kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-2.37$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamı incelendiğinde, bu anlamlı farkın pozitif sıralar son test sıra ortalamaları lehine olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, deney grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık anketinin ön testinden aldıkları puanların deneysel işlem sonrasında anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir.

Araştırmanın 4. alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış ve ilgili analiz sonucu Tablo 6’te gösterilmiştir.

Tablo 6

Kontrol grubunun kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test sıra ortalamalarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Kontrol Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
Ön test-Son test				
Negatif Sıra	2	3.50	7.00	
Pozitif Sıra	4	3.50	14.00	0.57
Eşit	1	-	-	

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin ön test ve son test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($Z = -0.74$; $p > .05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığına ilişkin ön test ve son test sıra ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan 4 öğrencinin deneysel işlem sonucunda ön test sıra ortalamalarının arttığı, 2 öğrencinin puanının azaldığı, 1 öğrencinin ise puanının uygulama sonrasında eşit kaldığı görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 4'ünün kültürlerarası duyarlılık sıra ortalamalarında artış olmasına rağmen, bu artışın anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Araştırmanın 5. alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık son test ortalama puanlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için Mann Whitney U testi uygulanmış ve ilgili analiz sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık son-test sıra ortalamalarının yaş değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Deney grubu son test	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları (SO)	U	p
	20 yaş altı	4	3.50	4.00	0.48
	20 yaş üzeri	3	4.67		

Tablo 7 incelendiğinde, deneysel işlem sonrası “Kültürlerarası Duyarlılık Anketi”nin deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanması ile elde edilen son test sıra ortalamaları arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U = 4.00$; $p > .05$). Buna göre, deney grubunda bulunan 20 yaş altı öğrencilerin ($N:4$) kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin son test sıra ortalamalarının ($SO = 3.50$) 20 yaş üzeri öğrencilerin ($N:3$) kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin son test sıra ortalamasından ($SO = 4.67$) oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda, deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık anketinin son test sıra ortalama puanları açısından yaş değişkeninin anlamlı fark yaratacak kadar etkili olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın 6. alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık son test ortalama puanlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için Mann Whitney U testi uygulanmış ve ilgili analiz sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık son-test sıra ortalamalarının yaş değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Kontrol grubu son test	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları (SO)	U	p
	20 yaş altı	3	3.83	5.50	0.86
	20 yaş üzeri	3	4.12		

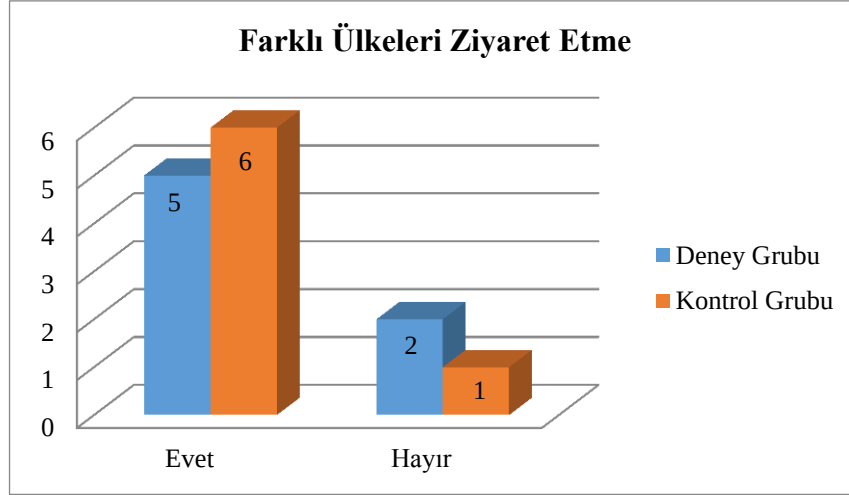
Tablo 8'e göre, kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin kültürlerarası son test sıra ortalamalarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U=5.50$; $p>.05$). Buna göre, kontrol grubunda bulunan 20 yaş üzeri öğrencilerin ($N:4$) kültürlerarası duyarlılık son test sıra ortalamalarının ($SO=4.12$), 20 yaş altı öğrencilerin ($N:3$) kültürlerarası duyarlılığına ilişkin son test sıra ortalamasından ($SO=3.83$) düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda, kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık anketinin son test sıra ortalama puanları açısından yaş değişkeninin anlamlı fark yaratacak kadar etkili bir değişken olmadığı görülmektedir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrenciler ile gerçekleştirilen bu çalışmada, drama atölyelerinin kültür aktarımı üzerine etkisi araştırılmış ve nitel sorulara ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerine ilişkin bulguları aşağıda yer almaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin farklı ülkeleri ziyaret etme durumlarına ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencileri ile ön test ve son test olarak yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen nitel bulgulara göre, öğrencilerin farklı ülkeleri ziyaret etme durumlarına ilişkin olarak oluşturulan temalara aşağıda yer verilmiştir.

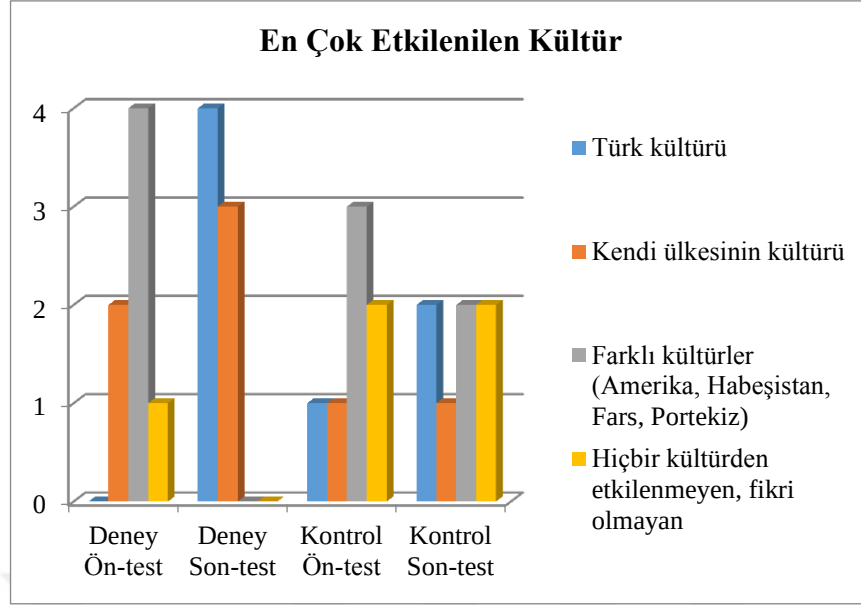


Şekil 10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin farklı ülkeleri ziyaret etme durumları

Şekil 10 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin 5'inin (%71.43) farklı bir ülkeye ziyarette bulunduğu, 2'sinin (%28.57) de farklı bir ülkeye hiç gitmediği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinden alınan yanıtlara göre, öğrencilerin Rusya, Estonya, İsviçre, Pakistan, Suudi Arabistan, Almanya, Arnavutluk, Amerika gibi ülkelere gittikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerden de farklı bir ülkeyi ziyaret edenlerin sayısı 6 iken (%85.71), ziyaret etmeyenlerin sayısı 1'dir (%14.29). Bu öğrencilerin ise, Makedonya, Yunanistan, İngiltere, İtalya, Portekiz, Kanada gibi ülkelere ziyarete gittikleri belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerine göre en çok etkilendikleri kültürlere ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında en çok etkilendikleri kültüre ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğrenciler farklı görüşler belirtmişler ve bu görüşleri aşağıdaki şekilde temalandırılmıştır.



Şekil 11. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerine göre en çok etkilendikleri kültürler

Şekil 11'e göre, deneysel uygulama öncesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin hiçbiri Türk kültüründen etkilendiğini belirtmemiş, etkilendikleri kültürler olarak farklı kültürleri (N=4; %57.14) ve kendi ülkelerinin kültürlerini (N=2; %28.57) ifade etmişlerdir. Ayrıca, 1 öğrenci de (%14.29) bu konuda hiçbir fikri olmadığını ifade etmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşme formunun son test olarak uygulanması esnasında verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin 4'ü (%57.14) en çok Türk kültüründen etkilendiklerini, 3'ü de (%42.86) kendi ülkelerinin kültüründen etkilendiğini belirtmiştir. Bu anlamda, drama tekniklerine dayalı atölyelerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulanmasının öğrencilerin bu konudaki görüşlerini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Örneğin; deney grubunda yer alan 2 numaralı öğrenci deneysel işlem öncesinde şu ifadeyi kullanırken;

D Ö (2): “Amerikan kültürünü çok sevdim. Çünkü insanlar çok açık görüşlü. Yemekleri çok güzel ve insanları çok samimi.”

Deneysel işlem sonrasında görüşünü tamamen değiştirerek;

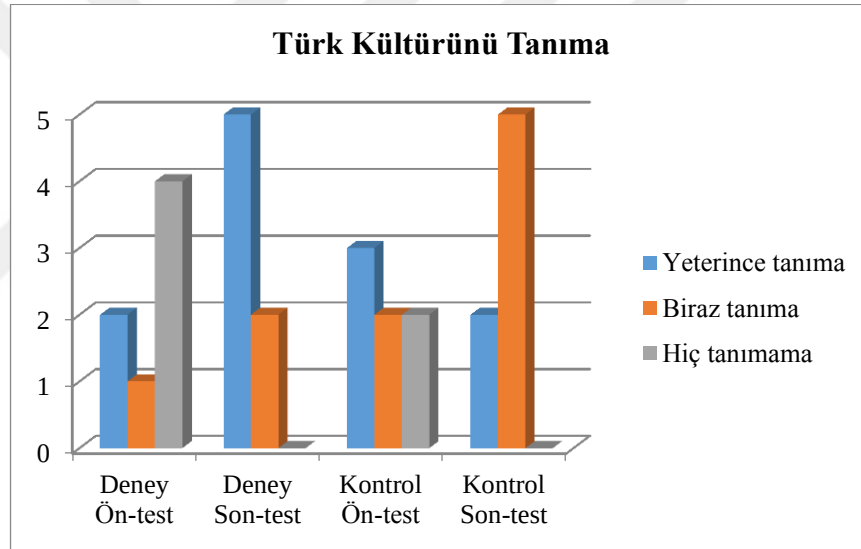
D S (2): “En çok etkilendiğim kültür Türk kültürüdür.” şeklinde ifade etmiştir.

Kontrol grubunun en çok etkilendikleri kültüre yönelik görüşleri incelendiğinde, kontrol grubunun ön test görüşmelerinde öğrencilerin 3'ünün (%42.86) farklı kültürlerden etkilendiği ve 2'sinin de (%28.57) hiçbir kültürden etkilanmediği belirlenmiştir. Öte yandan,

öğrencilerin 1'inin (%14.29) Türk kültüründen ve 1'inin de (%14.29) kendi ülkesinin kültüründen etkilendiğini ifade ettiği görülmüştür. Kontrol grubunun son testleri incelendiğinde de, farklı kültürlerden etkilenen bir öğrencinin deneysel uygulama sonucunda görüşünü değiştirerek Türk kültüründen etkilendiğini ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerine göre Türk kültürünü tanıma düzeylerine ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere Türk kültürünü tanıyıp tanımadıklarına yönelik soru sorulduğunda da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler farklı yanıtlar vermiştir. Öğrencilerin Türk kültürünü tanıma durumlarına ilişkin oluşturulan temalar ve dağılımları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerine göre Türk kültürünü tanıma düzeyleri

Şekil 12 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesinde kendilerine uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlara göre, öğrencilerin 4'ü (%57.14) Türk kültürünü hiç tanımadıklarını, 2'si (%28.57) Türk kültürünü yeterince tanıdığını, 1'i ise (%14.29) biraz tanıdığını ifade etmiştir. Ancak, deneysel işlem sonrasında öğrencilere son-test olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulandığında, öğrencilerin 5'i (%71.23) Türk kültürünü yeterince tanıdığını, 2'si de (%28.57) Türk kültürünü biraz tanıdıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerden hiçbiri deneysel işlem sonrasında Türk kültürünü tanımadıklarını ifade

etmemiştir. Bu durumda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere drama tekniklerinin uygulanması ile Türk kültürünün tanıtıldığı söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test görüşme sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin 3'ünün (% 42.86) Türk kültürünü yeterince tanıdığını, 2'sinin (%28.57) biraz tanıdığını, 2'sinin de (%28.57) hiç tanımadığını ifade ettiği görülmektedir. Öte yandan, kontrol grubu öğrencilerinin son test görüşme sonuçları incelendiğinde de, öğrencilerinin 2'sinin (%28.57) Türk kültürünü yeterince tanıdığını, 5'inin (%71.43) ise Türk kültürünü biraz tanıdığını belirttiği görülmüştür. Kontrol grubunun son test uygulamasında da Türk kültürünü hiç tanımadığını ifade eden öğrenciye rastlanmamıştır. Türk kültürünü yeterince tanımaya ilişkin bulgudaki düşüşün nedeni, sadece okuma metinleriyle öğretilmeye çalışılan Türk kültürüne ait bilgilerin, öğrencilere tam olarak aktarılamaması ile ilişkilendirilebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türk kültüründe en beğendiği özelliklere ilişkin bulgular

Öğrencilerin Türk kültüründe en çok beğendikleri özelliklere yönelik görüşleri incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortak yanıtlar verdikleri görülmüş ve bu yanıtlar; ritüel ve kültürel öğeler, kişisel ve sosyal özellikler, Türk dilinin özellikleri olmak üzere üç başlık altında temalandırılmıştır.

