

T.C.

SIIRT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Naif KARDAŞ

**DRAMA ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE
DERSİ KONUŞMA BECERİSİ VE KAYGISINA ETKİSİ: KARMA
YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Erhan AKIN

SIIRT – 2018

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Siirt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum " DRAMA ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİ KONUŞMA BECERİSİ VE KAYGISINA ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI" adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezim sadece Siirt Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin bir yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

11/06/2018

Naif KARDAŞ



T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN danışmanlığında, Naif KARDAŞ tarafından hazırlanan bu çalışma 11.06.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	İmza:
Jüri.Üyesi	: Prof. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU	İmza:
Jüri.Üyesi (Danışman)	: Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN	İmza:
Jüri.Üyesi	: Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ	İmza:
Jüri.Üyesi	: Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin SARIKAYA	İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

11.06.2018
İmza

Dr. Öğr. Üyesi Veyisel OKÇU
Enstitü Müdürü

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DRAMA ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİ
KONUŞMA BECERİSİ VE KAYGISINA ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Naif KARDAŞ

TEZ DANIŞMANI: Dr. Öğretim Üyesi Erhan AKIN

2018, X + 190 Sayfa

Başkan : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ

Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi Erhan AKIN

Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi Bünyamin SARIKAYA

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin, Türkçe konuşma becerilerini geliştirme, konuşma kaygılarını giderme, Türkçe dersine olumlu tutum geliştirmede drama yönteminin etkisini belirlemek ve drama uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bununla birlikte cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, not ortalaması, kitap okuma durumu gibi bağımsız değişkenlerin sonuçlar üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubuyla 10 haftalık bir çalışma yapılmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi ön test-son test verileri arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı ön test-son test başarı puanları arasında son test lehine yaklaşık 4 puanlık bir fark olduğu sonucuna ulaşılmışsa da bu farkın istatistik açısından anlamlı bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular ışığında deney grubu öğrencilerinin drama yöntemini öğretim yöntemi olarak benimsedikleri, drama yöntemine yönelik yüksek oranda tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmış, bu yöntemin konuşma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı bulgulara yüksek oranda ifade edilmiştir. Cinsiyet, not ortalaması, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okuma durumu gibi bağımsız değişkenlerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Drama Yöntemi, Türkçe Öğretimi, Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı.

ABSTRACT**MASTER'S THESIS****THE EFFECT OF 7th GRADE STUDENTS IN TURKISH COURSE EVENTS ON
SPEAKING SKILLS AND SPEECH: A MIXTURE METHOD RESEARCH****Naif KARDAŞ****THESIS ADVISOR Instructor Dr. Erhan AKIN****2018, X + 190 Pages****Chairman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ****Member of the Jury: Prof. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU****Jury Member: Assoc. Dr. Rezan KARAKAŞ****Jury Member: Instructor Dr. Erhan AKIN****Jury Member: Instructor Dr. Bünyamin SARIKAYA**

The aim of this study is to examine the opinions of students on the development of Turkish speaking skills, to eliminate speaking concerns, to determine the effect of drama method in developing a positive attitude to Turkish lesson and to view their drama practices. However, independent variables such as gender, maternal education status, parental education status, grade point average, and book reading status have been investigated for the effect on outcomes.

Experimental and control groups were formed in the study and a 10-week study was conducted with the experimental group.

As a result of the research, it was concluded that the students in the experimental group had a significant difference in the Turkish speaking ability between the pre-test and post-test data in favor of the final test. Although the students in the experimental group were found to have a difference of about 4 points in favor of the final test among the pre-test and post-test success scores of Turkish speaking anxiety, this difference was not statistically significant. There was no statistically significant difference between pre-test and post-test attitude scores of Turkish students in experiment group. In addition, in the findings obtained, the experimental group reached the result that their students adopted the drama method as a teaching method and developed a high attitude towards the drama method, and this method was expressed high in the findings that it plays an important role in the development of speech skills. Gender, grade average, mother education status, father education status, book reading status, etc., have not been related to the levels of Turkish speaking ability.

Keywords: Drama Method, Turkish Teaching, Speaking Skills, Speech Anxiety.

İçindekiler

ÖZET	I
ABSTRACT.....	II
KISALTMALAR DİZİNİ.....	V
GRAFİKLER DİZİNİ	VI
TABLOLAR DİZİNİ.....	VI
ÖN SÖZ.....	VIII
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Problem Cümleleri	2
1.2.Araştırmanın Amacı	2
1.3.Araştırmanın Alt Amaçları.....	2
1.4.Tanımlar	4
2.KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1.TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME ALANLARI	6
2.1.1.Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı.....	7
2.1.2.Konuşma Öğrenme Alanı	8
2.1.3.Okuma Öğrenme Alanı.....	12
2.1.4.Yazma Öğrenme Alanı.....	14
2.1.5. Dil Bilgisi	16
2.2.TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI (2006-2015) AMAÇ VE KAZANIMLARINDA KONUŞMA ÖĞRENME ALANININ YERİ	17
2.3.TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI (2006-2015)KONUŞMA ÖĞRENME ALANINDA KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER	27
2.4.KONUŞMA BECERİSİNİN ÖNEMİ	32
2.5.KONUŞMA BECERİSİNİN DİĞER DİL BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ.....	34

2.5.1.Konuşma Becerisinin Dinleme Becerisi İle İlişkisi.....	36
2.5.2.Konuşma Becerisinin Okuma Becerisi İle İlişkisi	38
2.5.3.Konuşma Becerisinin Yazma Becerisi İle İlişkisi.....	39
2.6. ÖĞRETİM YÖNTEMİ OLARAK DRAMA.....	40
2.7.DRAMANIN TARİHİ.....	41
2.8.DRAMA TÜRLERİ	43
2.8.1.Psikodrama	43
2.8.2.Sosyodrama.....	43
2.8.3.Eğitim Alanında Drama	44
2.8.4.Yaratıcı Drama.....	45
2.9.DRAMA VE OYUN ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	48
2.10.DRAMA VE TİYATRO ARASINDAKİ İLİŞKİ	49
2.11.DRAMA VE YARATICILIK	51
2.12.DRAMA VE ÇOCUK GELİŞİMİ	52
2.12.1. Zihinsel Gelişim ve Drama.....	52
2.12.2. Bedensel-Psikomotor Gelişim ve Drama.....	53
2.12.3. Sosyal Gelişim ve Drama	54
2.12.4. Dil Gelişimi ve Drama	55
2.13. DRAMANIN HEDEFLERİ VE DRAMA ÇALIŞMALARINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER	57
2.14. DRAMA TEKNİKLERİ.....	61
2.15. DRAMA UYGULAMA AŞAMALARI	64
2.16. DRAMA SÜRECİNİN TEMEL ÖGELERİ.....	66
2.16.1. Drama Lideri.....	66
2.16.2. Çalışma Ortamı.....	67

2.16.3. Malzemeler	68
2.16.4. Katılımcılar	69
2.17. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DRAMA YÖNTEMİ	70
2.17.1. Konuşma Öğrenme Alanında Drama Yöntemi	73
2.17.2. Drama Lideri Olarak Türkçe Öğretmeni	76
2.18. TÜRKİYE’DE DRAMA İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN BAZI ÇALIŞMALAR	80
3.YÖNTEM	88
3.1.Araştırmanın Yöntemi	88
3.2.Araştırmanın Sayıtları.....	91
3.3.Araştırmanın Sınırlıkları.....	91
3.4.Çalışma Grupları.....	92
3.4.1.Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	92
3.5.Verilerin Toplanması	95
3.5.1.Veriler Toplama Araçları.....	95
3.6.Veriler Analizi	103
3.6.1.Nicel Verilerin Analizi	103
3.6.2.Nitel Verilerin Analizi	104
4.BULGULAR.....	107
4.1.Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerileri’ne Yönelik Alt Amaçlarla İlgili Bulgular.....	107
4.2.Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygıları’na Yönelik Alt Amaçlarla İlgili Bulgular	114
4.3.Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Yönelik Alt Amaçlarla İlgili Bulgular	122
4.4.Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Amaçlarla İlgili Bulgular	130
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	143
KAYNAKLAR	158

EKLER.....	175
ÖZGEÇMİŞ	190



KISALTMALAR DİZİNİ

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

DUYGAF :Drama Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu

KKÖ : Konuşma Kaygısı Ölçeği

KBF : Kişi Bilgi Formu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical Packages for the Social Sciences

TDK : Türk Dil Kurumu

TDTÖ : Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

TKBÖ : Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği

TKKÖ : Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği

YYGAF : Yarı Yapılandırılmış Görüş Alma Formu

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön-Son Test Başarı Puanları.....	113
Grafik 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön-Son Test Başarı Puanları.....	121
Grafik 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Dersi Ön-Son Test Tutum Puanları.....	129

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2. 1. 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programları Genel Amaçları.....	18
Tablo 2.2. 2006 Türkçe Öğretim Programı 6,7, 8.Sınıf Konuşma Öğrenme Alanı Amaç ve Kazanımlar Tablosu	20
Tablo 2.3. 2015 Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımlar ve Sınıf Kodları.....	22
Tablo 2.4. 2015 Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Sınıf Düzeylerine Göre Kazanım Dağılım Tablosu.....	24
Tablo 2.5. Maden (2014:29), Öğretim Yöntem ve Teknikleri Tablosu.....	28
Tablo 2.6. 2006 Türkçe Öğretim Programı Konuşma Öğrenme Alanı Yöntem ve Teknikleri.....	29
Tablo 3.1. Çalışma Deseni.....	90
Tablo 3.2. Deney-Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri.....	93
Tablo 3.3. Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test Veri Analizi.....	95
Tablo 3.4. Konuşma kaygısı puanlarının aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralıkları.....	98
Tablo 3.5. Konuşma Becerisi Normallik Testi.....	101
Tablo 3.6. Türkçe Konuşma Kaygısı Normallik Testi.....	101
Tablo 3.7. Türkçe Dersi Tutum Verileri Normallik Testi.....	102
Tablo 3.8. Bağımsız Değişkenlerin Normallik Testi	102
Tablo 4.1. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test Analiz Bulguları.....	107

Tablo 4.2. Deney Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları.....	109
Tablo 4.3.. Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları.....	110
Tablo 4.4. Deney-Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi -Son Test Analiz Bulguları.....	111
Tablo 4.5. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test Analiz Bulguları.....	115
Tablo 4.6. Deney Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test Analiz Bulguları.....	116
Tablo 4.7. Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test Analiz Bulguları.....	117
Tablo 4.8. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Son Test Analiz Bulguları.....	119
Tablo 4.9. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ön Test Analiz Bulguları.....	122
Tablo 4.10.. Deney Grubu Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ön-Son Test Analiz Bulguları.....	124
Tablo 4.11. Kontrol Grubu Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanı Ön-Son Test Analiz Bulguları.....	126
Tablo 4.12. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ön Test Analiz Bulguları.....	127
Tablo 4.13. Temalar ve Katılım Oranları	131
Tablo 4.14. Temalar ve Katılım Oranları.....	134
Tablo 4.15. Temalar ve katılım oranları.....	138
Tablo 4.16. Temalar ve Katılım Oranları.....	141

ÖN SÖZ

Dil, insanın duyularıyla zihni arasındaki yoldur; görülen, dokunulan, işitilen varlıkları kendine özgü biçim/lerde düş/düşünce dünyasına taşıyan, nesnel/evrensel gerçekliği öznel/toplumsal yoruma dönüştüren araçtır (Börekçi, 2009: 30). Dil, düşünme, bilgi üretme ve iletme aracıdır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesiyle daha işlevsel hale gelebilen dil, bireylerce en çok tercih edilen ifade etme yolu olarak kabul edilmektedir. Dilin kendinden beklenen işlevlerini yerine getirebilmesi için en uygun yöntemlerle gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Dil, yaşama ait bir varlıktır. Bu nedenle dilin gelişiminin sağlanması için tercih edilmesi gereken en mantıklı yol yine yaşam ortamlarıdır. Yani, dilin gelişimi için bireylerin yaparak yaşayarak öğrendikleri bir ortama ihtiyaç vardır. Dilin gelişimiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde drama yönteminin dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı, bu alana katkı sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla drama yöntemini yakından tanımak ve dil becerileri üzerinde olabilecek olumlu etkilerini araştırmak çalışma amaçlarımız arasında yer almaktadır.

Drama, duygu ve düşüncelerin grup çalışması içerisinde, sözlü ve sözsüz olarak canlandırmaya dayalı bir şekilde ifade edilmesi etkinliğidir. Drama yöntemi; yaratıcı düşünme, problemlere çözümler üretme, ifade becerilerinin gelişimini sağlama, sosyalleşme, neden-sonuç ilişkileri kurup bunları irdeleme, güven duygusunun gelişimini sağlama, öğrenciyi etkin kılma, öğretim faaliyetlerinden zevk alınmasını sağlama, empati yeteneğini geliştirme, yardımlaşma ve dayanışma duygusunun gelişimini sağlama, olaylara farklı açılardan bakabilmeyi sağlama, vb. birçok özelliğe sahip olduğu ilgili araştırma sonuçlarında görülmektedir.

Bu çalışmada drama yönteminin dil becerilerinden anlatma becerileri arasında yer alan konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Deneysel bir çalışma olan bu çalışmamız “Giriş, Kuramsal Bilgiler ve İlgili Araştırmalar, Yöntem, Bulgular” bölümleri ve “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” ile Kaynakça kısımlarından oluşmaktadır. Elde edilen verilerden de yola çıkarak, drama yönteminin dil becerilerinin geliştirilmesi ve kaygı düzeyinin azaltılması konusunda gerekli olduğunu gösterme açısından çalışmamızın yararlı olması beklenmektedir.

Çalışmamda rehberliğini, yardımını ve tavsiyelerini esirgemeyen danışmanım, kıymetli hocam Dr. Erhan AKIN’a; eğitim ve öğrenim yaşamımızda teşvik ve destekleriyle biz kardeşlerin hep yanında olan ağabeyim Sn. Dr. Abdulaziz KARDAŞ’A; Türkçe öğretmenliğini tercih etmemde ve okumamda önemli rolü olan ve tez çalışmam esnasında, görüşlerini, deneyimini esirgemeyen, her an kendisinden yardım alabildiğim ağabeyim Sn. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ’a, hayatımızın her anında dualarıyla ve fedakar duruşuyla yanımızda duran annem Sn. Zekiye KARDAŞ’a ve eşim, hayat arkadaşım Gurbet KARDAŞ’a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

1.GİRİŞ

Medeniyetler ancak dünyayı doğru algılayıp yorumlayarak bilgi üretme becerisini kazanmış toplumlardan oluşur. Bunun için öncelikle gelişmiş bir dile ihtiyaç vardır. Toplumlara besleyen, geliştiren, geleceğe taşıyan lokomotif güç ise şüphesiz ki donatılması mümkün olan kişioğludur.

Kişioğlu, anne karnından itibaren bireyi olacağı toplumun kültürüyle kültürlenmeye başlar. Bu kültürlenme doğumdan sonraki hayat evrelerinde daha aktif bir şekilde devam edip ölüme kadar sürer. Karşılıklı bir şekilde devam eden bu kültürlenme ve kültürlenme ilişkisi sosyal birey ve toplumlarda şüphesiz daha hızlı ve daha az sorunlu olabilmektedir. İnsanların sosyalleşmesini sağlayan en önemli kurumlardan biri de eğitim kurumları olan okullardır. Okullar erken yaştan itibaren kişioğlunun eğitim-öğretim programları çerçevesinde sosyal varlığını geliştirip zenginleştirir. Yapılandırmacı eğitim programlarıyla birlikte işbirliğine dayalı veya çoklu katılımlı öğretim yöntemleri benimsenmiştir.

Üreten, geliştiren, düşünen, problemlere çözümler üretebilen ve bunları muhatap kişi veya kitlelere kaygı duymadan iletebilecek sosyal bireyler yetiştirebilmek, tüm toplumların hedeflerindedir. Bu hedeflere ulaşmak için toplumlar gerekli tedbirleri almak amacıyla programlar oluştururlar. Bu çerçevede oluşturulan eğitim programları erken yaştan başlayıp uzun süren eğitim yaşamında bireylerin daha istikrarlı bir şekilde ulaşmak istenen hedeflere ulaşmasında en etkili yoldur. Bu nedenle, oluşturulan eğitim müfredatlarını en işlevsel hale getirebilecek öğretim yöntem ve tekniklerinin araştırılması yerinde bir faaliyet olacaktır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinden biri de eğitim ve öğretimin canlandırmaya dayalı olarak yapılmasına imkân veren drama yöntemiyle eğitimidir. Drama yöntemi, bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmesine, birden çok kişilerle oynandığı için sosyalleşmesine, bir problem karşısında nasıl davranılması gerektiğine dair fikirler ürettiği için yaratıcılığına imkânlar sağlaması nedeniyle tercih edilen bir yöntemdir. Kişioğlunun

sosyalleşmesinin en önemli gereklerinden biri sözlü iletişiminin kalitesi yani konuşma becerisidir.

Bu araştırmada bireyleri düşünmeye sevk eden, problemler karşısında çözümler üretmeyi sağlayan, bireylerin sosyalleşmesine imkânlar sunan öğretim yöntemlerinden drama yönteminin bireylerin düşündüklerini ifade etme becerisine yani konuşma becerisine ve düşünceleri ifade ederken oluşan konuşma kaygısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır.

1.1.Araştırmanın Problem Cümleleri

Türkçe sözlü anlatım derslerinde uygulanan Drama yönteminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine, Türkçe konuşma kaygılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır? Drama ile öğretimin Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde yapılan etkinliklere kıyasla etkisi hangi düzeydedir? Deney grubu öğrencilerinin drama yöntemi etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? şeklindedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin; Türkçe konuşma becerilerini geliştirme, konuşma kaygılarını giderme, Türkçe dersine olumlu tutum geliştirmede drama yönteminin etkisini belirlemek ve drama uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir.

1.3.Araştırmanın Alt Amaçları

Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerileri'ne yönelik alt amaçlar;

- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
- Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?

- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
 - “Cinsiyet” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisi düzeyleriyle bir ilişkisi var mıdır?
 - “Not Ortalaması” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisi düzeyleriyle bir ilişkisi var mıdır?
 - “Anne Eğitim Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisi düzeyleriyle bir ilişkisi var mıdır?
 - “Baba Eğitim Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisi düzeyleriyle bir ilişkisi var mıdır?
 - “Kitap Okuma Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisi düzeyleriyle bir ilişkisi var mıdır?

Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygıları’na yönelik alt amaçlar;

- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
- Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma kaygısı ön-test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?

Öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına yönelik alt amaçlar;

- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?

- Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön-test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?

Öğrencilerin görüşlerine yönelik amaçlar;

- Deney grubu öğrencilerinin drama yöntemi uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.4.Tanımlar

Konuşma

Duygu ve düşüncelerin, bilgi ve tecrübelerin, görülen ve duyulanların, istek ve şikayetlerin vb. anlatmaya değer her şeyin ilgililere sözlü olarak aktarılmasına konuşma denir.

Konuşma Becerisi

Kişilerin doğumdan itibaren çevrelerinden edinmeye başladığı ve düzenli etkili çalışmalarla geliştirilebilen sözlü ifade etme yetisidir.

Konuşma Kaygısı

Bireyin başka kişi veya topluluk karşısında konuşmadan önce ya da konuşurken yaşadığı ve engellemekte zorluk çektiği ruhsal ve bedensel tepki, korku, endişe ve panik hissidir.

Deney Grubu

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği gruptur. Bu çalışmada Drama yöntemi etkinliklerinin uygulandığı gruptur.

Kontrol Grubu

Deneysel uygulamaların yapıldığı, program çerçevesinde normal eğitimin verildiği gruplardır. Bu çalışmada program çerçevesinde hazırlanan Türkçe

öğretmen kılavuz kitabında yer verilen sözlü anlatım etkinliklerin uygulandığı gruptur.

Drama Öğretim Yöntemi

Drama var olan olay, olgu veya durumun amaçlar çerçevesinde oyunlaştırılması olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın deney grubunda uygulanan yöntemdir.

Tutum

Tutum, kişinin belli bir konuya karşı anlayış ile duygularının bir göstergesi olan ve onu olumlu ya da olumsuz bir davranış göstermeye güdüleyen bir özelliktir (Kardaş, 2013)).

Beceri

İnsanın yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma mahareti (Kardaş, 2013).

Dil

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öge ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1998: 55).

Ana Dil

Başka diller barındıran kaynak dil, birkaç dile temel oluşturan dil, birden çok dilin aslını kökenini oluşturan dil (Oruç, 2016: 313)

Ana Dili

Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1998: 81)

Kazanım

Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır (MEB, 2006: 8).

2.KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmayla ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Yapılmış çalışmalardan hareketle Türkçe öğretiminde öğrenme alanları, Türkçe öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımlarda konuşma öğrenme alanının yeri ve bu programlarda yer alan konuşma öğrenme alanında kullanılan yöntem ve teknikler, konuşma becerisi eğitiminin önemi, konuşma becerisinin diğer dil becerileri ile olan ilişkisi, dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması, dramanın kısa bir tarihi, drama türleri, dramanın oyun ve tiyatro ile olan ilişkisi, drama yaratıcılık ilişkisi, dramanın çocuk gelişimi üzerindeki ilişkisi, vb. birçok konuya dair bilgilere bu bölümde yer verilmiştir. Bunun dışında drama yönteminin Türkçe öğretiminde ve eğitim çalışmalarında kullanımına yönelik yapılmış bazı çalışmaların künyelerine yer verilmiştir.

2.1.TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME ALANLARI

2006 yılında yayınlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı incelendiğinde temel dil becerilerinin “konuşma, dinleme/izleme, okuma ve yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluştuğu görülür. Bu öğrenme alanları birbirlerinin bütünüleyicisi olup temel becerilerin gelişimine katkı sağlar. Temel beceriler ise aynı programda “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, İletişim kurma, Problem çözme, Araştırma, Karar verme, Bilgi teknolojilerini kullanma, Girişimcilik” şeklinde sıralanmıştır.

Kişioğlu dış dünya ile etkileşime başladığı andan itibaren aldıklarına karşılık vermek için zihinsel olarak bir alt yapı oluşturmaya başlar. Bu etkileşim etki tepki zinciri içerisinde olacak şekilde anne karnında dinleme becerisi alt yapısının oluşturulmaya başlanmasıyla başlar ve doğum sonrasında geliştirilerek en üst seviyelere kadar ulaşır. Bu süreç boyunca aldıklarını biriktiren kişioğlu, dönüt verme girişimiyle birlikte konuşma yoluyla kendini ifade etmeye, duygu ve düşüncelerini karşıya aktarmaya başlar. Bu etkileşim zihinsel ve motor becerilerin olgunlaşmasıyla da birlikte sembolik bir hal alarak okuma ve yazma edimi kazanılmasıyla da devam eder. Birbirleriyle ilişkili olan bu öğrenme alanları kişioğlunun dil, zihinsel ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemekte, bilgilerin zihinde tasarımı kolaylaştırmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)“Öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönde gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir. Programda öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, dili etkili kullanma, öğrenme ve bilgileri zihinde yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır.” (MEB,2009)

2.1.1.Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı

İletişim, duygu ve düşüncelerin karşılıklı bir şekilde aktarımıdır. Bu aktarımın yazılı iletişim, sözlü iletişim ve sözsüz iletişim gibi farklı şekilleri vardır. Bu iletişim türlerinden en çok kullanılanı ise sözlü iletişimdir. Sözlü iletişimde bir konuşmacıya ve bu konuşmacının iletilerini alacak alıcı konumunda bir dinleyiciye ihtiyaç vardır. İletişimin sağlıklı bir şekilde devamı için dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmiş olması beklenir.

Öğrenme alanlarının temeli ve iletişim yetisinin ilk basamağı olarak da kabul edilen dinleme becerisi, anne karnından itibaren gelişmeye başlayan bir beceri olup doğum sonrasında da gelişimi hızlı bir şekilde devam eder.

Demirel (1999: 33), dinlemeyi “konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” olarak tanımlarken; Sever (1997:11) de işitilene anlamak için dikkat harcamak olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da yola çıkarak dinlemenin kulağa gelen seslerin anlamlandırılması gibi bir amacı olmayan işitme sürecinden farklı olduğu, aksine dinlemenin bir anlam çıkarma, söylenenlerin anlamlandırılması süreci olduğu sonucuna varılır.

“Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama,

sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.” (MEB, 2006: 5) Daha çok zihinsel süreçlerle ilgili olan dinlemenin, alınan iletilerin zihinde yapılandırılması durumu olması nedeniyle seslerin algılanması aşaması olan işitmeden ayrılmakla birlikte işitmenin bir sonucu olarak incelenir. Özbay (2009: 48), dinlemenin ilgi, algı ve tepki aşamalarını içeren bir süreç olduğunu ve bu sürecin;

- 1- Mesajı gönderme/iletme
- 2- Mesajı işitme/duyma
- 3- Mesajın anlamlandırılması

şeklinde sınıflandırılmasının mümkün olacağını ifade etmektedir. Buna göre dinleme, duyma yani işitme sonrası bir anlama çabasıdır sonucuna ulaşılabilir.

2.1.2.Konuşma Öğrenme Alanı

Dil, insanların düşünmesini, hayaller kurmasını sağlayan ve düşünüp hayal ettiklerini ifade etme aracıdır. Bu araç kullanıldığı toplumun kültürüyle bütünleşmiş, o toplumun geçirdiği tüm zaman evrelerine uyum sağlamış, karşılaştığı kültürlerle alışveriş içerisine girmiş, toplumları geçmişten alıp geleceğe taşıyan canlı bir kimliktir. Kişioğlu doğuştan itibaren konuşma yeteneğine sahip bir şekilde varlığını sürdürür. Konuşmak eylemi başlangıçta anlamsız ifadelerle karşılaşırken zamanla içerisinde bulunulan toplumun kullandığı dilin taklidiyle kendini ifade etme çabasına dönüşür. Bu çabanın eğitim kurumlarıyla birlikte sistemli bir hal alarak hazırlanan öğretim programlar çerçevesinde istenilen hedef düzeylerine ulaşması beklenmektedir.

Yörük (1990: 1), konuşmayı, “bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini anlatmasıdır” şeklinde tanımlarken; Güneş (2007:95) “Konuşma; anlatılmak istenenlerin zihinde gerçekleştirilen sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz – sentez yapma ve değerlendirme işlemlerinden sonra bilgilerin seslere, hecelere, sözcüklere ve cümlelere dönüştürülerek aktarılmasıdır” şeklinde bir tanımda bulunmuştur. Buradan da yola çıkarak konuşmanın sadece söz söyleme işi olmadığı bunun öncesinde birçok zihinsel süzgeçlerden ve irdelemelerden geçerek belli bir mantık çerçevesinde bilgilerin tasnif ve tanzim edilmesi sonrasında

gerçekleştiği sonucuna ulaşılır. Bu aşamadan sonra beklenen şey ise konuşma eyleminin etkili, düzgün, anlaşılır, amaca ve hedef kitlelere uygun, durum ve koşullara göre içeriğinin bekleneni karşılayacak derecede memnun edici olmasıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarında konuşmaya dönük beklentileri karşılamak için Türkçe dersleri kapsamında konuşma eğitimine yönelik çalışmalar da yapılmaktadır. “Eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır” (Aktaş-Gündüz; 2001). Bu doğrultuda hazırlanan “Türkçe Öğretim Programı’nda, konuşma öğrenme alanına yönelik olarak “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir.”(MEB, 2006)

Eğitim kurumları öncesinde veya eğitim-öğretim sürecinde konuşma becerisinin gelişimi istenen seviyelere ulaşamayabilir. Çocuk içinde bulunduğu toplumun verdikleriyle yetinmeye çalışır. Yaşanılan çevrenin ve aile ortamının dil konusunda çocuğa kazandırdıkları akademik ölçütlerden oldukça uzak olabilmektedir. Bunun değişik nedenleri vardır. Bu nedenleri Burdurlu ve Kantarcı (1971: 102) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenci, evde gereği gibi güdümlü olarak eğitime uygun bir biçimde konuşturulmaz,
- Yakın çevresinde, konuşmaları gelişmiş kişilerle karşılaşmaz,
- Okulda sınıfların kalabalık olması nedeniyle bol bol konuşma fırsatı bulamaz,
- Yaşına göre film ve tiyatro seyredemez,
- Ailesi içinde çok düzgün konuşmalar dinleyemez.
- Yaşına göre fazla sayıda kitap okuyamaz,

Bu eksikleri gidermek adına çeşitli etkinlikler yapılabilir. Bunlardan bazıları;

- 1.Aynaya karşı konuşma,
- 2.Sesin yankılanabileceği bir ortamda kendi sesinin yankısını dinleme,
- 3.Ses kayıt cihazlarına sesi kaydedip dinleme; konuşma hatalarını bulma ve düzeltme,
- 4.Öğrenciye bir konu hakkında hazırlıklı konuşma ödevi verme,

- 5.İstanbul Türkçesiyle seslendirilen çizgi filmler, animasyonlar ve çocuk programlarının erişiminin kolaylaştırılması,
- 6.Ebeveynlerin veya yaşça büyüklerin ve akranların sesli kitap okuma saatleri ayarlamaları,
- 7.Öğretmenlerin, öğrencilerin okumalarını takip etmeleri, öğrencilere söz hakkı vererek konuşmalarındaki bozuklukları sevecen ve yumuşak bir üslupla düzeltmeleri,
- 8.Törenlerde ve toplu etkinliklerde öğrencilere konuşma imkânı vererek öncesinde hazırlık çalışmaları yapma, vb. şekilde artırılarak sıralanabilir.

Bunun dışında ayrıca “çeşitli diyaloglar yardımıyla da konuşma eğitimin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaptırılabilir. Bu diyaloglarda öğrenciler, öğretmen-öğrenci, satıcı-müşteri, yüz yüze veya telefonla konuşan iki arkadaş, anne-çocuk, baba-çocuk vs. arasında geçebilecek konuşmaları hazırlıksız olarak yaparlar. Bu çalışma, öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapabilme alışkanlığını kazanmalarını sağlamak yanında, onların topluluk karşısında rahat bir şekilde konuşabilmelerini de sağlar.” (Uçgun,2007: 66)

Öz (2001: 232), dramatizasyon tekniğinin de konuşma eğitimi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu bu teknikle birlikte hayattan seçilen sahnelerin, yazılarda anlatılan olayların veya öğrencilerin izledikleri tiyatroların seçilen sahnelerinin canlandırılmasıyla etkili olabileceğini belirtirken bu tür etkinliklerin sözlü anlatımın gelişmesine de hizmet edeceğini vurgular. Öz, dramatizasyonu uzun hazırlık gerektirmeyen ve dersleri daha güzel ve anlaşılır hale getiren bir teknik olarak açıklarken bu teknikten öğretmenlerin yeterince faydalanması gerektiği üzerinde de durur.

Dramatizasyon tekniği öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine de imkân sağlaması adına önemli bir aşama kaydettirebilir. Öğrencilerin sosyalleşmesini, söz konusu problemlere çözümler bulma, diyalogları yaratıcı bir şekilde devam ettirme, ortak hareket etme ve işbirliği gibi yararlarının yanında konuşma becerisinin gelişmesine de fayda sağlayan bir tekniktir.

Konuşma süreci birbirini takip eden belli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar bir zincirin halkaları gibi birbirinin devamı niteliğindedir. Halkaların birinin

eksik olması veya yetersiz olması konuşma sürecini sekteye uğratar. “Konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Konuşmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. İkinci aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Belirlenen amaç ve yöntemlere göre aktarılacak duygu, düşünce ve bilgiler seçilmektedir. Seçilen duygu, düşünce ve bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, özetleme, sorgulama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, ses, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır.” (MEB,2009) Konuşmanın zihinsel boyutunun dışında konuşmacının düşündüklerini, iletmek istediklerini başarılı bir şekilde hedef kitlelere aktarabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle yapılan konuşmanın başarılı olarak değerlendirilebilmesi için bazı nitelikleri taşıması gerekmektedir. İyi bir konuşmada şu nitelikler aranır:

a- Konuşmanın belli bir amacı olmalıdır.

b- Konuşma, yıkıcı olmamalı, dinleyenleri anlatılanlara inandırmalıdır.

c- Konuşmada doğru ve güvenilir bilgilere dayanılmalıdır.

d- Konuşmayı dinleyecek olan topluluğun özellikleri, konuşmacı tarafından göz ardı edilmemeli; konuşma için seçilen kelimelerde bu özellik dikkate alınmalıdır.

e- Konuşmada el, yüz ve vücut hareketlerinden de yararlanılmalıdır.

f- Konuşma sırasında birlikte düşünme, öğretme, duygulandırma, tartışma gibi yöntemlere başvurulmalıdır (Özkırımlı, 1994; akt: Uçgun,2007:60).

