

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI**

**YARATICI DRAMANIN İNGİLİZCE KONUŞMAYA VE
TUTUMA ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN
Şenil KILIÇ**

BOLU-2009

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

“Anadolu liselerinin 10. sınıfında okuyan öğrencilerin üzerinde drama yönteminin İngilizce konuşma ve tutuma etkisi nedir?”

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

HAZIRLAYAN
ŞENİL KILIÇ

BOLU
2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Şenil KILIÇ'a ait "Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi" adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

Üye : Prof. Dr. Ali GÜLER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Prof. Dr. Uğur ESER
Enstitü Müdürü

ÖZET

Araştırmanın amacı, yaratıcı dramanın İngilizce konuşma becerisi ve öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı tutumlarına etkisini araştırmaktır.

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu İl, merkezinde bulunan bir Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin konuşma seviyeleri ve İngilizce konuşmaya karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla her iki gruba ünite öncesi ve sonrasında konuşma sınavı ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Ünite süreci 4 hafta sürmüştür.

Elde edilen verilerin istatistiksel yorumlamasında SPSS istatistik programı u, kullanılmış, temel istatistiksel işlemlerin yanında gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız t testi ve eşleştirilmiş gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın tümünde anlamlılık düzeyi olarak 0.05 alınmıştır.

. Uygulama süreci, araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ders kılavuz kitabında önerilen yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Kontrol grubunun aksine, deney grubunda önerilen aktivitelerin yanı sıra drama uygulamaları yer almıştır. Uygulama ortamı olarak öğrencilerin rahat etmelerini sağlayacak okulun salonu kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise sınıf ortamı kullanılmıştır.

Elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları ve son tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna göre drama yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısında daha etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Tutum, İngilizce Konuşma

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effect of creative drama on speaking English and students' attitudes towards speaking English

Research is designed according to experimental model with pre and post test control group. Research sample composed of students from a Anatolian High School in Bolu. Experiment and control groups are determined impartially.

In order to determine whether there were any remarkable in the speaking english level and students' attitudes towards speaking English among the students , speaking test and attitude test were applied before and after the unit. The unit period continued for four weeks.

In the statistical analysis of the collected data the SPSS statistics program was used and in addition to the primary statistical calculations, in order to determine the remarkable differences between the groups, an independent t-test and a paired – samples t-test were applied. In all the research the significance level was accepted as 0.05.

All the application were made by the researcher. The advised methods and techniques in the course book were applied by the teacher to the students of control group. Unlike the control group, in addition to the the methods and techniques recommended, drama activities were also applied to the experiment group. As the practice space spacious place were chosen for experiment group. Classroom environment was used for control group.

According to the acquired data, as a result of the final speaking test and attitude scale taken by both the experiment and control groups, some significant differences positive on the part of the experiment group were noted. Accordingly, it can be claimed that in comparison with the traditional methods drama is more influential.

Key Words: Creative Drama, Attitudes, Speaking English

Annem Selma ve Babam Kazım KARADOĞAN'a

TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca, sabırla beni destekleyip yönlendiren, araştırmanın her aşamasında bana yardım eden danışmanım Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL’e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüşleriyle tezime katkıda bulunan Öğr. Gör. Gülşen YEĞEN’e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın yapıldığı süreçte uygun şartları sağlayan başta okul müdürüm M. Remzi KOCAMAN ve müdür yardımcılarım Aydanur BAYRAM ve Can GARİPOĞLU’ na şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmanın başlangıcından sonuna kadar beni destekleyen, her türlü sıkıntımı paylaşan Sevgili Eşim Alaattin’e ve dostlarıma sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KAPAK.....	i
ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İTHAF.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
 BÖLÜM I.....	 1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Problem.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4.Araştırmanın Önemi.....	4
1.5.Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
 BÖLÜM II	 7
2. TÜRKİYEDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	7
2.1 Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Tarihçesi.....	7
2.1.1. Cumhuriyet öncesi dönem.....	8
2.1.1.a. Tanzimata kadar geçen devre.....	8
2.1.1.b Tanzimattan Cumhuriyete kadar devre	8
2.1.2. Cumhuriyet dönemi	9
2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde İzlenen Yaklaşımlar ve Yöntemler.....	 10

2.3 Yabancı Dil Öğretimi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler...	12
2.3.1. Dilbilgisi-Çeviri yönetimi	12
2.3.2. Düzevarım yöntemi	13
2.3.3. Kulak dil alışkanlığı yöntemi	14
2.3.4. Bilişsel öğrenme yaklaşımı	15
2.3.5. İletişimci yaklaşım	15
2.3.6. Seçmeli yöntem	16
3. DRAMA.....	18
3.1 Dramanın Tarihçesi.....	18
3.2 Türkiye’de Yaratıcı Drama.....	23
3.3 Eğitimde Drama	24
3.4 Yabancı Dil Öğretiminde Drama	28
3.5 Yaratıcı Drama Aşamaları.....	30
3.5.1. Isınma çalışmaları	31
3.5.2. Canlandırma	32
3.5.3. Değerlendirme-Tartışma	32
3.6 Drama Sürecinin Öğeleri.....	33
3.6.1. Drama lideri	33
3.6.2. Drama liderinin amaçları	36
3.6.3. Oyun grubu	36
3.6.4. Dramada ortam	37
3.7 Dramanın Yararları.....	39
3.7.1 Dramanın psikolojik yarları.....	39
3.7.1.1. Öğretmen-Öğrenci ilişkisi	39
3.7.1.2. Gerçek hayatla bağlantılılık	40
3.7.1.3. Katılım	40
3.7.1.4. Motivasyon	41
3.7.1.5. Öz güven	42
3.7.2 Dramanın dilbilimsel faydaları.....	42
3.7.2.1. İletişim.....	43
3.7.2.2. Kültür	43

3.7.2.3. Temel beceriler	43
4. KONUŞMA.....	44
4.1. Konuşmanın Doğası.....	44
4.2. Konuşmanın Öğeleri.....	44
4.3. Konuşmanın Test Edilmesi.....	45
4.4. Konuşma Sınavında Karşılaşılabilecek Problemler.....	46
4.4.1. Geçerlik problemi.....	46
4.4.2. Güvenirlik problemi.....	47
4.4.3. Uygulamaya yönelik problemler.....	47
4.4.4. Öğretmenin konuşma sınavına karşı tutumundan kaynaklanan problemler.....	48
4.5 Konuşmayı Test Etme Metotları.....	48
4.5.1. Sunum.....	49
4.5.2. Rol yapma.....	49
4.5.3. Bireysel ya da ikili mülakat.....	49
4.6. Öğrencilerin Konuşma Sınavına Yönelik Tutumları.....	50
5.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	50
5.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	50
5.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	53
 BÖLÜM III	 57
3. YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem.....	58
3.3. Verilerin Toplanması.....	59
3.4.Verilerin Çözümü ve Yorumu.....	60
 BÖLÜM IV	 62
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	62
4.1 Alt Problem 1.....	62
4.2 Alt Problem 2.....	66

4.3 Alt Problem 3.....	68
4.4 Alt Problem 4.....	71
4.5. Tartışma	74
4.5.1. 1 Alt probleme ilişkin tartışma	74
4.5.2. 2 Alt probleme ilişkin tartışma	76
4.5.3. 3 Alt probleme ilişkin tartışma	79
4.5.4. 4 Alt probleme ilişkin tartışma	81
 BÖLÜM V	 84
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	84
5.1 Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar.....	84
5.2. Öneriler	84
5.2.1. Gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler	85
 KAYNAKÇA.....	 87
EKLER.....	95
EK-1 Drama Planları.....	96
EK-2 İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği.....	109
EK-3 Analitik Değerleme Ölçeği.....	110
EK-4 Konuşma Sınavında Sorulan Sorular.....	112
EK-5 Konuşma Sınavında Kullanılan 24 Resim.....	114
EK-6 Deney ve Kontrol Grubu t Testi Tablosu.....	134
EK-7 Uygulama Resimleri.....	135
EK-8 Y ve Z Sınıflarının Ön ve Son Tutum Puanları t Testi	145
ÖZGEÇMİŞ.....	147

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo-1 Öntest Sonuçları.....	61
Tablo-2 Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Sınavı Puanları.....	63
Tablo-3 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Sınavı Puanları.....	63
Tablo-4 Deney ve kontrol Grubu Puan Cetveli.....	64
Tablo-5 Deney ve Kontrol Grubu t Testi Tablosu.....	66
Tablo-6 Frekans Tablosu.....	69
Tablo-7 Deney grubu öğrencilerinin toplam tutum puanlarına göre öntest sontest t testi tablosu.....	71
Tablo-8 Kontrol grubu öğrencilerinin toplam tutum puanlarına göre öntest sontest t testi tablosu.....	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil-1 Masalar ve Sandalyeler Duvara Yanaştırılmış Düzenleme.....	38
Şekil-2 Atnalı / Yarımdaire Düzenleme.....	38
Şekil-3 Tam Daire Düzenleme.....	38
Şekil-4 Grup Oturuşu Düzenleme.....	38

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1 Deneme Modelinin Simgesel Örnekleme.....	58
--	----

BÖLÜM I

Bu bölümde giriş, araştırmanın amacı, problem, alt problemler, önem, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretim uygulamalarının başarılı olabilmesi için temel alınan ilke ve yöntemlerin sınıf içerisinde kullanılabilmesi gerekir. Temel ilkeler, dil ve eğitim bilimcilerinin çeşitli araştırmaları sonucu ulaştıkları bulgulara göre oluşturulmuş bir dizi önermedir. Temel ilkelere uygun bir sınıf içi etkileşimi planlamak ve uygulamakla, yabancı dil öğretimindeki etkililikten söz edilebilir (Üstündağ, 1998b:27).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, eğitim konusunda iki karşıt görüş bulunmaktadır. Gelenekselciler, eğitimin amacının bilgi aktarımı olduğu görüşündedirler. Karşıtı olan görüş ise bireyin kutsallığı, önemi ve biricikliği üzerinde duran Romantik düşünceden kaynaklanır. Bu düşünceye göre çocuğa saygı, herhangi bir dış bilgiden daha önemlidir (Ay, 1997:1).

Günümüzde ise bireyi merkeze alan öğretim yöntemlerinin işe koşulması gerektiği savunulmaktadır. Bireyi merkezde bulunduran eğitim yaklaşımı; öğrenenin en iyi biçimde öğrenebilmesi için etkin duruma geçirilmesini, öğrenmenin öğrenci yaşantısından ayrılmamasını, öğrenenin ilgi ve gereksinimlerinin ön planda tutulmasını gerektirir (Demirel, 1997:62). Bu süreçte yaratıcı drama önemli bir seçenektir. Sınıf içinde oyunlarla geliştirilen yaratıcı dramada öğrenci etkin durumdadır ve onun ilgi ve gereksinimleri ön plandadır.

Wessels drama'yı "yapmak" veya "olmak" olarak tanımlamıştır (Wessel, 1987:7). Drama, yaparak öğrenmedir. Birey günlük hayatta sayısız rol üstlenir ve bu

üstlendiği rollere göre iletişim kurar. Shakespeare'in de dediği gibi "dünya bir sahne, bütün bayan ve erkekler de sadece birer oyuncudur." Drama, duygusal içeriği ve bedeni dile kazandırmayı amaçlar. Dramanın yabancı dilde kullanılma amaçlarının başında "anlam"ın üzerinde durmak gelir. Doğru yapıların öğretilmesi gerektiği yadsınamaz, ama önemli olan bunların başından itibaren anlamlı bir şekilde öğretilmesidir (Maley ve Duff, 1982:7).

Dramanın en önemli avantajı öğretmene verdiği roldür. Öğretmenin otoriter ve geleneksel yapıdan çıkararak ona daha özgür ve rahat bir ilişki sağlamaktadır. Öğretmenin bu yeni rolü öğrencileri güdülemektedir. Böylece öğrenciler sınıf ortamında daha rahat hareket etmekte ve en önemlisi yanlış yapmaktan korkmaksızın yabancı dili rahatlıkla kullanabilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriyi geliştirmek ana hedeftir. Bu beceriler; konuşma, okuma, yazma ve dinlemeden oluşur. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte yürütülmesi gerekmektedir (Demirel, 1990:23). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı dramayı ele alan öğretme öğrenme sürecinde, sözü edilen dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik pek çok etkinlik yer alır. Etkinliklerin temelinde yaratıcı dramanın hedeflerinin açıklandığı gibi; eleştirel düşünme yeteneği kazanarak kendini ifade etme, imgelem gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme, faklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırma ve sonunda sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazanma gibi bu temel becerilere dönük hedefler gerçekleştirilmeye çalışılır (Mc Caslin, 1990; Fleming, 1995).

Isınma ve rahatlama çalışmalarıyla başlayarak oyunlar, doğaçlamalar, oluşumlar ve değerlendirmeler boyunca devam eden yaratıcı drama uygulanmasında, bireyin kendini sözel, oynayarak ya da yazılı olarak ifade etmesi, yabancı dili kullanmada onun için önemli fırsatların yaratılması demektir. Bireyin kendisini sözel ya da oynayarak anlatması, bir başkasını dinlemesi ve gerekirse bunları yazması hem temel becerileri kullanmada hem de gerektiğinde konuların yeniden tekrarlanmasında bir fırsat olarak görülebilir. Yabancı dil öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın yöntem duyu organlarına hitap etmek ve dili kullanmak durumundadır

(Tarcan, 1997:23). İşte bu açıdan yaratıcı drama duyuların tümünün kullanılması fırsatını verdiği için dil öğretiminde başarıyla kullanılabilir (Üstündağ, 1998b:29).

Literatürde yaratıcı dramanın yabancı dil öğretimde kullanımı üzerine birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak araştırmacının yaptığı literatür çalışması sonucunda yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya etkisi üzerine yapılan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle araştırmada yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya etkisi araştırılmıştır.

Drama, iletişimci yaklaşımının önemli bir aracıdır. İletişimci yaklaşımına göre dil öğretiminin asıl amacı iletişimdir. İletişimin ana hedefi konuşmadır ve konuşma da konuşmacı ve dinleyici arasındaki etkileşimden oluşur. En önemli iletişim aracı olan dil; mutluluk, üzüntü, aşk, nefret gibi hisleri rahatça ifade etmeyi sağlar. Birden çok dil konuşabilmek, diğer ülkelerdeki birçok insanla iletişim kurulmasını sağlamaktadır. Fakat yabancı dil öğrenmek zor bir süreçtir. Bu nedenle yabancı dil öğretilirken birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretilirken bazı temel ve alt becerilerin öğretilmesi üzerinde durulur, bunlar; yazma, dilbilgisi, okuma, konuşma, telaffuz, kelime öğretimi vb.dir. Türk Eğitim Sisteminde dilbilgisi, okuma ve kelime öğretimi üzerinde daha fazla durulmaktadır. Genelde konuşma önemli bir beceri olarak görülmesine rağmen, konuşma becerisini geliştirici herhangi bir uygulama yapılmamaktadır. Bunda konuşmanın öğretilmesi ve test edilmesinin zor olması büyük bir etkidir (Çaykan, 2001:2).

1.1. Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin büyük bölümü dilbilgisi ve kelime konusunda başarılı olmalarına rağmen, derse katılmakta ve özellikle yabancı dili kullanmakta isteksizdirler. Bunun en büyük sebebi derslerde yabancı dili kullanma üzerinde durulmaması ve konuşma becerisini artıracak etkinlik ve aktivitelere ağırlık verilmemesidir. Öğrencilerdeki en büyük sıkıntı ilköğretim 4. sınıftan itibaren İngilizce dersi görmelerine rağmen İngilizce konuşma düzeylerinde hiçbir ilerleme olmaması ve kendilerini basit düzeyde bile ifade edebilecek kadar İngilizce konuşamamalarıdır. Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama ve

konuşma becerilerini artırıcı aktiviteler ile etkinliklere yer verilmiştir. Bu araştırmanın amacı Anadolu Lisesi 10. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin üzerinde yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisini araştırmaktır. Böylece öğrencilerin yıllardır yaşadığı İngilizce konuşma probleminin, öğrenci tutumlarıyla bağlantısı ve bu problemin yaratıcı dramayla çözülüp çözilemeyeceği araştırılacaktır.

1.2. Problem

Anadolu liselerinin 10. sınıfında okuyan öğrenciler üzerinde yaratıcı dramının İngilizce konuşma ve tutuma etkisi nedir?

1.3. Alt Problemler

İngilizce dersi “Indoors and Outdoor Activities” ünitesinde yaratıcı dramayla öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin;

1. Konuşma düzeyleri nedir?
2. Konuşma düzeyleri toplam puanları arasında manidar bir fark var mıdır?
3. İngilizce konuşmaya karşı tutumları nedir?
4. İngilizce konuşmaya karşı tutum puanları arasında manidar bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Dil öğretiminde dört temel beceri üzerinde durulmaktadır. Konuşma becerisi bu temel becerilerin en önemlilerinden bir tanesidir. Yapılan seminerlerde öğretmenlere özellikle İngilizce konuşma becerisini geliştirecek yöntemlere ağırlık verilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Konuşma becerisini geliştirmek için

birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Yaratıcı Drama da bunlardan bir tanesidir. Son yıllarda yapılan araştırmalar (Miccoli, 2003; Turkewych, 1978; Yeager,1989) yaratıcı dramanın yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Ancak araştırmacının yaptığı literatür çalışması sonucunda yaratıcı dramanın İngilizce konuşma üzerine etkisini araştıran sınırlı sayıda araştırmaya rastlamıştır. Yapılan tarama sonunda yaratıcı dramanın İngilizce konuşma becerisi ve tutum üzerine olan etkisi bulunarak, elde edilen verilerin İngilizce öğretiminde önemli bir sorun olarak görülen İngilizce konuşma zorluğunun aşılması için öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilere hedef dili konuşma konusunda faydalı olacağı umulmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi,

Anadolu Lisesi 10. sınıflarda eğitim gören, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler ile,

Anadolu liselerinin 10. sınıfında İngilizce derslerinde kullanılan “New bridge to success”(Bayral ve Albayrak, 2007) kitabının “Indoors or outdoors activities” ünitesi ile,

Konuşma sınavı üniteden seçilmiş sorular ve konular ile,

Yaratıcı drama ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Konuşma: Herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerin, istek ve arzuların, olayların, tecrübelerin veya hayallerin sözlü olarak anlatılmasına konuşma denir (Calp, 2005:73).

Tutum: Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve sinirsel hazırlık durumudur.(Allport,1967:4)

Yaratıcı drama: doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır (San, 1996:149).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL EĞİTİMİ

Bu bölümde; Türkiye’de yabancı dil öğretimi, Türkiye’de yabancı dil eğitiminin tarihçesi, izlenilen yaklaşımlar ve yöntemler, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri, drama, dramanın tarihçesi, eğitimde drama, yaratıcı drama aşamaları, drama sürecinin öğeleri, dramanın yararları, konuşmanın doğası, konuşmanın öğeleri, konuşmanın test edilmesi, konuşmayı test etme metotları, konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye bölgesel konumu gereği birçok ülke ile ekonomik ve kültürel ilişkilerde bulunmaktadır ve Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve daha birçok kuruluşa üyedir. Bu kuruluşlarda ise bazı ülkelerin ulusal dili kullanılmaktadır. Bu nedenle o ülkelerin dilini öğrenmek büyük bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Yabancı dille yürütülen dış ilişkilerde eskiden beri çevirmenler kullanılmıştır. Örneğin Osmanlı Devleti 1669’dan 1820 yılına kadar İstanbul-Fener Rumlarından yararlanmış, ondan sonra da Türk çevirmenler Tercüme Odası (1832-) ve yurt dışı elçilik katipliklerinde yetiştirilmiştir. Uluslar arası ilişkilerin artması karşısında yabancı dillerin, özellikle de uluslar arası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin öğrenilme gerekliliği sonucunda bu dillerin öğretimi okul programlarına alınmıştır. İlişkiler ve dolayısıyla ihtiyaçlar arttıkça, yabancı dil eğitimi sadece okullardakilerle sınırlı kalmamış, özel dershaneler ve kültür dernekleri de yabancı dil öğretimine başlamıştır (Ay, 1997:9).

Türkiye’de yabancı dil öğretimi incelendiğinde Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemler çok farklı özellikler göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada da Türkiye’de yabancı dil öğretimi, cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere iki bölümde incelenecektir.

2.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Bu dönem 624 yıllık süreyi kapsar. Tanzimata kadar geçen devre ve Tanzimat devresi olmak üzere ikiye ayrılır. Bu ayrımın en önemli nedeni, imparatorluk döneminde eğitimin Tanzimata kadar din esasına, Tanzimat devrinde ise batılı usullere göre yapılmış olmasıdır.

2.1.1.a. Tanzimata Kadar Geçen Devre

Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğunda, din esasına dayanan iki çeşit okul vardır. Biri sıbyan okulları (Mahalle Mektepleri), diğeri Medreselerdir.

Sıbyan Okulları, ilk eğitim veren okullardır. Burada derslere ve çocukların eğitimine dini bilgiler hakimdir. Anadil Türkçenin okutulması ve öğretilmesi bu okullar için önemli değildir. Bugünkü anlamıyla bir Arapça öğretimi de yapılmamaktadır (Demirel, 2003:5).

Medreselerde, Arapça’nın önemli bir yeri vardır ve sıbyan okullarında olduğu gibi Türkçe okutulmamaktadır. Enderunlar, saray hizmetleri için bilim adamı yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Yabancı dil olarak Arapça ve Farsça öğretilmektedir. Diğer bir özelliği ise Türk olmayan çocuklara (devşirmelere) Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesidir (Demirel, 2003:5).

2.1.1.b. Tanzimattan Cumhuriyete Kadar Geçen Devre

Osmanlı Türkiye’sinde ilk batılılaşma ve çağdaşlaşma 1939’da Tanzimatın ilan edilmesiyle ve orduda Nizam-ı Cedit hareketiyle başlamıştır. Yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi de ilk kez askeri okullarda olmuştur. Bu okullarda ilk olarak Fransızca öğretilmiştir. Yabancı dile daha çok tıp öğretim alanında gereksinim duyulmuştur. Mektep-i Mülkiye’de Fransızca dersi, programlara 1863 yılında girmiştir (Ay, 1997:11).

Fransa'nın baskılarıyla Fransızca öğretimi Tanzimat döneminde öncelik ve güncellik kazanmış, Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşını izleyen dönemde de İngilizce güncellik kazanmıştır. Tanzimat devrinde yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer alması, Sultanilerin açılmasıyla başlamıştır. 1 Eylül 1868 tarihinde Galatasaray Sultanisi açılmıştır. Bu dönemde başka orta öğretim kurumu yoktur. Dönemin Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ni yayınlamasından sonra İdadi ve Sultani adında iki yeni orta öğretim kurumu açılmıştır. Böylece yabancı dil, orta dereceli okullarda programlara normal bir ders olarak ilk kez 1869 yılında girmiştir (Ay, 1997:11).

İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra okullarda yabancı dil öğretilmesine özel bir önem verilmiştir. Fransızca, zorunlu İngilizce ve Almancanın da isteğe bağlı olarak öğretilmesi benimsenmiştir. Ancak medreseler ve burada uygulanan eğitim sisteminde bir değişim olmamıştır (Ay, 1997:11).

2.1.2. Cumhuriyet Dönemi

Bu dönem Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından günümüze kadar geçen süreyi kapsamaktadır.

430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (öğretimi birleştirme) kanunun çıkmıştır. Kanunun çıkması Cumhuriyet döneminin eğitim alanında atılan en önemli adımdır. Bu kanunla medreseler kapatılmış yerine bugünkü okullar açılmıştır. Eğitim kurumlarında yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış, yerine Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuştur. Sadece İmam Hatip Liselerinin programlarında Arapçaya yer verilmiştir (Demirel, 2003:9).

Cumhuriyetin ilanından sonra, dünyada bilim ve teknik alanında hızlı ilerlemeler olmuştur. Hızlı gelişmelere ayak uydurmak, diğer uluslarla ilişkileri sıklaştırmak ve çağdaşlaşmak sürecini çabuklaştırma gayreti içinde olan Türkiye'de gençlerin yabancı dil öğrenerek yetişmelerinin ve bu konuda öğrenci velilerinin gittikçe artan isteklerini en iyi şekilde karşılamak üzere yabancı dille öğretim yapan okulların sayısında da bir artış olmuştur (Demirel, 2003:9)."

31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. Bu derneğin okul açma çabaları 1930–1931 öğretim yılında başlamış, 1931–1932 öğretim yılında İlk,

1933–1934 yılında Orta ve 1936–1937 yılında da Lise kısımları olmak üzere Yenişehir Lisesi, daha sonraki adıyla Ankara Koleji açılmıştır (T.E.D., 1968:13-20).

1956 yılından sonra, kolej adıyla ve deneme amaçlı yeni okullar açılmıştır. Cumhuriyet döneminde yabancı dille öğretim yapan özel yabancı liseler kapatılmamış, ancak yeni okulların açılışına da izin verilmediği için günümüze kadar bu okullara bir yenisi eklenmemiştir. Bunun sonucu olarak Cumhuriyetin ilk yıllarında, özel Türk okulları açılmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır (Ay, 1997:12).

Bugün Türkiye Cumhuriyetinde tüm özel Türk, yabancı ve azınlık okulları, 8.6.1965 tarihinde çıkan 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununa göre Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlığına bağlı olarak öğretim ve eğitim etkinliklerini sürdürmektedir (Demirel, 2003:11).

2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde İzlenen Yaklaşımlar ve Yöntemler

Meşrutiyet Döneminden günümüze kadar geçen sürede Türkiye’de yabancı dil öğretiminde hangi yaklaşım ve yöntemlerin kullanıldığı konusunda bilgi aşağıda verilmiştir.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemi belirlemekte esas alınan “amaç”dır. Türkiye’de uzun süre, “okuma-anlama” ve “çeviri”ye yönelik yabancı dil öğretimi yapılmıştır. Meşrutiyet’ten (1908) Cumhuriyet’e kadar dolaysız yöntem kullanılmıştır. “Dilbilgisi-çeviri” yönteminin ise bu dönemden önce kullanıldığı bilinmektedir. 1944 yılında E. V. Gatenby’nin Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü’nü kurması ile öteden beri adı bilinen dolaysız yöntem, İngilizce öğretiminde yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Ay, 1997:14).

1955 yılından başlayarak A.B.D. Georgetown Üniversitesi İngiliz Dili Programı (Georgetown English Language Program) çerçevesinde Gazi Eğitim Enstitüsünden yetişen öğretmenler, İngilizceyi “dolaysız yöntem”le değil, “işitsel-dilsel” yöntemle öğrendikleri halde, görev aldıkları okullarda “dolaysız yöntem”e uygun olarak yazılmış ADMEC adlı ders kitabından öğretmek durumunda kalmışlardır (Ay, 1997:14).

1971 yılında yayınlanmaya başlanan “An English Course For Turks” adlı ortaöğretim ders kitapları ile işitsel-dilsel yöntem bir ölçüde uygulanmaya başlanmıştır. Avrupa Konseyi İşbirliği ile yazılmış olan bu dizide, yapısal-durumsal bir öğretim programı kullanılmıştır. Sözlü mekanik alıştırmalar oldukça yoğundur. 1972 yılından sonra dil öğretiminde işlevsel-kavramsal öğretim programı gündeme gelmiş, iletişimsel uygulamalar ön plana çıkmıştır (Ay, 1997:14).

Üniversitelerdeki durum ortaöğretim kurumlarından farklı değildir. Özel amaçlı yabancı dil öğretimi bir süre “dilbilgisi-çeviri” yöntemiyle yapılmış, bu arada okuduğunu anlamaya da önem verilmiştir. Dil bilgisi-çeviri yöntemini zorunlu kılan etmenlerin başında, yabancı dil bilgisinin sınanma biçimi gelmektedir. Üst düzeyde öğrenim (yüksek lisans, doktora) ve akademik kimlik (doçentlik, profesörlük) için girilen yabancı dil sınavları “çeviri” becerisine dayandığından, öğretim de ister istemez sınava hazırlanma biçimine, dolayısıyla dil bilgisi-çeviri yöntemine dönüşmüştür (Ay, 1997:14).

Günümüzde ise 1970’lerde ortaya çıkan ve yabancı dil öğretiminin esas amacının o dilde iletişim kurabilmek olduğunu savunan iletişimci yaklaşım, öncelikle özel okullar ve dershanelerde uygulanmaya başlanmıştır. Tüm bu kullanılan yöntem ve yaklaşımlar doğal olarak ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen amaçlara ulaşmak için birer araç olarak kullanılmaktadır. Özellikle orta öğretim kurumları ele alındığında yabancı dil öğretmenlerinin, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği amaçlar doğrultusunda seçmecî bir yöntem uyguladıkları söylenebilir (Ay, 1997:14).

Millî Eğitim Bakanlığınca orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin amaçları şöyle belirlenmiştir:

- * Öğrenilen yabancı dili, tabii konuşma hızıyla konuşulduğunda anlayabilme,
- * Anlaşılır bir şekilde konuşabilme,
- * Kolaylıkla okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme,
- * Düşünce ve duygularını yazıyla anlatabilme,

* Öğrendiği yabancı dili okuldan sonra da kendi kendine geliştirebilme gücü ve yeteneğini kazanma (Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi 2149, 10 Ekim 1983).

Verilen amaçlar doğrultusunda yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler alt bölümde verilmiştir.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. 1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığının ortaklaşa düzenledikleri ‘Yabancı Dil Öğretimi Programları’ konulu seminerde belirlenen belli başlı yöntemlerin bir sınıflandırması yapılmıştır. Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından benimsenen bu yöntemler şunlardır (Demirel, 1993:31):

- * Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)
- * Düzevarım Yöntemi (Direct Method)
- * Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
- * Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
- * İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)
- * Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

2.3.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Bu yöntem, Latince öğretiminin etkisiyle gelişmiş ve günümüze kadar kullanılmış bir yöntemdir. Başlangıçta klasik metot olarak adlandırılan bu yöntem özellikle Latince ve Yunanca öğretiminde kullanılmıştır (Larsen-Freeman, 1986:4).

Rönesans devrinin ünlü eğitimcilerinden Jan Comenius yabancı dil öğretimini yeni ilkelere dayandırmış ve dilin kurallarını öğretme yerine taklide, tekrara ve hem okuma hem de yazmada pek çok uygulamanın yapılmasına önem vermiştir (Demirel, 1993:32).

Comenius, *Linguarum Mothodus Novissima* adlı, eserinde dilbilgisini tümevarım yöntemiyle öğretmeyi amaçlamış, 1658’de yayınladığı *Orbis Pictus* adlı eseriyle de ilk kez resimli dil öğretimini ortaya atmıştır (Demirel, 1993:32).

17. yüzyılda yaşayan düşünürlerden John Locke, 1693 yılında yayınladığı *Some Thoughts Concerning Education* (Eğitimle İlgili Bazı Düşünceler) adlı eserinde

dilin kurallardan değil insanların kullanımlarından oluştuğu, dil öğrenmenin alışkanlığa ve ezberleme yöntemine dayandığını söylemiştir (Demirel, 1993:32).

18. yüzyılın sonlarına doğru okullarda uygulanan yabancı dil öğretimi yöntemi, amaç dilden anadile çeviri yöntemi olmuştur. Böylece geleneksel yöntem olarak bilinen dilbilgisi-çeviri yöntemi 19. yüzyıla kadar yabancı dil öğretiminde okullarda kullanılmıştır. Karl Plötz (1819-1881) bu yöntemi daha da geliştirmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar Plötz'ün teknikleri geçerli olmuştur (Demirel, 1993:32). Dilbilgisi çeviri yöntemine göre, dil bir kurallar dizgesidir. Dil öğrenme, kuralları ezberleme ve kullanmadır (Ay, 1997:17). Bu yöntemde amaç, anadil ile öğrenilen dilin karşılaştırılması ve aralarındaki benzerliklerin vurgulanmasıdır.

Larsen-Freeman (1986)'a göre yöntemin kullanım özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Dilin kurallarını öğretmek esastır. Öğretim anadil kullanımıyla yapılır. Telaffuz fazla önem taşımaz. Çeviri esastır. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi önemli bir konudur. Ancak bu gelişim ezberlemeyle yapılır. Bu yöntemde öğretmen geleneksel bir rol üstlenmiştir. Sınıfın otoritesidir. Öğrenci, öğretmen ne söylerse onu yapar ve öğretmen ne biliyorsa onu öğrenir.

2.3.2. Düzevarım Yöntemi

Bu yöntem, 1950'lerde ortaya çıkmış dünyada çok yaygın bir biçimde kullanılmıştır. Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır.

1880'lerde dil öğretimine yeni bir öğe-fiziksel etkinlik eklenmiş ve Gouin, *Art d'enseigner et D'etudier Les Langues* (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı eserinde bugünkü düzevarım yönteminin temelini oluşturan görüşleri ortaya atmıştır. Gouin bu kitabında, modern psikolojideki fikirleri yabancı dil öğrenmeye uygulamıştır. Dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler böylece Gouin tarafından ortaya atılmıştır. Gouin, yabancı dil öğrenimini fiziksel etkinlik (yaparak öğrenme) şekline getirmiştir (Demirel, 1993:33-34).

Görerek öğrenme ve örneklendirme, bu yöntemin başarısında rol oynayan önemli etkenlerdir. Örneğin bir kelime öğretilirken o kelimenin karşılığı olan nesne

öğrencilere gösterilerek yabancı dildeki anlamı söylenir. Yöntem öğretmenin aktifliğine dayanır. Öğretmen akıcı olarak hedef dili kullanmalıdır (Demirel, 1993:34).

Düzevarım yönteminin kullanım özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir: Dersler, diyaloglar ve kısa fıkra anlatımıyla başlar. Gramer ve yeni sözcük öğretimi sözel olarak yapılır. Sözcük öğretimi görsel araç, pandomim ile yapılır. Dilin yoğun bir şekilde kullanılması hedeflenmiştir. Telaffuz öğretimine zaman verilir. Öğretmen merkezli öğretim yapılmasına rağmen, öğrenci dilbilgisi çeviri yöntemine kıyasla daha aktiftir (Larsen-Freeman, 1986:24).

2.3.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi

Bu yöntem 1940'lı ve 50'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Özellikle II. Dünya savaşı sırasında Amerika'da geliştirilmiştir (Larsen-Freeman, 1986:31).

Kolej öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeleri için Fries ve Lado tarafından geliştirilen Michigan Yöntemi ile yine Michigan Üniversitesi tarafından geliştirilen Ordu yönteminin bir benzeri olarak kabul edilmektedir (Demirel, 1993:37).

Amerikan ordusu, kendi subaylarına, askeri üsler kurduğu ülkelerde konuşulmakta olan dilleri öğretme zorunda kalmıştır. Bilinen yöntemlerle uygulamada başarısız olunmuştur. Üniversitelerin yardımıyla (özellikle Michigan Üniversitesi) geliştirdiği ve kısaca ASTP (Army Specialized Training Programme) denen bir programı okullarında uygulamaya başlamıştır. Alınan sonuçlar başarılı olmuş ve ordu yöntemiyle kısa sürede yoğunlaştırılmış dil programları ile yabancı dil öğretiminde başarı sağlanmıştır (Demirel, 1993:37).

Yapısalcı dilbilimcilerin yanı sıra davranışçı psikologlar, özellikle Skinner'in, bu yöntemin ortaya çıkması ve gelişmesine katkısı büyük olmuştur (Demirel, 1993:37).

Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre dil bir alışkanlıklar dizgesidir. Dil öğrenme, alışkanlık kazanmadır. Dil öğretimi sırasında çözümleme değil karşılaştırma yapılmalıdır (Ay, 1997:19).

Demirel (1993)'e göre kulak-dil alışkanlığı yönteminin kullanım özellikleri: Yeni yapılar diyaloglar şeklinde sunulur. Tekrar, ezber ve taklit önemlidir. Dilbilgisi

tümevarım yoluyla öğretilir. Daha çok teyp ve dil laboratuvarları kullanılır. Telaffuza önem verilir.