Tablo 9

Deney grubu öğrencilerinin Türk kültüründe en beğendiği özellikler

	Ön test	Son test
Ritüel ve kültürel öğeler	Türk müziği, dansları, yemek, el öpmek	Kına gecesi, kız isteme, yeni evlenen çifte hediyeler alınması, kutlamalar ve ölümlerdeki yardımlaşma
Kişisel ve sosyal özellikler	Misafirperverlik, yardımseverlik, kibarlık, samimiyet, saygı, yardımlaşma, tarihe saygı	Misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik,
Türk Dilinin Özellikleri		Türkçe'nin zengin bir dil olması

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi Türk kültüründe en beğendiği özellikler, Türklere ait genel kişisel ve sosyal özellikler, Türk müziği, halk dansları ve Türk yemekleri olmuştur. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin

Türk kültüründe en beğendiği özellikler, ritüel ve kültürel öğeler teması altında kına gecesi, kız isteme, yeni evlenen çifte verilen hediyeler ile kutlamalarda ve cenazelerde yapılan yardımlaşmalar olarak belirtilmiştir. Öğrenciler uygulama sonrası yine Türklerin sahip olduğu sosyal özellikleri vurgulamış ve bunlara ek olarak Türkçe'nin zengin bir dil olduğunu eklemiştir.

Tablo 10

Kontrol grubu öğrencilerinin Türk kültüründe en beğendiği özellikler

	Ön test	Son test
Rituel ve kültürel öğeler	Selamlaşma şekilleri, doğum günü kutlamaları, yeni yılda tombala oynamak	Hediye vermek, Türk düğünü, bayramlar, doğum günü,
Kişisel ve sosyal özellikler	Yardımseverlik, cesaret, açık fikirlik, misafirperverlik, saygı	Saygı
Türk Dilinin Özellikleri	Türk dilinin sesletimi	

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi Türk kültüründe en beğendiği özellikler, Türklere ait genel sosyal özellikler, Türk dilin sesletimi ve ritüel kültürel özelliklerden ise selamlaşma şekilleri, doğum günü kutlamaları ve yılbaşında tombala oynamaları olmuştur. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin Türk kültüründe en beğendiği özellikler, ritüel ve kültürel öğeler teması altında hediye vermek, bayramlar ve doğum günleri olarak belirtilmiştir.

Genel olarak ise deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türk kültüründe en çok beğendikleri özellikler genel olarak üç ana temada toplanmaktadır. Öğrencilerden bazıları Türk kültüründe yer alan kutlama, dini bayram, düğün, kına gecesi, kız isteme, davet gibi ritüelleri ve Türk halk müziği, halk dansları, inanç gibi kültürel öğeleri beğendiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

K Ö (4): “Türk düğünü ve kına gecesini çok beğendim. Çok güzel ama çok pahalı.”

D S (5): “Yeni evlenen çifte hediyeler verilmesini çok sevdim. Herkesin kutlamalarda ve ölümde birbirine yardımcı olmasını çok sevdim.”

Öte yandan, öğrencilerden bazıları, Türk kültüründe en beğendikleri noktaların insanların sahip olduğu kişisel özellikleri olduğunu belirtmiştir. Bu temada en çok

vurgulanan kavramlar Türklerin yardımsever, misafirperver, büyüklere saygılı, samimi, cesur, cömert ve açık görüşlü olmaları gibi kavramlardır. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

K Ö (1): “En çok beğendim şey Türklerin yardımsever, cesur ve açık görüşlü insanlar olmasıdır.”

D Ö (5): “Türklerin çok misafirperver olduklarını gördüm ve bunu çok beğendim.”

D Ö (7): “Bence Türk kültürü çok zengin. Onu tanımak için yıllar gerekiyor. Şimdiye kadar en beğendiğim özellik insanların saygı göstermesi (el öpmesi) ve birbirine yardım etmesidir.”

Öğrencilerin çok az bir kısmı da Türk kültürü ile ilgili en beğendikleri özelliğin Türk dili olduğunu belirterek Türkçenin zor öğrenilen, zengin bir dil olduğunu vurgulamışlardır.

D S (6): “En çok beğendiğim özellik Türkçe’dir. Çünkü Türkçe çok zengin bir dildir.”

D S (3): “Türkçeyi çok sevdim. Çok zor olmasına rağmen çok güzel ve zengin bir dil.”

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşleri üzerine bulgular

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yapılan görüşmelerde Türk kültürü ile kendi kültürleri arasında ortak, benzer yönler ve farklı yönler olup olmadığı sorulmuş ve öğrencilerden gelen görüşler aşağıdaki gibi temalandırılmış olup yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşleri

Çalışma Grubu	Benzerlikler		Farklılıklar	
	Var	Yok	Var	Yok
Deney grubu	6 (%85.71)	1 (%14.29)	5 (%71.43)	2 (%28.57)
Kontrol grubu	6 (%85.71)	1 (%14.29)	4 (%57.14)	3 (%42.86)

Örnekler	Kişisel-sosyal özellikler	Kişisel-sosyal özellikler
	Yardımseverlik, misafirperverlik, sıcakkanlılık, samimiyet, saygılı olma vb.	El öpme, yüksek sesle konuşma, sinir insanlar vb.
	<u>Ritüel ve kültürel öğeler</u>	<u>Ritüel ve kültürel öğeler</u>
	Bayramlar, düğün, nişan, kız isteme, düğünden sonraki ritüeller, çocuk doğduktan sonra hediye alma, evlilik törenleri, kız isteme vb.	Hıdrellez, kıyafetler, müzik, halk dansları, dini özellikler, dışarı çıkma alışkanlıkları vb.

Tablo11’da, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerden 6’sı (%85.71) kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında benzerlikler olduğunu, 1’i de (%14.29) kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında benzerlik olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğrencilerden 5’i (%71.43) kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında farklılıklar olduğunu, 2’si de (%28.57) söz konusu kültürler arasında farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Öte yandan, kontrol grubunda yer alan öğrencilerden 6’sı (%85.71) kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında benzerlikler olduğunu, 1’i de (%14.29) benzerlik olmadığını belirtmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında farklılıklar bulunup bulunmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde de öğrencilerin 4’ü (%57.14) kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında farklılıklar olduğunu, 3’ü (%42.86) ise kültürler arasında farklılık olmadığını belirtmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test görüşmelerine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma düzeylerine ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda, Türk kültüründe dikkat çekici kültürel olaylar olarak nitelendirilen “kız isteme, kına gecesi, düğün, ev tebriği, çocuk tebriği, hıdrellez, diğ buğdayı ve cenaze töreni” gibi olaylara yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuş ve öğrencilerin görüşlerine aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 12

Deney grubu öğrencilerinin ön test görüşmesine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumları

Kültürel Olaylar	Bilgi sahibi olma		Bilgi sahibi olmama		Öğrencilerin İfadelerinden Örnekler
	N	%	N	%	
Kız isteme	2	28.6	5	71.4	DÖ 1: “Bir erkek bir kızla evlenmek istediğinde gidip kızın ailesi ile tanışır ve kızı onlardan ister.” DÖ 2: “Kız isteme evlenmeden önce yapılan bir iştir.”
Kına gecesi	5	71.4	2	28.6	DÖ 1: “Farklı elbiseler giyiliyor, dans ediliyor ve ağlanıyor.” DÖ 3: “Düğün günü önce kızlar dans yapıyorlar, renkli çizgiler ellerine çiziliyor.” DÖ 4: “Düğünden bir akşam önce parti yapılıyor buna kına gecesi diyorlar.” DÖ 5: “Kadınlar kızın ellerine kına koyuyor, şarkılar söyleniyor, ben çok beğeniyorum.”
Düğün	4	57.1	3	42.9	DÖ 1: “Gördüğüm filmlere göre Türk düğünü çok eğlenceliye benziyor.” DÖ 2: “Arnavut düğünlerine çok benziyor.” DÖ 4: “Türk düğünleri bizim düğünlerimizle aynı.”
Ev tebriği	2	28.6	5	71.4	DÖ 2: “Hayırlı olsun” denilir.
Çocuk tebriği	2	28.6	5	71.4	DÖ 1: “Arkadaşlar, akrabalar, koşular geliyor, hediyeler veriyor. Benim ülkemde de var ve bence çok iyi.”
Hıdrellez	0	0	7	100	DÖ 5: “Hıdrellezi bilmiyorum.”
Diş Buğdayı	0	0	7	100	DÖ 4: “Diş buğdayı diye bir şey duymadım hiç.”

Türk töreni	cenaze	3	42.9	4	57.1	DÖ 2: “Siyah kıyafet giyiliyor.” DÖ4: “Siyah kıyafetler giyiliyor ve tatlı dağıtılıyor.” DÖ 7: “Akrabalar aileye geliyorlar ve mutsuzluklarını paylaşıyorlar.”
----------------	--------	---	------	---	------	--

Tablo 12 incelendiğinde, deneysel uygulama öncesi deney grubunda yer alan öğrencilerin kına gecesi (%71.4) ve düğün (%57.1) gibi kültürel olayları çoğunlukla bilmesine karşın cenaze töreni (%42.9), kız isteme (%28.6), ev tebriği (%28.6) ve çocuk tebriği (%28.6) gibi olayları bilen öğrencilerin oranının oldukça az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, deney grubu öğrencilerinin kendilerine uygulanan drama tekniklerinden önce hıdrellez ve diş buğdayı gibi kültürel etkinliklere karşı hiç bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Deneysel işlem sonrasında deney grubu öğrencileri ile yapılan son test görüşmelerine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumlarına ilişkin görüşlerine Tablo 13’da yer verilmiştir.

Tablo 13

Deney grubu öğrencilerinin son test görüşmesine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumları

Kültürel Olaylar	Bilgi sahibi olma		Bilgi sahibi olmama		Öğrencilerin İfadelerinden Örnekler
	N	%	N	%	
Kız isteme	7	100	0	0	DS 1: “Akrabalar, kızın evine geliyorlar. Hediye getiriyorlar ve kızı ailesinden istiyorlar.” DS 3: “Erkeğin tarafından kızın evine geliyorlar. Çikolata ve çiçekleri getiriyorlar. Kızı babasından istiyorlar.” DS 5: “Erkek tarafından gönderilecek kız isteyen insanlar (erkeğin yakın insanları) kızın eve gidiyorlar ve “Allahın emiri ile.... Sizin kızı bizim oğlana istiyoruz diyorlar.”
Kına gecesi	7	100	0	0	DS 2: “Ellere kına yakılıyor. Bu gece düğünden bir gün önce kutlanıyor. Sadece kızlar gidiyor.” DS 3: “Sadece kadınlar için bir gece. Ellere kına

