

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI

MERSİN İL MERKEZİNDEKİ DEVLET VE ÖZEL İLKÖĞRETİM
OKULLARINDAKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM ETKİNLİĞİ
İÇERİSİNDE DRAMAYI KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Berna ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA-2006

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI

MERSİN İL MERKEZİNDEKİ DEVLET VE ÖZEL İLKÖĞRETİM
OKULLARINDAKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM ETKİNLİĞİ
İÇERİSİNDE DRAMAYI KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Berna ŞAHİN

Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA-2006

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Başkan: Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU
(Danışman)**

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet TEKDAL

Üye: Yrd. Doç. Dr. İskender ÖZGÜR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../.....

**Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü**

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

MERSİN İL MERKEZİNDEKİ ÖZEL VE DEVLET İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM ETKİNLİĞİ İÇERİSİNDE DRAMAYI KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Berna ŞAHİN

Yüksek Lisans Tezi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman:Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU

Ocak 2006, 88 Sayfa

Bu araştırma, özel ve devlet ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği içerisinde dramayı kullanma düzeylerini incelemesini kapsamaktadır. Öğretmenlere uygulanan anketler sonucunda öğretmenlerin dramayı kullanma düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırma; giriş, ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular, yorum ve tartışma, sonuç ve öneriler olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır.

Bu araştırma betimsel tarama modelinde olup, anket kullanılmıştır. 6 kişiye pilot uygulama yapılmıştır. Tez danışmanı ve uzmanların görüşleri alınarak anket düzeltilmiştir. Anket 14 soru maddesinden oluşmaktadır.

Anket formları; Mersin il merkezindeki özel ve devlet ilköğretim okulundaki 80 İngilizce öğretmenine uygulanmış ve bu anketler geçerli sayılmıştır.

Anket uygulaması sonucunda elde edilen veriler, amaçlara uygun olarak kay-kare, frekans (f) ve yüzde (%) testleri kullanılarak analiz edilmiş ve tablolastırılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin dramayı kullanım düzeyleri açısından, okul türüne bağlı olarak anlamlı bir fark olmamasına karşılık, drama yöntemi özel okullarda genel olarak daha fazla kullanılmaktadır. Hem özel hem de devlet okulundaki öğretmenlerin çoğu çeşitli drama tekniklerinin, drama yöntemi kapsamına girdiğinin farkındadırlar ve öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından yararlı olduğu düşünülen bir yöntemdir. Ancak hem özel okul ve hem de devlet okulu öğretmenlerinin dramayı kullanımları, öğrencilerin drama için gerekli materyalleri satın almalarına bağlı olarak, sınıflarda drama için fiziksel kaynakların bulunmasına bağlı olarak, öğretmenlerin dramayla ilgili herhangi bir kurs ya da ders alıp almadıklarına bağlı olarak değişmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil öğretimi, Yaratıcı Drama

ABSTRACT**THE EXAMINATION OF LEVELS OF USING DRAMA IN INSTRUCTIONAL
ACTIVITIES ON ENGLISH TEACHERS AT PRIVATE AND STATE
ELEMANTARY SCHOOLS IN CENTRAL OF MERSİN****Berna ŞAHİN****Master Thesis, The Department Of Computer and Instructional Technologies
Education****Advisor: Assoc. Prof. M. Oğuz KUTLU****January, 2006, 88 pages**

The study covers the examination of levels of using drama in instructional activities on English teachers at private and state elementary schools. While doing this study, the results of the questionnaire fulfilled by the teachers were taken into consideration. This study is made up of six chapters, such as; introduction, the searches of essential method, findings, comments and discussion and conclusions and suggestions. This study is model of descriptive search. For this study, the questionnaire was employed. Pre-test of questionnaire applied for six teachers studying at state and private primary and secondary schools.

These applications have proven the questionnaires to be valid. The findings which were obtained from the application of the questionnaire were analyzed conveniently to the goals of using Chi-square test, frequency (f) and percent (%) given in figures.

The results of this study shows that although there isn't significance difference between the state and private schools depending on the levels of using drama, teachers studying at private schools uses drama more than teachers at state schools. The most of teachers at state and private schools are aware of which drama techniques are belong to drama method and think that drama techniques are beneficial, but both state and private schools' teachers levels of using drama changes depending on students buying essential material, having physical sources, teachers' having special lesson or course about drama.

Key Words: Foreign Language Teaching, Creative Drama

ÖNSÖZ

Ülkemizde İngilizce dili öğrenimi konusunda yetersizliklerin yaşandığı bilinen bir gerçekliktir. Bu yetersizlikler genel olarak eğitim sisteminin yetersizlikleri olarak düşünülebileceği gibi mikro düzeyde analizler yapıldığında, bu yetersizliklerden birisinin de öğretim yaklaşımından kaynaklandığı görülecektir.

Dil öğretiminde farklı öğretim tekniklerinin denenmesi olumlu sonuçları doğurabilmekte, drama yöntemi de bu öğretim tekniklerinden birisini oluşturmaktadır. Ancak dil öğretimindeki geleneksel öğretim tekniklerine göre yeni bir yöntem olarak görülebilecek olan drama yönteminin ne düzeyde kullanıldığı ve kullanımını etkileyen unsurlar konusunda yapılan çalışmalarda eksiklikler bulunmaktadır. Bu araştırmada, özel ve devlet ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin dramayı kullanma düzeyleri incelenerek, kullanım düzeylerini etkileyen etmenler ortaya konmakta ve öneriler getirilmektedir.

Bu araştırma; giriş, ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular, yorum ve tartışma, sonuç ve öneriler olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır.

Araştırmaya desteklerinden ötürü değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet Doğanay'a, Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz Kutlu'ya ve beni bu alanda çalışmaya yönlendiren değerli hocam Prof. Dr. Ülkü Köymen'e teşekkür ederim. Ayrıca Mersin Üniversitesi'ndeki Dr. Ayşe Balcı'ya, Yrd. Doç. Dr. Adnan Erkuş'a ve Öğretim Görevlisi Mehmet Güngör'e yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca her zaman yanımda olan ve yardımlarını hiç esirgemeyen sevgili Eşim Yalçın'a ve kızım Eylül'e sonsuz teşekkürler...

Berna Şahin

2006, Adana

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Dil Ve Yaratıcılık.....	4
1.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcılık.....	7
1.2. Yaratıcı Drama.....	8
1.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Drama.....	11
1.2.1.1. Yabancı Dil Sınıflarında Drama Yönteminin Uygulanması.....	14
1.2.1.2. Yabancı Dil Sınıflarında Drama Sürecindeki Temel Unsurlar.....	16
1.2.1.3. Yabancı Dil Sınıflarında Uygulanan Drama Etkinlikleri.....	20
1.2.1.4. Yabancı Dil Sınıflarında Uygulanan Drama Teknikleri.....	24
1.2.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Uygulama Alanları.....	28
1.2.1.6. Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Fonksiyonları.....	30
1.2.1.7. Yabancı Dil Öğretiminde Drama Kullanımının Önemi.....	31
1.2.1.8. Yabancı Dil Öğretiminde Drama Kullanımının Düzeylerini Etkileyen Faktörler.....	33
1.3. Problem.....	36
1.4. Araştırmanın Amacı.....	38
1.5. Araştırmanın Önemi.....	39
1.6. Sayıtlılar.....	40
1.7. Sınırlılıklar.....	40
1.8. Tanımlar.....	40

BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	42
--	-----------

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırma Modeli.....	47
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	47
3.3. Veri Toplama Aracı.....	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	50
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	50

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	52
4.1 .Öğretmenlerin Çeşitli Drama Tekniklerini Kullanım Sıklıklarının, Okul (Özel/ Devlet) Bağlı Olarak İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	52
4.2 .Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Kullandıkları Öğretim Tekniklerinden Hikaye Anlatma, Gramer Oyunları, Rol Oynama, Kelime Oyunları, Doğaçlama, Mim, Kukla, Gösteri Tekniklerinin, Drama Teknikleri Olup Olmadığı Hakkındaki Farkındalıklarının Okul Türüne (Özel/Devlet) Bağlı Olarak İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	56
4.3 . Öğretmenlerin Çeşitli Drama Tekniklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarının Okul Türüne (Devlet/Özel) Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Bulgular.....	60
4.4 .Öğretmenlerin Dramayı Kullanmalarını Öğrencilerin Drama İçin Gerekli Materyalleri Satın Alabilme Düzeylerine Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Bulgular.....	64
4.5 .Öğretmenlerin Dramayı Kullanmalarının Sınıflarda Fiziksel Kaynakların Bulunup Bulunmamasına Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Bulgular.....	65
4.6 . Öğretmenlerin Dramayı Kullanmalarının, Drama Yöntemi İle İlgili Bir Ders Ya da	

Kurs Alıp Almamalarına Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Bulgular.....	66
4.7 . Öğretmenlerin Drama Kullanımlarının Sınıf Mevcutları Açısından Nasıldır Sorusuna İlişkin Bulgular.....	67
4.8 . Öğretmenlerin Drama Kullanımları Yaşlarına Göre Nasıldır Sorusuna İlişkin Bulgular.....	68
4.9. Öğretmenlerin drama kullanımları, ders saatleri açısından nasıldır sorusuna ilişkin bulgular.....	69

BÖLÜM V

YORUMLAR VE TARTIŞMA.....	70
----------------------------------	-----------

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
6.1. Sonuçlar.....	74
6.2. Öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	83
ÖZGEÇMİŞ.....	89

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Çeşitli Drama Tekniklerini Kullanım Sıklıkları Ve Okul Türüne İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Çeşitli Drama Tekniklerinin,N Drama Teknikleri Kapsamına Girip Girmediğine Dair Bilgileri İle Okul Türü Arasındaki İlişki İçin Kay-Kare test sonuçları.....	57
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Çeşitli Drama Tekniklerinin Drama Teknikleri Kapsamına Girip Girmediğine Dair Bilgileri İle Okul Türü Arasındaki İlişki İçin Kay-Kare Test Sonuçları.....	60
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Dramayı Kullanmaları İle Öğrencilerin Drama Materyallerini Satın Alabilmelerine İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Dramayı Kullanmaları İle Sınıflarda Drama İçin Fiziksel Kaynakların Bulunmasına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları	65
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Dramayı Kullanmaları İle Dramayla İlgili Herhangi Bir Kurs Ya Da Ders Alıp Almamalarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Drama Kullanımları Sınıf Mevcutları Açısından Nasıldır Sorusuna İlişkin Çapraz Tablo.....	67
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Drama Kullanımları Yaşlarına Göre Nasıldır Sorusuna İlişkin Çapraz Tablo.....	68
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Drama Kullanımlarının Verdikleri Ders Saatlerine Göre Nasıldır Sorusuna İlişkin Çapraz Tablo.....	69

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıla beraber, yaşanan teknolojik gelişmeler ile dünya küçük bir köye dönüşmüş, bu küçük köyde dünyanın herhangi bir yerinde olan küçük bir olay bile anında duyulabilir olmuş, böylelikle dünya insanları birbirlerini daha yakından tanır hale gelmişlerdir. Bir diğer yandan serbest piyasa ekonomisi anlayışının dünyaya egemen olması ile beraber, yaşadığımız çağda farklı ülke sermayeleri diğer ülkelerde iş alanları yaratabilmektedir. Bu ve bunun gibi sebeplerin doğurduğu en belirgin sonuçlardan birisi, yaşadığımız çağda farklı kültürlerin anlaşılmasının öneminin artmış olmasıdır. Bu sonuç ise özellikle yabancı dil ve özellikle İngilizce dilinin öğrenilmesini bir zorunluluk haline getirmiştir. Ancak özellikle ülkemizde, yabancı dil öğretimi konusunda zorlukların yaşandığı da bir gerçektir.

Yabancı dil öğretiminde yaşanan bu zorlukların daha detaylı analizi ve yabancı dil eğitimi konusunda daha fazla bilimsel çalışmanın yapılması bir zorunluluktur. Bu konuda yapılabilecek çalışmalardan birisi de yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin analizidir. Varolan geleneksel öğretim yöntemlerinin yanında yeni öğretim yöntemlerinden de faydalanılması, yabancı dil öğretimindeki başarıyı arttırabilecek unsurlardan birisidir. Drama yöntemi, yabancı dil eğitiminde faydalanılabilecek ve olumlu sonuçlar sağlayabilecek alternatif bir yöntemdir. Drama yönteminden yabancı dil öğretiminde faydalanılması, bu konuda yapılacak bilimsel çalışmaların artmasına, ve aynı zamanda bu yöntemin bilimsel bir şekilde kullanılmasına bağlıdır.

Yeni bir dili öğrenmek, yeni bir kültürü ve yeni bir düşünme stilini öğrenmek demektir. Yabancı dil öğrenilirken, bireyin hem bilişsel sürecinin hem de duyuşsal yaşantılarının dil öğrenme sürecine katılması gerektiğinden, dil öğrenimi birçok değişkeni kapsamakta ve kompleks bir süreç oluşturmaktadır. Bu nedenle, dil kullanımı taklitten öte yaratıcılık ister ve dil öğrenim sürecinde yaratıcılığı arttırıcı teknik ve yöntemler kullanılmalıdır. Bedeni ve duyguyu dile kazandırmak gerekmektedir. Öğrencinin iletişime geçmek için istekli olmasını ve yeni dil kullanımını önemli bir sosyal beceri olarak yaşantısına katmasını sağlayacak interaktif ortamlar oluşturulmalıdır.

Götze ‘ ye göre:

Gençlerimiz (ergen anlamında) çok uzun süre ve ağırlıklı olarak basılı yazılı sözsel bir eğitim görmektedirler. Sözcükler ve sözler ise ancak insanın deneyleri arttıkça nesnelerin simgeleri olarak anlaşılabilirler. Sözcükler simgelerdir, belli imgesel tasarımlar ya da açık seçik düşünülerle doldurulamazlarsa boş kabuklar gibi kalırlar.... İşte çocuklara böyle sözcük formları aktarıyoruz. Ama çocuğun, sözcüğün içeriğini kavraması, dilde o sözcük yaratılırken geçirilmiş süreçlere benzer süreçleri yeniden yaşayarak dilini oluşturmaları... gereklidir (Aktaran: San, 2002, 72).

Bireylerin sahip olduğu değerlerin ve farklılıkların göz ardı edilmediği, bireyin rahat, güvende ve etkin katılımını sağlayacak teknikler yabancı dil öğretiminde kullanılmalıdır. Çünkü öğrenciler öğrendikleri dili konuşmada ve anlamada zorluk çekmektedirler. Bu zorluk, bireyin öğrendiği yeni dilin dilbilgisel bilgisinin eksikliğinden ziyade, yeni dili kullanma becerisinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Chauhan (2005)’a göre, yıllarca İngilizce öğretiminden sonra bile öğrenci ne sınıf içinde ne de sınıf dışında öğrenmekte olduğu dili kullanma güvenine, yeterliliğine erişememektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin dille ilgili kazanmış oldukları becerilerin, dil bilgisi kurallarınca doğru olan birbirinden bağımsız cümleler kurmak, soruları cevaplamak gibi gerçek iletişime girmeyen becerilerden ibaret olmasıdır. Halbuki, gerçek iletişim duyguları, fikirleri ve uyumu içerir. Geleneksel İngilizce sınıfları öğrenene nadiren gerçek iletişime girme ve yeni dilde akıcılığı geliştirme fırsatı sunar. Dil derslerinin temel amacı olan iletişim becerilerini geliştirme, ne yazık ki göz ardı edilmektedir.

Dil bir iletişim aracı olduğuna göre, öğrencinin dili iletişim ortamında öğrenmesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrenci dille oynayabilme, dilin değişkenliğini ve esnekliğini kullanabilme becerisi kazanabilecektir. Moulton ve Holmes (2005), öğrencilerin kullandıkları dilin dilbilgisi açısından doğru olup olmadığı endişesi yaşamadan, fikirlerini açıklamaya yoğunlaşmalarını sağlayacak serbestlikler sunulmasını, böylelikle öğrencinin vermek istediği mesajı daha rahat iletebileceğini ifade etmektedir. Öğrenci dikkatini, anlama ve iletişime önem vererek farkında olmadan iletişim içinde yapıyı kavrayabilecek ve pratiği arttıkça daha az hata yapacaktır. Bunu sağlamak için öğrencinin rolünün değişmesi gerekmektedir. Kavcar (2002, 27)’a göre, “Önemli olan öğrenciyi pasif bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve

duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır hale getirebilmektir”.

Drama kullanımı, geleneksel dil sınıflarında eksik olan duyguları, fikirleri ve uyumu içeren gerçek iletişimi yabancı dil öğretiminde sağlayabilmekte ve yapay bir ortam olan sınıf ortamında, akıcı bir konuşma becerisini öğrenciye kazandırmada iyi bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler diyaloglarla, olay ve durumlarda farklı kimliklere bürünerek, bazen başka bir insan, bazen bir hayvan, bazen de bir bitki olabilirler. Böylelikle farklı karakterlerin kimliklerini bürünerek farklı iletişimsel becerileri de oluşturabilme olanağına kavuşabilirler. Akıcı konuşma becerisine sahip olan öğrenciler daha fazla sözlü iletişim gerektiren ana rolleri alırken, zayıf olan öğrenciler ise bedenlerini , mimlerini kullanarak iletişime katılırlar.

Öğretmenin yeni dili öğretmesi için hoş bir sınıf ortamı yaratmasında da drama etkili bir yöntem olarak iş görmektedir. Çünkü öğretmen ve öğrenci, rolleri değişmekte, öğretmen otoriter değil de öğrencileri olumlu bir biçimde oyuna katmaya yönlendiren, onları destekleyen, rehberlik eden bir rol üstlenirken, öğrenciler hata yapma korkusu taşımayan, aktif olarak dil öğrenim sürecine katılan kişiler olmaktadır.

Chauhan (2005)’a göre, drama uygun kaynaklar sunarak, okuma, dinleme, yazma ve konuşma için uygun durumlar oluşturarak, öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirip, dilbilimsel becerilerinin arttırmasını sağlayabilmektedir

Yabancı dil sınıflarında drama kullanımından söz ederken, öğrencilere yazılı olarak verilen rolleri ezberlemesi ve bunları sahnede sergilemesi gibi bir durumdan söz edilmemektedir. Öğreticinin drama tekniklerinden (rol oynama, doğaçlama, mim, kukla, kelime oyunları, gramer oyunları, hikaye anlatma ve gösteri vb.) yararlanarak dili öğrencilerin yaşamına katmasına yardımcı olabilecek tekniklerden bahsedilmektedir. Drama etkinlikleri içerisinde, öğretmen ve öğrenciler hep birlikte farklı deneyimler, görüşler, yorumlar, anlamlar oluştururlar. Bu çalışmada Maley ve Duff (1982)’un oluşturmuş olduğu drama etkinlikleri tanıtılmıştır. Ayrıca, literatür taraması yapıldıktan sonra dramaya bağlı olarak en çok uygulanan tekniklerinden (rol oynama, doğaçlama, mim, kukla, kelime oyunları, gramer oyunları ve gösteri) bahsedilmiş ve bu tekniklere bağlı olarak analizler yapılmıştır. Bu tekniklerin birçoğu drama etkinlikleri süresince bir arada kullanılabilmekte ve drama sürecini bir bütün halinde bize yansıtabilmektedir.

Drama etkinlikleri öğrencilerin farklı bilişsel, duyuşsal ve sosyal yanlarıyla bulunmasını göz önünde bulundurarak, uygun ortamlar oluşturmaktadır. Öğrenciler, bu ortamlarda sorunlarını çözmek için düşünme ve kendi ifade biçimleriyle fikirlerini

açıklama fırsatı yakalayabilmektedirler. Drama etkinliklerinin bir amaca yönelik olması gerekmektedir.

Drama yoluyla dil ve düşünce geliştirilebilir. Moffett'in dramatik etkileşimlerin, düşünme ve dil gelişiminin ilk aracı olduğuna inanan görüşleri, Wagner tarafından yapılan bir araştırmada bulunan sonuçlarla desteklenmiştir. Wagner; dramanın öğrenme üzerindeki etkilerini araştırarak, dramanın dil gelişimi yanı sıra kendine güven, benlik kavramı, kendini gerçekleştirme, empati, yardımseverlik ve işbirliği gibi, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur (Farris ve Perke, 1993, 231; Aktaran:Üstündağ, 2002, 245).

Yabancı dil öğretiminde asıl hedef, öğrencinin dil öğrenim sürecinde kendi duygularının farkında olabilecek, kendi beceri eğilimlerini ortaya çıkaracak, dilin iletişimsel ve işlevsel yanını kullanabilecek teknik ve yöntemler kullanmaktır. Bu teknik ve yöntemleri sınıf ortamında doğru ve faydalı bir şekilde uygulamak ve öğrencileri etkinliklere karşı doğru bir biçimde yönlendirmek, öğrenciye zihinsel ve duygusal olarak yardım etmek ve yeni dil öğreniminde dil öğrenirken karşılaşacağı sorunları daha kolay ve çabuk yenmesini sağlamak, yeni dille tanışmasını kolaylaştırmak öğretmenin sahip olması gereken rollerdir. Ayrıca, öğretmenin uygun teknik ve yöntemleri kullanmada etkin ve yetkin olması da gerektiğinden bu çalışma da öğretmenin drama etkinliklerindeki rolünden ve drama yönteminin kullanma düzeylerinden bahsedilmiştir.

Öğrenciler aktif bir şekilde katıldıkları iletişim ortamında dili pratik yaparlar ve etkileşime geçerken kendi süreçlerini oluşturarak yaratıcılıklarını ortaya koyarak dili oluşturabilirler. Kendi kendilerine hatalarını fark edebilir ve düzeltebilirler.

Dil öğrenirken hem zihinsel düşünme yetimiz hem de, duygu ve imgelem gücümüz harekete geçmektedir. Tüm bu süreçler yaratıcılık gerektirdiğinden , birey hem bilişsel hem de duygusal fonksiyonlarını dil kullanırken harekete geçirirse ,dili kullanırken yaratıcı yanını daha üretken hale getirecektir.

1.1. Dil Ve Yaratıcılık

Dil insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran temel bir özelliktir. Sahip olduğumuz en önemli düşünme ve iletişim aracı olan dil, yaşam için gereklidir. Çünkü insan kendini diliyle ifade eder. Dil aracılığıyla sadece fikirlerimizi değil, gördüklerimizi, isteklerimizi, hayallerimizi, gereksinimlerimizi, duygularımızı ve yaşama ait tüm olayları ifade edebiliriz.

Heathcote, dilin toplumdaki iletişimin en önemli aracı olduğunu ifade eder ve iletişimi eğitim sisteminin merkezine koyar (Aktaran:Robbins, 2005). İnsanın kendi anlamını, beklentilerini, amaçlarını ifade etme aracı olan dil geliştirilebilir.

İçinde yaşadığımız dünya bir dil dünyasıdır. Arkadaşlarımızla ,meslektaşlarımızla, eşimizle, sevgilimizle, öğretmenlerimizle, anamız ve babamızla...hep konuşuruz. Otobüs şoförüyle ve hiç tanımadığımız insanlarla da konuşuruz. Cevap verecek kimse olmasa bile kendi kendimize konuşuruz. Bazen evcil hayvanlarımızla konuşuruz. Bazılarımız da uyurken yüksek sesle konuşur.Dile sahip olmak, insanı hayvanlardan ayıran belki de en temel özelliktir. İnsanlığımızı anlamak için, insanı insan yapan dilin doğasını anlamak gerekir (Chomsky; Aktaran:Victoria& Rodman, 1993, 3).

Son yıllarda dilin doğasını anlamak için birçok dil bilimci,toplumbilimci ve psikolog bu konular üzerinde çalışmış ve farklı iddialarda bulunmuşlardır. Piaget ve onun yandaşı psikologlar tarafından “ dil ediniminin çok amaçlı bilişsel yetilerle eşgüdümlü ve etkileşim içinde ve dış çevreden gelen etkiler sonucu olduğu görüşü savunulmuştur” (Turan, 2004).

Skinner’a göre ise, ‘dil’ alışkanlık oluşturan koşullanmalar sonucu edinilen, uyarıcı-tepki kurallarıyla açıklanabilen, mekanik bir süreçtir. İnsan öğrenmesi, anıksal süreçlerden bağımsız, mekanik ve koşullanmaya dayanan bir süreçtir. Buna göre, yabancı dil öğrenme yeni bir dizi alışkanlıklar öğrenmekten başka bir şey değildir (Ruhi & Zeyrek, 1987, 113).

Davranışçılık akımına göre “bir kimsenin dile ilişkin bilgisinin, sürekli yineleme ve ayrıntılı bir dizi yapı olarak betimlenebileceği, yeni bir bilginin getirilmesinin ise en çok bir ‘örnekseme’ işi olduğu ileri sürülüyordu” (Chomsky, 2002, 29).

Chomsky bu görüşe karşı çıkar ve dil ediniminin uyarıcı-tepki davranışıyla sınırlandırılmayacağını ileri sürer. Çünkü insanlar daha önce hiç duymamış, okumamış bile olsalar, yeni cümleler üretebilme, çok anlamlılığı belli bir hızda çözebilme, dilin kurallarını bilmeseler bile sınırsız sayıda cümle üretebilme yeteneğine sahiptirler. “Bebeklerin dilin olası tüm cümlelerini duymasalar ve başlangıçtaki hatalı cümleleri düzeltilmese bile birkaç yıl gibi kısa bir süre içinde anadillerini öğrenme yetisinin alışkanlık oluşturma gibi süreçlerle açıklanamayacağını savunur” (Turan, 2004).

Çünkü bir dili bilmek ve onu kullanmak demek, sonsuz sayıda cümle üretebilmek ‘yaratıcı’ olmak demektir.

Bütün cümleleri içeren bir sözlük alamazsınız, çünkü hiçbir sözlük bütün cümleleri içeremez. Bir dili bilmek; kelimeleri birleştirerek söz öbekleri, söz öbeklerini birleştirerek cümle kurabilmek demektir. O dili bilen insanları anlamak ve o dilde konuşabilmek demektir. Bunun anlamı; belli anlamları ifade eden sesleri üretebilmek ve başkaları tarafından üretilen sesleri yorumlayabilmek demektir (Fromkin & Rodman, 1993, 4).

Cümleyi anlamanız ve yeni cümleler üretmeniz mümkündür. Bir mektup ya da makale yazdığınızda cümlelerinizin bazıları yeni cümlelerinizdir yani daha önce hiç duymadığınız ve okumadığınız cümleler. Bazı cümleler de ,daha önce duymuş,okumuş olduğunuz cümleler ,beyninizde depolanmış olarak ortaya çıkabilir. Tekrar ve taklit yoluyla tabi ki birçok cümle öğrenilir ama sınırlı sayıda olacaktır. Dilin işlevini yapısını ve anlamını bilmek gerekmektedir. O dilde düşünmek ve düşünceyle dili bütünleştirip cümleleri doğru ifade etmek gerekmektedir. Tekrar , taklit ve ezberle cümle öğrenilir, ancak bu cümleyi değiştirmek yeni durumlarda kullanmak ve cümleyi dilediği kadar uzatmak için ‘yaratıcı dil şarttır’. Yaratıcılık insan dilinin evrensel özelliğidir. Chomsky bunu ‘dil kullanımının yaratıcı yanı’ olarak nitelendirmiştir. Dil kullanımının, insan zekasının bir göstergesi olarak insanı hayvandan ayıran bir özellik biçiminde olması ve olağan zeka, dilin yaratıcı niteliğini vurgular. Yaratıcı yanı; dilin kullanımının U-T davranışıyla sınırlandırılmayacağı gerçeğini göstermektedir. Chomsky’nin “dil kullanımının ‘yaratıcı yanı’ diye nitelediği irdeleme şu gözlemlere dayanmaktadır.