2.3.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Kulak-dil alışkanlığı yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Celce, 1987:6).

Chomsky, 1957 yılında yayınladığı *Syntactic Structures* adlı eserinde dil konusu ile ilgili yeni görüşler ortaya atmış ve dilbilim alanında üretimsel-dönüştürümlü (generative-transformational) okulunun doğmasına neden olmuştur. Chomsky, dil olgusunu dil edinimi ile dil yetisi olarak ikiye ayırmıştır. 1965 yılında yayınladığı *Aspects of Theory of Syntax* adlı diğer bir eserinde Chomsky, davranışsal dil öğretimine karşı çıkmış ve görüşlerini şöyle açıklamıştır: "... Dil öğretimi bir alışkanlık ve koşullanma sorunu değil, yaratıcı bir süreçtir, kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, zihinsel etkinliği yansıtır..." Bu görüş, bilişsel öğrenme yaklaşımının temelini oluşturmuştur (Demirel, 1993:42).

Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır. Bu zihinsel algılama öğrenciler için dil öğrenimini daha zevkli hale getirir. Dil, bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir (Demirel, 1993:42-43).

Bilişsel öğrenme yaklaşımının kullanım özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Telaffuz öğretimine önem verilmez. Duyduğunu anlama becerisinin üzerinde durulur. Dilbilgisi tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilir. Anadil ve çeviri kullanılır. Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olarak görülür. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenir (Demirel, 1993:43).

2.3.5. İletişimci Yaklaşım

Son yıllarda dil öğretiminde, kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler -özellikle Hymes'in öncülük ettiği sosyo-dilbilimciler- Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla, yani edim ve yeti ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını, bunun yanına iletişim yetisi adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir (Demirel, 1993:43).

Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler belli kavramların iletilmesi için birer araçtır. Dilin yüzeysel yapısı dilbilgisi kurallarından çok, dilin alt yapısı, yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir. Dilin doğru bir şekilde öğrenilmesi iyi bir iletişim sağlar. İletişim yeterliliği, dilbilgisi yeterliliğini de zorunlu kılmaktadır. Bunun için kavramsal-işlevsel yaklaşımla eğitim programı düzenleyen program geliştirme uzmanları, başarılı bir program düzenleyebilmek için eğitim sistemi içinde yeri ve işlevi olan her değişkenle etkileşimde bulunmak zorundadır (Demirel, 1993:43-44).

İngiltere’de Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982) gibi dil uzmanları, iletişim amacıyla yapılacak yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında kavramsal-işlevsel yaklaşımdan, sınıf içinde kullanılacak yöntem olarak da iletişimci yaklaşımdan söz etmektedirler. Bu uzmanların önde gelen ortak kanıları, dilin öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, ders programlarının hazırlanışında diğer bazı yöntemlerle uzlaşmaya gidilmesi yönündedir. Böyle bir uzlaşma öğrencilerin gereksinimlerine ve öğretim koşullarına göre ayarlanır (Demirel, 1993:44).

İletişimci yaklaşımın kullanım özellikleri: Öğretim öğrenci merkezlidir (Hossinni, 1991:140). Öğretmenin rolü, öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır. Öğretim etkinlikleri daha çok diyalog, problem çözme, benzetim ve eğitsel oyunlara dayanır.

2.3.6. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmen, sınıf içi etkinliklerde her yöntemin en iyi tarafını kullanabilir (Hossinni, 1991:145). Sözcük öğretiminde düzevarım yaklaşımına, konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yaklaşıma ağırlık verilmesi gibi.

Bu yöntemle, yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde, daha iyi ve daha etkili öğretim yapabilecekleri söylenebilir (Demirel, 1993:48).

Seçmeli yöntemin kullanım özellikleri şu şekilde sıralanabilir. Dil öğrenimi anlamlı olmalıdır. Çeviri özel bir beceridir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için faydalı bir metot değildir. Dil öğretimi hedef dilde yapılır ancak gerekli durumlarda

ana dil kullanılabilir. Anlamalı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilir. Sözcük öğrenimi önemlidir ve sözcükler anlamlı cümleler içerisinde kullanılmalıdır. Her dersten önce öğrencilere ne öğrenecekleri bildirilmelidir. Güdülenmeye önem verilmelidir (Demirel, 1993:48).

Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru olmalıdır. Yabancı dil öğretimi sırasında öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları teknikler aşağıdaki gibi gruplanabilir.

1. Gösteri (Demonstration): Gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek için kullanılan bir tekniktir.

2. Soru-Cevap (Question and Answer): Sınıf içinde en yaygın olarak kullanılan tekniktir. Öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlığı kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır.

3. Drama ve Rol Yapma (Drama and Role Play): Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiye girerek ifade etmesini sağlayan bir tekniktir. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcı düşünce önemlidir. Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler.

4. Benzetim (Simulation): Sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışmalar yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir.

5. İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları (Pair-Work and Group Work): Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak çalışma yapmalarına dayanan bir öğretim tekniğidir.

6. Micro Öğretim (Micro Teaching): Yabancı dilin nasıl öğretileceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanılan bir yöntemdir.

7. Eğitsel Oyunlarla Öğretim (Academic Games): Oyun sözcüğü yabancı dil öğretiminde birçok sınıf içi etkinlikleri içermektedir. Genel olarak bu etkinlikler kimi dil yapılarını okuma, yazma, telaffuz ve sözcük bilgisini daha iyi pekiştirmek için sınıf içinde yapılan etkinliklerdir.

- a. İletişim Oyunları (Communication Games): Öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan oyunlardır.
- b. Gramer Oyunları (Grammar Games): Dilbilgisi kurallarını öğretmek ve pekiştirmek amacıyla oynana oyunlardır (Demirel, 2003:57-79).

Yabancı dil öğretiminde yukarıda verilen tekniklerin yeri ve katkısı büyüktür. Ancak bu araştırmada problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştiren, yaratıcı düşünme gücünü artıran bir yöntem olan drama üzerinde durulmuştur.

3. DRAMA

3.1. Dramanın Tarihçesi

Hornbrook'a göre genelde insanlar önce olayları yorumlarlar, sonra onları etkilemeyi düşünürler; eğitimde drama konusunda da aynen böyle olmuştur. Eğitimde uzun yıllar yöntem konusunda çok konuşulmuş ve okuldaki dramaya yöntemler egemen olmuştur. Hornbrook, dramanın meşrulaştırılması için, sosyal bir form olarak kültür ve tarih içinde kuramsallaştırılması gerekir görüşündedir (Adıgüzel, 1993:181).

Eğitsel dramayı ilerici eğitsel hareketlerle birlikte düşünmek gerekir. İleri eğitim düşüncelerinin kökeni ise 18. yüzyıl romantizminde, onun devrimci ruhunda ve Rousseau (1712-1778)'nin 'uygarlık öncesi adam' modelinde bulunabilir. Rousseau'nun kent yaşamının yozlaştırıcı etkisinden uzak, doğal iyilikle bezenmiş soylu yabanisinde, duyguların rehberliğini benimserken, onda eğitsel drama öğrencisinin bir paradigmasını, hayal gibi bir prototipi bulunabilir (Karamanoğlu, 1999:13).

Romantizm'de geçerli görüşler olan duyguların üstünlüğü ve kişisel ereğin insanın gerçek duygularının ne olduğuna ilişkin bilgiyle sınırlandığı bir duyumsal-duygusal özel dünyaya girişi belirler. Rousseau'ya göre, sahnedeki sanatçı moral duygularının evrenselliğinden kendini uzaklaştırır, kendisinin olmayan bir karakteri

kendine geçirerek, kendi özgürlüğünü bir anlamda kaybetmiş olur (Adıgüzel, 1993:181).

Hornbrook, Rousseau'nun kendiliğinden gelen katılımcı drama olayına karşı duyduğu coşkuyu vurgulamaktadır. İngiltere o dönemlerde endüstriyel devrime aldırıp Fransa'daki romantik natüralizme yönelmiştir. İngiliz romantizmi, kentlerde insanlıktan uzaklaşmak yerine radikal bireyselliğin duyarlılığını ortaya koymuştur. İnsanlığın kurtuluşu sevgi, yaratıcılık ve kendini ifade aracılığı ile olacaktır (daha soylu, daha ilerici bir insanlığa yöneltme temel alınacaktır). Bu estetiği geliştirmek için ilerici okullar açılmıştır. Bu okullarda eğitim alan grubu, soylular ve zenginler oluşturmuştur. İlk ilerici okullarda bireysel duyarlılığın eğitilmesini öngörmüştür. Eğitimciler öğrencilerini Rousseau'nun moral ve estetik evrendeki bozulmamış vicdanına kavuşturmaya çalışmışlardır. Kendilerini eğitsel yönlendirici olarak görmüşlerdir. Bilgi yüklemekten çok, öğrencinin gelişimi için olanaklar hazırlamakla görevlendirilmişlerdir. Burada eğitimde dramanın radikal anlayışı doğmuştur. Okulda dramanın savunucuları zaten eğitimde insancıl ve çocuk merkezli bir bireyselliğe inanmış ve bireysel öğrenmenin gücünden söz etmişlerdir (Ay, 1997:27)

Çocuğun doğal eğitiminin sağlanmasında onların masum 'mı gibi yapma' oyunlarının en yakın yol olduğu düşüncesi ile 'oyun'u sahnedeki 'oyuncu' düşüncesiyle kaynaştırarak, bugün eğitimde drama denilebilecek kapsamlı bir programı hazırlayan ve eğitimde drama kavramını ortaya çıkaran ilk kişi Cambridge Okul Müdürü Henry Caldwell Cook olmuştur (Karamanoğlu, 1999:13).

Caldwell Cook, oyunu 'yapmaya değer tek iş' ve insan doğasında var olan bir etkinlik olarak görmüştür. Perse Okulu'nun İngilizce Bölüm Başkanı olarak, hem sınıflarda oyun sahnelenmesini, hem de daha sonraları, ilk amaçlı kurulmuş drama odası olan ve 'The Mummery' adını verdiği odalarda oynanmasını teşvik etmiştir (Ay, 1997:27-28).

Hornbrook (1989)'a göre 'Caldwell Cook'un 1917'de yayınlanan kitabı "The Play Way", yazarın kendine özgü 'Boys Own Paper' tarzını (ilericiliğini yansıtan inatçı tarzı); sanat ve eğitim ile ilgili devrimci ruhunu tam anlamıyla yansıtmaktadır. Caldwell Cook'un ideal okulu, geleceğin "Oyun Okulu", şehir hayatının zararlı etkilerinden uzakta kırsal kesimde olmalıdır. "Şarkı söyleme, resim çizme, oynama

ve şiir yazma baskın olmak üzere ders planında marangozluk, dokumacılık, basım, kitap ciltleme ve bahçıvanlık gibi el işi derslerine de yer verilmelidir. Disiplin, karşılıklı güven ve anlayışa bağlı olmalıdır” (Akt:Ay, 1997:28).

Avusturyalı sanat öğretmeni Franz Cizek 1898 yılında Viyana Uygulamalı Sanatlar Okulu içinde serbest sınıflar açmış ve eğitimde sanatın kullanılmasına yönelik düşüncelere uygun örnekler sağlamıştır. Stüdyosuna gelen gençler içlerinden geldiği gibi çalışmışlardır. Cizek hiçbir zaman onların işlerine karışmamış ve onları mümkün olduğunca yüreklendirmiştir. Cizek’in amacı herkesin içinde saklı olan yeteneği ortaya çıkarmaktır (Ay, 1997:28).

20. Yüzyılın başında sınıfta ilk drama derslerini uygulayan köy öğretmeni Harriet Finlay Johnson’dır. Çocuklarla yaptığı çalışmalarla eğitimde dramının öncülerinden olmuştur. Harriet Finlay Johnson dramayı programdaki birçok içeriğin kazandırılması için bir yaklaşım olarak kullanmıştır. Dramatik yöntem üzerine yazdığı kitap, bir öğretmenin dramatik eğitim programı üzerine kapsamlı bilgi verdiği, tek örnektir. Öğretilecek her konu (Tarih, Coğrafya, Din Bilgisi, Doğa-Çalışmaları, Şiir, Sheakspeare ve Aritmetik) dramaya uyarlanmıştır. Finlay Johnson’ın yayını, teorik değildir ve bir öğretim deneyiminin tanıtımı niteliğindedir. Drama bir süreç ve özellikle bir öğrenme süreci olarak, H. Finlay Johnson’ın çok doğru olarak anladığı biçimde gelişmeye başlamıştır. Bu arada eğitimde dramının kuramsal temelleri atılmıştır (Karamanoğlu, 1999:14).

Hornbrook (1989)’a göre “Bu yüzyılın hemen başında Karl Groos, oyunu yetişkin yaşamının uygulanması olarak tanımladığı, “The Play of Man” adındaki, çok etkili kitabını yayınlamıştır (1901). Bu Freudcu psikologların küçük çocukların oyunlarını erken öğrenme kurumlarında yüceltmelerinden kısa bir süre öncesine denk geliyordu” (Ay, 1997:28).

Psikoanalizciler ve Freud sonrası psikologlarca çocuk oyunlarına verilen önem ve yaratıcılığın iç dünyasal bir kavram olduğu ilerici eğitimcilerce kabul görmüştür ve dramayı meşrulaştırmıştır. Gerek yaratıcılık, gerek içgüdüsel öğrenimin bir formülü olarak bilimsel kabul görmüştür (Karamanoğlu, 1999:13).

Yaratıcı dramının Sovyetler Birliğinde etkinlik kazanması aynı dönemdir. Dramatizasyon konusu ilk olarak 1918 yılında Anatolly Yunaçarsky’nin eğitim bakanı olmasıyla gündeme gelmiştir. Yunaçarsky’nin başkanlığında dramatik

sanatların okullardaki dersleri daha ilginç kılan bir eğitim yöntemi olarak benimsemesi önerilmiştir (Karamanoğlu, 1999:14).

1930’larda İngiltere’de “Konuşma ve drama” derneği kurulması, dramanın İngilizce öğretiminde özellikle de konuşma eğitiminde kullanımı konusundaki çalışmaları artırmıştır. “Yaparak öğrenme” ve “duyguların ifade edilmesi” kavramları bu dönemde yapılan çalışmaların odağını oluşturmuştur. Yine bu dönemde derneğin düzenlediği kongrelerde rol yapma, jest ve mimiklerin kullanımı, bireysel doğaçlamalar, grup doğaçlamaları ve bu tür etkinliklerin konuşma üzerine etkisi konusunda araştırmalar yoğunlaşmıştır (Karamanoğlu, 1999:14).

1943’te Eğitsel Drama Derneğinin kurulması dramanın eğitim alanında etkin olarak kullanımını hızlandırmıştır. Bu dönemde drama alanının en büyük liderleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan bir tanesi de Peter Slade’dir. Slade Britanya’da 1940-1950’lerde savaş sonrası dönemin muhafazakar tutumlarıyla, dramanın özgürlükçü tavrını kesin bir biçimde birbirinden ayırmıştır (Akar, 2000:16). Slade, çocukların ancak dramatik oyun içinde etkin öğrenmeler gerçekleştireceklerini vurgulamış ve çocukların kendiliğinden oynadıkları dramatik oyunlar ile kendilerini keşfettiklerini belirtmiştir. Slade, Rousseau ve Montessori’nin çocuk merkezli eğitim anlayışını benimsemiştir. 1954’de dünyaca ünlü kitabı Çocuk Dramasını yazmıştır. Slade çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkiyi; ‘öğretmen çocuklara oyun için destekleyici ve güven verici bir çevre hazırlayan, sevecen bir arkadaş olmalıdır’ şeklinde açıklamıştır (Karamanoğlu, 1999:14).

Tekmen (1985)’e göre İngiltere’de Bertha Waddel ve Carl Jenner ile süren çalışmalar 1960 yılında Rosemary adında bir öğretmenin, eğitimde drama kumpanyasını kurarak okullardaki eğitim etkinlikleri ile bütünleşen tiyatro çalışmalarına öncülük etmesiyle devam etmiştir (Karamanoğlu, 1999:14).

1960’larda Brian Way, öğrencilerin kendilerini birey olarak özgür biçimde ifade etmelerini sağlayan sosyal içerikli çalışmalar yapmıştır. Onun dramatik çalışmaları çocukların duyularını geliştirmeye, kendilerini daha çok ifade etmelerine ve bireyselleştirmelerine olanak tanıyacak biçimde yapılandırılmıştır (Alistair, 1996). Way’a göre drama, “yaşamın gerçekten yerine getirilmesi”dir (Köymen, 2000).

1970’lerde ise dramanın içerik öğretiminde kullanımı konusunda büyük lider olarak görülen Dorothy Heathcote ortaya çıkmıştır. Ona göre drama öğretmeni

bireysel karar üretebilmeli ve bunu anlamlı bir öğrenme sürecinde izleyebilmeliydi. Heathcote'a göre öğrenme sürecine drama öğretmenin duyarlı aracılığı sınıfa yeni iç görüler ve anlayışlar kazandırır. Bilgi vurgulanmakta ve artık bilgi amaçlanmaktadır. Heatcote, dramatik oyun aracılığıyla öğrenilenlerin sosyal ve eğitimsel değerini sorgulamıştır. Çocukların sosyal sorumluluk duygusunun gelişmesi ve kendilerini özgürce ifade edebilmeleri konularının üzerinde durmuştur. Dramanın temel eğitimde, içerik öğretiminde ilk kez Dorothy Heathcote tarafından kullanılmaya başlandığı söylenebilir. 1979'da yayınlanan "Dorothy Heatcote: Bir Öğretim Yöntemi Olarak Drama" adlı kitabı, kitapçılardaki yerini almıştır. 80'li yıllarda Gavin Bolton, "Diyalektik Kuram"ı geliştirmiştir. Bu kuram çocukların belli bir içeriği nasıl öğrendikleri konusunda açıklamalar getirmiştir (Karamanoğlu, 1999:14).

Yaratıcı drama günümüz dünyasında birçok ülkedeki eğitimde etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Ömeroğlu (1991)'na göre İngiltere'de yaratıcı drama okul öncesinden ileri yaşlara kadar herkesin katılıp öğrenebileceği bir eğitim metodu olarak kullanılmıştır. İlköğretimde özellikle İngilizce derslerinde ve diğer derslerde yardımcı olmak amacıyla, ortaöğretimde başlı başına bir ders olarak, üniversitelerde ise seçmeli olarak okutulmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda, öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullarda yaratıcı drama zorunluluğu olarak okutulmaktadır. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren fakültelerde ise yaratıcı drama ana bilim dalı olarak bulunmakta ve buradan yaratıcı drama öğretmeni mezunu olmaktadır. Böylece çocuk yaşamının her kademesinde yaratıcı drama ile karşılaşmaktadır (Karamanoğlu, 1999:15).

Almanya'da bir eğitim-öğretim yöntemi olarak dramanın kullanımı son derece yaygındır. İlköğretimde, proje çalışmaları içinde önemli yer tutmaktadır. Gymnasium'larda zorunlu ve seçmeli dersler olarak yer almaktadır. 2- 4 yıllık drama (tiyatro) pedagojisi eğitimi vererek çeşitli branşlarda, ama özellikle öğretmenlikte kullanılmak üzere tiyatro (oyun) pedagogu yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına bağlı enstitüler bulunmaktadır (Karamanoğlu, 1999:15).

1972'den bu yana 4 yıllık eğitim veren yaratıcı drama bölümü İsviçre'de Zürih Konservatuarında bulunmaktadır (Karamanoğlu, 1999:15).

Avusturya’da Mozarteum Yüksekokulu’na bağlı Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü ile Orff Enstitüsü de aynı konuda mezun vermektedir. Ortaöğretim birinci kademedede zorunlu-seçmeli ders olarak oyun ve iş oyun-müzik-dans ve serbest çalışmalar gibi adlarla yer almaktadır (San, 1991:16).

3.2. Türkiye’de Yaratıcı Drama

Ülkemizde drama eğitiminin temelleri Cumhuriyetle birlikte atılmıştır. Şu sözler, Atatürk kabinesinin Milli Eğitim Bakanı olan İsmail Hakkı Baltacıoğluna aittir.

“Tiyarto mekteb-i edebtir. Yazılı metne değil, içinde doğaçlama unsuru olan oyunlara değer veririm.” (Morgül, 2006:12).

Köy enstitüleri döneminde “Yaparak Yaşayarak Öğrenme” modeli eğitimde dramaya benzer bir şekilde kullanılmıştır. Sellahattin Çoruh’un 1950’de yayımlanan “Okulda Dramatizasyon” adlı kitabı ve Emin Özdemir’in 1960 yılında basılan “Dramatizasyon Uygulamaları” adlı kitabı ilk örnekleri oluşturduğu söylenebilir (San, 1998:2).

1980’li yıllardan sonra “Eğitimde Yaratıcı Drama” kavramı özellikle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. İnci SAN ve Devlet Tiyatrosu Sanatçısı Tamer LEVENT’in birlikte yaptıkları çalışmalar sonucu oluşturulduğu söylenebilir. San ve Levent’in yaptığı çalışmaların özü; en geniş anlamı ile katılımcıların önce yaratıcılık yeteneklerini geliştirmek, iletişim becerilerini arttırmak, bireyin kendisini ve başkalarını tanımasına yönelik bir dizi drama seminer ve kurslarından geçmek, sonra öğrenilen bu anlayışla kendi hedef kitlelerine yönelik aynı aşamaların kitlelerce yaşanmasını sağlamaktır (Adıgüzel, 1994:530). 1985 yılı Türkiye’de yaratıcı drama çalışmalarının başlangıcı olarak kabul edilebilir. Aynı yıl Ankara’da Birinci Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon Semineri gerçekleştirilmiştir. Bu seminerin amacı, bilinen “Dramatizasyon” kavramı ile “Eğitimde Yaratıcı Drama” kavramının farklı oldukları ve çağdaş anlamlarına yönelik bilgi vermektir (Adıgüzel, 1994:530).

Eğitimde Yaratıcı Drama seminerleri günümüze kadar iki yılda bir gerçekleştirilmek üzere toplam beş kez yapılmıştır. Bu yıl Eğitimde Yaratıcı Drama seminerinin 13. sü yapılmış ve son 3 yıldır her yıl yapılmıştır (Adıgüzel, 1994:530).

1989 yılında A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yaratıcı Drama, Eğitsel Drama, Yaratıcı Eğitsel Drama adlarıyla yüksek lisans dersleri açılmıştır. Aynı yıllarda Hacettepe ve Gazi Üniversitelerinde de lisans ve yüksek lisans düzeyinde dersler açılmaya başlanmıştır (Adıgüzel, 1994:530).

5 Nisan 1990'da San ve Levent'in öncülüğünde Çağdaş Drama Derneği kurulmuştur. Derneğin amaçları arasında yaratıcı dramanın tanıtılması, yaygınlaştırılması, bunun için seminer ve konferanslar düzenlenmesi; bir sanat formu, bir disiplin ve etkin bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın okullarda ders programlarına girmesinin sağlanması; okullar dışında çeşitli gruplarla -hastalar, yaşlılar, bağımlılar vb.- yapılabilecek çalışmalar hakkında fikir verilmesi; kurslar yoluyla drama çalışmalarını yönetecek eleman yetiştirilmesi, özellikle çocuk tiyatrosu konusunda kendini yetiştirmek ve geliştirmek isteyenlerin yararlandırılması gibi konular yer almaktadır (San, 1998:2).

Sonraki yıllarda Ankara'da özel yuvalarda, ilk ve orta öğretim kurumlarında drama dersleri hızla yayılmıştır. Özel olmayan okullarda da gerek ders gerekse bir sosyal kulüp etkinliği olarak yaratıcı drama çalışmaları başlamıştır (San, 1998:2).

Eylül 1998'de MEB Talim ve Terbiye Kurulunca yayımlanan Eylül 1998 tarihli Tebliğler Dergisinde, ilköğretim okulları seçmeli drama dersi 1-2-3 öğretim programı yayımlanmış ve 1997-1998 öğretim yılından itibaren ders programlarında seçmeli ders olarak yer almıştır (Karadağ ve Çalışkan, 2005:47).

3.3. Eğitimde Drama

Drama kavramı Yunanca (dran)'dan türetilmiş ve dran sözcüğünün yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşıdığı bilinmektedir. Dramanın birçok tanımı

yapılmaktadır. Tiyatro bilimi içinde drama özetlenmiş, soyutlanmış eylem anlamına gelmektedir (San, 1990:573).

Çalışlar dramayı; lirik (ezgisel) ve epik (destansı) yanı sıra, diyaloglar halinde yazılan, durum ve eylemin kişiler yoluyla verildiği edebi tür; dramatik yapıtlar; yapıt olarak oyun şeklinde tanımlamaktadır (Uşaklı, 2007:3). Drama ve yaratıcı drama kavramı aynı olarak düşünülse de birbirinden ayrı kavramlardır. Aşağıda yaratıcı dramanın farklı tanımları verilmiştir

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır (San, 1996:149). Diğer tanımıyla; bir öğretim yöntemi, sanat eğitim alanı ve bir disiplin olarak bireylerin 2000’li yıllarda kendini rahatça ifade edebilen, yaratıcı, grup çalışmalarına açık kişiler olmalarını sağlayacak bir yaklaşımdır (Üstündağ, 1996:19).

Yaratıcı drama, bireyi merkeze alan günümüz eğitim yaklaşımı için önemli bir seçenektir. Bireyi öğrenme-öğretme sürecinin temelinde bulunduran anlayış, çocukluk döneminden başlayarak çevresindekileri taklit eden, böylece yeni durumlara uyum gösteren, diğer bir deyişle oyun oynama gereksinimini sona erdirmeyen bir anlayıştır (Üstündağ, 1998a:29).

İçinde bulunulan yüzyılda eğitim konusunda iki karşıt görüş bulunmaktadır. Bu iki görüşten biri olan gelenekselciler, eğitimin amacının bilgi aktarımı olduğunu düşünürler. Bu düşüncede kastedilen “bilgi”, kuşaktan kuşağa geçebilecek durağan bilgidir. Eğitimde bu görüşe en uygun eğitime “boş kap” imgesidir. Bilgi öğretmen tarafından ağız açık duran kaba boca edilir. Sınama yolu ile kabın içeriği ve kapasitesi ölçülmektedir. Diğer görüş ise bireyin kutsallığı, önemi ve tekliği üzerinde duran Romantik düşünceden kaynaklanır. Bu görüşe göre öğretmen öğrencinin doğal gelişimini desteklemelidir. Froebel (1987)’den alınan uygun eğretilimsel anlatımına göre öğretmen çocuğun içinde her zaman varolan tomurcuğun çiçek açması için sabırla bekleyen ve tohumu en iyi şekilde bakan bir bahçıvan gibi olmalıdır (Akt.Bolton, 1984:3-4).

“Boş kap” ve “Çiçek açan tohum” görüşleri arasındaki savaşım, eğitimde dramanın ve oyunun kullanımında etkili olmuştur. Özellikle İngilizler dramaya özel bir yer vermiştir. Oynayarak davranış geliştirme, çocuk oyunlarından ortaya çıkmıştır. Bu oyunlarda ortaya bir ürün çıkmasından çok sürece önem verilmiştir. İngiltere’de dramaya karşı ilgi duyan öğretmenler yeni eğitim akımında yerlerini almışlar ve drama okullara, ‘çocuğun merkez olması’, ‘aktif yöntem’ ve ‘kendini ifade etme’ parolaları arasında girmiştir (Ay, 1997: 26)

Eğitimde Drama, bir yaşam felsefesidir. İnsanın kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol oynaması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek duygusunun gelişmesi, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir eğitim yöntemidir (Karadağ ve Çalışkan, 2005:75).

Fulford (1993)’a göre “Neden drama?” sorusunun yanıtı, drama da çocukların gözlemlerini ve sanal bir dünya yaratarak gerçek dünya tecrübelerini kullanmalarıdır. Bu sanal dünyayı yaratarak, geliştirerek ve yansıtarak kendileri hakkında, arkadaşları hakkında daha çok şey öğrenirler.

Drama eğitimiyle çocuklar;

1. Birçok sosyal durumu keşfederler ve insanların belirli koşullarda nasıl davrandıklarını düşünürler.
2. Hissedilenleri oynayarak insan duygularını keşfedebilirler.
3. Seçim ve moral ikilemlerini keşfedebilirler. Bu keşif, onlara gerçek dünyada karar verme ve problem çözme gücünü artırır.
4. Drama çocuklara değişik bakış açıları sunabilir ve bireysel bakış açılarını diğerleriyle sınavabilir. Bu çatışmaların, görüşmelerin ve çözümlemelerin keşfini sağlayabilir.
5. Sınıf ortamında dramaya katılarak öz güven sağlayabilirler.
6. Drama çocuklarda grup çalışma, birbirine bağlılık ve güvenme duygusunu geliştirir (Karamanoğlu, 1999:16).

Dramada amaç, öğrenme sürecine bireyin etkin katılımı için duygularını, düş gücünü devreye sokmasıdır. Eğitim sisteminde dramanın amaçları aşağıdaki gibi sıralandırılabilir.

1. Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama
 2. Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma
 3. Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma
 4. Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırma
 5. Sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazanma
 6. İmgeleme gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme
 7. Başkalarını anlama ve hissetme becerisini geliştirme (empati kurma)
 8. Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma
 9. Moral ve manevi değerlerin gelişmesi ve çocukların ahlaki değerleri keşfetmelerine olanak sağlama
 10. Problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bir bakış açısıyla inceleme
 11. Kazanılan, değiştirilen ya da düzeltilen davranışlar hakkında bireye bilgi verme
 12. Hoşlanılmayan durum, olay ya da olgularla nasıl başa çıkılacağını gösterme içinde yaşanan dünyayı daha somut olarak görmeyi sağlama
 13. Soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırma
 14. Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakabilmeyi sağlama
- (Mc Caslin, 1990; Ömeroğlu, 1990; Üstündağ, 1995; Karamanoğlu, 1999:17).

Drama eğitsel amaçları gerçekleştirmede bazı değerleri sınıf ortamına getirerek öğrencilere kazandırmaktadır. Bu değerler aşağıda verilmiştir.

1. Hayal gücünü geliştirmek için bir fırsat,
2. Bağımsız düşünmek için bir fırsat,
3. Gruba kendi fikirlerini oluşturmak için özgürlük,
4. İşbirliği için bir fırsat,
5. Sosyal bilinç oluşturmak için bir fırsat,
6. Duyguların sağlıklı gelişimi,
7. Daha iyi konuşma alışkanlığı,
8. İyi edebiyat deneyimi,
9. Tiyatro sanatlarıyla tanışma ve eğlence (McCaslin, 1990:11-15).

Watcyn ve Jones'a göre dramanın etkili olduğu noktalar ise şöyle özetlenebilir.

* Öğrencilere, arkasına saklanabilecekleri bir maske vererek, normalde çok özel, hassas ya da soyut sayılacak konuların doğal bir şekilde sınıfta tartışılmasını sağlayabilir.

* Çok resmi ve kibar olmak zorunda kalınmadığından karşıt düşünceler daha rahat savunulabilir.

* Rol kartları sayesinde, özellikle utangaç öğrenciler, başkalarının kimliğine bürünerek kendi düşüncelerini, yanlış yapmaktan çekinmeksizin açıklayabilir.

* Bu etkinlikler öğrenci merkezlidir, tüm tartışmaları öğrenci yönlendirir.

* Hem öğrenciler hem de öğretmen için eğlenceli etkinliklerdir (Ay, 1997:5).

Yaratıcı drama, nerede uygulanırsa uygulansın bir öğrenme yöntemi, kendini ifade etmede bir araç ya da bir sanat biçimi olarak kabul edilebilir. Drama; öğrenme, etkileşim sağlama ve sosyalleşme ile birlikte güven ve kendine saygıyı geliştirir. Ayrıca bir topluma ait olma ya da bir grubun üyesi olmanın getirdiği güç, iletişim ve problem çözme yetilerinin de geliştirilmesi yaratıcı dramanın önemli boyutlarındandır (San, 1990:547). Rosenberg'e göre yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; zihinsel, sosyal, psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme şeklinde bulunan pek çok beceri, yaratıcı dramaya katılım yoluyla elde edilir (Adıgüzel, 1994:529).

3.4. Yabancı Dil Öğretiminde Drama

Son yıllarda dil öğretiminde çok şey değişmiş olmasına rağmen Sözcük Bilgisi + Temel Yapılar = Dil inancı hala hemen hemen bütün yabancı dil öğretim programlarının temelinde yatmaktadır (Ay, 1997:31). Bu eğitim anlayışı dilin sadece bilişsel yönünü ele almaktadır. Fakat dil sadece zihinsel bir olgu değil aynı zamanda duyuşsal bir olgudur.

Drama, bu unutulmuş duyuşsal içeriğini ve bedeni, dile geri kazandırmayı amaçlar (Karadağ ve Çalışkan, 2005:99). Dilde önce yapı gelir, ardından anlam. Bu yaklaşım öğrencileri yapısal kalıplara uymaya zorladığı için yanıltıcı olabilir. Doğru

yapıların öğretilmesi gerektiği yadsınamaz, ama önemli olan bunların daha en başından anlamlı bir şekilde öğretilmesidir (Maley ve Duff, 1978:7).

Yabancı dil öğretiminde önemli olan, öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek olduğuna göre yaratıcı drama bu süreçte uygun bir seçenek olarak görülebilir. Böylelikle öğrenci; bir yandan kendi yaptığıyla öğrenirken bir yandan da duyu organlarını harekete geçirmekte olay ya da durumları yaşamaktadır (Üstündağ, 1994:8).

Yabancı dil öğretiminde yaratıcı dramayı bir yöntem olarak ele alan öğretme öğrenme sürecinde, üzerinde durulan dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik pek çok etkinlik yer alır. Etkinliklerin temelinde yaratıcı dramanın hedeflerinin bir bölümünde açıklandığı gibi eleştirel düşünme yeteneği kazanarak kendini ifade etme, imgelem gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme, farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırma ve sonunda sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazanma gibi bu temel becerilere dönük hedefler gerçekleştirilmeye çalışılır (Mc Caslin, 1990: Fleming, 1995).

Isınma ve rahatlama çalışmalarıyla başlayarak oyunlar, doğaçlamalar, oluşumlar ve değerlendirmeler boyunca devam eden yaratıcı drama yönteminin uygulanmasında, bireyin kendini sözel, oynayarak ya da yazılı olarak ifade etmesi yabancı dili kullanmada onun için önemli fırsatların yaratılması demektir. Bireyin kendisini sözel ya da oynayarak anlatması, bir başkasını dinlemesi ve gerekirse bunları yazması hem temel becerileri kullanmada hem de gerektiğinde konuların yeniden tekrarlanmasında bir fırsat olarak görülebilir. Yabancı dil öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın yöntem duyu organlarına hitap etmek ve dili kullanmak durumundadır (Tarcın, 1997:23). İşte bu açıdan yaratıcı drama, duyuların tümünün kullanılması fırsatını verdiği için dil öğretiminde başarıyla kullanılabilir.

Dramanın yabancı dil öğretiminde kullanılmasının çeşitli gerekçeleri ve yararları olduğu düşünülmektedir. Drama;

Eğlenerek ve rahat ederek öğrenmeyi sağlar.

Öğretilen bilgiler öğrencinin aklında daha iyi kalır.

Utangaç öğrencilerin yabancı dili kullanmasına yardımcı olur.

Öğrenciyi çok iyi güdüler.

Vurgu, tonlama, ritim gibi fonolojik özellikleri uygulamayla öğretir.

Vücut dili ve yüz ifadeleri ile anlaşmayı ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.

Sosyal yetileri kazandırarak öğrencileri paylaşmaya ve birlikte çalışmaya teşvik eder.

Öğrencileri yaratıcılık ve hayal güçlerini ön plana çıkarmalarını sağlar.

Sözcük bilgisi, **konuşma**, okuma, dilbilgisi ve yazın öğretiminde uygulanabilir (Ay, 1997:4).