					yakılıyor. Dans ediliyor. Şarkılar söyleniyor.”
					DS 5: “Gelin ortada bir sandalyeye oturtulur ve yanında diğer kızlar daire olarak yürür. Üzgün şarkı söylerler. Gelinin eline kına konur.”
					DS 6: “Düğün gününden önce kına gecesi yapılıyor. Kına gecesine gelinin kız arkadaşları geliyor. Kına tepsisi, mum ile dans ediyorlar. Kızın kayınvalidesi kızın eline kına sürüyor.”
Düğün	7	100	0	0	DS 2: “Çok eğlenceli bir gün. Herkes çok mutlu dans ediliyor ve para dağıtılıyor.”
					DS 4: “Çok güzel oluyor. Herkes eğleniyor, dans ediyor. Geline altın takılıyor.”
					DS 6: “Çok hediyeler alınıyor, pirinç atılıyor, testi kırılıyor.”
Ev tebriği	7	100	0	0	DS 1: “Bir yeni ev aldıktan sonra ve sahibinin arkadaşları onu kutlamaya geliyor.”
					DS 3: “Evlendikten sonra yeni çiftin yeni bir eve gitmesi ve akrabaların onları hediye ile ziyaret etmesidir.”
					DS 6: “Yeni evlenmiş çiftlere ziyarete gidiliyor genelde akrabalar gidiyor ve gelin onlar için ikramlar hazırlıyor.”
Çocuk tebriği	7	100	0	0	DS 2: “Arkadaşlar yeni evli çifte gidiyorlar ve ekmek, yumurta, un, şeker... götürüyorlar bebek için onun mutlu olması için.”
					DS 4: “Çocuk doğduktan sonra çocuk için özel ve anlamlı hediyeler alınıp ziyarete gidilir.”
					DS 7: “Bebegin doğumu hediye alınarak kutlanır.”
Hıdırellez	7	100	0	0	DS 2: “Bahar bayramı. Temizlik yapıyorlar. Kağıtlara istek yazıl gül ağacına asıyor sonra da ateşten atlıyorlar.”
					DS 4: “Türk kültüründe Hıdırellez için hazırlık yapılır ve dilekler bir kağıda yazılır.”
					DS 5: “Evdeki insanlar uyandıktan sonra kahvaltı yapar sonra da evi temizler. Sonra bir kağıda hayallerini yazar bir ağaca bu yazdığı dilekleri koyar. İsteklerini içinden geçirerek ateşin üzerinden atlar.”
Diş Buğdayı	7	100	0	0	DS 1: “Çocuğun dişinin çıktığı zaman kutlanır. Yakınlar ona hediye alır ve bu hediyeler üzerinden geleceğini tahmin etmeye çalışır.”
					DS 3: “Buğday yemeği yapılıyor. Çocuğa yedirilir

						ve çocuğun önüne konan oyuncaklardan gelecekteki mesleği tahmin edilmeye çalışılır.”
						DS 7: “Çocuğun akrabaları çocuk için hediye veriyorlar ve ona özel bir yemek yapıyorlar.”
Türk töreni	cenaze	5	71.4	2	28.6	DS 1: “Siyah giyilir. Televizyon açılmaz, 40 gün sonra misafirler tekrar cenaze evine gelir ve dua edilir.”
						DS 3: “Cenaze töreninden sonra herkes cenaze evine gider ve helva pişirilerek etrafa dağıtılır.”
						DS 5: “Cenaze namazı kılınır. Cenaze evi yakınlarında gürültü yapılmaz. Komşular yemek yapar götürür. Helva yapıp dağıtılır. Ölen kişinin kıyafetleri ihtiyaç sahiplerine dağıtılır.”

Tablo 13 incelendiğinde, deneysel uygulama sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin tümünün kültürel olaylardan kız isteme, kına gecesi, düğün, ev tebriği, çocuk tebriği, hıdrellez ve diğ buğdayına ilişkin bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğrencilerin son test görüşmelerine göre Türk kültüründe yer alan cenaze törenine ilişkin bilgi sahibi olanların oranı %71.4 iken, %28.6'ı cenaze törenine ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testleri arasındaki görüş farklılıkları incelendiğinde, öğrencilere deneysel işlem sürecinde uygulanan drama etkinlikleri ile öğrencilerin Türk kültürüne yönelik daha fazla bilgi sahibi oldukları ve Türk kültürünü daha çok tanımaya başladıkları söylenebilir.

Deneysel işlem öncesinde kontrol grubu öğrencileri ile yapılan ön test görüşmelerine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumlarına ilişkin görüşlerine Tablo 14'de yer verilmiştir.

Tablo 14

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test görüşmesine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumları

Kültürel Olaylar	Bilgi sahibi olma		Bilgi sahibi olmama		Öğrencilerin İfadelerinden Örnekler
	N	%	N	%	
Kız isteme	1	14.3	6	85.7	KÖ 1: “Kızın aileye gidiyorsun ve “sizin kız ile evlenmek istiyorum” diyorsun.”
Kına gecesi	1	14.3	6	85.7	KÖ 1: “Eğlenceli bir gece, kız oturuyor ve diğer kızlar onu ağlatmaya çalışıyor. Kırmızı giyiyorlar.”
Düğün	1	14.3	6	85.7	KÖ 1: “Beyaz ya da kırmızı elbiseler giyiliyor. Misafirler altın getiriyor. Erkeğin ailesi kadına büyük bir hediye veriyor. Kız da çeyiz getiriyor.”
Ev tebriği	2	28.6	5	71.4	KÖ 1: “İnsanlara yeme veriliyor.” KÖ 2: “Yemek veriliyor, çay içiliyor.”
Çocuk tebriği	1	14.3	6	85.7	KÖ 1: “Çok yemek var. Çay içiliyor.”
Hıdrellez	0	0	7	100	KÖ 4: “Hıdrellezi bilmiyorum.” KÖ 7: “Bilmiyorum.”
Diş Buğdayı	0	0	7	100	KÖ 3: “Hiç duymadım.” KÖ 5: “Bilmiyorum.”
Türk cenaze töreni	0	0	7	100	KÖ 4: “Türkiye’de hiç cenaze görmedim.” KÖ 6: “Bilmiyorum.”

Tablo 14 incelendiğinde, deneysel uygulama öncesi kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kız isteme (%85.7), kına gecesi (%85.7), düğün (%85.7), çocuk tebriği (%85.7) ve ev tebriği (%71.4) gibi kültürel olayları çoğunlukla bilmedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, kontrol grubu öğrencilerinin ön test görüşmelerine göre, hıdrellez, diş buğdayı ve cenaze töreni gibi kültürel etkinliklere karşı hiç bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Deneysel işlem sonrasında kontrol grubu öğrencileri ile yapılan son test görüşmelerine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumlarına ilişkin görüşlerine Tablo 15’de yer verilmiştir.

Tablo 15

Kontrol grubu öğrencilerinin son test görüşmesine göre kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olma durumları

Kültürel Olaylar	Bilgi sahibi olma		Bilgi sahibi olmama		Öğrencilerin İfadelerinden Örnekler
	N	%	N	%	
Kız isteme	5	71.4	2	28.6	KS 2: “Erkek kız ile evlenmek istiyorsa ve kız da bunu istiyorsa kızın ailesinin evine giderek resmi olarak kızı istiyor ve bunun ardından evlilik için törenler yapılıyor.” KS 4: “Kızın evinde oluyor. Erkekler çiçekler ve tatlılar alıyor. Akrabalarıyla birlikte kızın evine gidiyor. En yaşlı kişi kızı istiyor ve tatlı yiyorlar.” KS 6: “Damat aile ve akrabalarıyla beraber kızı ailesine gidiyor ve kızla evlenme istediğini söylüyor. Kız damat için tuzlu kahve yapıyor ve damat bu tuzlu kahveyi şikayet etmeden içmek zorunda..”
Kına gecesi	4	57.1	3	42.9	KS 1: “Düğünden bir gün önce yapılan kutlama.” KS 3: “Düğün öncesi oluyor. Kız kırmızı kıyafetler giyiyor ve ağlaması gerekiyor. Bunun için diğer kızlar onu ağlatmaya çalışıyor.” KS 6: “Düğün öncesi gün yapılan kutlama. Kına yakılıyor.”
Düğün	4	57.1	3	42.9	KS 3: “Gelin evine damat ve akrabalar gidiyor, yemekler yeniyor, şarkılar söyleniyor ve dans ediliyor.” KS 7: “Damat ve gelinin ailelerinin, akrabalar ve arkadaşların katıldığı bir kutlama yapılıyor.”
Ev tebriği	6	85.7	1	14.3	KS 4: “Akrabalar bazı hediyeler verir ve ziyaret ederler.” KS 6: “Balayından döndükten sonra yeni evli çiftin evlerindeki eksikler ne ise yakınları o eksikleri hediye olarak alır ve onları ziyarete gider.”
Çocuk tebriği	7	100	0	0	KS 2: “Arkadaşlar sepete bebek için kıyafetler, ayakkabı, bebek şeyleri koyuyor. Ayrıca anne için de yemek sepeti veriyorlar.” KS 4: “Hediyeler verirler, ziyaret ederler, para, tuz ve bu gibi şeylerin olduğu sepetler hazırlayıp götürürler.” KS 7: “Bebek doğduktan sonra bir parti yapılır.

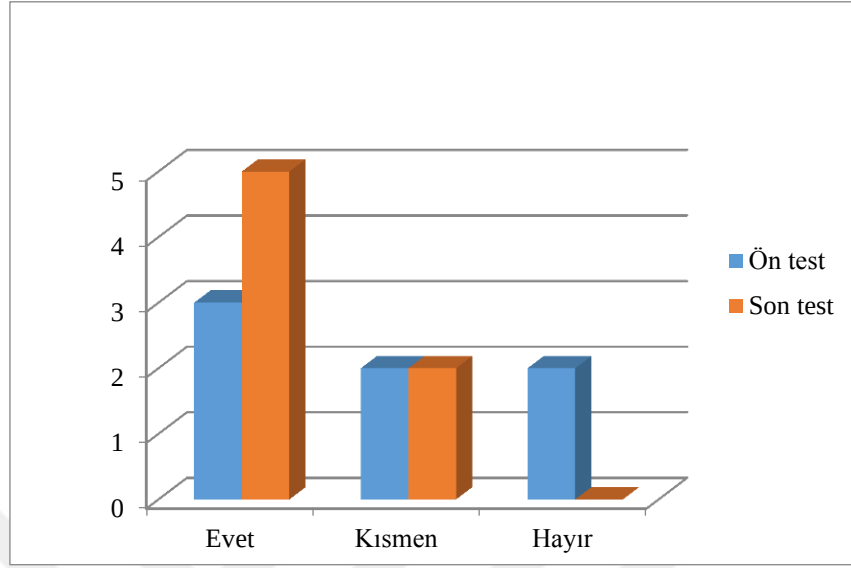
					Yakın arkadaşlar ve akrabalar hediyeler götürür.”
Hıdrellez	4	57.1	3	42.9	KS 3: “İnsanlar yeni bir şeyin başlaması için kutluyor. Ülkemizdeki yeni yıla çok benziyor.” KS 6: “Baharı kutlamak için yapılıyor. Evler temizleniyor.”
Diş Buğdayı	6	85.7	1	14.3	KS 1: “Bebeğin çıkan ilk dişini gören kişi özel bir şeyler yapıyor.” KS 6: “Ziyaret yapılır. Hediyeler alınır. Bir çarşaf üzerinde bazı şeyler konur. Araba, kitap, fotoğraf makinesi ve çocuk hangisini seçerse onunla ilgili meslek yapacağına inanılır.” KS 7: “Bebeğin ilk dişi çıkınca yapılan kutlamadır. Bebeğin önüne bazı eşyalar konur. Bebek hangisini seçerse onunla ilgili bir meslek yapacağına inanılır.”
Türk töreni	6	85.7	1	14.3	KS 2: “Camiye haber veriyorlar. Sonra namaz yapıyorlar. Sonra 40 gün sonra onu hatırlamak için ona dua ediyorlar.” KS 4: “Bir insan öldükten sonra yakınlar, arkadaşlar, komşular geliyor ve bu törenler 40 gün sürüyor.” KS 5: “Akrabaların gelmesi gerekmektedir. Yoksa cenaze yapılamaz.”

Tablo 15 incelendiğinde, deneysel uygulama sonrası kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çocuk tebriği (%100), ev tebriği (%85.7), cenaze töreni (%85.7), diş buğdayı (%85.7), kız isteme (%71.4), hıdrellez (%57.1), düğün (%57.1) ve kına gecesi (%57.1) gibi kültürel olayların tümüne karşı çoğunlukla bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin son test görüşmelerine göre kültürel olaylara ilişkin bilgi sahibi olma düzeyleri ön test görüşmeleri ile karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, deneysel işlem sürecinin kontrol grubu öğrencilerinin kültürel olaylara karşı bilgi sahibi olma konusunda öğrencilere faydalı olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrası katılımcıların Türk kültürüne ait değişen görüşlerine ilişkin bulgular

Bu araştırma sorusu altında iki adet bulgu ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki, katılımcıların Türk toplumunda hayatını sürdürme istekleri ikincisi ise bu görüşlerinin ilişkili olduğu sebepleri açıkladıkları bölümdür.

Deney grubu öğrencilerinin Türkiye’de yaşamlarını devam ettirmek isteklerine ilişkin görüşleri Şekil 13’de görüldüğü gibidir.