“Dil insana özgü ve insanı bireysel ya da toplumsal varoluşunun belirleyici yanlarından ayrılmayan ayırıcı niteliklerine sahiptir. Olağan dil kullanımının ‘bu yaratıcı yanı’ insan dilini, bilinen hayvan iletişim dizgelerinden ayıran temel bir etmendir (Chomsky, 2002 ,151).

Olağan insan zihinleri , “ kimsenin katkısı olmaksızın , salt konudan destek görerek..... ustalarından ya da herhangi bir kimseden duymadıkları , şeyleri söyleyip yaratarak, daha önce söz edildiğini hiç duymadıkları binlerce düşsel kavram üretebilecek zihinlerdir”.....yeni düşünceler üretme ve onları uygun değişik biçimlerde anlatma yeteneğine de sahiptir (Chomsky, 2002, 26).

Burada ifade edilmek istenen gerçek yaratıcılıktır. Dil kullanımının bu yaratıcılık yanı dikkatli bir şekilde irdelendiğinde, alışkanlık oluşturan koşullanmalarla, genellemelerle, tekrar ve taklitle dilin öğrenildiğini söylemek yetersiz kalacaktır.

Bireyin sahip olduğu yaratıcı yan , çevresi ve eğitimiyle ,çeşitli yöntem ve tekniklerle genişletebilir ve üretken hale getirilebilir. Dili edinen birey ne kadar daha farklı ortamlarda iletişim kurarsa, dili kullanmada daha serbest ve dilde daha yetkin olacaktır.

Uyarı- tepki kurallarının dili öğrenilmesini açıklamakta yeterli olamayacağının ileri sürülmesinden sonra, dil bilgisel yapıların anlamlarıyla birlikte bireyin tüm bilgi örüntüsüne yerleştirilebilecek şekilde sunulmasının ve yabancı dil sınıflarında anlamlar kavrandıktan sonra tümce yapısıyla ilgili alıştırmalara yer verilmelisinin dil öğrenim sürecinde bireyin aktif olarak yaratıcı yanıyla dil öğrenim sürecine katılmasının önemi ve gerekliliği vurgulanmaktadır. “Dulay ve Burt’un ifade ettiğı gibi; çocuklar ana dillerini öğrenirken kullandıkları yaratıcı yapı süreçlerini yeni bir dil öğrenirken de kullanırlar (Aktaran: Brown, 1994, 65).

Eğer dil yaratıcı bir süreç olarak düşünülürse dil öğretimi daha cazip olacaktır (Brauer, 2002, 56). Dilin doğasını ve dil edinim sürecinin nasıl olduğunu bilmek bir dil öğreticisi için gereklidir. Yabancı bir dili öğretmek için, kişinin dilin ne olduğunu ve ana dilin nasıl öğrenildiğini, edinim sürecini, dilin öğelerini, dilin sistemini, fonksiyonunu, birinci ve ikinci dili öğrenmenin sürecini anlayabilmesi ve açıklayabilmesi gerektiğinden dil , dil edinimi ve yaratıcılık üzerinde durulmuş ve bireyin dil kullanımındaki yaratıcı yanı ve dil ve yaratıcılık ilişkisi bu kısımda irdelenmiştir. Bir sonraki başlıkta ise yabancı dil öğretiminde yaratıcılığın önemi vurgulanmakta ve yaratıcılığın nasıl iş gördüğü açıklanmaktadır.

1.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcılık

Yabancı dili öğrenme süreci kompleks bir süreçtir ; bireyin hem fiziksel hem duyuşsal hem de bilişsel olarak dil edinim sürecine katılımının sağlanması gerekmektedir, çünkü yeni bir dili öğrenmek, yeni bir düşünme stilini de öğrenmek demektir. Bu nedenle, dil öğrenim sürecinde öğrenenin birçok bilişsel ve duygusal yanları harekete geçirilmeli ve dili taklitten öte yaratıcılık gerektiren etkinliklerle öğrenmesi sağlanmalıdır.

Dil öğretimindeki son gelişmeler, dilin öncelikle bir iletişim aracı olduğu düşüncesinden kaynaklanmıştır. Bireyler yeni dili öğrenirken girmiş oldukları etkileşim ortamlarında yaratıcı yanlarını kullanarak kendi anlamlarını ifade edebilir ve karşılıklı iletişimde bulunabilirler. Hymes bireylerin dille iletişim etkinlikleri üzerindeki çalışmaları sonucunda, iletişim yetisi adını verdiği kavramı geliştirmiştir. Bir dili bilmenin sadece dilbilgisi kuralları bilmeyi değil kiminle nerede, ne zaman ve nasıl

konusulacağını da bilmeyi içerdiğini ortaya koymuştur (Aktaran:Sam, 2005). “Yani iletişim yetisi, bireylerin duruma uygun, dilbilgisi açısından doğru sözceler üretebilme, anlayabilme ve bununla anlaşabilme yeteneğidir” (Ruhi & Zeyrek, 1987, 114).

“Bir dile hakim olmak demek, ilke olarak, söyleneni anlayabilecek, bir belirtkeyi amaçlanmış bir anlam yorumlamasıyla üretebilecek durumda olmak demektir” (Chomsky, 2002, 173). Öğrencilerin gereksinimlerine ve kullanacakları etkinliklere göre uygun bağlamlar hazırlanıp, sınıf ortamında diyalog oluşturularak, uygun durumlar verilip bu durumları canlandırmaları istenilerek, söz eylemlerin işlevlerinin anlaşılması ve doğru olarak kullanılması sağlanılabilecektir.

Yabancı dil edinim sürecinde interaktif ortamlar yaratılarak, bireyin farklı ortamlarda iletişim kurarak dilde daha serbest ve yaratıcı olması amaçlanmaktadır. Yabancı dil sınıflarında anlamlar kavrandıktan sonra dilin yapısıyla ilgili alıştırmalara yer verilmesinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bireyin, dili kendi gereksinmelerini, duygularını ifade etmede kullanacağı bir iletişim aracı olarak görüp anlama yoğunlaşması ve vermek istediği mesajı doğru olarak vermesi için dil alıştırmalarının tekrar, boşluk doldurma, soru-cevap, çeviri gibi mekanik alıştırmaların yerini yaratıcı yanını ortaya çıkartacak ve dil kullanımında üretken olabileceği ortamlar oluşturulmalıdır.

Chomsky’ e göre “dil öğrenimi bir alışkanlık ve koşullanma sonucu değil yaratıcı bir süreçtir, kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı , zihinsel etkinlikleri yansıtır.Bu zihinsel algılama öğrenciler için dil öğrenimini daha zevkli hale getirir. Bu yaklaşıma göre dil bir alışkanlık ürünü değil yaratıcı bir süreçtir (Demirel, 2004, 39).

Yabancı dil öğrenim sürecinde bireyin aktif olarak yaratıcı yanıyla dil öğrenim sürecine katılması gerekmektedir. Bireylerin yabancı dil öğrenirken yaratıcılıklarını harekete geçirebilmeleri için yaratıcı drama, alternatif bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. Yaratıcı Drama

Yaşayarak öğrenme görüşünün savunulduğu çağdaş öğrenme yaklaşımında bireyin öğrenme süreçlerine yalnız bilişsel süreci değil aynı zamanda duyuşsallığı, “affective” yaşantıları da katmak gerekir. “Öğrenme sürecine çocuğun etkince katılması için duygularını, düşünme gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşünmeyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerekir” (San, 2002, 59).

Dramatik etkinlikler içerisinde birey, çeşitli roller alarak, bazı karakterleri canlandırarak kendi duygularını rollere, karakterlere yansıtır. Olaylar ve karakterler üzerinde neler hissettikleri konuşularak duyuşsal yönleri ortaya çıkartılmaya çalışılır. Olaylar ve karakterler hakkında fikirlerini ifade ederken önceki yaşantılarından esinlenebilirler, böylece öğrenmeleri gerçek hayatla ilintili bir şekilde gerçekleşebilmektedir.

Heathcote, dramanın olumlu yönlerinden bahsederken, dramanın aynı anda hem fanteziyi hem de hikayeyi bir arada kullanarak, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde kendi yaşam deneyimlerinden faydalanması için iyi bir araç olduğunu ifade etmektedir (1991, 203 - 204).

Drama yöntemi bireyin öğrenme etkinliğini kendi yaşam deneyiminden faydalanarak içselleştirmesine olanak verirken aynı zamanda öğrenme etkinliği esnasında birey üzerinde olumlu bir gerilim de oluşturmaktadır. Brauer (2002, 56), öğrencilerin dili mümkün olduğunca stratejik olarak kullanmalarına, ne yapıp ne yapmayacaklarına karar verecek olumlu bir gerilimin drama yolu ile öğrencilere aktarıldığını ifade etmektedir. Drama öğrencilerin risk alarak öğrenme ortamına katılımını sağlamaktadır. Öğrenciler, örneğin herhangi bir soruyu sorma veya soruya cevap verirken hata yapma kaygısı taşırken, bu etkinliği drama eylemleri ile örneğin rol oynama etkinliği ile yapığında kendisini daha rahat hissedebilmektedir. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etmek için özellikle dramatik etkinliklerde oyun grupları oluşturularak, karşılıklı iletişim kurar ve dili kullanarak etkileşimde bulunurlar, böylece birey hem sözel hem de sözel olmayan dili çok etkin bir şekilde kullanabilmektedir. Yaratıcı dramanın temel fikri çocuğun gelişimsel sürecinde önem teşkil eden oyun ihtiyacının fark edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Redington, 1983; Aktaran: Sam, 2005).

Drama da etkinliklerde rol almak, duygu ve hareketler yoluyla kelimeler arasında ilişki kurmak kelime hazinesini genişletir. Ayrıca drama etkinlikleri sırasında çocuğun vücut hareketleri esnasında vücut parçalarını, gözünü, başını, yüzünü, ellerini, kollarını kullanması çocuğun sözsüz iletişimi de öğrenmesine fırsat verir (Aral, Baran, Bulut, Çimen, 1981, 84-85).

Oyun, rol oynama, doğaçlama, mim vb. drama etkinlikleri esnasında birey hem bedenini hem de dilini etkili bir şekilde kullanabilme şansına sahip olmaktadır. İletişimde duyguların aktarımı önem taşımaktadır. Duyguların aktarımı ile bedenin kullanılması hakkında Stanislavski “önce hareketler dizisini, bedenin yaşamını

yaratmalıyız; böylece ruhsal yaşam kendiliğinden ortaya çıkacaktır” ifadelerini kullanmıştır (Aktaran: Nutku, 1998, 172).

Öğrenciler içtenlikle giriştikleri oyunlarda yaratıcılıklarını ortaya çıkarırlar, oyun etkinliği içinde yaşantılarını tanıma ve uygulama fırsatı yakalar. Oyun haline gelmiş eğitim durumlarıyla öğrencilere birçok anlaşılması güç olan konular daha kolay bir şekilde öğretilir. Çünkü öğrenen konuları, olayları deneyerek keşfederler ve hata yapma kaygısı taşımazlar.

Dramanın öğrenmeye olumlu etkileri hakkında pek çok yazarın görüş birliğine vardığı söylenebilir. Heathcote’un da (1983) ifade ettiği gibi, sınıfta drama kullanımının en önemli yanı drama içinde yaşamın karmaşıklığının geçici de olsa uzaklaştırılarak çocukların keşfedebilmesine, aynı zamanda öğrenebilmelerine ve öğrenirken de zevk almalarına fırsat tanınmasıdır (Aktaran: Robbins, 2005). Cox’a göre drama, çocukların yaparak, taklit ederek, kendi kelimeleriyle farklı durumları, farklı görüşleri anlamlandırmalarına yardımcı olur (Aktaran: Neelands, 2000, 86). Slade’e göre, drama, yaşamın olduğu her yerde, hayat boyu devam eden , asla sonu gelmeyen büyük bir etkinliktir. Drama zihin sağlığına bağlıdır. Yaşama sanatıdır (Aktaran: Heathcote, 1991, 42).

Heinig (2005)’e göre, gerçek içerik, öğrenmenin yanında, sosyal öğrenmeyi ve yaşamı öğrenmeyi de sağlar. Bu öğrenmeler kasıtlı olarak değil de dolaylı olarak oluşmaktadır. Dil pratiğini ve iletişim seçeneklerinin farkındalığını bağdaştırarak bunların etrafımızdaki şeyleri nasıl etkilediğini gösteren dil ve iletişim becerisini kazandırmak, birden fazla çözümü deneyerek ve çözüm çatışmalarını keşfettirerek problem çözme becerilerini kazandırmak için güvenli bir ortam yaratmak, bireyi görsel sanatla etkileşime sokarak, bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarmak, farklı kültürlerin, alt yapıların neden ve nasıl bizim farklılıklarımızla kucaklaştığını keşfetme olanağı sunarak bireyde sosyal farkındalığı geliştirmek, insanlarla aynı şeyleri hissetme duyusunun gelişmesini sağlayarak empati duygusunu güçlendirmek dramanın önemli hedef ve çıktılarıdır.

Yaratıcı dramanın amacı; doğal, dramatik güçleri kullanarak birçok sınırsız alanda öğrenmeyi etkinleştirmek, kolaylaştırmaktır. Öğrenciler konuları, olayları deneyerek keşfederler. Yaratıcı drama , geleneksel dil sınıfında uygulanan birçok etkinliklere göre dil ve iletişim becerilerini daha iyi oluşturur ve geliştirir (<http://creativedrama.freeservers.com/links.Htm>).

Birçok araştırma ve uygulama gösteriyor ki drama, dil öğrenenlerin kendi dil gelişimlerini yapılandırmalarına, kişisel ve kültürel ilgilerini kendi anlamlarına yansıtma ve yeteneklerini karşılaştırıp ölçmelerine ve yeteneklerini ortaya koymalarını sağlayan yararlı bir araçtır (Maley & Duff, 1978; Di Pietro, 1982; Kao, 1994; Kao & O'Neill, 1998 ; Aktaran; Brauer, 2002, 54).

1.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Drama

Yabancı dil öğretiminde iki farklı görüş bulunmaktadır. Bunlar, dilin öğretiminde önce biçime sonra anlama önem veren anlayışlar ile, önce anlama daha sonra biçime önem veren anlayışlardır. Biçime önem veren anlayışlar genel olarak geleneksel yaklaşımlar olarak da adlandırılırken, bu yaklaşımın temel özelliği dilbilgisi kurallarını, dilbilgisi kalıplarının tekrarını ve olumsuz dönütleri ön planda tutmasıdır. Anlamanın yapının önüne geçtiği anlayışta ise dil bir iletişim aracı olarak görülür, öğrencilerin hataları hoş görüşle karşılanır, öğrenciler etkileşime girerek dili öğrenirler.

Brauer (2002, 52-53), dil öğretiminde yapıyı öne çıkaran anlayışın, dilbilgisi kurallarını ön planda tutarken, yabancı dille iletişimi ikinci plana ittiğini, öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini göz ardı ettiğini ifade etmekte ve yabancı dil öğretiminde anlamanın yapının önünde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre anlamanın yapının önüne geçtiği anlayışta, anlaşılır, iletişimsel örnekler sunulur ve böylelikle konular daha ilginç, birbiriyle ilgili ve iletişime yönelik olmakta ve öğrenme sürecinin kendisi önem taşımaktadır. Öğrenilen dili analiz edecek olan öğretmen yada ders kitabı değil, öğrenme sürecinin kendisi önemli olduğu için öğrenen kişinin kendisi dili analiz ederek öğrenmelidir.

Dil öğretiminde son zamanlardaki bu iki farklı görüşe rağmen, hala yapının dile eşit olduğu anlayış devam etmektedir. Dilin sadece kelime ve yapıdan ibaret olduğunu düşünmek, dili bir iletişim aracından ziyade, bir ders üzerinde çalışılacak obje haline getirecektir. Dil öğrenme ve dili kullanma sosyal bir beceridir ve bu sosyal beceriyi kazanmak için bireyi hem zihinsel, hem duygusal hem de bedenen dil öğrenim sürecine katılması gerekmektedir. Çünkü tüm bu yetilerimiz birbirine bağlıdır ve etkileşim halindedir. Tüm bu yetilerimizi ancak iletişim ortamında etkinleştirebiliriz.

Abercrambie, konuşma eylemi ile ilgili olarak, “biz sesle ilgili organlarımızla konuşuruz ancak bizim tüm bedenimiz konuşur; konuşma konuşulan kelimelerin değiş tokuşundan daha çok şey içerir” (Aktaran: Smith, 2005) ifadelerini kullanmakta ve

konuşma eyleminde sadece kelimelerin kullanımını değil aynı zamanda beden ve dolayısı ile duyguların da aktif olduğunu vurgulamaktadır. Freeman (1986, 123)'a göre hedefteki dilin biçimleri, anlamları ve fonksiyonları hakkında bilgiye sahip olmak gerekir, ancak bunlar da yeterli değildir. Öğrencilerin bu bilgiyi dili anlamlı kılmak için kullanabilmelidirler. Bu anlam da dinleyici ve konuşmacı arasındaki etkileşim sonucu belirginleşir, dinleyici konuşmacıya anlayıp anlamadığı hakkında dönütte bulunmakta ve konuşmacı o yönde tekrar etkileşime girmektedir..

İletişimde oluşan etkileşim, öğrenenlere sınıfta kendilerini ifade etmelerinde daha fazla fırsat verir. “Yabancı dili kendi kimliklerine entegre etmelerine ve böylece duygusal olarak güvende hissetmelerini sağlar” (Littlewood, 1981, 94). İletişim gerektiren, işlevsel olan etkinliklerle yeni dil yapısının sunulması, öğrencinin iletişim ihtiyacı duymasına, karşısındaki kişiyle bilgi alışverişine girmesine ve yeni dili risk alarak kullanmasına yardımcı olacaktır. Sınıfta öğretmen tarafından gerçek ortamların oluşturulması, öğrencilerin dili kullanırken daha ciddi ve gerçekten o ortamlardaymış gibi davranmalarına olanak sağlamaktadır.

Maley ve Duff, benzer şekilde dil öğretiminde anlamın önemini vurgulamakta ve yapının anlamdan daha öne çıktığı anlayışın yanıltıcı ve hatta tehlikeli olabileceğini ifade etmektedir. Çünkü öğrenciler kendilerini doğru yapıyı kullanmaya çalışırken iletişimden uzaklaşma ve vermek istedikleri mesajı unutmaya tehlikesi ile karşılaşabilmektedirler. Buna göre doğru yapıların öğretilmesinin gerekliliği yadsınamaz bir gerçek iken, bu yapıların en baştan itibaren anlamlı bir şekilde öğretilmesi daha doğrudur. Çünkü pratikte her cümle bir soyut anlama, bir sözcük anlamına ve bir durum anlamına sahipken, bu anlamlar o cümlenin soyut kullanımıyla anlaşılacaklardır. Benzer şekilde iletişimde kızgınlık, mutluluk vb. duygusal içerikler, iletişimin anlamını etkileyebilmekte ve buna bağlı olarak iletişimde vurgulama, tonlama, konuşulan kişiye göre konuşma vb. değişiklikler olabilmektedir. Ancak bu bahsedilen hususlar ders kitaplarında yer almamaktadırlar. İşte drama, bu unutulmuş duygusal içeriği ve bedeni, dile geri kazandırmaya çalışır (1982, 7-9).

Dil yapılarını en baştan itibaren anlamlı bir şekilde öğretecek ve dilin işlevsel, iletişimsel özelliklerini ortaya çıkartacak yeni yöntem ve tekniklere gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinime karşılık olarak drama, sınıf içi öğretim etkinlikleri içerisinde yer almaktadır. Drama, interaktif ortam sağlayarak, öğrencinin sınıf içinde iletişim kurmasını ve dili yaşamı boyunca kullanacağı bir araç olarak görmesini, dili bir sosyal beceri olarak yaşamına katmasını sağlayacak birçok tekniği içermektedir.

Yabancı dil sınıflarında, öğrencinin aktif olarak dil edinim sürecine katılımını sağlayacak, onun güven duymasına, duygularının farkında olmasına yardım edecek, öğrencinin dile karşı olumlu tavır takınmasını ve beceri eğilimlerini keşfedecek teknik ve yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu pozitif öğrenme ortamını oluşturabilmek için dramayla yola çıkılabilir ve istenilen hedefe daha hızlı ve verimli bir şekilde ulaşılabilir.

Dodge’a göre, yaşamımızda farklı şeylerle karşılaştığımızda ihtiyaçları karşılamak için farklı konuşma stilleri ve davranışları ayarlayarak kompleks metotlar geliştiririz. Benzer olarak yabancı dil öğrencilerinin de hedefteki dilde kültürel olarak uygun kişilik geliştirmeleri gerekmektedir. Maalesef yabancı dil öğrenme çoğu kez sözsöz olmayan dil içeriğinin, duygunun göz ardı edildiği mekanik ve yapay ortamda gerçekleşir. Dodge (2005), dramanın yabancı dil sınıfında sadece temelde dilbilimsel (linguistik) alt yapıya bağlı olarak iletişim becerisini geliştirmekle kalmadığına, aynı zamanda sözel olmayan dil becerisini de geliştirdiğine inanır. Yabancı dil öğrenimi için temel teşkil eden öğrencinin risk almayı istemesinin ve yapmaya, denemeye istekli olmasının öğrencinin motivasyonunu arttırdığını düşünür. Çünkü risk almadan, denemeden, hata yapmadan bir dilin öğrenilemeyeceğine inanır.

Öğrenciler oyunlar, rol oynama, doğaçlama, problem çözme gibi drama teknikleriyle ve etkinlikleriyle dili, gerçek ortamdalarmış gibi kullanabilme fırsatı yakalayabilmektedirler. Dodge (2005) dramanın, sınıf ve gerçek dünya arasında oluşan dil boşluğuna köprü kurmak için anlamlı bir geçiş olduğuna ve yaratıcı drama teknikleriyle ve uygulamalarıyla bu sorunun giderebileceğine inanmaktadır.

1.2.1.1. Yabancı Dil Sınıflarında Drama Yönteminin Uygulanması

Dil sınıflarında drama yönteminin uygulanmasını birçok faktör etkilemektedir. Öğrenenlerin dildeki yeterlilikleri, öğretimin içeriği, zaman sınırlılığı ve müfredat gibi. Buna rağmen, dil öğretmenleri için drama yöntemini sınıfta uygulayabilmek adına birçok teknik ve strateji bulunmaktadır. Bunlar;

1. Hangi tema, konu öğrencinin dilbilgisel becerisine, sosyal – kültürel altyapısına uygun olduğuna bakılarak bağlamlara (kontekstlere) karar verme.
2. Öğrenciler ve öğretmenler için çeşitli rolleri tanıtmak ve bu rolleri sınıfta uygulama.
3. Dramatik etkinliklerini sürdürmek için farklı seviyelerde gerilim oluşturma.
4. İletişim yeterliliğini geliştirmek için hem bedeni hem de dili çalıştırma.

Hem bedeni hem de dili çalıştırmak için dilbilgisel seviyesinin ilerisinde olan gerçek ve canlandırılmış kontekstler içinde dilbilgisel yetisini geliştirmek için, hem sözlü (soru sorma, anlam oluşturma, araştırma vs.) hem de sözlü olmayan yollarla kendini ifade etme.

5. Verilen senaryolarda, tecrübelerini yansıtmaya, dilbilgisel ifadeleri, kullanımları açıklama, tanıtmaya (Brauer, 2002, 57).

Öğrencilerin gelişimlerinin gözden geçirmeleri, düşünce süreçlerini anlamaları, problemleri çözmeleri için bazı değerlendirmeler yapılır. Hem öğrenenler hem de öğreten yapmış oldukları etkinlikleri, olayları ve aktif olarak katıldıkları iletişim ortamında adapte oldukları rollerinin doğasını, rollerin ilişkilerini keşfetmeye çalışarak amaca ulaşmış olmadıkları üzerine konuşurlar anlaşılacak yer varsa tekrar üzerinde dururlar.

Öğrenenler drama yöntemi boyunca öğrenme süreçlerindeki duygularına, tepkilerine odaklanırlar. Ancak öğrenenlerin kullanmış olduğu dilbilgisel yapıların doğruluğu ve işlevi de önemlidir. Çoğu öğrenen için geribildirim veren tek kaynak öğretmendir. Öğretmenin öğrencinin öğrenmesi hakkında vermiş olduğu geribildirim yararlı bir bilgi kaynağı olmasına rağmen , öğrenenler kendilerini yansıtarak akranlarının yorumlarından yola çıkarak kendi öğrenmelerini gözlemleme olanağına sahiptirler.

Drama tekniklerinin uygulandığı bir sınıfta öğretmen her grubu ziyaret ederek gruptaki elemanların konuyu anlayıp anlamadığını gözlemler. Hangi noktada eksik olduklarını , zorlandıkları yerleri yakından izlemiş olur ve bunun sonucunda da öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varır. Hangi aktivitenin öğrenmekte oldukları dilin kullanımını kolaylaştırdığını ya da zorlaştırdığını saptama şansı yakalar.

Öğretmenin, öğrencilerin dilbilgisel yetilerini ve gelişim aşamalarını göz önünde tutarak onların öğrenmelerine etki eden şeyleri değerlendirmesi onun öğretme becerisini de değerlendirme fırsatı verir.

Drama Etkinlikleri İçin Uygun Kaynaklar Seçme

Kaynak seçimi dil öğretmenleri için oldukça zor bir aşamadır. Öğretmenlerin öğrencilerin hem iletişimsel becerisini hem de dilbilgisel becerisini geliştirecek , onların ihtiyacını karşılayacak, öğrenenlerin dilbilgisel yetilerine, dil becerilerine, sosyal ,kültürel alt yapılarına , yaş seviyelerine uygun olabilecek kaynaklar seçmelidirler. Aksi

takdirde istenilen amaca ulaşmada güçlük çekilebilir ve etkinlik amacına ulaşamayabilir.

Her öğrencinin sınıfa farklı öğrenme stilleriyle geldiğinden , yabancı dil öğrenme sürecinde, öğretmenin içeriği hazırlarken katılımcının ilgi ve ihtiyaçlarına önem vermesi gerekmektedir.

İçerik hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bir husus içeriğin gerçek durumlardan, amaçlardan, hayal ürünlerinden olması gerekliliğidir. Öğrenci geçirdiği bir olaydan, ilerde olmak istediği bir karakterden, gerçekleştirmek istediği bir hayalden yola çıkabilir. Öğretmen içeriğin ne olacağına karar vermesinden sonra, öğrencilerin hem duyuşsal yanlarıyla hem de dilbilgisel yetileriyle dramatik ortama girmelerini sağlayacak bir ön metin hazırlar.

Bir ön metin “ bir kelime, bir mimik, bir yer, bir hikaye, bir fikir, bir nesne veya imajla, bir karakterle veya oyun senaryosu ile başlayabilir Etkileyici bir ön – metin drama yöntemi için bir çerçeve oluşturabilir (O ’ Neill, 1995, 19-20; Aktaran: Brauer, 2002, 58).