Eğitimde yeni yaklaşımlar, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkilerde, problem çözme sürecindeki aşamaları gerçekleştirdiği ve eleştirel düşünmeyi sağladığı için dramayı önemli görmektedir (Philbin ve Myers, 1991:180). Yaratıcı drama, yabancı dil eğitim programlarında çağdaş öğretim sistemlerinde son yıllarda sıklıkla yer alan bir yöntemdir. Öyle ki eğitimde yaratılan diğer ortamların çoğundan daha güçlü bir işleve sahip olması ve öğrenme-öğretim sürecindeki etkililiği nedeniyle dil eğitim programlarının geliştirilmesi için de hızlandırıcı bir rol oynayabilir (Üstündağ, 1998b:31).

3.5. Yaratıcı Drama Aşamaları

Eğitsel amaçları kazandırabilmek için drama yöntemini kullanırken ısınma, oynama, doğaçlama vb. aşamalardan geçmek gerekir. Bu aşamalar dramanın olmazsa olmaz safhalarıdır.

Yaratıcı drama, katılımcıları merkeze alır. Tasarlanmış bir paylaşım değil, anında yaratılan ürünün paylaşılması önemlidir. Grupta oyuna katılmayan ya da bir görevi olmayan üyeler izleyici değil, gözlemcidirler. Bu özelliği ile drama tiyatrodan ayrılır (Karamanoğlu, 1999:20).

“Güneysu (1991)’ya göre drama, doğasından dolayı ilk el etkileşim deneyimlerine şans tanır. Çocuğa öğretilmek istenen şeyin ne

olduğunu planladıktan sonra drama aracılığı ile bir dünya yaratıp çocuğu aktif olarak konunun içine sokunca, çocuğun kendi yöntemleri ile olaya girip dünyayı araştırarak, keşfederek, gözlem yaparak olaya katılır. Çocuğun bir şeyi öğrenmesi ve öğrendiği şeyi unutmayıp uygulamaya sokabilmesi, günlük yaşamda kullanılabilir hale getirebilmesi için bir neden yani gereklilik lazımdır. İşte drama, öğretmen için bu gerekliliği yaratmada araç olabilir (Karamanoğlu, 1999:20).”

Drama eğitiminde katılımcılar hangi yaş grubundan olursa olsun hayal gücünü geliştirme, bağımsız düşünebilme, işbirliği yapabilme, sosyal duyarlılık yaratma gibi temel değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir. Drama eğitiminin kazandırdığı bir başka değer ise daha iyi konuşma alışkanlığı ve dil gelişimidir. Bunun en önemli sebebi ise drama aktiviteleri sırasında katılımcıların kelime haznesinin artmasıdır. Katılımcı önce süreçte yer alan kelimeleri öğrenir, sonra etkinliklerde bulunarak hareketler ve duygular yoluyla kelimeleri birleştirir, kelimeler arasında ilişkiler kurar.

Yaratıcı drama; hazırlık-ısınma çalışmaları, canlandırma, değerlendirme-tartışma olmak üzere üç aşamadan oluşur (Adıgüzel, 2006:24; Aykaç, 2006:221-222).

3.5.1. Isınma Çalışmaları

Kısa oyunlar, egzersizler, ısınma hareketlerinden oluşur. Bu aşama yaklaşık on dakika sürer. Amacı enerjiyi odaklamak, kasları ısıtmak, konsantrasyonu yükseltmektir. Dersin devam edecek bölümüyle bağlantılı olmak zorunda değildir. İki tür ısınma çalışması vardır.

* fiziksel

* düşünsel

Fiziksel rahatlama veya hareket çalışmaları olarak da adlandırılır. Öğrencilerin gerilimlerini fark ederek nasıl rahatlayabileceklerini gösterir. Bu çalışmalarla öğrenciler sinirsel enerjilerini boşaltırlar. Bu çalışma katılımcıya, bedensel açıdan kendini ve karşısındakini tanıma, karşılıklı iletişim kurma, grup dinamiği oluşturma vb. faydalar sağlar.

Düşünsel ısınma çalışmalarının amacı, zihni günlük stresten uzaklaştırmak ve öğrencilerin duruma alışıarak diğer öğrencilere ve öğretmene güvenini sağlamaktır. Bu iki tip alıştırma istenirse birleştirilebilir.

Bu süreçte bireyin kendisi ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarını incelemesi, bu inceleme sonucunda karşısındaki bireyi de bu açıdan görme söz konusudur. Diğer taraftan bu süreçleri yaşamak aynı zamanda duyuların eğitimi ile ilgilidir. Göz duyarlılığını geliştirme, dinlemeyi öğrenme, dokunma duyusunu kullanırken kendi iç sesinle düşünme, değişik tatları ve kokuları onlar çevresinde bulunmadığında bile duyumsamaya çalışma bu etkinlikler içinde yer alır. Bu aşamada birey duyularının eğitilebileceğini görme fırsatı bulur (Üstündağ, 1998a:32).

3.5.2. Canlandırma

Etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak ya da birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamak olan canlandırma; bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır (Adıgüzel, 2006:24).

Bu aşamada canlandırılacak konu çerçevesinde doğaçlama, rol oynama ve diğer teknikler kullanılır. Yaratıcı drama çalışmalarındaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan oluşum çalışmaları ile oluşan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır (Adıgüzel, 2006:24).

Bu çalışmada bireysel ve grupsal yaratıcılık ön plana çıkar. Bir konu veya temadan yola çıkılarak belirli bir hedefe doğru kademeli olarak yol alınır.

3.5.3. Değerlendirme-Tartışma

Drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır (Aykaç, 2006:222). Bu aşamada katılımcıların neler hissettikleri, neler yaşadıkları, yapılan aktivitelerin onlara neler kattığı tartışılır. Dramanın en önemli aşamalarından biridir. Katılımcılar öncelikle kendilerini rahat hissetmeli, grup içi çalışmaya istekli olmalıdırlar. Çünkü drama çalışmaları genellikle grup

etkinlikleri biçiminde yürütülür. Bireyin kazanacağı bütün beceriler onun aktif katılımıyla gerçekleşir.

Değerlendirme, drama çalışmaları süresince ya da sonrasında yapılabilir. Süreç sonuçtan daha önemlidir. Değerlendirme liderin ve katılımcıların kendilerini değerlendirmeleri biçimindedir. Çünkü sınavlarla dramanın geliştirdiği yaratıcılığı ölçmek mümkün değildir. Dramada alçak veya yüksek not alma gibi bir rekabet unsuru ortaya çıkamaz. Zaten bu unsur dramanın amaçlarına ters düşer. Drama çalışmalarında kendini tanımaya yönelik bir değerlendirme gereklidir (Adıgüzel, 1994:528).

Değerlendirme sürecinde lider katılımcılara ‘ne yaşadınız?’, ‘neler hissettiniz?’, ‘nerelerde güçlük çektiniz?’ gibi sorular sorar. Her katılımcı kendi düşünce ve hissettiklerini grup içerisindekilerle paylaşır, lider ise bu süreci yönetir ve eğer gerekli ise kendi gözlemlerini katılımcılarla paylaşır.

Gereksinimlere uygun olarak farklı değerlendirme araçlarından da faydalanılabilir. Örneğin test tekniğine uygun objektif ölçme araçları, test dışı ölçme tekniğine uygun olarak hazırlanan anketler, görüşme ve gözlem formları, ölçtükleri özelliklere göre geliştirilen başarı ölçme araçları, ilgi envanterleri ve tutum ölçekleri gibi ölçme araçları ile elde edilen verilere dayalı olarak değerlendirmeler yapılabilir (Üstündağ, 1998a:28-35).

3.6. Drama Sürecinin Öğeleri

Yaratıcı drama süreci; birbirini tamamlayan, farklı öğelerden oluşan ve öğeler arasındaki ilişkinin süreci belirlediği bir bütündür. Bu öğeler grup lideri, oyun grubu, çalışma uzamı (çevresi, ortamı ya da atmosferi)dir (Adıgüzel, 1994:526).

3.6.1. Drama Lideri

Öğretmen, yönetici, yönlendirici ya da en çok kullanılan hali ile drama lideri drama çalışmalarında katılımcılara “rehberlik” eden kişidir. Drama lideri drama sürecinin temeli ve önemli öğelerinden biridir. Çünkü bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içerisine katarak eylem ve edim durumlarında oynayarak canlandırması ve anlamlandırması liderin

hedef ve yöntemleriyle ortaya çıkar ve belirlenir. Drama sürecinde ilk ivmeyi veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan liderdir (Adıgüzel, 1994:526).

Drama bir diyalogu sırada oturtup okutmak değildir. Drama yeni bir dil, kültür içerisinde düşünce ve duyguların ifade edilme yollarının öğrenci tarafından bulunmasına yardım etmenin bir yoludur (Ay, 1997: 36).

Bolton (1980)'a göre drama alıştırma; ısınma çalışmalarını, sözel alıştırma ve dil öğretimine uyarlanabilecek çeşitli etkinlikleri içerir. Bu etkinlikler, değişik yetenekleri geliştirirler: Duyarlılık, empati ve dinleme becerileri gibi toplumsal beceriler; konuşma, düşünme, yazma ve okuma gibi dil becerileri ve hareket becerileri...(Ay, 1997:36). Liderin görevi, öğrencilerdeki bu becerileri geliştirmek ve bu amaç için doğru atmosferi yaratmaktır.

Liderin doğru atmosferi yaratabilmesi için bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Drama Liderinde olması gereken özellikler;

1. Lider, iyi bir gözlemci olmalı, bilimsel yaklaşımla öğrencilerin temel kişilik özelliklerini analiz edebilmelidir.
2. Demokratik, insana saygılı ve insana değer veren kişiliğe sahip olmalıdır.
3. Öğrencilere araştırma ve deneme fırsatı vererek güven duygularının gelişmesine katkı sağlayacak yapıda olmalıdır.
4. Lider drama etkinliklerinin direk içinde bulunmadığından çok iyi bir dinleyici ve izleyici olmalıdır.
5. Drama etkinliklerinin tüm sorumluluğunu üstlenen lider, grup üyelerinin hak ve özgürlüklerine saygılı yapıda olmalıdır.
6. Etkinlikler sırasında öğrencilerin söz haklarına saygılı olmak durumundadır.
7. Etkinliklerin gidişatına göre anında karar verebilme özelliğine sahip olmalıdır (Karadağ ve Çalışkan, 2005:108-109).

Dramada doğru koşul ve atmosferi yaratmak için liderin yedi etkeni göz önünde bulundurması gerekir. Dougill ve Doherty (1986:7), drama çalışmaları için bir kurallar listesi verirler. İlk olarak lider daima pozitif ve nazik olmalıdır. Bu şekilde lider sınıfta güven ortamı kurmaya çalışmalıdır, çünkü negatif sözler katılımcıların sadece cesaretini kıracaktır. İkinci olarak lider aktiviteyi dikkatlice planlamalı ve sınıfta ne yapmak istediği konusunda belirgin olmalıdır. Üçüncü olarak

lider yapılacak aktiviteye uygun olarak sınıfı düzenlemelidir. Dördüncü olarak lider açık, anlaşılır talimatlar vermelidir. Drama aktivitelerinde başarısızlığın en yaygın sebebi katılımcıların ne yapmaları gerektiğini anlamamalarıdır. Beşinci olarak lider aktivitenin öncesinde ve sonrasında amacı açıklamalıdır. Altıncı olarak performans sergileyecek katılımcı konusunda duyarlı olmalıdır. Son olarak öğretmen mümkün olduğu sürece lider gibi davranmalıdır.

Maley ve Duff ise (1978) drama çalışmaları için kurallar listesini farklı verirler. Bu kurallara göre liderin yapması gerekenler;

1. Zamanlama. Lider zamanı iyi kullanmalı. Aktivitenin gereksiz olarak uzamasına engel olmalıdır. Geç bitirmektense erken bitirmek daha iyidir.

2. Gerekli malzemeler sağlanmalıdır. Resim, nesne vb.

3. Lider katılımcılardan aktivite sonlanana kadar ön yargılarını bir kenara bırakmalarını istemelidir.

4. Aktivitelere katılmak istemeyen veya geri çekilen katılımcılara özel bir ilgi gösterilmemelidir. Çünkü onlar bu aktivitelerin bir zaman kaybı olduğunu düşünen veya çok utangaç olanlardır. Grup kendi problemlerini kendi içinde çözebilir.

5. Lider yabancı dil kullanımında çok fazla ısrar etmemelidir. Çünkü bu katılımcılar için ana dillerini konuşmaları kaçınılmazdır. Yavaş yavaş öğrenciler hedef dili aktivitelerde kullanacak ve onu kullanmakta zorluk çekmeyeceklerdir.

6. Lider drama çalışmalarında katılımcılara rehberlik eden kişidir. Liderin grup dinamiğinin uygulanması, gerekli durum ve zamanlarda müdahale ederek akışın değiştirilmesi için ısınma alıştırmalarını iyi bilmesi, aktivite dağarcığını geliştirmesi ve kullanabilmesi gerekir.

7. Drama çalışmasından önce lider aktiviteyi planlamış, kullanacağı malzemeleri sağlamış, ortamı aktivitelere uygun hale getirmiş olmalıdır (Maley ve Duff, 1978:19-21).

Drama aktiviteleri yapıldığında, öğretmenler birçok noktayı göz önünde tutmak zorundadırlar. Onlar ortamdaki havayı rahatlatmalı, aktiviteleri dikkatlice planlamalı, sınıftaki aktiviteler için gerekli mekanı hazırlamalı, açık talimatlar vermeli, amacını bilmeli, örnekler vermeli, ortamdaki sıcaklığı kullanmalı, öğrencileri merkeze alarak onlara daha fazla sorumluluk vermeli, zamanı kontrol etmeli, ihtiyacı olan malzemeleri sağlamalıdır. Özellikle yabancı dil öğretiminde

drama yöntemi kullanılırken lider yabancı dil kullanımında ısrar etmemelidir ve katılımcıları zorlamamalıdır. Ancak hepsinden önemlisi amacının hedef dili öğretmek olduğunu unutmamalıdır.

3.6.2. Drama Liderinin Amaçları

San (1994)'a göre drama liderinin amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Öğrencinin dramada; grup bilincine alıştırılması, değer ve fikirlerine yanıt verip geliştirebilmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü, çeşitli durumları söz ve devinimlerle inceleyebilmesi için deneme olanağı sağlamalıdır.

2. Lider, çocuğun ileriki dönemlerinde kendi duygu ve düşüncelerini seçip bunları drama ile şekillendirilip sunarak, yaşam deneyimini arttıracak cesareti vermelidir.

3. Lider, öğrencilerin sözlü ve yazılı dil kullanım alanlarını genişletmeli, etkili bir dil kullanımına ve gelişimine ilgi göstermelidir.

4. Lider çalışmalarda ve daha geniş çevre şartları içinde hoşnutlukları ve eleştirel takdirlerini geliştirme, kendilerinin ve başkalarının değerini saptamada etkili ve yardımcı olmalıdır.

5. Liderin sabırlı olmasını, uyumu sağlamasını, grup üyelerine güven vermesini, onları dinlemesini, doğrudan ya da dolaylı kontrol altında tutarak onlara yardımcı olmasını da ekler. Lider soruya soruyla yanıt verip yanıtı çocuklara buldurmalı, hakem olmalı, katılıma zorlamamalıdır (San, 1994:09).

3.6.3. Oyun Grubu

Yaratıcı drama, bir grup etkinliğidir. Birey bu nedenle grup dinamiğinin oluşmasına katkıda bulunmalıdır ve en önemlisi drama çalışmalarına niçin katıldığını bilmelidir (Adıgüzel, 1994:7).

Dramanın temel öğelerini iletişim, etkileşim, empati, eylem, devinim, rol oynama, hayal gücü, kurgusallık, doğaçlama, haz alma oluşturur. Drama çalışmalarında gönüllülük esastır. Grup çalışmalarında birey hazır olmalıdır ve grup içerisinde fikir alışverişi, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmalar yapılmalıdır. Sağlıklı sonuçlar alınabilecek bir drama grubunun sayısı, yaş gruplarına göre değişmekle birlikte okul öncesi ve ilkökul birinci basamak çocukları dışında, genelde

12-15 kişilik gruplar ideal kabul edilebilir (Adıgüzel, 1994:7). Katılımcılar gruplara ayrılırken eğilimleri, yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bazen grupları katılımcıların oluşturması sağlanabilir, böylece katılımcı birlikte olmak istediği grupla daha istekli çalışmalar yapabilir. Oyun grupları özellikle sessiz öğrencileri gruba katılmaya teşvik eden çalışmalardır.

3.6.4. Dramada Ortam

Drama çalışmaları açık kapalı her ortamda yapılabilir. Ancak açık hava çalışmalarında izleyici faktörünü göz ardı etmek oldukça zordur (Adıgüzel, 1994:7). Seyircinin gerekli olduğunu savunanlar da vardır. Sınıfın geri kalan kısmından ibaret olsa da, başarılı bir rol oynamanın seyirciye ihtiyacı vardır. Diğer taraftan öğrenciler oynanmakta olan rol oynama performansını seyretmek yerine kendi rollerini oynamayı tercih ederler (Al-Yahya, 1994:337).

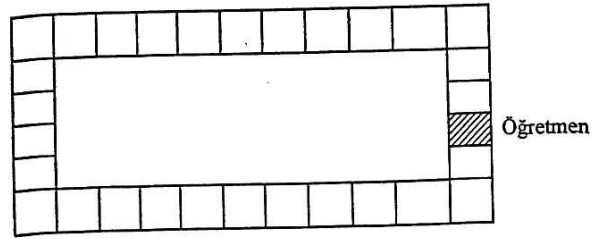
Drama çalışmalarında geleneksel olmayan bir mekana ihtiyaç vardır. Sabit sıraların olması etkinliklerin başarısını engelleyici bir rol oynar. Sınıfta birkaç sandalye olması ve hiç masa olmaması en idealidir. Eğer bu imkan sağlanamıyorsa masa ve sandalyeler kenara çekilmelidir. Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise farklı aktiviteler için farklı ayarlamalar yapılması gerektiğidir. Bazı etkinlikler için boş bir alana ihtiyaç varken bazı etkinlikler için yarım daire şeklinde yerleştirilmiş sandalyelere gerek olabilir.

Maley ve Duff (1982)'a göre açık alana gerek duyulmasının nedenlerinden biri, bu etkinliklerde hareket etmenin önemli bir yeri olmasıdır. İkincisi, konuşulan kişiyi görmenin, ona yaklaşmanın ya da ondan uzaklaşmanın ve dokunmanın da büyük önemi vardır. Hepsinden önemlisi, sadece sorulara yanıt vermek için değil, iletişim kurabilmek için böyle bir düzenlemenin şart olmasıdır. Diğer insanların sadece enselerini görerek böyle bir iletişimi sağlamak hiç de kolay değildir (Ay, 1997:44).

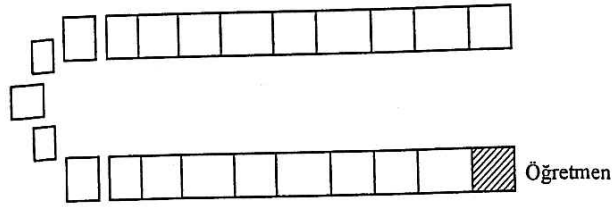
Öncelikle öğretmen öğrencilerin arka arkaya sıralanışını değiştirmelidir. Ayrıca elverişli ısı ve ışığa sahip, ayakkabısız çalışmaların yapılabileceği zeminin halı veya ahşap döşemeli olduğu bir sınıf ortamı drama için idealdir.

Aşağıda gösterilmiş olan sınıf düzeni şekilleri drama etkinliklerinde kullanılabilir. Şekil 1, oyunlar, mim ve dramatize ederek oyun okuma; Şekil 2,

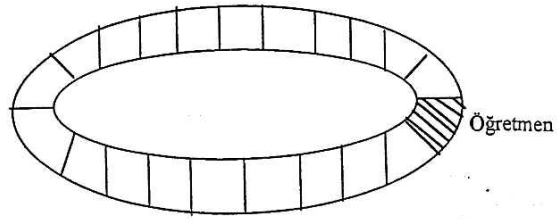
tartışma, ikili çalışma ve grup çalışmaları, bireysel gösteriler ve bazı rol oynama etkinlikleri; Şekil 3, rol oynama ve seminer sunuları; Şekil 4 ise rol oynama ve grup çalışmaları için uygundur (Ay,1997: 46)



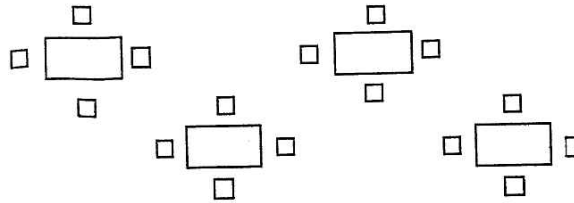
1 : Masalar ve sandalyeler duvara yanaştırılmış, ortada geniş bir boş alan bırakılmış. Oyunlar, mim ve dramatize ederek oyun okuma için uygun.



2 : Atmalı / yarımdaire düzenleme (sadece sandalyeler). Tartışma, ikili ve grup çalışmaları, bireysel gösteriler ve bazı rol oynama etkinlikleri için uygun.



3 : Tam daire (sadece sandalyeler). Birçok oyun ve rol oynama etkinlikleri ve seminer sunuları için uygun.



4 : 'Grup oturuşu' - rol oynama ve diğer grup çalışmaları için uygun. (Öğretmen gruptan gruba dolaşır.)

3.7. Dramanın Yararları

Dramanın öğretimde birçok yararları vardır. Ancak bu araştırmada dramanın sadece İngilizce konuşmaya faydası üzerinde durulmuştur. Farklı yazarlar dramanın faydaları konusunda farklı görüşlerde bulunmuşlardır. Bu görüşlerde ortak olan iki ana unsurdan bahsedilebilir. Bunlardan bir tanesi psikolojik yararları diğeri ise dilsel yararlarıdır.

3.7.1. Dramanın Psikolojik Yararları

Drama aktivitelerinin sayısız psikolojik avantajları vardır. Bunlar öğretmen-öğrenci ilişkisi, gerçek hayatla bağlantılılık, katılım, motivasyon, öz güven olarak adlandırılabilir.

3.7.1.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Geleneksel sınıf ortamı drama sisteminde kullanılmadığı için öğretmen-öğrenci ilişkileri de geleneksel sınıf ortamından farklıdır. Öğretmen mutlak bilgi kaynağı değildir. Aktivitelerin kurucusu ve yönlendiricisidir, fakat daha az hükmeden bir role sahiptir. Öğretmen öğrenenlere kendi öğrenmeleri için sorumluluk verir. Böylece öğrenciler kendi hayal dünyalarını kullanırlar, öğrenmelerini kolaylaştıracak alternatifler üretirler, çözümlere yaklaşırlar, bazı araştırmalar yaparlar. Ayrıca hata yaptıkları zaman cezalandırılmayacaklarını bilmeleri onların rahatlıkla tepki göstermelerini ve birbirlerini etkilemelerini sağlar. Drama aktivitelerinde öğretmenin birçok rolü vardır; belirleyici konumda, kolaylaştırıcı konumda ve lider konumunda (Wessel, 1987:12). Öğretmen ortamını ayarlar, aktiviteyi tanıtır, kontrol ve yardımı sağlayabilmek için öğrencileri gruplara ayırır, katılımcılar arasındaki güven ortamını artırmaya çalışır. Drama aktivitelerinde öğretmen öğretmen değildir, öğrenci öğrenci değildir. Hepsi birer katılımcıdır. Bu katılım karşılıklı güven ve anlayış ortamını artırır. Drama aktivitelerinin oluşturduğu ilişki öğretmen ve öğrenci arasındaki sınırları kaldırır (Wessel, 1987:14). Bu drama aktivitelerinin en önemli avantajıdır.

3.7.1.2. Gerçek Hayatla Bağlantılılık

Drama bir grup deneyimidir. Drama kişilerin hayatını ve öznel deneyimlerini kullanır. Bunlar dramanın ana materyali gibidir. Dramada öğrenci geçmiş deneyim ve ön öğrenmelerini kullanarak verilen durumu, olayı, problemi çözmede kullanır. Bu yüzden öğrenciler kendi kişiliklerini, deneyimlerini, duygularını, yorumlarını drama dersinde ortaya çıkarırlar. Verilen bir durumda öğrenci kendini tanımlayacağı için, aktiviteye katılımı ve ilgisi artar. Drama aktiviteleri öğrencilerin ilgileri, gözlemleri ve hayal dünyalarından oluştuğu için öğrencilerin kendi dünyaları ve kişilikleriyle bağlantılıdır. Öğrenciler bu ön bilgilerini drama aktivitelerinde kullanırlar. Drama yöntemiyle yapılan öğretiminde kullanılan aktiviteler ile gerçek hayattaki deneyimler arasında bir bağlantı vardır. Drama öğrencilerin geçmişte edindikleri deneyimleri hayata geçirme, hayal gücünü ve anılarını kullanma şansı verir (Karadağ ve Çalışkan, 2005:100). Bu avantaj öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırır.

3.7.1.3. Katılım

Dramada öğrencilerin söyleyecek bir şeyleri vardır ya da fikirlerini söylemek için gönüllüdürler. Çünkü drama aktiviteleri öğrencilerin konuşmalarını içerir. Fakat bu konuşmalar öğretmen tarafından kontrol edilemez, sadece birkaç öğrenci tarafından aktivite sırasında duyulabilir. Şüphesiz öğrencinin hata yapmaktan korkmadan söyleyeceği birkaç kelime, bunların en değerlisidir. Öğrenciler drama aktivitelerine istekli katılım sağlarlar, bunun iki açıklaması vardır. Birincisi öğrenciler gerçek hayattaki durumlarla iç içe oldukları için kendilerini bu ortamın içinde hissederek farkında olmadan kendilerini ortamın içinde bulurlar. İkincisi ise öğrenciler başkalarına güvenmeyi öğrenirken tartışmak, görüşmek, anlamak, çekişmek, örgütlenmek zorundadırlar (Maley ve Duff, 1978:13-14).

Hangi faktörler katılımı etkiler? ...

Drama aktivitelerinde öğrenciler aktiftir ve aktiviteler fiziksel hareketler içerir. Ayağa kalkarlar, odanın etrafında dolaşırlar. Öğrencilere yabancı dil öğretmenin en iyi yolu hedef dilde aktivitelerin öğrenciler tarafından yapılmasıdır. Öğrenciler fiziksel olarak derse katıldıkları zaman, düşünce ve dikkatleri hedef dile yoğunlaşır ve farkında olmadan öğrenirler. Vücudun uyumsuzluğu beyinin

uyuşukluğuna sebep olur (Dougill, 1987:7). Drama aktiviteleri fiziksel katılımıla beyinde oluşan uyuşukluğu engeller.

Grup ve ikili çalışmalarla öğrencilerin aktivitelere katılımı gerçekleştirilebilir. Öğrenciler ne kadar küçük grupla çalışırsa o kadar çok konuşma pratiği yapar (Larsen-Freeman, 1986:129). Grup aktiviteleri özellikle kalabalık sınıflarda kullanılan faydalı bir tekniktir. İki veya daha çok kişiyle çalışmak öğrencide güven duygusunun oluşmasını sağlar. Onlar seviyeleri ne olursa olsun, yeteneklerini birbirleriyle paylaşırlar. Güvenli ve rahat sınıf atmosferi, dil sınıfları için çok önemlidir. Eğer ğrenci öğretmene, sınıfa, hedef dile olumlu bir tutum geliştirirse, motivasyonu artar, bu artış katılımı artırır.

Drama aktiviteleri güvenli bir ortam oluşturur. Bu da öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını sağlar. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu zaman; belirli riskleri alabilir ve bu riskler telaffuzun düzgünlüğünü, açıklamalardaki özgünlüğü, daha az kaygıyı, bireysel katılımı sağlar. Drama aktiviteleri süresince öğrenciler belirli sorumluluklar alırlar, bu sorumluluklar katılımı gerektirir. Katılımın dışında drama aktivitelerinin motivasyonu da artırdığı bilinmektedir (Larsen-Freeman, 1986:129).

3.7.1.4. Motivasyon

Drama aktivitelerinin diğer bir faydası ise ğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkisidir. Eğer ğrenciler motive edilmezse, etkili öğrenme zorlaşmaktadır. Etkili bir öğrenme için ilgi zorunludur. Her yabancı dil ğretmeni hedef dile karşı olumlu bir tutum geliştirmek ister. Fakat bu hedef öğretmenin öğrencilerini motive etmesine bağlıdır. Eğer ğrenciler aktivitelere katılırlarsa, “dil öğrenebilirim” inancı artar. Öğrenciler motive oldukları zaman katılırlar ve dil öğrenmeye karşı güvenleri artar (Capparini, 1995:47-48).

Drama motivasyonu artırır (Wessel, 1987:13; Dougill ve Doherty, 1986:14). Drama aktiviteleri süresince öğrenciler hedef dili kullanırken kendilerine güvenirler, bu da onların motivasyonlarını artırır. Drama aktivitelerinde güçlü bir motivasyonel faktör vardır. Çünkü bu aktivitelerde ana malzeme insandır. Drama aktivitelerinin sonucu tahmin edilemez, her grupla farklı sonuçlar çıkar. Çünkü her grup aktiviteye kendi düşünce, inanış ve yeteneklerini katar. Temelde dört faktör motivasyonun

oluşmasını sağlar. Bunlar; açıkça belirlenmiş hedefler, eğlence, gerçek yaşamla bağlantı ve yaratıcılıktır.

Öğretmen öğrencileri motive etmek istiyorsa, öncelikle çalışmanın hedefini açıkça ortaya koymalıdır. Çalışmanın hedefini bilmek, çalışmanın sonucunda kazanacaklarını bilmek öğrenciyi motive eder. Diğer etken ise eğlencedir. Eğlenceli aktiviteler motivasyonu artırır. Drama aktivitelerinin içinde önceden tahmin edilemezlik olduğu için eğlencelidir. Drama aktivitesinde belirgin bir sonuç yoktur. Çünkü drama aktivitelerinde önemli olan ürün değil süreçtir. Bu da dramayı eğlenceli kılar. Dramanın bir diğer etkeni ise gerçek yaşamla bağlantılı olmasıdır. Drama gerçek hayatta olan durumları kullanır, öğrenciler her durumda kendilerinden bir şeyler bulabilirler. Bu da onların motivasyonunu artırır. Öğrenme yaşantıları gerçek yaşamla bağlantılı olursa öğrenciler hem daha iyi öğrenirler hem de daha fazla motive olurlar. Son etken ise yaratıcılıktır. Drama aktiviteleri süresince öğrenciler aktiviteleri yapmak için yaratıcılıklarını kullanırlar. Öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmaları motivasyonlarını artırır (Chastain, 1988:174)

3.7.1.5. Öz güven

Drama aktivitelerinin diğer bir faydası da öz güvendir. Eğer bir öğrenci öz güvene sahipse, yapabileceği şeylerden emindir, utangaç değildir ya da sosyal bir ortama girdiği zaman sinirli ya da kaygılı değildir. Dil öğrenimi için de aynısı geçerlidir. Eğer öğrenci kendine güvenirse; dili kullanabileceğine inanır, öğrenmeye açıktır, daha fazla katılır. Öğrenci ne kadar kendine güvenirse o kadar iyi öğrenir (Larsen-Freeman, 1986:78).

Birçok yazar dramanın öz güveni artırdığını savunmaktadır. Özellikle ikili ve çoklu grup çalışmalarında; öğrenciler sorumluluk alırlar, karar verirler, fikirler üretirler, gruplarındaki problemleri çözmeye çalışırlar, alternatifler üretirler. Bunlar öğrencilerin öğrenme sürecinde güven kazandıklarını gösterir. Grupla çalışmaları onları güvende hissettirir (Maley ve Duff, 1978:20).

3.7.2. Dramanın Dilbilimsel Faydaları

Dramanın dil bilimsel faydaları temel beceriler, iletişim, kültür olarak gruplandırılabilir.

3.7.2.1. İletişim

Dil öğreniminin en büyük amacı diğer ülkelerdeki insanlarla iletişim kurmaktır (Cook, 1991:4). Öğrenciler iletişim kurarlarken sadece doğru cümleleri birleştirmezler, ayrıca iletişim amacına ulaşabilmek için hangi cümleleri kullanmaları gerektiğini öğrenirler. Drama aktiviteleri, iletişimi gerektirir. Drama aktiviteleri öğrencilere iletişimsel araçları kullanarak kendilerini en iyi şekilde ifade etmeyi öğretir. İletişim, drama aktivitelerinin merkezindedir (Dougill, 1987:145). Dramanın iletişimi artırmasının en önemli sebebi gerçek hayatı sınıf ortamına getirmesidir. Ayrıca kendiliğinden oluşması ve sonucun ne olacağının kestirilememesi de iletişimi artırıcı diğer bir unsurdur.

3.7.2.2. Kültür

Dilin en önemli unsurlarından bir tanesidir kültürdür. Dil öğretimini kültür olmadan düşünmek çok zordur. Çünkü her ikisi de birbirlerinin birer parçasıdır ve ayrı düşünülemez. Dramanın yardımıyla öğrenciler yeni bir kültüre katılırlar. Drama öğrencileri yeni sosyal durumlar, mekanlar, ifadeler, hatta tonlamalarla karşılaştırır. Drama aktiviteleri süresince kültür ve öğrenme birleştirilir. Drama aktivitelerinde öğrenciler sadece yeni kültürü öğrenip anlamazlar, ayrıca yeni kültürü aktivitelerle yaşarlar (Wessel,1987:114)

3.7.2.3. Temel Beceriler

Dil öğreniminde temel beceriler denince akla dilbilgisi, telaffuz, kelime bilgisi vb. gelir. Birçok yazar dramanın sadece konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi dört temel dil becerisini değil, ayrıca kelime, gramer, telaffuz gibi dil alanlarını da geliştirdiğini savunmaktadır. Drama derslerinde dört temel beceri rahatlıkla birleştirilebilir. Drama aktivitelerinde bu temel becerilerin bir ya da bir kaç kullanılır. Örneğin bir öykü okunurken dinlemek ya da arkadaşları rol yaparken onları dinlemek; kısa hikayeler, senaryolar okumak; hislerini arkadaşlarıyla paylaşmak, rol yapmak vb.(Ernst- Slavit ve Wenger, 1998:31)

4. KONUŞMA

Konuşmanın doğası, öğeleri, konuşmanın test edilmesi, konuşmayı test etme metotları konularına yer verilmiştir.

4.1. Konuşmanın Doğası

Dil öğretiminde dört temel beceri üzerinde durulmaktadır. Bunlar okuma, yazma, konuşma ve dinlemedir. Dil öğretiminde bu beceriler her ne kadar ayrı düşünülse de günlük yaşantıda bu beceriler birbirinden ayrılamaz.

Valette (1977)'ye göre konuşma bir sosyal beceridir (Güllüoğlu, 2004:15). Bir insan yalnız başına kitap okuyabilir, film seyredebilir, oturabilir fakat kendi başına konuşamaz. İletişimin temel aracı olan konuşma, konuşmacı-dinleyici etkileşimini içerir. Konuşmayı öğrenmek zor bir süreçtir. Çünkü farklı beceri ve bilgiyi nasıl ve ne zaman iletişimde kullanabileceğine karar verme sürecidir.

4.2. Konuşmanın Öğeleri

Konuşmanın altı ögesi vardır. Bunlar;

- 1- Telaffuz
- 2- Dilbilgisi
- 3- Kelime bilgisi
- 4- Akıcılık
- 5- Dil becerileri
- 6- Anlaşılabilirlikdir.

Telaffuz, bir kelimenin nasıl söyleneceği bilgisidir. Bir kelimeyi telaffuz ederken vurgu, tonlama ve çıkarılacak sese dikkat etmek gerekir. Kelimelerin doğru telaffuz edilmemesi, iletişimde karışıklıklara ve yanlış anlamalara sebep olabilir (Güllüoğlu, 2004:12).