Şekil 13. Deney grubu öğrencilerinin Türk kültüründe yaşama isteklerine ilişkin bulgular

Şekil 13 incelendiğinde uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinin, 3’nün (%43) Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlayarak yaşamak istedikleri, 2’sinin (%29) yaşamak istemediği, 2’sinin (%28) ise kararsız olduğu göze çarpmaktadır. Uygulama sonrası ise, deney grubu öğrencilerinden Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlayarak yaşamak isteyenlerin sayısının 5’e (%71) yükseldiği, bu konuda kararsız olan öğrencilerin sayısının ise 2 (%29) olduğu gözlemlenmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin bu yanıtlarına ilişkin gerekçeleri ise Tablo 16’da açıklanmaktadır.

Tablo 16

Deney grubu öğrencilerinin Türk Kültürüne ilişkin değişen görüşleri

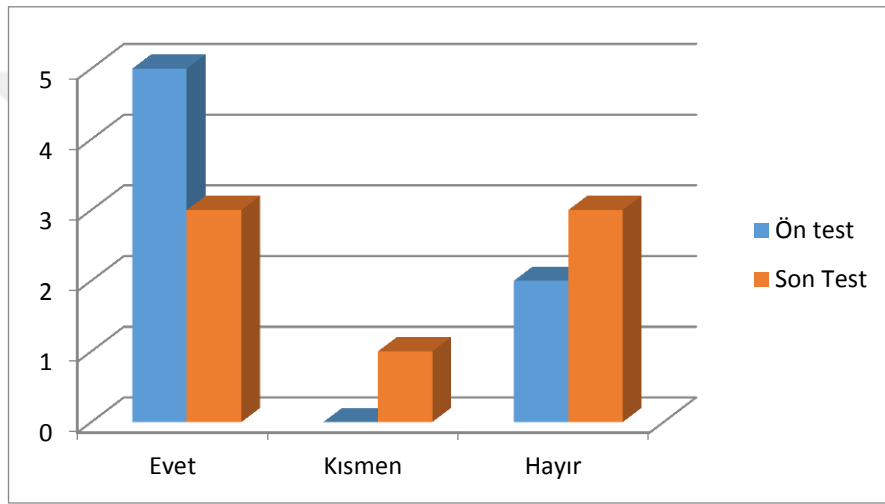
Yanıtlar	Ön test		Öğrenci ifadelerinden örnekler	Son test		Öğrenci İfadelerinden örnekler
	N	%		N	%	
Evet	3	43	DÖ 1: “Evet isterim çünkü çok güzel ve iyi bir kültürdür. Kendimi yabancı hissetmiyorum bu kültüre.” DÖ 3: “Evet istiyorum. Çünkü	5	71	DS 1: “Tabiki burada yaşamayı çok isterim. Çünkü Türk kültürü çok zengin ve çok güzeldir. Her yeni gün yeni bir

			Türk kültürünü çok beğeniyorum.” DÖ 6: “Evet isterim. Çünkü burası güzel bir ülkedir.”			şeyler öğreniyoruz Türkler ve kültürleri hakkında. Kendi ülkem benim için daha iyi ve daha rahat olsa da bu canlı, neşeli kültürün içinde olmayı isterim.” DS 2: “Her ne kadar maaşlar az olsa da güzel, eğlenceli ve samimi bir kültürü var Türkiye’nin. Burada bu kültürü yaşamak isterim.” DS 3: Evet istiyorum. Çünkü Türk kültürünün eğlenceli yapısını çok sevdim. Paylaşmayı seven insanlar Türkler ve ben bunu çok samimi buluyorum. O nedenle de burada kalarak mutlu olmak istiyorum. DS 6: “Evet isterim. Çünkü benim kültürüme yakın bir kültüre sahiptir.” DS 7: “Evet, olabilir; çünkü onlardan çok şeyler bulmak ve öğrenmek iyi olacağına benziyor.”
Kısmen	2	28	DÖ 4: “Sadece öğrenciyken burada kalabilirim. Çünkü ileride kendi ülkemde yaşamayı planlıyorum ama Türkiye’yi tanıdıkça fikirlerim değişebilir. Tahmin ettiğimden daha çok sevdim burayı.” DÖ 7: “Bazen istiyorum. Bazen de istemiyorum. Kendimi Türk Kültürüne yakın hissettikçe fikrim değişiyor. Ama kendi ülkemi de özleyorum. Bu nedenle fikrim farklılık gösteriyor.”	2	29	DS 4 : “İleride kendi ülkemde yaşamayı planlıyorum ama zaman içerisinde kültürü tanıdıkça ve sevdikçe kalma ihtimalim doğabilir. Çünkü Türklerin samimi ve misafirperver hallerini çok seviyorum.” DS 5: “Türk kültürünü çok sevmeye başladığım için burada kalmayı isteyebilirim. Çünkü Türkler birbirlerine destek olarak yaşamayı seviyorlar.”
Hayır	2	29	DÖ 2: “Hayır Türkiye’de yaşamak istemiyorum. Çünkü maaşlar çok az ve burası çok kalabalık.” DÖ 5: “Hayır. Çünkü hayatıma kendi ülkemde devam etmek isterim”	0	0	

Tablo 16 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası olumsuz olan yanıtlarının değiştiği gözlemlenmektedir. Uygulama öncesi ekonomik nedenlerden dolayı Türkiye’de yaşamayı tercih etmeyen deney grubunda yer alan 2 numaralı öğrenci

uygulama sonrası ekonomik güçlüklerle rağmen Türk kültürünü samimi ve eğlenceli bulduğu için burada yaşamayı tercih edeceğini ifade etmiştir. Kararsız olan deney grubu 7 numaralı öğrenci ise uygulama sonrası Türk kültürünü tanıdıkça daha öğrenecek çok şey olduğunu fark etmiş ve bunları öğrenmek için Türkiye’de kalmak istediğini belirtmiştir. Öte yandan öğrencilikten sonraki hayatını ülkesinde sürdürmeyi planlayan 5 numaralı deney grubu öğrencisi ise Türk kültürünü tanıdıkça daha çok sevdiğini, Türklerin birbirine destek olmasını çok sevdiğini ifade etmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Türkiye’de yaşamlarını devam ettirmek isteklerine ilişkin görüşleri Şekil 14’te görüldüğü gibidir.



Şekil 14. Kontrol grubu öğrencilerinin Türk kültüründe yaşama isteklerine ilişkin bulgular

Şekil 14 incelendiğinde uygulama öncesi, kontrol grubu öğrencilerinin 5’nin (%71) Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlayarak yaşamak istediği, 2’sinin (%29) yaşamak istemediği belirtilmiştir. Uygulama sonrası ise, kontrol grubu öğrencilerinden Türkiye’de Türk kültürüne uyum sağlayarak yaşamak isteyenlerin sayısı 3’e (%43) düşerken, istemeyen öğrencilerin sayısının ise 3’e (%43) yükselmiştir.

Tablo 17

Kontrol grubu öğrencilerinin Türk Kültürüne ilişkin değişen fikirleri

Ön test			Öğrenci ifadelerinden örnekler	Son test		Öğrenci ifadelerinden örnekler
Yanıtlar	N	%		N	%	
Evet	5	71	KÖ 1: “Evet isterim çünkü Türk kültürü ve tarihi çok zengin ve uzun” KÖ 3: “Evet isterim. Çünkü burada çok fazla olanak var benim için.” KÖ4 : “Evet isterim. Çünkü burası çok farklı ve merak ediyorum.” KÖ6 : “Evet isterim. Çünkü burası güzel bir ülkedir.” KÖ7 : “Evet çünkü burayı çok sevdim.”	3	43	KS 1: “Evet isterim çünkü bazen bizim kültürümüz ile benziyor.” KS 3: “Evet isterim. Çünkü bizim kültürlerimiz çok yakın.” K7: “Evet isterim çünkü bana farklı ve güzel geliyor.”
Kısmen	0	0		1	14	KS4: “Bilmiyorum karar veremiyorum çünkü kültüre adapte olabileceğimden çok emin değilim.”
Hayır	2	29	KÖ2: “Hayır istemem. Ne kadar benzer kültürleri olsa da ben kendi ülkemde yaşamayı tercih ederim.” KÖ5: “Hayır istemem. Çünkü kendi ülkemde daha kolayca yaşayabilirim.”	3	43	KS 2: “Hayır istemem. Ne kadar benzer kültürleri olsa da ben kendi ülkemde yaşamayı tercih ediyorum. Böylesi daha rahat benim için ve ailem için.” KS 5 : “Hayır istemem. Çünkü kendi ülkemde daha kolayca yaşayabilirim.” KS6: “Burası çok çok güzel bir ülke ama burada yaşayışım yok.”

Tablo 17 incelendiğinde Türkiye’yi güzel ve farklı buldukları için burada yaşamak isteyen 4 ve 6 numaralı kontrol grubu öğrencileri uygulama sonrası görüşlerini değiştirmişlerdir. 4 numaralı öğrenci Türk kültürüne adapte olup olmayacağı yönündeki kararsızlığını dile getirirken 6 numaralı öğrenci ise Türkiye ne kadar güzel bir ülke olsa da yaşamak için yine de kendi ülkesini tercih edeceğini ifade etmiştir. Uygulama öncesi

Türkiye’de yaşamak istemediklerini belirten 2 ve 5 numaralı öğrenciler ise uygulama sonrası da bu konu hakkındaki görüşlerini değiştirmemişlerdir.

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilere uygulanan drama tekniğine dayalı etkinliklerin öğrencilerin Türk kültürüne yönelik bilgi sahibi olma, kültürlerarası duyarlılık geliştirme ve kültür edinimine olumlu bir şekilde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

B1 seviyesindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile gerçekleştirilen bu çalışmada, drama atölyelerinin kültür aktarımına ve öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Aynı zamanda bu atölyelerin, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarına etkisi de araştırılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın alt amaçları belirlenmiş, nicel ve nitel yöntemlerle veriler toplanmış, elde edilen bulgularla araştırmanın sonucu tartışılmıştır.

İlgili alan yazında drama yönteminin kullanıldığı araştırmaların genellikle yaratıcı drama ile akademik başarı ve kalıcılığın artırılması yönünde olduğu görülmüştür. Bu anlamda yaratıcı drama etkinliklerinin farklı disiplin alanlarında ve farklı seviyedeki öğrenciler üzerinde akademik başarıya oldukça önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşan araştırma sayısının fazla olduğu gözlemlenmiştir (Aykaç, 2008; Aydeniz, 2012; Debreli, 2011; Erdoğan, 2010; Hatipoğlu, 2006; Subaşı, 2012; Saraç, 2015). Ayrıca, ilgili alan yazında yaratıcı drama yönteminin yabancı dil öğretiminde, konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve kelime öğretiminde (Aşoğlu, 2005; Ay, 1997; Berklin, 1992; Karamanoğlu, 1999; Kılıç ve Tuncel, 2009; Soyer, 2016) kullanıldığı araştırmalara da rastlanılmıştır. Ayrıca, Arslan ve Gürsoy (2008) tarafından yürütülen araştırmada da yaratıcı drama yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Topaloğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada da yükseköğretim İngiliz dili eğitimi sınıflarında yaratıcı drama yoluyla kültürlerarası eleştirel farkındalığın artırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, yaratıcı drama yönteminin yalnızca akademik başarıyı artırmada değil, yabancı dil öğretiminde farklı becerilerin öğretilmesinde, motivasyonu artırma, kültürel değerleri aktarma, kültürlerarası farkındalık kazandırma ve kültürlerarası duyarlılığı artırma anlamında da etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği belirtilebilir.