Öğretmen bir hikayeyi seçerken de bazı hususlara dikkat etmesi gerekmektedir; hikayenin konuşmaya ve canlandırmaya elverişli , karakterlerin ilginç ve inanılır olması, çocukları düşünmeye sevk etmesi, olayın içine daha kolay girebilmelerini sağlaması gibi. Çocukların zirveye, sonuca ulaşmaları için onlarda merak uyandırmalıdır.Çünkü, öğrencilerin dilbilgisel üretimleri hayalle ve merakla başlayacaktır. Dramatik etkinlikler içerisinde öğrenciler drama dünyasını keşfetmeye, yaratıcılıklarını kullanmaya, anlamlarını yeniden yapılandırmaya, dilbilgisel yetilerini geliştirmeye çalışacaklardır. Örneğin öğretmen öyküye şöyle başlayabilir; “ bizim önceki müdürümüz, arkadaşım, Bay Smith , beş yıl önce ortadan kayboldu ve yarın okula geri dönecek ve okulu yönetecek, ancak konuşma yetisini kaybetmiş”. Bu metin Bay Smith hakkında birçok soru uyandıracaktır; onun okula dönüş niyeti, şu anki müdür o dönünce ne olacak gibi. Görüldüğü gibi bu metin öğrencileri hayal kurmaya, tahmin etmeye yönlendirir. Etkili bir metin bir bilgi boşluğu oluşturacak ve tablo netleşene kadar öğrencilerin sorgulamaya devam etmesini sağlayacaktır (Brauer, 2002, 59).

1.2.1.2. Yabancı Dil Sınıflarında Drama Sürecindeki Temel Unsurlar

Mekan, drama katılımcılarının duygu, davranış ve ruh hali, süre, öğrencinin ve öğretmenin rolü dramanın uygulanması sürecindeki temel unsurlardır.Bu unsurlar, dramanın farklı alanlarda uygulansa da temel unsurlarını oluşturmaktadırlar. Ayrıca

özellikle yabancı dil eğitimindeki drama uygulamalarındaki bir diğer temel unsur ise katılımcıların dil seviyesidir. Bu unsurlar drama uygulamalarının hedef ve sonuçlarını etkileyebilmektedirler. Bu nedenle, drama süreci öncesinde bu unsurların iyi tanımlanması ve önceden tasarlanması önem taşımaktadır. Bu kısımda genel olarak dramanın temel unsurları incelenmeye çalışılacaktır.

Drama için temel unsurlardan en önemlilerinden birisi mekandır. Drama etkinliklerinin başarılı bir şekilde uygulanması için sınıf odasının hazırlanması önemli bir etmendir. Neelands, mekanın herkesin drama etkinliklerini görebileceği, işitebileceği ve etkinliklere katılabileceği ve etkinlikler esnasında rahatça hareket edebilecekleri bir ortam olması gerektiğini vurgulamaktadır (2000, 93-94). Fiziki çevre dolaylı veya doğrudan kullanılan dili etkileyebilir. İdeal bir drama sınıfı için, ayakkabısız çalışmaların yapılacağı dolayısı ile ahşap parke yada halı ile döşeli, sabit sıraların olmadığı, oyun sergilemeye elverişli, öğrencinin rahat hareket edebileceği, gürültü unsuruna karşı gerekli önlemlerin alındığı, güvenli bir yer olmalıdır (Duman, 2005). Sınıf odasının her zaman için ideal bir ortam olması da beklenmemelidir, sıraların rahatça oynatılabilir olması ve boş alan yaratılması, duvarlarda posterler, resimler, renkli fon kartonları ve müzik yeterli olabilmektedir.

Bir diğer önemli drama unsuru, katılımcıların duygu, davranış ve ruh halleridir. İnsanların duygu ve davranışları dillerini şekillendirir. Duygularımızın çoğunu tonlama ve vurgu ile kelimelere yansıtırız. Dil öğretiminde ifadeleri öğretmek oldukça zordur. Bu ifadeler ancak konteks içinde, doğaçlama ve canlandırma teknikleriyle öğretilir. Duygu ve davranışlarımız bizim ifade biçimimizdeki gramer yapısını da etkileyebilir. Örneğin; Eğer bir kişi samimi olduğu biriyle konuşuyorsa, 'It doesn't matter' ifadesini kullanmak yerine 'never mind', ya da 'don't bother' gibi ifadeler kullanır (Malley & Duff, 1982, 11).

Dramatik etkinliklerin amacı öğrenciyi dil kurallarını bilmede yetkin olmasıyla beraber göz ardı edilen dili iletişimde kullanma becerisini geliştirmektir. Bu yüzden dolayı yabancı dil sınıflarında yer alacak etkinlikler planlanırken öğrencilerin dil seviyelerine uygun olması gerekmektedir, böylece söylenen rolü, işi yerine getirebilirler. Maley&Duff'a göre öğrencilerin başlangıç seviyesinde bir aktiviteyi yerine getirebilmeleri için temel seviyede dil bilgisine ihtiyaç duyarlar. Temel seviye ile şu ifade edilmektedir; "basit kelimeleri ve en azından geniş zamanı kullanabilme becerisi..." (1982, 23).

Drama uygulamalarında sürenin önemi de diğer unsurlar kadar önem taşımaktadır. Zaman, drama etkinlikleri planlanırken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir etmendir. Zamanın çok dikkatli bir şekilde ayarlanması gerekmektedir. Öğretmenin sınıfı organize etmesi, eşyaların yerlerini düzenlemesi gibi durumlar da fazla süre gerektirir. Bazı aktiviteler çok zaman gerektirirken, bazıları az zaman gerektirebilir. Bir aktiviteye üzerinde çok zaman ayırmak öğrenciler için sıkıcı olabilir, o yüzden daha çeşitli etkinlikler seçilmelidir. Gerekirse giriş etkinlikleri kısa tutularak, süreç daha etkili bir şekilde kullanılabilir. Bir etkinlik konuyu öğretmede yetersiz kalabilir o zaman hemen yeni bir etkinliğe geçmek gerekir. Bu yüzden dolayı da olası bir etkinlik için zamanın iyi kullanılması gerekmekte ve her bir etkinlik için gerekli olan sürenin öğretmen tarafından tahmini olarak belirtilmesi gerekir, zamanın yetmediği durumlar da ise öğretmenin bunu fark etmesi ve diğer kullanacağı etkinlikleri buna göre ayarlaması gerekir. Hangi etkinliğin ortalama ne kadar sürdüğüne dikkat etmesi sonucunda aynı türden etkinliği uygularken ne kadar süre gerektiğini tahmin edebilir.

Drama, katılımcıların etkin rol aldığı bir süreç olduğundan, öğrencilerin rolü drama için çok önemli bir unsurdur. Drama, öğrencinin yabancı dil öğrenme işine aktif bir şekilde katılımını gerektirir. Sınıfta rahat bir ortamda olan öğrenci, bedenini rahat kullanacak ve istediği role girebilecektir. Grup çalışmaları içerisinde kendine güveni artacak, utangaçlığı azalacak, kendi kişisel özelliklerinin farkına varabilecek ve sosyal bir birey haline gelerek dili sosyal bir beceri olarak yaşamına katacaktır.

Öğrenciler eskiye oranla daha fazla konuşurlar, vermiş oldukları iletiler oldukça doğaldır, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine katılırlar, gurup içinde olmanın vermiş olduğu güveni hissederler; bireysel yeteneklerini paylaşırlar, herkes az da olsa birbirine yardım eder; zayıf öğrenciler becerilerini ortaya koyabilir, daha başarılı öğrenciler arkadaşlarına üstün gelmeye çalışmak yerine, onlarla bilgilerini paylaşırlar (Maley & Duff, 1982, 20).

Öğrenciler arasında yakın bir işbirliği vardır, çünkü hem bilgi eksikliğine uğramamak hem de sorunun çözümünde ortak çalışmak için diğerlerinin söylediklerinin dikkatli bir şekilde dinlemek zorundadırlar (Cammack, 1975, 168; Aktaran: Türker, 1991, 30). Bunun sonucunda da etkinliğin dışındaki öğrenciler dinlerken, etkinliğin içindeki öğrenciler de konuşarak dil öğrenim sürecine katılırlar. Öğrenciler kendi

yaratmış oldukları uygulamalar üzerine, hedefteki dili kullanarak değerlendirmeye, yorum yapmaya teşvik edilebilirler.

Öğrenciler belli kişilerin, karakterlerin yerine geçip karakterleri canlandırırken, bir rolü oynarken, oynanan bir rol hakkında değerlendirme yaparken, bir olay ya da bir hikaye hakkında fikrini açıklarken, bir resme, fotoğrafa bakıp yorum yaparken kendi dilbilgisel bilgilerini de ortaya çıkarırlar ve her etkinlikle biraz daha fazla pratik kazanma ve daha akıcı bir şekilde konuşma yeterliliğine ulaşabilme fırsatını yakalayabilmektedirler.

Drama içerisinde öğrenci kadar önemli bir diğer temel unsur ise, ders içerisinde drama uygulama sürecinde öğretmenin rolüdür. Öğretmenin, nasıl bir öğretmen olduğu, ya da kullandığı öğretim kuramları, etkilendiği eğitim felsefesi vb. gibi özellikleri, aynı zamanda dramayı kullanıp kullanmamasını ya da drama içerisindeki öğretmenin rolü de etkileyebilmekte, dolayısı ile drama sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebilme etkisine sahiptir. Maley ve Duff, öğretmen öğrenci ilişkisi ile ilgili olarak, “Öğrenci öğretmen ilişkisi artmaktadır; çünkü artık öğretmen bilginin tek kaynağı değildir. Kontrol eden bir şeften ziyade öğrencilerin rehberidir” tespitini yapmaktadırlar (1982, 19). Öğrenci öğretmen ilişkisinin mahiyeti de öğretmenin rolü itibarı ile drama sürecini etkileyebilmektedir. Öğretmen öğrencilerin farklı öğrenme stillerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, kişiliklerini, dil seviyelerini göz önünde bulundurarak hangi etkinliği uygulayacağına karar verir. Öğretmenin sınıf içerisinde bilgiyi aktaran olarak değil, bunun yerine öğrencilerin bilgiye ulaşmasında rehber rolünü üstlenmesi de öğrenci üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır.

“Öğrencilere yeni dilde kendilerini ifade etmenin yolunu bulma aşamasında nasıl yardımcı olacağı konusunda öğretmenin yetkin olması gerekmektedir. Öğretmen sık sık alıştırmaları tekrarlatan bir kişi değil , dili düşünerek dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülür”(Demirel, 2004,39).

Slade’e göre öğretmenin fonksiyonu öğrencilere performans sanatını ve becerilerini öğretmek değil ancak kendilerini gerçekleştirmelerinde onları cesaretlendirmektir. Böylece öğretmenin rolü çocukların doğal gelişimlerini sağlayabilecek sevimli bir ortam yaratmaktır (Aktaran, Heathcote, 1991, 42).

Heathcote’a göre öğretmenin grup etkinliklerini, grup içinde yer alarak yönlendirmesi onun olumlu bir paylaşıma sahip olmasını sağlar (1991, 42-43).

Kao, öğretmenin drama etkinlikleri içerisindeki rolü ve öğrencilerin katılımı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenin dramatik etkinliklerdeki

kontrolünün azaldığı zamanlarda öğrencinin daha aktif rol oynadığını ortaya koymuştur. Ancak, bu durumda, etkinliğin temel amaçlarını yitirebilmekte ve kontrol olmadığı için etkinliğin düzeninin bozulabilmektedir. Kontrolü kaybetmeden öğrencileri dramatik etkinlikler içerisine aktif olarak katabilmek öğretmen için hiç de kolay değildir. Öğretmenin ve öğrencinin rolleri arasındaki dengeyi bulmak öğrencilerin ilgisi ve katılma düzeyi açısından oldukça önemlidir (Aktaran: Brauer, 2002, 66).

Holden (1981), öğretmenin drama etkinlikleri içerisindeki rolü ile ilgili olarak şunları söylemektedir; Öğretmen konuyu öyle bir yolla sunmalıdır ki öğrenciler etkinliğe karşı güdülensinler. Aynı zamanda konuların, yapılacak olan uygulamaların iyi bir şekilde sunulması gerekmektedir. Böylelikle karışıklığa ve motivasyon düşüklüğüne neden olabilecek herhangi bir yanlış anlaşılmalari en başta önlenebilecektir (Aktaran: Türker, 1991, 31).

1.2.1.3. Yabancı Dil Sınıflarında Uygulanan Drama Etkinlikleri

Drama etkinlikleri, öğretmen, öğrenci, zaman, mekan vb. gibi bir önceki konu başlığında ifade edilen temel unsurlara göre çeşitlilik gösterebilmektedirler. Yabancı dil sınıflarında kullanılan drama etkinlikleri de bu açıdan çeşitlilik gösterebilmektedirler. Bu nedenle, yabancı dil eğitiminde kullanılan drama etkinliklerinin bilinmesi, bu etkinliklerin hangi durumda, hangi amaçla, hangi konular için, ne şekilde kullanılacağını göstererek bilinçli drama kullanımını sağlayacaktır.

Öğrencilerin düşünce ve duygularını ifade etmede değişik drama etkinliklerinden söz edilebilir. Aşağıda açıklanan etkinlikler Maley ve Duff tarafından kategorileştirilmiş etkinlikleri kapsamaktadır.

Smith (2005), Maley ve Duff'un kategorileştirdiği drama etkinliklerini inceleyerek şu yorumlarda bulunmuştur. Drama aktiviteleri sözlü olmayandan sözlü alana, basitten karmaşığa göre derecelendirilmiştir. Etkinlikler basit güven çalışmalarıyla başlar ; yakalama, düşme gibi daha sonra rahatlama çalışmalarıyla devam eder, gözlem çalışmalarıyla etkinlik sürdürülür; odayı gözlemleyip, odanın özelliklerini ezberleme gibi ve sonra konular arkadaşlarıyla tartışılır, bundan sonra da yorumlama etkinlikleri yer alır; grup halinde bir takım resimlerden hikaye oluşturma. Bu etkinlikten sonra da yaratma etkinlikleri yer alır; rasgele seçilmiş bir yerden bir skeç yaratma gibi. Son olarak da problem çözme etkinlikleri yer almaktadır; yazılı bir metin üzerinde çalışma gibi.

Yabancı dil sınıfında uygulanan drama etkinlikleri olarak, giriş, gözlem, yorumlama ve yaratma, kelime oyunları, problem çözme etkinlikleri ile, edebi metin-şiiir-şarkıların kullanıldığı etkinlikler sayılabilir. Yabancı dil eğitiminde kullanılan drama etkinlikleri alanındaki literatür incelendiğinde bu konuda Maley ve Duff'ın çalışmaları göze çarpmaktadır. Aşağıda aktarılabilecek olan drama etkinlikleri, Maley ve Duff'ın konu ile ilgili çalışmasından (1982, 2-5) faydalanılarak anlatılacaktır.

Yabancı dil sınıfındaki ilk drama etkinliği olarak giriş etkinlikleri sayılabilir. Bu etkinlikler ısınma etkinlikleri olarak da anılmaktadır. Isınma oyunları dersin başında, ısınma niteliğinde ya da konuya başlamadan önce konuyu tanıtmak amacıyla oynanan oyunları kapsayan etkinliklerdir. Bu tür etkinlikler, zaman alıcı etkinlikler değil, tüm dil seviyelerinde kullanılabilecek etkinliklerdir. Isınma oyunları, öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel olarak derse hazır hale gelmelerini sağlar.

Isınma hareketleri, bedeni dile kazandırmaya çalışan etkinlikleri içermektedir. Daire içinde mimikler, bir hareketin bir öğrenci tarafından başlatılması ve diğer öğrenci tarafından devam ettirilmesi, müzik eşliğinde vücudun her parçasını oynatması, müziği dinleyip bedenine yansıtması gibi etkinlikler öğrencilerin yapmış oldukları hareketlere uyum ve anlam katmasına yardımcı olan etkinliklerdir.

Giriş etkinliklerine örnek olarak “dokunma” etkinliği verilebilir. Öğrenciler sınıfın ortasında toplanırlar. Öğretmen tarafından özelliği söylenen objelere dokunmaları istenilir. Mesela, sarı renkte, pütürlü, yuvarlak bir şeylere dokunun der ve öğrenciler o nesneyi bulup dokunmaya çalışırlar “Touch someting yellow... something round... something rough” (Maley&Duff, 1982, 55). Öğrenciler bu etkinlikle nesnelerin özellikleriyle ilgili kelimeleri yabancı dilde dinleyerek öğrenirler .Böylelikle kelimenin yazılış biçiminden önce söyleniş biçimini öğrenirler.

Giriş etkinliklerine bir diğer örnek de zıt sıfatları öğrenmek için uygulanan bir oyun etkinliği verilebilir. Öğrenciler sınıfın her yerine serpilirler ve öğretmenin verdiği talimatları dinlerler (olabileceğin kadar uzun ol, olabileceğin kadar kısa ol gibi.). Be as tall as you can

Be as short as you can

Be as thin as you can

Be as fat as you can

Be as fast as you can

Be as slow as you can

Öğrenciler talimatları yerine getirmeye çalışırlar. Diğer sıfatlarla da etkinlik sürdürülebilir (happy/sad; beautiful/ugly; tired/lively) Bu etkinlikte öğrenciler hem bedenini kullanır hemde yabancı dilde dinleme ve söylenene konsantre olma şansı elde ederler. Bu etkinlik tüm seviyelerde uygulanabilmektedir(Philips, 2005).

Bir diğer drama etkinliği ise gözlemdir. Öğrencinin çevresindekileri gözlemlemesini ve sınırlı sayıda kelime ve yapı kullanarak dili kullanmasını gerektiren bir tekniktir. Gözlem etkinlikleri, arkadaşlarının hareketlerini, jest ve mimiklerini gözlemleyip, arkadaşlarının söylediklerini iyi bir şekilde dinlemesini hem sözel, hem de sözel olmayan iletişimi daha iyi ve doğru yorumlamasını sağlayan, öğrencinin kendi bedenini karşısındakine göre uydurmaya ve etkileşim kurmaya çalışmasına yardımcı olan etkinlikleri kapsar.

Gözlem etkinliğine “Ben söylerim, sen söyledin, o söyledi” etkinliği örnek olarak verilebilir. Öğrenciler 3’erli grup olurlar. Birinci öğrenci kendi yaşamıyla ilgili bir kazayı ya da ilginç bir anıyı anlatır. İkinci öğrenci dikkatli bir şekilde dinler ve gerekirse not alır. Birinci öğrenci anlatımını bitirdikten sonra, ikinci öğrenci birinci öğrencinin anlattığını mümkün olduğunca doğru bir şekilde tekrar anlatır. İkinci öğrenci bitirdiğinde ise üçüncü öğrenci ikinci öğrenci eğer anlatırken hata yapmışsa o hataları düzeltir. Daha sonra ikinci öğrenci kendisine ait bir kazayı ya da bir anıyı anlatmaya başlar ve etkinlik böyle devam eder (Maley & Duff, 1982, 99). Bu etkinlik dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmesi bakımından önemli bir etkinliktir. Öğrencilerin dinleyerek anlamalarını ve yapıyla ya da anlamla ilgili hataları düzeltmeleri için iyi bir fırsattır.

Yorumlama ve yaratma, bir diğer drama etkinliği olarak sayılabilir. Bu etkinlikte, öğrencilerin canlandırmaları istenilen durumlar oluşturulur. Posterlerle, rol kartlarıyla, ipucu kartlarıyla ya da bir diyalogla bir problem , bir durum sunulur. Çatışma durumları oluşturulur. Örneğin yaşlı, inatçı bir babaanne ile ergenlik çağında, başına buyruk bir torun arasındaki çatışma verilir. Bu çatışmayı spontane bir şekilde canlandırmaları ve sorunu çözmeye çalışmaları istenilir. Durum verildikten sonra olayın seyri,gidişatı öğrencilere bırakılır. Öğrenciler kendi düşüncelerini, fikirlerini ve hissettiklerini cümlelerine aktarırlar. Bir gurup öğrenci problemi tartışıp ve problem durumunu canlandırırken, diğer öğrenciler ise problem üzerinde düşünüp, çözüm üretmeye çalışırlar. Bu tür etkinlikler öğrencinin kendi kapasitesini kullanmasını gerektirir. Sahip olduğu yaratıcı yanı bu gibi etkinlikler ortaya çıkarmasına yardımcı olabilmektedir.

Yorumlama ve yaratma etkinliğine örnek olarak “benim için çok şey ifade ediyor” etkinliği verilebilir. Her öğrenciden sınıfa onların çok şey ifade eden (bir fotoğraf, süs eşyası, eski bir bozuk para gibi) bir nesne getirmeleri istenilir. Öğrenciler 4’erli grup olurlar ve nesnelerinin nasıl bir özel anlamı olduğunu anlatmaya çalışırlar. Daha sonra gruplar bu nesneleri, özel anlamlarını da belirterek, kısa bir canlandırmada malzeme olarak kullanırlar (Maley & Duff, 1982, 146).

Yorumlama ve yaratma etkinliğine bir diğer örnek olarak da “ telefon oyunu” verilebilir. Öğrenciler yuvarlak oluşturup otururlar. Bir öğrenci ya da öğretmen yuvarlağın en sonundaki öğrenciye fısıldayarak onun hakkında güzel bir şey söyler, her öğrenci (oyuncu), ondan öncekinin ona söylediğini kaydeder ve onun hakkında en azından yeni bir kelime ekleyerek yanındakine söyler. En sonundaki oyuncuda tüm cümleyi , güzel sözleri hatırlamaya çalışarak kendisi de güzel bir şeyler ekleyerek tüm cümleyi söylemeye çalışır. Bu etkinliğin amacı, kişilerin birbiriyle ilişki kurarak kendileri hakkında olumlu sözcükler duymaları ve böylece öz güvenleri artmasını sağlamasıdır. Dille ilgili hedefi ise; dinleme becerisini arttırmasına, telaffuzuna dikkat etmesine ve hafızasındaki hoş kelimeleri kullanmaya yöneltmektir (Lawrence, 2005).

Kelime oyunları bir diğer drama etkinliğidir. Öğrencilerin kelimeleri ezber ve tekrar yolu ile öğrenmeleri etkili ve kalıcı olmadıkları için kelime oyunları, öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri için alternatif bir yöntemdir. Maley ve Duff kelime oyununun ‘dille zeki olmak demek değil’, ama ‘dili keşfetmektir’ demektedirler. Onlara göre eğer dille oynama pratiğine sahip değilsek, farklı, çeşitli ifadeler kullanamayız ve tek, banal bir ifade şekliyle kısır bir iletişim kurarız. Ne kadar farklı kelime kombinasyonlarını denersek, o kadar öğrendiğimiz dilin potansiyelini yakalamada o kadar başarılı oluruz (1982, 3).

Kelime oyunlarına örnek olarak “grup şiiri” gösterilebilir. Bu oyunda öğrenciler 6’şarlı gruplara ayrılırlar. Her bir gruba birer kelime verilir ve grup üyelerinin kendilerine verilen bu kelimeyle birer cümle yazmaları istenir. Kendilerine verilen kelime, yazdıkları cümlenin içinde olmak zorunda değildir. Öğrenciler bu cümleleri birbirinden yardım almadan kendi başlarına yazarlar ve grupların kağıtları birbiriyle değiştirilir. Diğer grubun cümlelerini alan gruptan bu cümlelerle bir şiir yazması istenir. Bir cümle ekleyebilir ya da çıkartabilir. Daha sonra gruplar şiirlerini birbirlerine teker teker okurlar (Demirel, 2004, 69).

Kelime oyunlarına bir diğer örnek ise “heceleme oyunu” verilebilir. Öğrenciler kağıtlarını 1-20 olarak numaralandırırlar. Öğretmen “ bu testin heceleme testi olduğunu

ancak notlandırılmayacağını söyleyerek oyuna başlar. Öğretmen bir tane kelime listesi kullanır, içinde hem gerçek kelimelerin hem de fonetik seslerin olduğu bir liste. Öğrencilerin duydukları sesleri, kelimeleri işaretlemeleri istenir. Yirmi kelime ve seslerden oluşan liste aşağıdaki gibi olabilir.

1. cat 6. mip 11. kyl 16. ump
2. sit 7. el 12. un 17. zik
3. will 8. ip 13. set 18. yaw
4. day 9. aw 14. bor 19. mi
5. fot 10. zit 15. to 20. ir

Bu heceleme testini verdikten sonra, öğrenciler arkadaşlarının cevaplarını fonetik kurallarına göre yüksek sesle okurlar. Bu etkinliğin amacı, dinleyerek doğru kelimeyi bulmaya ve yazılım şekli ile okunuş şekli arasındaki farkı fark etmesini sağlar. Böylece kelimeyi hem dinleme hem okuma hem de doğru yazma becerisi gelişir (Lawrence, 2005). Bu etkinlik her seviyede kelimeler ve fonetik sesler değiştirilerek uygulanabilir.

Problem Çözme Etkinlikleri yabancı dilde kullanıldığı gibi diğer birçok ders sınıfında da kullanılabilen etkinliklerdendir. Bu etkinliklerle yabancı dil sınıfında öğrenci sadece ifadesinde akıcılığa sahip olmakla kalmaz aynı zamanda yabancı dilde düşünme yetisini de kazanır. Öğrenciler kendilerine ait bir şeyler üretme şansı yakalarlar. Öğrenciler temelde pratik ifadeler geliştirirler. Örneğin; I suggest..., It would be better... gibi ifadeler kullanarak öğrenci problemle ilgili söylemek istediğini daha önce öğrenmiş olduğu ifadeleri kullanarak dili pratik yapar (Malley & Duff, 1982, 3). Demirel'e göre problem çözme etkinlikleri öğrencilere neye öncelik tanıyacaklarını, nasıl başlayacaklarını, kendi kendilerine cevap vermelerini sağlamakta ve böylelikle daha yaratıcı bir dil kullanımı sağlanmaktadır (2004, 69).

Problem çözme sürecinde öğrenciler, eski deneyimlerini, önceki öğrenmeleri harekete geçirerek belli koşullarda bazı belirgin olaylar olduğu zaman ne olabilir üzerinde fikir yürütebilmekte ve bu süreç de yaratıcılıklarına ve üretkenliklerine etki ederek çözüm bulmalarına yardımcı olabilmektedir.

Problem çözme etkinliklerine örnek olarak, sınıftaki öğrencilere şu an hangi reklamların popüler olduğu sorulur ve hangilerinin onları iyi ya da kötü etkilediğini düşünmeleri istenir. Öğrenciler gruplar halinde televizyonda halen yayımlanan bir

reklam seçerler ve sınıfta oynarlar. Reklam üzerine konuşurlar ve reklamın içeriğiyle ilgili tavsiyede bulunabilirler. Daha sonra ev ödevi olarak, üzerine konuştukları reklam için kendi fikirlerini daha da açarak, çözümler önererek yazılı bir şekilde getirmeleri istenilebilir. Bu etkinlik orta ve üst seviyedeki öğrenciler için uygundur. Bu etkinlikle öğrenciler hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları bir durumu konuşup üzerine tavsiye ve çözümler önererek yabancı dilde iletişim kurma fırsatı yakalayarak, ifadelerinin daha düzgün bir biçimde iletme şansı elde ederler (Jancova & Sandanski, 2003).

Drama etkinliklerinde, kimi zaman edebi metin, kimi zamanda şiirler ve şarkılar da kullanılabilir. Edebi metinler canlandırma ve doğaçlama etkinlikleri için iyi bir başlangıç noktası sağlamaktadır (Maley & Duff, 1982, 2).