İnsanlar arasındaki diyalogların kalitesi toplumların başarısını büyük ölçüde etkilemektedir. Sağlıklı bir diyalogun kurulabilmesi için toplumun her bir bireyinin veya özellikle toplum yöneticilerinin iyi bir konuşma ve diksiyon eğitiminden geçmeleri, iyi bir konuşma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. “İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatında büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak

adlandırabileceğimiz konuşmadır. İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır.” (Kurudayıoğlu, 2003: 288)

2.1.3.Okuma Öğrenme Alanı

Okumak eylemi TDK’da birçok tanımla karşılanmaktadır. Bu tanımlardan bazıları; Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak / Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek/ Bir şeyin anlamını çözmek /Değerlendirmek (TDK, 2017) şeklinde sıralanabilir. Bu tanımlardan yola çıkarak okuma eyleminin sadece gözlerin harf veya sembollerin üzerinde gezdirilmesi işi olmadığı, aksine okuma eyleminin fiziksel boyutunun dışında zihinsel boyutunun da olduğu sonucuna ulaşılabilir. Sever (2004:11), okumayı “sözlerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlarken; 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (MEB, 2006) şeklinde bir tanım yapılmıştır.

Okuma öğrenme alanı, dinleme ve konuşma öğrenme alanlarından sonra gelişen bir öğrenme alanı olmakla birlikte belli bir eğitim sürecinden sonra kazanılmaya başlanır. Okuma, önceden hangi anlamda ve ses değerinde oldukları öğrenilen çizgi ve sembollerin göz veya el ile algılanmasıyla birlikte bu çizgi ve sembollerin hafızada bulunan karşılıklarıyla zihinde irdelenerek anlamlandırılması, bir değere ulaştırılması sürecidir. Bu süreç İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)’unda görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamada değerlendirilmiştir. *“Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle*

birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir.” (MEB, 2009)

Okuma becerisi, eğitim sistemimizde ilkokul seviyesindeki eğitim kademelerinde kazanılmaya başlanmaktadır. Temel seviyesinde olan bu kazanımda ilk olarak harfler ve bu harflerin ses değerlerinin ne olduğu öğrenilir. Harflerin bir araya getirilmesiyle birlikte bir anlam veya görev değerine sahip kelimeler oluşur. Bu eğitim aşamasından geçmekte olan öğrenci, öğrendiği kelimeleri belleğindeki anlam karşılıklarıyla eşleştirir. Daha sonra kelimeleri bir araya getirerek cümleler meydana getirir. Cümleler içerisinde ise bu kelimelere yeni anlamlar yükleyerek farklı anlam boyutlarına ulaşır. Bu aşamadan sonra okuma becerisinin gelişimi için farklı kaynakların ve metinlerin deneyiminden geçilmesi gerekmektedir. Ulaşılan her bir yeni kaynak okuyucunun zihninde yeni ufuklara, bakış açılara olanak olur.

Okuma becerisi, insanı dar fikir ve düşünce yapılarından kurtararak geniş ufuklara yelken açmasına imkân sağlar. Bu yönüyle insan zihninin idrak sınırlarını aşındırmaya yarayan, zihinsel hürriyetine kavuşmasına vesile olan kazanılmış bir yetenek olarak tanımlamak da mümkündür. “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” (MEB, 2006)

Okuma sürecinin verimli geçmesinin gereklerinden biri de zengin bir kelime haznesine sahip olmaktır. Bununla birlikte kelime haznesinde bulunan fakat sık kullanılmayan kelimelerin de işlenerek anlama-değerlendirme sürecine dâhil edilmesi, okuduğunu anlamlandırma ve düşüncelerin ifade edilmesinde önem arz etmektedir. “Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanınması oldukça önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin ön bilgilerini kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimelerin doğru tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün bir metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir.” (Maden, 2010: 23) Metinlerin doğru anlaşılması için kelimelerin farklı anlam özelliklerinin olabileceği unutulmamalı, farklı kaynaklardan ve sık bir şekilde okuma

etkinlikleri yapılmalıdır. Bu çaba “bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirme” (Özdemir, 2011: 17) şeklinde tanımlanan eleştirel okumanın da önünü açacak, okunan metinlerin doğru değerlendirilmesini sağlayacaktır.

2.1.4.Yazma Öğrenme Alanı

Dinleme/izleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gelişen yazma becerisi, anlatma becerileri arasında yer alır. Tıpkı okuma becerisi gibi yazma becerisi de belli bir eğitim sonucunda kazanılarak gelişir. Kendini sözlü olarak ifade edebilecek olan öğrenciler, bu aşamada daha sistematik bir şekilde ve yazım kuralları çerçevesinde kendilerini yazılı olarak ifade etmek durumundadırlar.

Coşkun (2013), öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde dile getirerek metinler oluşturabilme becerisinin kazandırılmaya çalışılmasının yazma eğitiminin esas amacı olduğunu belirtirken; Burdurlu (1975), bu becerinin kazanımının gerçekleşebilmesi için Türkçeyle duymanın, düşünmenin, eserler vermenin önemli olduğunu, metinler meydana getirebilme eğitiminin yeter ölçüde yapılması ve sağlam olması gerektiğini ifade etmektedir.

Yazı, tarihler süresince, medeniyetler boyunca kalıcılığı sağlaması; düşünce ve fikirlerin değişmeden geniş coğrafi mekânlara taşınması olanağı sunması, bilimlerin sürekli ilerleyerek gelişimini sağlaması açısından büyük bir öneme sahiptir. Kaplan (1982) bu konuda şunları ifade eder: “Yazı, düşünceyi tespit etmek suretiyle, sözden daha çok fikrî çalışmaya yardım eder. Konuşmada fikir her an uçar. Yazı, düşünceyi başka mekân ve zamana taşımak suretiyle, hakikatlerin keşfi için lazım olan ayrı kafaların aynı mevzu üzerinde karşılaşmasını sağlar. Yazı, zaman ve mekân içinde çok geniş bir diyalog kurar.”

Ağca (1999) yazılı anlatımın meydana gelebilmesi için düşünme, görüş ve fikir üretme kabiliyeti, duygu yönünden elverişli olma, deneyimli olma, dili kurallarına uygun biçimde işleme ve yazılacaklar hakkında planlamalar yapabilme gibi unsurların önemi üzerinde durmaktadır. Yazılı anlatımın oluşması, belli birtakım birikimler

sonucunda gerçekleşir. Çok okuyan, deneyim sahibi olan, farklı birçok yazılı veya sözlü kaynakları inceleyen, araştıran, merak sahibi olan kişilerin kendini yazılı olarak ifade etme konusunda daha başarılı olmaları beklenir. Bu tür özelliklerden yoksun öğrencilerin yazma konusunda da çekingen olmaları söz konusudur.

Yazma, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemidir. Yazma eylemi kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrenciler bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi içindedirler (Ungan, 2007: 462)

“Temel dil becerileri arasında öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanan yazma becerisi, içerdiği süreçler bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar, öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanılacak bir beceri hâline getirmesini zorlaştırmaktadır.” (Bağcı, 2012: 909)

Yazma konusunda öğrencilerin karşılaşılabileceği sıkıntıların en aza indirilmesi için İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)’nda birtakım aşamalar öngörülmüştür. Program incelendiğinde bu aşamalarla öğrencilerin yazma becerileriyle zihinsel becerilerinin birlikte geliştirilmesinin amaçlandığı görülür. *”Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.”* (MEB, 2009)

2.1.5. Dil Bilgisi

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öge ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1998: 55). Bu dizgenin oluşumu rastgele bir şekilde değil; bir sisteme oturmuş kurallar sayesinde. Dilin devam ve kalıcılığını sağlayan, üretkenliğini artıran, dili kurallar ışığında inceleyen ve bu kuralları ortaya koyan çalışma alanına dil bilgisi denir.

“Dil bilgisi, Latince “harf ve işaret” anlamındaki “gramma” kelimesi ile “harfleri yazma ve okuma sanatı” olarak açıklanan “grammatica” kelimesinden gelmektedir. Eskiden harf okuma- yazma sanatı olarak ele alınan dil bilgisi günümüzde bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alan olmuştur. Bir dile hâkim olan kuralların tümü olarak da açıklanan dil bilgisi alanı kendi içinde çeşitli alt dallara ayrılmaktadır. Dilin seslerini inceleyen dala ses bilgisi (fonetik), kelime ve şekilleri konu edinen alana şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin aralarındaki ilişkileri inceleyen kısma cümle bilgisi (sözdizimi), dilin anlam durumlarını inceleyen kısma ise anlam bilgisi (semantik) denilmektedir. Dil bilgisi hem alt dallardaki gelişmeleri hem de aralarındaki ilişkileri kapsamaktadır (Güneş, 2013:172-173).” Dil bilgisi çok yönlü bir fonksiyona sahip olduğu için üzerinde önemle durulması gereken bir alandır.

Demirel (2002: 114) dil bilgisi öğretiminin amaçlarını;

1. Öğrencilerin bilinçaltı dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme
2. Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma,
3. Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama şeklinde sıralarken; Kıran (1996: 36) dil bilgisinin;

1. Eski metinleri açıklamak,
2. Bir yabancı dili öğretmek,
3. Kendi ana dilini doğru konuşmak ve yazmak sanatını öğretmek gibi pratik amaçlara göre oluştuğunu belirtmiştir.

Dil bilgisi öğretiminin en önemli amacı ise öğrencilerin, ana dillerini kusursuz bir biçimde öğrenmeleridir. Dil bilgisi sayesinde öğrenciler, dilin ifade gücünü keşfeder, kurallar vasıtasıyla dilden hedeflenen amaçları gerçekleştirme yolunda önemli bir adım atmış olurlar. Ayrıca dil bilgisiyle öğrenci, anlatımını doğru yapıp yapmadığını test etme fırsatı elde etmiş olur (Aytaş ve Çeçen, 2010: 82).

Dil bilgisi kurallarına uygun şekilde oluşmuş cümlelerin anlatılmak isteneni ifade etme yönünden daha yeterli olduğu bilinmektedir. Ögelerin dizilişinde mantık ve anlam yönünden oluşan uygunsuzluk, anlatım bozukluğuna neden olmaktadır. Böylelikle anlatılmak istenenden çok daha farklı anlamlar ortaya çıkabilmektedir.

Dil bilgisi öğretimi kuralların ezberletilmesi şeklinde değil metinler üzerinde yapılan çalışmalarla sezdirme şeklinde olmalıdır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesiyle birlikte anlam ve nedenlerin önemsenmediği ezberci eğitim anlayışından uzak; neden, kaynak ve anlamların ön planda olduğu üretkenliğin esas kabul edildiği bir eğitim sistemi benimsenmiştir. Böylelikle öğrenciler kelimelerin nasıl türediği, cümlelerin hangi mantıkla üretildiği bilgisi ışığında kendilerini ifade edip okuduklarını anlamlandıırırlar.

2.2.TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI (2006-2015) AMAÇ VE KAZANIMLARINDA KONUŞMA ÖĞRENME ALANININ YERİ

Öğrenmenin istenilen hedeflere sağlıklı ve sistemli bir şekilde ulaşması için bazı planlamaların yapılması gerekir. Ülkemizde eğitim ve öğretim faaliyetleri belirlenen bazı yıllarda yeniden programlanarak yürütülmeye devam edilir. Böylelikle çağın gereklerine uygun, güncellenen hedefler doğrultusunda kabul edilen eğitim anlayışı ışığı altında; en verimli şekilde yeni nesillerin yetiştirilmesi gayesiyle eğitim programları oluşturulur. Günümüz eğitim sisteminde Türkçe öğretimi, 2006 ve 2015 yıllarında yürürlüğe giren Türkçe öğretim programlarıyla yapılmaktadır. Bu programlarda kabul edilen temel eğitim anlayışı yapılandırmacı eğitim anlayışı olup öğrencilerin araştırma, sorgulama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, anlama, sınıflama, eleştirme, ilişki kurma becerilerine sahip bireyler olmaları ve bu becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu hedefler doğrultusunda belirlenen 2006 Türkçe Dersi

Öğretim Programı Genel Amaçları ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları aşağıdaki tabloda şu şekilde yer almıştır:

Tablo 2.1. 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programları Genel Amaçları

"2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları	2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları
<p>Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitimine genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri, 2. <i>Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,</i> 3. <i>Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,</i> 4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri, 5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları, 6. <i>Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,</i> 7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri, 8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları, 9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları, 10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri, 11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır. (MEB, 2006) 	<p>Türkçe öğretiminin amacı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk millî eğitimine genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,</i> 2. <i>Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,</i> 3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek, 4. <i>Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak,</i> 5. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak, 6. <i>Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,</i> 7. <i>Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,</i> 8. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek, 9. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek, 10. Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak, 11. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak, 12. Millî, manevî, ahlâkî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,"

	<p>13. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır.</p> <p>(MEB,2015:5)</p>
--	--

Programlara konuşma becerisi üzerinde durulması açısından irdelendiğinde 2015 Türkçe Öğretim Programında daha geniş kapsamlı olarak konuşma becerisi/sözlü iletişim üzerinde durulduğu görülmektedir. Sözlü iletişim/konuşma alanıyla ilgili hemen ilk iki maddede yer verilmesi ve sonrasındaki maddelerde doğrudan ve dolaylı olarak bu alan üzerinde durulması konuşma öğrenme alanına verilen önemin 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına oranla arttığı görülmektedir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında sözlü iletişim/konuşma alanıyla ilgili olarak yer alan; “2. *Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,* 3. *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,* 6. *Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,*” amaçlarına ek, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında “1. *Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,* 7. *Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,*” amaçları eklenmiş, 2006 programındaki ikinci madde geliştirilerek “6. *Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,*” şeklinde ifadesini bulmuştur.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları *dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi* şeklinde beş başlık altında verilirken; 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında ise dinleme/izleme öğrenme alanı ile konuşma öğrenme alanı birleştirilerek sözlü iletişim öğrenme alanı oluşturulmuş; dilbilgisi öğrenme alanına ayrı bir başlık olarak yer verilmemiştir. Böylelikle 2015 programında *Sözlü İletişim Öğrenme Alanı, Okuma Öğrenme Alanı ve Yazma Öğrenme Alanı* olmak üzere öğrenme alanları üç başlık altında toplanmıştır. Bu durum 2015 programının

daha sade olmasını sağlamış, dinleme ve konuşma öğrenme alanlarının birbirlerini tamamlayıcı bir özellik kazanarak her iki becerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma öğrenme alanı kazanımları “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçları altında sıralanırken 2015 programında kazanımlar ana kazanımlar ve alt kazanımlar olarak sıralanmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı konuşma öğrenme alanı amaçları, Sözlü İletişim öğrenme alanı içerisinde konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ulaşılmaması istenen hedefler olarak belirtilmiştir. Bu amaçlar 2015 programında “Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri” (MEB, 2015: 6) şeklinde yer almıştır. 2006 programında kazanımların amaçlar başlığı altında sıralanması ulaşılmaması istenen nihai becerinin ne olduğunun saptanabilmesi açısından olumlu olarak karşılanabilir. Şüphesiz ki belli olan hedeflere ulaşmak daha sağlam ve sistematik olur. Fakat aynı beceri başlığı altında kazanımların bu denli ayrı ayrı değerlendirilmesi bir kazanımlar karmaşasına da neden olabileceği muhtemeldir. 2015 programında aynı beceri altındaki kazanımlar gruplandırılmadığı ve kazanımlar peş peşe sıralanarak sayıları sınırlandırıldığı için programın 2006 programına oranla kullanılabilirliğinin arttığı, kazanımlar karmaşasının azaldığı görülmektedir.

Tablo 2.2. 2006 Türkçe Öğretim Programı 6,7, 8.Sınıf Konuşma Öğrenme Alanı Amaç ve Kazanımlar Tablosu

<p>"AMAÇ VE KAZANIMLAR</p> <p>1. Konuşma kurallarını uygulama</p> <p>1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.</p> <p>2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.</p> <p>3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.</p> <p>4. Standart Türkçe ile konuşur.</p>	<p>3. Hazırlıklı konuşmalar yapma</p> <p>1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.</p> <p>2. Konuşma metni hazırlar.</p> <p>3. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.</p> <p>4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.</p> <p>5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.</p>
---	---

<p>5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.</p> <p>6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.</p> <p>7. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.</p> <p>8. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.</p> <p>9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.</p> <p>10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>12. Tekrara düşmeden konuşur.</p> <p>13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.</p> <p>2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma</p> <p>1. Konuşurken nefesini ayarlar.</p> <p>2. İşitilebilir bir sesle konuşur.</p> <p>3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.</p> <p>4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.</p> <p>5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.</p> <p>6. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.</p> <p>7. Sözlüleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.</p> <p>8. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.</p> <p>9. Dinleyicilerle göz teması kurar.</p>	<p>6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.</p> <p>7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.</p> <p>8. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.</p> <p>9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.</p> <p>10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.</p> <p>11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.</p> <p>12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.</p> <p>4. Kendi konuşmasını değerlendirme</p> <p>1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.</p> <p>2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.</p> <p>3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.</p> <p>4. Konuşmasını, sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.</p> <p>5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma</p> <p>1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.</p> <p>2. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.</p> <p>3. Sorunlarına konuşarak çözüm arar.</p> <p>4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır"</p>
--	---

2006 programında “Konuşma Kurallarını Uygulama” amacına yönelik 13 kazanım, “Sesini ve Beden Dilini Etkili Kullanma” amacına yönelik 9 kazanım, “Hazırlıklı Konuşmalar Yapma” amacına yönelik 12 kazanım, “Kendi Konuşmasını Değerlendirme” amacına yönelik 4 kazanım, “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

Alışkanlığı Kazanma” amacına yönelik ise 4 kazanıma yer verilmiştir. Böylelikle 2006 programında konuşma öğrenme alanında toplamda 42 kazanım yer almıştır. Dinleme/izleme öğrenme alanında ise toplamda 42 kazanıma yer verilmiştir. Konuşma öğrenme alanı ve dinleme/izleme öğrenme alanı kazanımlarının toplamı 84 kazanım olduğu saptanmaktadır. Kazanım sayılarının bu denli çok olması bir kazanımlar yığınını oluşturmaktadır. Kazanımlar sınıf bazında gruplandırılmamıştır. Böylelikle kazanımlar tüm ortaokul kademesi için genelde kalmıştır. Kazanımların sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı belirtilmemesi kazanımların gerçekleştirilmesi konusundaki öğrenciye görelilik ilkesinin göz ardı edildiğini göstermektedir. Bu durum kazanımların gerçekleştirilmesi konusunda bir karmaşaya yol açabilmektedir.

Tablo 2.3. 2015 Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımlar ve Sınıf Kodları

<p>"5, 6, 7 ve 8. Sınıfta Yer Alan Sözlü İletişim Kazanımları</p> <p>T5.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.</p> <p>T5.1.1.1. Göz teması kurarak işitilebilir bir ses tonuyla konuşur.</p> <p>T5.1.1.2. Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır.</p> <p>T5.1.1.3. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur.</p> <p>T5.1.1.4. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>T5.1.1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder.</p> <p><i>Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişinin veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.</i></p> <p>T5.1.2. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar.</p> <p><i>Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, prova yapması ve sunması sağlanır.</i></p> <p>T5.1.3. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.</p> <p>T5.1.4. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.</p> <p>T5.1.5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri/ana duyguyu belirler.</p> <p>T5.1.6. Dinlediklerini/izlediklerini ön bilgileriyle karşılaştırır.</p> <p>T5.1.7. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p><i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve</i></p>
--

öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.

T5.1.8. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

Dinledikleri ve izlediklerindeki önemli ve önemsiz noktaları belirleme ve önemli noktaları birleştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır.

T5.1.9. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.

T5.1.10. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.

T5.1.11. Farklı türdeki metinleri dramatize eder.

T5.1.12. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T6.1.2. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.

T6.1.6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen düşünceleri belirler.

T6.1.7. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.

T6.1.9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.

T6.1.10. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.

T7.1.10. Dinlediği konuşmada öne sürülen düşüncelerin gerekçelerini ve kanıtlarını belirler.

Öne sürdüğü düşüncelerle ilgili verileri, destekleyici bilgileri, gerekçeleri, kanıtları ve örnekleri kullanarak görüşlerini tutarlı bir şekilde ifade etmesi sağlanır.

T8.1.1.4. Konuşmada/tartışmada ikna edici ve yönlendirici ifadeleri belirler.

T8.1.1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen görüşleri ve bilgileri dikkate alarak kendi görüşlerini gerekçelendirir.

T8.1.8. Dinlediği konuşmada öne sürülen düşüncelerin gerekçelerini ve kanıtlarını belirler, sorgular ve değerlendirir.

T8.1.9. Dinlediği/izlediği bir metnin, medya içeriğinin veya sözel sunumun örtülü anlamını belirler.

"

2015 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde ise Sözlü İletişim Öğrenme Alanıyla birlikte dinleme/izleme öğrenme alanı ve konuşma öğrenme alanlarının birleştiği görülmektedir. Bu birleşimde göze çarpan ilk şeyin kazanım sayısı toplamının 84'ten 27'e düşmüş olmasıdır. Bu durum programın daha sade olmasını sağlamış, kazanımların bir yığın olmasının önünü kapatmıştır. Sözlü iletişim öğrenme alanının bir diğer özelliği ise anlatma becerisi olan konuşma becerisi ile anlama becerisi olan dinleme/izleme becerilerinin birbirlerini tamamlayıcı bir şekilde bir arada yer alarak gelişimlerinin sağlanmasının planlanmasıdır. Konuşma becerisi ve dinleme becerisinin gelişimi için ön şartlardan olan sözlü diyalogun hedeflendiği bu yeni programla birlikte aynı anda her iki becerinin gelişiminin mümkün olması programın

2006 programına göre daha işlevsel olmasını sağlamaktadır. 2006 programında kazanımlar amaçlar altında ayrıntıya inilerek sıralanırken yeni programla birlikte ayrıntı kazanımlardan ciddi oranda kaçınılmış, bazı kazanımlar alt kazanım olarak programda yerini almıştır. Bazı kazanımlara yönergeler eklenerek kazanımların daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle 2006 programına göre yeni programın kullanılabilirliği artmıştır.

Tablo 2.4. 2015 Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Sınıf Düzeylerine Göre Kazanım Dağılım Tablosu

"T5.1. SÖZLÜ İLETİŞİM	T6.1. SÖZLÜ İLETİŞİM
<p>T5.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.</p> <p>T5.1.1.1. Göz teması kurarak işitilebilir bir ses tonuyla konuşur.</p> <p>T5.1.1.2. Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır.</p> <p>T5.1.1.3. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur.</p> <p>T5.1.1.4. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>T5.1.1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toplarlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder.</p> <p><i>Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişinin veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.</i></p> <p>T5.1.2. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar.</p> <p><i>Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, prova yapması ve sunması sağlanır.</i></p> <p>T5.1.3. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.</p> <p>T5.1.4. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.</p> <p>T5.1.5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri/ana duyguyu belirler.</p>	<p>T6.1.1 Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.</p> <p>T6.1.1.1. Göz teması kurarak işitilebilir bir ses tonuyla konuşur.</p> <p>T6.1.1.2. Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır.</p> <p>T6.1.1.3. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur.</p> <p>T6.1.1.4. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>T6.1.1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toplarlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder.</p> <p><i>Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişinin veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.</i></p> <p>T6.1.2. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>T6.1.3. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar.</p> <p><i>Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapması, prova yapması ve sunması sağlanır.</i></p> <p>T6.1.4. Konuşmasını/sunumunu, bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.</p> <p>T6.1.5. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.</p>

<p>T5.1.6. Dinlediklerini/izlediklerini ön bilgileriyle karşılaştırır.</p> <p>T5.1.7. Dinledikleri/izledikleri ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p><i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</i></p> <p>T5.1.8. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.</p> <p><i>Dinledikleri ve izlediklerindeki önemli ve önemsiz noktaları belirleme ve önemli noktaları birleştirmeye yönelik çalışmalar yapılır.</i></p> <p>T5.1.9. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p> <p>T5.1.10. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.</p> <p>T5.1.11. Farklı türdeki metinleri dramatize eder.</p> <p>T5.1.12. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>	<p>T6.1.6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen düşünceleri belirler.</p> <p>T6.1.7. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>T6.1.8. Dinledikleri/izledikleri ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p><i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</i></p> <p>T6.1.9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>T6.1.10. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p> <p>T6.1.11. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.</p> <p>T6.1.12. Farklı türdeki metinleri dramatize eder.</p> <p>T6.1.13. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>
<p>T7.1. SÖZLÜ İLETİŞİM</p> <p>T7.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.</p> <p>T7.1.1.1. Göz teması kurarak, işitilebilir bir ses tonuyla konuşur.</p> <p>T7.1.1.2. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek, akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur.</p> <p>T7.1.1.3. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>T7.1.1.4. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder.</p> <p><i>Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişinin veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.</i></p> <p>T7.1.2. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>T7.1.3. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar.</p> <p><i>Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu</i></p>	<p>T8.1. SÖZLÜ İLETİŞİM</p> <p>T8.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.</p> <p>T8.1.1.1. Göz teması kurarak, işitilebilir bir ses tonuyla konuşur.</p> <p>T8.1.1.2. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek, akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur.</p> <p>T8.1.1.3. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>T8.1.1.4. Konuşmada/tartışmada ikna edici ve yönlendirici ifadeleri belirler.</p> <p>T8.1.1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen görüşleri ve bilgileri dikkate alarak kendi görüşlerini gerekçelendirir.</p> <p>T8.1.2. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>T8.1.3. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar.</p> <p><i>Topluluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler</i></p>

<p><i>için hazırlık yapması gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapması, prova yapması ve sunması sağlanır.</i></p> <p>T7.1.4. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.</p> <p>T7.1.5. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.</p> <p>T7.1.6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen düşünceleri belirler.</p> <p>T7.1.7. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>T7.1.8. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p><i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</i></p> <p>T7.1.9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>T7.1.10. Dinlediği konuşmada öne sürülen düşüncelerin gerekçelerini ve kanıtlarını belirler.</p> <p><i>Öne sürdüğü düşüncelerle ilgili verileri, destekleyici bilgileri, gerekçeleri, kanıtları ve örnekleri kullanarak görüşlerini tutarlı bir şekilde ifade etmesi sağlanır.</i></p> <p>T7.1.11. Farklı türdeki metinleri dramatize eder.</p> <p>T7.1.12. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>	<p><i>üzerine kurgulaması, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapması, prova yapması ve sunması sağlanır.</i></p> <p>T8.1.4. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.</p> <p>T8.1.5. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.</p> <p>T8.1.6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen düşünceleri belirler.</p> <p>T8.1.7. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>T8.1.8. Dinlediği konuşmada öne sürülen düşüncelerin gerekçelerini ve kanıtlarını belirler, sorgular ve değerlendirir.</p> <p>T8.1.9. Dinlediği/izlediği bir metnin, medya içeriğinin veya sözel sunumun örtülü anlamını belirler.</p> <p>T8.1.10. Farklı türdeki metinleri dramatize eder.</p> <p>T8.1.11. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır."</p>
--	---

2006 programından farklı olarak 2015 programında kazanımların Tablo 2.4' e göre sınıf düzeylerine ayrıldığı görülmektedir. Çoğu kazanımlar her sınıf düzeyinde tekrar ederken sınıf düzeyleri ilerledikçe bazı kazanımların eklendiği bazı kazanımların da tekrar etmediği saptanmaktadır. Her sınıf düzeyi için belirlenen kazanım sayısı değişmektedir. 5.sınıf için toplamda 17, 6.sınıf için 18, 7.sınıf için 16, 8.sınıf için ise 16 kazanım belirlenmiştir. Programda geçen dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların birbirlerini destekleyecek şekilde aynı öğrenme alanı içerisinde yer alması her iki becerinin gelişimi açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır. Çünkü dinlenenin öğrenilip öğrenilmediğini anlamının en önemli yolu dinlenilenden

öğrenileni anlatmaktır. Bu da aynı zamanda konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

2.3.TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI (2006-2015)KONUŞMA ÖĞRENME ALANINDA KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

Ülkeleri ayakta tutan, geliştirip ileri medeniyetler seviyesine taşıyan, sağlam dinamik güç olarak varlıklarını sağlayan ve devam ettiren, milletlere millet olma ruhunu ve bilincini kazandıran temel dayanak noktalarının esasında eğitim vardır. Eğitim anlayış ve şuurundan uzak bir milletin sayılanların zıddını yaşaması mukadderdir. Eğitimin bunca önemli rolü göz önünde bulundurulduğunda değişen ve yenilenen her yeni güne ayak uydurulması kaçınılmayacak bir önemi arz etmektedir. Ülkeler bu şuurla gelişim ve değişimlere ayak uydurabilmek için çağın gereklerine göre eğitim programları hazırlarlar. Hazırlanan eğitim programlarının ülkelerin sadece mevcut ihtiyaçları doğrultusunda değil aynı zamanda ileriye dönük bir özelliğe sahip olmaları gerekmektedir. Sadece eğitim programlarının hazırlanması değil aynı zamanda nasıl uygulanacağı, hangi kitlelere hitap edeceği, eğitim kademelerine hangi girdilerin verileceği ne tür çıktılar beklenmesinin yerinde olacağı ve bu çıktılarının vücut bulabilmesi için sağlanan hizmetlerin nelerden oluşacağı ayrı bir öneme sahiptir.

Eğitim programlarının sağlıklı bir şekilde amaçlarına ulaşabilmelerinde uygulama esnasında kullanılacak yöntem ve teknikler büyük bir öneme sahiptir. Günümüz Türk eğitim sisteminde benimsenen temel eğitim anlayışı yapılandırmacı eğitim anlayışı olup araştıran, inceleyen, sorgulayan, analiz-sentez sürecinden faydalanan, eleştiren, doğru bilgiye ulaşmak için çaba harcayan öğrenci profili temel hedeftir. Öğrenme durumları göz önünde bulundurularak hazırlanan öğretim programlarında kullanılacak yöntem ve teknikler de öğrenme alanlarına göre özelleşir. Yöntem, sözlükte “1. Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika, 2. Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot” (TDK, Türkçe Sözlük, 2005) şeklinde tanımlanırken; Büyükkaragöz ve Çivi (1997) metot terimini “bir amaca varmak için takip edilen, doğruluğu ve başarısı denenmiş en kısa ve en emin yol, hareket ve iş tutma tarzı”; Oğuzkan (1993: 166) “yeni gerçekleri bulmak, bilinen gerçekleri yorumlamak ve açıklamak için uyulan

mantıklı düşünce yolu”; Demirel (2005:138) “hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol” şeklinde tanımlamışlardır.

Teknik kavramı ise sözlükte “1. Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi, 2. Fizik, kimya, matematik vb. bilimlerden elde edilen verileri iş ve yapım alanında uygulama, 3. Bu uygulamaya dayanan, bu uygulamaya ilişkin, 4. Yol, beceri, yöntem” (TDK, Türkçe Sözlük, 2015) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere yöntem ve teknik terimlerini tam manasıyla farklı bir tanımla tanımlamak mümkün olmayacaktır. Çünkü yöntem ve teknik terimleri arasında iç içe bir ilişki vardır. Fakat bu ilişkiden yola çıkarak da olsa yöntemin ortak amaçların gerçekleşmesi için tekniklerin birleşmesiyle oluştuğu yargısına varılabilir. Maden (2014: 29) yöntem ve teknikleri şu tabloyla ayırmaktadır:

Tablo 2.5. Maden (2014:29), Öğretim Yöntem ve Teknikleri Tablosu.