Araştırma kapsamında “Kültürlerarası Duyarlılık Anketi”nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulanması ile elde edilen nicel verilerin bulgularına göre, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ön test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık sıra ortalamalarında fark olmadığını ve grupların kültürlerarası duyarlılık açısından birbirine

oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kendilerine uygulanan deneysel işlem öncesinde kültürlerarası duyarlılık bakımından denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının denk olma durumu deneysel uygulamaya başlayabilmek için ön koşul olarak arandığından bu sonucun deneysel işlem öncesi beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Deneysel işlem öncesinde kültürlerarası duyarlılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmayan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Kültürlerarası Duyarlılık Anketi”nden aldıkları son test sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test sıra ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerden oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin son test sıra ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin son test sıra ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan drama atölyelerinin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını artırarak olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilir. Topaloğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada da yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin kültürlerarası farkındalığa yönlendirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan, deney ve kontrol grubunda olan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ön test sıra ortalamalarının kendilerine uygulanan deneysel işlem sonrasında oldukça fazla arttığı görülmektedir. Kontrol grubu açısından bu durum incelendiğinde ise, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bir kısmının puanlarında artış olmasına karşın, bir kısmının kültürlerarası duyarlılık sıra ortalamalarının eşit kaldığı ya da azaldığı görülmüştür. Bu durumda, kültürlerarası duyarlılık anketinin ön test ve son test olarak uygulanması sonucunda elde edilen sıra ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ön test sıra ortalamalarının son test uygulamasında aldıkları sıra ortalamalarına göre, kontrol grubuna oranla daha fazla arttığı belirlenmiştir. Bu anlamda, deneysel işlem sürecinde deney ve kontrol gruplarının kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test sıra ortalamalarında meydana gelen değişim incelendiğinde, her iki grubun da puanlarında artış olması deneysel işlem sonucunda beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğrencilerle hangi yöntemle ders işlenirse işlensin yabancı dil eğitimi sonucu kültürlerarası duyarlılığın belirli oranda artması ve deneysel işlem sonucunda kültürlerarası duyarlılıklarında anlamlı bir farklılık olması beklenebilir. Bu sonuca göre, drama atölyelerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilere uygulanması ile deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarında ortaya çıkan

farkın kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla çok daha anlamlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilere uygulanan drama atölyelerinin öğrencilerin Türk kültürüne yönelik bilgi sahibi olmalarına katkı sağladığı, bu yolla da kültürlerarası duyarlılık geliştirmelerinin önünü açtığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki deney grubunda bulunan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık son test puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık son test puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Her iki grupta da 20 yaş üzeri öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin 20 yaş altı öğrencilerden oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 20 yaş altı ve üzeri öğrenciler arasındaki bu farkın anlamlı bir etki yaratacak kadar büyük olmadığı belirlenmiştir. 20 yaş ve üzeri öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olması hayata karşı bakış açılarının değişmesi ile açıklanabilir. Bir başka deyişle, hayata dair deneyimleri arttığı, farklı kültürlerle karşı bakış açıları değiştiği ve çeşitli kültürlerle karşı farkındalık düzeyleri arttığı için 20 yaş üzeri öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin artmış olabileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencileri ile deneysel işlem öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendi ülkeleri dışında farklı ülkeleri ziyaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, öğrencilerin farklı kültürleri tanınması, farklı kültürlerle karşı olumlu görüşler geliştirmesi, kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık olması gibi farklı değişkenler açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu durumda, öğrencilerin farklı ülkeleri ziyaret etmiş olmaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Balkaya (2017) tarafından yapılan araştırmada da farklı ülkelerde bulunma fırsatı elde etmiş öğrencilerin karşı kültürün özelliklerine karşı daha olumlu tutum geliştirdiği, bunun da o kültürün dilini öğrenmeye yönelik bakış açılarını da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğrencilerin farklı ülkeleri ziyaret etmiş olmaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulguya göre, hem deney hem kontrol grubunda bulunan öğrenciler deneysel işlem öncesinde kendileri ile yapılan görüşmelerde en fazla farklı kültürlerden ve kendi kültürlerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Ancak, özellikle deney grubunda bulunan öğrencilerin neredeyse tamamı kendilerine uygulanan drama atölyelerinden sonra fikirlerini değiştirerek en çok Türk kültüründen etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda, öğrencilere uygulanan drama atölyelerinin öğrencilerin Türk

kültürünü tanınmasına ve sevmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte olarak öğrencilere Türk kültürünü ne kadar tanıdıklarına yönelik soru sorulduğunda, deney grubunda yer alan öğrenciler kendilerine uygulanan drama atölyelerinden önce çoğunlukla Türk kültürünü hiç tanımadıklarını (%57,14) ya da biraz tanıdıklarını (%14,29) belirtirken, drama atölyelerinden sonra ise öğrencilerin çoğu (%71,23) Türk kültürünü tanıdıklarını belirtmişlerdir. Özbay (2009) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımının en önemli hususlardan biri olduğunu vurgulayarak dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere kültüre ilişkin önemli bilgilerin aktarılmasının dilin öğrenilmesi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki deney ve kontrol grubu öğrencilerine Türk kültüründe en beğendikleri özellikler sorulduğunda, öğrencilerin benzer görüşler bildirdiği görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı Türk kültüründe yer alan kutlama, dini bayram, düğün, kına gecesi, kız isteme, davet gibi ritüelleri ve Türk halk müziği, halk dansları, inanç gibi kültürel öğeleri beğendiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bazıları da Türk kültürüyle ilgili en beğendikleri özellikler olarak Türklerin yardımsever, misafirperver, büyüklere saygılı, samimi, cesur, cömert ve açık görüşlü olmaları gibi farklı kişisel ve sosyal özellikleri saymışlardır. Ayrıca, öğrencilerin oldukça az bir kısmı tarafından da olsa Türk dilinin yapı ve özellikleri de Türk kültürü ile ilgili en beğenilen özellikler arasında ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin Türk kültürünün çeşitli öğelerine, Türk halkının özelliklerine ve Türk diline ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, bu durumun da söz konusu öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkileyeceği söylenebilir. Bu anlamda, deney grubuna uygulanan drama atölyelerinin, öğrencilere Türk kültürü hakkında bilgi ve farkındalık kazandırdığı söylenebilir. Yabancı dil öğrenmenin, yabancı bir kültürü tanımak olduğunu vurgulayan Aden ve Anderson (2015), bireylerin, yabancı kültüre her zaman kendi bakış açıları ile yaklaştığını dile getirmiştir. Dramanın ise bireylerin durumları algılama biçimlerinde güçlü bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Drama tekniği sayesinde, bireyler, öznellikten ayrılabilir, farklı anlayış ve iletişim becerileri geliştirebilir.

Çangal (2012), günümüzde yalnızca ses ve şekil özelliklerine dayanan dil öğretimi anlayışının kabul edilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu özelliklerin yanı sıra kültürlerarası dil öğretimini benimseyen yaklaşımların kullanılması önem taşımaktadır. Çünkü farklı kültürleri tanımak, kendi kültürünü yeniden keşfetmek ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda, deney

grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler, kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki benzerlikler ve farklılıklar yönündeki görüşlerini de bildirmişlerdir. Öğrenciler, hem Türk kültürüne ait ritüel ve kültürel öğeler açısından hem de Türk insanının kişisel ve sosyal özellikleri açısından kendi kültürleri ile benzeştiğini ya da farklılaştığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, Türk kültürü ile kendi kültürlerinin kişisel ve sosyal özellikler bağlamında bireylerin yardımsever, misafirperver, sıcakkanlı, samimi ve saygılı olması gibi özellikleri kendi kültürlerine benzetirken el öpme, yüksek sesle konuşma, sinirli olma vb. özelliklerin de kendi kültürlerinden ayrıştığını vurgulamıştır. Öte yandan, deney ve kontrol grubu öğrencileri bayramlar, düğün, nişan, kız isteme, düğünden sonraki ritüeller, çocuk doğduktan sonra hediye alma, evlilik törenleri, kız isteme vb. kültürel öğe ve ritüellerin kendi kültürlerine benzediğini ifade ederken Hıdrellez, kıyafetler, müzik, halk dansları, dini özellikler, dışarı çıkma alışkanlıkları vb. özelliklerin de kendi kültürlerinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bu konuya ilişkin olarak verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin büyük ölçüde Türk kültürü ile kendi kültürleri arasında benzerlik ve farklılıkları analiz edebilecek kadar Türk kültürünü tanıdıkları söylenebilir. Bu durumun da öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken Türk kültürüne ait öğeleri de öğrenmiş olmasından kaynaklanmış olabileceği savunulabilir. Işcan (2011), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli amaçlarından birinin Türk toplumunun kültürel unsurlarını tüm yönleriyle öğrencilere aktarma olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, kontrol grubunun aksine deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Türk toplumunda hayatlarını sürdürme isteklerinin artmasıdır. Bu bağlamda, kültürel olayların drama atölyeleri ile öğrencilere aktarılmasıyla öğrencinin Türk kültürüne olan ilgisinin ve merakının arttığı söylenebilir.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri de deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile Türk kültüründe en dikkat çekici kültürel olaylar olarak nitelendirilen “kız isteme, kına gecesi, düğün, ev tebriği, çocuk tebriği, hıdrellez, diş buğdayı ve cenaze töreni” gibi olaylara yönelik bilgi sahibi olup olmadıklarının belirlenmesi ile elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerine deneysel uygulama öncesinde sözü edilen bu kültürel olaylara yönelik olarak neler bildikleri sorulduğunda, öğrencilerin çoğunun bu kültürel olaylara yönelik bilgi sahibi olmadıkları, bilgi sahibi olan öğrencilerin de bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak, deneysel işlem sürecinin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, deney grubu öğrencilerinin tümünün “kız isteme, kına gecesi, düğün, ev tebriği, çocuk tebriği, hıdrellez, diş buğdayı ve cenaze töreni” olaylarına yönelik oldukça fazla ve detaylı bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test görüşmelerinden elde

edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ise deney grubunda yer alan öğrenciler kadar büyük bir farklılık ortaya çıkmadığı belirlenmiştir. Nitekim, kontrol grubu öğrencilerinin sözü edilen kültürel olaylara ilişkin bilgi düzeyleri deneysel işlem öncesi ve sonrasında yaklaşık olarak aynı düzeyde kalmıştır. Bu anlamda, öğrencilere uygulanan drama atölyelerinin, öğrencilerin Türk kültürünün en belirgin kültürel olayları olarak nitelendirilebilecek olan bu etkinliklere ilişkin olarak bilgi sahibi olma düzeylerini oldukça olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin deneysel işlem sonucunda kültürel olaylara ilişkin verdikleri detaylı bilgiler bu sonucu doğrular niteliktedir.

Drama teknikleri ile yapılan etkinliklerin, öğrencilerin hedef dildeki kültür bilgisini arttırdığı sonucuna varılırken, öğretmenlerin de drama teknikleri hakkında bilgi sahibi olmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Timothy (1993) de öğretmenlerin eğitimde drama hakkındaki bilgilerinin, farklı kültürlerden gelen çocuk ve gençleri anlamalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan İşyar (2017), sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kavramına yönelik görüşlerini incelendiğinde, eğitimde dramanın öğrencinin kişisel gelişimini sağladığını, etkili bir yöntem olduğunu ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığını gözlemlemiştir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma drama atölyeleri uygulanarak gerçekleştirilen kültür aktarımının öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ne şekilde etkileyeceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Diğer yandan drama teknikleri ile gerçekleştirilecek kültür aktarımının öğrenciler üzerindeki etkisini de belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde öğrenim görmekte olan 14 öğrenci ile 2017-2018 Bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubuna ayrılan öğrencilerden, deney grubundaki öğrencilere drama atölyeleri ile kontrol grubundaki öğrencilere ise okuma metinleri ile 6 hafta boyunca kültür aktarımı uygulanmıştır. Araştırma karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Nitel ve nicel veri toplama araçları ile elde edilen veriler ve bu verilerin çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bulgular bağlamsal niteliktedir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşmak mümkündür.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil ve kültür bilgi ve becerilerini geliştirme ve pekiştirme amaçlı hazırlanan drama etkinlikleri, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık geliştirmelerinde önemli katkı sağlamaktadır. Küreselleşen dünya şartlarına ayak uydurabilmek için yabancı dil öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık ve duyarlılığa sahip olmaları gerektiği

alan yazında belirtilmektedir. Drama atölyelerinin dil öğretim/ öğrenim süreçlerinde yer alması, bu farkındalığın sağlanmasına ve yabancı dil öğrencilerinin hedef kültüre daha duyarlı hale gelmelerine hizmet edebilir.

2. Drama etkinlikleri, öğrencilerin kültürel olguları daha iyi kavramalarına yardımcı olmuştur. Çalışmamızda, drama etkinliklerinin uygulanmasının ardından, deney grubu öğrencilerinin Türk kültüründen etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle, drama etkinliklerinin yabancı kültürü daha iyi tanıma ve kültürel olguları daha kalıcı ve etkili şekilde deneyimleme olanağı sunduğu söylenebilir.
3. Drama etkinlikleri, öğrencilerin kültürel bağlamda dil seviyelerini geliştirmeye hizmet edebilmektedir. Çalışmamızın uygulama aşamasında, öğrenciler, bağlama uygun kalıp sözleri, deyimleri ve atasözlerini öğrenmişlerdir. Drama atölyeleri sonunda ise, bu bilgileri hala hatırladıkları gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında olmasa da, elde edilen bu bulgu drama atölyelerinin, öğrencilerinin kültürel farkındalık ve duyarlılık düzeylerinin yanı sıra, dil düzeylerini geliştirmede de önemli katkılar sunabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, düzenli olarak uygulanan drama etkinlikleri ile yabancı dil öğrenen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının arttığı ve öğrencilerin hedef dile ait kültürel olguları kolaylıkla öğrendiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, drama atölyelerinin Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, Türk kültürüne ilişkin bilgi sahibi olmalarına, Türk kültürüne yönelik farkındalık geliştirmelerine, kültürün farklı öğelerini, en belirgin özelliklerini tanımalarına, en önemli kültürel olay ve etkinliklere ilişkin bilgi sahibi olmalarına, Türk insanının kişisel ve sosyal özelliklerini tanımalarına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak, yabancı dil öğretimi ile ilgili ve daha sonra yapılacak olan benzer araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrenciler ile sınırlıdır. Farklı üniversitelerde, farklı yabancı dilleri öğrenen değişik dil düzeyindeki

öğrenciler ile hedef dilin kültürüne yönelik bilgi sahibi olma, kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası duyarlılık gibi konularda araştırmalar desenlenebilir.