İyi seçilmiş bir metin, şiir veya şarkı dramatik etkinlikler için iyi birer kaynak teşkil etmektedirler. Yeni fikirler üretmek için metin kullanmak gerekirken, şiirler öğrencilerin hayal dünyalarına girip onların duygu ve düşünce üretmelerine vesile olmaktadır. Şiirde ve metinlerde kullanılan metaforlar ve benzetmeler öğrencilerin öğrendikleri dili edebi olarak kullanabilmeyi, mecazi sözleri anlayabilmelerine olanak sağlar. Böylelikle öğrenciler ifadeleri papağan gibi tekrar ederek değil de anlamlaştırarak öğrenirler. Öğrenciler şiirsel bir şekilde öğrendikleri yapı ve kelimeleri daha kalıcı bir şekilde öğrenirler ve akıcı bir şekilde bu ifadeleri kullanırlar.

Bu etkinliğe örnek olarak “ismin içindeki ne?” etkinliği verilebilir. Sınıf üç veya dört gruba bölünür, her grup farklı bir isim listesi üzerinde çalışır. Bu listeler, hayvan isimleri, meyve isimleri, ülke isimleri olabilir. Öğrenciler bu isimleri kullanarak bir şiir oluştururlar. Bu şiir yüksek sesle okunduğu zaman ritmik bir uyuma sahip olması beklenmektedir. Bu etkinlik tüm seviyelerde uygulanabilir. Zor bir etkinlik olmamakla beraber, öğrencilerin sadece isimlere ve ritmik uyuma konsantre olmalarına olanak sağlayarak ülke isimlerini, hayvan isimlerini eğlenerek öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir. Böylece isimleri telaffuz etme biçimleri de düzgün olacaktır (Maley & Duff, 1982, 210).

1.2.1.4. Yabancı Dil Sınıflarında Uygulanan Drama Teknikleri

Drama etkinliklerinden bir önceki kısımda bahsedildi. Bu etkinliklerin uygulanması için teknikler önem taşımaktadır. Drama etkinliklerini hedefe ulaştırmak için öğretme ve öğrenme sürecini düzenlemek, plânlamak gerekmektedir; dramaya bağlı olarak uygulanan teknikler de bu düzenlenen ve plânlanan düşüncelerin uygulamaya

aktarılmasında izlenen yolları kapsamaktadır. Yabancı dil sınıfında dramaya bağlı olarak uygulanan tekniklerin en sık kullanılanları şunlardır; rol oynama, doğaçlama, mim, kukla, gramer oyunları, hikaye anlatma ve sahneleme ve gösteri teknikleridir. Bu tekniklerin üzerinde kısaca durulması Ancak bu teknikleri dramadan bağımsız olarak düşünmemek gerekmektedir, bu teknikler bir arada etkinlikler için uygun bir şekilde kullanılmaktadırlar.

Rol Oynama:

Rol oynama drama içerisinde önemli bir yer alır. Çünkü dramatik etkinlikler boyunca rol oynama öğrencilerin günlük durumları başarılı bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak dili öğrenmelerine yardım etmede en çok kullanılan tekniklerden biridir. Duman (2005)'a göre, bir oyunda rol oynamak demek oyundaki bir karakterin duygularını, düşüncelerini canlandırmak demektir. Livingstone (1983)' a göre bir sınıf etkinliği olarak rol oynama, sınıf dışında ihtiyacı olabilecek gerçek rolleri, davranışları göz önünde tutarak bu roller içinde dili pratik yapma fırsatı sunar (Aktaran: Sam, 2005).

Rol oynama dilin yapısını, kelime dağarcığını bağlamlar içinde uygulama şansı vererek, öğrencinin kendi anlamını kelimelere yansıtarak yeni cümle oluşturmasını sağlayabilmektedir. Ayrıca rol oynama, öğrencinin utangaçlığını ve yabancı dile karşı olan isteksizliğini yenmesine yardımcı olur.

Littlewood'a (1981, 49) göre bu teknikle öğrenenlerden sınıf dışında oluşabilecek durumlarda kendilerini hayal etmeleri istenilir. Bu sokakta karşılaşma ya da daha karışık olarak bir iş görüşmesi olabilir. Öğrenciler bu durumları gerçekten oluyormuş gibi davranarak rollerini oynamaları istenilir.

Rol oynama basit bir anlatımla, öğrencilerin hayali karakterlerin rollerine bürünmeleri ve bu insanların konuşacağını ya da davranacağını düşündükleri gibi konuşup davranmalarıdır (Watcyn-Jones, 1993, 10 ; Aktaran: Ay, 1997, 56).

Brauer'e (2002, 59-61) göre rol oynama sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik güç ilişkisi kırılarak öğrenciler tartışma, fikir alışverişinde bulunma, bilgi edinme, hızlı cevap verme vb. öğrenme süreçlerine daha etkili olarak katılırlar. Rol oynamanın en önemli yönlerinden bir diğeri ise katılımcıların hikaye dünyasına girmelerinin sağlanmasıdır. Öğretmenin de dramatik etkinliğin içinde yer alması, öğrencilerin, öğretmenin rolünden ipuçları yakalayabilip, dramatik dünyaya daha hızlı bir şekilde girebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Öğretmen role girdiği zaman, öğrenciler hep birlikte dinlemeye, düşünmeye, olayı yapılandırmaya çalışırlar.

Öğrenciler bir durumu canlandırırken belli bir formatı kullanma ve belli bir davranışı sergileme ihtiyacı duyarlar. Öğretmen bu durumda öğrencilerin ne çeşit dil ve davranışı model aldıklarını gözlemler ve diğer öğrencilerle birlikte durum değerlendirilmesi yapılır, çünkü canlandırma yaparken, rol oynarken kullandıkları dil önemlidir (Neelands, 2000, 89).

Doğaçlama:

Doğaçlama, spontane bir şekilde öğretmen tarafından verilen durumun, öğrencinin kendisi tarafından oluşturulmasıdır. Duman (2005)'e göre ise doğaçlama, değişebilirliği ve anında yaratmayı ifade eder. Bu açıdan doğaçlama canlandırma ile farklılık göstermektedir. Ömeroğlu (2002, 118), doğaçlamayı oynamanın çocuklar için rol oynamaktan daha zor geldiğini, canlandırılacak durum veya olayın daha önceden bilinse bile konuşmanın kolayca akmadığını ve diyalogların ilk başlarda kısa ve sınırlı olduğunu ancak çocuk alıştıkça diyalogların uzadığını ifade etmektedir.

Wessels (1987, 85), benzer şekilde doğaçlamanın, öğrencilerin sahip oldukları dil yetilerini ortaya çıkardığını ve iletişim kurabilme yeteneklerini sınadığını belirtmektedir (Aktaran: Ay, 1997, 69). Heathcote'a göre ise doğaçlama, öğrencilerin potansiyellerini göz önünde bulundurarak, gerekli materyalleri kullanarak, deneme yanılma ve test etmeyi keşfetmelerini sağlamaktadır (1991, 42).

Mim:

Mim, sözcük ya da ses kullanmadan sadece hareketlerle yapılan dramadır. Jestler, mimikler ve hareketler konuşmadan önce gelir. Sınıfta herhangi bir kelime öğretileceği zaman sözcüğün zihinde canlanması için sıkça kullanılan bir tekniktir. Sözel olmayan iletişim becerileri; yüz ifadeleri, bedeni kullanma gibi beceriler mim tekniğiyle kazandırılabilir. Öğrenci pandomim yaparken gözlemlediklerini hatırlamaya çalışır, zihninde resimler ve konuşmadan oynar. Böylece sözel olmayan bir durumu ve olayı da yorumlayıp sözlü olarak ifade edebilir.

Mim kullanılırken, ses kullanılmaz sadece hareketler kullanılır, ancak hareketler öylesine belirgin olmalıdır ki eğer mimle dikiş dikmeyi anlatıyorsanız karşınızdaki kişi iğneyle ipliği görüyormuş gibi hissedebilmelidir (Scher & Verrall, 1975, 56; Aktaran: Ay, 1997, 66).

Kukla:

Kuklalar sınıftaki tüm dikkati üzerine çekmek, dikkatin dağılmamasını sağlamak için yabancı dil sınıflarında hem eğlendirmek hem de öğretmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Birçok kukla çeşidi vardır, el kuklası, ipli kukla, kağıt kukla gibi, ancak Ay’a göre “hemen her nesne bir kukla olabilir: bir oyuncak, bir saç fırçası, bir süpürge ... Hatta eliniz ile ,eğer hareket ettirip konuşturabilerseniz, bir kukla olabilir”(1997, 75).

Konuşan kişi kuklanın arkasına saklandığı için utangaç, çekingen ya da sözel olarak ifade etme yeteneği sınırlı olanlar daha rahat bir şekilde iletişime katılırlar. Öğrencini kendi oynattığı kuklanın karakterine girmesi, onun duygularını anlamasını ve empati kurmasını sağlar (Duman, 2005). Bir diyalogu aktarırken , bir olayı, öyküyü anlatırken kuklalar kullanılabilir.

Gramer Oyunları:

Gramer kurallarını öğretmek ve pekiştirmek amacıyla oynanan oyunlardır. Bu oyunları öğretmen, yeni bir gramer yapısını kontrol etme, pekiştirme ve tekrar aşamalarında sınıf içinde uygulayabilir (Demirel, 2004, 79).

Gramer kurallarının müfredat içerisinde yoğun bir şekilde yer alması, öğretmenlerin bu yapıları daha anlamlı bir şekilde öğretme arayışları içerisine girmelerine neden olmaktadır. Öğretmenler bir amaç doğrultusunda gramer oyunları kullanabilmekte ve amaçlarına daha kolay erişebilmektedirler.

Hikaye Anlatma ve Sahneleme:

Hikaye anlatımı, öğrencilerin dikkatini çekmek ve olayın içine katmak için bir hikayedeki olayların anlatılmasıdır. Eğer öğrenciler, öğrendikleri dilde henüz başlangıç seviyesinde iseler, seçilen hikayenin kısa, basit ve anlaşılır olması gerekmektedir. Aksi takdirde anlaşılması güç olacağından öğrencilerin sıkılmasına ve dersten uzaklaşmasına neden olabilecektir. Hikayenin sahnelenmesi ise, Demirel’e (2004, 64) göre, basit bir hikayenin bir kısmı ya da tamamı alınarak öğretmen ya da birkaç öğrenci tarafından okunarak sınıfta sergilenmesidir. Ancak, burada en önemli noktanın anahtar cümlelerin ve yabancı sözcüklerin liste halinde tahtaya yazılması olduğunu da vurgulamaktadır.

Gösteri:

Demirel (2004, 58)'e göre, gösteri gerçek araçlar kullanılarak yapılabildiği gibi modeller kullanılarak, resim, slayt, film şeridi, hareketli filmler, basit çizimler ya da semboller kullanılarak da yapılabilen bir tekniktir. Öğretmenin, öğrencilerin gösteriyi iyi bir şekilde duyup, duymadığına, iyi bir şekilde görüp görmediğine, gösterinin öğrencilerin dikkatini çekip çekmediğine, merak uyandırıp soru sormalarına teşvik edip etmediğine göz önünde bulundurarak gösteri için gerekli araç gereçleri hazırlamalıdır, çünkü gösterinin öğrenmeye yönelik olması gerekmektedir. Demirel, gösteri tekniğinin daha çok sözcük öğretiminde, konuşma becerisini geliştirmede okuduğunu ve dinlediğini anlamada, yazma etkinliklerinde ve yeni yapının öğretilirken, sunu aşamasında yararlı bir şekilde kullanılabildiğini ifade etmektedir (2004, 59).

1.2.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Uygulama Alanları

Konuşma, Telaffuz ve Dinleme Öğretimi:

Öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir biçimde, doğru telaffuz ederek konuşmaları gerekmektedir. Drama, öğrencinin sözel ve sözel olmayan ifade yetisini geliştirmesini sağlayan birçok etkinliği içermektedir. Sınıf içinde uygulanan diyaloglar, rol oynamalar, doğaçlamalar, iletişimsel oyunlar, hem dili hem de bedeni harekete geçirerek yabancı dilde konuşmaya, karşısındakini dinleyip ona cevap vermeye, kelimeleri doğru telaffuz etmeye, vurgu ve tonlamasına dikkat etmeye yönlendirecektir. Vurgusuz, tonlamasız ve yanlış telaffuz edilmiş sözcüklerle iletişimin tam olarak gerçekleşemeyeceğini ve arkadaşıyla sağlıklı bir etkileşimde bulunamayacağını etkinlikler yoluyla öğrenmekte ve her yeni etkinlik öğrencinin eksik olan yönlerini biraz daha düzeltmesine yardım etmektedir.

Öğretmenin drama etkinlikleri içerisinde yer alması, öğretmenin kelime telaffuzunda, tonlamada öğrencilere model olması açısından ve konuşmayı gruptan alarak uzatması açısından uygun fırsatlar sunar (Neelands, 1992, 19).

Öğrenciler dramatik doğaçlama sürecinde ne yapacaklarına ve söyleyeceklerine karar verirken kendi beklentilerinden esinlenirler. Ancak diğer öğrencilerin beklentileri farklı olabilir ve kendisini onlarla etkileşim içinde bulabilir. Diğerlerine cevap verme gereksinimi duyar ve bu da durumu daha geniş bir biçimde ele almasına, alternatif fikirleri göz önünde bulundurmasına yarar. Öğrenciler hikaye ve olayın içinde kendi bilgi ve tutumlarını yansıtır. Kendilerinden farklı düşünenlerle, farklı iletişim kurma gereksinimi duyarlar ve dili yeni kalıplara uyarlayıp, düşüncelerinin kelimelerine

yansıtırlar. Düşüncelerini ifade etmek için daha fazla yeni kalıp ve kelime kullanmaya çalışırlar.

Sözcük Öğretimi :

Öğretilecek sözcüğün anlamı jest ve mimiklerle açıklanır. Kelime oyunları ile yeni kelimeler öğretilir. Dergi, duvar resimleri, poster, afiş gibi araçlar kullanılabilir. Bu araçlar drama etkinlikleri için uygun araçlardır. Dergideki yeni karşılaştıkları bir sözcük bağlamla birlikte her gruba verilir ve öğrenciler, tartışarak anlamını tahmin etmeye çalışırlar. Her grup tahmin ettiği anlamı kendi cümleleriyle, pandomimle, canlandırarak ifade edebilir ve anlama en çok yaklaşan grup seçilerek tekrar açıklamaları istenilir. Böylelikle kelimeyi doğru ve yerinde kullanarak sözlü ifadelerini geliştirir ve kelime dağarcıklarını zenginleştirirler.

Dilbilgisi Öğretimi:

Dilbilgisi kurallarını ezberleyerek ve mekanik alıştırmalar çözerek öğrenme, dili doğru ve yerinde kullanmak için etkin bir öğrenme şekli değildir. Dilbilgisindeki tüm zaman yapılarının kurallarını bilen ve zamanlarla ilgili boşluk doldurma vb. gibi mekanik alıştırmaları hatasız cevaplayan öğrenciler aynı zaman yapılarıyla farklı bir konteks içinde ya da bir metnin içinde karşılaştıkları zaman bu yapıları seçememekte ve anlayamamaktadırlar. “Hangi yaşta ve eğilimde olursa olsun çoğu öğrencini dilbilgisi konusunda bildiklerini hayata geçirmekte zorlandığı bir gerçektir” (Gerngross & Puchta, 1992, 2; Aktaran: Ay, 1997, 87). Ancak dilbilgisi kurallarının öğrenciler tarafından drama etkinlikleriyle, farkına dahi varmaksızın iletişimsel yollarla, gramer oyunları ile, anlamlı alıştırmalarla, bağlamlar içinde sunularak öğrenilmesi öğrencide daha etkin ve kalıcı öğrenmeleri sağlamaktadır.

Yazma Öğretimi:

Dili doğru ve düzgün kullanma özellikle yazma çalışmalarında çok önem verilen bir özelliktir. Yeni dil öğreniminde sözlü ifadenin gelişiminin önemi kadar yazılı ifadenin de önemi büyüktür. Bu amaçla dramatik etkinlikler, yabancı dil eğitiminde yazma çalışmaları için kullanılabilir. Örneğin, bir hikaye okunmaya başlanılır ve hikaye başı okunduktan sonra durdurulur ve öğrencilerin guruplara ayrılarak hikayeyi tamamlamaları istenilir. Her grup düşünerek ve tartışarak hikayenin devamını hayal güçlerini kullanarak yazmaya başlarlar. Öğretmen her gurubu dolaşarak hatalı cümleleri

varsa yardımcı olur ve düzeltmelerini sağlar. Hikayenin devamını yazdıktan sonra öğrenciler oluşturdıkları hikayeyi sınıfta arkadaşlarına dramatize ederler.

1.2.1.6. Yabancı Dil Sınıflarında Dramanın Fonksiyonları

Son araştırmalara göre drama yöntemi, dil sınıflarında üç fonksiyona sahiptir; bilişsel, duyuşsal ve sosyal (O'Neill & Lambert 1982; Di Pietro, 1987; Wagner, 1988; O'Neill, 1992, 1994, 1995; Kao, 1994; Aktaran: Brauer, 2002, 55).

Bilişsel Fonksiyonu:

Dil öğrenimindeki bir çok başarısızlık, anlamlı öğrenme ortamının eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin dil öğrenirken zihinsel süreçlerini etkinleştirmesi, anlam oluşturmalarını sağlaması ve kullandıkları dilde iletişim yeterliliği kazanacakları öğrenme ortamları oluşturması gerekmektedir.

Brauer'in de ifade ettiği gibi, dil öğretmenin daha iyi bir sonuç alması ve anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturması için drama iyi bir alternatif olmakla beraber, dilde iletişim yeterliliğini geliştirmek için de uygun bir ortam yaratır. Ayrıca, drama yöntemi öğrencilerin anlamlı öğrenme ortamında yaratıcılığını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda dilde yeterli olmayan öğrencilerin anlamlı bir bağlam içinde dil becerilerini elde etmeleri için onların aktif katılımını gerektirir (2002, 56).

Duyuşsal Fonksiyonu:

Ruhi ve Zeyrek (1987, 16) dil öğrenimi ya da öğretiminin hem öğreten hem de öğrenen kişi bağlamında temelleri insan psikolojisine dayanan bir kavram olduğunu ifade etmekte, Stevick de, yabancı dili öğrenmenin humanistik bir anlama olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Brauer, 56).

Yeni bir dil öğrenirken insanın empati, kendine güven, kaygı, heyecan, korku vb. gibi duygusal özellikleri öğrenme süreci içinde önemli birer etken oluşturmaktadır. Öğrenilmeye başlanan yeni bir dil, başlangıçta anlaşılması güç bir sistem olarak hissedilebilir. Öğrenen için bu süreç doğal bir süreçtir. Öğrenen kişi bu süreci ne kadar rahat, güvende ve kaygısız geçirirse öğrenen için yeni bir dille tanışma ve onu öğrenme hızı o kadar artacaktır. Bireyin nasıl hissettiğini anlayan öğretici, onların negatif duygularını yenmelerinde yardımcı olabilecektir. Bazen bu negatif duygular bireyde aşılması güç izler bırakabilmekte ve hayat boyu devam edebilmektedir. Bu yüzden de öğrenciyle etkileşim sürecinde bireyin hatalarının hoşgörüsüyle karşılanacağı,

duygularının göz ardı edilmeyeceği, öğrenci merkezli, insancıl yöntemler yabancı dil öğretim ortamında kullanılmalıdır.

Heathcote, dramanın katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak, onun kendi kararlarıyla ve hareketleriyle karşılaşması için ortam hazırladığını, onların olumlu bir sonuç çıkarmasını sağladığını ve bu yaklaşımla göz ardı edilen temel alanları; duygusal kontrolü, duygunun önemini ve duyguların ifade edilmesi için kullanılan dili ortaya çıkardığını ve bu alanları sınıf ortamına getirdiğini vurgulamaktadır (1991, 99).

Sosyal Fonksiyonu:

Öğrencilerin kendi aralarında işbirlikçi, destekleyici iletişim içinde olmalarında ve böylece onların gerçek yaşamdaki iletişime hazırlanmasında dramanın sosyal fonksiyonu önemli bir olumlu etkiye sahiptir (Numan, 1992; Aktaran: Brauer, 2002, 56). Drama etkinlikleri ile beraber, öğrenciler sözel ifadelerini daha kompleks, daha etkileyici, daha yaratıcı bir şekilde iletebilmekte ve daha duyarlı dinleyiciler haline gelebilmektedirler. Karşılarındaki insanların vermek istediği mesajı daha içten dinleyebilmekte anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Bir diğer yanda ise öğrenciler drama etkinlikleri içerisinde kendilerini gülünç hissetmezler, çünkü hepsi, öğretmen de dahil etkinliğin içinde aktif bir şekilde olurlar.

1.2.1.7. Yabancı Dil Öğretiminde Drama Kullanmanın Etkileri

Dramatik etkinlikler yoluyla sunulan birçok öğrenme seçenekleri, bireysel yetenek ve ilgiye uygun olarak alternatifler sunar. Öğrenci hem dili kullanır hem de kendi fikirlerini ifade edebilir, çünkü öğrenciye konuşması için ne kadar fırsat sunulursa o kadar iletişim isteği artacaktır. Öğrenci rolün arkasına saklanarak kendi fikirlerini rahatça söyler. Sınıf dışında oluşabilecek yaşama dair durumlarını ifade edebilme tecrübesi kazandırır.

Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinde öğretmen öğrencilerle arkadaşça bir ilişkiye sahip olma şansına sahip olmayabilir. Öğretmen drama etkinlikleri sırasında ise, özellikle grup çalışmaları esnasında öğrenciyi daha iyi tanıma şansını yakalar ve her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını daha kolay saptayabilir. Drama etkinlikleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşabilecekleri zorlukları yenmelerinde yardımcı olabilmektedir. Öğretmenin dışardan sınıftaki etkinlikleri gözlemlemesi sonucunda etkinliğin konu için uygun olup olmadığına ya da konunun hangi kısmının anlaşıldığına veya anlaşılmadığına karar verebilmektedir.

Wilga Rivers' inde (1983) bahsettiği gibi “drama, açıklama yoluyla öğrenmenin zor olduğu şeyleri kullanılması için olanak sağlar”. İngilizce öğretiminde drama teknikleri kullanılarak, geleneksel İngilizce sınıf monotonluğu kırılabilir ve İngilizce dilinin usta kullanıcılarını gerçek dünyayla anında karşılaşmalarını sağlayacak müfredat programına dönüştürülebilir (Aktaran: Chauhan, 2005). Drama, yabancı dil sınıflarında öğrenenin dili hem akıcı bir şekilde hem de doğru kullanmasına olanak sağlaması açısından faydalı bir yöntem olacaktır. Dramanın bu büyük gücü dil öğretiminde ve öğreniminde etkileşime yoğunlaşması, iletişim yetisini geliştirmeyi amaçlamasından kaynaklanmaktadır.

Drama yöntemi, kültürel uyum, duygunun katılımı, aktif katılım, dilbilgisinin önemli parçaları ve dili sosyal bir beceri olarak hayatına katması vb. gibi birçok avantaj sağlar.

Drama etkinlikleriyle katılımcı farkında olmadan, önceden öğrenmiş olduğu bilgileri, spontane bir biçimde ortaya çıkarır ve anlamlı bir biçimde yeni dilde iletişim kurmaya çalışır. Öğrenciler kendi kendilerine hatalarını fark edebilir ve düzeltebilirler. Böylelikle, öğrencilerin, doğru yapı kullanmaya odaklanıp iletişim kuramamaları önlenmeye çalışılır.

Dramanın çocuklara kazandırmış olduğu en önemli tecrübe, olma, yapma, düşünme ve hissetmenin aynı zamanda olaya girmesidir (Neelands, 2000, 90).

Öğrenciler hem dili kullanırken hem de fikirlerini oluştururken kendi kişisel potansiyellerini ortaya koyarlar. Öğrencilere ne kadar fazla iletişim için fırsat tanınırsa, o kadar dil öğrenme sürecine katılırlar.

Geleneksel öğrenme yaklaşımlarında öğretmenin öğrencilerle etkileşime girme şansı oldukça düşüktür, çünkü öğrenciler sınıfta sadece sorulan soruları cevaplamak için bulunurlar. Öğretmen sorar ve öğrenci cevaplar. Sınıfta etkileşimden ve sağlıklı bir iletişimden söz etmek oldukça zordur, kısır bir ilişki söz konusudur.

Dramatik etkinlikler, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri, anlamları yeni bilgileriyle, anlamlarıyla ilişkilendirmek için kullanılır (Robbins, 2005).

Soru sorarak, sorgulayarak öğrenciler kendi anlamlarını oluşturabilir ve dramatik dünya içinde bir grup olarak ne yapacaklarına karar verebilirler. Özellikle başlangıç seviyesindeki ve alt seviyedeki öğrenciler fikirlerini ve düşüncelerini açıklamak için beden diline güvenirler ve diğer öğrencilerin anlamlar oluşturmaları için fırsat verirler (Brauer, 2002, 61).

1.2.1.8. Öğretmenlerin Dramayı Kullanım Düzeylerini Etkileyen Faktörler

Dil öğretiminde her yeni girişim birçok problemi de beraberinde getirir. Öğretmenlerin yeni yöntemler hakkında bilgi ve tecrübe sahibi olması, müfredat, gerekli materyal vs. Bazı öğretmenler belli metot ve tekniklerden memnunken, bazıları denemeye değer bulmayabilirler. Gerçekte dil öğretmenin başarısı birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörler öğretmenin haftalık ders saatine, girdiği sınıftaki öğrenci sayısına, öğrencilerin etkinlikler için gerekli materyalleri alım gücüne, öğretmenin teknikler hakkında belli bir bilgi ve uygulama düzeyinin olmasına, tecrübesine ve bunun için de herhangi bir eğitim alıp almasına göre değişebilmektedir.

Drama yönteminin yabancı dil eğitim sınıflarında kullanılıp kullanılmaması ya da ne kadar kullanılacağı, bir biri ile iç içe geçmiş olan bir çok değişken tarafından belirlenmektedir. Bu değişkenler incelendiğinde özellikle öğretmen, öğrenci, ve okul ile ilgili fiziksel özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerle ilgili olarak; öğretmenlerin yeni yöntemlere karşı tutumları, dramanın yararlılığına olan inancı, haftalık ders saati vb. gibi değişik faktörlerin etkileyici olabileceği düşünülebilir. Bunun yanı sıra drama yöntemi için temel unsurlar arasında yer alan öğrencilerle ilgili olarak ise özellikle öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerinin materyal gerektiren drama faaliyetlerinin kullanılmasında belirleyiciliği düşünülebilir. Son olarak dramanın kullanımı için gerekli olan fiziksel alana sahip okullar ile olmayan okullar arasında dramanın kullanımı ile ilgili olarak değişiklikler olabileceği düşünülebilmektedir. Bu değişkenlerin sayısı arttırılabilir. Daha önce dramanın temel unsurları konusunda belirtilen bir çok değişkenin, drama kullanımı ile ilgili etkileri literatürde ifade edilmektedir.