Dilbilgisi, kelimeleri birleştirerek anlamlı cümleler oluşturma bilgisidir. İngilizcede sayısız dilbilgisi kuralları vardır. Tabii ki her öğrenciden bütün kuralları bilmeleri beklenemez, önemli olan öğrencinin bildiği kuralları kullanarak anlamlı cümleler oluşturmasıdır (Güllüoğlu, 2004:13).

Kelime bilgisi, dil bilgisi kadar önemli bir bilgidir. Öğrencilere sadece kelimeler öğretilmemeli, ayrıca bu kelimeleri nasıl ve nerelerde kullanabilecekleri öğretilmelidir. Ayrıca yakın anlamlı kelimeler öğretmek, hangi kelimeyle hangi kelimenin kullanılabileceğini göstermek ifade zenginliğini artırır (Güllüoğlu, 2004:14).

Akıcılık, kelimelerin ve cümlelerin belirli bir hızda ve kesintisiz olarak ifade edilmesidir. Fakat öğrencilerden çok kısa bir sürede akıcı konuşmalarını beklemek hatalı olur. Çünkü akıcılık zaman ve pratik yapma olanağı ister (Güllüoğlu, 2004:15).

Dil becerileri, yabancı dili öğrenebilmek için bireyin sahip olması gereken dört temel beceriyi içerir. Birçok kişi konuşurken dört temel dil becerisini bir arada kullanır. Konuşma ve dinleme genelde aynı anda yapılır. Bazen öğrenci bir parçayı okuyup onunla ilgili soruyu sözel cevaplandırabilir ya da yazdığı bir metni dinleyici gruba aktarabilir (Güllüoğlu, 2004:16).

Anlaşılabilirlik iletişime en az iki kişi katılır. Doğru bir iletişim olması için anlaşılrlık çok önemlidir. Anlaşılrlık; anlama, dinleme ve konu hakkındaki ön bilgileri kapsar. Eğer katılımcılar birbirlerini anlayabilirlerse, iletişim devam eder (Güllüoğlu, 2004:16).

4.3. Konuşmanın Test Edilmesi

Ferguen (1998)'a göre 50'li yılların sonu ve 60'lı yılların başında dil sınıflarında özellikle dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur, fakat konuşma ve yazma becerisini geliştirmek için herhangi bir çaba gösterilmemiştir (Çaykan, 2001:11). Bu yüzden de derslerin büyük bir bölümü soru sorma ve cevap verme şeklinde geçmiştir. Modern dünyadaki değişimler, dil öğretim yöntem ve metotlarına yansımıştır. Bu da sözel becerilerin geliştirilmesini sağlamıştır. Böylece dil öğretim programlarına sözel becerileri geliştirmeye yönelik

uygulamalar girmiştir. Buna karşın diğer becerilere göre konuşma becerisini ölçmek her zaman en zor ve problemli olarak görülmüştür.

Okullarda yabancı dil konuşmak hedeflense de, konuşma sınavı yapılması hep göz ardı edilmiştir. Konuşmanın test edilmesinde problemler ve zorlukların olması birçok dil sınavında konuşma sınavına yer verilmemesi ya da çok az yer verilmesine sebep olmuştur (Ur, 1996:135).

4.4. Konuşma Sınavında Karşılaşılabilecek Problemler

Bachman (1995)'e göre dil sınavlarının asıl amacı ölçmedir, dili öğretmek veya öğrenilmesine olanak sağlamak değildir (Çaykan, 2001:12). Ölçme için en önemli olan ise ölçmenin geçerli ve güvenilir olmasıdır. Ancak konuşma sınavlarındaki en büyük sorun güvenilirlik ve geçerliliktir. Ayrıca uygulamaya yönelik problemler, öğretmenin konuşma sınavına karşı tutumundan kaynaklanan problemler de bu sorunlara eklenebilir.

4.4.1. Geçerlik Problemi

Konuşma sınavlarında oluşan en büyük sorunlardan bir tanesi geçerliktir. Çünkü konuşma sınavı, diğer yazılı sınavlardan farklıdır. Konuşma, üretken bir beceridir, bu yüzden sınav süresince söylenecekleri önceden tahmin etme veya kısıtlama şansı yoktur. Norris (2000)'e göre sınavın hangi amaçla yapılacağı ve sınavda hangi prosedür, araç ve bilgilerin kullanılacağı belirginleştirilmelidir (Çaykan, 2001:13).

Konuşma sınavlarında geçerliği artırmak için üç metot kullanılabilir. İlk olarak aynı konu her katılımcıya sorulmalıdır, böylece konular arasındaki zorluk ortadan kalkacaktır. Diğer bir yol; öğretmen, öğrenci, analizci, yöneticilerden konu ve testin dizaynı hakkında görüş almaktır. Onların görüşleri doğrultusunda gerekli değişimler yapılmalıdır. Üçüncü olarak ise sayısal verilere bakarak verilerin

birbirleriyle tutarlılığı incelenmeli, istenirse başka bir testten elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

4.4.2. Güvenirlik Problemi

Güvenirlik, test sonuçlarının tutarlılığıdır. Kısa bir süre sonra aynı testi tekrar uygulamak ya da aynı özelliklere sahip iki gruba uygulandığı zaman aynı sonuçları almak o testin güvenilir olduğunu gösterir. Çoktan seçmeli testlerde güvenilirlik sonuçları mükemmel çıkmasına rağmen, açık uçlu sorular, kompozisyon, mülakat gibi bireysel notlandırma gerektiren sınavlarda güvenilirlik düşüktür.

Konuşma sınavındaki güvenilirlikle ilgili sıkıntıları Ur (1996:134) şöyle ifade etmiştir:

“Konuşma sınav sonuçlarını ölçmek için belirgin bir kriter yoktur. Katılımcıları sadece akıcılığa göre mi değerlendireceksin? Ya da hata yapmamış olmanın bir etkisi olacak mı? Dinlemeyi nasıl yapacaksın? Kriterlerini belirlemiş olsan dahi, bazı testi uygulayanlar katı olurken diğerleri yumuşak davranacak bu da senin tutarlı sonuçlar almanı zorlaştıracak”.

Güvenirlik problemi iki şekilde çözülebilir. Öncelikle sınavı yapacak kişinin ayrıntılı ve doğru hazırlanmış bir kriter tablosu çıkarması gerekir. İkinci olarak ise değerlendirmenin en az iki kişi tarafından yapılmasıdır (Çopur, 2002:13).

4.4.3. Uygulamaya Yönelik Problemler

Uygulamaya yönelik problemler, üzerinde düşünülmesi gereken problemlerdir. Çünkü çok sayıda kişiyi aynı anda test etmek imkansızdır. Bu nedenle de değerlendirme, kaydetme gibi problemler hala çözülememiştir. Buna karşın dinleme, okuma, yazma ya da dilbilgisi alanlarından yüzlerce kişi aynı anda test edilebilir. Kaydedilmediği sürece konuşma sınavlarını değerlendirmek çok zordur. Verilerin kaydedilmesi araştırmacıya onları daha sonra inceleyerek değerlendirme olanağı sağlar (Çopur,2002:17)

4.4.4. Öğretmenin Konuşma Sınavına Yönelik Tutumundan Kaynaklanan Problemler

Underhill (1987:3)'nin de belirttiği gibi konuşma sınavları, diğer sınavlardan niteliksel olarak çok farklıdır. Çünkü bu sınavlarda insanlar yüz yüze gelir ve birbirleriyle konuşur (Çaykan, 2001:19). Bu yüzden de öğretmenin aynı anda öğrencileri etkili bir şekilde değerlendirmesi zordur. Öğretmen sınavın değerlendirme zorluğundan kendini daha az güvende hisseder. Messerkling (1997)'a göre her konuşma sınavı, her sınıfta ya da kalabalık gruplarda uygulanamaz (Çaykan, 2001:19). Öğretmenin değerlendirme ve notlandırmada aktif bir rol alması gerekir. Bu nedenle öğretmenler konuşma sınavı yapmaktan kaçınmaktadır.

4.5. Konuşmayı Test Etme Metotları

Konuşmayı test etmek için kullanılan metotlar dört kategoride toplanır.

İlk kategorideki sınavlarda öğrenciler sınava teker teker alınır. Öğrencinin vermiş olduğu cevaplar öğretmen tarafından kaydedilir. Bu kategorideki testler; resimler, haritalar, şemalar hakkında konuşma, soru-cevap, bir hikaye anlatma, cümleleri ana dile ya da hedef dile çevirme, kısa konuşma yapma gibidir. İkincisinde; bu sınavlarda da öğrenciler sınava teker teker alınır. İlk kategoriden farklı olarak öğretmenle öğrenci karşılıklı iletişime geçerler. Bu türdeki sınavlara örnek, mülakatlardır. Üçüncüsünde; iki öğrenci aynı anda sınava alınır. Değerlendirme iki öğrencinin karşılıklı iletişimine bakılarak yapılır. Bu gruplardaki testlere örnek; rol yapma, röportaj yapma, bir konu hakkında tartışma, yer tarif etme vb. dir. Son kategoride ise üç veya daha fazla sayıda öğrenci sınava alınır. Grup olarak test edilir, ama değerlendirme bireysel yapılır. Özellikle tartışma ve rol yapma bu grupta kullanılan testlerdir (Heaton, 1990a; Hughes, 1990).

Her konuşma sınavı ayrı bir alt beceriyi ölçer. Örneğin sesli okuma türündeki bir konuşma sınavı, öğrencinin telaffuz, vurgu, tonlamasını ölçerken; rol oynama türündeki bir test hedef dilde öğrencinin diğer öğrencilerle iletişim kurabilme gücünü ölçer. Bu testler aynı gruplara uygulansa dahi, sonuçlar aynı olmayabilir. Rol

yapmada başarılı olan bir öğrenci, sesli okumada başarısız olabilir. Çünkü bu iki test farklı alt becerileri ölçmektedir (Heaton, 1990a).

4.5.1. Sunum

Sunum türü sınavlarda öğrencilerden önceden verilen bir konu hakkında kısa bir konuşma yapmaları istenir. Konu verildikten sonra konuşmalarını hazırlamaları için belirli bir süre beklenir (Çopur, 2002:21). Bu tür sınavlar, özellikle iyi derecede yabancı dil bilen sınıflardaki öğrencilere uygulanır. Sadece konuşmaları değil, konuşmalarının etkililiği de ölçülür. Değerlendirme objektif olamayacağı için güvenilirlik katsayısı düşük olabilir. Değerlendirme kriteri kullanmak, güvenlik katsayısını artırabilir.

4.5.2. Rol Oynama

Bazı dil becerileri geleneksel sınav metotlarıyla çözülemez. Dil, iletişimsel bir aktivitedir. Sözel beceri öğrencileri kendi aralarında dili kullanırken gözlemleyerek ölçülebilir (Heaton, 1990b:117). Sınavlarda etkileşim iki öğrenci arasında, öğretmen-öğrenci arasında ya da grup arasında olabilir. Bu yöntemin zor yanlarından biri, öğrenciyi değerlendirmek diğeri öğrencinin rol oynamaya karşı olan tutumunun performansını etkilemesidir.

4.5.3. Bireysel ya da İkili Mülakat

Konuşmayı test etmek için kullanılan en etkili yoldur. Çünkü konuşma ve dinleme etkileşimi bir aradadır. Bireysel mülakat öğretmen ve öğrencinin yüz yüze etkileşimini sağlar. İkili mülakat yüz yüze etkileşimi içerir, ancak bu etkileşimde iki öğrenci ve bir öğretmen bulunur. Her iki yöntem öğrencilerin hedef dili ne kadar iyi konuştuklarını, bireysel performanslarına bakarak ölçer. İki yöntem karşılaştırıldığında, öğrencilerin ikili mi yoksa bireysel mülakatla mı kendilerini daha güvende hissettikleri sorusu araştırılmıştır. Foot (1999) çalışmasında öğrencilerin mülakat süresince kendilerini rahat hissetmeleri gerektiğini, ancak öğretmenleri

tarafından test edilirken bunun çok da kolay olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin bireysel mülakatın aksine ikili mülakatta kendilerini daha güvende ve rahat hissettikleri, yanlarında arkadaşları olduğu için mülakatı daha eğlenceli bulduklarını savunmuştur (Çaykan, 2001:25).

4.6. Öğrencilerin Konuşma Sınavına Yönelik Tutumları

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin sınav olmadıkları beceriyi yok saydıkları bulunmuştur. Önder (1992)'e göre öğrenciler sınıfta test edilmediği için konuşmaya daha az önem vermişlerdir. Çalışmalarında konuşma ölçülmeye başlandıktan sonra öğrencilerin konuşmaya karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini saptamıştır (Çaykan, 2001:26). Birçok faktör öğrencinin konuşma sınavına karşı tutumunu etkilemektedir. Bunlar; sınav formatı, zaman sınırı, ortam, formatı bilmek, kaygı vb. gibi faktörlerdir (Çaykan, 2001:26).

5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yabancı dil öğretimde yaratıcı dramının kullanımı konulu yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde, ulaşılabilen kaynaklar itibari ile yaratıcı drama ile yabancı dil öğretimi konusunda hazırlanan tezler sınırlı sayıdadır.

Aynal (1989) tarafından yapılan “Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi” adlı araştırmada ilkökul 3. sınıf İngilizce dersinde saatler, emir cümleleri ve isimlerle ilgili konuların öğretilmesinde, öğrenci başarısına etkisi

açısından dramatizasyon ağırlıklı yöntem ile takrir ağırlıklı olarak uygulanan yöntem arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırılmıştır. Sonuçta, dramatizasyon ağırlıklı yöntemin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Ömeroğlu (1990) “Anaokullarına Giden 5-6 yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi” adlı doktora tezinde, 80 anaokuluna giden öğrenciyle yaratıcı drama çalışmalarını yürütmüş, uyguladığı yaratıcı düşünce geliştirme testleri sonucunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu belirlemiştir.

Berklin’in (1992) (Application of Drama Techniques (Role Play and Games) in English-Language Teaching Syllabus at Pre-Intermediate Level) “İngilizce Öğretimi Ders Programında Drama Tekniklerinin Uygulanması” adlı araştırmasında drama faaliyetlerinin öğrencilerin hedef dilde konuşmalarında akıcılık kazandırdığı hipotezi test edilmiştir. Öntest, sontest ve sözlü sınav ile elde edilen veriler sonucu drama teknikleri lehine manidar bir fark elde edilmiştir.

Tokmakcıoğlu (1993) (İmproving Active Vocabulary and Developping Speaking Through drama in ELT Class) “İngilizce Sınıflarında Drama ile Aktif Kelime Hazinesi ve Konuşma Gelişimi” adlı araştırmasında, konuşma ve kelime hazinesi öğretiminde alternatif bir yaklaşım olarak drama uygulamalarını kullanmıştır. Araştırmada iki hipotez geliştirilmiştir. Birincisi, drama ile öğretim deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla öğrenciyi aktif kelime hazinesi kazanımına götürecektir. İkincisi, drama ile öğretim deney grubundaki öğrencileri fonksiyonel ve iletişimsel hedef dil kullanımına götürecektir. Veriler anket, kelime hazinesini ölçen bir test ve sözlü test ile toplanmıştır. Uygulamada öğrencileri kontrollü aktivitelerden serbest ortamda yaratıcı konuşmaya yönelten uygulamalara geçilerek serbest ifade alıştırmaları yapılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler drama lehine manidar bir farkı göstermektedir.

Çebi (1996) “Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi” adlı doktora tezinde, üniversiteye hazırlanan veya üniversite öğrencisi olan beş grupta, imgesel dil becerilerinin yaratıcı drama yoluyla nasıl geliştiği araştırılmıştır. Beş ayrı uygulamayı içeren araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin imgesel dil becerisini geliştirdiği belirlenmiştir.

Ay (1997) “Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı” konulu yüksek lisans tezinde, yabancı dil öğretiminde drama nedir ve sınıf içinde etkili olarak nasıl uygulanır sorularına yanıt aramıştır. Tarama modelinde betimsel olarak yapılan araştırma İngilizce dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanımına ilişkin örnekler vermiş ve bu örneklerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki yerini incelemiştir.

Karamanoğlu (1999) “İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Hedef Kelime Bilgisi ve Hatırlamaya Etkisi” adlı araştırmasını yaratıcı drama uygulamalarının İngilizce öğretiminde kelime bilgisini öğrenme ve hatırlamaya etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlamıştır. Araştırma grubunu okulda öğrenim gören üç kısımda belirlenen 71 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu 24 ve 23 kişiden oluşan iki kısım, kontrol grubu ise 24 kişiden oluşan bir kısımdan oluşmaktadır. Öğrencilerin dil seviyesini ölçmek amacıyla her gruba başarı testi; öntest, sontest ve hatırlama olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Uygulama dört ay sürmüştür. Uygulamanın sonucunda sontest yapılarak drama aktivitelerine son verilmiş iki ay müfradatın gerektirdiği eğitime devam edildikten sonra öğrencilere hatırlama testi uygulanmıştır. Verilere bağımsız t-testi ve eşleştirilmiş t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puanları, erişim puanları ve hatırlama testi puanları açısından deney grubu lehine manidar bir farklılık belirlenmiştir.

Akoğuz (2002)’un “İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı eğitim parkına gönüllü olarak gelen ve yaratıcı drama atölye çalışmalarına katılan öğrencilerin, iletişim becerilerinde gösterdikleri gelişmelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Gözlem yoluyla elde edilen bulgular yaratıcı dramanın, tüm deneklerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir farklılık yarattığını göstermiştir.

Aşoğlu (2005) “Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde, yaratıcı drama yönteminin İngilizce öğretiminde uygulanması sonucunda öğrencilerin başarı ve tutumlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışma hazırlık

sınıfında okuyan toplam 54 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma süresi iki hafta boyunca toplam sekizer saattir. Kontrol grubuna geleneksel yöntemle, deney grubuna drama yöntemi uygulamaları esas alınarak hazırlanan etkinlikler çerçevesinde ders anlatılmıştır. Öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında tutum ölçeği ve bilgi testleri uygulanmıştır. Uygulanan bilgi testlerinin son test sonuçlarına göre drama deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevaplar dahilinde yaratıcı drama ile şekillenmiş derslerin ardından, İngilizce derslerini kolay olarak değerlendirmeleri, kendilerini bu derste başarılı olarak görmeleri ve buna paralel olarak sınıf içinde öğretmenleri ile rahat iletişimde bulunmaları bakımından olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Saraç (2007) “The Use Of Creative Drama In Developing The Speaking Skills Of Young Learners” (Çocukların Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması) adlı yüksek lisans tezinde, yaratıcı dramanın çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesinde olumlu etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla yaratıcı drama aktivitelerinin uygulandığı sekiz ders yapılmış, kaydedilmiş ve yapılan kayıtlar, araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Ayrıca, yaratıcı drama dersleri ile ilgili çocukların beklentileri, duygu ve düşünceleri ve yaratıcı drama aktivitelerinin çocuklar üzerindeki etkisini ölçmek amaçlı, öğrenciler tarafından günlük tutulmuştur. Gözlenen ders ve öğrenci günlüklerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler yorumlanarak sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Gözlenen derslerde, konuşma becerilerinin gittikçe arttığı, öğrenci günlüklerinde ise yaratıcı dramanın çocuklar üzerindeki olumlu etkisi, stressiz öğrenme ortamının oluşturduğu, çocukların özgüveninin geliştiği, daha yüksek öğrenci katılımının sağlandığı görülmüştür.

5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Miccoli (2003), “English Through Drama for Oral Skills Development” (İngilizce Konuşma Becerilerinin Gelişiminde Drama) adlı araştırmasında drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini araştırmıştır. Araştırma Brezilya üniversitesindeki 37 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin seviyeleri

birbirinden farklıdır. Dersler haftada iki saattir ve uygulama 15 hafta sürmüştür. Dersler üç bölümden oluşmuştur. İlk beş hafta birbirini tanıma, rahatlama, nefes alma egzersizleri, rol oynama ve senaryolardan oluşmuştur. İkinci bölümde öğrenciler rol yapmaya hazırlanmış, karakterler, mimikler, yüz ifadeleri, karakterlerin geçmişleri konusunda çalışmalar yapılmıştır. Üçüncü bölümde senaryolar dağıtılmıştır. Dağıtım, sahnelenmeden altı hafta önce yapılmıştır. Değerlendirme için portfolyo kullanılmıştır. Portfolyolar senaryoların sunumundan sonra toplanmıştır. Öğrencilerin portfolyolarından bazı alıntılar *“Önceleri kendimi sinirli ve güvensiz hissettim. Şimdi kendime olan güvensizliğim azaldı. Öğretmen ve arkadaşlarımdan daha iyi anlayabiliyorum. Film seyrederken daha iyi anlıyorum. Bu dönem benim için çok önemliydi. Çünkü İngilizce öğrenmenin sıkı çalıma gerektirdiğini öğrendim. Bence bu ders çok önemliydi. Çünkü İngilizce konuştum, okudum ve yazdım.”*; *“Sadece okul için değil kendi hayatım içinde birçok şey öğrendim. Sunum süresince, kendimi diğer insanların önünde konuşmaya hazır hissettim. Kendimi gergin hissetmedim.”* Araştırmanın sonunda dramının konuşma becerisini geliştirdiği, portfolyonun değerlendirme için kullanılacak iyi bir araç olduğu bulunmuştur (Miccoli, 2003:122).

Robbie (1997), “Along the Yellow Brick Road: Weaving Metaphors in the Foreign Language Classroom, Researching Drama and Theater in Education” (Yabancı Dil Eğitiminde Drama ve Tiyatro) adlı araştırmasında 98 öğrenci ile iki yıl süren araştırmasında dramının yabancı dil eğitim programlarının bir parçası olarak kullanılmasında, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada hem niceliksel (anket) hem de niteliksel (video kayıtları) boyutta toplanan verilerin çözümü sonrasında dramının yazma sürecinde, öğrencileri etkin olmaya yönlendirmesi ile yazılı anlatım becerilerinin güç kazandığı, onlara verilen metinlerle diğer metinler arasında kolayca bağ kurabildikleri ve bu becerileri özgün bir metin yaratmada kolaylıkla kullanabildikleri sonucuna varmıştır.

Buege (1993) “Yaratıcı Drama Kullanımı ve Sosyal Beceri Eğitiminin Benlik Algısı ve Tutuma Etkisi” konulu araştırmasında, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine yaratıcı drama ve sosyal beceri eğitimi verilmiş ve duygusal istismara uğramış çocuklara etkisi araştırılmıştır.

Flennoy (1992) "Improving Communication Skills of First Grade Low Achievers through Whole Language. Creative Drama and Different Styles of Writing" (Düşük Düzeyde Olan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesinde Dramanın Etkisi) adlı tezinde başarı düzeyleri düşük olan ilkokul 1. sınıf öğrencileri üzerinde yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirmekteki etkisini incelemiştir. Üç ay süren çalışmanın verileri; yazma becerileri ve okumayla ilgili problemlerin sıralandığı gözlem formları, öğretmen anketi ve öğrenciler hakkındaki tutumlar ile ilgili öğretmen görüşleri alınarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda dramanın; öğrencilerin iletişim becerilerini ve bilgi düzeylerini geliştirdiği, okuma ve yazma sürecinde daha istekli olmaları için öğrencileri güdülediği ortaya konmuştur.

Hyacinth (1990)'in, "Using Drama Techniques in Language Teaching" (Drama Yönteminin Dil Öğretiminde Kullanımı) adlı Malezya'da yaptığı araştırmada 300'ün üzerinde öğretmen 10-51 kişilik sınıflarda doğaçlama ve benzeri yabancı dil oyunları, pandomim, rol oynama ve simülasyon uygulamışlardır. Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin üzerinde durmuşlardır. Araştırma süreci sonunda drama aktivitelerinin öğrencileri motive etmede, dikkatlerini sürdürmede ve yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yaratıcı dramanın etkililiği öğrenci gruplarının özelliklerine öğretmenlerin konudaki yetenek ve ilgilerine göre değişiklik göstermiştir.

Yeager (1989), "Three Ways to Incorporate Drama Through Storytelling in Your Second English Class" (Üç Öykü Anlatımı Tekniğiyle Dramanın İngilizce Öğretimindeki Etkileri), adlı araştırmasında yaratıcı dramanın İngilizce öğretimindeki etkileri öykü anlatımı teknikleri ile ölçülmüştür. 10 günlük bir ders programı örnekleme ile üç değişik varyasyonda öykü anlatımı teknikleri kullanılmıştır. İngilizce öğretiminde iki haftalık bir sürece yayılan bu program ile eğitimde değişik etkinlikler sağlanmış ve olumlu sonuçları bir raporla bildirilmiştir.

Turkewych ve Divido (1978)'nin "Creative Dramatics and Second Language Learning", (Yaratıcı Drama ve İkinci Dil Öğrenimi) adlı Kanada'da yaptıkları araştırmada, Toronto'daki göçmen çocukların sözel gelişimlerini artırmaya dönük bir program düzenlenmiştir. Programın amaçları çocuklarda kendine güven sağlamada yardımcı olmak ve yaratıcı dramanın sözel akıcılığın artırılmasında etkili olduğu

hipotezini araştırmak olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda özellikle sözel akıcılığın geliştirilmesi konusunda yaratıcı drama lehinde anlamlı fark belirlenmiştir.

Sam (1990) “Drama in Teaching English as A Second Language” (İkinci Bir Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Drama) adlı Malezya üniversitesinde yaptığı bir araştırmada iletişimci yaklaşımda drama aktivitlerinin uygulanması tartışılmıştır. Araştırmada öncelikle iletişimsel metot açıklanmış, sonra drama ve dramanın dil öğretimdeki değ erinden bahsedilmiştir. Dramanın iki tekniğı olan rol yapma ve simülasyon açıklanarak, bu tekniklerin yabancı dil sınıflarında kullanmanın avantaj ve dezavantajları tartışılmıştır.

Vitz (1984) “The Effects of Creative Drama in English as a Second Language” (Yaratıcı Dramanın İkinci Bir Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Kullanımının Etkileri), adlı araştırmada, 2-3. sınıftaki 32 az seviyede İngilizce bilen ğrenci sekiz haftalık bir yaratıcı drama sürecine katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında yaratıcı dramanın söz dizimsel gelişimde olumlu etkilerde bulunduğ u ve ikinci dil eğ itiminde etkileşimin ve planlı iletişimin önemli olduğ u rapor edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile araçların uygulanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Deneysel araştırmada araştırmacı, bir araştırma ortamı oluşturmaktadır. Oluşturulan bu ortam içinde araştırmacı, ilgili olduğu olay, değişken ve etkenleri ayarlamak, değiştirmek, ortadan kaldırmak gibi yollarla istediği duruma getirmekte, yani kontrol etmektedir. O, bazı yeni durumların meydana gelmesine fırsat hazırlamakta ve bunların etkisini gözlemlemektedir (Kaptan, 1993:73). Bu araştırma deneysel çalışmalarda sık kullanılan deneme modeline göre desenlenmiştir. Deneme modelleri neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2000:87). Deneme modeliyle yapılan bir araştırmada mutlaka bir karşılaştırma vardır. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişikliklerin yapılması ve sonuçların izlenmesiyle olur (Karasar, 2000:88).

Deneme modeline göre tasarlanan bu çalışmada, Anadolu lisesi 10 fen sınıflarında yaratıcı dramının İngilizce konuşma üzerine etkisi sınanmıştır.

Çalışmada yansız bir seçimle deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda drama yöntemi, kontrol grubunda ise programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılmıştır. Araştırma “ön test-son test kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir (Karasar, 2003:97). Bu model tesadüfi (random) deney

ve kontrol gruplarının atandığı; grupların bir kez deney başlamadan önce, bir kez de deney bittikten sonra ölçüldüğünü gösteren deneysel araştırmalarda kullanılan bir modeldir.

Modelin simgesel görünümü aşağıda Çizelge 1.'de verilmiştir.

Çizelge 1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü

G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4

G1: Deney Grubu;

G2: Kontrol Grubu;

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

X: Deneysel İşlem

O1,O3: Ön test puanları

O2,O4: Son Test Puanları

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma İngilizce dersi konuşma becerisi üzerinde gerçekleştirileceği için ortaöğretim kurumlarının haftalık ders programında İngilizce dersinin yoğunlukta olduğu kurumlar araştırılmıştır. Bu kurumlar Anadolu Liseleridir. Örneklem olarak bu liselerden random yoluyla bir tanesi seçilmiştir.

Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerine “İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği” 10 Mart 2008’de uygulanmıştır. Dil bölümü öğrenci sayısının 15 ve sosyal bölüm öğrenci sayısının 9 olması sebebiyle bu iki bölüm değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirme 3 Fen ve 2 TM toplam 5 sınıf arasında yapılmıştır. Uygulama sonuçlarına göre olumsuz tutuma sahip fen sınıfları seçilmiştir, bunlar arasından da deney ve kontrol grupları random yoluyla 10 Fen/Y deney grubu 10 Fen/Z kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrencilerin İngilizce konuşmaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Zeytin tarafından hazırlanmış olan “İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği” (Bkz, Ek-2), öğrencilere uygulanan araştırmacı tarafından hazırlanan konuşma sınavı ve sınavı değerlendirmek için Heaton tarafından hazırlanan “Analitik Değerleme Ölçeği” (Bkz, Ek-3) ile öğrencilerden her ders sonunda istenen günlükler kullanılmıştır.

Zeytin tarafından hazırlanan tutum ölçeğinin pilot çalışmasında 136 öğrenciye ulaşılmış, önce ölçek 34 maddeden oluşmuş fakat dört maddenin güvenilirliği 0.20’nin altında bulunduğu için dört madde ölçekten çıkarılıp ölçek soru sayısı 30’a düşürülmüştür. Uygulama sonunda alfa güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. “İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği” beşli likert tipindedir.

17-21 Mart 2008 arasında deney ve kontrol gruplarına ünite öncesi konuşma sınavı yapılmıştır. Konuşma sınavında öğrencilere 3 soru yöneltilmiştir. İlk olarak öğrencilerden kendilerini İngilizceyi kullanarak tanıtılmaları istenmiştir. İkinci olarak uygulanacak üniteyle ilgili öğrenci sayısı kadar (24) soru hazırlanmıştır (Bkz, Ek-5). Bu sorular bir torbanın içine yerleştirilmiş öğrencilere kendilerinin seçtiği sorular sorulmuştur. Son olarak da yine üniteyle ilgili 24 resim (Bkz, Ek-6) hazırlanmış ve konuşma sınavının yapılacağı sınıftaki masanın üzerine ters çevrilerek öğrencilerden bir tane resim seçmeleri istenmiştir. Bu resimler üzerinden çeşitli sorular sorulmuştur. Konuşma sınavında öğrenciler sınıfa tek tek alınmış, soru ve resimleri seçtikten sonra düşünceleri için öğrencilere 5 dakika süre verilmiştir. Öğrenci hazır olduğu zaman sınava başlanmış ve öğrencilerin verdiği cevaplar, değerlendirme sürecinde yardımcı olması amacıyla, kameraya alınmıştır. Değerlendirmeyi yapmak için “Analitik Değerleme Ölçeği” (Analytic Rating Scale, Heaton, 1991:111) ölçeği uygulanmıştır. “Analytic Rating Scale” (Heaton, 1991:111) Akıcılık, Gramer, Kelime, Telaffuz, Dinleme, Konuyla Yeterlilik ve İlişki başlıklarından oluşmaktadır. Araştırmada dinleme becerisine yönelik bir uygulama yapılmadığı için ölçekteki dinleme kriteri kaldırılmıştır. Her başlık beş (5) tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Değerlendirmenin objektifliğini sağlayabilmek için biri araştırmacının kendisi diğeri her iki gruba da hiç ders vermemiş İngilizce öğretmeni

olmak üzere iki kişi tarafından puanlama yapılmıştır. Toplanan veriler birbiriyle karşılaştırılmış aynı olanlar yazılmış farklı olanların ortalaması alınarak veriler oluşturulmuştur. Veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav puanları arasında manidar farklar bulunmuştur.

Deney grubunda drama yöntemiyle, kontrol grubunda programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak 31 Mart 2008-2 Mayıs 2008 tarihleri arasında öğretim yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerden her dersin sonunda uygulamalarla ilgili yorumlarını yazmaları istenmiştir.

Ünite sonunda deney ve kontrol gruplarına “İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve konuşma sınavı tekrar uygulanmış ve sonuçlar istatistiksel işlemlerden geçirilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümü ve yorumlanması için SPSS for Windows 13.0 paket programı aracılığıyla frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (ss), t testi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

“İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği” ile ilgili verilerin yorumlanmasında beşli likert kullanılmıştır (1 “Tamamen Katılıyorum”, 2 “Katılıyorum”, 3 “Kararsızım”, 4 “Katılmıyorum”, 5 “Kesinlikle Katılmıyorum”).

Aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmelerde kesirler iki basamağa kadar ilerletilmiş ve

1 - 1.79 arası 1

1.80 - 2.59 arası 2

2.60 – 3.39 arası 3

3.40 – 4.19 arası 4 ve

4.20 – 4.99 arası 5 olarak değerlendirmeye alınmıştır.

“Analytic Rating Scale” (Heaton, 1991:111) Akıcılık, Gramer, Kelime, Telaffuz, Dinleme, Konuyla yeterlilik ve ilişki başlıklarından oluşmaktadır. Her başlık beş (5) tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Her başlık için 1 yetersiz, 2 az yeterli, 3 orta, 4 iyi, 5 çok iyi olarak notlandırılmıştır.

Tablo 1. Öntest Sonuçları

	Değişkenler	Denek Sayısı N	Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma S	Toplam
Akıcılık	Deney	24	1.500	0.511	36
	Kontrol	24	1.500	0.511	36
Konuyla Bağlantı	Deney	24	1.625	0.494	39
	Kontrol	24	1.583	0.503	38
Dil bilgisi	Deney	24	1.750	0.531	42
	Kontrol	24	1.541	0.509	37
Kelime	Deney	24	1.583	0.504	38
	Kontrol	24	1.375	0.494	33
Telaffuz	Deney	24	1.542	0.509	37
	Kontrol	24	1.583	0.504	38
Toplam	Deney	24	7.958	1.944	192
	Kontrol	24	7.625	1.610	182

Deney ve kontrol grupları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 1.’deki bilgilere t testi uygulanmış ve hesaplanan t akıcılık (0.00), konuyla bağlantı (0.289), dil bilgisi (1.387), kelime (1.446), telaffuz (0.285), toplam öntest (0.647) alanlarındaki değeri tablodaki t değerinden (2.00) küçük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır. Bu bağlamda Y ve Z sınıflarının öntest sonuçlarına göre; her iki sınıfta okuyan öğrencilerin konuşma düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde ölçme araçlarından elde edilen veriler uygun istatistiki teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda sıralanmıştır.