2. Bu araştırma, yaratıcı drama yöntemi temel alınarak hazırlanan atölyeler uygulanarak desenlenmiştir. Farklı yöntem ve tekniklerin, hedef dilin kültürüne ilişkin bilgi sahibi olma, kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası duyarlılık konularında ne tür etkiye sahip olacağı ile ilgili karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

3. Küreselleşen dünyanın önemli bir özelliği olarak karşımıza çıkan kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık üzerine ilköğretim (ilkokul ve ortaokul), ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere eğitim ve öğretimin farklı kademelerinde araştırmalar yapılması önerilmektedir.

4. Bu araştırma kapsamında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama atölyelerinin kültür aktarımı üzerine etkisi, uygulanan atölyelerin ise katılımcıların kültürlerarası duyarlılıklarına etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. İleride yapılacak olan çalışmalarda, farklı bağımlı ve bağımsız değişkenler ele alınarak aynı yöntemin etkili olup olmayacağına yönelik araştırmalar yapılabilir.

5. Türk kültürünün farklı kültürlere mensup bireyler tarafından tanınması, Türk kültürüne yönelik farkındalık oluşturulması ve kültürlerarası duyarlılık geliştirilmesi için Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen ve öğretim elemanlarının derslerinde farklı yöntem ve tekniklerle öğrenme ortamını zenginleştirerek Türk kültürünün en önemli özelliklerini öğrencilere aktarması gereklidir.

6. Yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlar başta olmak üzere tüm yabancı dil öğreten kurumlarda, hedef dile ilişkin kültürel öğeleri ve özellikleri, kültür aktarımını, kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık kazandırmayı amaçlayan, içeren bir program uygulanmalı ve bu yolla öğrencilerin dili öğrenirken hedef dilin kültürünü tanınması sağlanmalıdır.

7. Yabancı dil eğitiminin verildiği kurumlarda, yabancı dil öğretmenlerine drama atölyeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aden, J. ve Anderson, J. (2015). *Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues*. https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/coll2005AdenAnderson.pdf (Erişim tarihi: 02.01.2019).
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akerson, F. (2008) *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-99.
- Arpağ, M. (2018). *Yaratıcı drama yöntemi ile kelime hazinesini geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No: 527329).
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-124.
- Asutay, H. (2007). *Dil, kültür ve eğitim*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Aşoğlu, T. (2005). *Ortaöğretim hazırlık sınıfı İngilizce öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No: 161968).
- Ay, S. (1997). *Yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara (No:62623).
- Aydeniz, H. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No: 311013).

- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No: 231533).
- Aykaç, M., ve Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerine etkileri* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya (No: 280654).
- Balkaya, Ş. (2017). *Lise öğrencilerinin Almanlara ve Almancaya karşı tutum, önyargı ve kalıpyargıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., ve Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bennett, J. M., ve Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* içinde (s. 147–165) Thousand Oaks: Sage.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: a current perspective. Milton J. Bennett. (Ed.). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* içinde (s.1-34) Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berklin, G. (1992). *Application of drama techniques (role play and games) in English-language teaching syllabus at pre-intermediate level* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana (No: 23423).
- Bhawuk, D. P. S., ve Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Bournot-Trites, M., Belliveau, G., Spiliotopoulos, V., ve Séror, J. (2007). The role of drama on cultural sensitivity, motivation and literacy in a second language context. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1).

- Brooks, N. (1997). Teaching culture in the foreign language classroom. P. R. Heusinkveld (Ed.) *Pathways to culture: Readings on teaching culture in the foreign language class* içinde (s. 11-38). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier-Hatier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, G. M. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. Eric institute of education sciences.
- Chen, G. M., ve Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, (3), 1-15. https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs (Erişim tarihi: 15.12.2017)
- Chen, Y. C. (2007). *A drama project teaching model in English language teaching: An action research at a Taiwanese primary school* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi (UMI No. U221753).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Creswell, J.W., ve Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları* (Çev. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cunico, S. (2005). Teaching language and intercultural competence through drama: Some suggestions for a neglected resource. *Language Learning Journal*, 31(1), 21-29.
- Çangal, Ö. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(2), 9-20.
- Çöklü-Özkan, E. (2018). *Yaratıcı dramının okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No: 526160).

- Damen, L. (2003). Closing the language and culture gap. An intercultural communication perspective lange, D. L. (Ed.) *Culture as the Core: perspective on culture in second language education*. içinde (s.71-88.) Connecticut: IAP.
- Debreli, E. (2011). *The effect of creative drama based instruction on seventh grade students' achievement in ratio and proportion concepts and their attitudes toward mathematics* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara (No: 300746).
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdoğan, G. (2006). *İlköğretim 8. sınıf (14-15 yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:187658).
- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No: 278138).
- Even, S. (2002). Drama grammatik: Dramapädagogische ansätze für den grammatikunterricht Deutsch als fremdsprache. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi (UMI No. U171808).
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers Series*, 1, 25-42.
- Fernandez, L., ve Coil, A. (1986). Drama in the classroom. *Practical Teaching*, 6(3), 18-21.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gillart, A., Haji-Kella, A., Guedes, M., Raykova, A., Schchinger, C., ve Taylor, M. (2000). *Kültürlerarası öğrenme*. Martinelli, S. ve Taylor, M. (Ed.). Çev: A. Akyüz. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.

- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 215-236.
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. California: Sage.
- Güvenç, B. (2018). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut Yayınevi.
- Güzel, A., ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Güzelsoy, R. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin İngilizce kelime edinimine etkisi (Dokuzuncu sınıf örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:511247).
- Hall, J. K. (2002). *Teaching and researching language and culture*. London: Longman/Pearson Education.
- Hatipoğlu, Y. (2006). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No: 206935).
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. London: Longman.
- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf> (Erişim tarihi: 4.01.2018)
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293, 269-293. <http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2012/05/ESPA-3246-On-Communicative-Competence-p-53-73.pdf> (Erişim Tarihi: 09.07.2018).
- İşcan, A. (2011). The role and significance of films in the Turkish teaching as foreign language. *Turkish Studies*, 6(3), 939-948.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 437-452.
- İşyar, Ö.Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik algıları ve drama kavramına yönelik metaforları ile görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin (No:454765).

- Karamanoğlu, Ş. (1999). *İngilizce öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının hedef kelime bilgisi ve hatırlamaya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa (No: 74390).
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Siirt (No: 509825).
- Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 383-393.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla yaşamak: Kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2016). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, Ş., ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 56-81.
- Kılıç, Ü. (2018). *9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul (No: 515648).
- Kıran, Z. (2002). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kramsch, C. (1988). The cultural discourse of foreign language textbooks. A. Singerman (Ed.), *Towards a new integration of language and culture* içinde (s. 63-68). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University.
- LeBlanc, R. (1996). La culture et l'étudiant adulte de niveau avancé en FLS. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 17(3-4), 92-101.

- McCaslin, N. (2016). (çev. Şimşek, P. Ö.). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Neelands, J. (1992). *Learning through imagined experience: The role of drama in the national curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Nohl, A. (2009). *Kültürlerarası pedagoji*. (Çev.R.N. Somel). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Nutku, Ö. (2013). *Dram sanatı*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Okur, A., ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretimi seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- Prendiville, F., ve Toye, N. (2000). *Drama and traditional story for the early years*. London: Routledge.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International.
- Richards J., ve Rodgers T. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- San, İ. Ö. (2006). Eğitimde Yaratıcı Drama. H.Ö. Adıgüzel (Ed.) *Yaratıcı drama 1985- 1995 yazılar* içinde (s. 46-58) Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Saraç, A. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılmasının tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya (No: 389825).

- Saussure, F. D. (1995). *Cours de linguistique générale/ferdinand de Saussure*: Publié par Charles Bally et Albert Séchehay; avec la collaboration de Albert Riedlinger; ed. critique préparée par Tullio de Mauro; postf. de Louis-Jean Calvet. Paris: Payot.
- Schindewolf, A. C. (2014). *Dramatic impact: An exploration of the relationship between drama and affect in foreign language Spanish*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi (UMI No. 3645694).
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Sevim, O., ve Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13.
- Shaules, J. (2015). *Kültürlerarası akıl, kültürel bağ, bilişsel küresel yaşam*. (Çev. E.T. Vardağlı). İstanbul: İki Yayınevi.
- Shrum, J. L., ve Glisan, E. W. (2000). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Boston: Cengage Learning.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 63-82.
- Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama ve etkileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 157-163.
- Subaşı, M. (2012). *Drama yönteminin ilköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi durgun elektrik konusunda akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum (No: 319667).
- Sümbüloğlu, K., ve Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımları.
- Şimşek, Ş., Çelik, A. ve Akgeçici, T. (2016). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Teddle, C., ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Timothy, A. (1993). *An analysis of creative drama structures in relation to intrinsic learning in a cultural and social context*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses ver tabanından erişildi (UMI No. NN69276).
- Topaloğlu, O. (2016). *Raising critical intercultural awareness through creative drama in higher education EFL classes* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum (No: 433828).
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Uygur, N. (2018a). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uygur, N. (2018b). *Dilin Gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünveren, I. T. (2018). Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 652-669.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: İstanbul. (No: 279131).
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Wen, I. (2015). *The effectiveness of learning through drama in teaching Chinese as a second language* (Yüksek Lisans Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi (UMI No. 1595274).
- Windmüller, F. (2011). *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin.
- Windmüller, F. (2015). «Apprendre une langue, c'est apprendre une culture.» *Leurre ou réalité?* Giessener elektronische Bibliothek. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon_4.pdf (Erişim tarihi: 27.01.2018).
- Yaylı, D., ve Bayyurt, Y.(ed.). (2014). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F., ve Tüfekçioğlu, B. (Ed.) (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yöntemler beceriler uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, K., Aykaç, N., ve Okçu, S. T. (2019). Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları: Kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 55-72.



EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Nurkan Açıkgöz		
E-postası/Web Sayfası	nurkan.acikgoz@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	Fransızca, İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Fransızca Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Ankara Üniversitesi	Fransız Dili ve Edebiyatı	2007
Tez Başlığı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü		
Tez Danışmanı	Prof.Dr. Feryal Çubukçu		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ad- Soyad:

Uyruk:

1. Farklı ülkeleri ziyaret ettiniz mi? Farklı kültürler tanıdınız mı? Hangileri?

2. Sizi en çok etkileyen kültür hangisidir? Neden?

3. Türk kültürünü ne kadar tanıyorsunuz?

4. Türk kültüründe en çok beğendiğiniz şey nedir?

5. Kendi kültürünüz ile Türk kültürünün ortak yanları nelerdir?

6. Kendi kültürünüz ile Türk kültürünün farklı yanları nelerdir?

7. Aşağıdaki ifadeler hakkında ne biliyorsunuz? Ve bu ifadeler hakkında ne düşünüyorsunuz?

Kız isteme:

Türk kına gecesi:

Türk düğünü:

Ev tebriği:

Çocuk tebriği:

Hıdırellez:

Diş Buğdayı:

Türk cenaze töreni:

8. Türk toplumunda, bu kültüre uyum sağlayarak yaşam ister misiniz? Neden?

EK 3. Kùltùrlerarası Duyarlılık Anketi

Bu anket, kùltùrlerarası iletişimi etkileyen unsurlardan Kùltùrlerarası Hassasiyet ile ilgilidir. Kimliđinizi belirtmeksizin vereceğiniz cevaplar, bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi, hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanıza ve samimi cevaplar vermenize bağlıdır.

Katkılarınız için teřekkùr ederim.

Nurkan AÇIKGÖZ

Dokuz Eylùl Üniversitesi Yabancı
Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek
Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİşİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()

2. **Yaş:**

.....