Dramanın kullanımında en önemli etkenlerden birisi olarak karşımıza öğretmen çıkmaktadır. Heathcote'un da belirttiği gibi "öğretmenler öğrenme ortamının yaratıcılarıdır (1991, 62). Öğretmen açısından drama etkinliklerini uygulamak ön hazırlık ve çaba gerektirmektedir. Aktivitelerin önceden hazırlanması hangi seviyede hangi rol kartlarının (seçilen rol kartların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına da cevap verebilmesi ve konuyla ilgili olması), hangi diyalogların, resimlerin kullanılacağı ya da hangi sosyal drama konularının seçileceği, nasıl bir mekanın dizayn edileceği, hangi materyallerin gerekli olduğu (okuma parçası, diyaloglar, rol kartları, yazılı, resimli ipucu kartları, resimler, fon kartonu, müzik, çeşitli sesler, top gibi), hangi etkinlik için ne kadar sürenin yeterli olacağı vb. hazırlıkların daha önceden öğretmen tarafından

hazırlanması gerekmektedir. Bu hazırlıklar ise öğretmen için ilave bir emek ve ilgi gerektirmekte, öğretmenlerin ders dışında da zamanlarını alabilmektedir. Bu süreçler öğretmeni yorabileceğinden, kimi öğretmenler kendi alışık olduğu yöntem ve teknikleri kullanmaya devam edebilmekte, ders kitabına bağlı, dersi tek başına işleyen, kısır bir iletişim içinde olan, gramer yapılarını öne çıkaran bir yaklaşımla yabancı dili öğretmeye çalışabilmektedir. Bu yanı ile öğretmenlerin dramayı kullanımları ya da kullanım düzeylerini bu hazırlık aşaması belirleyebilmektedir.

Öğretmenler yukarıda sayılan unsurları göz önünde bulundururken, diğer önemli bir unsur da drama yöntemini kullanmada nasıl bir yol izleneceği hususunda dil öğretmenlerinin ikilem yaşamasıdır. Bir yandan dilbilgisel noktaları kontrol etmenin öğrencilerin ifadelerini engelleyeceğinden, diğer yandan da kontrol edilmediği zamanda, öğrencilerin cevaplarının net ve düzenli yapılandırılıp yapılandırılmamış olması hususunda zorluk yaşayacakları kaygısı taşımaktadırlar. Drama yöntemi kullanılırken öğretmenler anlam ve biçim arasında, akıcılık ve doğruluk arasında öğrencilerin etkili öğrenimleri için dengeyi kurabilmelilerdir (Brauer, 2002, 67). Bu kaygı ya da ikilem de öğretmenlerin drama kullanımı ile ilgili tutumlarını etkileyebilmektedir. Müfredatta gramer konularının ağırlıklı olarak yer alması, öğretmenlerin gerek müfredattaki konuların yetiştirilmesi ve gerekse de, dramanın yabancı dil eğitiminde gramerden çok iletişime önem vermesi de öğretmenlerin dramanın yabancı dil dersi sınıflarındaki kullanımına ilişkin tutumlarını etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin dramanın kullanımına ilişkin tutumlarını etkileyebilecek bir diğer unsur ise, öğretmenlerin dramaya ilişkin eğitim düzeyleridir. Daha önceden drama ile ilgili almış oldukları ders, kurs, seminer vb. eğitimler dramanın kullanımını etkileyebilmektedir. Dil sınıflarında drama yönteminin kullanım alanlarını arttırmak, nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağından emin olunması ve belli oranda uygulama fırsatı yakalaması açısından dil öğretmenlerinin özel bir eğitim görmeleri gerekmektedir, çünkü öğretmenin beden dilini kullanabilmesi, ses tonunu ayarlayabilmesi, duygusunu dile katabilmesi gerekmektedir (Brauer, 2002, 65).

Heathcote'a göre öğretmenin grup etkinliklerini, grup içinde yer alarak yönlendirmesi onun olumlu bir paylaşıma sahip olmasını sağlar (Heathcote, 1991, 42-43).

Öğretmenin drama etkinlikleri içerisinde gerektiğinde rolün içinde olması, gerektiğinde de bir lider olarak öğrencileri, doğru yönde, amaca yönelik bir şekilde

yönlendirmesi gerekmektedir. Öğrenciler etkinlikler sırasında etkinliğin amacından uzaklaştığını hemen fark edip durumu ele alması gerektiğinden iyi bir gözlemci olması gerekmektedir. Öğretmenin dramatik etkinliklerde katılımcı olarak yer alması da önemlidir, çünkü öğretmenin öğrencilerin dil becerilerini, anlamlarını teşhis edebilmesi ve iletişim çabalarını destekleyebilmesi, onlarla uygun davranışlar için ve dilbilgisel ifadeler için model oluşturabilmesi, onların düşüncelerini sorgulayabilmelerine ve tüm süreç boyunca cevaplarını sınavabilmelerine ve cevaplarını daha detaylı bir şekilde verebilmelerine yardımcı olabilmesi gerekmektedir. Bu süreç de öğretmenin dramayı kullanma düzeyini etkilemektedir.

Kao'ya göre drama, öğrencileri eğlendirmekten öte bir şeydir. Daha önceden hazırlanmayı, dikkatli gözlemi ve uygulamadan sonra sürekli değerlendirme gereklidir (Aktaran: Brauer, 2002, 63). Öğretilcek olan konunun ön bilgi gerektirip gerektirmediği araştırılmalı, eğer gerektiriyorsa önce ön bilginin oluşturulması için gerekli etkinlik ve sonra da yeni bilgilerin oluşturulması için etkinlikler planlanmalı ve gerekli materyaller seçilmelidir. Bu nedenle öğretmenin konu ile ilgili doğru drama kaynağını seçmesi dramanın kullanımını da etkileyebilmektedir. Drama etkinliklerini, aynı gün içerisinde, tüm sınıflarda uygulamak zor olacağından öğretmenin sınıflarda daha önceden uygulamış olduğu ve başarılı bir şekilde konunun öğretildiği etkinliklerden seçerek diğer sınıflar da kolaylıkla daha az enerji harcayarak uygulayabilir.

Drama kullanımı ile ilgili süre de belirleyiciliğe sahiptir. Yabancı dil dersinin haftalık ders saatinin az oluşu, çoğu kez öğretmenleri uygulanması belirli süreler alan dramayı kullanımlarına dair olumsuz etkileyebilmektedir. Drama etkinlikleri aşama aşama uygulandığı için oldukça zaman harcanmaktadır. Öğretmen her etkinlik için gerektiği kadar zaman vermeli ve eğer önceden o etkinliği uygulamışsa etkinliğin gerektirdiği süreyi not etmeli ve tahmini süre o etkinlik için tanınmalıdır. Drama etkinlikleri için yeterli süre olması gerektiğinden ve öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısı taşımaları onların dramayı kullanma düzeyini etkilemektedir.

Dil öğrenenler özellikle düşük seviyede olanlar, hala temel dil becerilerini geliştirme aşamalarından olduklarından, fikir ve düşüncelerini yabancı dilde ifade etmede kısıtlı olduklarından sınıfta drama etkinlikleri alıştırmaya odaklı, kısa süreli ve öğretmen eğilimli olmaktadır (Kao & O'Neill, 1998, 3; Aktaran: Brauer, 2002, 54). Öğrencilerin dil seviyeleri de öğretmenlerin dramayı kullanmak istememesinin önemli bir nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.3. Problem

Geleneksel dil öğretim metot ve tekniklerinin, dilin yapısal özellikleri üzerinde durması ve dilin işlevsel ve iletişimsel özelliğini göz ardı etmesi, dil öğrenimini zorlaştırmaktadır. Dil öğretimindeki bu geleneksel yaklaşım, dilin iletişimsel yanını ortaya çıkarmak için yetersiz kalmıştır. Öğrenciler dilin yapısı ve işlevi arasında anlamlı bir bağ oluşturamamaktadırlar. Bu nedenlerden dolayı yabancı dil öğretiminde yeni arayışlar başlamış ve yeni yöntem ve teknikler dil öğretiminde yerini almıştır. Son yıllardaki dil öğretimindeki yeni yaklaşımlar, öğretilecek dilin bir iletişim aracı olduğu anlayışını temel almaktadır. Önce yapının ardından anlamın geldiği görüş terk edilip, önce anlamın ardından da yapının geldiği görüş benimsenmekte ve mekanik alıştırmaların (boşluk doldurma, çeviri vs.) yerini öğrencilerin anlam oluşturabileceği, bağ kurabileceği alıştırmalar almaktadır. Littlewood (1981, 88), günlük dil kullanılırken, normalde yapıdan ziyade ne söylediğimiz ve ne duyduğumuz üzerinde yoğunlaştığımızı, birisi bize birinin ne söylediğini sorduğu zaman , kullandığı yapıdan, kelimelerden ziyade, mesajı hatırladığımızı ve mesajı söylediğimizi ifade etmektedir. Yine buna benzer şekilde, Demirel de (2004, 52) dil öğreniminin anlamlı ve gerçek hayata dönük olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Dil öğretiminde bu yeni görüşlere rağmen, hala kelime ve yapının dile eşit olduğu anlayış devam etmektedir. Dilin sadece kelime ve yapıdan ibaret olduğunu düşünmek dili bir iletişim aracından ziyade bir ders üzerinde çalışılacak obje haline getirecektir. Tabi ki, dilin doğru bir şekilde kullanılması yadsınamaz, ancak dilin yapılarının ve kelimelerin baştan itibaren anlamlı bir şekilde, uygun bağlamlar içinde öğretilmesi ve Demirel (2004,53)'in de belirttiği gibi dil öğreniminde sözel olmayan jest ve mimikler, ses tonu, vurgu, kültürel tavırlar gibi hususların dikkate alınması gerekmektedir. Dil öğrenme ve dili kullanma sosyal bir olaydır ve bu sosyal beceriyi kazanmak için sadece zihinsel sürecimiz dili öğrenirken yeterli olmayacaktır. Zihnimiz, duygularımız, bedenimiz, kısacası tüm bu yetilerimiz birbirine bağlıdır ve etkileşim halindedir.

Öğretim tekniklerinin “dilın yaratıcı yanını” geliştirmeye yönelik olarak öğrencinin dil edinim sürecinde aktif katılımını sağlaması gerekmektedir. Öğrenenlerin dili, kendi gereksinmelerini (aç olmak, adres sormak vb. gibi konuları) ifade etmeyi istemelerini sağlayacak ve yeni dilde iletişim kurma isteğini oluşturacak ortama gereksinimleri vardır. Öğrenen, dil öğrenme sürecine hem zihinsel hem duygusal, hem

de bedenlen katılacağından dolayı, öğrenenin kendini güvende ve yeterli hissedeceği ortam sağlanmalıdır. Demirel (2004, 53)'e göre “dil öğrenimi, öğrenci istemedikçe ve yeterli olmadıkça gerçekleşemez”. Bu yüzden de, Littlewood (1981, 94)'a göre sınıf ortamının öğrenme sürecini destekleyici, gerginliği azaltıcı, rahat ve hataların hoşgörüsüyle karşılandığı , pozitif bir atmosfere sahip olması gerekmekte ve yapılan hatalar, iletişim becerilerinin gelişimi sırasında doğal ve iletişimin sağlanması için de hoşgörüsüyle karşılanması gerekmektedir.

Her öğrenci kendine has duygularıyla, değerleriyle ve öğrenme stilleriyle sınıf ortamında bulunduğundan, yabancı dili öğretirken seçilecek olan yöntem ve teknikler öğrencinin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre belirlenmelidir. Bu ihtiyaca karşılık olarak drama yöntemi ve dramatik etkinlikler dil öğretiminde yerini almıştır. Drama, öğrencinin sınıf içinde iletişim kurmasını, dili bir sosyal beceri olarak yaşamına katmasını, zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak dil sürecine katılımını sağlayacak birçok tekniği içermektedir. Drama teknikleriyle (doğaçlama, rol oynama, mim, kelime oyunları, gramer oyunları, gösteri ve kukla vb.), öğrenciler yeni dili kullanarak birbirleriyle ve diğer insanlarla etkileşimde bulunarak, dili günlük yaşamıyla ilişkilendirerek, dili kullanmasını öğrenecektir. Dramatik etkinliklerinin dil öğretimine en önemli katkılarından biri de, öğretmenin rolünün değişmesidir. Öğretmen artık otoriter, baskıcı, korkulan bir kişi değil, öğrencilerle oynayan, etkinliklerin içinde yer alan, gerektiğinde öğrencilere yardım eden bir kişidir. Böylelikle, öğrenci kendini baskı altında hissetmeyecek ve hata yapma korkusu taşımadan söylemek istediğini söyleyecektir.

Dramanın diğer önemli bir yönü de, öğrenmenin duyuşsal, sezgisel yanını ortaya çıkararak öğrencinin yaşayarak öğrenip, kendi sentezlerine varmasına ve bilgiyi (information) kendi anlamına (knowledge) dönüştürmesine yardım eden alternatif bir öğretim yöntemi ve alanı olmasıdır.

Yabancı dil öğretiminin temelini sadece sese ve biçime dayalı yöntemler oluşturmamaktadır. İletişim yetisini geliştirmeye yönelik, dili günlük yaşamında akıcı bir şekilde kullanmaya yöneltecek, dili, öğrencinin yaşamının bir parçası haline getirecek yöntem ve tekniklere duyulan ihtiyaç, drama ve dramaya bağlı olarak uygulanan tekniklerin yabancı dil öğretiminde önemini arttırmaktadır. Çünkü drama, öğrencilerin, göz ardı edilen duygusal yönünü ve bedenini dile kazandırmayı amaçlayarak, dili bir bütün halinde hayatına katmasına yardımcı olmaktadır.

Sınıf içi yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı, büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlı olmaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir. İşte bu noktada uygun öğrenme ortamı sağlamak öğretmenin görevidir. Öğretmenin görevi sadece eğitim ortamında kontrolü ve sorumluluğu üstlenmek değil, aynı zamanda sınıfta olup bitenleri etkin bir şekilde gözlemleyip, gerektiğinde öğrencilere neyi nasıl yapmak gerektiği konusunda yardım etmektir. Öğrenci yabancı dil öğrenim sürecine yeni katıldığından henüz kendini yeterli bir şekilde ifade etme becerisinden yoksun olduğu için, öğretmenin öğrencilerin yeni dille karşılaşma zorluklarını yenmelerinde rehber olmaları, doğru bir şekilde yönlendirmeleri ve onların ilgilerini canlı tutmaları gerekmektedir. Yeni çağdaş öğretim yaklaşımındaki öğretmenin rolleri, aynı zamanda drama etkinlikleri sürecinde de üstlenmesi gereken rollerdir.

Demirel (2004, 39)'e göre, öğretmenin öğrencilere yeni dilde kendilerini ifade etmenin yolunu bulma aşamasında nasıl yardımcı olacağı konusunda yetkin olması gerekmektedir. Öğretmen sık sık alıştırma ve tekrarlatan bir kişi değil, dili düşünerek dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülmelidir.

Bu sebeplerden dolayı eğitim sisteminin ana unsurlarından olan öğretmenlerin drama etkinliklerindeki rolü, drama tekniğini kullanma düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen etkenlerin belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesini, “Mersin il merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği içerisinde dramayı kullanma düzeyleri okul türüne (devlet/özel) bağlı olarak değişmekte midir?” cümlesi oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacını, ilköğretim okullarındaki (devlet/özel) İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi öğretim etkinlikleri içerisinde drama yöntemini kullanım düzeyleri ile ve bu düzeyleri etkileyen etkenlerin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin çeşitli drama tekniklerini, kullanım sıklıkları, okul türüne (özel/devlet) bağlı olarak değişmekte midir?
- 2) Öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları öğretim tekniklerinden hikaye anlatma, gramer oyunları, rol oynama, kelime oyunları, doğaçlama, mim, kukla, ve gösteri tekniklerinin, drama teknikleri olup olmadığı hakkındaki farkındalıkları okul türüne bağlı olarak değişmekte midir?

- 3) Öğretmenlerin çeşitli drama tekniklerini yararlı bulup bulmadıkları okul türüne bağlı olarak değişmekte midir?
- 4) Öğretmenlerin dramayı kullanmaları öğrencilerin drama için gerekli materyalleri satın alabilme düzeylerine bağlı olarak değişmekte midir?
- 5) Öğretmenlerin dramayı kullanmalarının sınıflarda fiziksel kaynakların bulunup bulunmamasına bağlı olarak değişmekte midir?
- 6) Öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanmadıkları, drama yöntemi ile ilgili bir ders ya da kurs alıp almadıklarına bağlı olarak değişmekte midir?
- 7) Öğretmenlerin drama kullanımları, sınıf mevcutları açısından nasıldır?
- 8) Öğretmenlerin drama kullanımları, yaşlarına göre nasıldır ?
- 9) Öğretmenlerin drama kullanımları, öğretmenlerin girdikleri haftalık ders saatleri açısından nasıldır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Globalleşme rüzgarları hızını arttırdıkça, ülkeler arasındaki sınırlar muğlaklaşmakta, tüm dünyada büyük sermaye evlilikleri gerçekleşmektedir. Yaşadığımız çağın bu temel özelliklerinin bir sonucu olarak, insanlarda aranan özelliklerin tanımlarında da bazı değişimler gerçekleşmekte, fizikken güçlü ve becerikli insan tipinin yerine bilgiye çabuk ulaşabilen ve ulaştığı bilgiyi yorumlayarak yeni bilgiler üretebilen insan tipi aranan insan konumuna yerleşmektedir.

Böyle bir çağda yabancı dil öğrenimi ve özellikle İngilizce dilinin öğrenimi önemini önceki yıllara göre daha da arttırmaktadır. Birçok iş ilanında mesleki yeterliliklerin yanı sıra İngilizce dilinin akıcı bir şekilde konuşuluyor olarak aranması, yabancı dilin önemini göstermektedir. Ancak ülkemizde yıllardır İngilizce dili öğrenimi konusunda yetersizliklerin yaşandığı ise bilinen bir gerçekliktir. Bu yetersizlikler genel olarak eğitim sisteminin yetersizlikleri olarak düşünülebileceği gibi mikro düzeyde analizler yapıldığında, bu yetersizliklerden birisinin de öğretim yaklaşımından kaynaklandığı görülecektir.

Dil öğretiminde farklı öğretim tekniklerinin denenmesi olumlu sonuçları doğurabilmekte, drama yöntemi de bu öğretim tekniklerinden birisini oluşturmaktadır. Ancak dil öğretimindeki geleneksel öğretim tekniklerine göre yeni bir yöntem olarak görülebilecek olan drama yönteminin ne düzeyde kullanıldığı ve kullanımını etkileyen unsurlar konusunda yapılan çalışmalarda eksiklikler bulunmaktadır. Bu araştırma, bahsedilen hususlardaki eksikliği doldurmak adına önem taşımaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemi ise, yükseköğretimdeki öğretmen yetiştirme sistemine sağlayacağı katkıdır. Türkiye’de halen birçok üniversitede drama teknikleri, öğretim teknikleri içerisinde ders olarak yer almamaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlerin drama tekniklerini kullanma düzeyleri kendi yetenek ve becerilerine kalmakta, ve nihayetinde de drama tekniği bilimsel olarak öğretim teknikleri içerisinde kullanılmamaktadır. Bu açıdan araştırma, yükseköğretimde öğretim teknikleri içerisinde drama yönteminin kullanılmasına dair bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırma kapsamı içindeki veri toplanan İngilizce dersi öğretmenleri, evren grubunu yeterli düzeyde temsil etmektedir.
2. Araştırmada anket çalışmasına katılan öğretmenler, anketi içten ve doğru şekilde doldurmuşlardır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Mersin ili merkez özel ve devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce dersi branş öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma alınan örneklemle sınırlıdır.
3. Araştırma verilen süre ile sınırlıdır

1.8. Tanımlar

Yaratıcı Drama: Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak , bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırmasıdır (San, 2002, 81).

Yöntem: Öğretimde yöntem, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine rehberlik sürecidir. Başka bir deyişle öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle, belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır. (<http://www.fgul.8m.net/yd1%20notlari.htm>).

Teknik: Teknik ise, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş bir açıdan yöntemi, hedefe ulaştırmak için öğretme ve öğrenme sürecini düzenleme, plânlama; tekniği de bu düzenlenen ve plânlanan düşüncelerin uygulamaya aktarılmasında izlenen yol olarak görebiliriz (<http://orscu.8m.com/ogretim.htm>).

BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ay (1997) tarafından , yabancı dil öğretiminde drama nedir ve sınıf içinde etkili olarak nasıl uygulanır sorularına yanıt aramak amacıyla bir betimsel çalışma yapılmıştır. Çalışmada sırası ile, Türkiye’de yabancı dil öğretiminden bahsedilmiş, bu bölümde Türkiye’de yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanılmadığından bahsedilmiş, daha sonra dramanın eğitimde kullanılma teknikleri örneklerle ifade edilmiştir. Araştırmada son olarak dramanın yabancı dil öğretimine etkilerinden bahsedilmiş, ve genel olarak literatür taraması şeklinde çalışma tamamlanmıştır.

Karamanoğlu (1999) tarafından ise, yaratıcı drama uygulamalarını İngilizce öğretiminde kelime bilgisini öğrenme ve hatırlamaya etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma deneme modeli ile yapılandırılarak, denk olmayan kontrol gruplu öntest - son test deseni kullanılmıştır. Çalışma, Çok Programlı Astsubay Hazırlama Okulu birinci sınıf motor bölümünden 71 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin öğrenme ve hatırlamada etkili olduğu ancak geleneksel yöntemlerin yanı sıra, yaratıcı drama uygulamalarının da işe koşulduğu deney grubunda kontrol grubuna oranla daha etkin bir öğrenme ve hatırlama düzeyi sağlandığı sonucuna varılmıştır.

Akar (2000), dramanın Türkçe eğitiminde kullanımının incelendiği “Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı” ismini taşıyan çalışmada, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde dramanın işlevini analiz etmektedir. Çalışma sonucunda, uzman rolü yaklaşımı temelinde yapılan drama dersinde, uygulayıcıların sırası ile en çok soru sorma, bilgi verme ve açıklama etkinliklerini kullandığı sonucuna ulaşılmış, öğrenciler açısından ise, en çok sırası ile, tahmin etme, soru sorma tartışma ve açıklama yapma etkinliklerinin izlendiği sonucuna varılmıştır.

Aynal (1989), ilkokul üçüncü sınıf İngilizce dersinde yer alan isimler, saatler ve emir cümlelerinin öğretiminde, dramatizasyon ağırlıklı yöntem ile takrir ağırlıklı yöntemin öğrenci başarısına etkilerini araştıran deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, dramatizasyon ağırlıklı yöntem uygulanarak verilen bilgilerin takrir ağırlıklı yöntem uygulanarak verilen bilgilerden daha kalıcı olduğu ortaya çıkmış, ayrıca dramatizasyon ağırlıklı yöntem uygulanarak öğretim yapılan deney grubunda başarının

takrir ağırlıklı yöntem uygulanan kontrol grubundaki başarıya göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Önder (2002)'in, eğitici drama uygulamalarının altı yaş çocuklarının kendilik algısı üzerindeki etkisini ölçen çalışması drama yönteminin okulöncesi dönemindeki etkilerini ve bu etkilerin çocuklar üzerindeki değişim gücünü irdelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, deney ve kontrol gruplu, ön test- son test uygulamaları ile verilerin toplandığı, deneysel bir çalışma olup, 24 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucundaki İstatistiksel analiz sonuçları, uygulanan eğitici drama programının, çocukların kendilik algılarında olumlu yönde değişikliğe yol açtığını göstermiştir. Üç hafta sonra deneysel grupta yapılan kendilik algısı ölçümleri de, elde edilen olumlu yöndeki değişimin kalıcı olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın bulguları, eğitici dramanın çocukların kendilik algısı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur.

Türker (1991)'in yapmış olduğu tez ise yabancı dil öğreniminde, iletişimci yaklaşımın prensiplerinde drama kullanımı ve ne ölçüde drama teknikleri kullanılmakta sorularına yanıt aramak amacıyla İngilizce yapılmış bir betimsel çalışmadır.

Güngör ve Taşkın-Can'ın yaptıkları çalışmada ise yaratıcı drama uygulamalarının kişisel ve mesleki gelişime etkileri incelenmektedir. Güngör ve Taşkın-Can (2005), yaratıcı drama yönteminin bireylerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimleri üzerinde olumlu katkıları bulunduğunu belirttikten sonra , yaptıkları araştırmada, yaratıcı drama uygulamalarına katılan farklı branşlardaki öğretmenlerin bu çalışmaların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkılarının neler olduğu incelemişlerdir. Ayrıca yaratıcı dramanın öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine olan katkıları cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşlarına, göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu çalışmaya beş aşamada verilen drama çalışmalarına katılan ve farklı aşamalarda yer alan toplam 30 öğretmen katılmıştır. Veriler “Yaratıcı Drama, Kişisel ve Mesleki Gelişim (YDKMG)” adlı görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın görüşme verilerin analizleri tamamlanmıştır. Araştırmanın sonuçları raporlaştırma aşamasındadır.

Kaf (1999), drama yönteminin hayat bilgisi dersi ile ilgili kullanımına dair, “Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi” isimli çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma, Hayat Bilgisi dersi kapsamındaki ‘Köyü Tanıyalım’ ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bir deney, iki kontrol grubu

modeline göre desenlenmiştir. Çalışma Adana ili Seyhan ilçesinde ilköğretim üçüncü sınıflarda yürütülmüştür. Deney grubunda 19, düz anlatım yönteminin kullanıldığı birinci kontrol grubunda 17 ve ikinci kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 50 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubuna program haftada 4 gün, birer ders saati olmak üzere 16 ders saatinde uygulanmıştır. Birinci kontrol grubunda düz anlatım yöntemi kullanılmış, ikinci kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmamış dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Ön ölçüm ve son ölçüm olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Beceriler Gözlem Formu (SBGF) kullanılmıştır. Bu formun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun kişisel özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu (KBF) dağıtılmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümden elde edilen veriler üzerinde kovaryans analizi uygulanmıştır. Bulgular, Hayat Bilgisi Dersi'nde selam verme ve paylaşma-işbirliğini becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Gürol (2002), öğretmenlerin dramanın kullanımı hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasını okulöncesi öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir. Araştırma, okulöncesinde eğitimde dramanın uygulanmasına ilişkin hizmet içi eğitime katılan okulöncesi öğretmenlerinin, okulöncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ve bu programda görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 560 öğretmen, 630 öğretmen adayı ve 11 farklı üniversitedeki 22 öğretim üyesinin doldurduğu anketler yolu ile gerçekleştirilerek araştırmada şu sonuçlara varılmıştır ; öğretmenlerin çoğunluğu, drama dersini verecek öğretmenlerin eğitim fakültelerine drama dersinin konarak ve hizmet içi eğitim verilerek yetiştirilmesini istemişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını dramanın uygulanmasında; uygulamaların yetersizliği (uygulamanın zorluğu), araç-gereç temini ve araç-gereç üretimi konuları olarak göstermiş, bu üç sorundan sonra, yüzdelik açısından önemli sorunlar olarak maliyet, grubun büyük olması ve öğrencilerin durumunun drama için uygun olmamasını belirtmişlerdir. Bir diğer şikayet konusu ise, öğretmenlerin drama uygulanması esnasında okullarının fiziken buna uygun olmamasından duydukları sıkıntılardır. Bir diğer taraftan öğretmenler hizmet içi kurslarının eksikliğinden de şikayet etmişlerdir. Öğretmenler bu sorunlara çözüm önerileri olarak ise, uygulamaları gösteren videoların olması, hizmet içi eğitimin verilmesi ve araç-gereç sağlanması şeklindedir. Uygulamaları gösteren video kasetlerinin istenmesi drama etkinliklerinin görsel yanına duyulan ihtiyacı vurgulaması

açısından önem taşımaktadır. Öğretim elemanlarının tamamı drama dersinin programda bulunmasını ve zorunlu olmasını istemişlerdir. Dramayı kimin vereceği konusunda araştırmaya göre öğretim elemanları bir birliktelik göstermemişlerdir.