"Yöntemler	Teknikler		
Anlatım (Düz Anlatım)	Grupla öğretim teknikleri		Bireysel öğretim teknikleri
Tartışma	Beyin Fırtınası	Altı Şapkalı Düşünme	Bireyselleştirilmiş Öğretim
Örnek Olay	Gösteri	Görüş Geliştirme	Dönüşümlü Günlük Çalışmalar
Gösterip Yaptırma	Soru-Cevap	Deney	Programlı Öğretim
Bireysel Çalışma	Rol Oynama	Workshop (Atölye)	Akran Grupları"
Problem Çözme	Benzetim		
Proje	İkili ve Grup Çalışması		
Gezi-Gözlem	Mikro Öğretim		
Drama	Kavram Haritaları		
	Eğitsel Oyunlar		

Bu yöntem ve teknikler eğitim ve öğretim faaliyetlerinde en sık kullanılan yöntem ve teknikler olup amaç ve kazanımlar doğrultusunda birden çok yöntem ve teknik beraber de kullanılabilir. Her öğrenme alanının kazanımları farklı olduğu için bu kazanımların gerçekleştirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler de özelleşir. Hazırlanan Türkçe öğretim programlarında Türkçe dersi öğrenme alanlarına yönelik

bazı yöntem ve teknikler de önerilmiştir. Bu kapsamda 2006 programında her bir öğrenme alanına yönelik yöntem ve teknikler ayrı bir şekilde belirlenmiştir. Konuşma öğrenme alanına yönelik belirlenen yöntem ve teknikler aşağıdaki tabloda şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 2.6. 2006 Türkçe Öğretim Programı Konuşma Öğrenme Alanı Yöntem ve Teknikleri

<p>"İKNA ETME</p> <p>Amaç: Bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır.</p> <p>Uygulama: İkna etme yönteminde, fikirleri destekleyen kaynaklara, güvenilir delillere, sayısal verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili kullanmak önemlidir. Bu yöntemin sınıf ortamında uygulanmasında seçilen öğrenciler ya da gruplar konu hakkında farklı fikirleri savunarak karşındakileri savundukları fikirler konusunda ikna etmeye çalışırlar. Bu yöntem uygulanmadan önce kaynaklara ulaşmaları ve delilleri toplamaları için öğrencilere süre verilmelidir.</p> <p>ELEŞTİREL KONUŞMA</p> <p>Amaç: Belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Konuşmacı, seçip sınırlanmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar ve alternatif çözüm önerileri teklif eder.</p> <p>KATILIMLI KONUŞMA</p> <p>Amaç: Dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmektir.</p> <p>Uygulama: Dinleyicileri konuşma sürecine katmak amacıyla konuşma yer yer kesintiye uğratılarak dinleyicilerin duygu, düşünce ve sorularını iletmeleri sağlanır. Bu amaçla konunun ilgi çekici yönleri üzerinde durulmalı, sorular sorularak dinleyicinin konu üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır.</p> <p>TARTIŞMA</p> <p>Amaç: Öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektir.</p>	<p>KENDİSİNİ KARŞINDAKİNİN YERİNE KOYARAK KONUŞMA (EMPATİ KURMA)</p> <p>Amaç: Konuşmada, karşındakinin değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır.</p> <p>Uygulama: Bir sorunu çözmek, doğruyu aramak veya karşındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmak gibi olumlu iletişim becerilerini geliştirmek için konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta bir konu belirlenerek karşındakinin anlama etkinliği yaptırılır.</p> <p>GÜDÜMLÜ KONUŞMA</p> <p>Amaç: Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğretmen tarafından belli bir konu seçilerek sınıfın gündemine alınır. Konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içinde ifade etmeleri sağlanır.</p> <p>KELİME VE KAVRAM HAVUZUNDAN SEÇEREK KONUŞMA</p> <p>Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğretmen tarafından kelime ve kavramların yer aldığı bir havuz oluşturulur. Öğrenciler konuşma konularına bağlı olarak bu havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları kullanarak bir konuşma yaparlar.</p> <p>SERBEST KONUŞMA</p> <p>Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek için haftalık ders</p>
---	--

<p>Uygulama: Tartışılacak konu öğrenciler tarafından seçilir ve konuyla ilgili gerekli kaynaklar taranarak elde edilen bilgi ve görüşler düzenlenir. Seçilen konu, düşündürücü ve tartışmaya uygun nitelikte olmalı, belirli bir sürede ele alınmalıdır. Sınıfta herkesin düşündüğünü söyleyebileceği serbest bir ortam oluşturulmalıdır. Oluşturulan jüri tarafsız olmalıdır.</p> <p>Öğretmen sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.</p> <p>Başkan;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tartışılan konunun nitelik ve sınırlarını dinleyicilere iyice açıklamalı, 2. Tartışma sürecinde konu dışına çıkmadan, tartışanların düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortam oluşturmalı, 3. Belirlenen yönetime uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor hazırlatmalı, 4. Yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, zaman zaman konuşulanların özetini yapmalı. 5. Uzun konuşanlara ve konunun dışına çıkanlara uyarılarda bulunmalı, 6. Kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine önderlik ederek tarafsız kalmalıdır. <p>Tartışmacı;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tartışma sırasında konuşmacının sözünü kesmemeli, 2. Konu dışına çıkmamalı, 3. Verdiği örnekler, fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı, 4. Tartışmanın, bir amaç değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu akıldan çıkarmamalı, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde olmasına özen göstermelidir. 	<p>saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır.</p> <p>YARATICI KONUŞMA</p> <p>Amaç: Öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.</p> <p>Uygulama: Öğrencilere bir konu verilir. Her öğrenci bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşarak konuya farklı bir bakış açısı getirir.</p> <p>HAFIZADA TUTMA TEKNİĞİ</p> <p>Amaç: Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır.</p> <p>Uygulama: Konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Hayal gücü, benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanılarak seçilen kelimelerle küçük bir hikâye oluşturulur."</p>
--	--

Diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi 2006 programında konuşma öğrenme alanında da yöntem ve teknikler, amaç ve uygulama boyutlarıyla birlikte verilmiştir. Yöntem ve teknikler ayrı ayrı olarak belirtilmemiş, sınıf düzeylerine göre yöntem ve teknik önerisinde bulunulmamıştır. Belirtilen yöntem ve teknikler 6, 7 ve 8.sınıf derecelerinin tümüne hitap edecek şekilde sıralanmıştır. Sıralanan bu yöntem ve tekniklerin Tablo 2.5'te sıralanan genel öğretim yöntem ve tekniklerle çok fazla bir

şekilde kesişmediği, sadece konuşma öğrenme alanına yönelik olarak oluşturulduğu görülmektedir. Bu durum öğrenme alanlarına özel olarak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi açısından olumlu bir gelişmedir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin amaç ve uygulama boyutlarının da zikredilmesi uygulayıcılar için fikir vermesi açısından olumlu olarak karşılanabilirken; yöntem ve tekniklerin belirtilmesi durumunun öneri boyutunda olduğu unutulursa bu durumun programın sınırlayıcı boyutunda olduğu şeklinde yorumlanabilir. Konuşma öğrenme alanında “... çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir.” (MEB, 2006: 9) ifadesi yer almasına rağmen bu çalışmaların hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceğine değinilmemesi olumsuz eleştirilere neden olabilir.

2015 Türkçe öğretim programında ise konuşma öğrenme alanı ve dinleme/izleme öğrenme alanlarının birleştirilerek sözlü iletişim öğrenme alanının oluşturulduğu görülmektedir. Sözlü iletişim öğrenme alanının ise 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf derecelerinin tümüne yönelik oluşturulduğu görülmektedir. Her sınıf seviyesi için farklı yöntem ve teknikler önerilmiş, 2006 programından farklı olarak yöntem ve teknikler için amaç ve uygulama kısımlarına yer verilmemiştir. Program kapsamında “tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme, zihinde canlandırma” gibi yöntem teknik ve stratejilere yer verilmiştir. Zikredilen yöntem ve tekniklerin 2006 programında olduğundan farklı olarak sadece konuşma öğrenme alanıyla sınırlandırılmadığı, dinleme/izleme öğrenme alanı başta olmak üzere diğer öğrenme alanlarında da kullanılabilecek yöntem ve teknikler olduğu saptanmaktadır. Bu durum sözlü iletişim öğrenme alanının beceri olarak anlama ve anlatma boyutunun birlikte gelişiminin hedeflendiği şeklinde yorumlanabilir.

“Sözlü iletişim öğrenme alanında kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirme ve desteği ile gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler

kullanılır. Öğrencilerin bu stratejileri kullanma becerileri geliştirilmelidir. Yöntem teknik ve stratejilerin kullanımında sınıf seviyesi gözetilmelidir. Örneğin 1. sınıfta tekrar dinleme, 5NİK, zihinde canlandırma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanılırken 2. sınıfta tekrar dinleme, 5NİK, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma; 3. sınıfta gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5NİK, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, canlandırma, sonucu tahmin etme; 4.sınıfta gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5NİK, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanılabilir. Benzer şekilde 5-8. Sınıflar düzeyinde de uygun yöntem, teknik ve stratejiler kullanılabilir.” (MEB, 2015: 6)

Sözlü iletişim bölümünde sınıf düzeyi yükseldikçe önerilen yöntem ve tekniklerin sayısı oransal olarak artmaktadır. Yaş seviyesi artıkça öğrencinin daha da aktifleştirilmesi açısından bu durum olumlu olarak değerlendirilebilir. Ortaokul kısmı olan 5, 6, 7 ve 8.sınıf düzeyleri için yöntem ve teknik önerisinde bulunulmamış, kazanımların işlenişine göre öğretmenlerin yönlendirmesine bırakılmıştır. 2006 programında olduğu gibi yöntem ve tekniklerin önerilmesi yine aynı şekilde programın sınırlandırıcı yönü olarak değerlendirilebilir. *“Bunun yerine programda stratejilerin belirlenip yöntem ve tekniklerin uygulayıcılara yani öğretmenlere bırakılması programın esnekliği açısından oldukça yerinde bir uygulama olurdu. Çünkü öğretim programları esnek olma özelliğine sahip olmalıdır. Türkiye'nin her yerinde aynı uygulamaları yürütmek mümkün olmayabilir. Okulun, öğrencilerin, öğretmenlerin çeşitli şartlarına göre öğretim programlarının yöntem ve teknik seçimlerinde esneklikler olmalıdır.”* (Bayburtlu, 2015: 151)

2.4.KONUŞMA BECERİSİNİN ÖNEMİ

Dinleme becerisinden sonra ikinci sırada gelişmeye başlayan dil becerisi konuşma becerisidir.

Konuşma, Türkçe sözlükte *“1.Konuşmak işi, 2. Görüşme, danışma, müzakere, 3. Dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans”* (TDK, Güncel Türkçe Sözlük, 2017) şeklinde tanımlanmıştır. Konuşmanın

tanımlarından da anlaşılacağı üzere konuşma; duygu ve düşüncelerin, deneyimlerin bir kaynaktan başka bir kaynağa söz ile aktarılması yeteneğidir. Bu yetenek sadece insanoğluna bahşedilmiş nadide bir özelliktir. ” Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlar.” (MEB, 2015:6) İnsanlar arasında vazgeçilmez bir iletişim kanalını oluşturan konuşma, insanlık tarihi boyunca en çok kullanılan beceri olması hasebiyle de ayrı bir öneme sahiptir. Milletlerin millet olma şuurunun oluşmasında önemli bir yere sahip olan edebi ve tarihi ürünlerin ilk örneklerinin sözlü olarak verildiği her ilim erbabınca malumdur. Yazının bulunup kullanılmasına rağmen halk arasında o milletin kültürünü, kimliğini toplumlara benimseten çok sayıda eser dilden dile; tarihten tarihe aktarılmaktadır.

Alışverişlerde, toplantılarda, sınıflarda, sokaklarda, toplu taşıma araçlarında, yemek buluşmalarında hatta ibadet esnalarında yani kısacası günümüzün neredeyse her anında konuşma becerisinden faydalanırız. *“Araştırmalar, günümüzün %50 ile %80’lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45’ini dinleyerek %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak %9’unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır.”* (Nalıncı 2000:130). Konuşma becerisinin dinleme becerisinden sonra en çok kullanılan beceri olarak araştırmada saptanması konuşmanın öneminin kavranması açısından önem arz etmektedir. Bunca bir öneme sahip olan konuşma becerisinin eğitimsiz bırakılması, geliştirilmemesi, toy halde bırakılması birçok sıkıntıyı da beraberinde getirmektedir. Vurgu ve tonlamaların doğru kullanılmaması, duraklamalara uyulmaması gibi durumlar söylenen sözlerin kastedilen amaçlarından farklı olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Söylenen sözlere uygun jest ve mimiklerin kullanılmaması, seslerin doğru bir şekilde telaffuz edilmemesi, diksiyon kurallarına uyulmaması, iletişimde yöresel ağızların kullanılması konuşmada sıkça rastlanılan olumsuzluklardandır. Bu tür sıkıntıları bertaraf etmenin en mümkün yolu konuşma eğitimi yoluyla. *“Günümüzde her toplum bireyi için önemi kavranmış olan "iletişim"i güçlendirmek amacıyla çeşitli çabalara, bilgiye ve eğitime gereksinim duyulmaktadır. Özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından konuşma ve konuşmanın etkileyici gücü yoluyla elde edilen başarı, bireylerin yaşam niteliğiyle doğru orantılı sayılmaktadır. Bu nitelik gerek iş, gerekse özel yaşam boyutunda bireylerin güçlü iletişim kurmaları yoluyla değer kazanacaktır. Değişik*

amaçlara yönelik yapılan konuşmalar, sunuşlar, toplantılar için geçerli olan ölçütlerin başında etkili konuşma, doğru, anlaşılır ve açık anlatım gelmektedir.” (Kurudayıoğlu, 2003: 289)

Konuşma becerisini çocuk, bulunduğu toplum içerisinde gelişmiş güzel bir şekilde kazanmaya başlar. Aile ortamının sağladığı iletişim koşulları içerisinde konuşma becerisini geliştirmeye çalışan çocuk, bu dil gelişimini tek başına beklenen üst düzey seviyeye taşıyamayacaktır. Hitabet gücü yüksek kişilerin önder seçildiği, görüşlerinin geçerli olduğu, toplum nezdinde önemli yer edindiği, kitleleri peşinden sürükleyebilecek etkileyici yönlerinin olduğu bilinen özellikleridir. Aksi durumda ise kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda sıkıntı yaşadıkları, toplum nezdinde kendilerini ifade edemediklerinden hal ve davranışlarına anlam verilemediği, zamanla psikolojik olarak toplumdan soyutlandıkları ve kendilerini hakir olarak görmeye başladıkları gibi sorunlarla karşılaşabilecekleri şeklinde ihtimaller söz konusudur. Bu tür sorunların yaşanmaması ve kaliteli bir iletişim süreci için konuşma becerisinin bir eğitim sürecinden geçirilmesi gerekmektedir. Bu eğitim süreci eğitim kurumlarında en iyi şekilde faydalanılmak üzere belli amaçlar doğrultusunda mümkün olabilmektedir. Konuşma eğitimi, verilen konuşma ve diksiyon dersleriyle sağlanabilmektedir. *“Eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır” (Aktaş-Gündüz; 2001).* Kazandırılan bu yetenekle birlikte konuşma sınırları üst seviyelere doğru zorlanabilmektedir. Konuşmacı ne konuşmak istiyorsa, nasıl konuşmak istiyorsa alacağı konuşma eğitimi sayesinde mümkün hale getirebilmektedir.

2.5.KONUŞMA BECERİSİNİN DİĞER DİL BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ

Dinleme becerisinin doğum öncesinden itibaren gelişmeye başlayan bir beceri olduğu bilinmektedir. Hamilelik döneminin yedinci ayından itibaren çocuk, sesleri duyup tepki verebilmektedir. Çocuğun verdiği bu tepkiler doğum sonrasında ağlama şeklinde devam ederek seslerin heceleme ve kelime boyutuna ulaşana kadar devam etmektedir. Yalnız, bu aşamaya kadarki süreç çocuğun kendini ifade etmesinden ziyade kendisini ifade etmeye çalıştığı süreç olarak bilinmektedir. Kelimeleri telaffuz edebilecek seviyeye gelen çocuk bir müddet sonra kelimeleri bir araya getirerek

cümleler kurabilecek dil olgunluğuna erişebilmektedir. Dinleme becerisinden sonra gelişmeye başlayan konuşma yetisi okul öncesi dönem boyunca çevrenin bahşettiği dilsel zenginlik seviyesinin üzerine çıkamayacaktır. Çocuk bu dönemde dinleme yoluyla öğrendiklerini kullanır. Henüz okuma yetisine kavuşamayan çocuk, dili üst düzeyde kullanamasa da kendi fizyolojik ve biyolojik ihtiyaçlarını giderebilecek düzeyde bir dil becerisine sahiptir.

Okul döneminin başlamasıyla birlikte dil kullanımında okumanın da etkisiyle anlama boyutunda bir gelişme sağlanır. Farklı sözcüklerle karşılaşmaya başlayan çocuk farklı cümle yapılarıyla da tanışır. Bu durum çocuğun kendini ifade etmesi açısından kazandığı olumlu sonuçlarla sınırlı kalmayıp farklı kavramlarla karşılaşacağından düşünme ve yorumla açısından da olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir. Kısa bir süre sonra gelişmeye başlayacak olan yazma becerisiyle de birlikte çocuk anlatma boyutunda da kendince bir doyuma daha ulaşır.

Dinleme ve okuma becerileri anlama becerileri olarak gruplanırken konuşma ve yazma becerileri de anlatma becerileri olarak gruplanmaktadır. Okul eğitiminden önce anlama becerilerinden olan dinleme becerisinin konuşma becerisinin alt yapısını oluşturduğu gibi okul eğitimiyle de birlikte anlama becerilerinden olan okuma becerisi yazma becerisinin alt yapısının oluşmasını sağlamaktadır. Her bir becerinin tek başına gelişimi imkânsızdır. Dil becerileri birbirlerinin tamamlayıcısı görevini üstlenmektedir. Bir dil becerisinin gelişimi en az başka bir dil becerisinin gelişimine ihtiyaç duymaktadır. İlk olarak kazanılmaya başlayan dinleme anlama becerisinden en son kazanılan yazma anlatma becerisine kadarki süreç içerisinde anlama ve anlatma becerileri olan konuşma ve okuma becerileri birbirlerinin gelişimine katkı sağladıkları gibi dinleme ve yazma becerileri arasında da bir köprü görevi görmektedir. Bu açıdan bakıldığında dil becerilerinin gelişiminin bir zincirin halkaları gibi birbirlerini etkileyerek olduğu görülmektedir.

Konuşma becerisinin gelişimi tek başına mümkün değildir. Fakat bu becerinin gelişimi diğer becerilerin gelişimini de olumlu olarak etkilemektedir. Dil becerilerinin arasında birbirlerini takviye etme gibi olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Herhangi bir dil becerisinin gelişimi bir başka dil becerisinin sayesindeyken gelişen bir beceri başka bir

becerinin gelişimine de imkân ve ortam sağlamaktadır. Dolayısıyla konuşma becerisinin gelişimi büyük oranda diğer becerilerin de gelişimine doğru orantılı olarak bağlıdır. *“Konuşma öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. (...) Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma öğrenme alanının okuma, yazma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.”* (MEB, 2006: 6)

2.5.1.Konuşma Becerisinin Dinleme Becerisi İle İlişkisi

Dinleme becerisinin konuşma becerisinden önce gelişmeye başladığı bilinmektedir. Çocuk belli bir süre hiç kelime kullanmadan konuşma becerisinden yoksun bir şekilde çevresindeki konuşmaları, sesleri istem dışı olarak dinler. *“Çocuk kelimeleri öncelikle duyarak öğrenir. Seslerin ayırımına ancak dinleme sonucu ulaşabilir.”* (Temizyürek vd. 2013: 157). Çocuk çevreden işittiği kelimelerin sık tekrarıyla bu kelimelere ve bu kelimelerin ses ayırımına aşına olmaya başlar. Aşına olunan bu kelimeler dilin kelime telaffuzu olgunluğuna erişiminden sonra taklit yoluyla tekrarı biçiminde söze dökülür. Gizil öğrenme sayesinde de anlamlarına kavuşturulan bu kelimeler bir müddet sonra amaçlı ve bilinçli bir kullanımda rol alırlar.

Konuşma becerisinin kazanılmasında dinleme becerisinin yeri yadsınamaz. Konuşma becerisinin kazanılması için gerekli ön koşul dinleme becerisinin kazanılmış olmasıdır. Bu yönle dinleme ve konuşma becerileri ayrılmaz ikili rolünü oynarlar. Çünkü bu becerilerden dinleme becerisi anlama, konuşma becerisi de anlatma becerisi olmaları yönüyle birbirlerinin tamamlayıcısı durumundadırlar. Bunları birbirlerinden ayrı olarak düşünmek imkânsızdır. Bir konuşma yoksa dinlemeden söz edilemeyeceği gibi dinleme olmazsa konuşma becerisinin gelişiminden de söz edilemez.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin mümkün olabilmesi yine dinleme ve konuşma becerilerinin aktif olarak kullanılmasına bağlıdır. Okul öncesi dönemde çocuk ilk olarak aile içerisinde dinleme yoluyla ailesinin öğrettiklerini öğrenmeye başlar. Okul

döneminde de çocuk gününün büyük çoğunluğunu ders dinleyerek geçirir. Ders esnasında sunucu-öğretmen konuşmacı; öğrenci de dinleyici olacak şekilde bir etkileşimin sergilenmesi söz konusudur. *“Çocuklar öğrenmeye dinleme ile başlarlar. Dinleme konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır”* (Özbay, 2009: 81). Aksi takdirde öğrenmenin zorlaşması, aradaki sözel diyalogun olmaması nedeniyle iletişimin sağlıklı olarak devam etmemesi gibi olumsuzluklar meydana gelmeye başlar.

Nalıncı (2000:130)'nın yaptığı araştırmaya göre iletişim kurma zamanımızın %45'lik kısmı dinlemeye %30'luk kısmı ise konuşmaya ayrılmaktadır. Dinlemeye ve konuşmaya ayrılan iletişim kurma zamanının toplam %75'lik kısmı sadece bu iki beceriye ayrılması iletişimsel kullanımdaki önemlerini göz önüne sermektedir. İletişim içerisindeki payının dışında sosyal hayattaki kullanımda da dinlemeye ayrılan oran dinleme becerisinin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. *“Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin % 42'sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir”* (Göğüş, 1978: 227). Dinlemenin söz konusu bir konuşma sayesinde gerçekleştiği de düşünülürse verilen oranlarda konuşmanın yerinin ne kadar da büyük bir öneme sahip olduğu ortaya çıkar. Bu yönleriyle bakıldığında konuşma ve dinleme becerilerinin birbirinden bağımsız olarak geliştiklerini söylemek imkansız olur.

“Konuşma becerisi ile dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilgi bulunmaktadır. Bunun başlıca sebepleri arasında konuşmanın birden fazla kişi arasında cereyan etmesi ve tarafların birbirlerini dinlemek zorunda olmaları bulunmaktadır. Dinleme olmadan konuşma olmayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş olan insanların güzel konuşmaları da mümkün olmamaktadır. Yapılan araştırmalara göre;

- 1- *Doğuştan işitme özürlü olanlar konuşmayı öğrenemiyor.*

- 2- *Gelişim dönemi sürerken işitme becerisini kaybedenlerde konuşma becerisinin de gerilediği görülüyor.*
- 3- *Kulağı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlıyor.*
- 4- *Bir toplumda yaşarken kaybolan ve uzun zaman sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini yitirdikleri görülüyor” (Özbay, 2001: 10-11).*

2.5.2.Konuşma Becerisinin Okuma Becerisi İle İlişkisi

Konuşma becerisi dinleme becerisinden sonra gelişen bir anlatma becerisidir. Bu beceri okul öncesi dönemden itibaren gelişmeye başlasa da yetkinliğe ancak okul dönemiyle ulaşmaya başlar. Çocuk için okul ile birlikte okuma becerisi sayesinde yeni etkinlik alanları oluşmaya başlar. Çocuk için okul ile birlikte okuma becerisi sayesinde yeni etkinlik alanları oluşmaya başlar. Okuma edimiyle çocuğun ufku, hayal dünyası ve kelime dağarcığı hızlı bir şekilde zenginleşir. Olaylara, gelişmelere farklı pencerelerden bakabilecek seviyeye gelir. Yorum yeteneği gelişeceğinden farklı konulara karşı görüşünü ifade etme olgunluğu kazanır. Okuma becerisiyle birlikte okuyuculara kısa sürede çok fazla bilgiye ulaşma imkânı doğar. Bu durum okuyan kişilerin buldukları toplum içerisinde sivrilmelerini sağlar. *“Topluluk içinde akıllara takılan herhangi bir sorunun cevabını, genellikle en fazla okuyan kişinin vermesi istenir ve beklenir. Çünkü okumuş insan ya o sorunun cevabını ya da sorunun cevabına nasıl ulaşabileceğini biliyordur. Bunun yanında cevabı güzel, herkesin anlayabileceği kadar açık ve anlaşılır bir şekilde anlatabileceğine inanılması, sorunun okumuş insana yöneltilmesini sağlamaktadır. Buradan hareketle okuma ile konuşma arasında doğrudan bir bağlantının bulunduğu sonucuna varmak mümkündür.”* (Temizyürek, Erdem ve Temizkan; 2013: 205) Çünkü “okuyan bilir; bilen konuşur.”

Okuma etkinliği okuyucuların kelime dağarcığının gelişimini sağlar. Kelime dağarcığı zengin olan okuyucuların düşünce ufuklarının da zenginleşmesi beklenir. Herkesin göremediğini görmek, düşünemediğini düşünmek, tasarlayamadığını tasarlamak gibi üst düzey yetkinliğe ulaşmanın kısa yolu okuma becerisinin kazanımından geçer. Sesli okuma tekniği sayesinde kelimelerin doğru bir şekilde telaffuz edilme imkânı doğar. Ne konuşulduğu kadar nasıl konuşulduğu da yani diksiyon da önemlidir. İletilerin kaynaktan alıcıya sağlıklı bir şekilde, pürüzsüz olarak aktarılması için sesli okuma tekniğinden sıkça yararlanılmalıdır.

2.5.3.Konuşma Becerisinin Yazma Becerisi İle İlişkisi

Dil becerileri arasında en son kazanılan beceri, yazma becerisidir. Okul dönemiyle birlikte kazanılmaya başlanılan bu becerinin gelişimi diğer dil becerilerinin gelişimiyle doğrudan bağlantılıdır. Seslerin sembolleştirilip kodlanarak kâğıda geçirilmesi durumu olan yazma becerisinin kazanılması, belli bir eğitim sürecini gerektirmektedir. Bu eğitim aşamasının kazanılmasıyla birlikte insan, yeni ve kalıcı bir anlatma becerisini kazanarak duygulanımlarını, fikirlerini, planlarını, buyruklarını, sözleşmelerini, vb. etkin olduğu alanları kayıt altına alabilmekte, gelecek zamanlara aktarabilmekte, söyledikleriyle kendini ve söylediklerini güvence altına alabilmektedir. Yazılmış olan bir eser kendi zamanını aşır çok uzun bir ömrü kat ederek günümüze kadar gelebildiği gibi; yine aynı şekilde günümüzden sonraki nice devirleri görüp geçmişimizden ve günümüzden bilgiler aktarabilmektedir. Bu özeliğinden ötürü farklı zamanlardaki insanlara fikirler verip zamanları şekillendirebilme gibi bir özelliği de mevcuttur.

Bilimlerin kalıcılığını sağlayan en önemli kaynak da yazıdır. Yazı; bilimde bilgilerin, deneyimlerin yığılmasıyla geleceğe yön vermesi, yapılacak çalışmaların hızlandırılması, boş yere emek ve zaman kaybının önüne geçilmesi açısından ayrı bir yere sahiptir. Medeniyetlerin kurulması, benliklerin unutulmaması, geleceğe dair belirlenen hedeflerden sapılmaması, hak-hukuk mevzusunda adil bir hayatın temini konusunda vazgeçilmez bir kaynak niteliğine de sahiptir.

Yazma becerisi tıpkı konuşma becerisi gibi anlatma becerileri arasında yer alır. Kişioğlu kendini farklı şekillerde ifade edebilmektedir. Bunların en temelleri konuşma ve yazma becerileridir. Bu yönüyle yazma ve konuşma becerileri arasında bir ilişki söz konusudur.

Sözlü eserlerin aynı şekilde kalıcılığı söz konusu değildir. Ya zamandan ötürü istem dışı bir aşımına uğrayıp değişerek ya bir art niyetle müdahale edilip değiştirilerek veya başka nedenlerle aslından uzaklaştırılabilir. Dahası, unutulma gibi bir tehlikenin varlığı da unutulmamalıdır. Sözlü zenginliklerin yaşayabileceği bu tür sıkıntılara karşın

yazma becerisi bir güvence oluşturarak bunların korunmasına bir imkân sunmaktadır. Atalarımızın da ifade ettikleri gibi “Söz uçar, yazı kalır.” Bu yönüyle yazma ve konuşma becerileri arasında ayrı bir ilişki de görmek mümkündür.

2.6. ÖĞRETİM YÖNTEMİ OLARAK DRAMA

Yapılandırmacı yaklaşımın 2004-2005 yılında eğitim anlayışımızda yer alması yeni öğretim yöntem ve tekniklerin de kullanımını sağlamıştır. Bu yaklaşımla birlikte dört duvar arasında sıkışıp kalan ve pasif alıcı durumunda olan öğrenci profili değişmiş; araştıran, sorgulayan, inceleyen, bilgileri sentezleyen üretici öğrenci profilinin oluşması imkânı doğmuştur.

Öğrenciler bilgiyi üretmek için birlikte hareket etmekte, çalışmada aktif rol almakta, böylelikle hızlı bir şekilde sosyalleşmektedirler. Dersi en verimli kılan husus derse etkin katılımın olması durumudur. Bu nedenle Türkçe öğretiminde çeşitli yöntem ve teknikler ön plana çıkmaktadır. Fakat bu yöntem ve tekniklerin seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlardan en önemlileri kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek, derse karşı merak duygusunu uyandıracak, dersi canlı bir hale getirip öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak, öğrencinin çalışmalarından ötürü zevk almasını sağlayacak olması şeklinde sıralanabilir.

Öğretim yöntem ve teknikleri, uygulamada katılımcı sayısına göre bireysel ve grupla olacak şekilde farklılık göstermektedir. Grupla öğretim yöntemleri arasında yer alan drama yöntemi, okulda öğrencilerin sosyalleşmesi, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması, günlük yaşamda pratikliğin kazanılması, dil gelişimine katkı sağlaması açısından ayrı bir öneme sahiptir.

Drama kavramının çok farklı tanımlarıyla karşılaşmak mümkündür. Dramanın Türkçe karşılığı için “canlandırma, oyunlaştırma” gibi kavramlar kullanılabilir. Drama için bazı bilim insanlarının yaptığı tanımlar şu şekilde sıralanabilir: Yunanca bir kelime olan “dran” kelimesinden türediğini aktaran Adıgüzel (2007: 15), dran kelimesinin de “*itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında*” kullanıldığını ifade etmektedir. Günümüz bazı tanımları incelendiğinde ise;

“En yalın anlamıyla drama; dramatik bir durumun, bir grup tarafından tiyatro teknikleri kullanılarak paylaşılması sürecidir” (Aslan, 2009: 27).

“Bir eylemin bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, hatta şiirin, canlı ya da cansız varlıkların sözel ve sözsüz, kendiliğinden davranışlarla, taklit yolu ile temsili olarak ifade edilmesi, canlandırılmasıdır.” (Önder, 2007: 37)

“Drama, bir öğretim aracı olarak eğitim alanını, bir sanat formu olarak görsel sanatları, ayrıca psikolojik sağaltım ile de sağlık alanını ilgilendiren çok boyutlu bir kavramdır” (Maden, 2010: 260).

“Kısaca drama, hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılmasıdır” (Kurudayıoğlu ve Özden, 2015: 27).

“İnsanın, insanla giriştiği her tür dolaysız ilişki, etki-tepki alışverişi, araçla oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile dramatik bir durumdur” (San, 1990: 573) vb. şeklinde tanımlar söz konusudur. Bu tanımlardan da yola çıkılarak aslında hayatın her anında olabilecek en basit eylemlerin bile hiçbir akademik sınır tanımadan grupsal etkileşim içinde hayali taklitlere dayandırılarak eğlenceli bir atmosfer dâhilinde canlandırılmasıdır tanımı yapılabilir.