3. **Uyruk:**

.....

4. **Ana diliniz:**

.....

5. **Eğitim gördüğünüz alan nedir?**

.....

6. **Ne kadar süredir Türkiye’desiniz?**

.....

BÖLÜM II

KÜLTÜRLERARASI HASSASİYET ÖLÇEĞİ

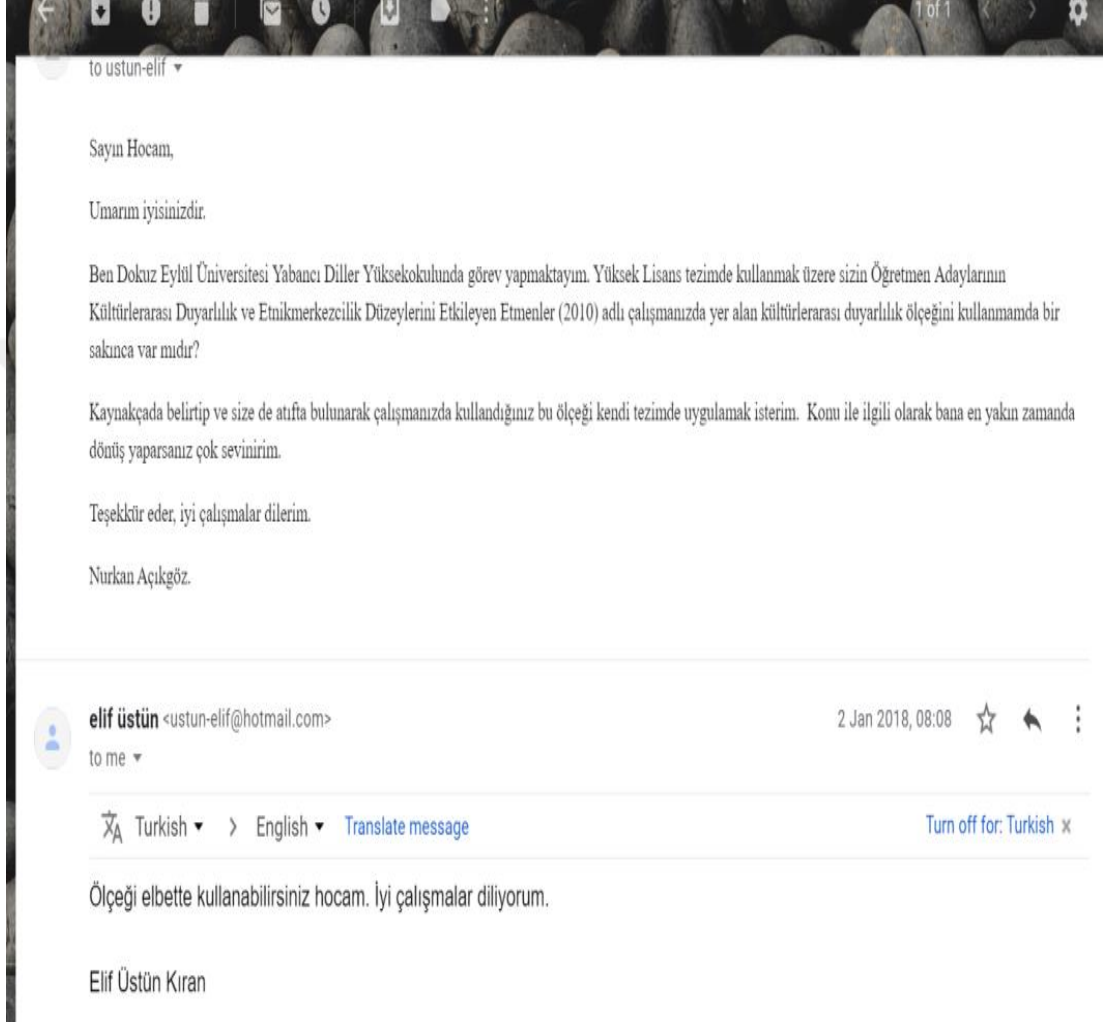
	Aşağıdaki ifadeleri hızlıca okuyunuz ve ilk izleniminize göre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, düşüncenizi en iyi tanımlayan numara ile gösteriniz. Bu ölçekte “doğru” veya “yanlış” cevaplar <u>olmadığını</u> unutmayınız ve mümkün olduğu kadar içten cevaplar vermeye özen gösteriniz.					
	Teşekkürler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
2.	Bence, diğer kültürlerin insanları dar görüşlüdür.	1	2	3	4	5
3.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurma konusunda kendimden oldukça eminim.	1	2	3	4	5
4.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken istediğim kadar sosyal olabilirim.	1	2	3	4	5
5.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken söze nasıl başlayacağımı daima bilirim.	1	2	3	4	5
6.	Farklı kültürlerden insanların önünde konuşmak bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5
7.	Farklı kültürlerden insanlarla vakit geçirmekten <u>hoşlanmıyorum</u> .	1	2	3	4	5
8.	Farklı kültürlerden insanların değerlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5

9.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken çabuk gerilirim.	1	2	3	4	5
10.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
11.	Kültürleri farklı akranlarım hakkında bir izlenim oluşturmada önce bekleme eğiliminde olurum.	1	2	3	4	5
12.	Farklı kültürlerden insanlarla birlikteyken sık sık cesaretim kırılır.	1	2	3	4	5
13.	Farklı kültürlerden insanlara karşı açık görüşlüyümdür.	1	2	3	4	5
14.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken çok iyi gözlem yaparım.	1	2	3	4	5
15.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissedirim.	1	2	3	4	5
16.	Farklı kültürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
17.	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
18.	Farklı kültürlerden insanların fikirlerini kabul <u>etmem</u> .	1	2	3	4	5
19.	Bence, benim kültürüm diğer kültürlerden daha iyidir.	1	2	3	4	5
20.	Etkileşimimiz sırasında kültürel olarak farklı akranıma sık sık olumlu tepkiler veririm.	1	2	3	4	5
21.	Kültürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.	1	2	3	4	5
22.	Kültürel olarak farklı akranıma, sözlerimle ve	1	2	3	4	5

	hareketlerimle onu anladığımı sık sık belli ederim.					
23.	Kültürel olarak farklı olduğum akranımla aramdaki farklılıklardan zevk alırım.	1	2	3	4	5



EK 4. Ölçek Uygulama İzni



EK 5. Kontrol Grubu Örnek Ders Planı

Kontrol Grubu 1. Oturum Ders Planı

Ders: Yabancılar Türkçe Öğretimi

Seviye: B1

Sınıf mevcudu: 7

Yaş: 19-30 yaş arası

Süre: 50 dk.

Beceri: Okuma

Konu: Kültür Aktarımı (Türkiye’de Kız isteme Töreni)

Kazanım: Seviyesine göre hazırlanmış metni okuyup anlayabilir.

Görsel ve yazılı metinlerde soruları cevaplar ve anladıklarını ifade eder.

Türk kültüründe kız isteme töreni nasıl yapılır anlar ve değerlendirebilir.

Okuma Öncesi (7-10 dk.)

Materyaller: Resimler, sınıf tahtası

Amaçlar:

- Öğrencinin geçmiş bilgilerini canlandırmak,
- Öğrencinin kendi deneyimlerinden yararlanmak; hayal güçlerini geliştirmek
- Grup çalışmasına teşvik etmek

Etkinlik 1: Beyin Fırtınası



Öğretmen tahtaya yapıştırdığı resmin öğrenciler tarafından incelenmesini ister. Bu resimdekiler kim olabilir? Ellerinde ne tutuyor olabilirler? Sorularını yöneltir. Soruların yanıtlarını dinler. Kız isteme töreni ile ilintili olan kelimeleri tahtaya yazar.

Etkinlik 2: Soru-cevap

Öğretmen, öğrencilerin konuyu kendi yaşamlarından örneklerle açıklayarak içselleştirmelerine yardımcı olmak ve ayrıca öğrencileri eğitim- öğretim sürecine dahil etmek için bireysel sorular sorar.

Sizin ülkenizde evlenmeye karar veren çiftlerin ilk olarak yapması beklenen olay nedir?

Siz bu süreçlerde hiç bulundunuz mu?

Sizce Türkiye’de nasıl yapılıyor olabilir? Daha önce böyle bir törene katılan var mı?

Okuma Sırası (15-20 dk)

Materyaller: Okuma metni ve sorular

Amaçlar:

- Metinde verilmek istenen genel fikri anlayıp metne uygun başlık yazabilmek,
- Doğru-yanlış alıştırmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını görebilmek ve anlaşılmasını sağlamak,
- Açık uçlu sorular ile öğrencilerin kültürel bilgiler hakkında ifade edebilme yetilerini geliştirmek,

Etkinlik 3: Okuma

Şimdi size dağıttığım metni okuyalım ve soruları yanıtlayalım.

Türkiye’de birbirlerini severek evlenme kararı alan bir çiftin evlilik yolunda ilerlerken geçirmeleri gereken bazı süreçler vardır. Bunlardan bazıları sırasıyla; Kız isteme, nişan, kına gecesi, düğün vs. gibi...

Çiftlerin evlilik yolunda ilerleme kararı almalarının ardından ilk gerçekleştirmeleri gereken gelenek kız isteme törenidir. Kız isteme töreni aynı zamanda ailelerin

tanışmasına ve çiftlerin ailelerinden onay alınmasına da fırsat vermektedir.

Anne-baba ve oğul ellerinde bir kutu çikolata ve bir buket çiçekle kızın evine giderler sonra baba veya ailede saygı duyulan yaşça büyük biri "Allah'ın emri Peygamber'in kavliyle kızınızı oğlumza istiyoruz" diyerek niyetlerini belli ederler. Buraya kadar basitmiş gibi gözükse de, detaylar önemlidir, başlayalım...

Kız istemeye kimler gider, kızı kim ister?

Genel olarak erkek tarafının en büyüğü, bu kişi dede/baba olabilir; kız tarafının en büyüğünden kızı ister. Kız isteme törenlerinde çekirdek aileler olabileceği gibi anneanne, babaanne, dede, hala, amca, teyze ve hatta çok yakın arkadaş ve mutluluğunuzu paylaşmak istediğiniz komşular da olabilir.

Kahve ne zaman yapılır?

Kız isteme töreninden önce mi, sonra mı? Önce yapılmalı diyenler kahve içilme esnasında kız istenmeli derken, sonra yapılmalı diyenler amaç karşılıklı konuşmalar sonrasında ağız tatlandırmak derler. Kahve-kız isteme-çikolata ikramı, iyi bir sıralama gibi dursa da, sizin de bu konuda kemikleşmiş bir gelenek anlayışınız yoksa konuşmaların gidişatına göre önce veya sonra olabilir.

En klasik adetlerden birisi de damadın kahvesini tuzlu yapmaktır. Eğer damat hiç sesini çıkarmadan bu kahveyi bitirirse kötü günde de senin yanında olacağım, seni her halinle kabul edeceğim, senin elinden zehir olsa içeceğim anlamları taşıyor.

Kız nasıl bir kıyafet giymeli?

Oldukça şık ama bir o kadar da rahat kıyafetler tercih edilmelidir.. Amaç, ikramlar sırasında daha rahat etmek. Sade bir makyaj ve saç, fotoğraf çekimleri için iyi sonuçlar bırakacaktır.

Söz çikolatası nasıl olur?

Söz çikolatası genellikle erkek tarafının almış olduğu bir tepsiye çikolata konulması ile hazırlanır. Gelen çikolata mutfakta değil salonda misafirlerin yanında durur. Kız isteme sonrasında açılarak ikram edilir.

Nasıl bir çiçek yaptırılır?

Bu durum tamamen erkek tarafının zevkine ve bütçesine göre değişebiliyor.

Çiçekçilerde "söz çiçeği" kategorisinde özel aranjmanlar yapıyorlar. Genelde beyaz veya kırmızı ağırlıklı ama kızın beğenisine ve mevsim normallerine göre de değişebilir.

Kız isteme töreninde yüzük takılır mı?

Tamamen çiftlerin tercihlerine bağlı olarak istenirse ince birer söz yüzüğü takılabilir. Ayrıca söz kesildikten sonra kız erkeğe ömür boyu yanında olacağının sözünü vermesi anlamına gelen mendile isimlerinin baş harfini işleyerek bunu bir tepsi içinde sunabilir.

<http://www.dugundavet.com/geleneksel-kiz-isteme-adetleri.html>

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Türkiye’de evlenme kararı almış bir çift kaç farklı süreç geçirmektedir? Bu süreçler nelerdir?

.....

.....

.....

.....