Dikici & Gündoğdu & Koç, yaratıcı dramanın problem çözme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin yaratıcı drama eğitimi almalarının problem çözme becerilerine etkisini incelemektedirler. Araştırma deneysel bir çalışma olarak tasarlanmış, çalışmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD ve Türkçe Öğretmenliği ABD 4.sınıf öğrencilerinden seçilen toplam 240 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, yaratıcı drama eğitiminin problem çözme becerileri üzerine anlamlı düzeyde etkisi olduğu izlenimi edinilmiştir.

Astrid (2005)'in yapmış olduğu tez, yabancı dil öğretiminde özellikle de Almanca'nın yabancı dil olarak öğretiminde, dramanın ve tiyatronun bir yöntem olarak teorik ve uygulamaya dair temellerini incelemektedir. Tezin birinci bölümünü, drama yönteminin yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanılmasını açıklayan teorik çerçeve oluşturmaktadır. Drama ve tiyatronun, dil öğrenmenin dilbilimsel, kültürel, psikolojik, sosyolojik, fiziksel ve zihinsel yanına olan etkisine bakılmış ve drama ve tiyatronun, öğrenenin sosyal ve duygusal gelişimine ve dil öğrenme sürecine pozitif etkisi olduğu kanıtlanmıştır. Tezin ikinci bölümü ise, yabancı dil sınıflarında drama uygulamalarını araştırmıştır. İlk olarak, temel tiyatro teknikleri; pandomim, doğaçlama gibi teknikler araştırılmıştır. Daha sonra ise öneriler ve bu tekniklerin nasıl uygulanabileceği üzerinde durulmuştur. Bu çalışma, tiyatro projelerinin Amerikan üniversitelerinde ve kolejlerindeki müfredata dahil edilmesi için bir perspektif sunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, tiyatro projelerinin dil öğrenme ve kişisel gelişime etkisi ile ilgili uygun bir model ortaya çıkartmıştır.

Coleman (2005) tarafından yapılan çalışmada, yaz kampına katılan 60 Koreli ergen çocuğun akıcı bir İngilizce'ye sahip olmaları için, dramaya dayalı yabancı dil müfredatının kullanımının etkililiği araştırılmıştır. Bu öğretim programı, öğrenci merkezli, işbirlikçi ve ortamın rahat olması yönünde dizayn edilmiştir. Bu öğretim stratejileri, ses eğitimi, doğaçlama, rol oynama, ve sahne hareketlerini kapsamaktadır. Bu çalışmada bir grubun ön test ve son test araştırma dizaynı kullanılmıştır. Öntest ve son test anlamlılık göstermiştir. Öğrenciler uygulama programında İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat ve daha güvenilir hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışma Kore ortaokul ve lise öğretim programında drama temelli olarak İngilizce'nin yabancı

dil olarak öğretiminin uygulanmasını önermekte, iletişim temelli yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirtmektedir.

Cooper (2005)'in araştırması, görsel sanatlar sınıfında başlangıç seviyesindeki öğrencilerin yeni ve alışlagelmemiş kelimeleri edinimleri üzerinde drama etkinliğinin kullanımının etkililiğini incelemiştir. İkinci amacı ise, görsel sanat sınıfları içinde öğrenilen yeni kelimelerin içselleştirilmesinin kanıtlanmasıdır. Bu araştırmanın sonuçlarının çoğunluğunu, korelasyon sonuçları oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sınıflarda drama kullanımı ve sözel becerileri güçlendirme arasında, belirgin bir bağ vardır. Bağımlı değişken, öğrencilerin ünite sonundaki test puanları ve final puanlarıdır. Bu testler öğrencilerin, yeni kelimeleri metinle ya da görsel seçenekler yolu ile öğrencilerin becerisini ölçmektedir. Ünite testi ve final testi puanları için bağımsız örneklemeler T-testi ve univariate varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, görsel sanat sınıfında drama etkinliğinin kullanımı ile öğrencilerin sanata ilişkin kelimeleri edinimi anlamlı bir şekilde değişmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması süreci ile verilerin çözümü ve yorumu süreci aktarılmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde yapılandırılmış bir çalışmadır. Bu tür çalışmalar genellikle doğal çevre içinde gerçekleşmektedir. Kaptan'a (1998, 60) göre, bu tür çalışmalarda değişkenlerin deneysel ve fiziki olarak ayarlanması, olayların meydana gelme ya da gelmemesinin kontrolü diye bir olanak yoktur. Karasar (2001, 34) ise benzer şekilde tarama (survey) modelinin varolan durumu aynen resmetmeyi esas aldığını ifade etmektedir.

Bu çalışmada, Mersin ili merkezindeki devlet ve özel kuruluşlara bağlı ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin drama yöntemini ders içinde kullanım düzeyleri analiz edilmiştir. Bu amaçla öncelikle alanla ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiştir, dil, yaratıcılık, dil ve yaratıcılık, yaratıcı drama, yabancı dil öğretiminde drama konuları hakkında Türkçe ve yabancı dillerde literatür çalışması yapılmış, konu hakkında yapılan çalışmalar incelenerek, araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuş, ardından da varolan durumun tespiti ve resmedilmesi amacı ile geliştirilen anket uygulaması ilgili örnekleme uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Mersin il merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Buna göre araştırmanın evrenini 2004-2005 eğitim öğretim yılında Mersin il merkezindeki devlete bağlı 84 ilköğretim okulundaki 245 öğretmen ile yine Mersin il merkezindeki 7 özel ilköğretim okulundaki 45 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ile ilgili detaylı tablo tablo 3.1'de görülmektedir.

Tablo 3.1 Araştırmanın Örnekleme

	Devlete Bağılı Özel İlköğretim Okulları	Veri Toplanan Öğretmen Sayısı
1	Üstay İlköğretim Okulu	1
2	Ersoy İlköğretim Okulu	2
3	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	2
4	Hatice Uluğ İlköğretim Okulu	1
5	Ahmet Mete Işıkara İlköğretim Okulu	1
6	Sakarya İlköğretim Okulu	2
7	Anfartalar İlköğretim Okulu	1
8	Rıfat Argün İlköğretim Okulu	1
9	Osman Gazi İlköğretim Okulu	2
10	Münüvvet Faik İlköğretim Okulu	1
11	700.yıl İlköğretim Okulu	1
12	Yalınayak İlköğretim Okulu	1
13	Güneş İlköğretim Okulu	1
14	Atatürk İlköğretim Okulu	2
15	Mithatpaşa İlköğretim Okulu	1
16	Kuvvayi Milliye İlköğretim Okulu	2
17	Çankaya İlköğretim Okulu	2
18	Zeki Sabah İlköğretim Okulu	3
19	19 Mayıs İlköğretim Okulu	2
20	3 Ocak İlköğretim Okulu	1
21	Salim Güven İlköğretim Okulu	1
22	Kayatepe İlköğretim Okulu	1
23	Bahçelievler İlköğretim Okulu	3
24	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	3
25	Muhsin Yanpar İlköğretim Okulu	1
26	Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu	1
Toplam Öğretmen Sayısı		40
	Özel İlköğretim Okulları	Veri Toplanan Öğretmen Sayısı
1	Özel Yıldırım Han	3
2	Özel İçel	6
3	Özel Güney	5
4	Özel Toros	9
5	Özel Türkmen	9
6	Özel Palmiye	6
7	Özel Ata	2
Toplam Öğretmen Sayısı		40

Bu araştırma, Mersin merkezindeki özel ve devlet ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Örneklemdaki öğretmenlerin 48'i (%60) Eğitim Fakültesi, 22'si (%27.5) Fen Edebiyat ve 10'u (%12.5) diğer fakültelerden mezundurlar (Bkz. Ek Tablo

1). Öğretmenlerin 35'i (%43.8) 1-5 yıllık, 19'u (%23.8) 6-10 yıllık, 8'i (%10) 11-15 yıllık, 8'i (%10) 16-20 yıllık, ve 10'u (%12.5) 21 ve üstü yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptirler (Bkz. Ek Tablo 2).

Mersin merkezde 7 özel ilköğretim okulundaki 45 İngilizce öğretmenine karşılık, 84 devlet ilköğretim okulunda 245 İngilizce öğretmeni çalışmaktadır. Devlet ve özel okullarının gerek sayısı, gerekse bu okullardaki öğretmen sayıları arasındaki bu büyük farklılıklar, örneklemin sistematik örnekleme yolu ile seçilmesinde engel teşkil etmiştir. Özel okul sayısının devlet okullarına oranı $7/84$ yani 0,08dir. Buna bağlı olarak, devlet okullarındaki 40 kişilik örnekleme karşılık, özel okullardan 3 kişi ile görüşülmesi gerekirdi ($40 \cdot 7/84$). Bu ise araştırmanın anlamlılığı ve güvenilirliğini zedeleyeceğinden, örneklem belirlenirken özele bağlı ilköğretim okulları ve devlete bağlı ilköğretim okulları arasında sayısal bir oranlama yoluna gidilmemiştir. Buna karşılık, drama yönteminin kullanım düzeyinin incelendiği araştırmada, özellikle farklı okul tiplerinde araştırmanın yürütülmesi, araştırmanın kimi alt problemlerine verilecek cevap açısından önemli olduğundan dolayı, araştırma mümkün olduğu kadar çok okulda gerçekleştirilmeye çalışılmış, bu nedenle araştırma Mersin merkezindeki tüm özel okullarda gerçekleştirilmiştir. Devlet okullarındaki örneklem büyüklüğünün 40 kişi ile sınırlandırılması ise, çoğu okulda ortalama 2-4 öğretmenin bulunması ve dolayısı ile 40 kişi için yaklaşık 25 okulun gezilecek olması, bu okulların dağınık olması, araştırmanın zaman sınırlı olması, özel okullardaki İngilizce öğretmenlerinin sayısının yaklaşık 40 civarında olması vb. nedenlerden dolayı olmuştur. Devlet okulları ve bu okullardaki öğretmenler random örnekleme metoduyla belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Kaptan anketi, kalem-kağıt yoluyla objenin, bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesi şekli olarak tanımlamakta, bu veri toplama aracının betimleme ya da survey yöntemleri içinde en çok kullanılanı olduğunu ifade etmekte ve anket yoluyla geniş kitlelere ulaşmanın, araştırmayı büyük gruplara dayamanın, araştırmayı para, zaman ve enerji bakımından az bir masrafla yapmanın mümkün olduğunu ifade etmektedir (1998, 138-139).

Araştırmada kullanılan anket formunda, araştırma problemini aydınlatmak için çözüm aranan aşağıdaki boyutlara ilişkin veri elde edebilme adına gerekli literatür taraması da yapıldıktan sonra anket formu hazırlanmıştır. Anketin hazırlanmasında

ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Anket hazırlandıktan sonra küçük bir öğretmen grubuna ön uygulama yapılmış, ön uygulamaya göre anket tekrar gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve anket son halini almıştır.

Araştırmada, araştırmanın problemini ve alt problemlerindeki detayları ölçecek anket formu hazırlanmıştır. Bu amaçla anket formunda kullanılan boyutlar alt amaçları irdeleyen boyutlardır.

Birinci bölümü öğretmenlerin kişisel bilgileri ve okul yapılarıyla ilgili sorular (Mezun oldukları bölüm, haftalık ders saatleri, fiziksel kaynakların bulunması vs.)oluşturmaktadır. İkinci bölümü ise öğretim etkinlikleri ile ilgili sorular (Kullanılan ders içi öğretim etkinliğini, öğretim etkinliğinin yararlılık düzeyi, hangi öğretim etkinliği drama etkinlikleri kapsamına girdiği, öğretim etkinliliğin kullanım sıklığı vs.) oluşturmaktadır. En sondada eğer drama tekniklerini kullanıyorlarsa etkinliklerdeki rolleri ve hangi kademede daha fazla kullandıkları sorulmuştur.

Ankette hem drama teknikleri hem de drama kapsamına girmeyen teknikler karıştırılarak sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak drama tekniklerinden hangilerini ne kadar sıklıkla kullandığı , tekniklerin yararlılık düzeyi hakkında bilgisi, hangi tekniğin drama kapsamına girdiği hakkında bilgisi ortaya çıkartılmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma Mersin il merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında yapılmıştır. Özel okulların hepsine, devlet okullarından ise rasgele seçilen okullara gidilerek okul idarelerinden gerekli izin alınarak öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve anketin nasıl doldurulacağına ilişkin bilgilerle beraber anketler teslim edilerek, anketler aynı okullara bir hafta sonra tekrar gidilerek toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin analizi için, anket formundaki veriler kodlanarak SPSS 11.05 paket programına girilmiştir. SPSS paket programında verilerin analizi için Kay-kare testi uygulanmış, frekans tabloları ve çapraz tablolar oluşturulmuştur.

“Kay-kare testi iki sınıflamalı değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test eder. İki değişken arasında ilişkinin olması, bir değişkenin düzeylerindeki cevapların, diğer değişkenin düzeylerinde farklılaştığını gösterir” (Büyüköztürk, 2002, 142).

Öğretmenlerin, çeşitli drama tekniklerini kullanım sıklıklarının, hikaye anlatma, gramer oyunları, rol oynama, kelime oyunları, doğaçlama, mim, kukla, gösteri tekniklerinin, drama teknikleri olup olmadığı hakkındaki farkındalıkların, çeşitli drama tekniklerini yararlı bulup bulmadıklarının okul türüne (özel/devlet) bağlı olarak değişip değişmediğini analiz etmek için Kay-kare testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin dramayı kullanım düzeyinin öğrencilerin drama için gerekli materyalleri satın alabilme düzeylerine bağlı olarak değişip değişmediğini, öğretmenlerin dramayı kullanmalarının sınıflarda fiziksel kaynakların bulunup bulunmamasına bağlı olarak değişip değişmediğini ve öğretmenlerin drama yöntemini kullanmalarının yine öğretmenlerin drama ile ilgili ders yada kurs alıp almamalarına bağlı olarak değişimini analiz etmek için de Kay-kare testi uygulanmıştır.

Ayrıca, Öğretmenlerin yaşları, haftalık ders saatleri ve girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin dramayı kullanım düzeyine ilişkin çapraz tablolar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte dağılımları ile drama hakkındaki bilgilerinin ne kadar olduğuna ilişkin frekans tablosu da oluşturulmuştur.

Kay-kare testlerinin sonuçlarının yorumlanması için kullanılan SPSS 11.05 paket programında anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı analiz sonuçlarında anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır. Ancak bu sonuçlar için frekans ve yüzde dağılımlarına bakılarak yorumlamalar gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Mersin il merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği olarak dramayı kullanma düzeylerinin incelenmesi için sorulan alt problemlere ilişkin gerçekleştirilen analizler ve sonuçlar yer almaktadır.

Bu bölümde aşağıdaki alt problemlere ilişkin analiz sonuçları sunulmaktadır. Alt problemlerin analizine ilişkin Kay-Kare testi yapılmış ve frekans ve yüzde dağılımlarına ilişkin çapraz tablolar oluşturulmuştur.

Ankete katılan öğretmenlerin 48'i (%60) Eğitim Fakültesi, 22'si (%27.5) Fen Edebiyat ve 10'u (%12.5) diğer fakültelerden mezundurlar (Bkz. Ek Tablo 1). Öğretmenlerin 35'i (%43.8) 1-5 yıllık, 19'u (%23.8) 6-10 yıllık, 8'i (%10) 11-15 yıllık, 8'i (%10) 16-20 yıllık, ve 10'u (%12.5) 21 ve üstü yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptirler (Bkz. Ek Tablo 2). Öğretmenlerin 3'ü (%3.8) dramaya ilişkin bilgi düzeylerinin hiç olmadığını, 11'i (%13.8) çok az olduğunu, 30'u (%37.5) orta düzeyde olduğunu, 31'i (%38.8) iyi düzeyde olduğunu ve 4'ü de (%5) çok iyi düzeyde drama bilgisine sahip olduğunu ifade etmiştir (Bkz. Ek Tablo 3).

4.1. Öğretmenlerin Çeşitli Drama Tekniklerini Kullanım Sıklıklarının, Okul Türüne (Özel/Devlet) Bağlı Olarak İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde öğretmenlerin drama tekniklerini hangi sıklıkla (hiç, çok az, orta, çok sık) kullandıkları okul türüne (devlet/özel) göre incelenmiştir. Hikaye anlatma, gramer oyunları, rol oynama, kelime oyunları, doğaçlama, mim, kukla ve gösteri teknikleri için bu inceleme yapılmış, her bir teknik için kay-kare testi yapılmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.1 Öğretmenlerin Çeşitli Drama Tekniklerini Kullanım Sıklıkları Ve Okul Türüne İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

		Count	Hikaye Anlatma				Toplam	X ²	sd	p
			Hiç	Çok az	Orta	Çok				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	9	17	11	3	40			
		%	23	42,5	28	7,5	100			
	Özel	N	0	3	21	16	40			
		%	0	7,5	53	40	100			
		Count	Gramer Oyunları				Toplam			
			Hiç	Çok az	Orta	Çok				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	3	9	17	11	40			
		%	7,5	22,5	43	28	100			
	Özel	N	3	12	13	11	39			
		%	7,7	30,8	33	28	100			
		Count	Rol Oynama				Toplam			
			Hiç	Çok az	Orta	Çok				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	1	16	15	8	40			
		%	2,5	40	38	20	100			
	Özel	N	2	2	16	19	39			
		%	5,1	5,1	41	49	100			
		Count	Kelime Oyunları				Toplam			
			Hiç	Çok az	Orta	Çok				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	6	6	21	7	40			
		%	15	15	53	18	100			
	Özel	N	1	11	8	20	40			
		%	2,5	27,5	20	50	100			
		Count	Doğaçlama				Toplam			
			Hiç	Çok az	Orta	Çok				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	11	17	8	4	40	9.33	3	0.025
		%	28	42,5	20	10	100			
	Özel	N	3	14	11	12	40			
		%	7,5	35	28	30	100			

Tablo 4.1'in devamı

		Count	Mim				Toplam	9.37	3	0.025
			Hiç	Çok az	Orta	Çok				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	11	10	9	10	40			
	%	28	25	23	25	100				
	Özel	N	2	7	16	14	39			
	%	5,1	17,9	41	36	100				
		Count	Kukla				Toplam			
			Hiç	Çok az	Orta	Çok				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	28	7	3	1	39			
		%	72	17,9	7,7	2,6	100			
	Özel	N	14	13	7	5	39			
		%	36	33,3	18	13	100			
		Count	Gösteri				Toplam			
			Hiç	Çok az	Orta	Çok				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	6	11	11	12	40			
		%	15	27,5	28	30	100			
	Özel	N	2	12	12	14	40			
		%	5	30	30	35	100			

Öğretmenlerin, hikaye anlatma tekniğini kullanma sıklıkları sorulmuş, cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz yapılmış, ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.1'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin hikaye anlatma tekniğini 9'u (%23) "hiç" kullanmıyor, 17'si (%42,5) "çok az", 11'i (27,5) "orta", 3'ü (%7,5) "çok" kullanırken, özel okullardaki öğretmenlerin bu tekniği "hiç" kullanmayanının olmadığını, 3'ü (%7,5) "çok az", 21'i (52,50) "orta", 16'sı ise (%40) "çok" kullanmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı (%25) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlerin, gramer oyunların kullanma sıklıkları sorulmuş, cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz yapılmış, ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.1'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin gramer oyunlarını 3'ü (%7,5) "hiç" kullanmazken, 9'u (%22,5) "çok az" 17'si (%42,5) "orta", 11'i (%27,5) "çok" kullanırken, özel okullardaki öğretmenlerin bu tekniği 3'ü (%7,70) "hiç" kullanmazken, 12'si (%30,80) "çok az", 13'ü (%33,3) "orta", 11'i (%28,2) ise "çok" kullanmaktadır.

Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı (%25) görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlerin, rol oynama tekniğini kullanma sıklıkları sorulmuş,cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz yapılmış, ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.1'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin rol oynama tekniğini 1'i (%2.5) "hiç" kullanmazken,16'sı (%40) "çok az",15'i (%37.5) "orta", 8'i (%20) "çok" kullanırken, özel okullardaki öğretmenlerin bu tekniği 2'si (%5.10) "hiç" kullanmazken, 2'si (%5.1) "çok az", 16'sı (%41) "orta", 19'u (%48.70) "çok" kullanmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı(%25) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlerin, kelime oyunlarını kullanma sıklıkları sorulmuş,cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz yapılmış, ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.1'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin kelime oyunlarını 6'sı (%15) "hiç" kullanmazken, 6'sı (%15) "çok az", 21'i (%52.5) "orta", 7'si (%17.5) "çok" kullanırken ,özel okullardaki öğretmenlerin bu tekniği 1'i (%2.5) "hiç" kullanmazken, 11'i (%27.5) "çok az", 8'i (%20) "orta", 20'si (%50) ise "çok" kullanmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı (%25) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlerin, doğaçlama tekniğini kullanma sıklıkları sorulmuş,cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz yapılmış, ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.1.'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin doğaçlama tekniğini 11'i (%27.5) "hiç" kullanmazken,17'si (%42.5) "çok az", 8'i (%20) "orta", 4'ü (%10) "çok" kullanırken ,özel okullardaki öğretmenlerin bu tekniği 3'ü (%7.5) "hiç" kullanmazken, 14'ü (%35) "çok az", 11'i (%27.5) "orta", 12'si (%30) ise "çok" kullanmaktadır. Yapılan kay-kare testi sonucunda $p < 0,05$ olduğundan dolayı öğretmenlerin doğaçlama tekniğini kullanma sıklığı, okul türüne bağlı olarak değişmektedir.

Öğretmenlerin, mim tekniğini kullanma sıklıkları sorulmuş,cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz yapılmış, ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.1'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin mim tekniğini 11'i (%27.5) "hiç" kullanmazken, 10'u (%25) "çok az", 9'u (%22.5) "orta", 10'u (%25) "çok" kullanırken, özel okullardaki öğretmenlerin bu tekniği 2'si (%5.10) "hiç" kullanmazken, 7'si (%17.90) "çok az", 16'sı (%41) "orta", 14'ü (%35.9) ise "çok" kullanmaktadır. Yapılan kay-kare testi sonucunda $p < 0,05$ olduğundan dolayı öğretmenlerin mim tekniğini kullanma sıklığı, okul türüne bağlı olarak değişmektedir.

Öğretmenlerin, kukla tekniğini kullanma sıklıkları sorulmuş, cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz yapılmış, ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.1'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin kukla tekniğini 28'i (%71.8) "hiç" kullanmazken, 7'si (%17.9) "çok az", 3'ü (%7.7) "orta", 1'i (%2.6) "çok" kullanırken ,özel okullardaki öğretmenlerin bu tekniği %35.9'u "hiç" kullanmazken, 13'ü (%33.3) "çok az", 7'si (%17.90) "orta", 5'i (%12.8) ise "çok" kullanmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı(%25) görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlerin, gösteri tekniğini kullanma sıklıkları sorulmuş, cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz yapılmış, ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.1'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin gösteri tekniğini 6'sı (%15) "hiç" kullanmazken, 11'i (%27.5) "çok az", 11'i (%27.5) orta, 12'si (%30) "çok" kullanırken ,özel okullardaki öğretmenlerin bu tekniği 2'si (%5) "hiç" kullanmazken, 12'si (%30) "çok az", 12'si (%30) "orta", 14'ü (%35) ise "çok" kullanmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı (%25) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

4.2. Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Kullandıkları Öğretim Tekniklerinden Hikaye Anlatma, Gramer Oyunları, Rol Oynama, Kelime Oyunları, Doğaçlama, Mim, Kukla, Gösteri Tekniklerinin, Drama Teknikleri Olup Olmadığı Hakkındaki Farkındalıklarının Okul Türüne (Özel/Devlet) Bağlı Olarak İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde, öğretmenlere, değişik öğretim teknikleriyle beraber drama teknikleri verilmiş ve bunlardan hangilerinin drama tekniği olduğu sorularak, sorulan öğretim tekniklerinin drama teknikleri kapsamına girip girmediği hakkındaki bilgileri sorulmuştur. Her öğretim tekniği için ayrı ayrı okul türüne göre analiz yapılarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Analiz için kay-kare testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin Çeşitli Drama Tekniklerinin Drama Teknikleri Kapsamına Girip Girmediğine Dair Bilgileri İle Okul Türü Arasındaki İlişki İçin Kay-Kare Test Sonuçları

		count	Hikaye anlatma		Toplam	X ²	sd	p
			Evet	Hayır				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	36	2	38	0.903	1	0.312
		%	94,7	5,3	100			
	Özel	N	33	3	36			
		%	91,7	8,3	100			
			Gramer Oyunları			0.903	1	0.312
			Evet	Hayır				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	17	20	37			
		%	45,9	54,1	100			
	Özel	N	20	15	35			
		%	57,1	42,9	100			
			Rol Oynama					
			Evet	Hayır				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	38	1	39			
		%	97,4	2,6	100			
	Özel	N	38	2	40			
		%	95	5	100			
			Kelime Oyunları			0.717	1	0.397
			Evet	Hayır				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	18	18	36			
		%	50	50	100			
	Özel	N	21	14	35			
		%	60	40	100			
			Doğaçlama					
			Evet	Hayır				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	31	5	36			
		%	86,1	13,9	100			
	Özel	N	37	2	39			
		%	94,9	5,1	100			
			Mim					
			Evet	Hayır				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	31	7	38			
		%	81,6	18,4	100			
	Özel	N	38	2	40			
		%	95	5	100			

Tablo 4.2'nin devamı

		count	Kukla		Toplam			
			Evet	Hayır				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	35	3	38			
		%	92,1	7,9	100			
	Özel	N	35	3	38			
		%	92,1	7,9	100			
		count	Gösteri		Toplam			
			Evet	Hayır				
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	28	9	37			
		%	75,7	24,3	100			
	Özel	N	31	7	38			
		%	81,6	18,4	100			

Öğretmenlere, hikaye anlatma tekniğinin drama teknikleri kapsamına girip girmediği sorulmuş cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz edilmiş ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.2'ye bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 36'sı (%94.7), hikaye anlatma tekniğinin drama teknikleri kapsamına girdiğini (Evet) işaretlerken, özel okullardaki öğretmenlerin ise 33'ü (% 91.7) "Evet"i işaretlemişlerdir. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı (%50) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, gramer oyunlarının drama teknikleri kapsamına girip girmediği sorulmuş cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz edilmiş ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.2'ye bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 17'si (%45.9) gramer oyunlarının drama teknikleri kapsamına girdiğini (Evet) işaretlerken, özel okullardaki öğretmenlerin 20'si (%57.1) "Evet"i işaretlemişlerdir. Yapılan kay-kare testi sonucunda $p>0,05$ olduğundan dolayı öğretmenlerin gramer oyunlarının drama teknikleri kapsamına girip girmediğine ilişkin farkındalıkları okul türüne bağlı olarak değişmemektedir.