2.7.DRAMANIN TARİHİ

Eğitimde yaparak yaşayarak öğrenme modelinin üzerinde durulması eğitim anlayışı açısından önemli bir adımdır. İlk olarak 17. yüzyılda John Locke eğitimde yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi üzerinde durmuştur. Yaşantıların eğitim üzerinde önemli olduğunu ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi adeta ete kemiğe bürüten John Dewey’dir. 20. yüzyıl başlarında dramayı eğitim alanında kullanan ilk isim ise o dönem bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay-Johnson’dur (Çebi, 1996). Johnson 1911 yılında “The Dramatic Method of Teaching” adlı eğitimde drama konulu kitabını kaleme almış, sonrasında H. Caudwell Cook (The Play Way), Winifred Ward (Creative Dramatics, Playmaking for Children) dramayla ilgilenenler arasında yer almışlardır. 1960’lı yıllarda Heatchcote drama alanındaki çabaları ve etkinliği

nedeniyle drama alanında önemli bir yere sahiptir (San, 1996). Dramada öğretmenin üstlenmesi gereken sorumlulukları incelemiş, “Bir Öğretim Yöntemi Olarak Drama” kitabını yayınlamıştır.

Ülkemizde ise drama alanında ilk çalışmaların İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Muhsin Ertuğrul’la başladığı söylenebilir (San, 1998). Baltacıoğlu, Maarif Vekilliği yaptığı dönemde okullarda tiyatro alanında yapılan çalışmalarını desteklemiştir. “Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi” adıyla bir bülten yayınlarak tiyatronun, eğitim ve öğretim faaliyetleriyle olan ilişkisi üzerinde durmuştur. Selahattin Çoruh ise 1950’de “Okullarda Dramatizasyon” adlı kitabıyla eğitim alanındaki dramatizasyon çalışmalarına yönelik ilk kitabı yazmıştır. 1965’te Emin Özdemir tarafından “Uygulamalı Dramatizasyon” adlı kitap yayınlanmıştır. Bu kitap öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik hazırlanmış olup drama tekniğinin eğitim öğretim faaliyetleri üzerindeki olumlu etkileri üzerinde durulmuştur. Drama alanındaki bir diğer isim de Muaamer Targaçtır. Baltacıoğlu, (1938) Balkan Savaşları (1912-1913) sonrasında askerlik deneyimi yaşatmak amacıyla okul tiyatrosunun ilk uygulamalarının bu savaş kaynaklı olduğunu, Muammer Targaç’ın da ilk defa öğrencilere bu vesileyle Karamürsel’de hususi bir ilkmektepte tiyatro oynattığını aktarmaktadır. (Muammer Targaç ile ilgili bu bilgiye 20.04.2018 tarihinde www.olusumdrama.com adresinden ulaşılmıştır.)

1980’li yıllardan sonra drama alanında, devlet tiyatrosu sanatçısı Tamer Levent ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi İnci San’ın eğitimde drama alanında yaptıkları çalışmalar sayesinde dramanın gelişimi hız kazanmıştır.

1998 yılı Eylül ayında yayınlanan MEB Tebliğler dergisinde Drama Dersi 4.sınıftan 8.sınıfa kadar haftada 1-2 ders saati olarak seçmeli ders olarak okutulması şeklinde İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi 1-2-3 Öğretim Programı başlığı altında yer almıştır.

1998 ve 2006 yıllarındaki düzenlemelerle drama; Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Yabancı Dil Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği

ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği bölümlerinde zorunlu ders olarak okutulmasına karar verilmiştir (Yeğen, 2009).

2.8.DRAMA TÜRLERİ

Dramanın farklı türleri vardır. Drama kendisinden beklenen fayda doğrultusunda çeşitlilik gösterir. Genel olarak drama türleri; psikodrama, sosyodrama, eğitim alanında drama ve yaratıcı drama şeklinde literatürlerde ele alınır.

2.8.1.Psikodrama

“Psikodrama; psikolojik ve sosyal sorunları katılımcılarla sadece hayatlarındaki ilgili olaylar hakkında konuşmakla yetinmeyerek, onları yeniden canlandırmaya yönlendiren bir araştırma yöntemidir” (Blatner, 2002, Akt: Kadan, 2013: 11).

“Psikodrama, kişilerin iç dünyalarının eyleme dönüşmesi anlamına gelmekle beraber bir tür dramatizasyondan yararlanılarak gerçekleştirilen bir ruhsal geliştirme olarak tanımlanabilir” (Çalışkan ve Karadağ, 2005: 50-97).

Psikodrama, ruhsal açıdan sıkıntı yaşamakta olan bireylerin duygusal yönden normalleşmeleri amacıyla bireylere uygulanan drama türüdür. Bireysel olarak uygulanabileceği gibi genel olarak gruplara yönelik olarak uygulanır. Günümüzde birçok alanda tedavi ve uyum sağlama amacıyla uygulanmaktadır. Tiyatro, eğitim ve sanayi psikolojisi gibi farklı alanlarda olduğu gibi cezaevi, ıslahevi, huzur evi gibi farklı kurumlarda da uygulama alanı bulur.

Psikodramada bireyin kendi iç dünyasını oyun yoluyla dışarıya dökmesi amaçtır. Bireysel olan psikodramaya monodrama, grupsal olan şekline ise sosyodrama denir. Klinik ortamlarda yapılabileceği gibi hastane, okul, üniversite, dernek gibi kurumlarda da grupsal olarak yapılabilir.

2.8.2.Sosyodrama

Toplum içerisindeki farklı sorunları ve durumları ele alıp işleyen grup çalışması yöntemidir. Sosyodrama psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde kullanılan

teknikler arasında yer alır (Çalışkan ve Karadağ, 2005). Bu teknikte toplumsal sorunların ele alınarak irdelenmesi amaçlanır.

Sosyodramanın konusunu toplumsal yaşamdaki olaylar oluşturur. Esnaflar arasındaki rekabet, tarla sulama sırasındaki anlaşmazlıklar, görgü kuralları, kan davaları, alacak verecek meseleleri, komşuluk ilişkileri gibi konular sosyodramanın konusu olabilir. Grup üyeleri belirlenen ortak konunun farklı boyutlarıyla ilgilenerek olaya farklı bakış açısıyla bakması ve çözümler üretmesi amaçlanır. Psikodramada insanlar arasındaki ilişkilerin irdelenmesi durumu söz konusuysen sosyodramada çok katılımlı gruplar arası ilişkilerin işlenmesi söz konusudur.

2.8.3.Eğitim Alanında Drama

Drama yöntemi, eğitimin en önemli ögesi olan öğrencinin pasif öğrenme yerine yaparak yaşayarak öğrenmesinin mümkün kılındığı eğlenceli eğitim yöntemidir. Drama yönteminde çocuk aktif bir şekilde öğrenme sürecinde rol alır. Bu süreçte dersler oyun havasında geçer. Okul dönemiyle birlikte öğrencinin oyuna ayırdığı zaman kısıtlanırken drama sayesinde derslerin de oyun havasında geçmesi imkânı doğar.

Eğitimde dramanın kullanımıyla birlikte öğrencinin ezberci yaklaşımdan uzak yaratıcı düşünmeyle yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanmıştır. Bu yöntemde öğrenci öğrenmenin kalıcılığı için gerekli olan her aşamayla öğrenme imkânına erişir. Dramada öğrenci duyarak, konuşarak, okuyarak ve en önemlisi aktif bir şekilde yaşayarak derse katıldığından öğrenmenin kalıcılığı en üst seviyede olması beklenir. Bunların yanı sıra bireylerin kişilik gelişimlerinde de önemli bir yere sahiptir. *“Bireylerin önemli iletişim biçimlerinden konuşmayı geliştirmenin yanında; hayal gücünü, yaratıcılığı ve estetik zevki geliştirme, bireylerde sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratma, yaşam deneyimi kazandırma, zihinsel ve psiko-motor gelişime katkı sağlama, kendine güven duyma, karar verme ve benzeri birçok açıdan insanın kendisini geliştirmesine katkı sağladığı için drama eğitim ortamlarında kullanılacak etkili bir araç ve kazandırılacak önemli bir beceridir” (Maden, 2010a).*

“Eğitimde drama; katılımcılara hem çalışma ortamında hem de özel yaşamda, yalnızken ya da başkalarıyla ilişkide iken, ilişkileri ve sorunları anlamak, değerlendirmek, yorumlayabilmek, sorgulayabilmek, gereken tutum ve davranışları ortaya koyabilmek için yaratıcılıklarını olabildiğince kullanmalarını sağlayan bir öğrenme yöntemidir.” (Topdal, 2004: 55).

Eğitici drama, özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yoluyla, sosyal, evrensel ve soyut kavramların, tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği bir drama çeşididir. (Çalışkan ve Karadağ, 2005)

“Drama çalışmaları örgün eğitimin her basamağında bir öğretim yöntemi ve ayrıca başlı başına bir alan olarak yer alabilmektedir” (San, 1992). “Drama uygulamaları, okul öncesi eğitimde sosyalleşmeyi, temel eğitimde kara tahta eğitimi yerine deneyliliği, orta ve yüksek öğretimde kişiliğin çok yönlü estetik gelişimini sağlıyor” (Levent, 1993: 85).

Eğitici drama bazı özellikleriyle yaratıcı dramadan ayrılır. Eğitici dramada amaç oyun yaratmak değildir. Burada amaç çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri amacıyla sınırları belirlenmiş oyuna katılmasıdır. Eğitici dramanın kapsam alanı eğitim boyutuyla sınırlıdır. Oyunun başlangıç ve bitiş noktaları lider (öğretmen) tarafından belirlenir. Lider, oyun esnasında yol gösterici konumdadır. Yaratıcılık boyutunun sadece eğitimle sınırlandırılması hata olur. Dramanın yaratıcılık boyutuna diğer drama türlerinde de rastlamak mümkündür. Dolayısıyla yaratıcı dramaya ayrı bir başlıkta değinmek daha uygun görülmüştür.

2.8.4.Yaratıcı Drama

Dramada üzerinde en çok durulan özellik, öğrencilerin bir olay ya da durum karşısında çözümler üretebilecek, olaya farklı açılardan bakarak yorumlar geliştirebilecek bir seviyeye ulaştırılmasıdır. Var olandan farklı fikir ve görüşte bulunup yorum geliştirmektir. Yani olay ve durumlara yaratıcı bir açıdan yaklaşmaktır. San (1985) yaratıcılığı yeni düşünce, deneyim ve çıktılar üretip kişiler ve kültür adına yenilikler katmak olarak değerlendirir. Dramanın bu şekilde yaratıcılık kavramıyla olan ilgisi yönüne yaratıcı drama adı verilmesi uygun düşer. “Yaratıcı drama;

doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır” (San, 2002).

Yaratıcı dramada oyunlar bir metne bağlı olmadan oynandığı için bireyler hayal etmeye sevk edilir. Olayın akışı tamamen doğaçlama olarak ilerler. Bireyler karşılaştıkları durumlara yönelik düşüncelerini, hissettiklerini doğaçlama olarak yansıtırlar. Dramada bir lider bulunur. Ancak lider aynı zamanda kendisi de bir oyuncu olmakla birlikte dramayı yönlendirmez sadece bireylere rehberlik eder. Yaratıcı dramada oyun bir çerçevede sınırlandırılmaz. Bir konuyu kavratmaya çalışmanın ötesinde bireylerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri amaçlanır. Yaratıcı dramada bireylerin olay ve durumlar karşısında işbirliği içerisinde çözümler üretmeleri olanakları vardır. Böylelikle bireylerde sosyalleşme, iyi ilişkiler kurma, problemlere karşı yapıcı fikirler sunarak çözümler üretme gibi beceriler gelişir. Yaratıcı dramada grupsal bir etkileşim söz konusudur. Birey kendini bir gruba ait olarak gördüğünden kendini güçlü hisseder.

Ezberci eğitim anlayışından uzak duran çağdaş eğitim yaklaşımları bilgiye nasıl ulaşılabileceğine dair bilgileri eğitim sisteminin temeline alır. Böylelikle öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacaklarına dair birçok farklı öğrenme modelleri ve dolayısıyla öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerinde aktif rol almakla birlikte yaparak ve yaşayarak öğrenme, kendini gerçekleştirme ve yaratıcı, üretken olmalarına kısacası her yönden gelişimlerine olanak tanıyan yaratıcı drama yönteminin kullanılmaya başlanmasıyla (Kaf, 2000) birlikte eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaçlarında önemli değişimler yaşanmıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle bu amaçlara genel olarak ulaşmak mümkündür. Yaratıcı dramanın bireyleri ulaştırmaya çalıştığı amaçların bir kısmını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama
- Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma
- Toplumsal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırma
- Kendine güven duyma ve karar verme becerileri kazandırma

- Sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazandırma
- İmgelem gücünü geliştirme
- Özdeşim (empati) becerilerini geliştirme
- Farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazandırma
- Karşılaşılan sorunları yeni bir bakış açısıyla çözebilme becerisi kazandırma
- Yaşanılan dünyayı daha somut olarak görmeyi sağlama
- Olaylar ya da durumlar arasında ilişki kurabilme
- Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörülle bakabilmeyi sağlama (Öztürk, 2001: 257-258)

Bayram ve arkadaşları ise eğitimde yaratıcı dramının önemini şu şekilde özetlemektedirler:

- Farkındalık kazandırır.
- Bağımsız düşünmeyi sağlar.
- İş birliği yapabilme özelliğini geliştirir.
- Sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratır.
- Dört temel dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) geliştirir.
- Sözel olmayan iletişimin öğrenilmesini sağlar.
- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlar,
- Etik değerlerin gelişmesine olanak sağlar.
- Kendine güven duyma, karar verme becerilerinin gelişmesini sağlar.
- Kaslarını hareket ettiren yeni yöntemleri bulmayı, denemeyi ve bedenini çok yönlü geliştirmeyi sağlar.
- Hata yapma korkusu olmaksızın yeni davranışlar geliştirmeyi sağlar.
- Sanat formlarına duyarlılık göstermeyi sağlar.
- Duygunun sağlıklı ve kontrollü boşalmasına olanak verir.
- Kendini tanımayı sağlar.
- Kendini ifade etmede güven kazandırır.
- Bilgiye ulaşmaya ve onu kullanmaya istekli duruma getirir (Bayram, E. Ve diğerleri, 1999).

2.9.DRAMA VE OYUN ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çocuk hayatında oyunun ayrı bir yeri vardır. Bu özel yer, kalıcı bir şekilde insan fitratında yerini koruyarak bir ömür, insanın yoldaşlığını yapar. Kimi zaman can sıkıntısını giderme, kimi zaman yarışma duygusunu yaşatma, kimi zaman da zihinsel ve bedensel hüner gösterimi biçiminde insanın yaşamdan zevk alma sığınağı olarak her an var olan etkinliklerdir. *“Genel olarak oyunların eğlendirme, zekâyı geliştirme ve bedeni eğitime gibi işlevleri vardır. Salıncağa ya da dönme dolaba binmek, uçurtma uçurmak, kardan adam yapmak gibi oyunlar eğlence amaçlıdır. Bilmece ögeleri taşıyan sözcük bulma, amiral battı, dokuztaş gibi oyunlar ise zekâyı geliştirir. Birdirbir, ip atlama, uzuneşek gibi oyunlar ise bedeni eğitime işlevi görür”* (Şimşek, 2004: s.25). Bunların yanında oyuncuların hızla sosyalleşmelerine, dili etkin kullanarak diyalog kurma becerilerinin gelişimine, liderlik yapma ve takımla çalışma imkânlarının doğmasına elverişli bir etkinlikler dizisini oluşturur. Bu etkinlikler yaşla birlikte ciddiyet noktasında bazı değişikliklere uğrasa da aslında “-mış gibi yapma” duygusunu barındırır.

Eğitim ortamlarında dersi etkili kılmada oyunların önemli bir yeri vardır. Dersin sıkıcılaşmaya başladığı anda hızlı bir şekilde bu olumsuz atmosferi dağıtmada sıkça oyunlardan yararlanılabilir. Çünkü öğrenci kendisinin de aktif olduğu derslerden daha çok zevk alır. Bu nedenle *“öğrenciler, oyunları, diğer sınıf etkinliklerine tercih ederler. Bu, ilkokuldan liseye kadar tüm öğrenciler için gerçeği yansıtır”* (Colemen et al., 1973 akt.Gürbüztürk, 1987: 400).

Oyunların zihinsel olarak olumlu etkileri yadsınamaz. Çocukların hayal güçlerinin, stratejik düşünme becerilerinin gelişiminde oyunların önemli bir yeri vardır. *“Yaratıcılık ve imgeleme boyutları oyunlarla işin içine girer”* (Üstündağ, 1998: 28). Çocuklar oyunlarda hayvan, bitki, cansız varlıklar, çeşitli yaşlarda insan grupları ve hayal ürünü kahramanların rollerini kendilerinden bir şeyler katarak canlandırır. Bu durum üretkenlik ve orijinallik duygusunun temelini oluşturarak pekişmesi adına önemli bir adımdır. Oyun esnasında zihinsel süreçlerin psikomotor becerilerle desteklenerek takviye edilmesi oyunun dramatik bir özellik kazanmasına imkân sağlar.

“Dramatik oyun çocuğun yaratıcı dramaya ilk adım atmasına olanak veren en önemli etkinliktir” (Ömeroğlu, 1992: 31).

Dramanın esasını oluşturun asıl unsur oyundur. Bu nedenle oyun ve drama arasında sıkı bir ilişki vardır. *“Her oyun, çocuk için aslında doğal bir dramadır. Bir çocuğun çubuğa binerek at gibi koşturması, bir diğer çocuğun yastığı gerçekmiş gibi kucaklayıp ona ninniler söylemesi, onunla konuşması, evcilik oyunlarındaki çeşitli davranışları; hırsız-polis, hasta-doktor gibi oyunlarda sergilenenler birer roldür (Şimşek ve Yakup, 2006: 277-298).* Bu rollerin temelinde gerçek hayatta olanlara benzeyecek şekilde taklitler olduğundan *“-miş gibi yapma”* çabası söz konusudur. Dolayısıyla dramada da *“-miş gibi yaparak oyun oynama”* söz konusudur denebilir. *“Oyunun bütün özellikleri dramada da mevcuttur. Çocuklar çevrelerinde gördükleri uğraş ve becerileri oyunlarda canlandırırlar. Dramada da yaşamın yansınması canlandırma yolu ile olur. Bu canlandırmada rol oynayan yalnızca insan görünümünde değil hayvan, bitki, nesne, böcek gibi görünümle de seyirci karşısına çıkar”* (Karakaya, 2007: 103-139).

Eğitimin kalıcılığı ve etkililiği için uygulamaların önemli bir yeri vardır. Çocuk öğrendiğini uyguladığı takdirde eğitim sürecinden lezzet alarak öğrendiklerini kalıcı hale getirebilir. Oyun çocuk için bedensel, ruhsal ve duygusal açıdan gelişime olanak sağlar. Dolayısıyla oyunlar dramanın asıl ruhunu oluşturduğundan dramada da oyunun sağladığı faydaları görmek mümkündür. *“(…) Drama, eğitim için, oyunla sürdürülen bir etkinliktir ve bu özelliği ile eğitimin yaşamsal bir parçasıdır” (Üstündağ, 1994: 7).* Yaratıcı eğitim anlayışı, merkezinde öğrenciyi bulundurduğundan drama yönteminin vazgeçilmemesi gereken bir eğitim yöntemi olduğu söylenebilir. Bireyin sosyalleşmesine, özgün düşünme becerisinin gelişimine, bedensel ve ruhsal gelişimine, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkıları olduğundan drama yönteminin aktif bir şekilde eğitim kademelerinde kullanılması yerinde olur.

2.10.DRAMA VE TİYATRO ARASINDAKİ İLİŞİKİ

Drama ve tiyatro kavramlarının temelini “hareket” oluşturur. Her ikisinde de olay eksenli bir oluşum olsa da esas itibariyle birbirlerinden farklıdırlar. *“Dram sanatı tiyatro çerçevesinde özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumlarını anlatır.” (San, 2002:*

57). “Drama; dramatik bir durumun, bir grup tarafından tiyatro teknikleri kullanılarak paylaşılması sürecidir” (Aslan, 2009: 27). Dramada olayın seyirciler önünde sergilenmesi her ne kadar tiyatroyla ortak bir özellik olsa da dramanın bir tiyatro olduğu söylenemez. Çünkü dramada sergilenen oyunun asıl itibarıyla sergileyene ait olduğundan yani yaratıcılık söz konusu olduğundan içsellik ön plandadır. Oyuncu kendi yaşam felsefesini kaynak olarak görür, içinden geldiği gibi davranır, bu çerçevede bir tartışma ortamını geliştirerek duygu ve düşüncelerin gelişimi sağlar. Bu yönüyle dramanın özel olduğu, yapana yönelik olduğu söylenebilir.

Tiyatroda ise durum farklıdır. Tiyatroda olayların daha geniş bir yelpazede daha yoğun bir kadroyla seyirci önünde sunulması özelliği söz konusudur. Bu durum tiyatronun tamamen içsel olmadığını gösterir. Tiyatro oyuncusu rolünü canlandırırken kendi iç dünyasından, yaratıcılığında da faydalanır. Fakat bu esnada seyirciyi de düşünmek zorundadır. Bu durum tiyatronun drama gibi sadece içe dönük olmadığını seyirciye de dönük olduğunu göstermektedir.

“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 örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır.

Ancak yaratıcı eğitsel drama çalışmaları, tiyatro yapmak olmadığı gibi oyunculuk da değildir. Yaratıcı drama tiyatro formlarını kullanır, özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki ‘oyun’ kavramı bulunur. Tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye koyuluş süreçlerinde yaşandığı gibi drama çalışmalarında katılımcılar belli bir atmosferi, oyun oynamaktan duyulan hazı paylaşırlar. Oyun ya da drama yönlendiricisini de bir bakıma tiyatro yönetmenine benzetebiliriz. Fakat drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek değildir. Yazılı bir metne dayanmaz, sahneye konmak üzere hazırlanmaz” (San, 1996: 148-160).

2.11.DRAMA VE YARATICILIK

Yeni eğitim anlayışımızda öğrencilerin özgürce düşünmelerini sağlama, karşılaştıkları sorunlara çözümler ortaya koyabilme, sıkıntılarla karşılaşmadan evvel alternatif yollar oluşturabilme becerileri kazandırma gibi amaçlar üzerinde durulmaktadır. Bu, en genel ifadeyle üreten, üretici, yeni fikirler ortaya koyabilen bireyler yetiştirmek düşüncesinin hedef amaç olduğunun göstergesidir.

Eğitim sistemimizde bunu sağlamak için çeşitli yöntem ve teknikler öğretim programlarımızda yerini almıştır. Bu yöntemlerden biri olan drama yöntemi eğitimin her kademesinde aktif olarak kullanılmaktadır. *“Eğitimde drama; katılımcılara hem çalışma ortamında hem de özel yaşamda, yalnızken ya da başkalarıyla ilişkide iken, ilişkileri ve sorunları anlamak, değerlendirmek, yorumlayabilmek, sorgulayabilmek, gereken tutum ve davranışları ortaya koyabilmek için yaratıcılıklarını olabildiğince kullanmalarını sağlayan bir öğrenme yöntemidir.”* (Tobdal, 2004: 55).

Dramada esas olan içinden geldiği gibi oynamaktır. Şüphesiz ki bu açıdan yola çıktığımızda canlandırılan her rolün özgün olduğu görüşü ortaya çıkar. Daha önceki deneyimlerden faydalanarak yeni şeyler ortaya koymak, ortaya koyulan ürünlerin öncekilerden farklı olması yaratıcılığın bir göstergesidir. Yaratıcılık *“daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, bireyler için ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katma”* (San, 1985: 100) olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık kavramının kapsam alanı geniştir. Yaratıcılığı insan yaşamının her anında istifade edilebilecek bir yeti olarak da görmek mümkün. Böylelikle bir iş yaparken, bir tartışmaya dâhil olurken, bir sıkıntının aşılması için gerçekleştirilen zihinsel aktivite anında, sanatsal bir işle meşgul olurken, vb. birçok farklı farklı zamanlarda ve alanlarda yaratıcılık yetisinden istifade edilebileceği gibi eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında da yaratıcılık yetisinden sıkça faydalanılabilir.

Bir öğretim yöntemi olarak kullanılan drama yöntemiyle birlikte bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin de gelişimi beklenir. Bireyin kendini rahat hissettiği olay ve durumlara içinden geldiği gibi doğaçlama olarak dönüt verebildiği için fikir

üretimi açısından da gelişmiş bir evreye ulaştığı söylenebilir. “*Sezgi, duyumsama, algı, anlama ve anlatma gücü gelişen bir öğrenci ise, kolaylıkla yaratıcı düşünce üretme sürecine girebilir*” (Sever, 1991: 373). Bu sürece giren öğrenci için dramanın gereklerinden biri olan yaratıcılık özelliklerinden birini yerine getirdiği söylenebilir. Çünkü “*drama öncelikli olarak yararlı ve yaratıcı amaca yöneliktir*” (Genç, 2003: 196-205).

2.12.DRAMA VE ÇOCUK GELİŞİMİ

Çocuk gelişimi çok boyutlu bir gelişim olarak ilerler. Dilsel, zihinsel, sosyal, psikomotor, duygusal gelişim boyutlarını da içine alan karmaşık bir gelişim sürecine giren çocuğun bu süreçleri sağlıklı bir şekilde atlatması önem arz eder. Çocuk her ne kadar içerisinde bulunduğu çevre içerisinde bu gelişim alanlarına yönelik kısmi olarak faydalansa da bu, hedefe yönelik ve amaçlı olmadığından yeterli olmayacaktır. Bu nedenle çocuğun sağlıklı gelişimi adına dramayla eğitim yöntemi yerinde bir tercih olur. Çünkü dramada öğrencinin çok boyutlu gelişimi için uygun fırsatları bir arada bulma imkânı söz konusudur. “*Drama, oyun anlamında kullanılmakta ise de eğitimde bir öğretim yöntemi olarak uygulanmasının amacı duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yetileri geliştirmektir. Drama ekinsel gelişim, özgüven, kendini tanıma, yaratıcılık, eleştirel bakış, kendini aşma, problem çözme ve çözüm yolları üretme gibi nitelikleri kazandıran etkili bir yoldur*” (Genç, 2003).

2.12.1. Zihinsel Gelişim ve Drama

Dramada çocuk, hayal gücünün üst sınırlarını zorlamaktadır. Soyut düşünmeye dayalı olan hayal kurma ve var olanın ötesinin tasarlandığı yaratıcılık boyutlarının aktif olarak kullanılması zihinsel gelişim yönünden önemli rol oynamaktadır. Bir nevi çocuk, dramada beyin jimnastiği yaparak farklı olay ve durumlara hızlı bir şekilde ve mantıklı olarak çözümler üretebilmekte; drama esnasında karşılaştığı yeni problemlere olayın farklı yönlerini de işe koşarak çok boyutlu bir şekilde zihinsel aktivitede bulunabilme imkânını yakalamaktadır.

Drama esnasında çocuk oynayacağı oyuna yönelik olarak oyunu, rolünü, an olarak yapacağı hamleyi hesaba katarak bunların arasındaki uyumun üzerinde durur. Bunlarla yetinmez problemler üzerinde elindeki ve elde edeceği bilgiler arasında

değerlendirmelerde bulunur. Aynı zamanda yaptığı çıkarımları uygulamaya dökmek için en uygun bedensel durumu seçer. Bu açıdan bakıldığında aslında dramada yoğun bir zihinsel aktivitenin olduğu söylenebilir.

Yeğen (2006) drama yönteminin bireylerin empati kurma becerisi ve eleştirel düşünme yeteneğinin gelişimi açısından yardımcı olduğunu belirtirken; Yalım (2003) bireyin özgüveninin gelişimi, eğitim ve öğretime istekli katılımın sağlanması açısından da yararlı bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Özgüven ve eleştirel düşünme becerisinin gelişimiyle birlikte öğrenci, düşüncelerini rahat bir şekilde aktarıp düşüncelerinin sonuçlarını da gözlemleyerek sonuçlar üzerinde değerlendirmede bulunma fırsatı bulur. Aktif bir şekilde olayın tüm boyutları içerisinde yer alan öğrenci, dramayı zevkli bir uğraş olarak görür. Dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetlerinde drama yönteminin etkin olarak kullanımı öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden zevk almasını sağladığından başarı duygusunun da tadılması söz konusudur.

2.12.2. Bedensel-Psikomotor Gelişim ve Drama

Çocuğun diğer becerilerinin gelişimi gibi psikomotor becerilerinin gelişimi de önem arz eder. Çocuk dünyaya hareket edebilme yeteneğiyle gelir. Bu yeteneğin gelişimi için çeşitli aktivitelerde bulunması gerekmektedir. Drama, çocuğun her yaş evresi için uygun hareketlerde bulunma imkânı sunar. Çocuk ilk başlarda büyük kas becerileri olan baş, gövde, kollar ve bacakları aktif olarak kullanabilirken gelişim evresiyle birlikte olgunlaşma sonucunda küçük kas becerileri olan el ve ayak parmaklarını da aktif olarak kullanmaya başlar. Drama, bu kas becerilerinin gelişimi için uygun imkânlar sunar. Dramada çocuk; tutma, yakalama, koşma, eğilip kalkma, hoplayıp zıplama gibi aktivitelerde bulunarak bir bakıma içerisinde bulundurduğu dinamik enerjiyi bu şekilde dışarıya boşaltmakta, beyine oksijenin gitmesi için gerekli olan hareketleri drama içerisinde sergilediğinden tatlı bir yorgunluk hissederek rahat bir uyku çekebilmektedir. Bu durum çocuğun aynı zamanda ruhsal gelişimi adına da faydalar sunmaktadır.

İnsan kendini ya sözle ya yazıyla ya da hareketle ifade eder. Drama esnasında çeşitli objeleri kavramaya çalışan çocuk, küçük kas becerilerinin gelişimi için gerekli

olan aktiviteleri yapar. Küçük kas becerilerinin gelişimiyle birlikte kalem tutmayı da başaran çocuk kendini yazılı olarak ifade edebilme imkânına erişir. Çocuk böylelikle kendini resim çizerek, yazı yazarak veya en azından bir kâğıt karalayarak motive edebilmektedir.

Drama esnasında çocuk, üstlendiği roller gereği farklı duygulara girip bu duygulara uygun şekilde tepkilerde bulunur. Yazının ve sözün yetersiz kaldığı esnada jest ve mimikler devreye girer. Çocuk karşı tarafa duygularını aktarırken yetersiz kaldığını hissetmeye başladığında sosyal yaşam içerisinde farklı duygular için farklı jest ve mimiklerin kullanıldığını fark ettiğinden duygularına en uygun jest ve mimikleri taklit ederek kendi vücut dilini de aktif bir şekilde kullanmaya başlar.

“Drama sürecinde çocuğun motor gelişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için başlangıçta ısınmak için ritim denge oyunları ve egzersizler uygulanır. Ayrıca rahatlama aşamasında da drama süreci oyunlarla, hareketlerle sonlanır. Canlandırmalarda vücudun bir ifade ve yorum aracı olarak kullanılması dramanın çocuğun bedensel ve motor gelişimine verdiği önemi gösterir. Drama çocuğun beden sağlığını koruyan ve geliştiren bir eylemi içinde yaşatır” (Maden, 2010: 67).

2.12.3. Sosyal Gelişim ve Drama

Dramada çocuk, grup çalışması içerisinde kendini bulur. Tek başına oynamak yerine farklı farklı karakterlerdeki oyun arkadaşları arasında uyum içerisinde olarak oyun içerisindeki rolünü canlandırmaya çalışır. Bu durum çocuğun her insanın aynı ruh haline, düşünce yapısına, ekonomik ve kültürel paydaya sahip olmadığını farkına varmasını sağlar. Çocuk bu çeşitliliğin üstesinden gelmek için kendini oyun arkadaşlarının yerine koyarak onların penceresinden olaya bakmaya başlar. Kendi karakterinden farklı karakterdeki bir rolü canlandırmaya çalışmasıyla da her insanın özel ve tek olma gibi bir özelliğe sahip olduğunun farkına hızlı bir şekilde varır. Kendini karşıdakinin yerine koyarak olaya bakma yani sağlıklı bir sosyal iletişimin olmazsa olmazı olan empati kurma yeteneğinin gelişimine imkan olur.