	Doğru	Yanlış
2. Evlilik kararı alan çiftin ilk gerçekleştireceği gelenek kız istemedir.		
3. Kız isteme töreni aynı zamanda ailelerin birbirlerini tanımasını sağlamaktadır.		
4. "Allah'ın emri Peygamber'in kavliyle kızınızı oğlumıza istiyoruz" sözünü kız isteme töreninde ailenin en büyüğü söyler.		
5. Kız isteme törenine sadece akrabalar katılabilir.		
6. Kahve ikramının ne zaman yapılacağı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır.		

7. Damat adayının kahvesi neden tuzlu yapılmaktadır?

.....

.....

8. Gelin adayı kız isteme töreni için ne tür bir kıyafet tercih etmelidir? Neden?
.....
.....
9. Oğlan tarafının getirdiği çikolata misafirlere ne zaman ikram edilir?
.....
10. Oğlan tarafının getirdiği çiçek seçeneklerini belirleyen değişkenler nelerdir?
.....
11. Kız isteme töreninde gelin adayının damat adayına verdiği mendil ne ifade etmektedir?
.....
12. Aşağıdaki kız isteme ritüellerinden hangisi damat ve gelin tarafının beraberce yaptığı bir etkinliktir?
 - a. Kahve ikramı
 - b. Çiçek, çikolata alımı
 - c. Gelin dayanın kıyafet seçimi
 - d. Yüzük töreni
 - e. Aile büyüğünün "Allah'ın emri Peygamber'in kavliyle kızınızı oğlumuza istiyoruz" diyerek niyetlerini belli etmesi
13. Metne uygun olacak başlığı aşağıdakilerinden hangisidir?
 - a. Düğün
 - b. Nişan
 - c. Kız İsteme ve Geleneksel Kız isteme Adetleri
 - d. Gelin ve Damat
 - e. Yüzü Töreni

Okuma Sonrası (15-20 dk.)

Materyaller: Alıştırma Kağıtları

Amaçlar:

- Dersin başındaki etkinlik ile dersin son etkinliğini birleştirmek ve bir bütünlük sağlamak,
- Öğrencilerin kendi kültürlerini ifade edebilme fırsatı vermek,

Etkinlik 4: Soru-cevap

Sizin ülkenizdeki ile Türk gelenekleri arasında benzeyen ve farklılık gösteren noktalar nelerdir?

Etkinlik 5: Yazma

Çok yakın bir arkadaşınız evlenme kararı aldı ve bugün de kız isteme töreni gerçekleşti. Arkadaşınız bu heyecanlı günde sizin de yanınızda olmanızı istedi. Siz de bu daveti kabul ettiniz ve kız isteme törenini canlı olarak gözlemleme fırsatı buldunuz. Akşam eve döndüğünüzde bugünü günlüğünüze not ediyorsunuz.



EK 6. Deney Grubu Örnek Ders Planı

1. OTURUM (Kız İsteme)

Tarih: 2 Nisan 2018

Atölye Lideri: Nurkan Açıkgoz

Konu: Kız isteme

Mekan: Derslik

Katılımcı Sayısı: 7

Süre: 50dk.

Yöntem: Drama Atölyesi

Araç Gereç: Fotoğraf, mendil, kağıt

Kazanımlar: El, kol, baş hareketleri yaparak beden koordinasyonu ve psikomotor beceriler geliştirme. Başkalarının duygu ve yönelimlerini anlama. Kendini o duruma uydurabilme. Dikkati arttırarak kendi çatışma nedenini besleme. Yönergelerde istenilen durumu çabuk kurarak güven duygusunu arttırma.

SÜREÇ:

A) HAZIRLIK- ISINMA

1. Etkinlik: ÇIĞLIK

Katılımcılardan bir çember oluşturmaları istenir. Her birinin kafası yerededir. Sadece ayaklara bakılmaktadır. Lider üçe kadar saydığında katılımcılar kafasını kaldırıp yalnızca bir kişiye bakacaktır eğer o kişi de ona bakıyorsa beraber çığlık atıp çemberden çıkarlar.

İkili gruplara ayrılıyor. Biri ajan diğeri onun bilgi aldığı kişi olmak üzere. Farklı mekanlarda denemeler, kahvede, apartmanda, iş yerinde. Damadın kendisi ve çevresi soruşturulur, nasıl biridir? Alışkanlıkları nelerdir? Geçmişi nasıldır? Ajanlar bilgi toplar, diğerkleri de soruları cevaplayıp aktarımlarda bulunur.

“Mendil Alma” “Söz Mendili”



Katılımcılara bu fotoğrafı gösteriyoruz. Katılımcılar ikiyeşerli eş oluyolar. Ve ellerine bir tepsi ve mendil veriyoruz. Bir de bir dörtlük

Adını adımın yanına,

Soyadını nüfus cüzdanıma

Bahar geçer, kış geçer

Haydi ömür boyu aynı yastığa

Bu fotoğrafın öncesinde ne olmuş olabilir? diye soruyoruz. Uygulamalardan sonra değerlendirmede anlatıyoruz. Söz kesildikten sonra kızın erkeğe ömür boyu yanında olacağının sözünü vermesi anlamına geldiğini, mendile isimlerinin baş harfini işleyerek bunu bir tepsi içinde sunduğunu söylüyoruz. Sonra iki kişilik gruplar önce kızın işleme yaptığı yerde maniye okumasını sonra söz kesilince erkeğe mendili sunmasını oynuyorlar.

2. Etkinlik: ÜÇGEN

Katılımcılardan yere uzanarak önce bir yataktan kalkmış gibi gerinmeleri istenir. Bugün nasıl bir güne uyandıklarını da düşünerek ne zaman hazır isterlerse ayağa kalkabilecekleri söylenir. Ardından kendilerine bir insan üçgeni belirlemeleri istenir. Bu üçgenin kız isteme gününde hangi üçgen olabileceğini düşünmeleri istenir. (damat-gelin-kaynana, baldız-damat-gelin, abi-damat-gelin vs) Üçgenin bir parçası katılımcının kendisidir, diğer ikisi bunu bilmeyecektir. Üçgeni sabit tutmaya çalışmalılardır. Katılımcının kendisi de bir başkasının

üçgeni olacağından dikkatli davranarak mesafeyi korumak zorundadır. Üçgenler tamamlandığında, gözlerini kapatarak yavaşça hareket etmeleri istenir, gözleri açıldığında mesafe ne kadar değişmiştir onu fark edip hızlıca eski haline getirmeye çalışırlar. Bu oluşan üçgen nereye veya kimlere aittir? Üçgeni dağıtmadan katılımcılara teker teker sorulur, üçgenin diğer ikisi kimdi ve siz nasıl şeyler yaşadınız?

3. Etkinlik: NERDEYİM?

Lider tüm katılımcıların sırtına bir mekan adı yapıştırır. Katılımcılar alanda serbest dolaşırken lider kimin adını söylerse o kişi ileri çıkar, diğer herkes onun sırtındaki mekanı okuyarak, fotoğrafını oluşturur. O kişi onlara döndüğünde mekanın neresi olduğunu tahmin etmeye çalışır. Örneğin kız istenilen ev, alış veriş yapılan kuyumcu, gelinlikçi, kuaför vs. Katılımcı sayısına göre aynı mekan üç kişiye de yazılabilir bu kez üçü aralarında fikir teatisi yaparak mekanı bulmaya çalışırlar.

4.Etkinlik: KAĞITTAN KAĞIDA

Katılımcılar bir çember şeklinde otururlar. Bu çalışma kulaktan kulağa oyununun kağıttan kağıda versiyonudur. Önce bir tur kulaktan kulağa oynamaları istenir. Sonra her katılımcının önünde bir kağıt ve kalem olmak zorundadır. Lider bir katılımcının yanına gider onun kağıdına bir cümle yazar örn: Gençler birbirini görmüş beğenmiş, Allah'ın emri peygamberin kavliyle, Sen ne diyorsun kızım? Damadı gözüm hiç tutmadı, Gelin de güzelmiş vs. Sadece kağıdına yazı yazılan kişinin gözü açıktır diğer herkes gözünü kapatır. Kağıdı okuyan kişi ayağa kalkar yanındaki kişiden gözünü açması istenir, kağıtta yazanı ona on saniye oynar. Yerine oturup gözünü kapatır. Onu on saniye seyreden kişi ne gördüyse kendi kağıdına yazar, kağıdını ters çevirir, bu kez onun yanındaki kişinin gözünü açması istenir aynı işlemi onlar da yaparlar. Son kişiye kadar böyle gider en son kişi de izleyip kağıdına yazdıktan sonra herkes gözünü açar son kişiyi herkes izler hareket nereden nereye gitmiştir onu beraber görmek için. Sonra son kişiden başlayarak tüm kağıtlar teker teker sırayla sondan başa okunur. En son ilk kağıtta yazdığı okunacaktır. Hareketin ve anlamın nasıl değiştiğini böylece görmüş olacağız.

B) CANLANDIRMA

Katılımcılar üçerli gruplara ayrılır. Birinci grup kız istemeye giden erkek tarafının nasıl hazırlandığını gösterecek (Katılımcılara şık kıyafetlerin giyildiği, çiçek ve çikolatanın muhakkak gerektiği söylenmelidir.) İkinci grup kız tarafının evdeki hazırlığını oynayacak (Katılımcılara onların da şık giyindiği gelinin kahve yaptığı ve damada tuzlu kahve ikram

ettiği, damadın sonuna kadar içmesi gerektiği- Bu kızı ne kadar çok sevdiğini imlersöylenmelidir.) Üçüncü grup ise kız isteme merasimiyle canlandırmayı bitirecektir. (Katılımcılara aile büyüklerinden birinin “Gençler birbirini görmüş beğenmiş, Allah’ın emri peygamberin kavliyle kızınızı oğlumıza istiyoruz”, demesi ve yüzükleri takması gerektiği söylenmelidir.) Her grubun bilmesi gereken şey kaynananın gelini istemediğidir. Önce kronolojik olarak oynanan merasim sonra eş zamanlı oynanır. Sesler birbirine karışır. Üç grup da kreşendoyla yükselip sakinleşerek bitirirler ve eş zamanlı yükselip oyunu bitirmeleri istenir. Sonra iki damat, iki gelin ve iki kaynananın dışındakilerin oturması istenir. Bu altı kişi kaynananın yarattığı çatışmayı nasıl değiştirebileceklerini tartışıp yeniden oynarlar. İzleyiciler baştan sona izledikten sonra başka bir öneriyle gelip çözümleri çoğaltabilirler. Bakalım kaynanayı ikna edebilecekler midir?

C) DEĞERLENDİRME

Katılımcılardan halka oluşturarak oturmaları istenir. Öğretmen, oluşturulan çembere dahil olur ve üzerinde bulunan aksesuarlardan birini (kolye, fular, kol saati vs...) çıkarıp yanındakine vererek neler hissettiğini sorar. Aksesuar konuşma yapan kişinin elindedir, konuşması bittiğinde yanındakine verir. Bu şekilde çemberi oluşturan herkes konuşur. Katılımcılardan, kendilerini etkinlik sırasında nasıl hissettikleri ve kendi kültürlerinde buna benzer adetler olup olmadığı anlatmaları istenir.

EK 7. Etik Kurul İzni



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI



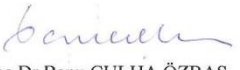
TOPLANTI TARİHİ : 18/04/2019
TOPLANTI SAYISI : 04

KARAR-1:-

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı 2016950159 numaralı öğrencisi Nurkan AÇIKGÖZ'ün tez başlığı değişikliğine ilişkin tez danışmanı Prof.Dr.Feryal ÇUBUKÇU'nun 01/04/2019 tarihli dilekçesi görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

Prof.Dr.Feryal ÇUBUKÇU'nun danışmanlığında, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı 2016950159 numaralı öğrencisi Nurkan AÇIKGÖZ'ün "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü" konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği asıl uygulamalar 15/01/2018 tarihli ve 01/1 sayılı Etik Kurul Kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

 Doç.Dr.Bahar BARAN (BAŞKAN)	
 Prof.Dr.Digdem Müge SİYEZ (ÜYE)	 Doç.Dr.Berna CANTÜRK GÜNHAN (ÜYE)
 Doç.Dr.Banu ÇULHA ÖZBAŞ (ÜYE)	(KATILMADI) Dr.Öğr.Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ (ÜYE)

Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:5 35380 Buca/İZMİR
Telefon: +90(232)440 09 08 – 440 09 11 Faks: +90 (232) 420 60 45
e-posta: egitimbil.kurul@deu.edu.tr İnternet Adresi: http://ebe.deu.edu.tr/