Öğretmenlere, rol oynama tekniğinin drama teknikleri kapsamına girip girmediği sorulmuş, cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz edilmiş ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.2.'ye bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 38'i (%97.4) rol oynama tekniğinin drama teknikleri kapsamına girdiğini (Evet) işaretlerken, özel okullardaki öğretmenlerin 38'i (%95) "Evet" i işaretlemişlerdir. Bu analizde

gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı (%50) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, kelime oyunlarının drama teknikleri kapsamına girip girmediği sorulmuş cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz edilmiş ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.2'ye bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 18'i (%50) kelime oyunlarının drama teknikleri kapsamına girdiğini (Evet) işaretlerken, özel okullardaki öğretmenlerin 21'i (%60) "Evet"i işaretlemişlerdir. Yapılan kay-kare testi sonucunda $p > 0,05$ olduğundan dolayı öğretmenlerin, kelime oyunlarının drama teknikleri kapsamına girip girmediğine ilişkin farkındalıkları okul türüne bağlı olarak değişmemektedir

Öğretmenlere, doğaçlama tekniğinin drama teknikleri kapsamına girip girmediği sorulmuş cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz edilmiş ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.2'ye bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 31'i (%86.1) doğaçlama tekniğinin drama teknikleri kapsamına girdiğini (Evet) işaretlerken, özel okullardaki öğretmenlerin 37'si (%94.9) "Evet"i işaretlemişlerdir. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı(%50) görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, mim tekniğinin drama teknikleri kapsamına girip girmediği sorulmuş cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz edilmiş ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.2'ye bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 31'i (%81.6) mim tekniğinin drama teknikleri kapsamına girdiğini (Evet) işaretlerken, özel okullardaki öğretmenlerin 38'i (%95) "Evet"i işaretlemişlerdir. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı(%50) görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, kukla tekniğinin oyunlarının drama teknikleri kapsamına girip girmediği sorulmuş cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz edilmiş ve bu analiz için de kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.2'ye bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 35'i (%92.1) kukla tekniğinin drama teknikleri kapsamına girdiğini (Evet) işaretlerken, özel okullardaki öğretmenlerin 35'i (%92.1) "Evet"i işaretlemişlerdir. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı(%50) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, Gösteri tekniğinin drama teknikleri kapsamına girip girmediği sorulmuş cevaplar okul türüne bağlı olarak analiz edilmiş ve bu analiz için de kay-kare

testi yapılmıştır. Tablo 4.2'ye bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 28'i (%75.7) gösteri tekniğinin drama teknikleri kapsamına girdiğini (Evet) işaretlerken, özel okullardaki öğretmenlerin 31'i (%81.69) "Evet"i işaretlemişlerdir. Yapılan kay-kare testi sonucunda $p>0,05$ olduğundan dolayı öğretmenlerin gösteri tekniğinin drama teknikleri kapsamına girip girmediğine ilişkin farkındalıkları okul türüne bağlı olarak değişmemektedir.

4.3. Öğretmenlerin Çeşitli Drama Tekniklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarının Okul Türüne (Devlet/Özel) Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğretmenlere çeşitli drama yöntemlerini ne kadar yararlı buldukları (çok/orta/az) sorularak, alınan cevaplar, öğretmenlerin okul türlerine (devlet/özel) bağlı olarak analiz edilmiştir. Bu analiz için kay-kare testi uygulanmıştır. Her bir drama tekniği için bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.3 Öğretmenlerin Çeşitli Drama Tekniklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarının Okul Türüne Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

		Count	Hikaye anlatma			Toplam
			Çok	Orta	Az	
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	20	15	2	37
		%	54,1	40,5	5,4	100
	Özel	N	33	7	0	40
		%	82,5	17,5	0	100
			Gramer Oyunları			
			Çok	Orta	Az	
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	25	12	0	37
		%	67,6	32,4	0	100
	Özel	N	25	11	2	38
		%	65,8	28,9	5,3	100
			Rol Oynama			
			Çok	Orta	Az	
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	32	6	1	39
		%	82,1	15,4	2,6	100
	Özel	N	31	8	1	40
		%	77,5	20	2,5	100

Tablo 4.3'ün devamı

			Kelime Oyunları			
			Çok	Orta	Az	
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	24	10	4	38
		%	63,2	26,3	10,5	100
	Özel	N	24	14	2	40
		%	60	35	5	100
		Count	Doğaçlama			Toplam
			Çok	Orta	Az	
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	16	14	4	34
		%	47,1	41,2	11,8	100
	Özel	N	24	12	1	38
		%	63,2	31,6	2,6	100
			Mim			
			Çok	Orta	Az	
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	25	9	4	38
		%	65,8	23,7	10,5	100
	Özel	N	29	9	1	39
		%	74,4	23,1	2,6	100
			Kukla			
			Çok	Orta	Az	
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	15	12	7	34
		%	44,1	35,3	20,6	100
	Özel	N	18	17	3	38
		%	47,4	44,7	7,9	100
			Gösteri			
			Çok	Orta	Az	
OKUL TÜRÜ	Resmi	N	29	8	1	38
		%	76,3	21,1	2,6	100
	Özel	N	31	9	0	40
		%	77,5	22,5	0	100

Öğretmenlere, hikaye anlatımı tekniğini kullanımının yararlı bulup bulmadıkları sorulmuş, ve cevapların okul türüne bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bu inceleme için kay kare testi yapılmıştır. Tablo 4.3'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 20'si (%54,1) bu tekniği "çok", 15'i (%40,5) "orta" yararlı bulurken, 2'si (%5,4) "az" yararlı bulmaktadır. Özel okullardaki öğretmenler ise 33'ü (%82,5) bu tekniği "çok", 7'si (%17,5) "orta" yararlı bulurken, "az" yararlı bulan hiç kimse

olmamıştır. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı (%33.3) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, gramer oyunlarını kullanımını yararlı bulup bulmadıkları sorulmuş, ve cevapların okul türüne bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bu inceleme için kay kare testi yapılmıştır. Tablo 4.3'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 25'i (%67.6) bu tekniği "çok", 12'si (%32.4) "orta" yararlı bulurken, "az" yararlı bulan hiç kimse olmamıştır. Özel okullardaki öğretmenler ise 25'i (%65.8) bu tekniği "çok", 11'i (%28.9) "orta" yararlı bulurken, 2'si (%5.3) "az" yararlı bulmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı (%33.3) görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, rol oynama tekniğini kullanımını yararlı bulup bulmadıkları sorulmuş, ve cevapların okul türüne bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bu inceleme için kay kare testi yapılmıştır. Tablo 4.3'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 32'si (%82.1) bu tekniği "çok", 6'sı (%15.4) "orta" yararlı bulurken, 1'i (%2.6) "az" yararlı bulmaktadır.. Özel okullardaki öğretmenler ise 31'i (%77.5) bu tekniği "çok", 8'i (%20) "orta" yararlı bulurken, 1'i (%2.5) "az" yararlı bulmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı (%33.3) görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, kelime oyunlarını kullanımını yararlı bulup bulmadıkları sorulmuş, ve cevapların okul türüne bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bu inceleme için kay kare testi yapılmıştır. Tablo 4.3'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 24'ü (%63.2) bu tekniği "çok", 10'u (%26.3) "orta" yararlı bulurken, 4'ü (%10.5) "az" yararlı bulmaktadır. Özel okullardaki öğretmenler ise 24 'ü (%60) bu tekniği "çok", 14'ü (%35) "orta" yararlı bulurken, 2'si (%5) "az" yararlı bulmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı (%33.3) görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, doğaçlama tekniğini kullanımını yararlı bulup bulmadıkları sorulmuş, ve cevaplarını okul türüne bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bu inceleme için kay kare testi yapılmıştır. Tablo 4.3'e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 16'sı (%47.1) bu tekniği "çok", 14'ü (%41.2) "orta" yararlı bulurken, 4'ü (%11.8) "az" yararlı bulmaktadır.. Özel okullardaki öğretmenler ise 24'ü (%63.2) bu

tekniki “çok”, 12’si (%31.6) “orta” yararlı bulurken, 1’i (%2.6) “az” yararlı bulmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%50) görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, mim tekniğini kullanımını yararlı bulup bulmadıkları sorulmuş, ve cevapların okul türüne bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bu inceleme için kay kare testi yapılmıştır. Tablo 4.3’e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 25’i (%65.8) bu tekniği “çok”, 9’u (%23.7) “orta” yararlı bulurken, 4’ü %10.5’i “az” yararlı bulmaktadır. Özel okullardaki öğretmenler ise 29’u (%74.4) bu tekniği “çok”, 9’u (%23.1) “orta” yararlı bulurken, 1’i (%2.6) “az” yararlı bulmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%33.3) görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

Öğretmenlere, kukla tekniğini kullanımını yararlı bulup bulmadıkları sorulmuş, ve cevaplarının okul türüne bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bu inceleme için kay kare testi yapılmıştır. Tablo 4.3’ e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 15’i (%44.1) bu tekniği “çok”, 12’si (%35.3) “orta” yararlı bulurken, 7’si %20.6’sı “az” yararlı bulmaktadır.. Özel okullardaki öğretmenler ise 18’i (%47.4) bu tekniği “çok”, 17’si (%44.7) “orta” yararlı bulurken, 3’ü (%7.9) “az” yararlı bulmaktadır. Yapılan kay kare testi sonucunda $p>0,05$ olduğundan dolayı öğretmenlerin kukla tekniğini yararlı bulup bulmamaları okul türüne bağlı olarak değişmemektedir.

Öğretmenlere, gösteri tekniğini kullanımını yararlı bulup bulmadıkları sorulmuş, ve cevapların okul türüne bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bu inceleme için kay kare testi yapılmıştır. Tablo 4.3’e bakıldığı zaman, resmi okullardaki öğretmenlerin 29’u (%76.3) bu tekniği “çok”, 8’i (%21.1) “orta” yararlı bulurken, 1’i (%2.6) “az” yararlı bulmaktadır.. Özel okullardaki öğretmenler ise 31’i (%77.5) bu tekniği “çok”, 9’u (%22.5) “orta” yararlı bulurken, “az” yararlı bulan hiç kimse yoktur. Bu analizde gözlenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%33.3) görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

4.4 Öğretmenlerin Dramayı Kullanmaları Öğrencilerin Drama İçin Gerekli Materyalleri Satın Alabilme Düzeylerine Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin olarak, öğretmenlere, öğrencilerinin drama aktiviteleri için gerekli materyalleri alabilecek düzeyde olup olmadıkları sorulmuş, buna bağlı olarak öğretmenlerin drama kullanımı arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu alt problemde “drama kullanımı” genel olarak drama tekniklerinin yerine kullanılmış, dolayısı ile tek tek drama yöntemleri bu soruda analiz edilmemiş ve bir bütün olarak öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanılmadıkları incelenmiştir. Ankette bu yönde bir soru olmamasına rağmen, 13. ve 14. soruların dramayı kullanmayanlarca işretlenmemesi istenmiş dolayısı ile bu soruları işaretlemeyenler, dramayı kullanmıyor kabul edilmişlerdir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Dramayı Kullanmaları İle Öğrencilerin Drama Materyallerini Satın Alabilmelerine İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

			Drama kullanımı		Toplam
			Evet	Hayır	
MATERYAL	Evet	N %	38 90,5	4 9,5	42 100,0
	Hayır	N %	24 68,6	11 31,4	35 100,0
Toplam		N %	62 80,5	15 19,5	77 100,0

$$X^2 = 5.840 \quad sd= 1 \quad p= 0.016$$

Öğretmenlere, öğrencilerinin drama için gerekli materyalleri alabilecek düzeyde olup olmadıkları sorulmuş ve elde edilen cevaplarla öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin analiz yapılmıştır. Bu analiz için kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.4’e bakıldığı zaman, öğrencilerin drama için gerekli materyalleri alabilecek düzeyde olduğunu söyleyen öğretmenlerin 38’i (%90.5) dramayı kullanırken, 4’ü (%9.5) dramayı kullanmıyor, ancak öğrencilerin drama için gerekli materyalleri alamayacak düzeyde olduğunu söyleyen öğretmenlerin sadece 24’ü (%68.6) dramayı kullanırken, 11’i (%31.4) dramayı kullanmıyor. Yapılan kay-kare testi sonucuna göre $p < 0.05$ olduğuna göre öğrencilerin drama için gerekli materyalleri alabilmeleri ile öğretmenlerin dramayı kullanmaları arasında anlamlı bir fark vardır.

4.5. Öğretmenlerin Dramayı Kullanmalarının Sınıflarda Fiziksel Kaynakların Bulunup Bulunmamasına Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin olarak, öğretmenlere, sınıflarında drama etkinlikleri için fiziksel kaynak bulunup bulunmadığı sorulmuş, , buna bağlı olarak öğretmenlerin drama kullanımı arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu alt problemde “drama kullanımı” genel olarak drama tekniklerinin yerine kullanılmış, dolayısı ile tek tek drama yöntemleri bu soruda analiz edilmemiş ve bir bütün olarak öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanılmadıkları incelenmiştir. Ankette bu yönde bir soru olmamasına rağmen, 13. ve 14. soruların dramayı kullanmayanlarca işaretlenmemesi istenmiş dolayısı ile bu soruları işaretlemeyenler, dramayı kullanmıyor kabul edilmişlerdir.

Tablo 4.5 . Öğretmenlerin Dramayı Kullanmaları İle Sınıflarda Drama İçin Fiziksel Kaynakların Bulunmasına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

			Drama kullanımı		Toplam
			Evet	Hayır	
Okulun fiziksel kaynakları nın bulunması	Evet	N	24	0	24
		%	100,0	,0	100,0
	Hayır	N	38	16	54
		%	70,4	29,6	100,0
Toplam		N	62	16	78
		%	79,5	20,5	100,0

$$X^2 = 8.946 \quad sd= 1$$

Öğretmenlere, sınıflarında drama etkinlikleri için fiziksel kaynak bulunup bulunmadığı sorulmuş ve elde edilen cevaplarla öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin analiz yapılmıştır. Bu analiz için kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.5’e bakıldığı zaman, sınıflarında drama etkinlikleri için fiziksel kaynakların bulunduğunu söyleyen öğretmenlerin %100 dramayı kullanırken, fiziksel kaynakların bulunmadığını söyleyen öğretmenlerin ise %70.4’ü dramayı kullanmaktadır. Bu analizde gözlenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı görüldüğünden , anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

4.6 Öğretmenlerin Dramayı Kullanmalarının, Drama Yöntemi İle İlgili Bir Kurs Ya Da Kurs Alıp Almadıklarına Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin olarak, öğretmenlere, dramayla ilgili herhangi bir kurs ya da ders alıp almadıkları sorulmuş, alınan cevaplara bağlı olarak öğretmenlerin drama kullanımı arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu alt problemde “drama kullanımı” genel olarak drama tekniklerinin yerine kullanılmış, dolayısı ile tek tek drama yöntemleri bu soruda analiz edilmemiş ve bir bütün olarak öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanılmadıkları incelenmiştir. Ankette bu yönde bir soru olmamasına rağmen, 13. ve 14. soruların dramayı kullanmayanlarca işaretlenmemesi istenmiş dolayısı ile bu soruları işaretlemeyenler, dramayı kullanmıyor kabul edilmişlerdir.

Tablo 4.6 Öğretmenlerin Dramayı Kullanmaları İle Dramayla İlgili Herhangi Bir Kurs Ya Da Ders Alıp Almadıklarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

			Drama kullanımı		Toplam
			Evet	Hayır	
Kurs ya da ders	Evet	N	28	2	30
		%	93,3	6,7	100,0
	Hayır	N	34	14	48
		%	70,8	29,2	100,0
Toplam		N	62	16	78
		%	79,5%	20,5%	100,0%

$$X^2 = 5.732 \quad sd= 1 \quad p= 0.017$$

Öğretmenlere, dramayla ilgili herhangi bir kurs ya da ders alıp almadıkları sorulmuş ve elde edilen cevaplarla öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin analiz yapılmıştır. Bu analiz için kay-kare testi yapılmıştır. Tablo 4.6’ya bakıldığı zaman, dramayla ilgili herhangi bir ders ya da kurs alan öğretmenlerin 28’i (%93.3) dramayı kullanırken, ders ya da kurs almayan öğretmenlerin ise 34’ü (%70.8) dramayı kullanmaktadır. Yapılan kay-kare testi sonucuna göre $p < 0.05$ olduğuna göre öğretmenlerin dramayı kullanmaları ile dramayla ilgili herhangi bir ders ya da kurs almaları arasında anlamlı bir fark vardır.

4.7 Öğretmenlerin Drama Kullanımlarının Sınıf Mevcutları Açısından Nasıldır Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin olarak, öğretmenlere, sınıf mevcutları sorulmuş, alınan cevaplara bağlı olarak öğretmenlerin drama kullanımı irdelenmiştir. Bu alt problemde “drama kullanımı” genel olarak drama tekniklerinin yerine kullanılmış, dolayısı ile tek tek drama yöntemleri bu soruda analiz edilmemiş ve bir bütün olarak öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanılmadıkları incelenmiştir. Ankette bu yönde bir soru olmamasına rağmen, 13. ve 14. soruların dramayı kullanmayanlarca işaretlenmemesi istenmiş dolayısı ile bu soruları işaretlemeyenler, dramayı kullanmıyor kabul edilmişlerdir.

Tablo 4.7 Öğretmenlerin Drama Kullanımları Sınıf Mevcutları Açısından Nasıldır Sorusuna İlişkin Çapraz Tablo

			Drama kullanımı		Toplam
			Evet	Hayır	
Sınıf Mevcudu	10-15	N %	6 100,0	0 ,0	6 100,0
	16-20	N %	11 91,7	1 8,3	12 100,0
	21-25	N %	18 90,0	2 10,0	20 100,0
	26-30	N %	10 71,4	4 28,6	14 100,0
	31-35	N %	5 62,5	3 37,5	8 100,0
	36 ve üstü	N %	12 66,7	6 33,3	18 100,0
Toplam		N %	62 79,5	16 20,5	78 100,0

Tablo 4.7’e bakıldığı zaman, sınıf mevcudu 10-15 arasındaki sınıflarda öğretmenlik yapanların 6’sı (%100), 16-20 arasındaki sınıflarda öğretmenlik yapanların 11’i (%91.7), sınıf mevcudu 21-25 arasındaki sınıflarda öğretmenlik yapanların 18’i (%90), sınıf mevcudu 26-30 arasındaki sınıflarda öğretmenlik yapanların 10’u (%71.4), sınıf mevcudu 31-35 arasındaki sınıflarda öğretmenlik yapanların 5’i (%62.5), sınıf mevcudu 36 ve üstü olan sınıflarda öğretmenlik yapanların 12’si (%66.7) dramayı kullanmaktadırlar.

4.8 Öğretmenlerin Drama Kullanımları Yaşlarına Göre Nasıldır Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin olarak, öğretmenlere, yaşları sorulmuş ve alınan cevaplara bağlı olarak öğretmenlerin drama kullanımı irdelenmiştir. Bu alt problemde “drama kullanımı” genel olarak drama tekniklerinin yerine kullanılmış, dolayısı ile tek tek drama yöntemleri bu soruda analiz edilmemiş ve bir bütün olarak öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanılmadıkları incelenmiştir. Ankette bu yönde bir soru olmamasına rağmen, 13. ve 14. soruların dramayı kullanmayanlarca işaretlenmemesi istenmiş dolayısı ile bu soruları işaretlemeyenler, dramayı kullanmıyor kabul edilmişlerdir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Drama Kullanımları Yaşlarına Göre Nasıldır Sorusuna İlişkin Çapraz Tablo

			Drama kullanımı		Toplam
			Evet	Hayır	
Yaş	20-25	N %	17 100,0	0 ,0	17 100,0
	26-30	N %	16 76,2	5 23,8	21 100,0
	31-35	N %	10 62,5	6 37,5	16 100,0
	36-40	N %	5 71,4	2 28,6	7 100,0
	41-45	N %	7 87,5	1 12,5	8 100,0
	45+	N %	7 77,8	2 22,2	9 100,0
Toplam		N %	62 79,5	16 20,5	78 100,0

Tablo 4.8’e bakıldığında öğretmenlerden, dramayı 20-25 yaş aralığındakilerin %100’ü (17’si), 26-30 yaş aralığındakilerin %76.2’si(16’sı), 31-35 yaş aralığındakilerin %62.5’i (10’u), 36-40 yaş aralığındakiler %71.4’ü (5’i), 41-45 yaş aralığında olanların %87.5’i (7’si), 45 ve üstü olanlar ise % 77.8’i (7’si) dramayı kullanmaktadır. Dramayı en çok kullananlar 20-25 (%100) yaş aralığındakiler ve 41-45 (%87.5) yaş aralığındakilerdir. En az kullananların ise, 31-35 (%62.5)yaş arası öğretmenlerin olduğu görülmektedir .

4.9. Öğretmenlerin Drama Kullanımları, Ders Saatleri Açısından Nasıldır Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin olarak, öğretmenlere, haftalık verdikleri ders saatleri sorulmuş, ve alınan cevaplara bağlı olarak öğretmenlerin drama kullanımı irdelenmiştir. Bu alt problemde “drama kullanımı” genel olarak drama tekniklerinin yerine kullanılmış, dolayısı ile tek tek drama yöntemleri bu soruda analiz edilmemiş ve bir bütün olarak öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanılmadıkları incelenmiştir. Ankette bu yönde bir soru olmamasına rağmen, 13. ve 14. soruların dramayı kullanmayanlarca işaretlenmemesi istenmiş dolayısı ile bu soruları işaretlemeyenler, dramayı kullanmıyor kabul edilmişlerdir.

Tablo 4.9 Öğretmenlerin Drama Kullanımlarının Verdikleri Ders Saatlerine Göre Nasıldır Sorusuna İlişkin Çapraz Tablo

			Drama kullanımı		Total
			Evet	Hayır	
Ders Saati	15-18	N %	3 50,0%	3 50,0%	6 100,0%
	19-22	N %	25 92,6%	2 7,4%	27 100,0%
	23-25	N %	13 65,0%	7 35,0%	20 100,0%
	26-30	N %	21 84,0%	4 16,0%	25 100,0%
Toplam		N %	62 79,5%	16 20,5%	78 100,0%

Tablo 4.9’a bakıldığı zaman, ders saati 15-18 olanların %50’si (3’ü), 19-22 olanların %92.6’ı (25’i), 23-25 olanların %65’i (13’ü), 26-30 olanların ise %84’ü (21’i), dramayı kullanmaktadır. Dramayı en çok kullananlar ders saati 19-22 olanlardır. En az kullananlar ise 23-25 ders saati olanlardır.

BÖLÜM V

YORUMLAR VE TARTIŞMA

Bulgular incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin çoğunun eğitim fakültesi mezunu ve 1-5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenler oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sadece %5'i drama hakkındaki bilgi düzeyinin çok olduğunu belirtirken, öğretmenlerin %3.8'i drama hakkında hiç bilgisi olmadığını, %13.8'i ise çok bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin, çeşitli drama tekniklerinin drama kapsamına girip girmediğinin farkındalığının analiz edildiği ikinci analizde de öğretmenlerin çoğunun drama tekniklerinin ismen de olsa tanıdıkları anlaşılmaktadır. Bu iki analiz beraber incelendiğinde, öğretmenlerin tekniklerin içeriği ve uygulanmasına ilişkin bilgilerinin eksik olduğu anlaşılmaktadır.

Özel okul ve devlet okullarındaki öğretmenlerin çeşitli drama tekniklerini kullanım sıklığının analiz edildiği alt probleme ilişkin olarak kay kare testi yapılmış, analiz sonucunda sadece doğaçlama ve mim tekniklerine ilişkin analizde anlamlılığına bakılmıştır. Hikaye anlatma tekniğinin kullanma sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde, özel okullardaki öğretmenlerin %40'ı hikaye anlatma tekniğini “çok” kullanırken, devlet okullarındaki öğretmenlerin sadece %7.5'i hikaye anlatma tekniğini “çok” kullanmaktadırlar. Özel okuldaki öğretmenlerin hikaye anlatma tekniğini devlet okullardakine oranla çok daha fazla kullanmalarının nedeni, hikaye anlatma ve sahneleme tekniğinin, uzun süre gerektirmesi ve özel okullarda İngilizce ders saatinin çok daha fazla olmasından kaynaklanmış olabilir.

Gramer oyunlarını kullanım sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde ise, hem özel hem de devlet okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin %28'i gramer oyunlarını “çok” kullanmaktadırlar. Her iki okul türünün de aynı çoğunluğun bu tekniği kullanmasının nedeni aynı müfredata sahip olmaları ve bu müfredatın da gramer ağırlıklı olmasından kaynaklanabilir.

Rol oynama tekniğini kullanma sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde ise, özel okuldaki öğretmenlerin %49'u bu tekniği “çok” kullanırken, devlet okulundaki öğretmenlerin sadece %8'i bu tekniği çok kullanmaktadır. Rol oynanırken sınıfta fazla gürültü çıkabilir ve öğretmen sınıftaki kontrolünü kaybedebilmektedir. Devlet

okulundaki öğretmenlerin rol oynama tekniğini az kullanmalarının nedeni kalabalık sınıf ortamlarında bu tekniğin uygulanmasının daha zor olmasından kaynaklanabilir.

Kelime oyunlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, özel okullardaki öğretmenler kelime oyunlarını %50'si “çok” kullanırken, devlet okullarındaki öğretmenlerin %7'si “çok” kullanmaktadır. Özel okuldaki öğretmenlerin kelime oyunlarını daha fazla kullanmalarının nedeni oyunla kelime öğretmenin öğrencilerde daha kalıcı öğrenme oluşturabileceği görüşüne sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Kukla kullanım sıklığına ilişkin bulgulara bakıldığında, devlet okullarındaki öğretmenlerin %72'si “hiç” kullanmazken, özel okuldaki öğretmenlerin %36'sı “hiç” kullanmıyor. Devlet okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğunun bu kadar az kullanmasının nedeni kukla aracının olmayışı ya da öğretmenlerin kukla yapmak için zaman harcamamasından kaynaklanmış olabilir. Bir diğer neden de bu tekniğin öğretmenlerce çok yararlı bir teknik olarak düşünülmemesi olabilir. Tablo 4.2'ye bakıldığında, öğretmenlerin en az yararlı buldukları (%44.1 devlet ve %47.4 özel) tekniğin yine kukla olduğu görülmektedir.

Gösteri tekniğine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, devlet okullarındaki öğretmenlerin %30'u bu tekniği “çok” kullanırken, özel okuldaki öğretmenlerin %35'i bu tekniği “çok” kullanmaktadır. Her iki okul türündeki öğretmenlerin “çok” kullanma sıklığı birbirine yakın olması, bu öğretmenlerin resim, film kullanarak öğrencilerin ilgilerini çekmeye çalışmalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin doğaçlama ve mim tekniğini kullanma sıklıklarının okul türüne bağlı olarak değişip değişmediğine ilişkin kay kare testi sonucunda anlamlılıklarına ($p < 0.05$) bakılmış ve sonuç özel okuldaki öğretmenlerin lehine çıkmıştır. Özel okuldaki öğretmenlerin bu teknikleri daha çok kullanmalarının nedeni öğrencilere daha fazla serbestlik sunmalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin çeşitli drama tekniklerinin, drama tekniği olup olmadığına ilişkin farkındalıklarının analiz edildiği ikinci alt probleme ilişkin olarak kay kare testi yapılmış, ancak sadece gramer oyunları, kelime oyunları ve gösteri tekniklerinin anlamlılığına bakılmıştır. Bunun sonucunda ise öğretmen farkındalıkları arasında okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Diğer tekniklerin analizinde ise, gözlenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır. Ancak, yüzdelere bakıldığında, özel okul öğretmenleri ile devlet okulu öğretmenleri iki teknik hariç (Gramer oyunları-kelime oyunları), çeşitli drama tekniklerinin drama yöntemi kapsamına girdiğini, çoğu

%85 ve üzeri gibi yüksek bir oranda bilmektedirler. Gramer oyunları ile kelime oyunları tekniğinde ise bu iki tekniğin drama tekniği kapsamına girdiğini bilen öğretmenlerin oranı %50’li seviyelerde kalmaktadır. Bu da, her iki okul türündeki öğretmenlerin, oyunların kullanıldığı tekniklerin drama kapsamına girmediğini düşünmelerinden kaynaklanabilir. Ancak şu bir gerçektir ki, Redington (1983)’un da belirttiği gibi yaratıcı dramanın temel fikri çocuğun gelişimsel sürecinde önem teşkil eden oyun ihtiyacının fark edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Aktaran: Sam, 2005).