4.1. Alt Problem 1: *“Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma düzeyleri nedir?”*

Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin konuşma sınavı puanları Tablo 2.’de, programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma sınavı puanları Tablo 3.’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Sınavı Puanları

Denek	Akıcılık		Konuyla B.		Dilbilgisi		Kelime		Telaffuz		Toplam	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
1	1	3	1	4	2	3	2	4	2	3	8	17
2	2	3	2	4	2	3	2	4	1	2	9	16
3	1	3	2	4	2	3	1	3	1	2	7	15
4	1	3	2	3	2	3	2	3	2	2	9	15
5	1	3	1	3	2	3	1	3	2	3	7	15
6	2	4	2	3	3	4	2	4	2	3	11	18
7	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	5	10
8	2	4	2	3	2	3	1	3	2	4	9	17
9	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	10	15
10	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	10	15
11	2	4	2	4	2	3	2	3	2	3	10	17
12	2	3	1	3	2	3	2	4	2	3	9	16
13	1	3	1	3	1	3	1	4	1	3	5	16
14	1	3	1	4	2	3	1	3	2	3	7	16
15	1	3	2	3	2	3	2	4	2	3	9	16
16	1	3	2	3	1	2	1	3	1	2	6	13
17	1	3	1	3	1	2	1	2	1	2	5	12
18	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	9	14
19	1	3	1	2	1	1	1	2	1	2	5	10
20	2	3	2	3	1	2	2	2	1	2	8	12
21	1	3	1	2	1	2	1	3	2	2	6	12
22	2	3	2	3	2	2	2	3	1	1	9	12
23	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	10	14
24	2	2	2	3	2	2	2	3	1	1	9	11

Tablo 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Sınavı Puanları

Denek	Akıcılık		Konuyla B.		Dilbilgisi		Kelime		Telaffuz		Toplam	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
25	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	8	9
26	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	9	11
27	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	6	8
28	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	10	11
29	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	5	7
30	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	7	8
31	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	6	6
32	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	9	10
33	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	8	8
34	2	3	2	3	1	2	2	3	1	2	8	13
35	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	8	9
36	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	8	9
37	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	5	8
38	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	7	7
39	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
40	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	9	10
41	2	3	2	3	1	2	1	2	2	1	8	11
42	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	8	13
43	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	10	12
44	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	5	8
45	2	2	1	1	2	2	2	3	2	2	9	10
46	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	8	8
47	1	3	1	2	2	2	1	2	2	2	7	11
48	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	5	9

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Puan Cetveli

		Değişkenler	Denek Sayısı N	Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma S	Toplam
Akıcılık	Öntest	Deney	24	1.500	0.511	36
		Kontrol	24	1.500	0.511	36
	Sontest	Deney	24	3.041	0.464	73
		Kontrol	24	1.500	0.740	44
Konuyla bağlantı	Öntest	Deney	24	1.625	0.494	39
		Kontrol	24	1.583	0.503	38
	Sontest	Deney	24	3.083	0.583	74
		Kontrol	24	2.000	0.511	48
Dil bilgisi	Öntest	Deney	24	1.750	0.531	42
		Kontrol	24	1.541	0.509	37
	Sontest	Deney	24	1.750	0.637	64
		Kontrol	24	1.542	0.448	45
Kelime	öntest	Deney	24	1.583	0.504	38
		Kontrol	24	1.375	0.494	33
	Sontest	Deney	24	3.083	0.654	74
		Kontrol	24	1.875	0.680	45
Telaffuz	öntest	Deney	24	1.542	0.509	37
		Kontrol	24	1.583	0.504	38
	Sontest	Deney	24	2.375	0.770	57
		Kontrol	24	1.750	0.442	42
Toplam	öntest	Deney	24	7.958	1.944	192
		Kontrol	24	7.625	1.610	182
	Sontest	Deney	24	14.291	2.368	342
		Kontrol	24	9.458	1.910	224

Drama aktivitelerinin öncesinde ve sonrasında yapılan konuşma sınavının verileri yukarıdaki Tablo 2.,3.,4.'te verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma sınavına ilişkin ön ve son test puanlarının ortalaması incelendiğinde;

Deney grubu öğrencilerinin akıcılık öntestte $\bar{X}=1.50$ ile “Çok kesintili bir stil-anlaşılması çok zor-çoğunluğu basit cümleler-zor cümleler karışık-‘and’ kullanımı sıklıkta” düzeyde iken sontestte $\bar{X}=3.04$ ile “makul derecede düzgün bir stil anlaşılması çok zor değil-çoğunlukla basit cümleler-orta düzeyde bir etki” düzeyindedir. Deney grubu öğrencilerinin öğretim süreci başında anlaşılması çok zor ve kesintili bir konuşma yaparken, öğretim sürecinin sonunda anlaşılır ve düzgün cümleler kurdukları söylenebilir. Kontrol grubu öğrencileri ise öntest ve sontestte $\bar{X}=1.50$ ile akıcılık alanında düzeylerinde hiçbir değişim olmadığı, anlaşılması çok zor ve kesintili cümleler kurdukları söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin konuyla yeterlilik ve ilişki alanında öntestte $\bar{X}=1.62$ ile “Cevaplar konuyla alakasız- tamamen uygunsuz cevaplar- Ne söylemek istediği çok zor anlaşılıyor” düzeyde iken sontestte $\bar{X}=3.08$ ile “Konuşmacının söyledikleri kolaylıkla takip edilebilir-amacı açık-anlaşılmak için çok fazla kesmeye ihtiyaç yok” düzeydedir. Kontrol grubu öğrencileri öntestte $\bar{X}=1.50$ ile deney grubu öğrencileriyle eşit düzeyde iken sontestte $\bar{X}=2.00$ ile “Cevapları konuyla ilişkisi az- çok fazla boşluk ve anlamsız tekrarlar var- anlaşılacak için sürekli bir açıklamaya ihtiyaç var” düzeydedir. Deney grubu öğrencileri uygulama sonunda konuyla bağlantılı ve yeterli cevaplar verirken kontrol grubu öğrencilerinin konuyla fazla ilişkili olmayan ve çok fazla tekrardan oluşan cümleler kurdukları söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi alanında öntestte $\bar{X}=1.75$ ile “Çok sayıda hata-cümle kurmada çok fazla hata-hemen hemen anlaşılmaz” düzeyde, yine sontestte $\bar{X}=1.75$ ile aynı düzeyde oldukları söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin $\bar{X}=1.54$ ile deney grubu ile aynı düzeyde ve sontestte de $\bar{X}=1.54$ ile düzeylerinin değişmediği söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dilbilgisi alanında düzeylerinde bir değişme olmaması, hedeflerde dilbilgisinin yer almayışının bir göstergesi olarak belirtilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi alanında öntestte $\bar{X}=1.58$ ile “Çok sınırlı kelime-uygun olmayan eşanlamlı kelimeler iletişimi ciddi bir şekilde engelliyor” iken sontestte $\bar{X}=3.08$ ile “Yeni öğrenilen kelimeleri iyi kullanan-genelde uygun kelime kullanılmış bazen sınırlı-eşanlamlı ve uygun kelimeleri kullanmak zorunda” düzeydedir. Kontrol grubu öğrencileri ise $\bar{X}=1.37$ ile deney grubu öğrencileriyle aynı düzeyde iken sontestte $\bar{X}=1.87$ ile “Sınırlı kelime-eşanlamlı kelimeler kullanılmış (fakat genelde uygun değil)-kesin olmayan ve belirsiz ifade anlamı etkiliyor” düzeydedir. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin uygulama sonunda yeni öğrenilen kelimeleri kullandıkları buna karşılık kontrol grubu öğrencilerinin sınırlı sayıda kelime kullandıkları ve ifadelerinin belirsiz olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin telaffuz alanında öntestte $\bar{X}=1.54$ ile “Sayısız hata-birçok kelimeyi anlamak çok zor-iletişim çok zor yapılıyor” düzeyde iken

sontestte $\bar{X}=2.37$ ile “Birçok hata-iletişimde bazı karışım lar var” düzeydedir. Kontrol grubu öğrencileri öntestte $\bar{X}=1.58$ ile deney grubu öğrencileriyle aynı düzeyde iken sontestte $\bar{X}=1.75$ ile düzeylerinde bir değişim olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinde bir basamak ilerleme kaydedilirken kontrol grubu öğrencilerinde telaffuz alanında ilerleme kaydedilmediği söylenebilir.

4.2 Alt Problem 2: “Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin; konuşma düzeyleri toplam puanları arasında manidar bir fark var mıdır?”

Deney ve kontrol grupları sontest puan düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla verilere t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5.’de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu t Testi Tablosu

		Değişkenler	Denek Sayısı N	Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma S	Toplam	Hesaplanan t
Akıcı k	öntest	Deney	24	1.500	0.511	36	0.00
		Kontrol	24	1.500	0.511	36	
	Sontest	Deney	24	3.041	0.464	73	6.537
		Kontrol	24	1.500	0.740	44	
Konuyl a bağlant ı	öntest	Deney	24	1.625	0.494	39	0.289
		Kontrol	24	1.583	0.503	38	
	Sontest	Deney	24	3.083	0.583	74	6.843
		Kontrol	24	2.000	0.511	48	
Dil bilgisi	öntest	Deney	24	1.750	0.531	42	1.387
		Kontrol	24	1.541	0.509	37	
	Sontest	Deney	24	1.750	0.637	64	4.978
		Kontrol	24	1.542	0.448	45	
Kelime	öntest	Deney	24	1.583	0.504	38	1.446
		Kontrol	24	1.375	0.494	33	
	Sontest	Deney	24	3.083	0.654	74	6.277
		Kontrol	24	1.875	0.680	45	
Telaffu z	öntest	Deney	24	1.542	0.509	37	0.285
		Kontrol	24	1.583	0.504	38	
	Sontest	Deney	24	2.375	0.770	57	3.449
		Kontrol	24	1.750	0.442	42	
Toplam	öntest	Deney	24	7.958	1.944	192	0.647
		Kontrol	24	7.625	1.610	182	
	Sontest	Deney	24	14.291	2.368	342	7.782
		Kontrol	24	9.458	1.910	224	

Deney ve kontrol grupları sontest puan düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 5.'deki bilgilere t testi uygulanmış ve akıcılık (6.537), konuyla bağlantı (6.843), dilbilgisi (4.978), kelime (6.277), telaffuz (3.449) alanlarında hesaplanan t değeri, tablodaki t değerinden (2.00) büyük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Toplam sontest puan düzeyine ilişkin deney ve kontrol grupları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 5.'deki bilgilere t testi uygulanmış ve hesaplanan $t=7.782$ değeri, tablodaki t değerinden (2.00) büyük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan konuşma sınavında toplam ön test puanlarına göre Y ve Z sınıfları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 5.'deki bilgilere t testi uygulanmış ve hesaplanan $t=0.647$ değeri, tablodaki t değerinden (2.00) küçük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinden ünite sonunda uygulama süreci ve bu sürecin başından sonuna kadar, kendilerinde hissettikleri değişimler ile ilgili yorum yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin öntest uygulamasına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bundan yaklaşık bir ay önce konuşma sınavı olduk. Bu sınavda konuşmak çok zor ve heyecanlı oldu bizim için. Kendimizi basitçe tanıtırken bile güçlükle cümleler kurduk (Ö:20).”; “Etkinliğe başlamadan önce yapılan konuşma sınavında çok endişelenmiştim (Ö:19).”; “İlk konuşma sınavında hiçbir şey konuşamamıştım. Çok üzülmuştüm (Ö:15).”; “4 haftalık süre ön sınavla başladı. Bu sınavda kendini tanıtır sorusuna yanıt veremedim. Kendi çektiğim soruyu öyle böyle yanıtladım. Resim de ise kendimi tam olarak ifade edemedim ve bunları yanıtlarken heyecanlandım (Ö:14).”; “İlk konuşma sınavına girdiğimde çok heyecanlandım ve tutuk konuştum (Ö:13).”

Öntest konuşma sınavı esnasında Y ve Z sınıfındaki öğrencilerde gerginlik, duraksamalar, kızarma, heyecan gibi durumlar gözlenmiştir. Öğrencilerinin bir grubu öntest konuşma sınavı esnasında hiçbir soruya cevap verememiş, sessiz kalmayı tercih etmiş, Türkçe olarak soruyu anlamadığını ya da konuşamayacağını belirtmiştir.

Yukarıdaki öğrenci yorumlarının araştırmacı tarafından öntest konuşma sınavı esnasında yapılan gözlemleri desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin konuşma düzeylerini ölçmek amacıyla “Indoors and Outdoors Activities” adlı ünitenin sonunda sontest yapılmıştır. Ölçeğin her bir alt başlığına ilişkin bulgular incelendiğinde (fluency $t=0.00$; 6.537’, content $t=0.289$; 6.843’, grammar $t=1.387$; 4.978’, vocabulary $t=1.446$; 6.277’, pronunciation $t=0.285$; 3.449’) Y ve Z sınıfı arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir.

Öntestten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinde aynı durumlar gözlenirken, uygulama sonunda yapılan sontestte deney grubu öğrencilerinin sınavda daha başarılı oldukları, konuşmalardaki kesintilerin azaldığı, akıcılıklarının arttığı, daha rahat oldukları gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin kaygılarının devam ettiği, bir grubun soruya cevap veremediği ve suskun kalmayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Aşağıda deney grubundaki öğrencilerin son test hakkındaki yorumları verilmiştir.

“Son sınavda gayet rahatladım (Ö:8).”; “İlk başta 50 saniye konuşurken bunu iki kattan daha fazla yaptık (Ö:9).”; “Dersler bittikten sonra konuşma sınavı olduğumuzda ilk sınavımdan daha iyi olduğunu düşünüyorum. Daha fazla konuştum. Sorumda satrançla ilgiliydi. İlk sınavda çıksaydı hiçbir şey söyleyemezdim. Ama ikinci sınavda çıktığı için bir iki şey söyleyebildim (Ö:10).”; “Son konuşma sınavına girdiğimde hiç heyecanlı değildim ve oldukça seri konuştum (Ö:13).”; “Son sınavda soruları anladım ve kendimce tam olarak yanıtladım. Sınav süresince az heyecanlandım (Ö:14).”

4.3. Alt Problem 3: *“Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tutumları nedir?”*

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarını ölçmek amacıyla “Indoors and Outdoors Activities” ünitesinin öncesinde ve sonrasında uygulanan “İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen bulgular Tablo 6.’da verilmiştir. İlgili tabloda verilen bulgular incelendiğinde araştırmacı tarafından ilginç görülen birkaç maddeye ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6.

Frequency Table Fen/ Y(B)

MADDE LER	1		2		3		4		Sınavsız		toplam		ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
İngilizce konuşurken zorlanıyorum	Ö1	5	20,8	13	54,2	2	8,3	2	8,3	2	8,3	-	2,292
İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum	S1	-	-	3	12,5	10	41,7	11	45,8	-	-	-	3,333
İngilizce konuşmak istemiyorum	Ö2	-	-	2	8,3	3	12,5	14	58,3	5	20,8	-	2,708
Dil bilgisi (gramer) eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum	S2	-	-	2	8,3	3	12,5	14	58,3	5	20,8	-	3,917
Dil bilgisi (gramer) eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum	Ö3	1	4,2	3	12,5	4	16,7	9	37,5	7	29,2	-	3,750
Kelime bilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum	S3	1	4,2	1	4,2	3	12,5	13	54,2	6	25,0	-	3,917
Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim	Ö4	-	-	8	33,3	10	41,7	6	25,0	-	-	-	2,917
İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum	S4	-	-	2	8,3	11	45,8	10	41,7	1	4,2	-	3,417
Heyecanlandığım zaman ne söylemeyi planladığımı unutuyorum	Ö5	4	16,7	12	50,0	2	8,3	6	25,0	-	-	-	2,417
Kelime bilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum	S5	5	20,8	8	33,3	8	33,3	3	12,5	-	-	-	2,375
Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim	Ö6	8	33,3	9	37,5	3	12,5	2	8,3	2	8,3	-	2,208
İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum	S6	1	4,2	12	50,0	8	33,3	2	8,3	1	4,2	-	2,583
Heyecanlandığım zaman ne söylemeyi planladığımı unutuyorum	Ö7	2	8,3	13	54,2	2	8,3	6	25,0	1	4,2	-	2,625
Kelimeleri doğru telaffuz edemediğim için İngilizce konuşamıyorum	S7	1	4,2	5	20,8	4	16,7	10	41,7	4	16,7	-	3,458
Yeterli bilgimin olmadığı için İngilizce konuşamıyorum	Ö8	1	4,2	9	37,5	3	12,5	9	37,5	2	8,3	-	3,083
Fikirlerimi toparlayıp yansıtmıyorum	S8	1	4,2	5	20,8	6	25,0	8	33,3	4	16,7	-	3,375
Başkalarının söylediklerini anlamamamdan dolayı İngilizce konuşamıyorum	Ö9	1	4,2	3	12,5	6	25,0	6	25,0	8	33,3	-	3,708
Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum	S9	1	4,2	1	4,2	9	37,5	9	37,5	4	16,7	-	3,583
Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum	Ö10	2	8,3	11	45,8	5	20,8	6	25,0	-	-	-	2,625
Başkalarının söylediklerini anlamamamdan dolayı İngilizce konuşamıyorum	S10	2	8,3	2	8,3	7	29,2	11	45,8	2	8,3	-	3,375
Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum	Ö11	2	8,3	13	54,2	4	16,7	5	20,8	-	-	-	2,500
Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum	S11	-	-	4	16,7	10	41,7	10	41,7	-	-	-	3,250
Başkalarının söylediklerini anlamamamdan dolayı İngilizce konuşamıyorum	Ö12	-	-	3	12,5	8	33,3	12	50,0	1	4,2	-	3,458
Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum	S12	1	4,2	4	16,7	5	20,8	10	41,7	4	16,7	-	3,500
Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum	Ö13	5	20,8	7	29,2	6	25,0	5	20,8	1	4,2	-	2,583
Başkalarının söylediklerini anlamamamdan dolayı İngilizce konuşamıyorum	S13	-	-	5	20,8	5	20,8	13	54,2	1	4,2	-	4,417
Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum	Ö14	1	4,2	-	-	1	4,2	10	41,7	12	50,0	-	4,333
Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum	S14	2	8,3	-	-	2	8,3	3	12,5	17	70,8	-	4,375
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö15	-	-	2	8,3	7	29,2	11	45,8	4	16,7	-	3,708
Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum	S15	1	4,2	1	4,2	4	16,7	12	50,0	6	25,0	-	3,875
Arkadaşlarım benim hatalarımda alay ettikleri için İngilizce konuşmak istemiyorum	Ö16	1	4,2	12	50,0	3	12,5	8	33,3	-	-	-	2,750
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S16	-	-	3	12,5	8	33,3	9	37,5	3	12,5	-	3,417
Arkadaşlarım benim hatalarımda alay ettikleri için İngilizce konuşmak istemiyorum	Ö17	-	-	2	8,3	2	8,3	13	54,2	7	29,2	-	4,042
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S17	2	8,3	-	-	1	4,2	8	33,3	13	54,2	-	4,250
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö18	1	4,2	2	8,3	1	4,2	13	54,2	7	29,2	-	3,959
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S18	-	-	-	-	2	8,3	13	54,2	9	37,5	-	4,292
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö19	-	-	2	8,3	4	16,7	14	58,3	4	16,7	-	3,833
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S19	-	-	2	8,3	3	12,5	10	41,7	9	37,5	-	4,083
Yabancı dil öğrenmeye yeteneğim olmadığına düşünüyorum	Ö20	1	4,2	3	12,5	1	4,2	14	58,3	5	20,8	-	3,792
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S20	1	4,2	-	-	5	20,8	11	45,8	7	29,2	-	3,958
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö21	1	4,2	7	29,2	7	29,2	8	33,3	1	4,2	-	3,042
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S21	1	4,2	9	37,5	8	33,3	4	16,7	2	8,3	-	2,875
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö22	-	-	1	4,2	2	8,3	5	20,8	16	66,7	-	4,500
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S22	1	4,2	-	-	-	-	5	20,8	18	75,0	-	4,625
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö23	1	4,2	5	20,8	7	29,2	5	20,8	6	25,0	-	3,417
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S23	1	4,2	2	8,3	7	29,2	10	41,7	4	16,7	-	3,583
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö24	2	8,3	5	20,8	5	20,8	9	37,5	3	12,5	-	3,250
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S24	-	-	8	33,3	3	12,5	13	54,2	-	-	-	3,208
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö25	-	-	2	8,3	9	37,5	10	41,7	3	12,5	-	3,583
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S25	1	4,2	4	16,7	6	25,0	10	41,7	3	12,5	-	3,417
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö26	1	4,2	4	16,7	6	25,0	9	37,5	4	16,7	-	3,458
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S26	1	4,2	3	12,5	6	25,0	9	37,5	5	20,8	-	3,583
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö27	-	-	-	-	2	8,3	7	29,2	15	62,5	-	4,542
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S27	-	-	-	-	1	4,2	8	33,3	15	62,5	-	4,583
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö28	-	-	1	4,2	-	-	9	37,5	14	58,3	-	4,500
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S28	-	-	-	-	3	12,5	8	33,3	13	54,2	-	4,417
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö29	1	4,2	6	25,0	8	33,3	6	25,0	3	12,5	-	3,167
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S29	-	-	-	-	4	16,7	9	37,5	11	45,8	-	4,292
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö30	9	37,5	8	33,3	5	20,8	1	4,2	1	4,2	-	2,042
İngilizce konuşurken kimserin beni anlamayacağını düşünüyorum	S30	3	12,5	10	41,7	7	29,2	4	16,7	-	-	-	2,500

Kontrol grubu öğrencileri “İngilizce konuşurken zorlanıyorum.” maddesine öntestte %29.2 ile “Tamamen Katılıyorum” ve %25 ile “Kararsızım”; sontestte %29.2 ile “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin sontestleri göz önüne alındığında $\bar{X} = .750$ ile “Kararsız” oldukları söylenebilir. Deney grubu öğrencileri ise öntestte %54.2 ile “Katılıyorum” ve %20.8 ile “Tamamen Katılıyorum”; sontestte ise %41.7 ile “Kararsızım” ve %45.8 ile “Katılmıyorum” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin sontestleri göz önüne alındığında $\bar{X} = 3.333$ ile “Katılmadıkları” söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencileri “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.” maddesine öntestte %33.3 ile “Tamamen Katılıyorum”, %29.2 ile “Katılıyorum” ve %29.2 ile “Kararsızım”; sontestte ise %41.7 ile “Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir. Sontest göz önüne alındığında $\bar{X} = 2.292$ ile öğrencilerin “Katıldıkları” söylenebilir. Deney grubu öğrencileri ise öntestte %54.2 ile “Katılıyorum”; sontestte ise %58.3 ile “Katılmıyorum” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir. Sontest göz önüne alındığında $\bar{X} = 3.917$ ile öğrencilerin “Katılmadıkları” söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencileri “Kelime eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum.” maddesine öntestte %54.2 ile “Katılıyorum” ve %25 ile “Tamamen Katılıyorum”; sontestte yine %62.5 ile “Katılıyorum”, %12.5 “Kararsızım” ve %12.5 ile “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir. Sontest göz önüne alındığında $\bar{X} = 2.333$ ile öğrencilerin “Katıldıkları” söylenebilir. Deney grubu öğrencileri ise öntestte % 50 ile “Katılıyorum”; sontestte yine %33.3 ile “Katılıyorum” ve %33.3 ile “Kararsızım” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda sontest göz önüne alındığında $\bar{X} = 2.375$ ile öğrencilerin “Katıldıkları” söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri “İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum.” maddesine öntestte %54.2 ile “Katılıyorum”; sontestte ise %41.7 ile “Katılmıyorum” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda sontest göz önüne alındığında $\bar{X} = 3.458$ ile öğrencilerin “Katılmadıkları” söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri “Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum.” maddesine öntestte %50 ile “Katılıyorum”; sontestte ise %37.5 ile “Katılmıyorum” ve %33.3 ile “Kararsızım” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda sontest göz önüne alındığında $\bar{X} = 3.417$ ile öğrencilerin “Katılmadıkları” söylenebilir.

4.4. Alt Problem 4: *“Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında manidar bir fark var mıdır?”*

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam tutum puanları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla her iki sınıfın ön ve son tutum puanlarına t testi uygulanmıştır. Y ve Z sınıflarının tutum puanları Tablo 7.’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Toplam Tutum Puanlarına Göre Öntest Sontest t Testi Tablosu

Değişkenler	Denek Sayısı N	Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma S	Hesaplanan t
Öntest	24	3.29	0.41	3.94
Sontest	24	3.74	0.35	

Deney grubu öğrencilerinin toplam tutum puanlarına göre öntest-sontest değerleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 7.’deki bilgilere t testi uygulanmış ve hesaplanan $t=3.94$ değeri, tablodaki t değerinden (2.00) büyük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Tutum Puanlarına Göre Öntest Sontest t Testi Tablosu

Değişkenler	Denek sayısı N	Ortalama $\bar{X}$	Standart sapma S	Hesaplanan t
Öntest	24	3.19	0.64	1.94
Sontest	24	3.52	0.54	

Kontrol grubu öğrencilerinin toplam tutum puanlarına göre öntest-sontest değerleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 8.'deki bilgilere t testi uygulanmış ve hesaplanan $t=1.94$ değeri, tablodaki t değerinden (2.00) küçük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır.

Deney grubu sonuçları incelendiğinde “İngilizce konuşurken zorlanıyorum. ($t=3,571$)”; “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum. ($t=4,872$)”; “Dil bilgisi (gramer) eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum. ($t=2,398$)”; “İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum. ($t=2,460$)”, “Yeterli bilğim olmadığı için İngilizce konuşamıyorum. ($t=2,344$)”; “Fikirlerimi toparlayıp yansıtamıyorum. ($t=3,000$)”; “Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum. ($t=2,974$)”; “İngilizce film seyretemiyorum ($t=3,715$)” maddelerde hesaplanan t değerleri, tablodaki t değerinden (2.00) büyük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur. Ancak “İngilizce konuşmak istemiyorum. ($t=,492$)”; “Kelime bilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum. ($t=,140$)”; “Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim. ($t=1,141$)”; “Heyecanlandığım zaman ne söylemeyi planladığımı unutuyorum. ($t=,825$)”; “Kelimeleri doğru telaffuz edemediğim için İngilizce konuşamıyorum. ($t=,371$)”; “Başkalarının söylediklerini anlayamadığım için İngilizce konuşamıyorum. ($t=,137$)”, “Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum. ($t=,137$)”, “İngilizce konuşurken kimsenin beni anlamayacağını düşünüyorum. ($t=,517$)”, “Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum. ($t=1,938$)”, “Arkadaşlarım benim hatalarımla alay ettikleri için İngilizce konuşmak istemiyorum. ($t=,866$)”, “Diğer öğrencilerin İngilizce konuşmakta daha iyi olduklarını düşündüğüm için İngilizce konuşmak istemiyorum. ($t=1,399$)”; “İngilizce konuşurken başkaları tarafından anlaşılamamaktan korkuyorum. ($t=1,000$)”; “Yabancı dil öğrenmeye yeteneğim olmadığını düşünüyorum. ($t=,582$)”; “İngilizce konuşurken söyleyeceğim kelimenin İngilizce karşılığını hatırlayamıyorum. ($t=,609$)”; “İngilizce konuşurken öğretmenimin benim ne konuştuğumla ilgilenmediğini düşünüyorum. ($t=,531$)”; “Derslerde konuşma sırası fazla gelmiyor. ($t=,484$)”; “Arkadaşlarım benim düşündüklerimi benden önce söylüyorlar. ($t=,149$)”; “İngilizce konuşurken yaptığım hataların farkına varamıyorum. ($t=,700$)”; “İngilizce konuşmayı öğrenmek yerine gramer yapısını öğrenmeyi tercih ediyorum. ($t=,390$)”; “İngilizce bilmediğim için

bilgisayar kullanamıyorum. ($t=,238,$); “İngilizce bilmediğim için internette sörf yapamıyorum. ($t=,385$)”; “İngilizce gazete ve dergi okuyabiliyorum. ($t=1,287$)” maddelerinde hesaplanan t değeri, tablodaki t değerinden (2.00) küçük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır.

Kontrol grubu sonuçlarında ise sadece “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.” maddesinde hesaplanan $t=2,134$ değeri tablo t değerinden (2.00) büyük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur. Ancak “İngilizce konuşurken zorlanıyorum. ($t=1,466$)”; “İngilizce konuşmak istemiyorum. ($t=1,226$)”; “Dil bilgisi (gramer) eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum. ($t=1,105$)”; “Kelime bilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum. ($t=,843$)”; “Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim. ($t=,531$)”; “İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum. ($t=,485$)”; “Heyecanlandığım zaman ne söylemeyi planladığımı unutuyorum. ($t=,672$)”; “Kelimleri doğru telaffuz edemediğim için İngilizce konuşamıyorum. ($t=,786$)”; “Yeterli bilgimin olmadığı için İngilizce konuşamıyorum. ($t=,348$)”; “Fikirlerimi toparlayıp yansıtamıyorum. ($t=1,517$)”; “Başkalarının söylediklerini anlayamadığım için İngilizce konuşamıyorum. ($t=1,414$)”; “Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum. ($t=,000$)”; “Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum. ($t=,816$)”; “İngilizce konuşurken kimsenin beni anlamayacağını düşünüyorum. ($t=,643$)”; “Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum. ($t=1,266$)”, “Arkadaşlarım benim hatalarımla alay ettikleri için İngilizce konuşmak istemiyorum. ($t=1,400$)”; “Diğer öğrencilerin İngilizce konuşmakta daha iyi olduklarını düşündüğüm için İngilizce konuşmak istemiyorum. ($t=,816$)”; “İngilizce konuşurken başkaları tarafından anlaşılamamaktan korkuyorum. ($t=,135$)”; “Yabancı dil öğrenmeye yeteneğim olmadığını düşünüyorum. ($t=,241$)”; “İngilizce konuşurken söyleyeceğim kelimenin İngilizce karşılığını hatırlayamıyorum. ($t=1,696$)”; “İngilizce konuşurken öğretmenimin benim ne konuştuğumla ilgilenmediğini düşünüyorum. ($t=,000$)”; “Derslerde konuşma sırası fazla gelmiyor. ($t=,424$)”; “Arkadaşlarım benim düşündüklerimi benden önce söylüyorlar. ($t=1,161$)”; “İngilizce konuşurken yaptığım hataların farkına varamıyorum. ($t=,434$)”; “İngilizce konuşmayı öğrenmek yerine gramer yapısını öğrenmeyi tercih ediyorum. ($t=,541$)”; “İngilizce bilmediğim için bilgisayar kullanamıyorum. ($t=1,304$)”; “İngilizce

bilmediğim için internette sörf yapamıyorum. ($t=1,318$)”; “İngilizce film seyretemiyorum. ($t= 1,130$)”; “İngilizce gazete ve dergi okuyabiliyorum. ($t=,316$)” maddelerinde hesaplanan t değeri, tablodaki t değerinden (2.00) küçük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puanları arasında manidar farklar varken kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puanları arasında manidar bir fark olmadığı söylenebilir.

4.5. Tartışma

4.5.1. 1 Alt Probleme İlişkin Tartışma

Konuşma düzeyleri öntest puanları incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcılık ($\bar{X}=1.50-1.50$), dilbilgisi ($\bar{X}=1.75-1.54$), konuyla ilişki ve bağlantı ($\bar{X}=1.62-1.58$), telaffuz ($\bar{X}=1.54-1.58$), kelime bilgisi ($\bar{X}=1.58-1.37$) alt başlıkların ortalamalarının aynı olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma düzeyi her kategori için 1 olarak saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin akıcı bir şekilde İngilizce konuşamadıkları, yeterli kelime bilgisine sahip olmadıkları, sorulara konuyla bağlantılı cevaplar veremedikleri, telaffuzlarının bozuk olduğu için anlam karmaşasına yolaştığı, dil bilgisi eksikliklerinde ifade bozukluğu yarattığı söylenebilir. Yukarıda belirtilen verilerin ışığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest sonuçlarına göre her iki sınıfın konuşma düzeylerinin bir birine yakın olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest verileri incelendiğinde dilbilgisi alt başlığı dışında her iki sınıf arasında manidar farklar bulunmuştur. Dilbilgisi alt başlığı incelendiğinde her iki sınıfın $\bar{X}=1.75-1.54$ düzeyinin 1 olduğu bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin düzeyinin 1 olmasının sebebi uygulamaların hiçbirinde dilbilgisi düzeyini artırıcı hedef olmaması söylenebilir.

Akıcılık alt başlığında kontrol grubu öğrencilerinin sontestte akıcılık düzeyleri yine 1 olarak bulunmuştur. Buna karşın deney grubu öğrencilerinin akıcılık düzeyleri 1den 3’e yükselmiş olduğu görülmektedir. Bu da deney grubu

öğrencilerinin konuşma açısından orta düzeyde bir akıcılığa sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda drama uygulamalarının öğrencilerin İngilizceyi daha akıcı biçimde kullandıkları akıcılığı artırdığı söylenebilir. Bertkin'in (1992) yapmış olduğu araştırma bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Bertkin araştırmasında drama faaliyetlerinin öğrencilerin hedef dilde konuşmalarında akıcılık kazandırdığını bulmuştur. Drama uygulamaları öğrencilerdeki öz güven duygusunu artırır. Öz güvenin artması öğrencinin konuşmasını rahatlatır, böylece "konuşamayacağım" korkusunu azaltan öğrenci, kesintilere başvurmadan söylemek istediklerini rahatlıkla ifade eder (Larsen-Freeman, 1986:78).

Konuyla bağlantı ve ilişki başlığında son testte kontrol grubu öğrencileri 2 düzeyinde, deney grubu öğrencilerinin düzeyleri 3 olarak bulunmuştur. Her iki grupta da ilerleme tespit edilmiştir. Ancak deney grubundaki ilerleme kontrol grubundakinden daha fazladır. Önteste öğrenciler ünite hakkında herhangi bir bilgiye sahip değilken, ünite sonunda konular hakkında bilgi edinmeleri her iki grupta başlangıç düzeyine göre belli bir ilerlemenin tespit edildiğini söylemek mümkündür. Deney grubunda ise drama aktiviteleri öğrencilerin aktif katılımını sağlamıştır. Aktif katılım, bilgilerinin kalıcılığında etkilidir. Drama aktiviteleri öğrencilerin hem eğlenmelerini hem de öğrenmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin drama uygulamalarındaki aktif rolü, konuları iyi algılama ve zihine yerleştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu bağlamda drama aktivitelerinin konuşmanın konuyla bağlantı ve ilişki bölümünü artırdığı söylenebilir.

Kelime bilgisi başlığında kontrol grubu öğrencilerinin düzeyleri 2, deney grubu öğrencilerinin düzeyleri 3 olarak bulunmuştur. Her iki sınıfın kelime bilgisindeki artışın nedeni; ünitenin içerisinde okuma parçaları olması (Chess ve Think Twice) ve bu parçalarla bağlantılı kelime çalışmalarının yapılması gösterilebilir. Ancak deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisindeki artış daha fazla olmuştur. Drama aktivitelerindeki grup çalışması, aktif katılım, kelime öğretiminde görsel öğelerin kullanılması, deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyini artırmıştır. Bu bağlamda drama aktivitelerinin kelime bilgisi düzeyini artırdığı söylenebilir. Tokmakçıoğlu'nun (1993) yapmış olduğu araştırma bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Tokmakçıoğlu araştırmasında İngilizce sınıflarında dramının aktif kelime hazinesi ve konuşma gelişimine olumlu etkisi olduğunu bulmuştur.

Telaffuz başlığında kontrol grubu öğrencilerinin düzeyi 1, ancak deney grubu öğrencilerinin düzeyi 2 olarak bulunmuştur. Her iki uygulamada da telaffuzu geliştirici herhangi bir çalışma yapılmamıştır, buna karşın deney grubundaki öğrencilerde bir artışın nedeni uygulamalar süresince öğrencilerin ve öğretmenin hedef dili kullanmaları olarak gösterilebilir.

4.5.2. 2. Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bir dili doğru ve etkili kullanabilmek için okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel beceriye ihtiyaç vardır. Çünkü bireylerin diğer bireylerle iletişim geçebilmesi için konuşma şarttır. Geçmişten bugüne yabancı dil öğretimi incelendiği zaman en önemli beceri olmasına rağmen konuşmanın göz ardı edildiği, özellikle okuma ve gramer becerilerine ağırlık verildiği görülmektedir. Konuşmanın göz ardı edilmesinin sebeplerinden bir tanesi de test edilmesinin zor olmasıdır. Bu araştırmada hem drama yönteminin İngilizce konuşmaya etkisi araştırılmış hem de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sürecin başında ve sonunda konuşma düzeyleri ölçülmüştür. Uygulama öncesi her iki grubun konuşma düzeyleri bir birine yakın iken uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma düzeyleri 5 alt başlıkta incelenmiştir. İlk alt başlık akıcılıktır. Akıcılık kelimelerin belirli bir hızda ve kesintisiz ifade edilmesidir. Uygulama öncesi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin puanları birbirine ($t=0.00$) yakın iken uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu ($t=6.537$) belirlenmiştir. Bu bağlamda drama uygulamalarının, akıcılığı artırdığı söylenebilir. Berklin'in (1992) yapmış olduğu araştırma bu savı kanıtlar niteliktedir. Araştırmada drama faaliyetlerinin öğrencilerin hedef dilde konuşmalarında akıcılık kazandırdığı lehine manidar bir fark elde edilmiştir.