Çocuk, dünyaya iletişim becerilerine sahip olarak gelir. Fakat bu becerilerin gelişimi, içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin verdikleri ölçüsünde kalır. Bu

becerilerin gelişimi için amaçlı bir eğitim ortamına ihtiyaç vardır. Çocuk drama yönteminde sürekli bir iletişim içerisine girer. Böylelikle iletişimin, sözel boyutunun yanı sıra jest ve mimiklerle de mümkün olduğunu öğrenir. Ses tonunun duyguların aktarımında önemli bir yere sahip olduğunu öğrendiği gibi jest ve mimiklerin de duygu aktarımında ayrı bir yerinin olduğunu farkına varır. Sosyal yaşam içerisinde artık kendi duygularını ifade etmeyi ve karşısındakilerin duygularını bu gibi yeni bilgilerle çözümlenerek sağlıklı bir iletişim kurmayı öğrenir.

Toplumları ayakta tutan en temel dinamiklerden bazıları paylaşmak ve yardımlaşmak duygularıdır. İnsanın sosyal bir varlık olduğunu, sağlıklı bir toplum bilincinin gereği olarak zor durumdakilere yardımda bulunulması gerektiği, elindekini arkadaşlarıyla paylaşmanın kendi insani duygusunu ve insanlar arasındaki ilişkilerin olumlu bir atmosfere bürünmesi açısından ne denli önemli olduğunu öğrenir. Drama içerisinde çocuk bu duyguların varlığının kendi ruh haline olan olumlu etkileri nedeniyle toplumdaki rolünün nasıl olması gerektiğine karar vermesine yardımcı olur.

Dramada çocuk grup içerisinde olarak oyun oynar. Dramanın bir grup çalışması olması; çocukların arasında takım ruhunun olması ve işbirliği bilincinin oluşması adına önemli bir durumdur. Sıkıntılara beraber girer, beraber çözüm yolları ararlar. Sorumluluk alır ve gereklerini yerine getirmeye çalışırlar. Böylelikle çocuklar birbirlerine güven duymayı, işbirliği yapmayı ve dayanışmayı öğrenirler (Ersoy, 2004).

2.12.4. Dil Gelişimi ve Drama

Çocuklar dil yetilerine sahip olarak dünyaya gelirler. Dil becerilerinin edinilmesi olgunlaşmaya da bağlı olarak süreç içerisinde gerçekleşir. Çocuklar anlama sürecinde dinleme ve okuma; anlatma sürecinde ise konuşma ve yazma becerilerini kullanırlar. Fakat bu beceriler ilk aşamada istenen seviyeden oldukça uzak bir gelişim seviyesine sahiptir. Bu becerilerin gelişimi için sürekli bir iletişim ortamının sağlanması dil eğitiminin verilmesi yerinde olur. Okul öncesi dönemde iletişimsel faaliyetleri oyunlarla gerçekleştiren çocuk, okul dönemiyle birlikte drama yöntemiyle bu ihtiyacını karşılar.

“Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin iletişim becerilerini geliştirmektir” (Kavcar, 1990: 262). Bu açıdan değerlendirildiğinde dramanın dil gelişiminde önemli rol oynadığı söylenebilir. Dramanın dil edinimi ile ilişkisi iletişimden çok nesnel gerçekliği dil ile kurgulama temeline dayandırılmalıdır. Bu bir yeniden oluşturma yani yaratma sürecidir. Bu nedenle dil edinimine ve gelişimine katkı sağlar. Çünkü dramada çocuğun aktif olması, taklitler yoluyla üstlendiği rolleri canlandırmaya çalışmasıyla birlikte oyun arkadaşlarıyla sürekli bir diyalog sürecine girerek iletişimsel açıdan yetkinleşmeye başlaması söz konusudur. Drama esnasında farklı kelimeleri de öğrenerek hayal âlemini genişletir. Böylelikle çocuk jest ve mimiklerini de yerinde kullanarak duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmenin hazzını yaşar. Bu açıdan bakıldığında anlama ve anlatma becerilerinden oluşan dil kavramı için drama yönteminin ne denli gerekli bir yöntem olduğu görülecektir.

Beddall (2006), dil öğretimi için dramanın neden gerekli olduğunu şu gerekçelerle ifade etmektedir:

- *Drama eğlencelidir ve sınıfta bir ortam değişikliği sağlar. Yorgun bir sınıfı enerjik hale getirebilir.*
- *Çocuklar, performans fikriyle motive olurlar.*
- *Çekingen öğrenciler, genellikle drama kullanılırken daha özgür ve istekli bir şekilde konuşabilirler.*
- *Çocukların önceki bilgilerinden istifade ederek dillerini zenginleştirmelerine yardımcı olur.*
- *Drama, çocukların sadece görme ve duyma duyularına değil aynı zamanda hareket sağladığı için tüm duyularına hitap etmektedir.*
- *Pantomim etkinlikleri, yabancı dilde iletişim kurarken faydalı stratejiler geliştirilmesine katkıda bulunur (Beddall, 2006; Akt: Kadan, 2013: 21).*

Drama sürecinde çocukların sürekli diyalog içerisinde oldukları gözlenebilir. Bu diyalog sözel ve sözel olmayan boyutu da kapsayarak öğrencilerin dil gelişimine önemli ölçüde hizmet ettiğinden eğitim-öğretim faaliyetlerinde drama yönteminden faydalanılması gerekmektedir.

2.13. DRAMANIN HEDEFLERİ VE DRAMA ÇALIŞMALARINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER

Dil becerilerinin gelişimi, zihinsel, bedensel-psikomotor, sosyal becerilerin gelişimi adına drama, sıkça kullanılan bir yöntemdir. Drama, öğretim yöntemi olarak kullanımında etkinliklerin bazı hedef ve ilkeler doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Bu gereklilik sağlıklı ve faydalı bir çalışmanın şartıdır. Bir etkinliğe başlamadan önce etkinliğin yapılmasının amaçlarının ne olduğu, bu amaçlara ulaşmaya çalışırken nelere dikkat edilmesi gerektiğinin bilinmesi önem arz eder. Bu nedenle drama yönteminin amaç ve ilkeleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Dramanın genel amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Yaratıcılığı desteklemek.
- Yaratıcı olmanın hayatın her alanı için geçerli olduğu vurgulamak.
- Çocukların kendini rahat ifade edebilecekleri ortamı ve olanakları yaratmak.
- Güven duygusunun geliştirilmesini sağlayarak karar verme alışkanlığını desteklemek.
- Daha özgür olmalarını sağlamak.
- Eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesine katkıda bulunmak.
- Empati becerisini geliştirerek başkalarını anlamamanın yollarını açmak.
- Düzgün ve doğru konuşma becerisini geliştirmek.
- İngelem gücünün önündeki engelleri kaldırmanın yollarını aramak.
- Bağımsız düşünme becerisini geliştirmek.
- Kıyaslama yapma yetisini desteklemek.
- Birlikte bir fikir, bir durum üstüne tartışabilme, sadece kendi fikrini değil başkalarının fikirlerini de dikkate alma becerisini geliştirmek.
- Çocuğun kendini tanımasını sağlayacak olanaklar yaratmak.
- Anlatı oyunları ve alıştırmaları sayesinde sözcük dağarcığını ve doğru konuşma alışkanlığını geliştirmek.
- Denemenin önemli bir öğrenme aracı olduğunu kavratmak.
- Başkalarını anlamada gözlem yapmanın önemini kavratmak.
- Bireysel farklılıkları anlamamanın yollarını açmak.

- Grup içi çalışmalarda çatışmaların üretken çözümü konusunda farkındalık yaratmak.
- Sanat formlarına karşı farkındalık kazandırmak. (MEB, 2012a: 8-9)

Bunlar dışında drama çalışmaları şu amaçlar doğrultusunda da yapılabilir:

- Soyut kavramların ve olayların somutlaştırılmasını sağlamak.
- Bilgilerin uygulamayla kalıcılığını sağlamak.
- Öğretim çalışmalarını zevkli bir hale getirmek.
- Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesini sağlamak.
- Bireye girişken olma özelliği kazandırarak çekingenlik gibi olumsuz durumları ortadan kaldırmak.
- Bireylerin sosyalleşmelerini sağlamak.
- Bireyler arasındaki farklılıkları hoşgörülle karşılayabilme becerisi kazandırmak.
- Farklı olaylar ve durumlar yaşatarak hayat için deneyim kazandırmak.

Draman çalışmalarının amaçlarından sapmaması, sağlıklı ve karşılıklı güven duygusu içerisinde yapılması amacıyla bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Drama liderinin göz önünde bulundurması gereken bazı kurallar şu şekilde sıralanabilir:

Drama öncesi yapılması gerekenler:

- ✓ Drama etkinlikleri öğrencilerin yaşadıkları çevre koşulları düşünülerek seçilmeli, öğrencinin fikir sahibi olmadığı konulardan etkinlikler seçilmemelidir. Aksi takdirde öğrencilerin ne yapacaklarını, nasıl davranacaklarını bilememesi gibi sıkıntılar doğabilir.
- ✓ Öğrenci grubun ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeyleri düşünülerek etkinlikler planlanmalıdır. Öğrencinin drama çalışmasında istekli ve meraklı olması önem arz eder.
- ✓ Lider çalışma konusunda heyecanlı, istekli olduğunu öğrencilere hissettirerek öğrencileri çalışmaya özendirmelidir. Liderin asık suratlı, agresif, azarlayıcı bir üslup sergilemesi öğrencinin çalışmaya katılma isteğini zedeleyebilir.

- ✓ Etkinlikler planlanırken, bir sonraki haftanın etkinlikleri dikkate alınarak planlama yapılması öğretmenin hazırlığı açısından önemlidir. Drama dersinde öğrencilere bir sonraki haftanın konu hazırlığı verilmez. Dramanın özelliği süreç içinde mekânda çalışabilmektir. Bir önceki derste konu verilmeden öğrencilere kullanılacak malzemeleri getirmeleri söylenebilir (MEB, 2012b: 10).
- ✓ Öğrencilere etkinlikler verilirken yavaş yavaş zora doğru gitmek kaydıyla ilk önce kolaydan başlanmalıdır. Öğrencilerin kendilerini başarısız hissedecekleri teknikler öncelikli olarak tercih edilmemeli, mümkün olduğunca başarıya duygusunu pekiştiren teknikler öncelikli olarak seçilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine hizmet eden teknikler seçilmeli, yaş ve zihinsel gelişim seviyesine uygun etkinlikler planlanmalıdır. Bu durum öğrencinin sıkılmasını engelleyerek zevk almasını sağlayabilir.
- ✓ Etkinlikler öğrenci görüşü de alınarak hazırlanmalıdır. Görüşü alınan öğrenci sorumluluk alarak daha bir istekle etkinliklere katılır.
- ✓ Uzun süreli drama çalışmalarında hep aynı tekniğin kullanımı öğrencilerde sıkılmaya neden olabileceğinden mümkün olduğunca farklı farklı tekniklerden faydalanılmalıdır. Bu durum öğrencilerin yeni bir şey denemesi anlamında olduğundan zevk verir.
- ✓ Çalışmanın yapılacağı ortam çalışmaya göre düzenlenmeli, çalışmada kullanılacak materyaller önceden hazırlanmalı ve çalışma esnasında öğrencilerin rahatça ulaşabilecekleri yere konulmalıdır. Aksi takdirde çalışma aksayabilir, öğrenci performansı düşebilir.
- ✓ Özellikle rahatlama ve dikkat sağlama çalışmaları sırasında öğrencilerin birbirlerine dokunmayacakları bir alanın seçilmesi gerekir. Seçilen yer, koşulları uygun, rahat bir ortam olmalıdır (MEB, 2009: 373-374).
- ✓ Grubun sayısı önceden belirlenmelidir. Yaş ve gelişim düzeyiyle birlikte grubun özellikleri dikkate alınarak gruptaki öğrenci sayısına karar verilmelidir. Sayı bu niteliklere göre değişmekle birlikte 10-12 kişilik grupların ideal olduğu unutulmamalıdır (MEB, 2009: 373-374).
- ✓ Etkinlikler yapılırken drama aşamalarının sırası göz önünde bulundurulmalı, bu aşamalara ayrılacak süre öğrencileri fazla yormamak kaydıyla ihtiyaca göre ayarlanmalıdır.

Drama esnasında yapılması gerekenler:

- ❖ Drama çalışması lider tarafından başlatılmalı, etkinlik çıkmaza girdiğinde lider çözüme yardımcı olmalı fakat çözüme ulaştıran olmamalıdır. Çözüm öğrencilerin yaratıcılığına bırakılmalıdır.
- ❖ İlk kez drama yapılan grupta, çalışmalara basitten başlanmalı, daha sonra karmaşık çalışmalara doğru gidilmelidir (MEB, 2009: 373-374).
- ❖ Lider, dramada katılımcı olarak görev alabilir. Bu durumda lider dramayı şekillendiren, yönlendiren olmamalı; olumsuzluklara karşı önlem alan konumda olmalıdır.
- ❖ Olumsuz davranışlar ve dramanın istenmeyen yöne doğru gidişi engellenmeli, uygun bir dil ve üslupla lider tarafından düzeltilmelidir.
- ❖ Öğrenciler yaratıcı düşünmeye teşvik edilmeli, farklı görüşlere saygı duyulmalı, ortaya atılan görüşler küçümsenmemelidir.
- ❖ Etkinliklerde öncelikle özgür ve demokratik bir ortam yaratılmalı, etkinliğin sonucuna değil, sürecine önem verilmelidir. Her öğrencinin düşüncesine aynı şekilde önem verilmelidir (MEB, 2012b: 10).
- ❖ Etkinliklere mümkün olduğunca tüm sınıf dâhil edilmeli, mümkün olmaması durumunda diğer öğrenciler en az izleyici durumunda olmalıdır.
- ❖ Öğrencilerin gerek oyuncu, gerekse izleyici konumundayken, konuyla ilgili ön bilgilerini hatırlayabilecekleri ve yansıtabilecekleri bir ortam içerisinde olmaları gerekir. Bu ortamda eleştiri yapabilmeleri; sosyal, duygusal ve bilişsel yönden bireysel farklılıklarının farkına varabilmeleri sağlanır (MEB, 2009: 373-374).
- ❖ Roller öğrencilerin istekleri de göz önünde bulundurularak dağıtılmalı, çalışmada gönüllülük esasına dikkat edilmeli, zorlamayla etkinliklere katılım sağlanmamalıdır.
- ❖ Lider, öğrencilerin başarı duygusunu tatmasını kolaylaştırmalı, başarı duygusunu tadan öğrencinin çalışmalara daha bir istekle katılımının olacağı unutulmamalıdır.

Drama sonrası yapılması gerekenler:

- Öğretmen, kazanımların yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmelidir. Değerlendirme, öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmen sadece kazanımı değil, öğrenme sürecini de değerlendirmelidir. Drama dersinde öz değerlendirme, grup değerlendirme ve gözlem yöntemleri kullanılarak değerlendirme yapılabilir (MEB, 2012b: 10).
- Her drama etkinliğinden sonra etkinlik hakkında değerlendirmeler yapılmalıdır (MEB, 2009: 373-374). Bu durum öğrenci gözünde dramanın sadece bir oyundan ibaret olmayıp bir amacının olduğunu da hissettirmesini sağlar.
- Değerlendirme aşamasında sadece sonuç değil aynı zamanda süreç de değerlendirilmelidir.
- Drama yaratıcılığa dayanan bir derstir. Öğretmenin, öğrencilerin yaptıklarını yargılamaması çok önemlidir. Ortaya çıkan sonuç olduğu gibi kabul edilmeli, mükemmellik aranmamalıdır (MEB, 2012b: 10).

2.14. DRAMA TEKNİKLERİ

Pantomim: Duygu ve düşüncelerin jest ve mimiklerle ifade edilmesidir. Burada sözcüklerin kullanımı söz konusu değilken duyguların ifadesinde yardımcı olunması adına seslerden yararlanılabilir. Pantomim tekniğinin başarılı olabilmesi için taklidi yapılan varlığın, içinde bulunulan çevrede bilinen, tanınan olması gerekmektedir. Pantomim tekniği uygulanırken hem taklitçi hem de muhatap izleyiciler, ifade edilmeye çalışılanın ne olduğunu anlamaya çalışırken yoğun bir şekilde dikkatlerini oyuna verirler. Bu durum zihinsel aktiviteyi doğururken aynı zamanda hem oyuncuların hem de izleyicilerin zevk almalarını sağlar.

Rol oynama: Mahalle oyunlarında bile aslında çocuklar hep bir kimliğe girerek onu en iyi şekilde canlandırmaya çalışırlar. Kimileri hırsız-polis, kimileri hasta-doktor, kimileri öğretmen-öğrenci gibi roller alarak bunların en iyi şekilde canlandırılmaya çalışılması söz konusudur. Rol oynama empatinin gelişimi adına önemli bir tekniktir. Çünkü oyuncu olaylara artık tamamıyla başka birinin gözünden bakar onun üstlendiği role ait duyguları yaşayarak canlandırmaya çalışır. Oyuncu burada oyununu en içten

duygularla oynar. Bununla birlikte öğrencilerin kendini ifade etme becerileri, diksiyon, iletişim becerileri sağlıklı bir şekilde gelişir.

Rol Değiştirme: Bu teknikte öğrenci aynı oyun içinde farklı rolleri canlandırabilir. Örneğin oyunda baba rolünü oynayan çocuk daha sonra anne rolünü canlandırabilir. Böylelikle öğrencinin empati yeteneği daha bir genişleme imkanı bulur. Öğrenci kendini bir başkasının gözünden görüp değerlendirme imkanı bulur. Rol yapma yeteneği farklı rollerden dolayı gelişir. Jest, mimik ve seslerin farklı rollerin canlandırılmasıyla duyguların ifadesi açısından daha da geliştiği görülür.

Doğaçlama: Önceden herhangi bir hazırlık yapmadan olayın akışına göre oyunun canlandırılmasıdır. Burada bir metine bağlılık söz konusu olmadığı gibi jest ve mimikler de doğal olarak oyun akışı içinde sergilenen rolün duygularına uygun olarak şekillenir. Doğaçlama öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimini sağlar. Özgüven ve cesaret duygusu kazandırır.

Zihinde Canlandırma: Okunan bazı yönergelerin öğrencilerin gözü kapalı bir şekilde zihinde canlandırılmasıdır. Bu teknik çoğu kez esas çalışmadan sonra rahatlama etkinliği olarak da kullanılabilir. Bu teknikte öğrencilerin soyut düşünebilme becerisinin gelişimine katkı sağlar. Öğrencilerin karakterleri, mekânları, olayları, nesnelere betimleme tekniğinden de yararlanarak zihinde şekle bürümeye tekniğidir.

Parmak Oyunu: Parmak oyunları genelde anaokulu seviyesindeki öğrencilere uygulanan bir oyun olup basit düzeydeki metinlerin parmaklarla eyleme dönüştürülmesiyle oynanır. Somut işlemler dönemindeki çocukların metinlerdeki varlıkları parmaklarıyla şekiller oluşturarak ifade etmeye çalışmaları onların motor becerilerin gelişimi adına olumlu etkileri olan bir tekniktir.

Öykünme: Değişik varlıkların hareketlerinin taklit edilerek canlandırılmasıdır. Burada öğrenciler yerde emekleme şeklinde çömelerek birbirlerinin ayaklarından tutup “ çuf çuf” sesleri eşliğinde tren oyunu oynayabilirler. Bir arı veya çiçek rolüne bürünerek öğrencilerin hoşça vakit geçirmeleri sağlanabilir.

Hayal Oyun: Çocukların daha önceden belirlenmiş metinlerle ya da kurallara bağlı olmadan, gelişim düzeylerine uygun, değişik şartlarda tek başlarına veya grup

halinde kendi koydukları kurallarla oynadıkları serbest oyundur (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Öykü Canlandırma: Bir öykünün, olayın, durumun tıpkı tiyatro metinlerinde olduğu gibi arasözler yardımıyla canlandırılmasıdır. Burada öğretmen, oyuncuların sergilemesi gereken rolleri, yapmaları gereken hareketleri, jest ve mimikleri öğrencilere öğretir. Ne yapacaklarını öğrenen öğrenciler öyküyü canlandırmaya koyulur. Burada öykünün öğrencilere ezberletilmemesine dikkat edilmelidir. Oyuncuların yapacakları hareket önceden öğretilmiş olsa bile öykünün akışına göre bazen doğaçlamalardan da faydalanmalarına da imkân verilmelidir.

Kukla: Öğrencilerin çeşitli kuklalar kullanarak canlandırdıkları drama türüdür. Kukla tiyatrosunda bulunan sahne, kukla dramasında bulunmaması yönüyle farklıdır. Kukla dramasında tüm öğrenciler birer oyuncudur. Bu durum tüm öğrencilerin ifade becerilerinin gelişimi adına yararlıdır. Öğrenciler kendilerini bir kukla aracılığıyla ifade ettiklerinden güven duyguları gelişir.

Sıcak Sandalye: Katılımcı, öğrencilerin karşısında bir sandalyeye oturtularak canlandıracağı karakterle ilgili sorulan sorulara cevap vermeye çalışır. Sorulan sorular ve verilen cevaplar sayesinde karakterle ilgili pek çok farklı bilginin elde edilmesi sağlanır. Dikkat edilmesi gereken husus soruların katılımcıya değil karaktere yönelik olması gerektiğidir. Katılımcının cevap vermeye çalışması ve öğrencilerin aldıkları cevaplarla bilgilenmeleri yaratıcılık ve bilgi paylaşımı açısından tercih edilen eğlenceli bir tekniktir.

Rol Kartları: Rol kartları tekniğinde oyuncuların durum ve karakterleriyle ilgili bilgiler kartlar yoluyla verilir. Sınırlı bir zaman dilimi içerisinde bir takım rolün, katılımcılara verilebilmesi açısından liderler tarafından tercih edilen tekniktir. Kartlarda verilen ortak bilgiler dışındaki bilgilerin diğer katılımcılara gösterilmesinin istenmemesi durumunda da faydalanılabilecek bir tekniktir. Her katılımcıya ait roller ayrıntılı bir şekilde kartlarda yazılır.

Öykü Oluşturma: Öykünün olay, yer, şahıs, zaman gibi dört temel unsuru bulunmaktadır. Bir öykünün herhangi bir öykünün bu unsurları yeni bir öykü meydana

getirmek veya aynı öyküyü yeniden kurgulamak amacıyla grup üyelerine dağıtılabileceği gibi her bireyden ayrı ayrı öykü oluşturmaları da istenebilir. Oluşturulan öykünün grubun ya da bireyin duygu ve düşüncelerinin dışa vurumu adına önemli bir çalışmadır. Oluşturulan öykü drama grubuyla canlandırılır.

Resimle Drama: Öğrencilerin, öğrendiklerini resimler yoluyla ifade etmeye çalıştıkları tekniktir. Bu teknik gruba yönelik olabileceği gibi bireye yönelik bir çalışma da olabilir. Bu çalışmada öğrenciler duygu ve düşüncelerini resimle dışa vurmaya çalıştıklarından değerlendirmede dikkat edilmesi gereken husus, yapılan çalışmanın ifade etmeye çalıştıklarının ne olduğunu saptamaya çalışmak olmalıdır. (Şimşek, 2004)

Dramatizasyon: Lider tarafından belirlenen bir metnin öğrenciler tarafından yine liderin yönlendirmesiyle canlandırılmasıdır. Dolayısıyla öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanma durumlarının da sınırlandırıldığı bir teknik olduğu söylenebilir. “Dramatizasyon benzer tekniklerle karşılaştırıldığında sınırları belirlenmiş, oynayanın çok fazla doğaçlama özelliği katmadığı sadece verileden yola çıkılarak yapılan bir drama tekniğidir. Canlandırmada olay çok az değişir ya da değişmez”(Kara, 2010:104).

2.15. DRAMA UYGULAMA AŞAMALARI

Drama etkinlikleri belli başlı birkaç aşamadan geçilerek sonuca ulaştırılır. Bu aşamalar liderin isteği doğrultusunda bazı değişikliklere uğrayarak uygulanabilir. Bu aşamaları şu şekilde sıralayarak kısaca açıklayabiliriz:

a. Hazırlık – Isınma (Rahatlama): Bu aşamada dramada yer alan öğrencilerin birbirlerine ve rollerine fiziksel ve zihinsel olarak ısındırmak, onları hazır hale getirmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle müzikten yararlanarak öğrencilerin oynamaları, ritim tutmaları, çeşitli oyunlar oynayarak sonraki aşamaya hazır hale getirilmeleri sağlanmalıdır.

“Hareket çalışmaları tüm gruplarla birlikte yapılır. Basit bir müzik veya tempo eşliğinde yürüme, koşma, zıplama, itme, çekme gibi beden hareketleri veya çeşitli hayvan yürüyüşleri taklitleri yapılabilir. Aynı zamanda çocuğun rahatlamasını

hedefleyen bu çalışmalar kasların yumuşatılmasını sağlar. Ses ve nefes açma çalışmaları ısınmayı kolaylaştırır. Çocuk böylece sonraki çalışmalarda daha iyi ve rahat hareket eder, daha başarılı olur. Rahatlama çalışmaları aynı zamanda çocukların zihinsel ve psikolojik rahatlama çalışmalarını da hedefler. İlk haftalarda ısınma süresi biraz uzun tutulabilir. Sonraki günlerde 10-12 dakikayı geçmemelidir” (Yönel, 2004: 24).

Burada esas unsur harekettir. Hareket öğrencilerin fiziksel olarak oyuna hızlı bir şekilde ısınmalarını sağlar. Bu hareket çalışmalarının belirtilen süreyi geçmesi halinde öğrenciler erken yorulacağından verimliliği olumsuz etkiler. Isınma aşamasına tüm sınıf katılabilir.

b. Oyun (Canlandırma, Esas Çalışma): Doğaçlama aşaması da diyen kaynaklar vardır. Dramada asıl oyunların oynandığı aşamadır. Bu aşamada öğrenciler doğaçlamalar yaparak kendi rollerini canlandırırlar. Oyun aşamasında eğer sınıf mevcudu kalabalık değilse tüm sınıfın katılımı iyi olur. Katılmak istemeyen öğrenciler oyuna zorlanmamalıdır. Kalabalık sınıflarda ise öncelik gönüllü olarak katılmak isteyenlere verilmelidir. Oyun aşamasında “rol oynama, rol değiştirme, pandomim, doğaçlama, zihinde canlandırma, parmak oyunu, öykünme, hayal oyun, öykü canlandırma, kukla” gibi birçok teknik kullanılabilir.

c. Rahatlama: Oyun aşamasında yorulan öğrencinin hem fiziksel hem de zihinsel açıdan dinlendirildiği aşamadır. Ortama dinlendirici etkisi olan bir fon müzik verilerek eklem ve kasların yorucu oyun aşamasından sonra dinlendirilmesi amaçlanır. Oyuncuların oturmaları veya yere uzanmalarına imkân verilir. Oyuncular bir yandan oyunun yorgunluğunu atarken bir yandan da öğretmenin verdiği yönergeyi düşlerler. Böylelikle oyun aşamasının bittiği hissettirilir. Rahatlama aşaması için uygun görülen süre 2-3 dakikadır.

d. Değerlendirme: Dramanın son aşamasında dramayla ilgili oyunculara sorular sorularak değerlendirmelerde bulunulur. Bu aşamada oyunculara oyun esnasında neler hissettikleri, sıkıntı çekip çekmedikleri, sıkıntı çektiyse sıkıntılarının neler olduğu, hangi duyguları yaşadıkları, beğendikleri ve kendilerinin oynamak istedikleri rolün olup olmadığı varsa ne olduğunun sorulduğu aşamadır.

“Drama aşamalarından geçen katılımcıların çeşitli davranış biçimlerini, düşüncelerini, yaşantılarını gözden geçirip, içsel irdelemeler yapabilmeleri ve kendi yaşamlarında bilinçli ve isteyerek yeni düzenlemeler oluşturabilmeleri bu değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturur” (Bayram vd., 1999: 37).

2.16. DRAMA SÜRECİNİN TEMEL ÖGELERİ

Drama esas olarak dört temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar drama lideri, çalışma ortamı, malzemeler ve katılımcılardır. Bir drama sürecinin oluşabilmesi için bu öğelere ihtiyaç vardır.

2.16.1. Drama Lideri

Dramada katılımcılara rehberlik eden, onlara yol gösteren, gerektiğinde yardımcı olan; öğretmen, yönlendirici ve hakemlere lider denir. Drama sürecini başlatan, drama için gerekli olan ortamı ve araç gereci sağlayan, uygun yöntem ve tekniği seçen, drama sürecini planlayan ve drama kazanımlarını değerlendiren kişidir.

“Lider, gruba karşı açık olur ve içten davranır. Çalışmaya başlamadan önce neler yapılacağını kısaca gruba anlatır. Bütün oyunların olduğu gibi belli ölçüde dramanın da kuralları vardır. Muhtemel bir olumsuzluğa yol açmamak için lider kuralları açık bir şekilde koyar ve oyun öncesi kuralları uygun bir dille anlatır, eleştiri yaptığı anda ise öncelikle olumlu olanlardan başlar. Dramanın temelinde insan vardır ve drama insanın kişiliğiyle, duygularıyla doğrudan ilişkilidir. Lider kesinlikle öğrencilerin kişiliklerine, duygularına yönelik eleştiri yapmamalı, onları yargılamamalıdır” (Kara, 2010: 29).

Lider, dramada katılımcıların güvenini kazanmalı, sürecin tıkandığı anda çözüme katkı sağlamalıdır. Lider, hiçbir katılımcıyı etnik, ideolojik ve kültürel farklılıklardan ötürü yadırgamamalı aksine bu farklılıkları drama için de bir zenginlik olarak görmelidir. Drama liderinin drama ve tiyatro bilgisine sahip olması sağlıklı bir drama sürecinin yaşanması için gereklidir. Liderin, drama kurallarını, amaç ve ilkelerini bilmesi drama atmosferine olumlu bir hava katacaktır.

Drama çalışmasında rol alan lider, çalışmanın bir parçası olduğunu unutmamalı, dramayı yönlendirmeye kalkmamalı, rehber olduğunu unutmamalıdır. Aksi takdirde katılımcılar rahat bir şekilde çalışamaz, kendilerini rahat ifade edemezler.

Lider, katılımcılara istemedikleri rolleri vermemelidir. Aksi takdirde katılımcılar etkinliğe karşı olumsuz bir duygu içine girebilir, lidere ve arkadaşlarına yönelik güven duygusu zedelenebilir. Rol dağılımında gönüllülük ilkesi unutulmamalı, gerekirse ikna edilerek roller verilmelidir.

2.16.2. Çalışma Ortamı

Drama çalışmaları için mekânsal bir sınırlama yoktur. Okul bahçesi, sınıf, ev, hastane, parklar, kütüphaneler gibi alanlarda da drama çalışmaları yapılabilir. Drama çalışmalarının sağlıklı geçmesi için bu alanların iletişimde güçlük çıkartacak kadar büyük, çalışmayı kısıtlayacak kadar da küçük olmamasına dikkat edilmelidir. Drama çalışmalarında rahatlama aşaması veya dramanın rahat yapılmasına imkân vermek adına katılımcıların uzanabilmesine, oturup dinlenebilmesine uygun olmalıdır. Çalışma yapılan ortamın çok sıcak veya çok soğuk olması, aydınlatma açısından yetersiz olması çalışma için bir olumsuzluk taşıyacağından ortam sıcaklığı ve aydınlatması ideal olmalıdır.

“Drama lideri, katılımcı, çalışma amacı ve çalışma ortamı arasında olması gereken uyum ve bu ögeler arasında kurulacak bir denge, eğitimde drama çalışmalarının amaçlarına ulaşmada çok önemlidir. Ortamın sağlanmasının yanında drama için çalışma ortamı olarak düzenlenmesine dikkat etmek gerekir. Eğitiminin planlamasına ve çocukların özelliklerine göre eğitimde drama etkinlikleri değişik yerlerde yapılabilir. Bu nedenle ilköğretim döneminde yapılacak drama etkinlikleri için ideal drama ortamlarının bulunması zorunlu değildir. Çünkü eğitimde drama etkinliklerinde ortamı ve çocukları amacına uygun hazır duruma getirecek, çalışmaları planlayıp yürütecek kişi eğitimcidir. İlköğretimde okul ortamlarında uygulanacak eğitimde drama etkinlikleri için ideal sınıf ortamları gerekli ve zorunlu bir koşul değildir. Yapılacak planlamaya göre her tür okul içi ve dışı ortamlarda eğitimde drama etkinlikleri yürütülebilir” (Adıgüzel, 2007: 43).