Araştırmada yapılan üçüncü analiz, özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin, çeşitli drama tekniklerini hangi düzeyde yararlı buldukları hakkında gerçekleştirilmiştir. Bu analiz için kay kare testi yapılmış, ancak gözlenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının, %20’sini aştığı görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır. Ancak, yüzdelere bakıldığında, özel okul öğretmenleri ve devlet okulu öğretmenlerinin çoğunun drama tekniklerini yararlı buldukları gözlenmiştir. Özel ve devlet okulundaki öğretmenlerin çoğunun dramanın yararlılığı hakkındaki görüşleri birbirine benzer iken, devlet okulundaki öğretmenlerin özel okul öğretmenlerine oranla drama tekniklerini daha az kullandıkları görülmektedir. Bununla ilgili olarak araştırmada farklı değişkenlerin kullanım düzeyi üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Bu analizler aşağıda betimlenmektedir.

Dramanın kullanımının, öğrencilerin drama materyallerini satın alabilme düzeylerine bağlı olarak analiz edildiği alt probleme ilişkin bulguları incelendiğinde öğrencilerin drama materyallerini satın alabilmeleri ile öğretmenlerin dramayı kullanmaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin drama materyallerini alamamaları, öğretmenlerin dramayı kullanmalarını etkilemektedir. Çünkü birçok drama yöntemi, materyale gereksinim duymaktadır. Duman (2005), da araç gereç ve materyallerin, dramanın ayrılmaz parçası olduğunu belirtmektedir.

Dramanın kullanımının, sınıflarda fiziksel kaynak bulunup bulunmamasına bağlı olarak değişiminin analiz edildiği alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıfların drama için uygun fiziksel kaynaklarının bulunması ile öğretmenlerin dramayı kullanmaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Buna göre, sınıfların drama için gerekli fiziksel kaynaklara sahip olmasının, öğretmenlerin dramayı kullanmalarını etkilediği gözlenmiştir. Duman (2005), mekanın drama için önemli bir etken olduğunu, drama için ideal mekanın ise ayakkabısız çalışmaların yapılacağı, sabit sıraların olmadığı, gürültü unsuruna karşı gerekli önlemlerin alındığı, mümkünse yerlerin halı

yada ahşap ile döşeli olduğu, öğrencinin rahat hareket edebileceği güvenli bir yer olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin dramayı kullanmalarının, drama ile ilgili ders ya da kurs alıp almamalarına bağlı olarak değişimine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin drama ile ilgili herhangi bir ders ya da kurs almalarına bağlı olarak öğretmenlerin drama kullanımları değişmektedir. Drama hakkında kurs ya da ders alan öğretmenlerin, dramayı daha fazla kullandığı görülmüştür. Dil sınıflarında drama yönteminin kullanım alanlarını arttırmak, nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağından emin olunması ve belli oranda uygulama fırsatı yakalaması açısından dil öğretmenlerinin özel bir eğitim görmeleri gerekmektedir, çünkü öğretmenin beden dilini kullanabilmesi, ses tonunu ayarlayabilmesi, duygusunu dile katabilmesi gerekmektedir (Brauer, 2002, 65).

Öğretmenlerin dramayı kullanmalarının, sınıf mevcutları açısından nasıldır sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, 10-15 kişilik sınıflarda drama kullanımı %100 olduğu halde, sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin drama kullanımlarının düştüğü görülmüştür. Drama kullanımının düşmesinin nedeni ise, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda sınıf hakimiyetini kaybetme korkusu yaşamalarından kaynaklanmış olabilmektedir.

Öğretmenlerin dramayı kullanımları verdikleri ders saati açısından nasıldır sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, dramayı en çok kullanan öğretmen grubunun haftalık ders saati 19-22 arası olan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin drama kullanımı, öğretmen yaşlarına göre nasıldır sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, drama kullanımı 20-25 yaş arasındaki öğretmenlerin %100'ü ve 41-45 yaş arası öğretmenlerin %87.5'i kullanırken, bu iki yaş grubu arasında ve 45 yaş üstünde azaldığı görülmüştür. 20-25 yaş arası öğretmen grubunun dramayı en fazla kullanıyor olmalarının nedeni, bu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yeni başlamış ve idealist olmalarından, 41-45 yaş arası öğretmenlerin ise meslekteki olgunluk dönemini yaşıyor olmalarından kaynaklanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

1. Dramanın kullanım düzeyleri açısından öğretmenlerin okul türüne bağlı anlamlı bir farklılık olmamasına karşılık, drama yöntemi özel okullarda genel olarak daha fazla kullanılmaktadır.
2. Gerek özel okul gerekse de devlet okulundaki öğretmenlerin çoğu çeşitli drama tekniklerinin drama yöntemi kapsamına girdiğinin farkındadırlar.
3. Drama yöntemi, hem özel okul ve hem de devlet okulu öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından yararlı olduğu düşünülen bir yöntemdir.
4. Öğretmenlerin dramayı kullanımları, öğrencilerin drama için gerekli materyalleri satın almalarına bağlı olarak değişmektedir.
5. Öğretmenlerin dramayı kullanımları, fiziksel kaynakların bulunmasına bağlı olarak değişmektedir.
6. Öğretmenlerin dramayı kullanımları, dramayla ilgili herhangi bir ders ya da kurs alıp almamasına bağlı olarak değişmektedir.
7. Drama yöntemi en fazla, 20-25 yaş grubu arasında, öğretmenlik mesleğinde kısmen yeni olarak sayılabilecek öğretmenler ile, 40-45 yaş arasındaki meslekte tecrübeli öğretmen grubu arasında kullanılmaktadır.
8. Drama yönteminin en çok kullanıldığı sınıf mevcudu , sınıf mevcudu 10-15 olan sınıflardır.
9. Drama yönteminin kullanılması, sınıf mevcudu arttıkça düşme eğilimi göstermektedir.
10. Drama, en fazla fiziksel kaynakları uygun olan, bir diğer anlamda mekanın uygun olduğu ortamlarda kullanılmaktadır.

Literatür taraması gerçekleştirildiğinde, dramanın kullanım düzeylerine ilişkin olarak sınıf mevcudu, okulun fiziksel kaynaklarının olması, öğrencilerin drama materyallerini satın alabilme gücü gibi öğretmen dışında olan etkenlerin yanı sıra, öğretmenlerin yaşları, drama hakkındaki eğitimleri, haftalık ders saatleri, drama yönteminin yararlılığına olan inançları vb. etkilerin literatürde yer aldığı görülmekte idi.

Ülkemizde, devlet okulları ile özel okullar arasında kaynaklar açısından kimi farklılıkların bulunduğu bir gerçektir. Özel okullardaki öğrencilerin görmekte oldukları haftalık İngilizce ders saatinin daha fazla olması, özel okullardaki sınıf mevcutlarının daha az olması, özel okulların çoğunun drama için uygun odalara sahip olması ve özel okul öğrencilerinin maddi durumu iyi aile çocukları olması itibari ile drama için gerekli materyalleri alabilmeleri ile, özel okullar devlet okullarına göre adı geçen olanaklar açısından daha avantajlı durumdadırlar. Ancak dramanın kullanımı için temel unsurlardan birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin drama hakkındaki bilgileri, dramanın yararlılığına olan inançları vb. unsurlar da drama kullanımında farklılık yaratabilecek unsurlardandır.

Bu konular bir bütün olarak ele alındığında, her şeyden önce devlet okulları ve özel okullardaki öğretmenler arasında öğretmenlerin dramanın yararlılığı hakkındaki fikirleri, drama teknikleri konusundaki farkındalıkları arasında farklılığa ulaşılmamıştır. Yani dramanın özel okullarda daha fazla kullanımı öğretmen kaynaklı bir problem olarak değil de özellikle yukarıda sayılan fiziksel ve maddi kaynakların olup olmamasına göre değişen bir problemdir. Bu açıdan çalışma literatür ile de uyumluluk göstermektedir.

6.2. Öneriler

Çalışma sonucunda görülmektedir ki özellikle devlet okulları, dramanın yabancı dil eğitiminde kullanımı açısından özel okullara göre dezavantajlı durumdadırlar. Yabancı dil öğretiminde iletişimsel açıdan verimli bir eğitimin sağlanabilmesi açısından, rama yönteminden faydalanılması olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısı ile devlet okullarının kimi eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

Öncelikle, eğitim sistemimizin genel problemlerinden olan kalabalık sınıflar, dramanın uygulanması açısından da olumsuzluklara yol açabilmektedir. Sınıflardaki öğrenci sayılarının uygun seviyelere çekilmesi, diğer tüm eğitim alanlarında olduğu gibi drama uygulamalarının uygulanması açısından da önem taşımaktadır.

Drama uygulamalarının uygulanması, drama için uygun bir mekan ile yakından ilişkilidir. Dolayısı ile, drama için uygun drama sınıflarının sağlanması, drama yönteminin daha çok kullanılmasına yol açabilir. Bir diğer taraftan video aleti, ses sistemleri gibi kimi drama materyallerinin de yine bu drama sınıflarına temin edilmesi gerekmektedir.

Kimi drama uygulamaları, öğrencilerin materyal getirmelerini gerektirmekte, ancak maddi durumu uygun olmayan öğrencilerin drama için gerekli materyalleri alamaması, dramanın sınıflarda uygulanmasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısı ile, diğer tüm derslerin işleyişinde olduğu gibi, dramanın kullanılması açısından da, maddi durumu uygun olmayan öğrencilere gerekli drama materyalleri, temin edilebilmelidir.

Dramanın yabancı dil öğretiminde kullanımı bu fiziksel gereksinimlerin yanı sıra, öğretim müfredatları açısından da bağımlı bir durumdadır. Müfredatın, dilin yapısına ve dolayısı ile gramere iletişime göre çok daha önem vermesi, dil öğretiminde ezberci yaklaşımları desteklemekte, kimi zamanlarda ise farklı öğretim tekniklerini kullanmayı denemek isteyen öğretmenleri, müfredatı yetiştirememesi, müfredat dışına çıkma vb. endişeler nedeni ile caydırabilmektedir. Bu olumsuzlukların giderilmesi için yabancı dil öğretim müfredatının tekrar elden geçirilmesi ve dil öğretiminde iletişimi ön plana alacak ve bu amaçla kullanılabilecek drama yöntemini destekleyecek şekilde yeniden ele alınması gerekmektedir.

Diğer taraftan dramanın yabancı dil eğitiminde kullanılması için önemli bir unsur da öğretmenlerdir. Öğretmenlerin drama hakkındaki bilgileri kulaktan dolma değil, bilimsel olmalı, öğretmenler drama uygulamalarını detaylı bir şekilde bilmelidirler. Dolayısı ile drama dersinin, üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde zorunlu ders olarak okutulması yararlı olması muhtemel bir değişiklik olacaktır.

Öğretmenlerin drama hakkındaki bilgilerini destekleme adına, hizmet içi eğitim kursları arttırılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.

Bundan sonra drama konusunda yapılacak diğer çalışmalar için ise, özel okullarda ve devlet okullarında işlenen İngilizce dersini gözlem yolu ile inceleyecek ve öğretmenler ve öğrencilerle görüşme yolu ile yapılacak nitel bir çalışma yapılması önerilmektedir.

Drama yönteminin uygulandığı ve uygulanmadığı kontrol ve deney grubunun olduğu iki ayrı gruptaki öğrencilerin yabancı dil konuşurken kendilerine olan güvenlerinin ölçüldüğü deneysel bir çalışma yapılması da önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ömer (2002), *Yaratıcı Drama*, Ankara: Naturel yayıncılık.

Akar, Ruken, (2000) “Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., Çimen, S. (1981), *Eğitimde Drama*, İstanbul: Yapa Yayın.

Aynal, Songül (1989) “Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ay, Sıla (1997) “ Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı”, *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Brown, H.Douglas (1994), *Principles of Language Learning And Teaching*, USA: Prentice Hall Regents Prentice Hll,Inc.

Braeuer, Gard (2002), *Body And Language*, London: Ablex Publishing.

Büyüköztürk, Şener (2002), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Chauhan, Vani, “*Drama Techniques for Teaching English*”, <http://iteslj.Org/Techniques/Chauhan-Drama.html>, [18.05.2005].

Chomsky, N. (2002), *Dil ve Zihin* (Çev.A. Kocaman), Ankara: Ayraç yayınları .

Coleman, L. E. (2005), “Drama-Based English As a Foreign Language Instruction For Korean Adolescents”, *Dissertation Abstracts International*. AAT 3184346 <http://wwwlib.umi.Com/dissertations/fullcit/318346>, [11.01.2006].

Cooper, L. A. (2005), “The Effects Of Dramatic Activity On Third Grade Students:Acquisition Of Vocabulary Words Within The Visial Arts Classroom, *Dissertation Abstracts International*. AAT 3166075. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3166075>, [02.01.2006].

David, Dodge, *Creative Drama in the Second Language Classroom*, <http://www.qksrv.net/click-969386-5439827>, [14.05.2005].

Demirel, Özcan (2004), *Yabancı Dil Öğretimi*, (2.Baskı), Ankara: Pegem yayıncılık.

Dikici, Hidayet, Gündoğdu, Rezzan, Koç, Mustafa, (2003),*Yaratıcı Dramanın Problem Çözme Becerilerine Etkisi* , VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 09-11 Temmuz 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya, <http://web.inonu.edu.tr/~hatilgan/pdrozet.pdf>, [18.11.2005].

Duman, Esin, <http://www.autism-tr.org/drama.htm>, [09.11.2005].

Freeman, Diana Larsen (1986), *Techniques And Principles in Language Teaching*, Hong Kong: Oxford University Press.

Güngör, Arzu, Taşkın-Can, Bilge, *Yaratıcı Drama Uygulamalarının Kişisel ve Mesleki Gelişime Etkileri*, <http://ste.comu.edu.tr/basvuruform/enkay.kont.goster.Php?recordID=120>, [15.12.2005].

Gürol, Aysun, (2002), *Okul Öncesi Öğretmenleri ile Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramanın Uygulanmasına İlişkin Görüşleri*”, *Doktora tezi özeti*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 158, Bahar 2003, <http://yayim.meb.gov.tr//dergiler/158/gurol.htm>, [17.11.2005].

Heathcote, Dorothy (1991), *Collected Writings On Education and Drama*, USA: Northwestern University Press.

Heinig, Ruth Beall , <http://www.qksrv.net/click-969386-5439827>, [12.06.2005]

Jankova, Verica, Sandanski, Jane Strumica, *Drama Activities For The English Language Classroom By EL Teachers In Macedonia*, <http://www.dramainelt.Org/sk/materials/dfu.rtf>, [12.11.2005].

Kaf, Özlem, (1999), “Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kaplan, Saim (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri.

Karamanoğlu, Ş. Şadi (1999) “İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Hedef Kelime Bilgisi ve Hatırlamaya Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Karasar, Niyazi (2001), *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar, Cahit (2002), “Örgün Eğitimde Dramatizasyon”, *Yaratıcı Drama*, Ed: Adıgüzel, Ömer (Ankara: Naturel), ss. 19-29.

Lawrence, Elizabeth, *The Pygmalion Effect: A Dramatic Study in the Classroom* <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1985/2/85.02.06.x.html#i>, [14.05.2005].

Littlewood, William (1981), *Communicative Language Teaching*, USA: Cambridge University Press.

Maley, A., Duff, A. (1982), *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Moulton, Margaret R. , Holmes, Vicki L. *Pattern Poems:Creative Writing For Language Acquisition*, www.njcu.edu/CILL/vol4/moulton-holmes.html, [11.11.2005].

Neelands, Jonothan (1992), *Learning Through Imagined Experience*, England: Hodder &Stoughton.

Neelands, Jonothan (2000), *Drama and Traditional Story For The Early Years*, London and Newyork: Routledge Falmer.

Nutku, Özdemir (1998), *Oyun, Çocuk, Tiyatro*, İstanbul: Özgür yayınları.

Ömeroğlu, Esra (2002), “Yaratıcı Drama Eğitiminin İngiltere’de Okul Öncesi Eğitiminde Kullanılmasıyla İlgili Bir İnceleme”, *Yaratıcı Drama*, Ed: Adıgüzel, Ömer(Ankara: Naturel),ss. 110-121.

Önder, Alev, *Eğitici Drama Uygulamalarının Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algısı Üzerindeki Etkisi*, [Http://www.Childhoodcongress.Com/Kitap2002b.Htm](http://www.Childhoodcongress.Com/Kitap2002b.Htm), [15.12.2005].

Phillips, Tim, The British Council, *Drama Activities ForThe English Language Classroom by ELTeachers in Macedonia*, <http://www.dramainelt.org/sk/materials/dfu.rtf>, [14.05.2005].

Richards, Jack C., Rodgers Theodore S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, USA: Cambridge University Press.

Robbins, Bruce, *Creative Dramatics in the Language Arts Classroom*, http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/index/, [06.06.2005]

Ronke, A. (2005)” Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States, *Dissertation Abstracts International*.http://edocs.tu-berlin.De/diss/2005/ronke_astrid.htm, [10.01.2006].

Ruhi, Ş., Zeyrek, D.(1987), “Dilbilim Akımlarının Yabancı Dil öğretimindeki Yeri”, Ed: Kocaman, Ahmet, *Dilbilimin Dünyü,Bugünü,Yarını II. Dilbilim Sempozyumu* , ss.113-116, Ankara:Yiğit ofset, Hacettepe Üniversitesi.

Sam, Smith, *Using Drama as a Resource for Giving Language More Meaning*, <http://www.developingteachers.com/index.htm>, [08.05.2005].

Sam, Wan Yee, *Drama in Teaching English as a Second Language -A Communicative Approach*, <http://www.melta.org.my/ET/1990/main8.html>, [11.05.2005].

San, İnci (2002), “ Eğitim- Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama”, *Yaratıcı Drama*, Ed: Adıgüzel, Ömer(Ankara: Naturel),ss. 70-80.

San, İnci (2002), “Eğitimde Yaratıcı Drama”, *Yaratıcı Drama*, Ed: Adıgüzel, Ömer, (Ankara: Naturel),ss.57-69.

San, İnci (2002), “Sanat ve Yaratıcılık Olarak Tiyatro”, *Yaratıcı Drama*, Ed: Adıgüzel, Ömer(Ankara: Naturel),ss.1-18.

San, İnci (2002), “ Yaratıcı Drama-Eğitsel Boyutları”, *Yaratıcı Drama*, Ed: Adıgüzel, Ömer(Ankara: Naturel),ss.81-89.

Turan, Ümit, *Dilbilim ve Bilişsel Bilimler*, <http://www.ii.metu.edu.tr/cogsci>, [16.04.2004].

Türker, Nermin (1991) “The Use Of Drama In The Communicative Approach To Foreign Language Learning”, *Master Thesis*, The Faculty Of Letters and The Institute Of Economics and Social Sciences Of Bilkent University, Ankara.

Üstündağ, Tülay (2002), “Temel Eğitimde Drama”, *Yaratıcı Drama*, Ed: Adıgüzel, Ömer (Ankara: Naturel), ss.245-256.

Fromkin, V. , Rodman, R. (1993), *An Introduction To Language*, Newyork: Harcourt Brace College Publishers.

<http://orscu.8m.com/ogretim.htm>, [24.01.2005].

<http://www.dramainelt.org/sk/materials/dfu.rtf>, [12.11.2005].

<http://www.fgul.8m.net/yd1%20notlari.htm> 24.01.2005

<http://creativedrama.freesevers.com/links.Htm> 17.06.2005

EKLER

Ek Tablo 1. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları

	F	%
Eğitim	48	60,0
Fen Edebiyat	22	27,5
Diğer	10	12,5
Total	80	100,0

Ek Tablo 2. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları

		F	%
Valid	1-5	35	43,8
	6-10	19	23,8
	11-15	8	10,0
	16-20	8	10,0
	21+	10	12,5
	Total	80	100,0

Ek Tablo 3. Öğretmenlerin drama yöntemi ile ilgili bilgi düzeylerinin dağılımları

		F	%
Valid	Hiç	3	3,8
	Çok az	11	13,8
	Orta	30	37,5
	İyi	31	38,8
	Çok iyi	4	5,0
	Total	79	98,8
Missing System		1	1,3
TOPLAM		80	100,0

Ek 4

Anket Formu

Sevgili Meslektaşım.

Halen, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Yüksek lisans Programında tez aşamasında öğrenciyim. Aynı zamanda Mersin’de İngilizce öğretmenliği yapmaktayım.

Hazırlamakta olduğum tez konum, İlköğretim okullarında İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim etkinlikleri içerisinde dramayı kullanma düzeylerinin incelenmesi ile ilgilidir.

Tezin veri toplama aracı olarak, ekte bulunan anket hazırlanmıştır. Anket iki bölüm ve 14 sorudan oluşmaktadır. Ankette, öğretmenlerin öğretim etkinlikleri içerisinde, drama tekniklerini kullanılmasını etkileyebilecek olan değişkenlerle ilgili sorular yer almaktadır.

Tezin amacına doğru bir şekilde hizmet etmesi, siz değerli öğretmenlerimizin anketteki soruları cevaplandırma sırasındaki duyarlılığınızla doğrudan ilişkilidir.

Ankette sizin isminiz yer almayacaktır. Bu, anketi cevaplandırırken bazı katılımcıların gösterebileceği hassasiyetlerin göz önüne alınması ile verilmiş bir karardır.

Bu açıdan şimdiden ayırdığınız değerli vaktiniz, ve cevaplarınızdaki samimiyetinizden dolayı teşekkür eder, çalışma hayatınızda başarılarınızın devamını dilerim

Berna ŞAHİN

Ç.Ü. B.Ö.T.E. Y.L. Öğrencisi

BÖLÜM I.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Okul Türünüz:
 - A. () Resmi
 - B. () Özel
2. Yaşınıza uyan aralığı aşağıdaki seçenekler arasından işaretler misiniz?
 - () 20-25
 - () 26-30
 - () 31-35
 - () 6-40
 - () 41-45
 - () 45 ve üstü
3. Hangi fakülteden mezunsunuz?
 - A. () Eğitim Fakültesi
 - B. () Fen Edebiyat Fakültesi
 - C. () Diğer (Belirtiniz)
4. Kaç yıllık öğretmen olduğunuzu aşağıdaki zaman aralıklarından uygun olanına göre belirtir misiniz?
 - A. () 1-5
 - B. () 6-10
 - C. () 11-15
 - D. () 16-20
 - E. () 21 ve üstü
5. Drama yöntemine ilişkin bilgi düzeyiniz aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. () Hiç yok.
 - B. () Çok az var.
 - C. () Orta düzeyde var.
 - D. () İyi düzeyde var.
 - E. () Çok iyi düzeyde var.
6. Drama yöntemi ile ilgili daha önceden bir ders ya da kurs aldınız mı?
 - A. () Evet
 - B. () Hayır
7. Haftalık verdiğiniz ders saati nedir?
 - A. () 15-18
 - B. () 19-22

- C. () 23-25
- D. () 26-30

8. Dersine girdiğiniz sınıfların ortalama mevcudu nedir?

- A. () 10-15
- B. () 16-20
- C. () 21-25
- D. () 26-30
- E. () 31-35
- F. () 36 ve üstü

9. Drama için gerekli materyalleri öğrencileriniz alabilecek düzeyde mi?

- A. () Evet
- B. () Hayır

10. Sınıflarınızda drama etkinlikleri için fiziksel kaynaklar bulunmakta mıdır?

- A. () Evet
- B. () Hayır

BÖLÜM II.

ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ SORULAR

11.

	Aşağıdaki ders içi öğretim etkinliğini kullanıyor musunuz ?		Aşağıdaki öğretim etkinliğinin yararlılık düzeyi sizce hangisidir?			Sizce aşağıdaki öğreti etkinliği drama etkinlikleri kapsamına girmekte midir?	
	<u>EVET</u>	<u>HAYIR</u>	<u>ÇOK</u>	<u>ORTA</u>	<u>AZ</u>	<u>EVET</u>	<u>HAYIR</u>
a) Soru & Cevap.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) Boşluk Doldurma.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c) Çeviri.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d) Hikaye Anlatma.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e) Gramer Oyunları.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f) Okuma & Dinleme.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g) Rol oynama & Rol verme.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
h) Kelime Oyunları & Bulmaca.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
i) Doğaçlama.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
j) Mim.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
k) Kukla.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
l) Gösteri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
m) Eşleştirme.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Lütfen aşağıda belirtilen ders içi öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarına göre işaretleyiniz.

	Hiç kullanmıyorum	Çok Az Kullanıyorum	Orta sıklıkta Kullanıyorum	Çok sık Kullanıyorum
a) Soru & Cevap.....	☐	☐	☐	☐
b) Boşluk Doldurma.....	☐	☐	☐	☐
c) Çeviri.....	☐	☐	☐	☐
d) Hikaye Anlatma.....	☐	☐	☐	☐
e) Gramer Oyunları.....	☐	☐	☐	☐
f) Okuma & Dinleme.....	☐	☐	☐	☐
g) Rol oynama & Rol verme.....	☐	☐	☐	☐
h) Kelime Oyunları & Bulmaca.....	☐	☐	☐	☐
i) Doğaçlama.....	☐	☐	☐	☐
j) Mim.....	☐	☐	☐	☐
k) Kukla.....	☐	☐	☐	☐
l) Gösteri	☐	☐	☐	☐
m) Eşleştirme.....	☐	☐	☐	☐

Eğer drama tekniklerini, ders içi öğretim etkinlikleri içerisinde kullanmıyorsanız, lütfen aşağıdaki soruları cevaplandırmayınız. Anketi tamamlamış oluyorsunuz. Teşekkürler.

13. Drama tekniklerini hangi kademe ve sınıflarda daha çok kullanıyorsunuz?

A. Birinci kademe

a. () 4.Sınıf

b. () 5.Sınıf

B. İkinci Kademe

a. () 6.Sınıf

b. () 7.Sınıf

c. () 8.Sınıf

14.Sınıf içinde uyguladığınız drama aktiviteleri esnasındaki rolünüz nedir?

A. () Grup Lideri

B. () Grup İçinde

C. () Seyirci

D. () Bazen Lider Bazen Katılımcı

Anketi tamamladınız.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve duyarlılıktan dolayı teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI SOYADI : Berna ŞAHİN
DOĞUM YERİ VE YILI : Elazığ/ 25.03.1979
ADRES : Çağdaşkent mah. Küçük sanayi sitesi A Blok No: 30 Mersin

ÖĞRENİM DURUMU

YÜKSEK LİSANS : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve
Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana bilim Dalı (2002-2006)
LİSANS : Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngilizce
Öğretmenliği Bölümü (1997-2001)
LİSE : Mersin Anadolu Öğretmen Lisesi (1993-1997)
İLKÖĞRETİM : Mersin Sabiha Çiftçi İlköğretim Okulu (1985-1993)

ÇALIŞMA HAYATI

Tarsus Lütfiye Benli İlköğretim Okulu 2001-2004
Mersin Üstay İlköğretim Okulu 2004-.....