Akıcılığın gelişebilmesi için öğrencilerin konuşma pratiği yapmaları gerekir. Grup ve ikili çalışmalar öğrencilerin aktivitelere katılımını sağlar. Öğrenciler ne kadar küçük gruplarla çalışırlarsa o kadar çok konuşma pratiği yaparlar (Larsen-Freeman, 1986:129). Drama uygulamalarında ikili ve grup çalışmaları çok yaygındır. Deney grubu öğrencilerinin her uygulamada konuşma pratiği yapma imkanı

olmuştur. Yaptıkları her pratik ve grup çalışması onlardaki özgüven duygusunun oluşmasını ve gelişmesini sağlamıştır. Eğer öğrenci kendine güvenirse; dili kullanabileceğine inanır, öğrenmeye açıktır, daha fazla katılır ve yine öğrenci ne kadar kendine güvenirse o kadar iyi öğrenir (Larsen-Freeman, 1986:78). Öğrencilerin aşağıda verilen yorumları öz güvenin konuşma becerisinin olumlu yönde artmasına olan etkisini kanıtlar niteliktedir.

“Sınav sırasında az heyecanlandım. Çünkü 4 haftalık sürede kendime güvenim arttı ve soruları yanıtlayabilme cesaretini kendimden aldım (Ö:14).”; “Bu etkinlikler İngilizceden hoşlanmama ve daha iyi konuşmama faydalı oldu. Konuşurken kendime olan güvenimi arttırdı. Önceden toplu bir ortamda konuşurken sıkılırdım ancak bu etkinliklerin sayesinde sıkılmadan, rahat şekilde konuşmamı sağladı (Ö:4).”; “Etkinlikler sayesinde konuşmam düzeldi ve konuşurken tıkanmıyorum, takılmıyorum (Ö:1).”

Öğrencilerin öz güven duymaları ve uygulamalar süresince dili kullanmaları, etkinliklerle birlikte konular hakkında bilgi sahibi olmaları akıcılıklarını artırmıştır. Kanada’da yapılan bir araştırma dramının sözel akıcılığı geliştirdiğini kanıtlar niteliktedir. Toronto’daki göçmen çocuklarının kendine güven sağlamaları ve sözel gelişimlerini artırmaya dönük düzenlenen bir program sonucunda, özellikle sözel akıcılığın geliştirilmesi konusunda yaratıcı drama lehinde anlamlı fark belirlenmiştir (Turkewych ve Divido, 1978:08).

İkinci alt başlık öğrencilerin sorulara uygun cevap vermesidir. Öntest puanları birbirine yakın iken ($t= 0.289$), uygulama sonu yapılan sınavda deney grubu puanları kontrol grubu puanlarından fazladır ($t=6.843$). Öntest süresince bazı öğrencilerin soruları anlamadıkları, kendilerini tanıtmaları istenirken ellerindeki soruya cevap verdikleri, resim hakkında konuşmaları istenirken kendilerini tanıttıkları, satranç taşlarının isimleri sorulurken sorudan çok farklı cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Bunun sebepleri arasında öğrencilerin ünite hakkında bilgi sahibi olmamaları, konuyla ilgili yeterli kelime hazinesine sahip olmamaları düşünülebilir. Drama sürecinde yer alan etkinlikler aktif katılım ile gerçekleşebilir. Drama etkinliklerinde öğrenciler pasif değil, aktiftir. Etkinlikler onların katılımını içerir (Dougill ve Doherty, 1986:4). Öğrencilerin etkinliklere katılması, sürecin içinde yer alması bilgilerin kalıcılığını artırır. Böylece öğrenci hem eğlenerek öğrenir

hem de sürecin içinde olduğu için öğrendiği bilgileri unutmaz. Bu bağlamda deney grubundaki öğrencilerin sontest uygulamasındaki sorulara daha iyi cevap verme sebepleri arasında katılım ve bilgilerin kalıcılığının etkisinden söz edilebilir.

Konuşma sınavının üçüncü alt başlığı dil bilgisidir. Dil bilgisi; kelimeleri birleştirerek anlamlı cümleler oluşturma bilgisidir. Bu çalışmanın amacı drama yönteminin İngilizce konuşmaya etkisini araştırmaktır. Konuşmak olduğu için aktivitelerin hiç biri dil bilgisi öğretimini hedeflememiştir. Buna rağmen uygulama sonunda deney ve kontrol grubu erişim puanları arasında manidar bir fark ($t=1.387$; 4.978) da bulunmuştur. Her iki gruptaki öğrenciler dil bilgisi konusunda belirli bir düzeyde ön bilgiye sahiptir. Çünkü okullardaki öğretim dilbilgisi ağırlıklıdır. Öğrencilerin drama süreci içerisinde yapılan aktivitelerle rahatladıkları ve kendilerindeki güven duygusunun arttığı için konuşma esnasında dilbilgisinden faydalandıkları varsayılabilir.

Konuşma sınavının dördüncü alt başlığı kelime bilgisidir. Kelime bilgisi ifade zenginliğini artırır. Uygulama sonunda yapılan sınavda deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarından daha yüksek ($t=6.277$) olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda drama yönteminin kelime öğretimini artırdığı söylenebilir. Karamanoğlu (1999)'nın yaptığı araştırma bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Karamanoğlu araştırmasında, yaratıcı drama uygulamalarının hedef kelime bilgisi ve hatırlamaya olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur.

Konuşma sınavındaki beşinci ve son alt başlık telaffuzdur. Telaffuz bir kelimenin nasıl söyleneceği bilgisidir. Bu çalışmada konuşma düzeyinin artırılması hedeflenmiş, telaffuzu geliştirici özel çalışma ve etkinliklere yer verilmemiştir. Telaffuz sadece etkinlikler süresince öğretmenin kullandığı ve ses kaydından duyulanlarla sınırlıdır. Buna rağmen deney ve kontrol grup telaffuz son test puanları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan t testinin verilerine göre manidar bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda sınıf içerisinde öğretmenin ve öğrencilerin sürekli hedef dili kullanmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Teknolojik gelişmeler, uluslar arası işbirliğinin artması, turizm vb. alanlar yabancı dilin kullanımını ve öğretilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bugün Türkiye'de ilköğretim 4. sınıftan başlayarak üniversite sonuna kadar yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Etkili bir öğretim yapabilmesi için de çeşitli yöntem ve

teknikler kullanılmaktadır. Kullanılan tekniklerin yanı sıra yapılan öğretimin etkililiği önemlidir. Bir programın etkili olabilmesi için öğrenci katılımının sağlanması, bilgilerin gerçek hayatta kullanılabilmesi gerekmektedir. Bu şartlar ancak öğrenci merkezli bir yaklaşımla sağlanabilir.

Araştırmanın amacı drama yönteminin İngilizce konuşmaya etkisini araştırmaktır. Drama yönteminin seçilmiş olmasının sebepleri arasında; öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı, öğrendiklerini uygulama ortamı sağlama, öğrencilerin kendilerini rahat ifade etme olanağı vermesi vb. sayılabilir. Drama öğrencilere yabancı dili yaşayarak öğrenme fırsatı sunar. Öğrenciler kendi aralarında iletişim kurarlar, beraber çalışma alışkanlığı kazanırlar, belirli konularda kendi fikirlerini ortaya koyarlar. Drama uygulamalarında öğrenci aktiftir ve inisiyatif sahibidir. Yaratıcı dramada, yazılmış bir doğru yoktur, bu da öğrencideki stresi azaltır. Öğrenciler öğrenirken stresten uzak ve eğlenceli bir ortamda oldukları için öğrenme hakkındaki önyargıları kaybolur, öz güvenleri artar.

Yaratıcı dramada sadece öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaz, ayrıca yeteneklerini geliştirmelerine de katkıda bulunur. Öğrenciler grup çalışmalarında, kendini o grubun üyesi olarak görür ve grup etkinliklerinde bütün performansını çalışmaya yansıtır. Ayrıca drama aktiviteleri zayıf durumda veya çekingen olan öğrencilerin de derse katılımını sağlar. Yukarıda anlatılan özelliklerinden dolayı dramanın, istenilen nitelikte ve düzeyde yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden biri olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre oldukça yüksek düzeyde erişim puanına sahip olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda drama yönteminin İngilizce konuşmayı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçları yurtdışında yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Brezilyada Miccoli'nin yaptığı araştırma sonunda dramanın konuşma becerisini geliştirdiği bulunmuştur (Miccoli, 2003:122).

4.5.3. 3. Alt Probleme İlişkin Tartışma

Tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip, duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport, 1967). Bu tanıma

göre tutum, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olarak ele alınmaktadır. Ayrıca yaşantı ve deneyimlerle örgütlendiği belirtilerek tutumun bir öğrenme süreci sonucunda oluştuğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002:65).

Drama bir süreçtir. Bu bağlamda drama yönteminin uygulandığı derslere yönelik öğrencilerin yeni bir tutum oluşturdıkları söylenebilir. Katz tutumun olumlu ve olumsuz olabileceğini ve bireylerin de çevrelerini bu iki şekilde değerlendirdiklerini söylemektedir (Baysal, 1981).

“Indoors and Outdoors Activities” ünitesi sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubu verilerinde farklılıklar olduğu söylenebilir

Deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşurken zorlanmadıkları, hata yapmaktan korkmadıkları, heyecanlanmadıkları, İngilizce konuşmak istedikleri ve başkalarının söyledikleri anladıkları söylenebilir. Kelime ve dil bilgisi eksiklerinin olmadığı, derslerde öğretmenden ya da sınıf arkadaşlarından kaynaklanan İngilizce konuşmalarını engelleyecek bir sorun olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin tek sorunu söyleyecekleri kelimenin İngilizce karşılığını hatırlayamamalarıdır. Öğrenciler kelimelerin telaffuzunun konuşmalarına bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin İngilizce konuşamamaları onların bilgisayar kullanımı, internette sörf yapmalarına ya da İngilizce film seyretmelerine engel teşkil etmezken İngilizce gazete veya dergi okumalarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce konuşurken zorlandıkları, heyecanlandıkları, ayrıca heyecanlarının söylemeyi planladıklarını unutturduğu, yeterli bilgilerinin olmadığı, fikirlerini toparlayıp yansıtamadıklarını ancak hata yapmaktan korkmadıkları belirlenmiştir. Türkçe düşündükleri için İngilizce konuşmakta zorlandıkları, fakat İngilizce konuşmak istedikleri ve başkalarının söylediklerini anladıkları söylenebilir. Kelime ve dil bilgisi eksiklerinin İngilizce konuşmalarını olumsuz yönde etkilediği, buna karşın derslerde öğretmenden ya da sınıf arkadaşlarından kaynaklanan İngilizce konuşmalarını engelleyecek bir sorun olmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler kelimelerin telaffuzunun konuşmalarına bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin İngilizce konuşamamaları onların bilgisayar kullanımı, internette sörf yapmalarına ya da İngilizce film seyretmelerine engel teşkil

etmezken İngilizce gazete veya dergi okumalarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Drama uygulamaları öncesinde öğrenciler yapılan aktiviteleri sıkıcı buluyor ve derslere katılmak istemiyorlardı. Sebebi sorulduğunda İngilizceyi sevmediklerini, üniversite sınavında İngilizce sorulmayacağı için önemsemedikleri cevaplarını verdiler. Bu bağlamda öğrencilerin İngilizceye karşı olumsuz bir eğilimde oldukları söylenebilir. Uygulama öncesinde öğrenciler drama aktiviteleri uygulanacağı konusunda bilgilendirildi. Çoğu aktivitelerin faydalı olmayacağı düşüncesindeydi. Ancak ilk uygulamayla birlikte öğrencilerin değiştikleri aktivitelere istekli katıldıkları, eğlendikleri, en isteksiz öğrencilerin bile aktivitelere katıldıkları gözlenmiştir.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön tutumları incelendiğinde; öğrencilerin yukarda belirtilen sebeplerden ötürü İngilizce konuşmakta zorlandıkları fakat İngilizce konuşmaya istekli oldukları söylenebilir.

4.5.4. 4. Alt Probleme İlişkin Tartışma

“Indoors and Outdoors Activities” ünitesinin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce konuşmaya yönelik tutumlarında bir değişim olup olmadığını ölçmek amacıyla ünite öncesinde uygulanan tutum ölçeği tekrar edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarındaki tek değişim “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum” maddesinde bulunmuştur. Diğer maddeler arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Bu bağlamda programın öngördüğü etkinliklerin, öğrencilerin tutumlarında herhangi bir değişiklik yapmadığı söylenebilir. “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.” maddesinde değişim olmasının sebebi; tutum ölçeğinin konuşma ön ve sontestinden sonra yapılması ve araştırmacının konuşma sınavı süresince öğrencilere hata yapmaktan korkmamaları, sınavın notlarını etkilemeyeceğini söylemesi olarak gösterilebilir.

Ancak kontrol grubunun aksine deney grubu öğrencilerinin tutumlarında belirgin farklılıklar bulunmuştur. Deney grubu t testi sonuçları incelendiğinde “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.”, “Dilbilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum.”, “İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum.”, “Yeterli bilğim olmadığı için İngilizce konuşamıyorum.”, “Fikirlerimi toparlayıp

yansıtamıyorum.”, “Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum.”, “İngilizce film seyretemiyorum.” maddelerinde manidar farklar bulunmuştur.

Yukarıda verilen “hata yapmaktan korkmak, konuşurken heyecanlanmak”, gibi maddelerin öz güvenle bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. Eğer kişi öz güvene sahipse yapabileceklerinden emindir (Larsen-Freeman, 1986:78). Drama aktivitelerin faydalarından bir tanesi de kişiye öz güven kazandırmasıdır. Öğrencilerin drama aktiviteleriyle kazandıkları özgüvenin onların İngilizceye konuşmaya karşı olumlu bir tutum oluşturmalarını sağladığı söylenebilir. Yapılan konuşma sınavının son test sonuçları bu düşünceyi kanıtlar niteliktedir. Son test konuşma sınavı verilerine göre her beş alt başlıkta öğrencilerin konuşma düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

“Dilbilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum.”, “Yeterli bilğim olmadığı için İngilizce konuşamıyorum.” maddeleri öğrencilerin önyargılarıyla bağlantılıdır. Öğrenciler ön tutuma göre dilbilgisi eksikleri olduğunu ya da yeterli bilgilerinin olmadığını düşünmektedir. Ancak öğrencilerin ilkokuldan itibaren dilbilgisi ağırlıklı eğitim aldıkları ve özellikle 9. sınıfta 10 saat İngilizce dersi aldıkları göz önünde bulundurulduğunda, dilbilgisi eksiklerinin olmasının düşük bir ihtimal olduğu söylenebilir. Çünkü İngilizce konuşabilmek için öğrencinin bütün dilbilgisi kurallarını bilmesi gerekmez, önemli olan öğrencilerin bildiği kuralları kullanarak anlamlı cümleler oluşturmalarıdır. Drama yöntemiyle öğrenciler özgüven kazanırlar ve bu güven onlardaki önyargıları azaltır. Yapabileceklerine olan inancın, onların önyargılarını azalttığı ve konuşmalarını sağladığı söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarının değiştiğine kanıt olarak uygulama sonrası yorumları gösterilebilir. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin drama uygulaması sonrası yorumları verilmiştir. Bu bağlamda drama uygulamalarının öğrencilerin İngilizceye karşı olan tutumlarının olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yurtiçinde yapılan araştırmalarda bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Aşoğlu(2005)’nin yapmış olduğu araştırma bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Aşoğlu araştırmasında ortaöğretim hazırlık sınıfı İngilizce öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya ve tutuma olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur.

“Kendimde kelime dağarcığım gelişti. Kendim bir İngiliz karşısında rahat konuşabilirim (Ö-22).”; “Ben hiçbir zaman bu kadar kısa sürede İngilizce kazanımlarım olmamıştı (Ö-1)”; “Bu projenin kesinlikle bize faydası oldu. I like speaking English (Ö-2).”; “Bu etkinlik İngilizceden hoşlanmama ve daha iyi konuşmama faydalı oldu (Ö-4).”; “İngilizceden soğuduğumu belirtmişim artık öyle değil (Ö-6).”; “Başladığımdan çok daha iyi olduğumu düşünüyorum (Ö-10).”; “Yapamayacağım bir şeyin olmadığını düşünüyorum (Ö-12).”; “İngilizce dersleri öğretim hayatım boyunca hep sıkıcı gelmiştir. Keşke hep böyle aktivitelerle öğretilse bence öğrenciler daha başarılı olur ve dersi sevmeyenlerde sevmeye başlar (Ö-19).”; “İngilizceye karşı ön yargım yok oldu (Ö-18).”; “Geçen sene İngilizceden nefret ederdim (Ö-15).”

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, araştırmaya yönelik ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

1- Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma düzeyleri ve konuşma düzeyleri toplam puanları arasında deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.

2- Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tutumları ve tutum puanları arasında deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Drama yönteminin öğretim konusunda etkili olduğu bilinmektedir. Öğretmenler, hizmetiçi eğitim yoluyla drama yöntemi konusunda bilgilendirilmeli ve bu yöntemin önemi onlara anlatılmalıdır.

Drama yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için rahat bir ortama ihtiyaç vardır. Okul idaresiyle işbirliği yapılarak drama uygulamaları için uygun bir ortam hazırlanabilir.

Orta ğretim programı incelendiğinde sadece rol oynama tekniğine yer verilmiştir. Öğretim programlarına drama yönteminin diğerk teknikleri eklenebilir.

Drama yöntemi uygulamaları sadece İngilizce dersiyle sınırlandırılmamalıdır. Diğerk derslerin ğretiminde de drama yöntemi kullanılabilir.

Araştırma sonucunda drama yönteminin öğrencilerin ingilizce konuşma düzeylerinde artış olduğı saptanmıştır. Derslerde bu yöntemin kullanımına ağırlık verilerek, öğrencilerin dili kullanma kalıcılığı sağlanabilir.

5.2.1. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

Araştırma sadece lise düzeyinde yapılan bir çalışmadır. İngilizce ğretiminin ilköğretim dördüncü sınıfta başladığı göz önünde bulundurularak aynı çalışma ilköğretim düzeyinde yapılabilir. Drama yöntemi konusunda ğretmen adaylarının bilgi düzeylerini artırmak ve derslerinde bu yöntemi kullanmalarını sağlamak amacıyla üniversite düzeyinde de bu çalışma yapılabilir.

Araştırmanın süresi bir üniteyle ve dört haftayla sınırlı olmasına rağmen araştırma sonucunda deney grubu ğrencilerinin ingilizce konuşma düzeylerinde artış olduğı saptanmıştır. Aynı çalışma daha uzun süreli ve daha çok üniteyi kapsayacak şekilde yapılabilirse, öğrencilerin ingilizce konuşma düzeylerinde daha büyük artışlar olacağı söylenebilir.

Uygulama sonrası öğrencilerden alınan dönütlerde, öğrenciler kelime bilgilerinin arttığı ve öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Konuşma sınavı birkaç ay sonra tekrar edilerek öğrencilerin hatırlama düzeyleri ölçülebilir. Böylece drama yönteminin hatırlamaya etkisi ölçülebilir.

Araştırmada dört temel beceriden biri olan konuşma seçilerek drama yönteminin İngilizce konuşmaya etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma genişletilerek diğerk üç beceriye okuma, yazma, dinleme becerilerine drama yönteminin etkisi araştırılabilir. Drama yönteminin diğerk becerilere etkisinin hangi düzeyde olduğı ve her beceriye etkisinin aynı olup olmadığı araştırılabilir. Alınan sonuçlar drama yönteminin hangi beceride daha etkili olduğunu ve bu yöntemin özellikle hangi beceriyi öğretirken kullanılması gerektiğı konusunda fikir verebilir

Bu çalışmayla drama yöntemiyle yapılan öğretimin öğrencilerin ingilizce konuşmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ancak drama yöntemiyle öğretim yapan öğretmenin tutumu konusunda bir araştırma yapılmamıştır. Öğretmen tutumu araştırılarak bu yöntemin öğretim için etkili olup olmadığı saptanabilir.

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, Ömer, *Yaratıcı Drama Kavramı, Birleşenleri ve Aşamaları*, Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 2006.

ADIGÜZEL, Ömer, *Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama*, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, I. Eğitim Bilimleri Kongresi. Bildiriler. Cilt 2, 1994.

ADIGÜZEL, Ömer, *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1993.

AKOĞUZ, Mete, *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2002.

AL-Arishi-YAHYA, Ali, *Role-play, Real play, and Surreal-play in the ESOL Classroom*, ELT Journal, V48 N04, Oct.1994.

ALISTAIR, M.s, *British Conception of Drama in Education-The Fifties to Nineties. Chapter Two of The Ph. d. Dissertation, Drama As Transformation: A conceptual Change In The Teaching Of Drama In Education*, Universty of TORONTO, Canada,1996.

ALLPORT, G.W, *Attitudes, Reading in Attitude Theory and Measurement*, New York: John Willey ve Sons, 1967.

AŞOĞLU, Tuba, *Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*, Sakarya Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.

AY, Sıla, *Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1997.

AYKAÇ, Necdet, *Öğrenme Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama*, Ankara: Naturel Yayınları, Şubat 2006.

AYNAL, Songül, *Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi*, Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1989.

BAYRAL, A-ALBAYRAK, A, ve diğerleri, *New Bridge to Success for 10 th. Grade* İstanbul: Devlet Kitapları, 2007.

BAYSAL, A. Can, *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, 1981.

BERKTIN, Gaye, *Application of Drama Techniques (Role Play and Games) in English-Language Teaching Syllabus at Pre-Intermediate Level*, Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1992.

BOLTON, G, *An Argument For Placing Drama at the Center of the Curriculum*, Longman, 1984.

BUEGE, Carol, *The Effects of Mainstreaming on Attitude and Self Concept. Using Creative Drama and Social Skills Training*, Youth Theatre Journal, Vol:7, No:3, 1993.

CALP, Mehrali, *Türkçe Öğretimi Özel Öğretim Alanı Olarak*, Eğitim Kitabevi Yayınları, 2005.

CAPPARRINI, Bernardo R, *Labels: Motivation From the Very First Day*, English Teaching Forum, 33:2 1995, s. 47-48.

CELCE- Murcia, M, *Language Teaching Approach*, London: 1987.

COOK, Vivian, *Second Language Learning and Language Teaching*, Great Britain: Edward Arnold: A Division of Hodder & Stoughton, 1991.

ÇAYKAN, Işık, *Matarials Development For Testing Oral Skills Communicatively For Intermediate Students*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2001.

ÇEBİ, Ahmet, *Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1996.

CHASTAIN, K, *Developing Second Language Skills*, Florida Harcourt Brace Jovanovich. Inc, 1988.

ÇOPUR, Deniz, “In Partial Fulfillment Of The Requirement For The Degree Of Master Of Arts In English Language Education.” O.D.T.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2002.

DEMİREL, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Ankara: Usem Yayınları 6, 1990.

DEMİREL, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Ankara: Usem Yayınları 6, 1993.

DEMİREL, Özcan, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Usem Yayınları 13, 1997.

- DEMİREL, Özcan**, *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık, 2003.
- DOUGILL, John**, *Drama Activities for Language Learning*, London: Macmillan Publishers Ltd., 1987.
- DOUGILL, John-DOHERTY, L.**, *Stage By Stage*, Great Britain: Hodder and Stoughton, (Teacher's book & Student's book), 1986.
- ERNST-SLAVİT, Gisela-KERRI-J. Wenger**, *Using Creative Drama In The Elementary ESL Classroom*. TESOL Journal, 7:4, 30-33, 1998
- FLEMING, Michael**, *Starting Drama Teaching*, London: David Fulton Publisher, 1995.
- FLENNOY, Audrey J.**, *Improving Communication Skills of First Grade Low Achievers through Whole Language. Creative Drama and Different Styles of Writing*, Thesis, Florida: Nova University, 1992.
- FULLFORD, Jane**, *Bright Ideas: Drama*, G.B. Scholastic Publications Ltd., 1993.
- GÜLLÜOĞLU, Özge**, *Attitudes Towards Testing Speaking At Gazi University Preparatory School Of English And Suggested Speaking Tests*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2004.
- HEATON, J. Brian**, *Writing English Language Tests*, New York, Longman, 1990a.
- HEATON, J. Brian**, *Classroom Testing*, New York, Longman, 1990b.
- HEATON, J. Brian**, *Classroom Testing*, New York, Longman, 1991.
- HOSSINNI, Z.**, *Teaching English As A Foreign Language*, Islamic Azad University, 1991, Tehran.

HUGHES, Arthur, *Testing for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HYACINTH, Gaudart, *Using Drama Techniques in Language Teaching*, Eric No:ED366197, Malezya, 1990.

KAPTAN, Saim, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara:1993.

KARADAĞ, E-ÇALIŞKAN, N, *Kuramdan-Uygulamaya İlköğretimde Drama Oyun ve İşleniş Örnekleriyle*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

KARAMANOĞLU, Şenay, *İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Hedef Kelime Bilgisi ve Hatırlamaya Etkisi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1999.

KARASAR, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara: Nobel, 2000.

KARASAR, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara: Nobel, 2003.

KÖYMEN, Ü, *Güdüleyici Öğrenme*. Ankara: Eğitim Sen Yayını, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1986.

MC CASLIN, Nellie, *Creative Drama in the Classroom*, Fifth Edition, Longman, NY., 1990.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi 2149, 10 Ekim 1983.

MALEY, Alan-ALAN Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

MALEY, Alan-ALAN Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

MORGÜL, M, *Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba*, Ankara: Kök Yayıncılık, 2006.

MICCOLI, Laura, *English Through Drama for Oral skills development*, ELT. Journal: Apr; 57,2; ProQuest Education Journals, 2003, pg.122.

ÖMEROĞLU, Esra, *Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1990.

PHILBIN, M-MYERS, J.S, *Classroom Drama*, The Social Studies: Vol 82, No.5 USA 1991, pg.179-182.

ROBBIE, Shelia, *Along the Yellow Brick Road: Weaving Metaphors in the Foreign Language Classroom, Researching Drama and Theater in Education*, International Conference, University of Exeter, April 8th.-12th, 1997.

SAM, Wan Yee, *Drama in Teaching English as A Second Language*, A Communicative Approach: The English Teacher Vol XIX July 1990.

SAN, İnci, *Eğitim Yaratıcı Drama*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 23 (Sayı: 2), 1990.

SAN, İnci, *Yaratıcı Drama ve Eğitsel Boyutları*, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi. I. İzmir Eğitim Kongresi, 1991.

SAN, İnci, *Drama ve Öğretimi Bilgisi*, 5. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama: Semineri, Türk-Alman İşleri Kurulu Yayın Dizisi No:05, Ankara, 1994.

SAN, İnci, *Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama*, Yeni Türkiye Dergisi. Yıl 2, Sayı 7, 1996, s.148-160.

SAN, İnci, *Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü*, II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara Üniversitesi Cebeci Kampüsü 5 Kasım, 1998.

SARAÇ, Gaye, *The Use Of Creative Drama In Developing The Speaking Skills Of Young Learners*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.

TARCAN, Ahmet, *Yabancı Dil Eğitimi*, Yaşadıkça Eğitim, Sayı 50, 1997.

TAVŞANCIL, Ezel, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*, Ankara: Nobel, 2002.

TOKMAKÇIOĞLU, Zeynep, *İmproving Active Vocabulary and Develloping Speaking Through drama in ELT Classes*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1993.

TURKEWYCH, Christine - DIVIDO, Nicolina, *Creative Dramatics and Second Language Learning*, TESL Talk, V09, N03, Sum1978.

UR, Penny, *A course in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

UŞAKLI, Hakan, *Drama ve İletişim Becerileri*, Ankara: Nobel Yayınları, 2007.

ÜSTÜNDAĞ, Tülay, *Günümüzde Eğitimde Dramanın Yeri*, Yaşadıkça Eğitim, Cilt 19, Sayı 50, 1994, s. 7-10.

ÜSTÜNDAĞ, Tülay, *Temel Eğitimde Drama*, Eğitim ve Bilim, Cilt 19, Sayı 95, 1995, s. 35-43.

ÜSTÜNDAĞ, Tülay, *Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu*, Yaşadıkça Eğitim, Sayı 49, 1996, s. 19-23.

ÜSTÜNDAĞ, Tülay, *Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri*, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 22, No:107, Ocak, 1998a, s. 28-35.

ÜSTÜNDAĞ, Tülay, *Yabancı Dil Öğretim Uygulamalarında Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Yeri*, Dil Dergisi, Sayı 66, Nisan, 1998b.

VITZ, Kathie, *The Effects of Creative Drama in English as a Second Language*, Children's Theatre Review, V33, N02, Apr 1984.

YEAGER, Jim, *Three Ways to Incorporate Drama Through Storytelling in Your Second English Class*, Drama Theatre Teacher, V02, N01, Fall 1989.

WESSEL, Charlyn, *Drama*, Oxford: Oxford University Press, 1987.

EKLER

EK-1. DRAMA PLANLARI

1

Ders: İngilizce

Konu: Indoors and outdoors activities

Hedefler ve Davranışlar:

İç ve dış mekanda yapılan aktiviteler bilgisi.

Verilen iç ve dış mekan aktivitelerinin İngilizce karşılığını yazma /söyleme.

Aktivitelerle ilişkin verileri kestirebilme.

Dinlediği kişilerin söylediklerini tahmin etme.

Araçlar:

Aktivitelerle ilgili resimler, new bridge to success 10.sınıf cd., karton, boya.

Isınma: (10 dk.)

Önce yavaş yavaş yürünür sonra hızlı sonra daha hızlı adımlarla yürünür, sonra koşulur. Olay tersine tekrar eder. Önde Turna 1-2-3 oyunu oynanır. Öğrenciler hoşlarına giden bir aktivite (iç ya da dış mekanla ilgili herhangi biri) formu vererek dururlar.

Asıl çalışma:

Etkinlik-1

Sınıf 2 gruba ayrılır (A ve B şeklinde sayılarak). A ve B'ler sınıfın ayrı noktalarında toplanırlar ve gruplar sayışma adlarını A ve B olarak alır. Her iki gruba iç ve dış mekan aktivitelerinin resimleri verilir, resimler gruplara eşit sayıda dağıtılır (**fishing, chess, swimming, bungee jumping, tennis, horse racing, motorcycling, weightlifting, basketball, football, volleyball, gardening, skiing, golf, camping, watch TV, listen music, play guitar, surfing, diving, parachuting, folkdancing, Aikido**). Gruplar karşılıklı sıralanır. Yazı tura atarak hangi grubun başlayacağına karar verilir. Seçilen gruptaki bir üye resimdeki aktiviteyi sözsüz olarak 1 dakika canlandırır. B tahmin eder. B'nin tahmini doğru ise B elindeki meslek ismini sözsüz 1 dakika canlandırır. A tahmin yapar. Bireysel tahminler doğru değilse grup tahmin etmeye çalışır. Süreç resim bitinceye kadar sürer (15 dk.).

Etkinlik-2

Duvara iç ve dış mekan aktiviteleri yazan 2 büyük başlığın bulunduğu büyük kartonlar asılır grup üyelerinden kendi elinde olan aktivite resimlerini uygun olan başlığın altına yapıştırmaları istenir.

Indoors activities

Outdoors activities

Öğrencilere iki soru sorulur. Bu sorular hakkında konuşulur (5 dk.).

Can you name any indoor or outdoor activities?

Have you ever tried any of them?

Etkinlik-3

Öğrenciler sınıfın ortasına yuvarlak oluşturacak şekilde otururlar. Öğrencilere içinde boşluklar bulunan diyalog dağıtılır. Diyalog öğrencilere en az iki kere dinletilir. Öğrencilerden metindeki boşlukları doldurmaları istenir (10 dk.).

Sally: Let's do something special

Berk: All right. Let's go _____

Sally: Fishing. I don't think so. I don't feel like fishing. I want to do something extraordinary.

Berk: Got it! How about _____? It is far more interesting than fishing.

Sally: Well, I'm not that bored!

Berk: Oh, yes. Let me think.... Why don't we play _____?

Sally: I said something special Berk!

Berk: Ok, Ok. _____?

Sally: A very brilliant idea except that we don't have racing cars!

Berk: I know but we can just watch it.

Sally: You are right. To watch a race is much more interesting than to race!

Berk: What about some _____? The garden looks awful, you know.

Sally: Come on. You are making me crazy! Just read your book and I will watch television.

Konuşma tekrar dinlenirken öğrenciler ellerindeki metinden boş bırakılan yerleri doldurdıkları kelimeleri kontrol ederler, lider doğru/yanlış şekilde dönüt verir. Yanlış olan bölüm tekrar dinletilerek doğruyu bulmaları sağlanır.

Etkinlik-4

Verilen diyalogdaki aktivite isimlerini öğrenciler kendi istedikleri aktivitelere göre değiştirerek sözlü olarak canlandırmaları istenir (20 dk.).

Etkinlik-5

Sınıf 4'erli gruplara ayrılır (tenis, surfing, bungee jumping, golf). Her gruba boya kalemleri ve karton verilir. Gruplardan büyük bir eğlence merkezi açacaklarını hayal etmeleri ve bu merkezde hangi aktivitelerden faydalanabileceğini gösteren bir broşür hazırlamaları istenir. Her grup broşürünü hazırlar ve diğer grup üyelerine eğlence merkezini bir film ile tanıtırlar (20 dk.). Lider tanıtım filmi ile ilgili kısa bir açıklama yapar.

Değerlendirme: (10 dk.)

Grup çember içinde oturtulur. Küçük ve yumuşak bir top aracılığıyla liderden başlayarak saat yönünde ilerleyecek şekilde yapılan çalışmalar sırasında öğrencilerin neler hissettikleri, neler duydukları hakkında duygu ve düşüncelerini söylemesi istenir.

2

Ders: İngilizce

Konu: Indoors and outdoors activities

Hedefler ve Davranışlar:

Satranç bilgisi.

Gösterilen satranç taşının İngilizce karşılığını yazma /söyleme.

Satranç taşlarının hareketlerini yazma/ söyleme.

Araçlar: Satranç tahtası ve taşları, satrançla ilgili okuma parçası, renkli karton, yapıştırıcı, makas, renkli kağıtlar.

Isınma: (10 dk.)

Önce yavaş yavaş yürünür sonra hızlı sonra daha hızlı adımlarla yürünür, sonra koşulur. Olay tersine tekrar eder. Öğrenciler king ve queen olmak üzere iki gruba ayrılır. Gruplar karşılıklı sıralanır. Lider öğrencilerden sırayla 1-2-3 olarak sırayla saymalarını ister. 3 sayıldıktan sonra 1-2-3-1-2-3 saymaya devam edilir. İkinci aşamada öğrenciler saymaya devam ederler ancak 2 sayısına gelindiğinde 2 söylenmez onun yerine öğrenciler el çırpır. İkinci aşamaya bir süre devam ettikten sonra Üçüncü aşamaya geçilir. Bu sefer öğrenciler sayarken 1'i söyler 2'de el çırpır 3'de ise ayaklarını yere vururlar. 3 söylenmez.

Asıl çalışma:

Etkinlik-1

Sınıfa satranç tahtası ve satranç taşları getirilir. Öğrencilere taşların İngilizce isimleri sorulur.

The king, the bishop, the knight, the queen, the pawn, the rook

Öğrencilere satranç hakkında sorular sorulur.

Do you know how to play chess?

Would you like to learn how?,

Do you have a chess club in your school? (15 dk.)