Çok gürültülü ortamlar çalışmanın verimini düşüreceğinden ya sessiz sakin ortamlar seçilmeli ya da eğer gürültü teneffüs araları gibi geçici bir özellikteyse gürültünün azaldığı ders saatlerinde yapılması uygun olur.

2.16.3. Malzemeler

Drama çalışmaları için malzemelerin bulunması zorunlu değildir. Fakat ne kadar çok ve farklı malzemeler bulunursa katılımcıların o kadar çok yaratıcılıklarına hizmet ederler. Dramada yararlanılacak materyallerin katılımcıların ilgisini çekebilen, mümkün oldukça çok sayıda duyu organına hitap eden, kendilerini ifade etmede yardımcı olabilecek özelliklere sahip olmalıdır.

Bazı araç-gereç ve aksesuarlara dramada canlandırmayı kolaylaştırmak adına yer verilebilir (Önder, 1999). Dramada kullanılan araç-gereçler hayal güçlerine uyarak işlevi dışında da kullanılabilir. Yerine göre bir baston veya sopa bir atmış gibi üzerine binilerek, boş bir teneke kutusu davul olarak, bir kemer kırbaç, bir kalem mikrofona gibi görevlerde kullanılabilir. Böylelikle farklı malzemeler kullanılarak drama etkinliğinin hedeflerine ulaşılmasında yararlanılabilir.

Dramada müzik aletlerinin kullanılması özellikle ısınma ve rahatlama aşamalarında güdülenmeyi büyük ölçüde sağlar. İmkânlar el veriyorsa bu ve benzeri araç-gereçlerin drama çalışmasından önce hazırlanması gerekmektedir.

“Katılımcıların etkinlik esnasında kullanmaları için yazı tahtası, pano, küçük bir müzik arşivi, slayt makinesi, tepegöz, video kamerası, fotoğraf makinesi, kasetçalar, çeşitli kumaş parçaları, karton gibi araçların bu alanda bulundurulması faydalıdır. Kapalı mekân sınıf olacaksa mevcut sınıfta uygun ön hazırlıkların yapılması gerekir. Sınıfın etkinlik öncesi lider öğretmen tarafından kontrol edilmesi, hazırlanması ve çeşitli araç ve gereçlerle takviye edilmesi önemlidir. Eğer fiziksel şartlar engelleyiciyse sınıftaki sandalye, masa, dolap ve benzeri nesnelere uygun bir yere alınarak çalışmalar için bir alan oluşturulabilir. Öğrencinin rahat hareket edebileceği güvenli bir alan belirlenmeli, zeminin ıslak ve kaygan olmamasına dikkat edilmelidir. Sivri ve gereksiz eşyalar etkinlik alanından uzaklaştırılarak mekân güvenli hale getirilmelidir” (Kara, 2010: 25).

Drama ortamında duvarların minder veya sünger gibi malzemelerle kaplanması olası çarpma riskini azaltabilir. Ortamda kesici, delici, sert köşeli malzemeler varsa katılımcıların güvenliği adına ortamdan uzaklaştırılmalı, ilk yardım müdahalesinde kullanılacak tıbbi malzemeler hazır bulundurulmalıdır.

2.16.4. Katılımcılar

Dramada rol alanlara katılımcı denmesi daha uygundur. Çünkü dramada rol alan oyuncular farklı farklı kesimlerden olabileceği gibi farklı farklı yaş grubundan da olabilir. Bu ifade her kesim için de kullanılabilir. Dramanın süresi ve dramanın nasıl yönlendirileceği açısından dramada cinsiyet, ilgi alanları, gereksinimler, yaş ve gelişim dönemleri gibi farklılıklar dikkati gerektirir (Köksal-Akyol, 2003). Bu farklılıklarla grupsal bir çalışmanın olabilmesi için çalışma öncesi ısınma-kaynaşma etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Farklılıklara uygun roller verilmeli, drama konuları bu doğrultuda seçilmelidir.

Dramada katılımcı sayısının az olması öğrenme açısından istenen bir durumdur. Katılımcılar bu sayede kısa bir sürede daha çok aktif olabilirler. Katılımcı sayısının çok olması öğrenme açısından sıkıntılara neden olabilir. Bütün sınıfın katılımının istenmesi durumunda gruplar şeklinde çalışmaların olması daha uygundur. Fakat yine de katılımcı sayısının çok olduğu gruplarda iletişim boyutunun daha zengin geçeceği söylenebilir.

“Yaratıcı drama sürecine katılacak bireylerde gönüllülük aranması esastır. Katılımcıların, etkinliklerde diğer bireylerin kendilerinden farklı özellikte ve düşüncede olabileceğinin farkında olması ve bu durumu kabullenmesi yöntemin verimli olabilmesi açısından son derece önemlidir. Grup içerisinde bireylerin birbirlerine inanmaları, grupta güven ortamını destekler ve bu da yaratıcı drama sürecine olumlu olarak etki eder. Ayrıca etkinliklere katılan bireyler gönüllü oldukları için sürece daha aktif katılacak ve bu durum sürecin beklendiği şekilde tamamlanmasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra; etkinliklere katılan bireylerde empati kurma, takım içerisinde çalışabilme, diğer bireylerin düşüncelerine saygı duyma ve başkalarına karşı anlayışlı olma gibi olumlu kişilik özelliklerinin geliştiği savunulmaktadır. Katılımcılar gruplara ayrılırken bu özelliklerin daha iyi gelişmesi

adına onların heterojen bir biçimde dağıtılması faydalı olacaktır” (Kadan, 2013: 17-18).

2.17. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DRAMA YÖNTEMİ

Drama yönteminde çocuk kendini aktif ilişkiler içerisinde bulur. Karşılıklı ilişkiler, oyun etkileşimleri doğal olarak bir iletişim sürecini sonuç verir. Bu süreçte çocuk dil becerilerinin her boyutunu aktif olarak kullanma fırsatı bulur. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra dili, dil kurallarına uygun bir şekilde kullanma alışkanlığını da kazanmaya başlar. Kendi duygulanımlarını eskisine göre oyunsu etkinliklerle daha rahat bir şekilde ifade edebildiğini fark eden çocuk dramadan zevk alır. Zevk alınarak yapılan öğrenimlerin kalıcılığının ve verimliliğinin yüksek olduğu sabittir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde bu hususun göz önünde bulundurulması önem arz eder.

Dil öğretim faaliyetlerinde tavsiye edilen yöntem drama yöntemidir. Bu yöntemle öğrenci öğrendiklerini bir etkileşimler zincirini barındıran dramada aktif olarak diyaloglar halinde kullanma imkânını yakalar. Okuma etkinliklerine katılır, arkadaşlarını dinler, duygulanımlarını sözlü olarak ifade eder ve yazıyla grup içerisinde kendini ispatlamaya çalışır. Tüm bunları yaparken de dil bilgisi kurallarını da pekiştirme fırsatı bulur. Dolayısıyla dramanın Türkçe öğretiminde de kullanılmasının çokça faydalı olduğu söylenebilir.

“Dramanın bir yöntem olarak Türkçe öğretiminde kullanımını, Türkçe öğretiminin tek boyutlu olmayan tümleşik yapısı gerekli kılmaktadır. Drama, dil becerisi ve okuma-yazmanın çok yönlü öğretiminde güçlü ve etkili bir yöntemdir”(Maden, 2010b). Bu yöntem sayesinde tüm dil becerilerinin beraber gelişimine imkân doğar. Çünkü öğrenci dramada sürekli karşılıklı bir diyalog içerisinde. Aynı zamanda bu yöntemle birlikte edilgin durumda olan, ezberci anlayışla öğrenmeye çalışan öğrenci profili değişerek etkin olan, yaparak yaşayarak öğrenen öğrenci profiline dönüşür.

“Drama yöntemi hem sosyal bilimlerde hem de fen bilimleri alanlarında kendi kullanım alanı bulmuştur. Öğretmen eğitiminde bir öğretim yöntemi

olarak öğretilen ve kullanılan drama, dil öğretimi için de etkili bir yöntemdir. Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanılması, okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi becerilerinin öğretiminde yaparak-yaşayarak, kalıcı bir şekilde bilgi ve kuralların alışkanlıklar halinde kazandırılmasını sağlamaktadır. Bunlara ek olarak dil bilgisi kurallarının öğretiminde de dramanın oynusu süreçlerle öğrencileri canlandırmalara katması başarıyı artırabilir. Türkçe öğretmeni alan bilgisini oyunlar içinde uygun tekniklerle öğrenciye aktarmalıdır. Drama eylemi esnasında diğer alanlarla da ilişki kurulmalı, sözlü anlatıma dikkat edilmeli, gerekirse ses çalışmalarına (sosyal oyunlarla) zaman ayrılmalıdır. Türkçe öğretmeni, bir lider olarak drama çalışmasında sürece önem vermeli, öğrencilerin oyunlarla ilgili düşüncelerine ve eleştirilerine de kıymet vermelidir. Çocuk derste öğretmen yönergelerine tamamen bağlı kalmamalıdır. Özgür bir ortam sağlanmalıdır. Türkçenin öğretiminde öğretmene bu olanağı sağlayan en etkili yöntemlerden biri de dramadır” (Maden,2011: 110).

“Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktır. Öğrencinin çevresiyle iletişim kurması, ana dilini anlaşılır bir şekilde kullanması, duygu ve düşüncelerini yazılı, sözlü olarak ifade edebilmesi açısından Türkçe eğitimi büyük önem taşımaktadır. Türkçe eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için de uygun bir yöntemin kullanılması gerekir” (Kara, 2010: 54). Drama yöntemi dil becerilerinin gelişimi adına en doğal ortamı da sağladığından Türkçe dersinin amaçlarına hizmet edebilecek bir yöntemdir. Öğrencinin çevreleriyle sürekli bir iletişim içerisinde olmaları, ortak sorunlara yönelik düşüncelerin ifade edilmesi ve bunlar üzerinde tartışma ortamının oluşturularak sonuçlara gidilmesi dil becerilerinin aktif bir şekilde kullanımını gerektirir.

Yazılı eserleri okurken öğrencilerin metindeki duygulara tam olarak ulaştıkları söylenemez. Okuduklarını drama yöntemiyle canlandıran öğrenciler jest ve mimiklerinden de faydalanarak metnin derinliklerine ulaşabilir, metindeki duyguları yakalayıp okuma etkinliklerinden daha bir zevk alabilir konuma gelecektir. *“Okuma eğitiminde drama kullanarak çocukların, okunan metni tam olarak kavraması sağlanır. Öğretmen derste işlenecek parçayı örnek olarak okur ve daha sonra öğrencilerden aynı parçayı okumasını ister. Öğretmen metni okurken vurgu ve*

tonlamaya, jest ve mimiklerine dikkat eder. Öğrenciler çok iyi gözlemci oldukları için onlar da öğretmenleri gibi dikkat ederek okurlar” (Karadağ ve Çalışkan, 2005: 96). Bu sayede öğrencilerin okudukları bir hikâyeyi, bir anıyı vb. bir metni duygularını da yansıtacak bir şekilde dramatize etmeleri sağlanarak okumanın asıl hazzına ve okuma etkinliği gereklerinin bilincine ulaşabilirler.

Drama yöntemiyle birlikte öğrenci dinleme becerisini aktif olarak kullanır. Öğrenci dinlediklerini canlandırdığında daha iyi öğrenmekte, öğrendiklerinin kalıcılığını sağlamaktadır. Dramada müzikle birlikte ritim tutar. Bedensel olarak aktif hale geçer. Bu durum motor becerilerin de gelişimine hizmet eder. *“Özellikle dinleyip eğlenen gencin hayatla bağları güçlenmiş, sağlıklı bir kişilik geliştirmiş, ruhsal yönden dengeli, güvenli, mutlu bir kişi olmuştur” (Tezcan, 1985: 117).* Bunların dışında dramada dinlediklerini anlamlandırmaya çalışan öğrenci aynı zamanda zihinsel olarak aktif bir hal alır. Düşünür, irdeler, en doğru kararı vermek için tercihte bulunur. Farklı seslerin farklı anlamları da taşıyabileceğini ses tonu ve vurgularından anlayarak seslerin özelliğine göre tepkide bulunur. Grup içi diyaloglarda dinleme alışkanlığı kazanır. İzleme ve dinleme becerileriyle oyuna dâhil olan öğrenci etkinliklerden zevk alır.

“Yaratıcı drama yazılı anlatma becerisini de olumlu yönde geliştirir. Yapılan bir etkinliğin sonucunun değerlendirilmesi veya bu etkinlikle ilgili hazırlık planı yazılı olarak istenebilir. Bütün bunlar, öncelikle yazma becerilerinin geliştirilmesinde rahatlatıcı, daha sonra da geliştirici bir etkiye neden olacaktır” (Aytaş, 2008: 16). Dramada öğrenci, yaşadıklarını, hissettiklerini drama sonrasında yazıya aktarabilir. Kelime oyunları ile metinler oluşturmaları istenebilir veya bir yazı çalışmasında eksik bırakılan bir metni tamamlayarak onu dramatize edebilirler.

Dramada öğrenci dilin kullanım olanaklarının farkına varır. Dili kurallarına göre kullanmayı öğrenen öğrenciler, Türkçenin dil bilgisi kurallarına aşına olmaya başlar. Karşılıklı konuşmalar, diyaloglarla birlikte konuşma becerisinin de gelişimi sağlanır. Etkileşimlerin olması, sözlü ve sözsüz olarak duyguların ifade edilmesi konuşma becerisinin de gelişimini sağlar.

Drama yaparak yaşayarak öğrenme anlayışına dayalı bir öğretim yöntemi olduğundan Türkçe ders konularının da öğretilmesinde kullanılabilir bir yöntemdir. *“Türkçe ve edebiyat derslerinde bir hikâye ve şiir dramatize edilerek bu metinlerle ilgili pek çok bilgi kalıcı olarak öğretilir. Sıkıcı metin tahlilleri yerini zevkli ve yaşamın içinde yer alan deneyimlere bırakır. Kelimeler ezberlenmez kelimelerin hayattaki görevleri yaşayarak öğrenilir”* (Kara, 2007: 17).

2.17.1. Konuşma Öğrenme Alanında Drama Yöntemi

Anlatma becerileri arasında olup dinleme becerisinden sonra ikinci sırada gelişmeye başlayan konuşma becerisi, hayatın her anında duygu ve düşüncelerin sözle aktarımında önemli rol oynamaktadır. Gittikçe çevresi ve etkileşim alanı genişleyen birey, kendini ifade etme konusunda yetersizliğe düşebilir. Bu yetersizlik kimi zaman toplumdaki soyutlanmaya kadar gidebilecek bir sosyal fobiye de neden olabilir. Duygu ve düşüncelerin doğru bir şekilde ifade edilememesi, toplum önünde yanlış söz söyleme korkusu, diksiyonun bozuk olması, kendini ifade edebilecek kadar kelime dağarcığının zengin olmaması, jest ve mimikleri etkin kullanmada yetersizlik gibi neden ve endişeler toplumdaki soyutlanmanın en büyük sebeplerindedir.

“Birey yaşamının her aşamasında yakın-uzak çevresiyle bildirişim halindedir. Tek bildirişim biçimi olmamakla birlikte, bireyin sosyal yaşamda vazgeçemeyeceği anlatma yolu konuşmadır. Günümüzde yaşamakta olan teknolojik gelişmelere bağlı olarak konuşarak paylaşımlarda bulunmak, insanoğlu için daha önemli ve gerekli hale gelmiştir. Bu nedenle toplumu oluşturan bireylere ilköğretim çağından itibaren düzenli, etkili bir dil eğitimi vermek bir zorunluluktur.”(Kardaş, 2016: 598)

Öğrenciyi eğitim-öğretim faaliyetlerinde pasif kılan bir eğitim anlayışıyla yetiştiren eğitim sistemleri, öğrencileri ezberci bir sistemin yüklediği yığın bilgilerin içerisinde kaybolup gitmeye mahkûm eder. Bu durumun aksine öğrenciyi edilginlikten kurtaran, yaparak-yaşayarak öğrenme anlayışını temel alan çağdaş eğitim sistemleri tercih edilmeli, eğitim ve öğretim ortamları bu anlayış doğrultusunda düzenlenip donatılmalıdır. Ülkemizde de son yıllarda uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim anlayışı çağdaş eğitim anlayışını etkin hale getirmek adına öğrenciyi etkin kılan, etkinliklerin ana ögesi olarak kabul eden birçok yöntem ve tekniği öğretim

faaliyetlerinin hizmetine sunmaktadır. Bu yöntem ve teknikler dil öğretim faaliyetlerinde de aktif bir şekilde kullanılabilir.

“Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencinin etkinliğin ana ögesi olması gerekir. Bu yaklaşımda öğretmen etkinliği yönetmeli, düzenlemelidir. Etkinlikler ise öğrenciler tarafından gerçekleştirilmeli, yani onları konuşturmalı, yazdırmalı, okutmalı ve dinletmelidir. Bunun için derslerin öğretiminde öğrencilerin oyun içinde derse etkin olarak katılmasına olanak sağlayan yaratıcı drama yöntemine, rol oynama, doğaçlama, rol kartları ve dramatizasyon gibi tekniklere geniş yer verilmelidir. Öğrencilerle ders içerisinde sık sık ikili çalışmalara, diyaloglara, kendilerini sözlü ifade etmelerine, doğaçlamalar ile birlikte tartışma ve soru-yanıt gibi yöntemlerin birlikte kullanılmasına özen gösterilmelidir. Bu sayede öğrencilerin konuşma ve kendini ifade etme yeteneği arttığı gibi çalışmalar içerisinde karşındakini dinleme, grupta çalışma, farklı düşüncelere saygı duyma ve değişik düşünceleri dinleme yeteneği gelişebilecektir” (Aykaç ve Çetinkaya, 2013: 675).

“Anadili öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir; beceriler de uygulama yoluyla kazandırılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol, öğretim sürecinde öğrenciyi etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınmasıdır. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi konu alanına ilişkin becerileri, program amaçlarına uygun ve tam olarak kazanabilmesi için, her öğrenciye anılan becerilerini sınavabileceği olanakların sunulması ya da fırsatların yaratılması gerekir. Anadili öğretiminde, dilsel becerilerin uygulamalı çalışmalarla sürekli yinelenerek kalıcı davranışlara dönüştürülebileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.” (Sever, 2002: 15)

Drama yöntemiyle öğretim, öğrenciyi derslerde etkin kılmakta, yaparak yaşayarak öğrenmenin yolunu açmaktadır. Günlük yaşamın herhangi bir anının eyleme dönüştürülerek canlandırılması etkinliği olan drama, öğrencilerin dili etkin kullanmalarına da fırsat verir. Dolayısıyla dramada öğrenci grup içerisinde sürekli bir etkileşim içerisinde olduğundan iletişim becerilerinin gelişimine de imkân doğar. *“Yaşamın bir parçası olan drama, bir öğretim yöntemi olarak bireylerin konuşma*

kaygılarının giderilmesinde ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılabilir. Toplumunu oluşturan bireylerin büyük çoğunluğunun topluluk içinde veya karşısında konuşma kaygısı yaşadıkları düşünüldüğünde, dramanın etkili bir iletişim yöntemi olarak bu sorunun giderilmesinde kullanılabileceğini göstermektedir.”(Kardaş, 2016: 599)

Bir olayın rol yapılarak canlandırılması konuşma alışkanlığını doğrudan geliştirir (Genç, 2003). Dramada öğrenci birebir olayın içerisinde. Olayları yaşamakta ve yaşadığı olaya ayak uydurarak farklı konuşma üslubu kullanmaktadır. Böylelikle öğrenci farklı sesleri deneme imkânı bulur. Duygulara göre ses tonlarına ve vurgulara dikkat ederek konuşur.

Konuşma uygulama ve eğitimle gelişen bir beceri (Yalçın, 2002:144) olduğundan eğitim-öğretim faaliyetlerinde drama yönteminden sıkça faydalanmak gerekmektedir. *“Yaratıcı drama, çocukların, dili sınıfta kullanmalarına fırsat yarattığından dolayı, bunu daha geniş sosyal olaylarda kullanmalarını sağlamaktadır. Böylece konuşma dilinin gelişmesinde önemli bir rol oynar ve öğrenciler, dili çok çeşitli amaçlar için kullanılabilir. Örneğin, ikna etme, iddia etme ve yatıştırma gibi. Rol oynama aynı zamanda çocukların grupta konuşmasını da gerektirir”* (Susar Kırmızı, 2007: 160).

Drama, farklı duygu ve düşüncelerle olaylara bakma olanağı sunar. Farklı kimliklere bürünerek farklı karakterlerin canlandırılması, dramada etkinlikler yoluyla birçok drama tekniğinin kullanım olanağının olması dilin aktif bir şekilde kullanımını sağlar. *“Yaratıcı drama, bireyin dil kullanım alanlarını ve niteliğini genişletir. Değişik konuşma yöntemlerini denemek için çeşitli olanaklar yaratır. Kendi içinde bir dil biçimi olan yaratıcı drama, öğrencilere, kendi ve başkalarına karşı eleştirel yaklaşma olanağı sunar”* (Nixon, 1987; Akt: Aykaç ve Çetinkaya, 2013).

Dramayla birlikte öğrenci ses tonuna, jest ve mimiklerine de dikkat ederek konuşur. Dramada sürekli bir iletişim, diyalog hali söz konusu olduğundan anlatım gelişir. Duygu ve düşüncelerin rahat bir şekilde ifade edilmesi alışkanlığı kazanılır. Kelime hazinelerinin gelişimiyle birlikte hayal ve düşünce ufğunun genişlemesi sağlanır. *“Yaratıcı drama sanatıyla çocuk yaratıcı dramanın kavramlarını ve*

sürecinde yer alan kelimeleri öğrenirken, yaratıcı dramadaki değişik etkinliklerde rol alarak, duygular ve hareketler yoluyla kelimeler arasında ilişki kurmayı ve birleştirmeyi öğrenir. Böylece çocuğun kelime hazinesinde artma görülür” (Şahbaz, 2004: 41). Kelime hazinesinin artmasıyla çocuk toplum içinde veya topluluk karşısında duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etme, düşünce sınırlarını genişletme gibi becerileri kazanır. Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerinin diğer hedeflerine de hizmet eder. *“Yaratıcı drama yöntemiyle işlenen metinler yoluyla dil becerileri geliştirilirken eğitsel hedeflere de ulaşmak olanaklıdır”* (Sönmez, 2006: 93).

“Konuşma becerisinin geliştirilmesiyle öğrenciler, kendilerine güvenen bir tavırla topluluk karşısında doğru cümle kurabilirler. Bunun için de sınıf içerisinde uygun bir ortamın oluşturulması gerekir. Kendilerini rahat hissedebilecekleri bir diğer ortam ise grup çalışmalarıdır. Grup ile yapılan drama etkinlikleri öğrencinin insanlarla iletişim kurmasını, kendine güvenmesini, kendini rahat ifade etmesini sağlar. Deneyimlerini paylaşarak, farklı bakış açılarını öğrenirler. Grupla etkileşim sonucunda öğrenci sosyalleşmiş olur. Bu çalışmalar sonucunda başkalarıyla rahat konuşan, sağlıklı iletişim kuran bireyler yetişir.” (Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015: 26-40).

Bireylerarası iletişim süreçlerinin istendik düzeyde gerçekleşmesi, bir anlatma becerisi olan konuşmanın istendik düzeyde gerçekleşmesine bağlıdır büyük ölçüde. Çünkü iletişimde önemli unsurlardan olan “kaynak”, konuşmacıdır. Dinlemenin gerçekleşmesinin konuşmanın gerçekleşmesine bağlı olduğu düşünüldüğünde, başarılı bir konuşma becerisine sahip olmanın iletişimin sağlıklı gerçekleşmesi adına ne denli önemli olduğu anlaşılacaktır. (Kardaş and Koç, 2017:2)

2.17.2. Drama Lideri Olarak Türkçe Öğretmeni

Lider, dramayı planlayan, hedeflenen kazanımları belirleyen, ortam ve malzemeleri hazırlayan ve katılımcılara gerekli rehberliği yapan kişidir. Dramayı başlatan da değerlendiren de drama lideridir. Drama çalışmalarında öğretmenin lider olarak yer alması durumunda model olma gibi bir sorumluluğunun olduğu da unutulmamalıdır. Çünkü öğrenciler öğretmenlerinde gördükleri her şeyi daha hızlı bir şekilde kabul etmektedirler. Öğretmen milletler nezdinde toplumu eğiten, toplumu

şekillendiren konumda olduğundan eğitim çalışmalarında büyük sorumluluklar yüklenmektedir.

Türkçe dersinin temel hedefi dil becerilerini öğrencilere kazandırmaktır. Bu becerilerin kazandırılabilmesi için yeterli düzeyde uygulama fırsatına ve bu fırsatın gerçekleşebileceği bir uygulama alanına sahip olunması gerekmektedir. Öğrenciyi etkin kılan, yaparak, yaşayarak öğrenmesini sağlayan, öğretim faaliyetlerini aynı zamanda zevkli bir şekilde oyun havası içerisinde devam ettiren drama yöntemi ulaşılmak istenilen bu fırsatları içerisinde barındıran öğretim yöntemidir. Türkçe derslerinde drama öğretim yönteminde lider ve bu fırsatları oluşturacak olan da Türkçe öğretmenidir. Türkçe öğretmeni öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. “Türkçe öğretiminde, öğretmenin yaratıcılığı, dili kullanma becerisi, dil bilinci, dil duyarlılığı gibi yeterlikleriyle model oluşu, öğretimin amacına ulaşmasında belirleyici bir etmendir. Yalın bir söyleyişle, öğrencilere anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerileri kazandırmakla yükümlü bir öğretimin verimi için en büyük sorumluluk öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara düşmektedir.” (Sever, 2002: 16)

“Bireyin kendini ifade etmesinde en önemli araç dilin kendisidir. Türkçe dersinin temel hedefleri arasında anlatma becerisi vardır. Öğrencinin kendini ifade edebileceği ortamı drama oluşturur, drama etkinliklerini yönlendiren figür ise öğretmenin kendisidir” (Kara, 2014:343). Öğretmen drama çalışmalarını verimli bir şekilde gerçekleştirmek istiyorsa kendi alanıyla ilgili bilgi ve beceri yönünden donanımlı olması gerekmektedir. “*Drama liderliği yapacak Türkçe öğretmeni kendi bölümüyle ilgili temel bilgileri, alanının farklı görüşlerini, araştırma yöntemlerini, kaynaklarını ve eğitim malzemelerini yorumlamayı, alanında araştırma yaparak bilgiyi üretmeyi, alanına ilişkin sorunları tanımayı öğrenmelidir. Drama liderinin psikoloji ve pedagoji bilimini iyi tanması gerekmektedir. Drama liderliği yapacak Türkçe öğretmenin tiyatro eğitimi almış olması gerekir*” (Kara,2009: 67).

Drama lideri olan Türkçe öğretmeni, dramada verimli bir çalışmanın temel şartlarından biri olarak kendi alanında yeterli düzeyde bilgi sahibi olması gerektiğini bilmelidir. Drama tekniklerinin Türkçenin hangi alanına, becerisine, kazanımına daha iyi hizmet edebileceğini bilmelidir. Drama çalışmalarını Türkçe dil becerilerine

yönelik olarak yapmak istiyorsa bu alanlarda kendini geliştirmeli, dramanın hangi özelliğinden faydalanacağını, dramadan beklentilerinin ne olduğunu iyi hesaplamalıdır.

Lider, eğitim bilimleri bilgisi açısından yeterli olmalıdır. Öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini iyi bilmeli, yeterli düzeyde bunları kullanabilme deneyimine sahip olmalıdır. Drama liderinin gelişim ve öğrenme psikolojilerini bilmesi gerekmektedir. Öğrenci yaş gruplarının içerisinde bulunduğu/bulunabileceği psikolojik durumlar hakkında bilgi sahibi olunması liderin öğrencilere yaklaşımını değiştirmesi, karşılaştığı tepki ve davranışları bir düzleme koyabilmesi adına liderin bu alanlarda eğitim almış olması gerekmektedir. Yapılan çalışmalardan hedeflenen kazanımların edinilip edinilemediğini saptamak adına ölçme ve değerlendirme alanından haberdar olunması gerekir.

Drama lideri çalışmalara yönelik bir istek içerisinde olmalıdır. Çalışma sürecine, sonucuna karşı olan merakını ve merakını gidermeye yönelik isteğini öğrencilere hissettirmelidir. Türkçe öğretmeni çalışmalarda isteksiz, meraksız, heyecansız bir ruh halini öğrencilere hissettirmemelidir. Aksi takdirde bu durum öğrencilerde liderden etkilenerek çalışmalara karşı kendilerini isteksiz hissetme, çalışmalara katılmama, dramanın öneminden şüphe etme gibi nedenlerle çalışmanın veriminin düşmesine neden olabilir.

Liderin drama ve tiyatro sanatları hakkında bilgi sahibi olması, bu alanlarda eğitimden geçmiş olması gerekmektedir. Lider, drama aşamaları hakkında bilgi sahibi olmalı, bu aşamalarda öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlama, uygulamaya hazır bir duruma getirebilme ve değerlendirme aşamasını yürütebilmelidir. Drama ve tiyatro arasındaki benzerlik ve farklılıkları bilmesi, drama tekniklerinden haberdar olması gerekmektedir.

Türkçe öğretmeni farklı alanlardan da faydalanabilme yeterliliğine sahip olmalıdır. Müzik, resim, oyun, tarih, genel kültür, vb. alanlarla ilgili olmak drama aşamaları ve/veya konuları için yararlı olacaktır. Çalışmalar için farklı alanların uzmanlarıyla bilgi alışverişi içerisinde olmak, onların deneyimlerinden faydalanmak öğrencilerin öğrenimlerine katkı sağlayacaktır.

Drama liderinin hayal gücünün zengin olması, dramanın seyrini değiştirebilmesi, karşılaşılan problemlere yapıcı çözümler getirebilmesi adına önemlidir. Liderin rolünü irdeleyen öğrencilerin de olaylara bakış açılarının genişlediği görülecektir. Hayal gücü genişleyen öğrenciler olaylara, problemlere daha farklı pencerelerden bakıp özgün çözümler bulabilecek, olaylara yaklaşımı farklı olabilecektir. Bu durum öğrencilerin sundukları özgün çözümlerle ön plana çıkmalarını dolayısıyla araştırma, durumlar arası ilişkileri irdeleme alışkanlığı kazanmalarını sağlayacaktır. Öğrencilerin drama çalışmalarında üretken olabilmeleri, yaratıcı fikirler sunabilmeleri için lider; öğrencilerin düşüncelerine bir sınır getirmemeli, aksine onların yaratıcılıklarına hizmet etmek amacıyla ortamı düzenlemelidir. Drama sürecinde öğrencilerin durumlara getirdikleri özgün yorumlara açık olmalı, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortamın oluşturulmasına dikkat etmelidir.

Türkçe öğretmeni dramada öğrencilerle olan diyaloglarında etkili iletişim becerilerinden yararlanarak iletişimde bulunmalıdır. Yargılayıcı bir dilden uzak durmalı, açık ve anlaşılır bir dil kullanmalıdır. Duygularını ve düşüncelerini jest ve mimiklerine de yansıtarak vücut dilinden faydalanmalı, konuşurken muhatap aldığı öğrencilerin gözlerine bakarak konuşmalıdır. İletişim ve etkileşimlerde öğrencilerin özel sınırlarını ihlal etmemeli, onlara güven duygusu aşılmalıdır.