Etkinlik-2

Öğrencilere satrançla ilgili okuma parçası dağıtılır. Öğrenciler 6 lı 4 gruba ayrılır. Her gruptan parçayı okumaları istenir. Grubun her üyesi kendine bir taş seçer (**The king, the bishop, the knight, the queen, the pawn, the rook**). Verilen malzemelerden kendi seçtikleri taşı simgeleyecek bir şapka yapmaları istenir. Her grubun çalışması bitikten sonra gruplardan gönüllü bir üye seçtiği taşın şapkasını kafasına geçirir ve o taşın hareketlerini İngilizce olarak tanıtır.

Değerlendirme: (10 dk.)

Grup çember içinde oturtulur. Lider kafasına şah şapkasını takar ve neler hissettiğini anlatır. Liderden başlayarak saat yönünde ilerleyecek şekilde yapılan çalışmalar sırasında öğrenciler neler hissettikleri, neler duydukları hakkında duygu ve düşüncelerini şapkayı taktıktan sonra açıklar.

3

Ders: İngilizce

Konu: Indoors and outdoors activities

Punctuation

Hedefler ve Davranışlar:

Noktalama işaretleri bilgisi.

Gösterilen noktalama işaretlerinin İngilizce karşılığını yazma /söyleme

Verilen noktalama işaretlerinin İngilizce karşılıklarını panodaki resimlerle eşleştirme.

Araçlar: Dekotadan hazırlanmış pano, noktalama işaretlerinin İngilizce karşılıklarının yazıldığı kartlar, kırmızı, mavi, sarı, yeşil renkte olan noktalama işaretleri.

Isınma: (10 dk.)

Lider katılımcılardan ayaktaiken gözlerini kapamalarını ister. Lider bazı nesne isimleri (kalem, kitap, T harfi, sandalye, nokta, ünlem, soru işareti, virgül)söyler ve katılımcılardan vücutlarını bu forma sokmalarını ister.

Asıl çalışma:

Etkinlik-1

Lider içinde noktalama işaretlerinin gizlenmiş olduğu bir pano getirir. Öğrencilerden panodaki noktalama işaretlerini bulmaları istenir. Pano dekotadan yapılmıştır. Panoda yüz resmi vardır ve bu resimde noktalama işaretleri gizlenmiştir. Katılımcılardan buldukları noktalama işaretini resimden ayırmaları istenir. Lider bu işaretlerin İngilizce karşılıklarını sorar. Eğer öğrenciler isimleri bilirlerse lider İngilizce karşılığı yazan kartı panodaki işaretin yanına yapıştırır. Bilinmeyen diğer karşılıkları panoya karışık sırayla yapıştırır ve katılımcılardan gönüllü olanları panoya gelip işaretin yanına uygun karşılıklarını yapıştırmaları istenir. Eğer doğrular tahmin edilemezse lider doğru karşılığı ipuçlarıyla katılımcılara buldurur. Noktalama işaretlerinin İngilizce karşılıkları tekrar karıştırılır ve katılımcıların hepsini doğru öğrendiğinden emin oluncaya kadar bu işlem devam ettirilir. Lider noktalama işaretlerinin kullanımlarının anlatıldığı bir çalışma kağıdı dağıtır. Katılımcılardan bu kağıdı incelemeleri istenir (30dk.).

Etkinlik-2

Katılımcılar 4 gruba ayrılır (capital letter, comma, apostrophe, full stop).Yazım kurallarına dikkat edilmemiş bir parça projeksiyonla duvara yansıtılır. Parçada olan eksiklikleri kendi aralarında tartışmaları istenir. Her gruba noktalama işaretleri (her grubun rengi ayrı kırmızı, mavi, sarı, yeşil) verilir. Her grubun bir üyesi ilk cümleden başlayarak eksiklik buldukları yere noktalama işaretlerini yapıştırır. Grupların yapıştırdıkları bölümler incelenerek, tartışılır. Doğru noktalama işareti tartışılarak bulunur (30dk.).

Etkinlik-3

Lider rastgele bir noktalama işaretini gösterir. Katılımcılar nerelerde kullanıldıklarını sözel olarak ifadelendirir (10dk.).

Değerlendirme: (10 dk.)

Katılımcılar ayakta beklerler. Lider aktivitenin belirli bölümleri ile ilgili cümleler okur. Cümlelerin anlaşıldığından emin olmak için önce İngilizce sonra Türkçe olarak okur. Eğer katılımcı okunan cümleyi olaylıyorsa oturur, eğer onaylamıyorsa ayakta kalır.

I learn where can we use capital letter.

I learn where can we use full stop.

I learn where can we use comma.

I learn where can we use apostrophe.

I learn where can we use quotation Marks.

4

Ders: İngilizce

Konu: Indoors and outdoors activities

Hedefler ve Davranışlar:

İngilizce olarak anlatılan iç ve dış mekanda yapılan aktiviteleri anlayabilme.

İngilizce olarak anlatılan aktivitenin ismini tahmin etme.

Dinlediği parçayı anlama.

Verilen metindeki soruları dinlediği parçayı göre cevaplama.

Araçlar:

New bridge to success 10. sınıf cd, çalışma kağıdı,

Isınma: (10 dk.)

Önce yavaş yavaş yürünür sonra hızlı sonra daha hızlı adımlarla yürünür, sonra koşulur. Olay tersine tekrar eder. Yürümeye devam edilir. Yürüyen gruptan bir kişi farklı bir form alır onu gören diğer kişilerde aynı hareketi yaparlar. Herkes aynı hareketi yaptıktan sonra yürümeye devam edilir. Aynı aktivite tekrar edilir.

Asıl çalışma:

Etkinlik-1

Sınıfa aktivite resimleri getirilir. Sınıf Akido, Bungee jumping şeklinde iki gruba ayrılır. Her iki gruptan bir üye seçilir. Önce Akido grubunun bir üyesi gruba yüzü dönük olacak şekilde sandalyeye oturtulur. Lider bir aktivite resmini gösterir. Sırayla grup üyeleri gösterilen resimdeki aktiviteyi İngilizce olarak aktivitenin adını vermeden sadece konuşarak anlatmaya çalışırlar. Oturan öğrenci aktivitenin adını bilirse grup on puan alır. Sonra diğer gruptaki öğrenci sandalyeye oturur (**fishing, chess, swimming, bungee jumping, tennis, horse racing, motorcycling, weightlifting, basketball, football, volleyball, gardening, skiing, golf, camping, watch TV, listen music, play guitar, surfing, diving, parachuting, folkdancing, Aikido**) (25dk.).

Etkinlik-2

Lider öğrencilere a-b şıklarının ve resimlerin olduğu bir çalışma kağıdı verir. Öğrencilere CD dinlettirilir. Öğrencilerden dinledikleri parçaya göre doğru şıkları işaretlemeleri ve parça sırasına göre resimleri sıralamaları istenir. CD deki parça öğrenciler şıkları cevaplandırınca kadar birkaç kez dinlettirilir. Öğrenciler dinleme aktivitesi bittikten sonra cevapları yanlarındaki arkadaşlarıyla tartışırlar. Lider parçayı son bir kez dinlettirir. Cevapların olduğu yerlerde CD'yi durdurarak öğrencilerin doğru cevabı bulmalarını sağlar. Eğer hala sıkıntı olursa doğru cevabı bulmalarına yardımcı olacak ipuçlarını lider verir (15 dk.).

Etkinlik-4

Aktivite resimleri duvarlara asılır. Gruplar sunucu, konuk, yönetmen, kameraman, olarak 4'erli gruplandırılır. Katılımcılardan konuk olarak seçilenlerin bir resmi seçmeleri ve bu resimdeki aktiviteyi profesyonel olarak yaptıklarını hayal etmeleri istenir. Sunucu olanlarda konuğa soracakları soruları planlarlar. Lider her gruba röportajı nasıl yapacakları konusunda talimatlar verir (üzgün, kızgın, mutlu, ağlayarak, utangaç, saşkın, çocuk, uykulu). Gruplar sırayla performanslarını sergilerler (30 dk.).

Değerlendirme: (10 dk.)

Grup çember içinde oturtulur. Lider kendi duygu ve düşüncelerini söyleyerek sağındaki katılımcının omzuna dokunur. Katılımcı yapılan çalışmalar sırasında neler hissettiğini duygu ve düşüncelerini söyler. Bu uygulama bütün katılımcılar konuşana kadar devam eder.

5

Ders: İngilizce

Konu: Indoors and outdoors activities

Hedefler ve Davranışlar:

Hazırladığı formu İngilizce olarak açıklayabilme.

Form verdiği heykelin özelliklerini İngilizce açıklama.

Verilen sıfatı vücuda form vererek anlatma.

Vücuda form verilerek anlatılan sıfatın İngilizce karşılığını söyleme.

Araçlar:

A lot/ far/ much yazılı olan kağıtlar, çalışma kağıdı, sıfat kartları

Isınma: (10 dk.)

Önce yavaş yavaş yürünür sonra hızlı sonra daha hızlı adımlarla yürünür, sonra koşulur. Olay tersine tekrar eder. Yürümeye devam edilir. Yürüyen gruptan bir kişi farklı bir form alır onu gören diğer kişilerde aynı hareketi yaparlar. Herkes aynı hareketi yaptıktan sonra yürümeye devam edilir. Aynı aktivite tekrar edilir.

Asıl çalışma:

Etkinlik-1

Sınıf heykeltıraş ve heykel olarak iki gruba ayrılır. Heykeltıraş olanlardan karşısındaki arkadaşını istediği forma sokarak bir dakika içerisinde bir heykel oluşturması istenir. Heykeller hazırlandıktan sonra heykeltıraşlarla müze gezilir. Her heykeltıraş heykelini tanıtır ve anlamından bahseder. Bütün heykeller gezildikten sonra katılımcılardan heykelleri kıyaslamaları istenir. Bu uygulama bittikten sonra heykeltıraşlar heykel olur, heykellerde heykeltıraş ve aynı aktivite devam ettirilir (30dk.).

Etkinlik-2

Lider üzerinde a lot/ far/ much yazılı olan kağıtlar getirir. Grup a lot, far, much olarak üç gruba ayrılır. Bu sözcüklerin karşılaştırma yaparken vurguyu artırdığı konusunda bilgi verir. Ve katılımcılara bu konuyla ilgili bir çalışma kağıdı dağıtır. Gruplardan bu kağıttaki alıştırmaları yapmaları istenir. Grupların yazdıkları okunarak cevaplar karşılaştırılır (10dk.).

A-

1-A: Let's go fishing

B: No I hate waiting for hours.....(knot-far-relaxing-fishing)

2-A: I don't know how I am going to lose weight.

B: It is simple(do sports-a lot-healthy-watch TV)

3-A: I enjoy swimming at the weekend.

B: I prefer diving.....(far-exciting-swim)

4-A: How do you like painting with oil colours?

B: It's.....(a lot-difficult-paint with watercolours)

B-

football-popular-tennis

handball-competitive-golf

football fans-enthusiastic-tennis fans

surf on the internet-easy-travelling

Etkinlik-3

Katılımcılar A-B olarak iki gruba ayrılır. A ve B ler karşılıklı sıralanır her kişinin karşısında olan onun partneri olur. Lider her partnere bir diyalog verilir ve bu diyalogdaki sözcükleri değiştirerek diyalogu canlandırmaları istenir (20).

A: Do you play any musical instruments?

B: Yes, I play the guitar. I prefer it to anything else.

A: Why?

B: Playing the guitar is a lot/far/much more interesting than any other activities.

Etkinlik-4

Grup çember seklini alır. Lider cemberden iki kişiyi çemberin ortasına alır. Onlara sıfat kartları verir ve bu sıfatları aynı anda canlandırmalarını ister (güzel-çirkin, uzun-kısa, şişman zayıf, zengin-fakir, mutlu-üzgün). Katılımcılar sıfatları tahmin ederek a lot/far/much'u kullanarak cümle kurarlar (10dk.).

Değerlendirme: (10 dk.)

Grup çember içinde oturtulur. Lider kendi duygu ve düşüncelerini söyleyerek sağındaki katılımcının omzuna dokunur. Katılımcı yapılan çalışmalar sırasında neler hissettiğini duygu ve düşüncelerini söyler. Bu uygulama bütün katılımcılar konuşana kadar devam eder.

6

Ders: İngilizce

Konu: Indoors and outdoors activities

Bungee jumping

Hedefler ve Davranışlar:

“Bungee jumping” metnini anlayabilme.

“Bungee jumping” metni ile ilgili soruları anlama.

“Bungee jumping” metnine bağlı kalarak sorulara cevap verme.

Verilen konuyla ilgili oyun hazırlayabilme.

Oyunun karakterlerini belirleme.

Oyunun mekanını ve zamanını belirleme.

Oyunun içeriğini belirleme.

Rol dağılımı yapma.

Oyunu sergileme.

Araçlar:

Bungee jumping ile ilgili okuma parçası.

Isınma: (10 dk.)

Lider katılımcılardan çember şeklini almalarını ister. Lider katılımcılara belirli durumda olan insanlarla ilgili kartlar okur ve katılımcılara bu insan olduklarını düşünmelerini bu kişi gibi davranmalarını ister.

Çok sıkıcı bir derstesin ve uyumak üzeresin

Yurttasın okula geç kaldın okula yetişmeye çalışıyorsun

Araba kullanıyorsun fakat önündeki kişi çok ağır gidiyor. Çok sinirlisin ve korna çalıyorsun.

Çok yüksek bir köprüden atlama yapacaksın. Atlamak üzeresin ve korkuyorsun.

Asıl çalışma:

Etkinlik-1

Lider katılımcılar bungee jumpingle ilgili bir parça verir. Katılımcılar parçayı anlama çalışırlar (10 dk.)

Etkinlik-2

Lider katılımcıları anne, baba, çocuk, doktor, malzeme sorumlusu olarak gruplara ayırır. Gruplara çocuğu bungee jumping yapmak isteyen anne ve babanın görevlilerden bilgi almalarını anlatan bir oyun hazırlamalarını ister. Gruplar gösterilerini sergilerler (50 dk.).

Etkinlik-3

Grup çember şeklini alarak oturur. Liderin sorduğu soruları tartışırlar.

What do you know about bungee jumping?

Would you like to try? Why or Why not?

What should be done beforehand to prevent any accidents?

What are the main reasons for bungee accidents?

If you don't have the courage to go down, what should you do? (10dk.)

Değerlendirme: (10 dk.)

Grup çember içinde oturtulur. Lider kendi duygu ve düşüncelerini söyleyerek sağındaki katılımcının omzuna dokunur. Katılımcı yapılan çalışmalar sırasında neler hissettiğini duygu ve düşüncelerini söyler. Bu uygulama bütün katılımcılar konuşana kadar devam eder.

7

Ders: İngilizce**Konu:** Indoors and outdoors activities**Hedefler ve Davranışlar:**

Seçilen konuyla ilgili 5 dakika konuşabilme.

Verilen konulardan birini seçme.

Seçilen konuyla ilgili söyleyeceklerini planlama.

Seçilen konuyla ilgili 5 dakika konuşma.

Seçilen konuyla ilgili el broşürü hazırlayabilme.

El broşürüne yerleştireceği metin ve resimleri planlama.

El broşürünü hazırlama.

Araçlar: aktivite resimleri, soru kartları, renkli karton ve kağıtlar, boya kalemleri, yapıştırıcı, makas**Isınma: (10 dk.)**

Öğrenciler A ve B olmak üzere iki gruba ayrılır. Gruplar karşılıklı sıralanır. Lider öğrencilerden karşılarındakinin bir ayna olduğunu hayal etmelerini ister. Bir öğrenci hangi hareketi yaparsa karşılarındaki öğrencide aynı hareketi yapar. Önce A grubundaki öğrenciler ayna olur daha sonrada B grubundaki öğrenciler ayna olur ve karşılarındaki arkadaşının yansımasını canlandırır.

Asıl çalışma:**Etkinlik-1**

Lider her katılımcıya tek tek aktivite resimlerini seçmelerini ve soru kartlarının olduğu kartları dağıtır. Her katılımcıdan bu soruların cevaplarını içerecek maksimum 5 dakika konuşabilecekleri bir konuşma hazırlamalarını ve bu aktiviteyi tanıtıcı bir el broşürü hazırlamalarını ister (20 dk.).

What are your reasons for choosing the activity?

Do you need other people, or can you do it alone?

Do you need any special equipment?

What are the basic rules?

Etkinlik-2

Katılımcılara kendilerini becikoğlu alışveriş merkezine aktivitesini tanıtmak için stand açmış bir görevli olarak hayal etmeleri istenir. İlk katılımcı tanıtımı yapacağı alana geçer lider ve diğer katılımcılar alışveriş merkezine gelmiş gezi grubunu canlandırırlar. Katılımcı kendi tanıtımını yaptıktan sonra gezi grubuna katılır. Diğer katılımcı tanıtım yerine geçerek tanıtımı yapar. Bu aktivite bütün katılımcılar sunumlarını yapana kadar devam eder (50 dk.).

Değerlendirme: (10 dk.)

Grup çember içinde oturtulur. Lider kendi bu günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini söyleyerek sağındaki katılımcının omzuna dokunur. Katılımcı yapılan çalışmalar sırasında neler hissettiğini duygu ve düşüncelerini söyler. Bu uygulama bütün katılımcılar konuşana kadar devam eder.

8

Ders: İngilizce

Konu: Indoors and outdoors activities

Kedini tanıtmak

Hedefler ve Davranışlar:

Kendini İngilizce olarak tanıtabilme.

Kendi figürünü çizme.

20 yıl sonraki hayatını İngilizce olarak anlatma.

Araçlar: Flip cart, tack it, boya kalemleri, keçeli kalem

Isınma: (10 dk.)

Katılımcılar çember şeklinde otururlar. Lider katılımcılara kendi hoşlandığı ve genellikle yaptığı aktivitelerle ilgili cümleler okur eğer okuduğu cümledeki durumu katılımcı yapıyorsa veya liderle aynı fikirdeyse ayağa kalkar ve sol elini yukarı kaldırarak That's me der. Eğer liderle aynı fikirde değilse o zaman oturmaya devam eder.

I sometimes go to cinema

I like pop music.

I like Turkish coffee.

I never play football.

I like listening to music.

I hate milk.

I like eating toast.

I can swim.

I like English.

Asıl çalışma:

Etkinlik-1

Lider duvara katılımcıların boyu kadar kağıt yapıştırır. Her katılımcı kendisini duvara yaslar ve diğer katılımcı onun vücudunun figürünü çıkarır. Fügür işlemi bittikten sonra herkesin kendi figürüne ayrıntılarını çizmeleri istenir (göz, saç, tırnak vs. Figürlerin kenarına kendilerini en iyi anlatan sıfatları yazmaları istenir (30dk.).

Etkinlik-2

Katılımcılardan 20 yıl sonrayı hayal etmeleri istenir. Her katılımcılardan verilen taburenin üstüne çıkarak 20 yıl sonra kendilerini anlatmaları istenir (Nerede olacağı, ne iş yapacağı, vs). Her katılımcı kendisinin 20 yıl sonraki halini anlatır (40 dk.).

Değerlendirme

Katılımcılardan nasıl hissettiklerini vücutlarına verdikleri formla anlatmaları istenir. Grup çember şeklini alır. İlk olarak bir katılımcı başlar formu verdikten sonra diğer katılımcının eline vurur ve bu şekilde her katılımcı etkinliği bitirene kadar devam eder (10 dk.).

EK-2 İNGİLİZCE KONUŞMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1-İngilizce konuşurken zorlanıyorum					
2- İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum					
3- İngilizce konuşmak istemiyorum					
4- Dil bilgisi (gramer) eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum					
5- Kelime bilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum					
6- Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim					
7- İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum					
8- Heyecanlandığım zaman ne söylemeyi planladığımı unutuyorum					
9- Kelimeleri doğru telaffuz edemediğim için İngilizce konuşamıyorum					
10- Yeterli bilgimin olmadığı için İngilizce konuşamıyorum					
11- Fikirlerimi toparlayıp yansıtamıyorum					
12- Başkalarının söylediklerini anlayamadığım için İngilizce konuşamıyorum					
13- Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum					
14- Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum					
15- İngilizce konuşurken kimsenin beni anlamayacağını düşünüyorum					
16- Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum					
17- Arkadaşlarım benim hatalarımla alay ettikleri için İngilizce konuşmak istemiyorum					
18- Diğer öğrencilerin İngilizce konuşmakta daha iyi olduklarını düşündüğüm için İngilizce konuşmak istemiyorum					
19- İngilizce konuşurken başkaları tarafından anlaşılamamaktan korkuyorum					
20- Yabancı dil öğrenmeye yeteneğim olmadığını düşünüyorum					
21- İngilizce konuşurken söyleyeceğim kelimenin İngilizce karşılığını hatırlayamıyorum					
22- İngilizce konuşurken öğretmenimin benim ne konuştuğumla ilgilenmediğini düşünüyorum					
23- Derlerde İngilizce konuşmak zorunda değilim					
24- Arkadaşlarım benim düşündüklerimi benden önce söylüyorlar					
25- İngilizce konuşurken yaptığım hataların farkına varamıyorum					
26- İngilizce konuşmayı öğrenmek yerine gramer yapısını öğrenmeyi tercih ediyorum					
27- İngilizce bilmediğim için bilgisayar kullanamıyorum					
28- İngilizce bilmediğim için internette sörf yapamıyorum					
29- İngilizce film seyredeyim					
30- İngilizce gazete ve dergi okuyabiliyorum					

Ek-3 ANALİTİK DEĞERLEME ÖLÇEĞİ

Fluency	5	Flowing style-very easy to understand-both complex and simple sentences
	4	Quite flowing style-mostly easy to understand-a few complex sentences-effective
	3	Style reasonably smooth-not too hard to understand-mostly (but not all) simple sentences-fairly effective
	2	Jerky style-an effort needed to understand and enjoy-complex sentences confusing-mostly simple sentences or compound sentences
	1	Very jerky-hard to understand-cannot enjoy reading-almost all simple sentences-complex sentences confusing-excessive use of 'and'
Grammar/ Accuracy	5	Mastery of grammar taught on course-only 1 or 2 minor mistakes-almost no grammatical mistakes
	4	Only a few minor mistakes(prepositions, articles, etc.) which do not lead to misunderstanding
	3	Some major mistakes (2-3) but a few minor ones
	2	Major mistakes which lead to difficulty in understanding- lack of mastery of sentences construction
	1	Numerous serious mistakes-no mastery of sentences construction-almost unintelligible
Vocabulary	5	Use of wide range of vocabulary taught previously
	4	Good use of new word acquired-use of appropriate synonyms, circumlocution, etc.
	3	Attempts to use words acquired-fairly appropriate vocabulary on the whole but sometimes restricted-has to resort to use of synonyms, circumlocution, etc. On a few occasions
	2	Restricted vocabulary-use of synonyms (but not always appropriate) imprecise and vague- affects meaning
	1	Very restricted vocabulary-inappropriate use of synonyms-seriously hinders communication
Pronunciation	5	Clear pronunciation- Almost no errors
	4	1 or 2 minor errors only (e.g. ie or ei) but most utterances are correct
	3	Several errors-do not interfere significantly with communication-not too hard to understand
	2	Several errors some interfere with communication-some words very hard to recognize
	1	Numerous errors-hard to recognize several words-communication made very difficult
Relevance and Adequacy of	5	Relevant and adequate response to the task set. Easy for the listener to understand the speaker's intention and general meaning. Very few interruptions or clarification required.

Content	4	The speaker's intention and general meaning are fairly clear. Response for the most part relevant to the task set although there may be few gaps, redundancy.
	3	Most of what the speaker says is easy to follow. His intention is clear but not several interruptions are necessary for clarification.
	2	Response of limited relevance to the task set; possibly major gaps and/or pointless repetitions, so it needs constant clarification to understand the speaker
	1	Response irrelevant to the task set; totally inadequate response What is said is hardly understood
Listening	5	Understands almost everything both formal and informal style
	4	Understands most of the speech except very colloquial or low-frequency items
	3	Understands normal educated speech, but requires repetition and paraphrase
	2	Understands only slow and simple speech on common social topics
	1	Understands too little for the simplest type of conversation, ignores the questions

EK-4. KONUŞMA SINAVINDA SORULAN SORULAR

- 1- What is your favourite sport? Why do you like it?
- 2- What do you like doing in your free time? Why?
- 3- Which activities do you like more indoors or outdoors activities? Why
- 4- Do you know how to play chess? If not Would you like to learn how to play chess why or why not?
- 5- Which sport is the most exciting for you? Why?
- 6- Which sports are the risky? Why?
- 7- Do you like team sports or individual sports? Why?
- 8- Would you like to try bungee jumping? Why? Why not?
- 9- “Chess is interesting, fascinating and fun” Do you agree?
- 10- Are you eager to do exciting or risky sports? Why or Why not?
- 11- Do you play any musical instruments? If yes Which instrument can you play and why you choose it.
If no Which instrument would you like to play and Why?
- 12- Which indoors activities do you like? Why?
- 13- Which outdoors activities do you like? Why?
- 14- Do you have a chess club in your school? Would you like to join it? Why or Why not?
- 15- Team sports are far more enjoyable than individual sports Do you agree? Give the reasons.
- 16- Chess is more complex than tetris. Do you agree? Give the reasons

17- Gardening is more interesting than swimming. Do you agree? Give the reasons.

18- What do you know about bungee jumping?

19- What are the basic rules of the basketball?

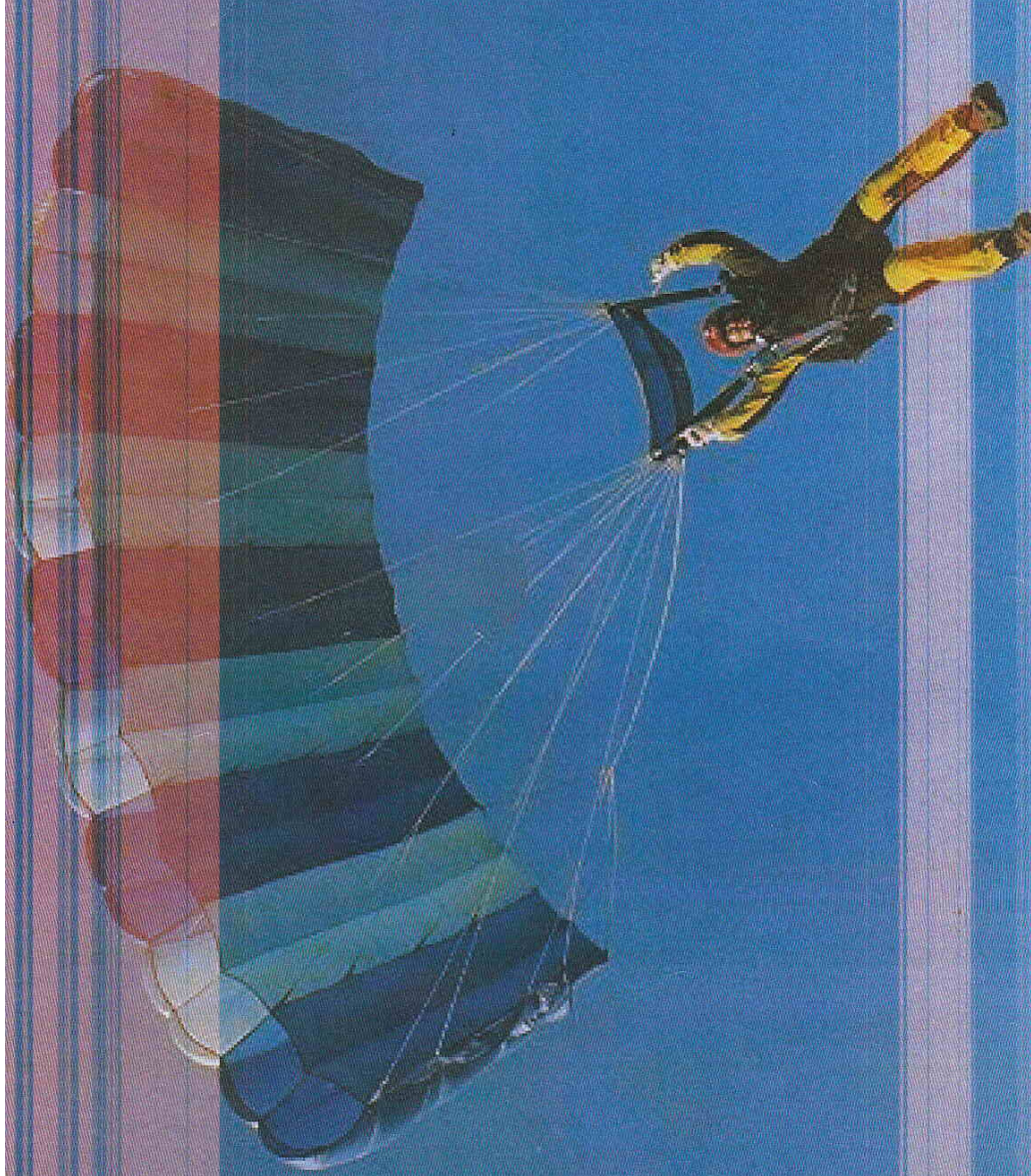
20- Where can we use capital letters?

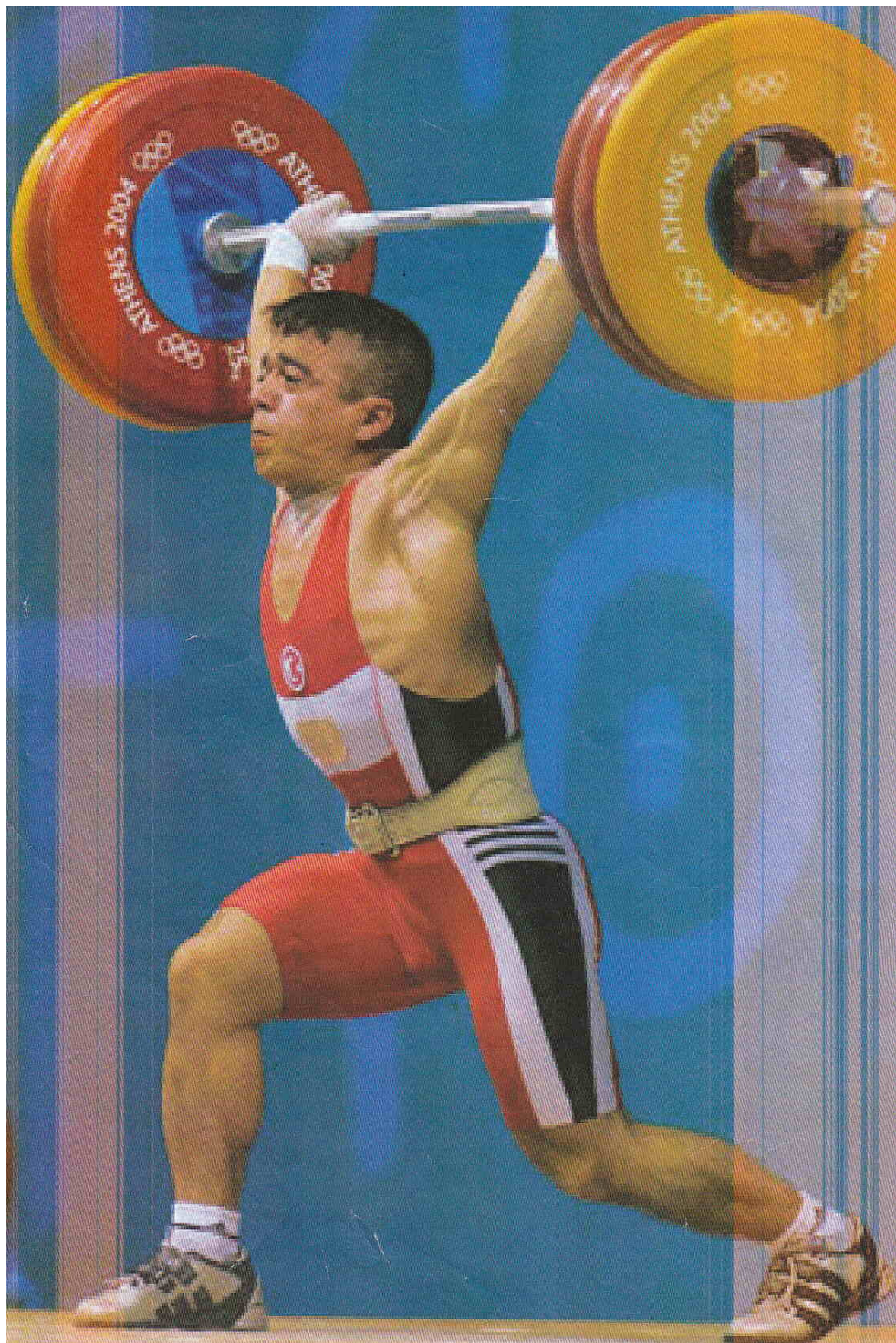
21- Living in a village is better than a city. Do you agree? Give the reasons.

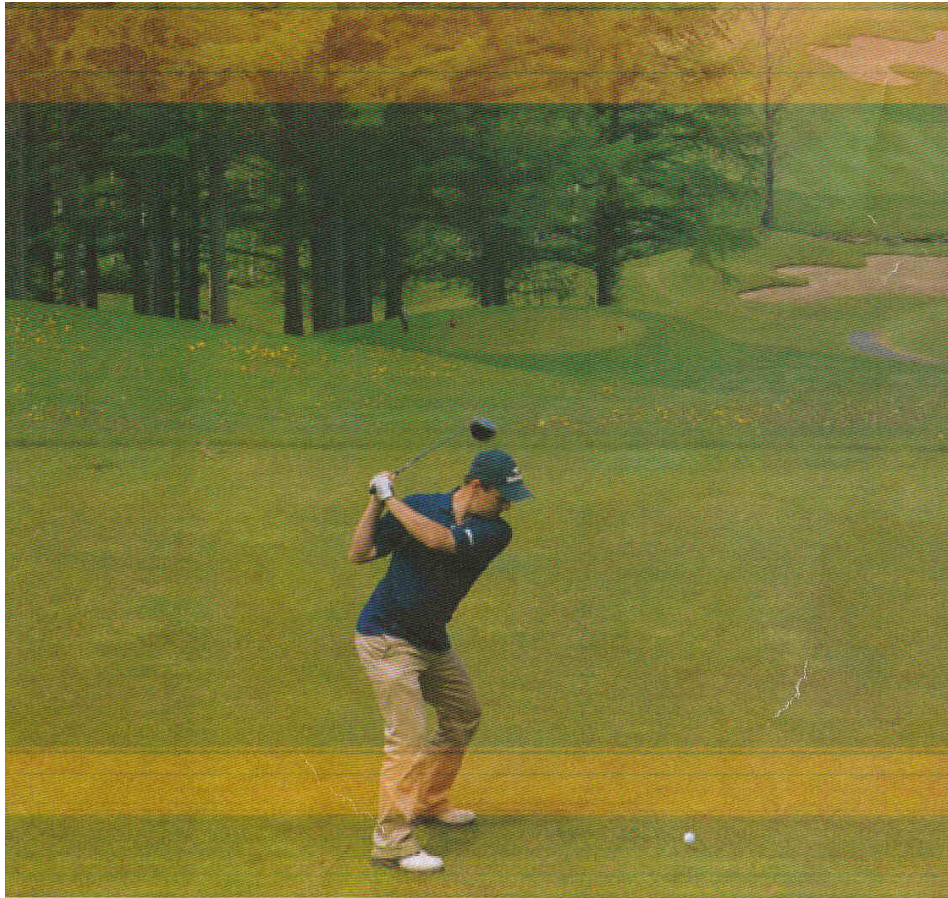
22- Are you eager to do exciting or risky sports? Why?

23- If you have enough time, What would you do? Why?

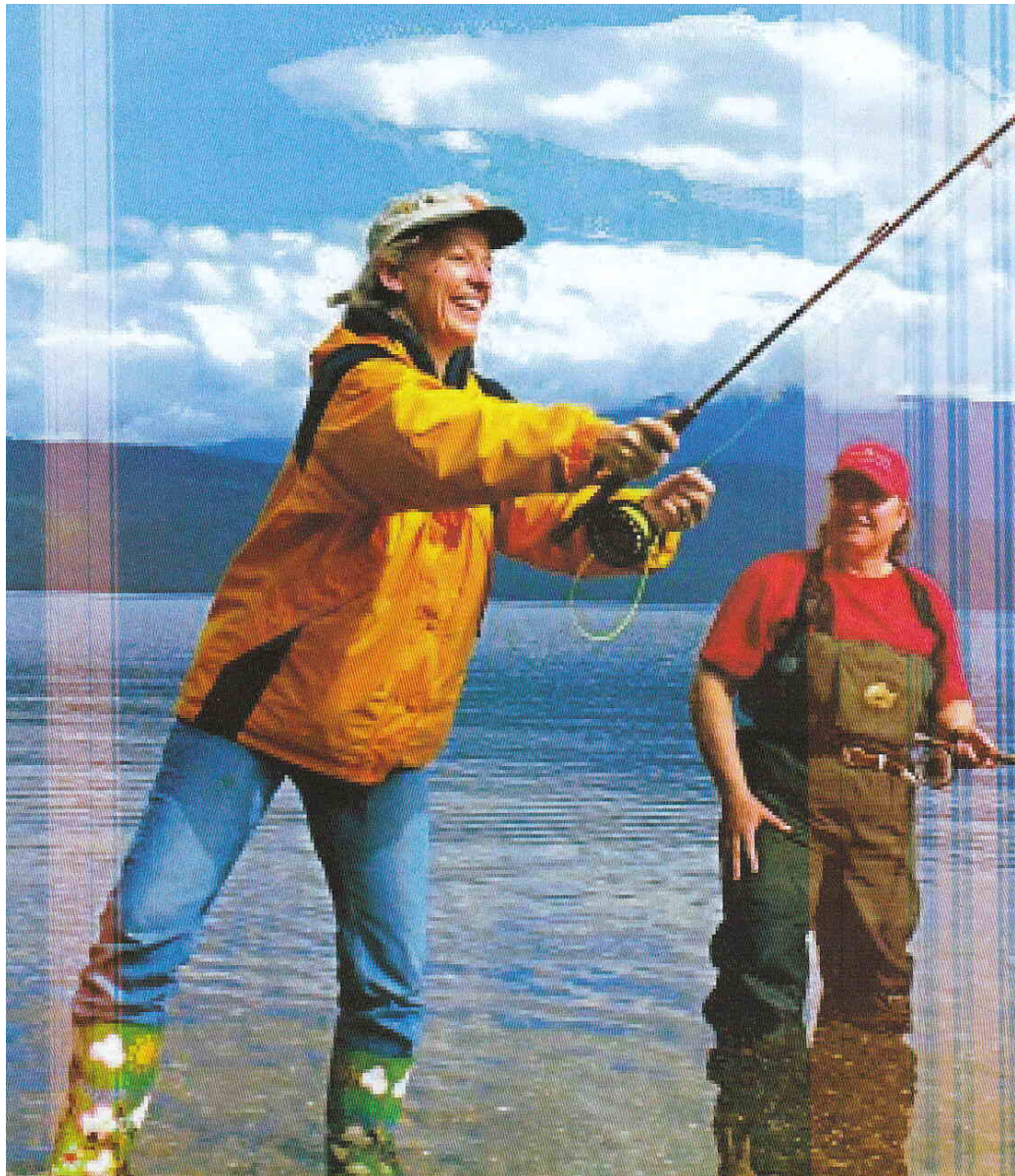
24- If you have enough Money, which activities would you do?

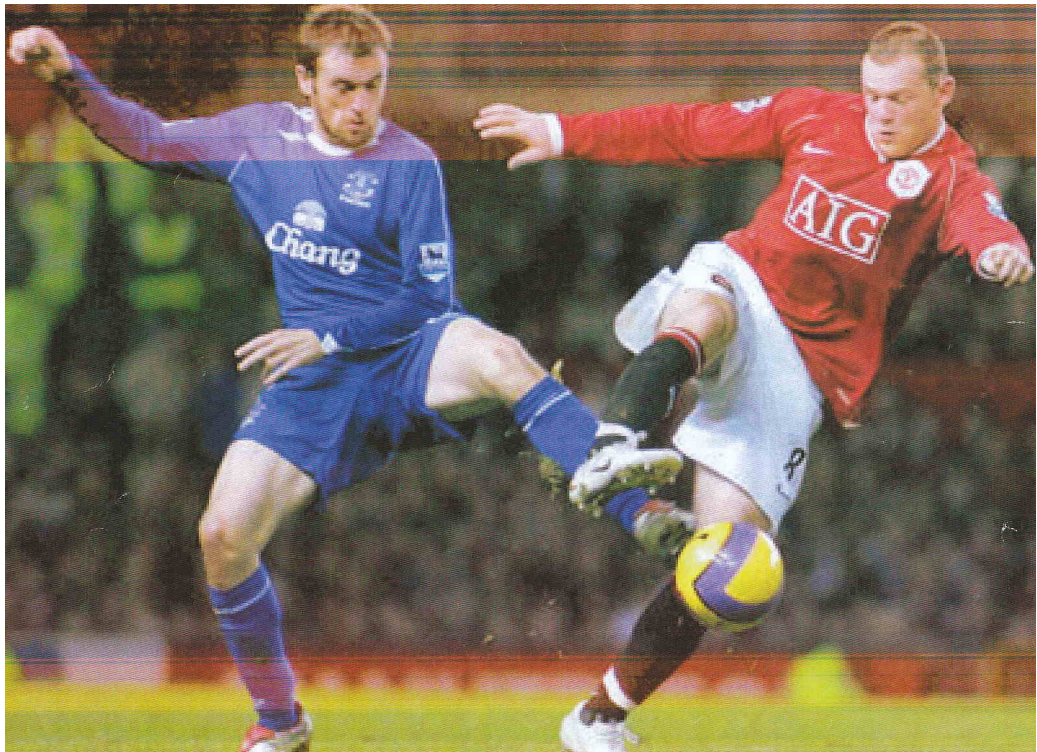
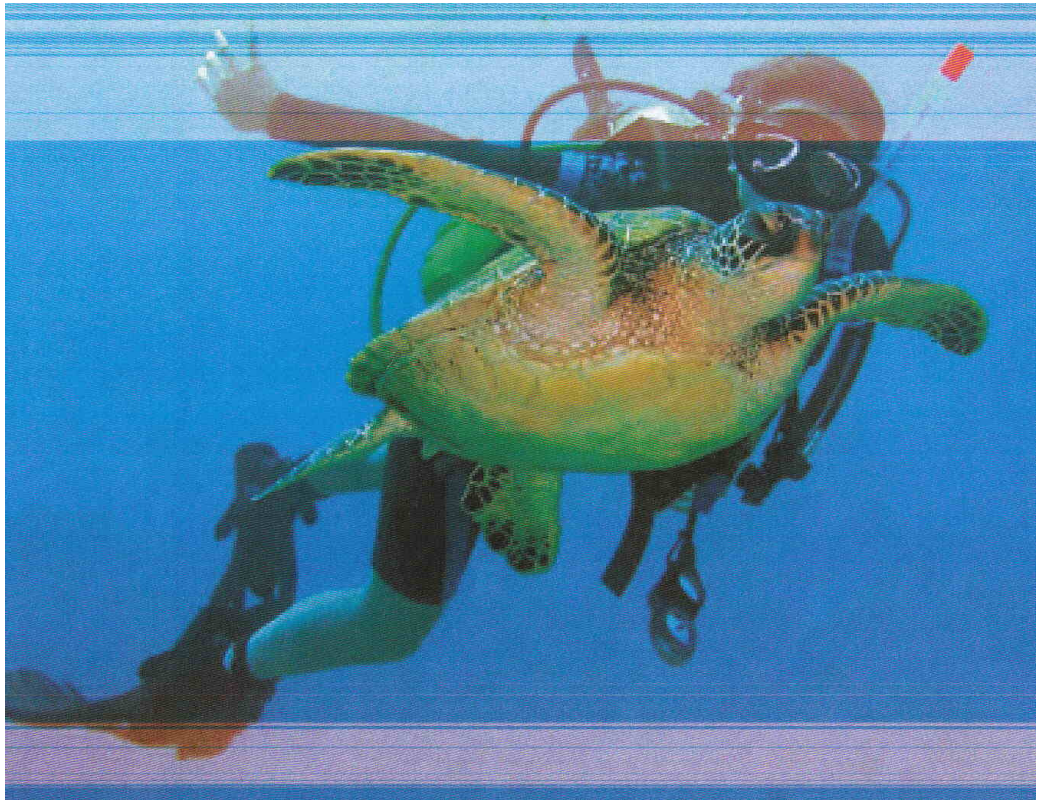
EK-5 KONUŞMA SINAVINDA KULLANILAN 24 RESİM







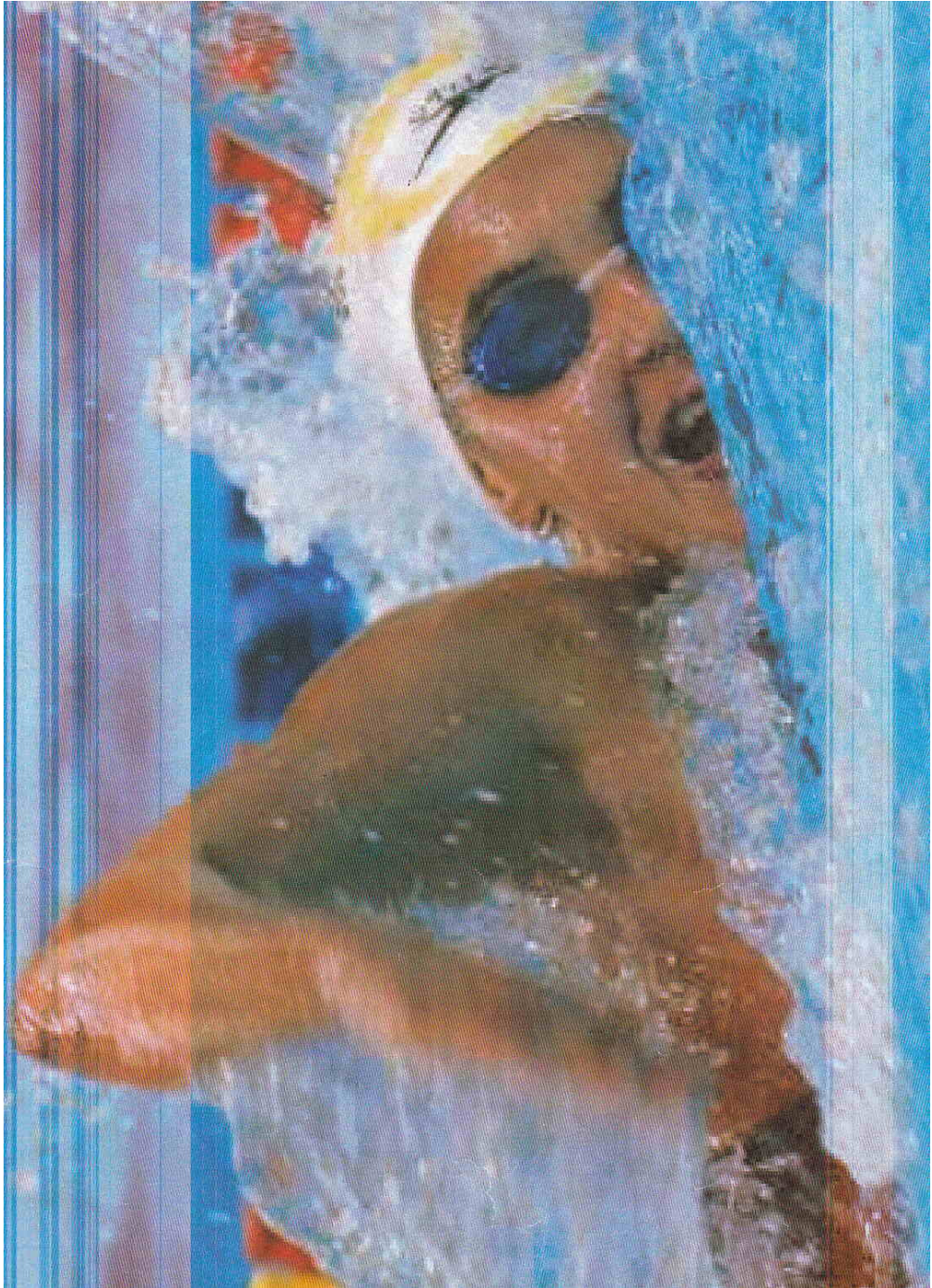




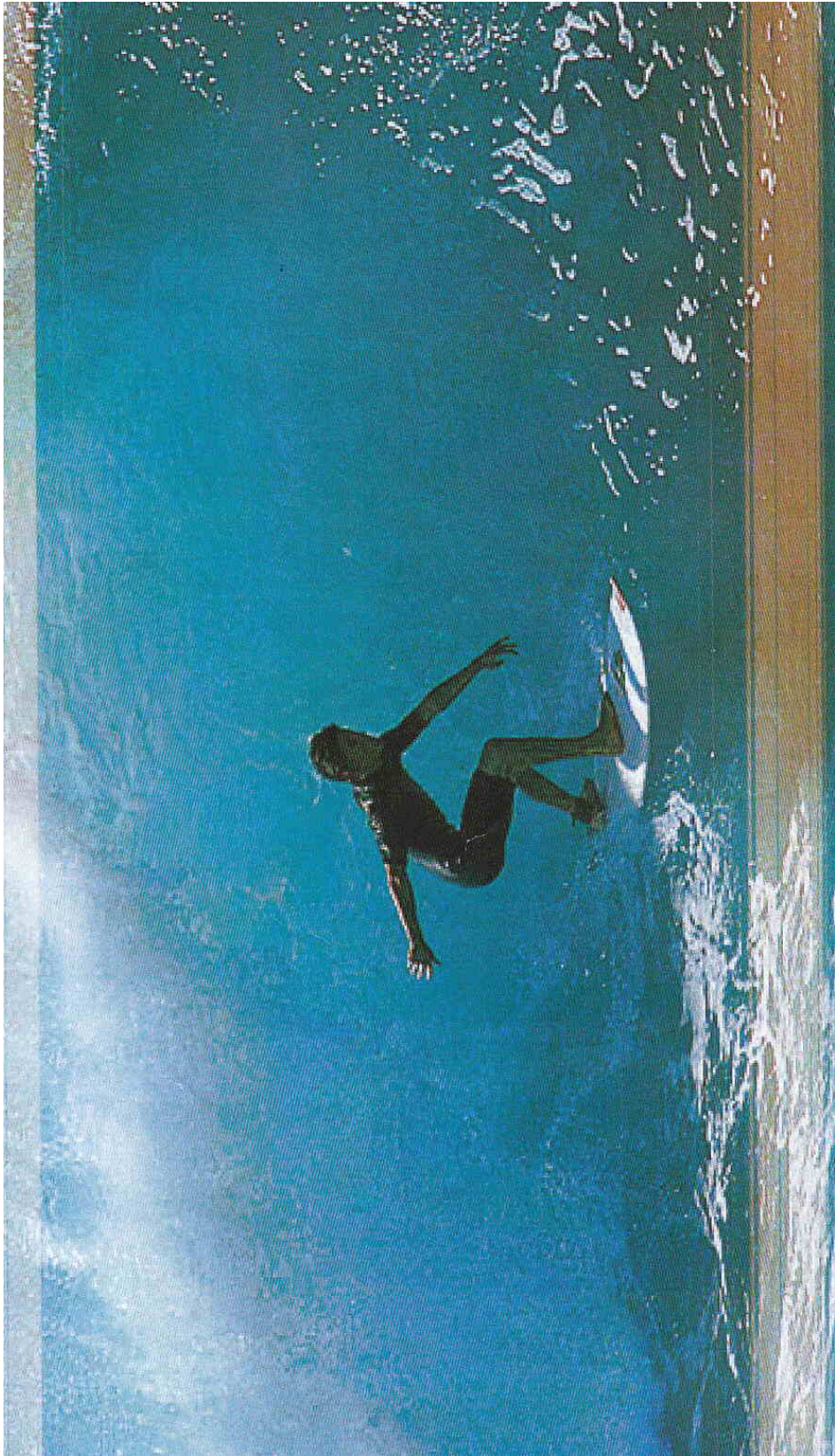


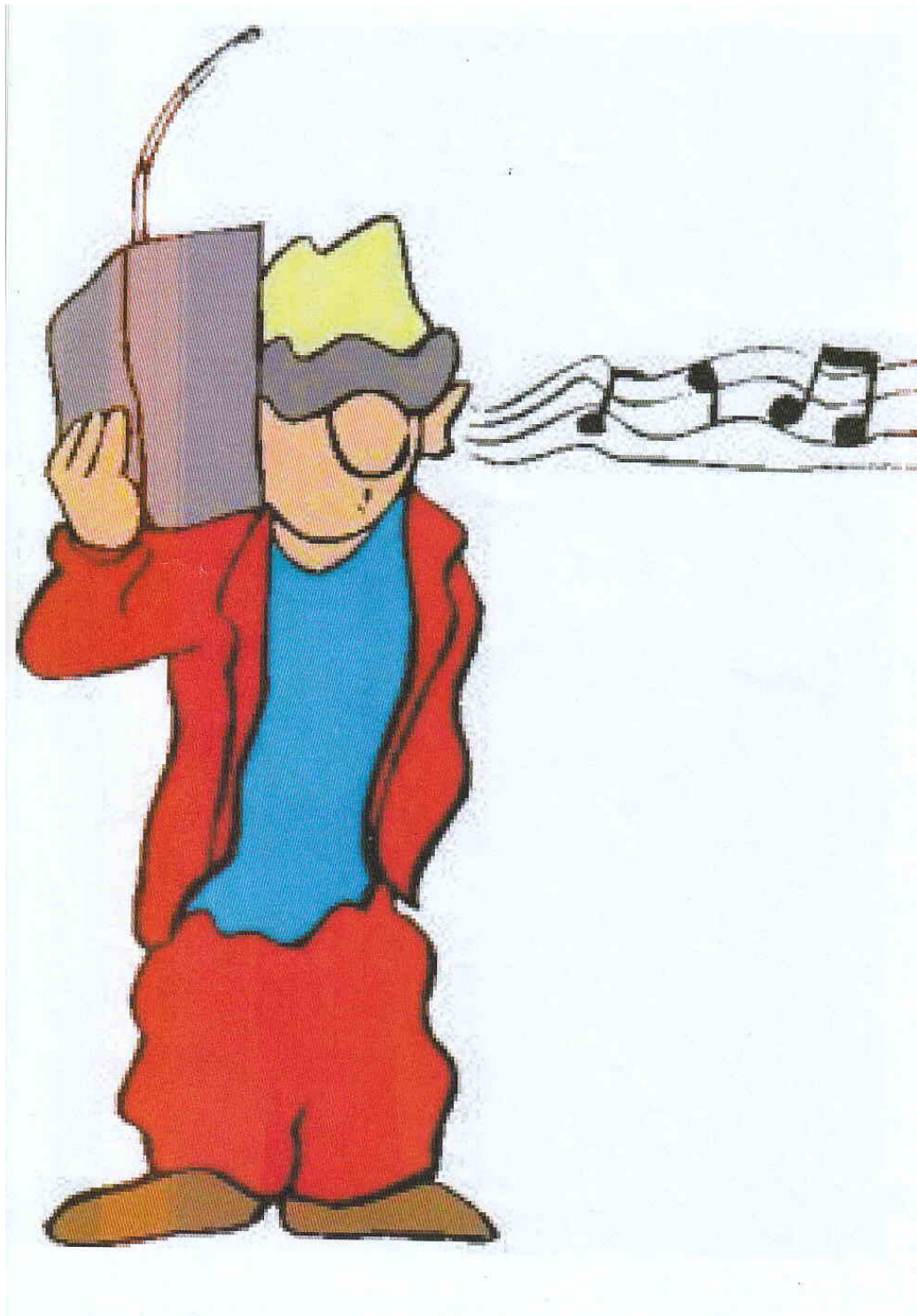




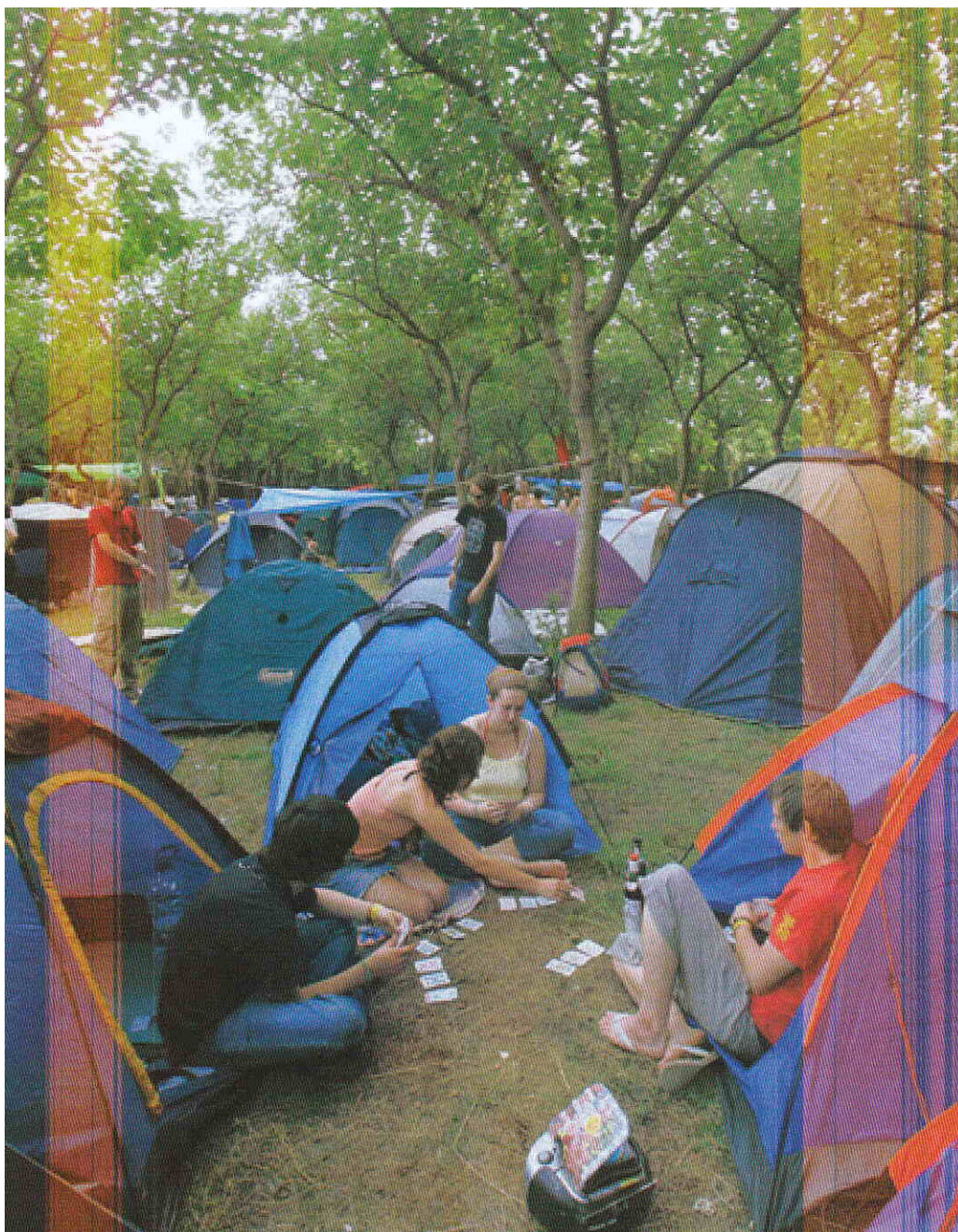










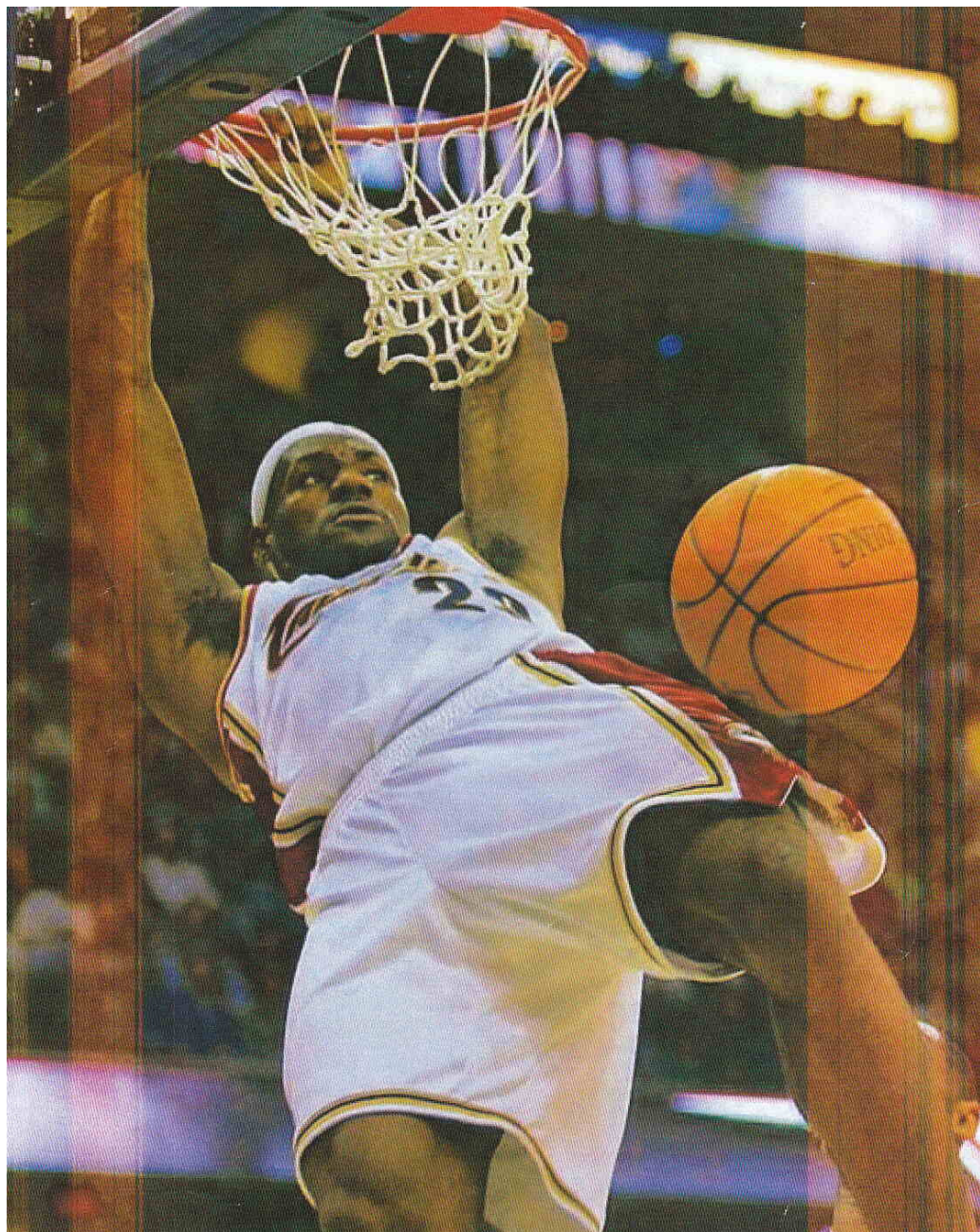












Ek-6 DENEY ve KONTROL GRUBU “t” TESTİ TABLOSU

	Değişkenler	t	D
Akıcılık öntest-Akıcılık sontest	Deney	12.840	23
	Kontrol	3.191	23
Konuyla Bağlantı Öntest-Konuyla Bağlantı Sontest	Deney	10.858	23
	Kontrol	4.053	23
Dilbilgisi öntest-Dilbilgisi sontest	Deney	11.000	23
	Kontrol	3.391	23
Kelime öntest-Kelime sontest	Deney	11.145	23
	Kontrol	4.796	23
Telaffuz öntest-Telaffuz sontest	Deney	7.230	23
	Kontrol	1.696	23
Toplam öntest-Toplam sontest	Deney	14.231	23
	Kontrol	5.500	23

EK-7 UYGULAMA RESİMLERİ



















EK-8. Y ve Z Sınıflarının Ön ve Son Tutum Puanları t Testi

	Değişkenler	$\bar{X}$	Standart Sapma	t
İngilizce konuşurken zorlanıyorum.	Deney	1,042	1,429	3,571
	Kontrol	,458	1,532	1,466
İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.	Deney	1,208	1,215	4,872
	Kontrol	,792	1,817	2,134
İngilizce konuşmak istemiyorum.	Deney	,167	1,659	,492
	Kontrol	-,375	1,498	-,1,226
Dil bilgisi (gramer) eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum.	Deney	,500	1,021	2,398
	Kontrol	,375	1,663	1,105
Kelime bilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum.	Deney	-,042	1,459	-,140
	Kontrol	,250	1,452	,843
Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	Deney	,375	1,610	1,141
	Kontrol	,125	1,154	,531
İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum.	Deney	,833	1,660	2,460
	Kontrol	,125	1,262	,485
Heyecanlandığım zaman ne söylemeyi planladığımı unutuyorum.	Deney	,292	1,731	,825
	Kontrol	,250	1,824	,672
Kelimeleri doğru telaffuz edemediğim için İngilizce konuşamıyorum.	Deney	-,125	1,650	-,371
	Kontrol	,333	2,078	,786
Yeterli bilgimin olmadığı için İngilizce konuşamıyorum.	Deney	,750	1,567	2,344
	Kontrol	,500	1,818	,348
Fikirlerimi toparlayıp yansıtamıyorum.	Deney	,750	1,225	3,000
	Kontrol	,500	1,615	1,517
Başkalarının söylediklerini anlayamadığım için İngilizce konuşamıyorum.	Deney	,042	1,488	,137
	Kontrol	,458	1,587	1,414
Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum.	Deney	,833	1,373	2,974
	Kontrol	,000	1,642	,000
Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum.	Deney	,042	1,488	,137
	Kontrol	,208	1,250	,816
İngilizce konuşurken kimsenin beni anlamayacağını düşünüyorum.	Deney	,167	1,579	,517
	Kontrol	,208	1,587	,643
Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum.	Deney	,667	1,685	1,938
	Kontrol	,417	1,613	1,266
Arkadaşlarım benim hatalarımla alay ettikleri için İngilizce konuşmak istemiyorum.	Deney	,208	1,179	,866
	Kontrol	,275	1,312	1,400
Diğer öğrencilerin İngilizce konuşmakta daha iyi olduklarını düşündüğüm için İngilizce konuşmak istemiyorum.	Deney	,333	1,167	1,399
	Kontrol	,208	1,250	,816
İngilizce konuşurken başkaları tarafından anlaşılamamaktan korkuyorum.	Deney	,250	1,225	1,000
	Kontrol	-,042	1,517	-,135
Yabancı dil öğrenmeye yeteneğim olmadığını düşünüyorum.	Deney	,167	1,404	,582
	Kontrol	-,083	1,692	-,241
İngilizce konuşurken söyleyeceğim kelimenin İngilizce karşılığını hatırlayamıyorum.	Deney	-,167	1,340	-,609
	Kontrol	,500	1,445	1,696
	Değişkenler	$\bar{X}$	Standart	t

			Sapma	
İngilizce konuşurken öğretmenimin benim ne konuştuğumla ilgilenmediğini düşünüyorum.	Deney	,125	1,154	,531
	Kontrol	,000	1,179	,000
Derslerde konuşma sırası fazla gelmiyor.	Deney	,167	1,685	,484
	Kontrol	,167	1,926	,424
Arkadaşlarım benim düşündüklerimi benden önce söylüyorlar.	Deney	-,042	1,367	-,149
	Kontrol	,375	1,583	1,161
İngilizce konuşurken yaptığım hataların farkına varamıyorum.	Deney	-,167	1,167	-,700
	Kontrol	-,167	1,880	-,434
İngilizce konuşmayı öğrenmek yerine gramer yapısını öğrenmeyi tercih ediyorum.	Deney	,125	1,569	,390
	Kontrol	-,208	1,888	-,541
İngilizce bilmediğim için bilgisayar kullanamıyorum.	Deney	,042	,859	,238
	Kontrol	,375	1,408	1,304
İngilizce bilmediğim için internette sörf yapamıyorum.	Deney	-,083	1,060	-,385
	Kontrol	,333	1,239	1,318
İngilizce film seyretemiyorum.	Deney	1,125	1,484	3,715
	Kontrol	,500	2,167	1,130
İngilizce gazete ve dergi okuyabiliyorum.	Deney	,458	1,744	1,287
	Kontrol	-,125	1,940	-,316
Genel öntest tutum puanları	Deney	3.29	0.41	0.664
	Kontrol	3.19	0.65	
Genel sontest tutum puanları	Deney	3.74	0.35	1.66
	Kontrol	3.52	0.54	

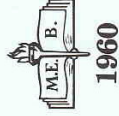
ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	: Şenil KILIÇ
Doğum Yeri ve Yılı	: İzmit/ 1980
Yabancı Dili	: İngilizce
İlköğretim	: Bolu 50.Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu
Ortaokul	: Atatürk Lisesi (yabancı dil ağırlıklı bölüm)
Lisans	: Mustafa Kemal Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği
Çalışma Hayatı	:8/03/2004 Bozkurt Çok Programlı Lisesi / Kastamonu 02/02/2006 Bolu 50.Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu 16/07/ 2007 Bolu Atatürk Anadolu Lisesi'nde halen ingilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.
Seminer ve Kurslar	:15/07-10/08/2001 “English as a Foreign Language” Course Headington Oxford. 08-15/05/ 2006 “İngilizce Öğretim Yöntem ve Teknikleri Eğitici Eğitmeni” kursu 28/05-01/06/2007 “ Pratik İngilizce Konuşma Yöntem ve Teknikleri Eğitici Eğitmeni” kursu. 09/04-01/05/2007 “İntel Öğretmen Programı” kursu

Şenil Kılıç'ın Özge Zeytin'in geliştirmiş olduğu 'İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeğini' kaynakçada göstermek ve gönderme yapma koşuluyla araştırmasında kullanmasının bir sakıncası yoktur.

Özge Zeytin
Özge Zeytin
05/ 02/2008

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
HİZMETİÇİ EĞİTİM DAİRESİ BAŞKANLIĞI



ŞENİL KARADOĞAN 08.05.198006 - 18.05.19806 TARİHLERİ ARASINDA
Ankara Çankaya İ.M.K.B. And. Okulculuk ve Tur. Mes. Lisansından 54 Saatlik (553)
NUMARALI İngilizce Öğretim Yöntem ve Teknikleri Formatörlük

KURSUNU BAŞARI İLE BİTİRMİŞTİR.

Gengiz ÇUKAÖR
EĞİTİM YÖNETİCİSİ



Ahmet Fikret BAYRAKLI a.

HİZMETİÇİ EĞİTİM DAİRESİ BAŞKANI V.



Embassy CES
English language training worldwide

Certificate

This is to certify that

Senil Karadogon.

completed a course in **English as a Foreign Language**

at Headington

from July 15th to August 10th

Director of Studies

Date



Study Group International

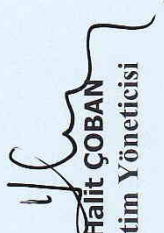
T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
HİZMETİÇİ EĞİTİM DAİRESİ BAŞKANLIĞI



KURS BELGESİ

Adı ve Soyadı	: Şenil KILIÇ	T.C. Kimlik Numarası:	30136243002
Eğitim Faaliyetinin Adı	: Pratik İngilizce Konuşma Yöntem ve Teknikleri Eğitici Eğitimi Kursu		
Yeri	: MERSİN - Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü		
Tarihi	: 28/05/2007 - 01/06/2007		
Numarası	: 726	Süresi (Saat)	: (38)

Yukarıda adı geçen kişi, belirtilen kursu başarıyla tamamladığından bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.


Halit ÇOBAN
Eğitim Yöneticisi




Ahmet Fikret BAYRAKLI a.
Daire Başkanı V.