Drama lideri önceden drama sürecini planlamalıdır. Kaç kişilik bir grupla çalışacağını, grubun yaş seviyesinin ne olduğunu, duygusal-psikolojik durum ve kültürel seviyelerinin hangi aşamada olduğunu bilmeli, drama çalışmalarını bu bilgiler doğrultusunda şekillendirmelidir. Dramaya ayrılan süre öğrencileri yormayacak kadar ayarlanmalıdır. Drama çalışmaları öncesinde çalışmaların amaçları iyi belirlenmeli, etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmalıdır. Dramada hedef kazanımların kazanılıp kazanılmaması durumu süre için bir fikir verir. Öğretmen bu nedenle planına esnekliğe de sahip bir özellik kazandırmalıdır. İhtiyaç ölçüsünde süre kısaltılıp uzatılabilecek şekilde ayarlanabilmelidir. Türkçe öğretmeni farklı özelliklere sahip gruplar için aynı planı uygulamaktan kaçınmalıdır. Her grubun ihtiyaç ve özelliği farklı olduğundan etkinliklerin de buna uygun bir özelliğe sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin temelinde olduğu gibi drama lideri için de sabır önemlidir. Drama lideri Türkçe öğretmeni iyi yazamayan, okuyamayan ve konuşamayan öğrencileri sabırla izlemeli, etkinliklerde bu tür öğrencilere yardımcı olarak bu öğrencileri sürece dahil etmelidir. Öğrencilere anlama sınırlarının üstünde bir yönerge verildiğinde bunu algılayamazlar. Lider her zaman onların anlama kapasitesini göz önünde tutmalıdır (Kara, 2010).

Drama lideri olarak Türkçe öğretmeni, drama çalışmalarına mümkün olduğunca müdahale etmemelidir. Müdahale ancak bazı teknik durumların müdahaleyi gerektirdiği ölçüde olabilir. Bunun dışındaki müdahaleler öğrencileri kısıtladığından oyuna karşı isteksizlik oluşabilir. Öğrenciler arasında “en, daha, iyi” gibi kıyaslayıcı ifadelerden kaçınılmalı, her öğrencinin özel olduğu unutulmamalıdır. Oyuna katılımın gönüllülük esasına göre olması gerektiğine dikkat edilmeli, isteksiz öğrencilere zorla görev verilmemelidir. Lider gerekli gördüğü yerde sınırlı olmak kaydıyla sürece dahil olup bilgilendirmelerde bulunabilir.

2.18. TÜRKİYE’DE DRAMA İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN BAZI ÇALIŞMALAR

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe öğretimi alanında drama yönteminin kullanımı üzerine yapılan bazı çalışmaların künye bilgilerine yer verilmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezlerine, makalelere, bildirilere ve kitap bilgilerine yer verilen bu çalışmanın kapsam alanı geniş tutulduğunda daha fazla çalışmaya ulaşmak mümkündür. Burada sadece drama ile Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalara örnek olması amacıyla sınırlı sayıda çalışmaya yer verilmiştir.

Tezler

Yüksek Lisans Tezleri

Akar, Ruken. "Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi: Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı." *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana (2000).*

Akoğuz, Mete. "İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi." *Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara* 46 (2002).

Aksoy Tokgöz, İffet, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programlarında Edebî Türlerden Öykünün Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 2004.

Güler, İlknur Kaya, *İlköğretim Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, 2008.

Kara, Ömer Tuğrul. "Türkçe öğretiminde yaratıcı drama." *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* (2000).

Kara, Ö. T. Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, 2010.

Karakuş, Fazilet. "Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi." *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana* (2000).

Karateke, Ercan. "Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademe 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi." *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay* (2006).

Kazıcı, Emre. *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi*. Diss. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, 2008.

Köklü, Serhat. "Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi." *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul (2003).

Nurses, Gülcan. 7.Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yöntemini Kullanmanın Öğrenci Başarılarına Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum (2014).

Sönmez, Kamil. "İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Ders Kitaplarında Yaratıcı Drama Yoluyla İşlenebilecek Metinlerin Çözümlemesi." *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun* (2006).

Ünsal, Bilsen. "İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı." *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara* (2005).

Yılmaz, Tülin. "Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile diksiyon becerileri kazandırmaya ilişkin bir model önerisi yaklaşımı." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara* (2000).

Doktora Tezleri

Aykaç, M. *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

Çebi, Ahmet. *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi*. Diss. Ankara Üniversitesi, 1996.

Kara, Ömer Tuğrul. *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. Diss. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.

Maden, S. "İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği)." *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum* (2010).

Makaleler

Arslan, Akif, Sahin, Abdullah, Sahin, Esin ve Akçay Ahmet. (2011). "Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi". *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:190, 234-247.

Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı Drama ile Bütünleştirilmiş İletişim Becerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim

Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.

Arslan, Mustafa, and Aynur Gürsoy. "Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması." *Ege Eğitim Dergisi* 9.2 (2008).

Aykaç M. Ve Çetinkaya G. (2013). Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9*, p. 671-682

Er, Abdullah. "Drama ve Dil Öğretimi: Dramanın Sözlü Dil Öğretiminde Etkisi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (2003).

Güven, Ahmet Zeki. "İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma." *Cumhuriyet International Journal of Education* 1.2 (2012): 52-66.

Kara, Ömer Tuğrul, "Türkçe Dersinde Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi." *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4.7 (2011): 146–164. Print.

Kara, Ömer Tuğrul,. "Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin Türkçe Dersi İkinci Kademe Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8.16 (2011): 239–254. Print.

Kara, Ömer Tuğrul,. "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Dramanın Kullanılması ve Bir Uygulama Örneği." *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11.2 (2009): 151–164. Print.

Kara, Ömer Tuğrul, "Dramayla Türkçe Öğreniyorum." *Osmaniye Rehberi* 44–45 (2008): 34–35. Print.

Kara, Ömer Tuğrul, *Dramayla Oluşturulmuş Öykülerin Türkçe Eğitiminde Kullanılması* Yayın Yeri:Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 2013

Kara, Ö. T., & Uçar, Y. (2017). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Drama Teknikleri. Presented at the 1. Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, Bandırma.

Kara, Ömer Tuğrul. "Türkçe derslerini yaşamla buluşturan bir yöntem "drama". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim* 10.111 (2009): 16-19.

Kardaş, Mehmet Nuri. "Yaratıcı Dramanın Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Giderilmesine Etkisi." *Journal of International Social Research* 9.45 (2016).

Kavcar, Cahit. "Türkçe öğretiminde dramatizasyon yöntemi." *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara* (1988).

Kırmızı, Fatma Susar. "Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemine dayalı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına ve yönteme ilişkin öğrenci görüşleri." *Yaratıcı Drama Dergisi* 1.3/4 (2007): 159-178.

Kırmızı, Fatma Susar. "Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri." *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)* 29 (2007).

Kırmızı, Fatma Susar. "Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23.23 (2008): 95-109.

Kurudayıoğlu, Mehmet, and Arzu Özden. (2015). "Türkçe Öğretiminde Drama." *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 3.4, 26-40.

Maden, Sedat. "Drama tekniklerinden rol kartlarının konuşma becerilerinin öğretimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi." *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (2011).

Maden, S. Ve Dinç, A. (2017). Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2), 454-500

Maden, Sedat. "Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımıyla İlgili Yaşanan Sorunlar." *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (2011).

Maden, Sedat. "Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği." *Türklük Bilimi Araştırmaları* (2010).

Sarıçoban, A. "Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde dramanın kullanılması." *Eğitim Araştırmaları* 14 (2004): 13-32.

Sevim Oğuzhan, Özdemir Erem, Nur Humeyra, Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri, Yayın Yeri: Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2013

Sevim, O, ve Turan, L. (2017). *Drama Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi*, [Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi](#), Cilt , Sayı 35, Sayfalar 1 – 13

Susar Kırmızı, F. (2007). "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımına ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri." *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*. 1 (3-4), 159-177.

Susar Kırmızı, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim Araştırmaları*, (7), 29, 59-71.

Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1): 23.

Şimşek, Tacettin, and Yakup Topal. "Türkçe Eğitiminde Drama ve Özgün Uygulama Örnekleri." *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7.1 (2006): 277-298.

Şimşek, Tacettin, et al. "İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersinde Zarf (Belirteç) Konusunun Drama Yöntemi Kullanılarak Öğretimi." *National Education* 106 (2010).

Temizyürek, Fahri. "Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Çalışmalarının Önemi." *Türk Dili, Özel Sayı, Dil Bayramının*70 (2002): 609.

Topdal, E. B. (2004). İletişim ve Eğitimde Yaratıcı Drama Süreci, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, S.5455.

Tüm, Gülden. "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü." *Turkish Studies* 5.3 (2010): 1898-1920.

Üstündağ, Tülay. Yaratıcı Dramayla Anlama ve Anlatma. *Yaşadıkça Eğitim*, (80), 35-38, 2003.

Yaman, Banu. "Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına stöy dayalı eğitimde drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi." *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14.2 (2005).

Yılmaz, Nilay. "Yaratıcı Drama Destekli Yaratıcı Okuma Programı." *Yaratıcı Drama Dergisi* 4.7 (2009): 93-116.

Bildiriler

Akkaya, A., & Kara, Ö. T. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanılmasının Yedi Boyutu. Presented at the Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Bursa.

Kara, Ö. T. (2007). Drama Yönteminin İlköğretim Türkçe Derslerinde Kullanılması. Presented at the Türkiye 9. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri (Drama Kavramları), Ankara.

Kara, Ö. T., & UÇAR, Y. (2017). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Drama Teknikleri. Presented at the 1. Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, Bandırma.

Kara, Ömer Tuğrul, (2009). Çağdaş Eğitimde Drama Lideri Olarak Türkçe Öğretmeni. *Eğitimde Drama, Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Kitabı*. 20-22 Haziran, Ankara: Oluşum Yayınları, 67-68.

Kardaş, Mehmet Nuri. "Dramanın İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi," presented at the VIII. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi (EAB 2016)', ÇANAKKALE, 2016.

Özdemir, M., & Ulaş, A. H. (2015). Türkçe Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Drama ve Eğitime Yansımaları. Presented at the 3rd International Conference on Primary Education

Ulaş, Abdulkhak Halim. "Türkçe I yazılı anlatım dersinin yaratıcı drama etkinlikleriyle yaratıcı yazma biçiminde işlenişinin öğrenci başarısına etkisi," presented at the 13. Uluslar arası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi Bildiri Kitabı, 2008.

Üstündağ, Tülay (2001). "İletişim Sürecinde Yaratıcı Drama". Dramaya Çok Yönlü Bakış. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması Bildirileri. Ankara: Fersa Matbaacılık, s: 29-36

Üstündağ, Tülay (2002). İlköğretim Programlarında Eleştirel Düşünme Becerileri ve Yaratıcı Drama". Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 4. Drama Liderleri Buluşması Bildirileri. İlköğretimde Drama ve Tiyatro. Ankara: Fersa Matbaacılık, s: 29-40

Kitaplar

Ataman, Müjdat. *Türkçe derslerinde kullanılabilir yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri:(yaratıcı drama yöntemiyle)*. Kök Yayıncılık, 2010.

Ataman, Müjdat. *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Pegem Akademi, 2011.

Aytaş, Gıyasettin. *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama*. Akçağ, 2008.

Nalbur Taşdemir, Vicdan, *İlköğretimde Drama Oyunları ile Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Derslerinin Öğretimi* (1.Baskı), Ankara, Kök Yayınları, 2007.

Nuhoğlu, Mualla Murat; Karakuş, Ertuğrul; Taş, Hüseyin, *Türkçe Öğretiminde Tiyatro ve Uygulamalar*, Maya Akademi Yayıncılık (1.Baskı), Ankara, 2007.

Sofoğlu, Mübeccel Gönen, and Nursel Uyar Dalkılıç. *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*. Epsilon Yayıncılık, 1999.

Şimşek, Tacettin. "İlköğretimde Drama-Kuramsal Bilgiler ve Uygulama Örnekleri." *Konya: Suna Yayınları* (2004).

Uşaklı, Hakan. "Drama ve iletişim becerileri." *Ankara: Nobel Yayıncılık* (2007).

Üstündağ, T. "Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü. Pegem Yayıncılık. 9." *Baskı. Ankara* (2009).

Yel, Esen, *Çağdaş Kompozisyon, Güzel Yazma, Güzel Konuşma, Dramatizasyon*. İstanbul, Okar Yayınları, 1980.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları anlatılmıştır.

3.1.Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada Drama yönteminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine, Türkçe konuşma kaygılarına, Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi ve öğrencilerin drama uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı "Karma Araştırma Yöntemi" kullanılmıştır.

Creswell (2006: 8)'e göre karma yöntem çalışmaları, bir araştırma programı çerçevesinde yapılan tekli çalışmalar (single study) veya çoklu çalışmalar (multiple studies) içerisinde, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsar. Bu nedenle araştırma problemini en iyi şekilde anlamak ve açıklamak için nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi (Creswell, 2012: 20) araştırmacılara daha güçlü bir sonuç sunmaktadır. "Hem nicel hem de nitel yöntemi içeren karma yöntem yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, bu yöntemin son yıllarda araştırma sorularına yanıt için en iyi yaklaşım olduğunu fark etmişlerdir" (Snyder'den aktaran Kaya, 2010: 91).

Çalışmanın nicel bölümünde ön test -son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Karasar (2014: 87) deneysel desenleri "neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan doğruya araştırmacının kontrolü altında,

gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir.” şeklinde açıklamaktadır. Özmen (2014: 49) de deneysel desenli araştırmalar için, “sistemik bir metot kullanılarak, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış şartlarda belli bir problemin çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır.” demektedir.

Büyüköztürk deneysel araştırmaların sunduğu bulguların oldukça güvenilir olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, “Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008: 12).

Karasar’a göre deneysel ortam, "doğal veya yapay koşullarda ancak araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve ortaya çıkan sonuçların izlenmesiyle olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır” (Karasar, 2014: 88).

Karasar (2012: 95-96)’a göre deneysel desenler genellikle üçe ayrılır. Bunlar;

- Deneme öncesi (pre - experimental) modeller,
- Gerçek deneme (true - experimental) modelleri,
- Yarı deneme (quasi - experimental) modelleridir

Karasar (2014: 97)’a göre “bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır”. Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada deney ve kontrol grupları random (yansız atama/rastgele atama) yöntemiyle belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında aynı veri toplama araçları kullanılarak ön-son test uygulamaları yapılarak her iki grubun kendi içerisinde ön test - son test farklarına, hem de iki grubun son test farklarına bakılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test verileri, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçekler vasıtasıyla toplanmıştır. Öğrencilerin konuşma becerileri için “Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)”, Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin belirlenmesi için “Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)”, Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi için “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Drama Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (DUYGAF)” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form deney grubu öğrencilerine deneysel uygulamalar neticesinde dağıtılmış ve toplanmıştır. Nitekim “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39) olarak tanımlanan nitel çalışmalarda veri elde etmek için kullanılan yollardan birisi de bireylerin görüşlerine başvurmadır. İnsanların tecrübeleri, fikirleri, eleştirileri, beğenileri, duyguları, tutumları, inanç ve ideolojileri ile ilgili bilgi edinmek için başvurulan bu yol bilimsel çalışmalarda son derece etkili bir yöntemdir (Bulut, 2015: 69). Tablo 3.1’de araştırma/çalışma deseni gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Deseni

Gruplar	Uygulama Öncesi (Ön Test)	Uygulama Boyunca (Süreç)	Uygulama Sonrası (Son Test)
Deney Grubu	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)	Drama Yöntemi Etkinliklerine Dayalı Türkçe Dersi	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)
	Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)		Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)
	Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)		Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)
	Kişi Bilgi Formu (KBF)		Drama Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (DUYGAF)

Kontrol Grubu	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)	Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitabı Etkinliklerine Dayalı Türkçe Dersi	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)
	Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)		Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)
	Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)		Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)
	Kişi Bilgi Formu (KBF)		

3.2.Araştırmanın Sayıtları

- Bu çalışmada, alan uzmanı bağımsız gözlemci/değerlendirici Türkçe öğretmenlerinin Drama ön-son test uygulamalarında “Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği”ni tarafsız bir şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.
- Bu çalışmada deney ve kontrol grubu ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin ön-son test uygulamalarında “Türkçe Konuşma Kaygısı” ölçeğinde yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Bu çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test uygulamalarında “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nde yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin Drama uygulamalarına yönelik hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’nda yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

3.3.Araştırmanın Sınırlıkları

- Bu araştırmadaki çalışma grupları Mardin İli, Dargeçit İlçesi Tavşanlı Köyü’nde eğitim faaliyetlerini sürdüren Tavşanlı Ortaokulu 7A ve 7B şubesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın veri toplama araçları “Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği”, “Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile sınırlıdır.
- Araştırmanın deneysel uygulamaları 10 hafta ve 20 ders saati ile sınırlıdır.

3.4.Çalışma Grupları

Bu çalışmada Drama ile öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine, konuşma kaygılarına, Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi ve deney grubu öğrencilerinin drama yöntemi uygulamalarına yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırma Mardin İli, Dargeçit İlçesi Tavşanlı Köyü'ndeki eğitim faaliyetlerini sürdüren Tavşanlı Ortaokulu'nda yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmanın çalışma gruplarını Tavşanlı Ortaokulu'nun 7. sınıfında öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma gruplarının Tavşanlı Ortaokulu'ndan seçilmesinin nedeni araştırmacının bu okulda Türkçe öğretmeni olarak çalışıyor olmasıdır. Çünkü yaklaşık bir eğitim-öğretim dönemi boyunca sürdürülmesi gereken deneysel çalışmalar söz konusudur. Bu durum, deneysel uygulamaların ve öğrenci takibinin sağlıklı yapılması için oldukça önemlidir. Nitekim deneysel uygulamalardan sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için oldukça dikkatli ve özverili çalışmak gerekmektedir. Dahası araştırmacının öğretmen olarak bu kurumda çalışmış olması birtakım prosedürlerin yerine getirilmesinde kolaylık sağlamıştır.

3.4.1.Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Çalışmalara başlamadan önce benzer niteliklere sahip gruplar oluşturmak için öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri incelenmiştir. Bu işlemi gerçekleştirmek üzere okulda öğretmenlik mesleğini icra eden üç Türkçe öğretmeni 2 ders saati boyunca öğrencilerin Türkçe konuşma yeterliklerini "Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği" ile eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Bunun için her öğrenciye 2-5 dakikalık hazırlıksız konuşma yaptırılmıştır. Öğrencilerden daha önce yaşadıkları ve unutamadıkları bir anılarını anlatmaları istenmiş, anlatımlar devam ederken alan uzmanı Türkçe öğretmenleri likert tipte hazırlanmış Türkçe konuşma becerisi ölçeğini doldurmuşlardır. Bu işlemden sonra Türkçe öğretmenlerinin verdikleri puanların aritmetik ortalaması alınarak öğrencilerin yeterlikleri belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra puanlardan hareketle akademik başarı ve demografik özellikler bakımından öğrenciler muadil iki şubeye ayrılmıştır. Bu işlem *eşleştirilmiş seçkisiz desen*

doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda kız ve erkek öğrenciler de gruplara denk dağıtılmıştır.

Sonuç olarak benzer akademik ve demografik özelliklere sahip öğrencilerin 16'sı 7/A şubesinde, 12'si ise 7/B şubesinde yer almıştır. Her iki şubenin benzer demografik özelliklere sahip olması nedeniyle deney ve kontrol şubeleri/grupları belirlenirken random/yansız atama yoluna gidilmiştir. Rastgele yapılan atamada 16 öğrencinin öğrenim gördüğü 7A şubesi "Kontrol", 12 öğrencinin öğrenim gördüğü 7/B şubesi ise "Deney" grubu olarak tayin edilmiştir. Deney- kontrol gruplarının akademik başarıları ve diğer demografik özellikleri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Deney-Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri

Sınıflar	Değişkenler		
7A Sınıfı/Kontrol	Cinsiyet	Kız öğrenci	10
		Erkek öğrenci	6
	Anne eğitim durumu	Ortaokul	1
		İlkokul	3
		Okuma-yazma bilmiyor	12
	Baba eğitim durumu	Ortaokul	1
		İlkokul	10
		Okuma-yazma bilmiyor	5
	Kitap okuma oranı	Bir yılda okunan toplam kitap sayısının öğrenci sayısına bölümüne denk gelen aralık	12 ve üzeri
	Başarı durumu ortalaması		Orta
Öğrencilerin Birinci Dilleri	Kürtçe	16 Öğrenci	
	Cinsiyet	Kız öğrenci	6
		Erkek öğrenci	6
	Anne eğitim durumu	Ortaokul	-
		İlkokul	4

7B Sınıfı/Deney		Okuma-yazma bilmiyor	8
	Baba eğitim durumu	Ortaokul	3
		İlkokul	8
		Okuma-yazma bilmiyor	1
	Kitap okuma oranı	Toplam yıllık okunan kitap sayısının öğrenci sayısına bölümüne denk gelen aralık	12 ve üzeri
	Başarı durumu ortalaması		İyi
	Öğrencilerin Birinci Dilleri	Kürtçe	12 Öğrenci

Deney ve kontrol gruplarının demografik özellikleri incelendiğinde her iki grubun da denk özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Aynı coğrafi ve kültürel özelliklere sahip iki komşu köyde yaşamakta olan akraba ailelerin çocukları olan öğrenciler, ilkokuldan itibaren aynı okul ve sınıflarda öğrenim görmüşlerdir. Her iki grupta bulunan tüm öğrenciler ailelerinden ilk olarak Kürtçeyi daha sonra da okulda öğrenimlere başlamalarıyla birlikte Türkçeyi öğrenmeye başlamışlardır. Dolayısıyla Kürtçe ana dilleri olma özelliğine sahipken Türkçe öğrenilen ikinci dil olmaktadır.

Öğrencilerin on iki ayda toplam kitap okuma bilgileri incelendiğinde her iki grubun da “12 ve üzeri” aralığında olduğu görülmektedir. “6 ve üzeri” ile “24 ve üzeri” aralıkları arasında bulunan “12 ve üzeri” aralığı, araştırma incelendiğinde her iki grubun yıllık kitap okuma ortalamalarının yer aldığı aralık olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2’ye incelendiğinde başarı durumu ve anne-baba eğitim durumları birbirlerine yakın olan her iki grubun cinsiyet dağılımında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının istatistiksel bakımdan da denk olup olmadıkları SPSS 20.0 paket programıyla incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ön test puanlarına normallik testi (normality test) analizleri yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda da iki grubun birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Türkçe konuşma becerisi başarı durumu normallik testi analiz sonucu tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test Veri Analizi

Test	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Serbestlik derecesi	t	p
Ön Test	Kontrol	16	74.2500	9.46221	2.36555	26	-.151	.881
	Deney	12	74.8333	10.96966	3.16667			

Tablo 3'te deneysel çalışmalara başlamadan önce deney ve kontrol grupların Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamasının sayısal olarak birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir (deney=74,25, kontrol =74,83). Tabloda p değerinin ,05'ten yüksek olduğu (p = ,881) bu nedenle istatistiksel olarak iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu veriler deney ve kontrol gruplarının birbirine denk oluşturulduğunu göstermektedir.

3.5.Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarında uygulamalara başlamadan önce öğrencilerin mevcut konuşma becerileri, Türkçe konuşma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi için her iki grupta ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test uygulaması ve çalışmalar sonunda yapılan son test uygulamasında araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

3.5.1.Veri Toplama Araçları

Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)

7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi yeterliklerini belirlemek üzere alan uzmanlarının görüşleri de alınarak amaca hizmet eden madde ve faktörlerden oluşan Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ) kullanılmıştır.

Türkçe Konuşma Becerisi ölçeğinde 24 madde yer almaktadır. Bu maddelerin 20'si olumlu yargıdan oluşurken 4 maddesi olumsuz yargı içermektedir. Puanlama ve analiz sürecinde olumsuz yargı içeren maddeler ters puanlanarak değerlendirilmiştir.

24 maddeden oluşan ölçeğin 20 maddesi olumlu, 4 maddesi olumsuz yargı içermektedir. Çintaş Yıldız ve Yavuz (2012) tarafından geliştirilen ölçek; “Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4) Orta derecede katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçek; ses, sunum, üslup ve ifade, konuşmaya odaklanma ve dinleyicileri dikkate alma, becerilerini ölçen boyutlardan oluşmaktadır. Geçerliğinin belirlenmesi için ölçeğin alt boyutları ve maddeleri Türkçe eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesiyle görüşülmüş, uzmanların olumlu görüşleri alındıktan sonra ölçeğin boyut maddelerinde değişiklik yapılmadan aynı şekilde kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin çalışma grubuna uygun olup olmadığının test edilmesi için Van il merkezinde eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren ve benzer demografik özellikler taşıyan öğrencilerin öğrenim gördüğü bir ortaokulda yüz yirmi beş (125) 7. sınıf öğrencisiyle ön uygulama yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,833 olarak belirlenmiştir. Bu tutarlık katsayısı, ölçeğin güvenilir ve kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri bu çalışmanın hem deney hem kontrol grubu ön test verilerinden hareketle ayrıca incelenmiştir. Deney grubu Türkçe Konuşma Becerisi ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri ,886 bulunmuştur. Kontrol grubu Türkçe Konuşma Becerisi ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri de ,895 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin amaca hizmet eden maddelerden oluştuğunu ve oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Türkçe Konuşma Becerisi ölçeği 3 uzman Türkçe öğretmeni tarafından ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Türkçe öğretmenleri birbirinden bağımsız olarak her öğrenci için ayrı ayrı olarak, öğrencinin unutamadığı bir anısını anlatırken doldurulmuştur.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 en düşük puan ise 24'tür. Ölçekten alınan puan değeri 120'ye yaklaştıkça konuşmanın niteliğinin arttığı, puan değeri 24'e

yaklaştıkça ise konuşmanın niteliğinin düştüğü kabul edilmiştir. Ölçek boyutları ve maddeleri için çalışmanın ilgili “Ekler”ini inceleyiniz.

Bu çalışmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren Derya Çintaş Yıldız ve Mustafa Yavuz’dan e-mail yoluyla gerekli izinler alınmıştır.

Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)

Araştırmanın konuşma kaygısı verileri Sevim (2012) tarafından hazırlanan “Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)” ile elde edilmiştir. Ölçeğin bu çalışmada kullanılabilmesi için Oğuzhan Sevim’le iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır.

Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği’nin kapsam geçerliği için yine uzman görüşüne başvurulmuş, olumlu dönütler alındıktan sonra ölçeğin bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği yapılandırılmış 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütün maddeleri anlamca olumsuz yargılardan oluşmaktadır.

Ölçek maddeleri üç alt boyuttan oluşmaktadır. 1-11. maddeler “konuşmacı odaklı kaygı”, 12-17. maddeler “çevre odaklı kaygı” ve 18-20. maddeler “konuşma psikolojisi odaklı kaygı” ile ilgilidir.

Ölçek, 5’li Likert olarak hazırlanmıştır. Ölçek dereceleri, 1: Hiçbir zaman, 2: Çok az, 3: Bazen, 4: Çoğu zaman, 5: Her zaman şeklinde puanlanmıştır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Puanlar yükseldikçe Türkçe konuşma kaygısının arttığı, düştükçe kaygının düştüğü kabul edilmiştir. Tablo 3.4’te katsayı aralığı, puan aralığı, Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği derecelendirme verileri ve verilerle ilgili yorumlara dair bilgiler verilmiştir:

Tablo 3.4. Konuşma kaygısı puanlarının aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralıkları

Katsayı aralığı	Puan aralığı	Derecelendirme	Yorum
1.00–1.80	20-36	Hiçbir zaman	Çok düşük kaygı
1.81–2.60	37-52	Çok az	Düşük kaygı
2.61–3.40	53-68	Bazen	Orta
3.41–4.20	69-84	Çoğu zaman	Yüksek kaygı
4.21–5.00	85-100	Her zaman	Çok yüksek kaygı

Tablo 3.4 incelendiğinde, 20-36 puan aralığının “çok düşük düzeyde kaygı”, 37-52 puan aralığının “düşük düzeyde kaygı”, 53-68 puan aralığının “orta düzeyde kaygı”, 69-84 puan aralığının “yüksek düzey kaygı”, 85-100 puan aralığının ise “çok yüksek kaygı” olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçmede kullanılan KKÖ'nün ön uygulamayla güvenilirliği test edilmiştir. 125 7.sınıf öğrencisiyle ön uygulama yapılmış, yapılan ön uygulama neticesinde ölçeğin bu çalışma için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ,851 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha değeri bu çalışmanın hem deney hem kontrol grubu ön test verilerinden hareketle ayrıca incelenmiştir. Deney grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri ,804 bulunmuştur. Kontrol grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri de ,795 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin amaca hizmet eden maddelerden oluştuğunu ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Türkçe Konuşma Kaygısı ölçeği araştırmacı tarafından ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine elden dağıtılmış ve toplanmıştır.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik duyuşsal özelliklerini belirlemek için ön test ve son test uygulamalarında MEB tarafından hazırlanan “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)” kullanılmıştır. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği’nde geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş 20 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 20 maddenin 10 tanesi olumlu yargılardan oluşurken kalan 10 maddesi olumsuz yargılardan oluşmaktadır. Olumsuz yargı içeren maddeler ters puanlanarak ortalamaları hesaplanmıştır. Ölçek üçlü Likert olarak hazırlanmıştır. Ölçek dereceleri ve puansal karşılıkları, 1: Katılmıyorum, 2:Kısmen Katılıyorum, 3:Katılıyorum şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 20’dir. Puan 60’a yaklaştıkça Türkçe dersine olumlu tutum artmakta, 20’ye yaklaştıkça düşmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları ön uygulamalarla test edilmiştir. Ölçeğin ön test uygulamasında elde edilen Cronbach Alpha değeri de ,705 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir, kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüş Alma Formu (YYGAF)

Deney grubu öğrencilerinin Drama uygulamalarına ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından görüş alma formu hazırlanmıştır. Görüş alma formu hazırlanırken alan araştırmacılarından görüşler alınarak form maddeleri hazırlanmıştır. Formda uygulama süreçleri ile ilgili açık uçlu 6 sorudan oluşan ölçek tekrar uzman görüşüne sunulmuş, uzman onayı alındıktan sonra deney grubunda son test olarak uygulanmasına karar verilmiştir.

Görüş alma formunda yer alan açık uçlu sorular şu şekildedir:

1. Drama yöntemiyle ilgili uygulamaları beğendiniz mi? Niçin?
2. Drama uygulamalarında beğenmediğiniz hususlar nelerdir? Anlatınız.

3.Bu drama uygulamaları tekrar yapılacak olursa farklı olarak nelerin olmasını istersiniz?

4.Bu drama uygulamalarında dramaya yönelik sizin isteğinizi kıran hususlar nelerdir?

5.Dramanın sizin duygu ve düşüncelerinize yönelik bir etkisi oldu mu? Olduysa ne yönde bir etkisi olmuştur?

6.Drama uygulamalarının sizin konuşma becerinize yönelik ne tür etkileri olmuştur?

Normallik Testleri

Bu başlık altında veri toplama araçlarından toplanan verilerin analizinde hangi istatistik tekniklerinin kullanılacağına karar vermek amacıyla yapılan normallik testi (normallity test) analizlerine yer verilmiştir.

Deney- kontrol grubu verilerinin normal dağılım sergilediği durumlarda istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılırken verilerin normal dağılım sergilemediği durumlarda parametrik olmayan non-parametrik testler kullanılır.

Deneyisel çalışmalarda araştırma gruplarında yer alan denek sayısına göre dikkate alınacak normallik testi belirlenir. Çalışma gruplarında yer alan toplam öğrenci sayısı 50'den fazla olduğu durumlarda "Kolmogorov-Smirnov" verileri dikkate alınırken çalışma gruplarındaki denek sayısı 50'den az olduğu durumlarda "Shapiro-Wilk" verileri dikkate alınır. Bu çalışmada gruplardaki denek/öğrenci sayısı 50'den az olduğu için (deney grubu 12, kontrol grubu 16) "Shapiro-Wilk" normallik testi sonuçlarına bakılmıştır.

Kline (2005: 63) 'e göre bir testin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için çarpıklık (skewness) değerinin -3, +3 aralığında olması; basıklık (kurtosis) değerinin de 10'dan küçük olması yeterlidir. George ve Mallery (2003) de normallik aralığı için bu değerlerin -2 ile +2 arasında olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir (Yerdelen-Damar ve Aydın, 2015: 281-282).Shapiro-Wilk testinin sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması ($p > ,05$) da verilerin normal dağıldığı anlamına gelmektedir (Shapiro ve Wilk; Razali ve Wah'den aktaran Löfgren, 2013). Tablo 3.5'te konuşma becerisine yönelik normallik testi bulguları verilmiştir.

Tablo 3.5. Konuşma Becerisi Normallik Testi

		İstatistik	Standart hata	Shapiro-Wilk	
	Çarpıklık (Skewness)	.298	.637	İstatistik	p
	Basıklık (Kurtosis)	-.984	1.232	.960	.781

Tablo 3.5 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin 10'dan düşük olduğu anlaşılmaktadır. Shapiro-Wilk değeri de incelendiğinde p değerinin ,05'ten yüksek ($p > ,05$) olduğu görülmektedir. Tablo 3.5'te konuşma becerisi test verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p = ,781 > ,05$). Bu durumda ön-son test veri analizinde parametrik testler kullanılmalıdır. Tablo 3.6'da Türkçe konuşma kaygısı normallik testi verilmiştir.

Tablo 3.6. Türkçe Konuşma Kaygısı Normallik Testi

		İstatistik	Standart hata	Shapiro-Wilk	
	Çarpıklık (Skewness)	-.189	.637	İstatistik	p
	Basıklık (Kurtosis)	-.822	1.232	.968	.888

Tablo 3.6 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin 10'dan düşük olduğu görülmektedir. Shapiro-Wilk değeri de incelendiğinde p değerinin ,05'ten yüksek ($p > ,05$) olduğu görülmektedir. Tablo 3.6'da konuşma becerisi test verilerinin normal

dağılım gösterdiği görülmektedir($p=,888 > ,05$). Bu durumda konuşma kaygısı ön-son test veri analizinde parametrik testler kullanılmalıdır. Tablo 3.7’de Türkçe dersi tutum normallik testi bulguları verilmiştir.

Tablo 3.7. Türkçe Dersi Tutum Verileri Normallik Testi

		İstatistik	Standart hata	Shapiro-Wilk	
				İstatistik	p
	Çarpıklık (Skewness)	-.171	.637		
	Basıklık (Kurtosis)	-.809	1.232	.950	.528

Tablo 3.7 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin 10’dan düşük olduğu anlaşılmaktadır. Shapiro-Wilk değeri de incelendiğinde p değerinin ,05’ten yüksek ($p > ,05$) olduğu görülmektedir. Tablo 3.7’de konuşma becerisi test verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir($p=,528 > ,05$) . Bu durumda Türkçe dersi tutum ön-son test veri analizinde parametrik testler kullanılmalıdır. Tablo 3.8’de bağımsız değişkenlerin normallik testi verileri bulunmaktadır.

Tablo 3.8. Bağımsız Değişkenlerin Normallik Testi

	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
Cinsiyet	,776	,523
Anne eğitim durumu	,900	,251

Baba eğitim durumu	,711	,223
Kitap okuma oranı	,676	,228
Başarı durumu	,898	,566

Tablo 3.8’de de Shapiro-Wilk testi sonuçlarından değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($p>,05$). Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerin veri analizinde kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden *t*-testi ve Tek Yönlü Anova (One Way Anova) bağımsız değişkenlerin analizinde kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda tabloda belirtilen bağımsız değişkenlerin hiçbirinin “drama” öğretim yöntemi etkinliklerindeki başarı durumu ile bir ilişkisi tespit edilmemiştir ($p>,05$). Bulgular bölümünde yer teşkil etmemesi için bağımsız değişkenlere yönelik tablolar hazırlanmamış ve bulguların yorumuna yer verilmemiştir.

Bağımsız değişkenlerin konuşma becerisi başarıyla anlamlı bir ilişkisinin tespit edilmemesinin önemli nedenlerinden biri deney grubundaki öğrenci sayısının az olması olduğu söylenebilir. 12 öğrenciden oluşan deney grubu öğrencileri başarı durumu, kitap okuma durumu anne-baba eğitimi durumu, cinsiyet alt başlıklarına bölündüğünde her alt başlıkta 2-3 öğrenci yer almıştır. Bu nedenle analizlerde istatistik bakımından anlamlı bir bulgu elde edilmemiştir.

3.6. Veri Analizi

Bu başlık altında nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin analizinde kullanılan nicel ve nitel analiz teknikleri anlatılmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Yukarıdaki tablolarda verilen normallik test sonuçlarına göre kullanılacak analizler belirlenmiştir. Buna göre çalışmanın Nicel boyutunda kullanılan toplama

araçlarından (Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği TKKÖ, Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği TKBÖ ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ), elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerden *t-testi* istatistiği kullanılmıştır. Bunun için analizlerde IBM SPSS 20.0 Statistics (Statistical Package for the Social Sciences 20.0) paket programı kullanılmıştır.

Buna göre normal dağılım gösteren testler analiz edilirken; deney veya kontrol grubunun kendi içerisinde ön test - son test farklarının belirlenmesi için “*İlişkili Örneklemeler t- Testi*”; deney ve kontrol gruplarının ön-son test farklarının belirlenmesi içinse “*Bağımsız Örneklemeler t-Testi*” istatistiği kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin konuşma becerisi üzerindeki etkisi analiz edilirken uzman görüşleri doğrultusunda non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, *t-testinin* non-parametrik karşılığı olan *Bağımsız Ölçümler İçin Mann Whitney U ve Z Testleri* kullanılmıştır.

3.6.2.Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın Nitel boyutunda Yarı Yapılandırılmış Görüş Alma Formu (YYGAF) ile elde edilen verilerin analizinde tematik içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile tema ve alt temalar belirlenmiş, betimsel analiz ile basit istatistiksel tekniklerle (ortalama, yüzde, frekans vb.) tema ve görüşlerin sayısallaştırılması yoluna gidilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2011: 227)’e göre,“İçerik analizinde asıl amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır”. Buna göre görüşmeler, görüş alma formları, basılı veya görsel materyallerden elde edilen veriler daha derin bir işleme tabi tutulur.

Yıldırım ve Şimşek (2011: 228-238)’e göre nitel verilerin analizi dört aşamada yapılabilir:

1. Verilerin kodlanması: Bu aşamada araştırmacı elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Strauss ve Corbin (1990) üç tür

kodlamadan bahsetmektedirler: Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre, verilerden çıkarılan kavramlara göre veya genel bir çerçevede içinde yapılan kodlama.

Bu çalışmada verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamalar ve sınıflamalar yapılmıştır. Bu bağlamda görüş alma formunda yer alan sorulara verilen cevaplar incelenmiş benzer kavramlar ve açıklamalar sınıflandırılmış, amaca hizmet etmeyen kavram ve açıklamalar ayıklanmıştır.

2. Temaların bulunması: Daha önce bulunan kodlar bir araya getirilerek incelenir. Bunun sonucunda kodlar arasında bulunan ortak yönler temaları oluşturur. Temalar, ortak yönleri olan kodların bir araya gelmesiyle oluşur ve daha genel bir olguya işaret eder. Çıkan tema sayısı çok fazlaysa bu temaların ortak yönlerinden hareketle daha genel bir temaya ulaşılabilir. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığıyla kategorize edilmesidir.

Yapılan kodlama ve sınıflamalarda birbiriyle ilgili, birbirini tamamlayan açıklamalar konularına göre gruplandırılmıştır. Konular benzer amaca yönelik görüşler incelenerek temalara ayrılmıştır. Temalara ayırma işlemi bilhassa bir önceki aşamada yapılan kodlamalardan yararlanılmıştır. İlk kodlamalar sayesinde temaların da kodlanması ve kategorilere ayrılması sağlanmıştır.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi: ilk aşamada ayrıntılı kodlama ile ikinci aşamada yapılan tematik kodlamadan sonra araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturur. Üçüncü aşamada araştırmacı, bu sisteme göre elde edilen verileri düzenler. Ancak bu şekilde belirli olgulara göre verileri tanımlamak ve yorumlamak mümkün olabilir. Verilerin okuyucunun anlayacağı bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Bu aşamada araştırmacı fikir ve yorumlarına yer vermez.

İlk iki aşamada yapılan genel ve tematik kodlamalardan sonra veriler, nitel analiz tekniklerinden “betimsel analiz”e tabi tutulmuştur. Bu kapsamda verilerin tablollaştırılması yoluna gidilmiştir. Verilerin tablollaştırılmasındaki amaç, alan araştırmacılarına ve ilgililere daha açık ve somut bulgular sunmaktır. Bu kapsamda temalar ve temalar altında işlenen görüşler, daha önce yapılan kodlamalardan hareketle sayısallaştırılmıştır. Bu amaçla aynı yönde dile getirilen görüşlerin frekans (f) dereceleri çıkarılmış ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan frekans ve yüzde değerler temalarla birlikte aynı tablolarda verilerek görselleştirilmiştir.

Nitel verinin sayısallaştırılmasında birinci amaç güvenilirliği arttırmak, ikinci amaç yanlılığı azaltarak yorumların daha adil biçimde yapılmasını sağlamak, üçüncü amaç analiz sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak vermek, dördüncü ve son amaç ise bir araştırma sonuçlarının daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş örnekleme ulaşılarak tekrar sınanmasına olanak vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 242-243).

4. Bulguların yorumlanması: İlk üç aşamada tanımlanan ve sunulan bulguların yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu aşamada yapılır. Nitel araştırmalarda araştırmacı bilgi toplama sürecinin doğal bir parçası olduğundan yapacağı yorumlar önemli ve değerlidir. Ancak bu görüşler üçüncü aşamada sunulan verilerin tanımıyla tutarlı olmalıdır. Araştırmacı bu son aşamada bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurmak, birtakım sonuçlar çıkarmak ve bu sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak zorundadır.

Bu aşamada tablolarda frekans ve yüzde değerleri verilen bulgular yorumlanmıştır. Yorum yapılırken tema, kategori, frekans ve yüzdeler kullanılarak objektif değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Yüzde ve frekans değerleri tablolarda verilen görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmış bu alıntılar tablolarda verilerek sayısal verilerle desteklenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin görüşleri daha önce belirlenen kodlarla sunulmuştur. Bu kodlamalar şu şekilde yapılmıştır:

Kız Öğrenci Üç =KÖ3,

Erkek Öğrenci altı= EÖ6,

Aynı öğrenci farklı konularda farklı görüşler vermiş olabilir, bu durumda belirtilen görüş hangi tema ile ilgiliyse o tema altında verilmiş ve aynı kodlarla alıntılar yapılmıştır. Bu nedenle aynı kişiye ait aynı kodla birden çok görüş alıntılanarak tabloların altında verilmiş olabilir.

4.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutunda, Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği TKKÖ, Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği TKBÖ ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeği TDTÖ ile toplanan verilerin analiz bulguları ile araştırmanın nitel boyutunda Yarı Yapılandırılmış Görüş Alma Formu YYGAF ile toplanan verilerin analiz bulguları sunulmuştur. Bulgular araştırmanın problem sorularına bağlı olarak tablolarda verilerek yorumlanmıştır.

4.1.Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerileri'ne Yönelik Alt Amaçlarla İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerileri'ne yönelik alt amaçlarla ilgili bulgular problem sorularına bağlı olarak aşağıda sunulmuştur:

1. **Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?** Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.1'da verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 4.1.Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik Drecesi	<i>t</i>	P
Ön Test	Kontrol	16	74.2500	9.46221	26	-.151	.881
	Deney	12	74.8333	10.96966			

Deney Grubu	Ön test	74.8333	12	10.96966	11	-6.094	.000
	Son test	86.6667	12	7.52370			

Tablo 4.2.'de deney grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe konuşma becerisi başarı puanları görülmektedir.

Deney grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması 74,83 iken Drama yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma becerisi başarı puanının 86,66 ya yükseldiği görülmektedir.

Deney grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanında son testte yaklaşık 12 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Sayısal olarak oldukça önemli görülen bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde ön-son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır ($p: ,000 < 0,05$; $t: -6,094$).

Tablo 4.2.'deki "p" değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. "P" değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir.

Deney grubu ön test- son test arasında oluşan bu başarı farkı, deney grubu öğrencilerinin Türkçe sözlü anlatım etkinliklerinde kullanılan "Drama" yönteminin oldukça etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Bu bulgu öğrencilerin Türkçe konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili sonuçlar alınması için, yaparak yaşarak öğrenmeye imkan sağlayan, öğrencilerin eğlenirken sosyalleştiği, sözlü iletişim becerilerinin geliştiği bu deneysel uygulamayla tespit edilen "Drama" yönteminin kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Diğer bir söyleyişle Drama'ya dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde eğitim kurumlarında daha yoğun olarak kullanılması gerekmektedir.

3. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Kontrol grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.3.. Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Analiz Bulguları

Grup	Test	Ortalama	N	Std. Sapma	df	t	P
Kontrol Grubu	Ön test	74.2500	16	9.46221	15	-,255	,803
	Son test	74.7500	16	5.68624			

Tablo 4.3.'de kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe konuşma becerisi başarı puanları görülmektedir.

Kontrol grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması 74,25 iken Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma becerisi başarı puanının 74,75'e yükseldiği görülmektedir.

Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanında son testte yaklaşık 0,5 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Sayısal olarak pek önemli olmayan bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde; ön-son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında istatistiksel açıdan da anlamlı bir farkın olmadığı(p: ,803> 0,05; t: -,255) anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu ön test- son test arasında önemli bir başarı farkının oluşmaması, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe sözlü anlatım konularında yapılan etkinliklerin yetersiz olduğunu, öğrencilerin sözlü anlatım ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili ve olumlu sonuçlar alınmasına katkı sağlayan; öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan sağlayan aktif öğrenme uygulamalarına başvurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Nitekim aktif öğrenme uygulamalarında güçlü, pozitif bir sosyal öğrenme ortamı oluşmakta, öğrenciler derslere seyerek katılmakta, eğlenirken çok şey öğrenmektedirler.

4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Deney ve Kontrol grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem *t*-testi kullanılmıştır

Tablo 4.4. Deney-Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi -Son Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	P
Son test	Kontrol grubu	16	74.7500	5.68624	1.42156	26	-4.781	.000
	Deney Grubu	12	86.6667	7.52370	2.17191			

Tablo 4.4.'te deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar sonunda uygulanan son test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları ve bu puanlara ilişkin istatistiksel analiz bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar neticesindeki Türkçe konuşma becerisi başarı puanının deney grubu lehine yaklaşık 12 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması 74,75 iken deney grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalamasının 86,66 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Deney grubu

lehine sayısal olarak önemli olarak kabul edilen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için diğer analiz bulgularına bakmak gerekmektedir.

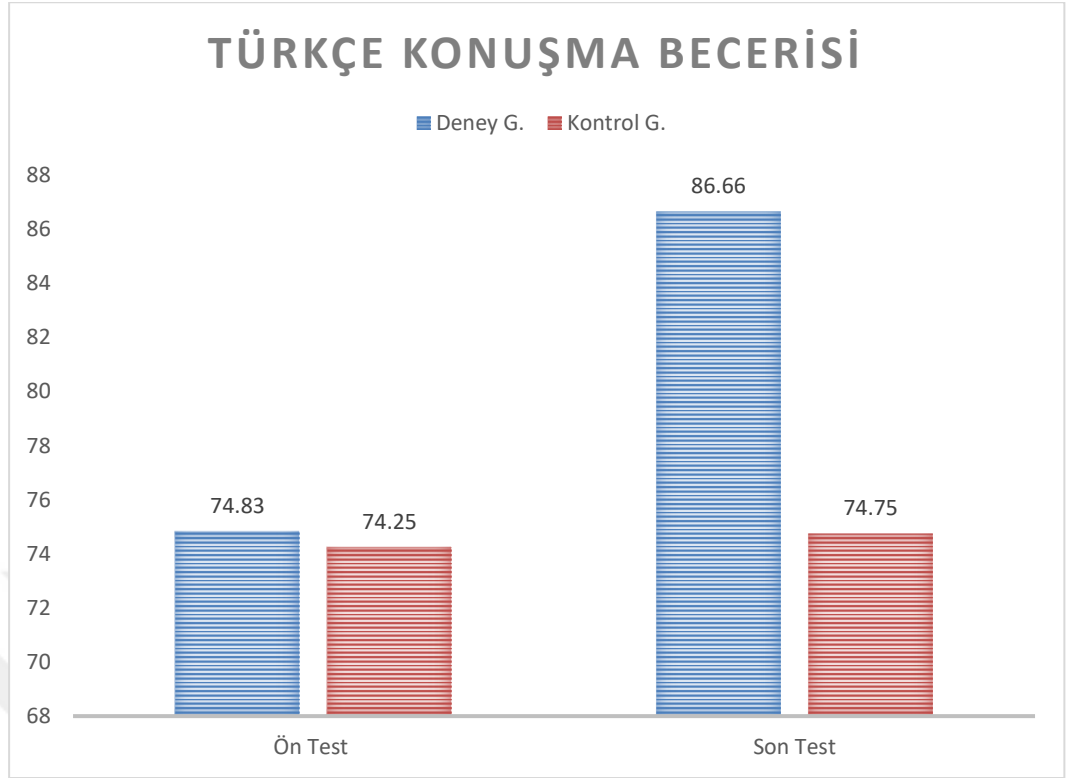
Diğer istatistiksel analiz bulguları incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır ($p: ,000 < 0,05$; $t:-4.781$).

Daha önce de ifade edildiği gibi tablo 13'teki "p" değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. "P" değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney gurubu lehine oldukça önemli farkın olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, deney grubunda deneysel süreçler boyunca uygulanan "Drama" etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda uygulanan etkinliklere nazaran çok daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Deneysel çalışmalar neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde drama etkinliklerinden yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

Drama etkinliklerini kontrol grubunda uygulanan ve öğretmen kılavuz kitabında yer verilen etkinliklerden ayıran önemli özelliklerden biri, öğrenenlere sosyal öğrenme ortamı sunmasıdır. Bu ortamda öğrenciler birbirleriyle sözlü iletişime geçmekte, rol oynayarak hem sözlü hem sözsüz iletişim yeteneklerini geliştirmekte, özgüven kazanmakta, yardımlaşmakta, jest ve mimikleriyle birbirlerine destekleyebilmektedirler. Diğer bir deyişle drama, öğrencilere gerçeğe yakın bir sosyal ortam oluşturarak onları gerçek hayata hazırlamaktadır. Bu olumlu yönlerinden hareketle gerek örgün gerekse yaygın eğitimde öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde "drama" yönteminin uygulanması gerekli ve önemlidir.

Grafik 4.1.'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Türkçe konuşma becerisi başarı puanları verilerek karşılaştırılmıştır.



Grafik 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön-Son Test Başarı Puanları

Grafik 4.1.'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde yapılan ön test ve uygulamalar neticesinde yapılan son testteki Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarındaki değişim görülmektedir.

Grafik incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarının birbirine denk (deney=74,83; kontrol 74,25) olduğu görülmektedir. Son test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları incelendiğinde ise drama etkinliklerinin yapıldığı deney grubu lehine yaklaşık 12 puanlık bir farkın oluştuğu görülmektedir.

Son testte deney grubu lehine oluşan yaklaşık 12 puanlık bu fark deney grubunda “Drama” yöntemine uyguna yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda gerçekleştirilen Türkçe Öğretim Programı (2006)’na dayalı etkinliklere nazaran çok daha başarılı sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde “Drama” yöntemine uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesinin, diğer yöntemlere kıyasla daha başarılı sonuçlar vereceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Aşağıda bazı bağımsız değişkenlerin deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi başarıyla ilişkisi ortaya konulmuştur.

İncelenen bağımsız değişkenlerin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine etkisiyle ilgili bulgular şu şekildedir:

- “Cinsiyet” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Not Ortalaması” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Anne Eğitim Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Baba Eğitim Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Kitap Okuma Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).

4.2.Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygıları’na Yönelik Alt Amaçlarla İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygıları’na yönelik alt amaçlarla ilgili bulgular problem sorularına bağlı olarak aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygıları’na yönelik alt amaçlarla ilgili bulgular problem sorularına bağlı olarak aşağıda sunulmuştur:

1.Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.5.’da verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Kaygısı ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.5. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Ön test	Kontrol Grubu	16	52.7500	9.67126	2.41782	26	1.063	.298
	Deney Grubu	12	50.3333	12.33866	3.56186			

Tablo 4.5.’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde Türkçe konuşma kaygı puanları ve bu puanların istatistik analiz karşılıkları görülmektedir.

Grupların Türkçe konuşma kaygısı ön test puanlarının ne anlama geldiğinin anlaşılması için kaygı puanlarının değerlendirme aralıklarına bakma gerekmektedir. Türkçe konuşma kaygısı ölçeğiyle toplanan puanların değerlendirme aralıkları şu şekildedir: 20-36 puan aralığı “çok düşük düzeyde kaygı”, 37-52 puan aralığı “düşük düzeyde kaygı”, 53-68 puan aralığı “orta düzeyde kaygı”, 69-84 puan aralığı “yüksek düzeyde kaygı”, 85-100 puan aralığı ise “çok yüksek düzeyde kaygı”.

Tablo 4.5. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test konuşma kaygısı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 50,33 iken kontrol grubunun puanı 52,75’tir. Kaygı değerlendirme aralıkları incelendiğinde, hem deney hem kontrol grubu puanının “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı görülmektedir.

Sayısal açıdan değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesindeki Türkçe konuşma kaygısı puanlarında deney grubu lehine yaklaşık 2 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine sayısal anlamda önemli görülmeyen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için diğer analiz bulgularına bakmak gerekmektedir.

Diğer istatistiksel analiz bulguları incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p: ,298 > 0,05$; $t:1.063$).

Daha önce de ifade edildiği gibi tablo 14'teki "p" değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. "P" değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney ve kontrol grubu ön test konuşma kaygısı puanlarında istatistiksel açıdan önemli bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun deneysel uygulamalar öncesinde benzer Türkçe konuşma kaygısı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

2.Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.6.'te verilmiştir.

Deney grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.6. Deney Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test Analiz Bulguları

Grup	Test	Mean	N	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Deney Grubu	Ön test	50.3333	12	12.33866	3.56186	11	.831	.123
	Son test	46.2500	12	12.06893	3.48400			

Tablo 4.6.'te deney grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe konuşma kaygısı puanları görülmektedir.

Deney grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı aritmetik ortalaması 50,33 iken Drama yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma kaygısı puanının 46,25'e düştüğü görülmektedir.

Türkçe konuşma kaygısı ölçeği, kaygı puanı değerlendirme aralıkları; 20-36 puan aralığı “çok düşük düzeyde kaygı”, 37-52 puan aralığı “düşük düzeyde kaygı”, 53-68 puan aralığı “orta düzeyde kaygı”, 69-84 puan aralığı “yüksek düzeyde kaygı”, 85-100 puan aralığı ise “çok yüksek düzeyde kaygı” şeklinde idi. Deney grubu Türkçe konuşma kaygısı hem ön test hem son test puanının “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı görülmektedir.

Deney grubu ön test- son test konuşma kaygısı puanları incelendiğinde, son testte yaklaşık 4 puanlık bir düşüşün gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Sayısal anlamda kısmen önemli görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için tablodaki diğer istatistiksel analiz bulgularına bakmak gerekmektedir. İstatistiksel analizler incelendiğinde ön-son test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasındaki sayısal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($p: ,123 > 0,05$; $t: ,831$).

Ön test-son test deney grubu konuşma kaygısı puanı istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmese de “p” değerinin anlamlılık düzeyine ($,05$) oldukça yakın olduğu söylenebilir. Bu nedenle son test lehine oluşan yaklaşık 4 puanlık farkın, istenen düzeyde olmazsa da önemli olduğu söylenebilir.

Bu bulgu deney grubunda yapılan “drama” etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını sınırlı düzeyde de olsa düşürdüğünü göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarında, drama etkinliklerinin konuşma kaygısının giderilmesinde sınırlı bir etkiye sahip olmasının farklı nedenleri olabilir. Bu nedenler öğrenme ortamından, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinden, araştırmacı-öğrenci iletişiminden, drama etkinliklerinden ileri gelmiş olabilir.

3.Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma kaygısı ön-test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.7.’da verilmiştir.

Kontrol grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.7. Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test Analiz Bulguları

Grup	Test	Ortalama	N	Std. Sapman	Std. Hata	df	t	p
Kontrol Grubu	On test	52.7500	16	9.67126	2.41782	15	,797	.438
	Son test	50.4375	16	10.92989	2.73247			

Tablo 4.7.'da kontrol grubu öğrencilerinin çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe konuşma kaygısı puanları görülmektedir.

Kontrol grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı aritmetik ortalaması 52,75 iken Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında sözlü anlatım konuları için uygulanan etkinlikler neticesinde, Türkçe konuşma kaygısı puanının 50,43'e gerilediği görülmektedir.

Türkçe konuşma kaygısı ölçeği, kaygı puanı değerlendirme aralıkları; 20-36 puan aralığı "çok düşük düzeyde kaygı", 37-52 puan aralığı "düşük düzeyde kaygı", 53-68 puan aralığı "orta düzeyde kaygı", 69-84 puan aralığı "yüksek düzeyde kaygı", 85-100 puan aralığı ise "çok yüksek düzeyde kaygı" şeklinde verilmişti. Kontrol grubu Türkçe konuşma kaygısı hem ön test hem son test puanının "düşük düzeyde kaygı (37-52)" aralığında yer aldığı anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu ön test- son test konuşma kaygısı puanları incelendiğinde, son testte yaklaşık 2 puanlık bir düşüşün gerçekleştiği görülmektedir. Sayısal anlamda önemli görülmeyen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için tablodaki diğer istatistiksel analiz bulgularına bakmak gerekmektedir. İstatistiksel analizler incelendiğinde, ön-son test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasındaki sayısal farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır (p: ,438> 0,05; t: ,797).

Bu bulgu, kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programına dayalı yapılan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını istendik düzeyde düşürmediğini göstermektedir. Bulgudan hareketle Türkçe Öğretim Programı'na dayalı olarak öğretmen kılavuz kitabında yer verilen etkinliklerin öğrencilerin Türkçe konuşma

kaygılarının giderilmesinde pek etkili olmadığını, bu nedenle sözlü anlatıma yönelik hazırlanan etkinliklerin revize edilerek istendik başarı elde etmeye uygun hale getirilmesi gerektiği söylenebilir.

4.Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.8. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Son Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Son test	Kontrol Grubu	16	50.4375	10.92989	2.73247	26	-.960	.106
	Deney Grubu	12	46.2500	12.06893	3.48400			

Tablo 4.8.'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar sonrasındaki Türkçe konuşma kaygı puanları ve bu puanların istatistik analiz karşılıkları görülmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi Türkçe konuşma kaygısı ölçeğiyle toplanan puanların değerlendirme aralıkları; 20-36 puan aralığı “çok düşük düzeyde kaygı”, 37-52 puan aralığı “düşük düzeyde kaygı”, 53-68 puan aralığı “orta düzeyde kaygı”, 69-84 puan aralığı “yüksek düzeyde kaygı”, 85-100 puan aralığı ise “çok yüksek düzeyde kaygı” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.8. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test konuşma kaygısı puanları arasında yaklaşık 4 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Deney gurubu son test Türkçe konuşma kaygısı puanı 46,25 olarak gerçekleşirken

kontrol grubu son test puanı 50,43 olmuştur. Kaygı değerlendirme aralıkları incelendiğinde, hem deney hem kontrol grubu son test konuşma kaygısı puanının “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu Türkçe konuşma kaygısı son test puanları karşılaştırıldığında, deney gurubu lehine oluşan farkın sayısal olarak kısmen önemli olduğu söylenebilir. Deney grubu lehine oluşan ve kısmen önemli olduğu düşünülen bu rakamsal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için diğer analiz bulgularına bakmak gerekmektedir.

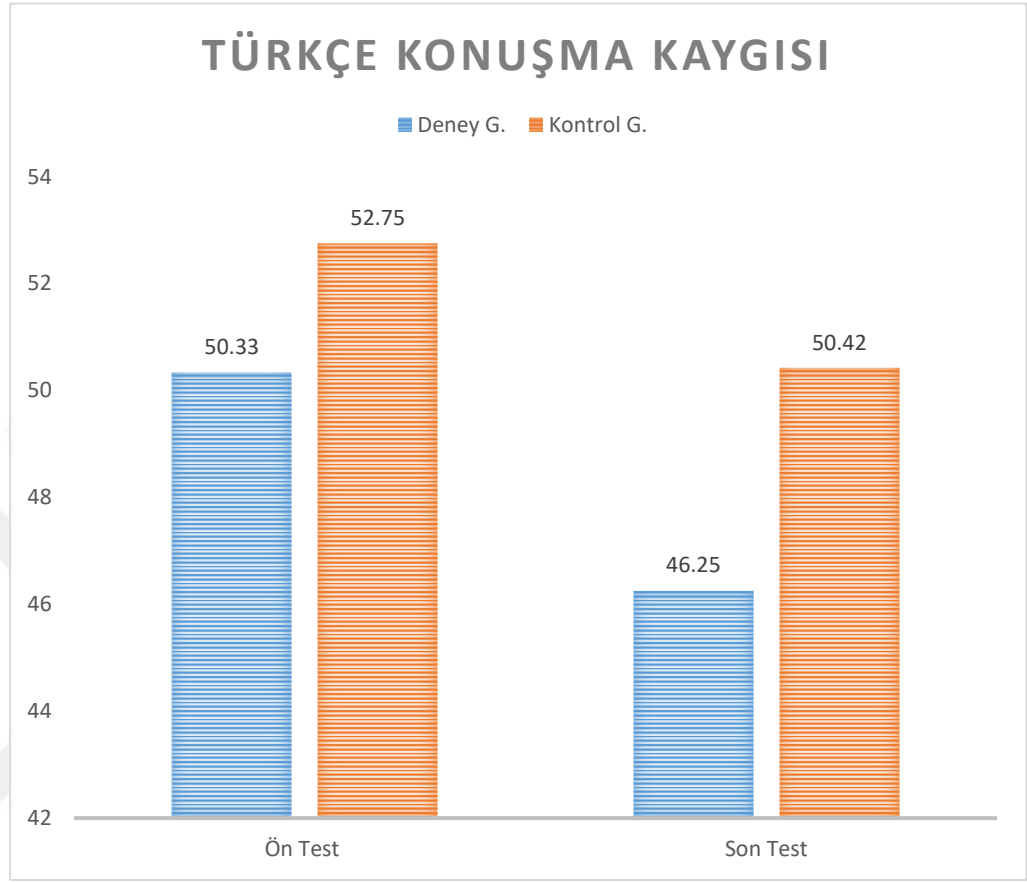
Diğer istatistiksel analiz bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p: ,106 > 0,05$; $t:-.960$).

Tablo 4.8.’deki “p” değerinin ,05’ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. “P” değerinin ,05’ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu şeklinde yorumlanır. Bu açıdan bakıldığında deney ve kontrol grubu son test konuşma kaygısı puanlarında istatistiksel açıdan önemli bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte “p” değerinin (,106) anlamlılık düzeyine (,05) oldukça yakın olduğu söylenebilir. Bu nedenle son testte deney grubu lehine oluşan yaklaşık 4 puanlık farkın, istenen düzeyde olmazsa da dikkate değer olduğu söylenebilir.

Son test aritmetik ortalamaları üzerinden değerlendirme yapmak gerekirse, deney grubunda “Drama” yöntemine dayalı olarak yapılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde, kontrol grubunda yapılan uygulamalara nazaran daha başarılı sonuçlar verdiği net olarak görülmektedir.

Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe konuşma korku, endişe ve kaygılarının giderilmesinde “drama”nın geleneksel yöntemlere nazaran daha başarılı sonuçlar vereceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu bulgu ayrıca, drama öğretim yönteminin etkililik bakımından sınıdığı yeni deneysel araştırmaların yapılması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Grafik 4.2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Türkçe konuşma becerisi başarı puanları verilerek karşılaştırılmıştır.



Grafik 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön-Son Test Başarı Puanları

Grafik 4.2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde yapılan ön test ve uygulamalar neticesinde yapılan son testteki Türkçe konuşma kaygısı başarı puanlarındaki değişim görülmektedir.

Grafik incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma kaygısı başarı puanlarının birbirine yakın (deney=50,33; kontrol 52,75) olduğu görülmektedir. Son test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları incelendiğinde ise deney grubu başarı puanının 46,25, kontrol grubu puanının ise 50,42 şeklinde olduğu görülmektedir. Son test konuşma kaygısı puanları incelendiğinde, drama etkinliklerinin yapıldığı deney grubu lehine yaklaşık 4 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyi

son testte 2 puan düşerken deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı düzeyi 4 puan düşmüştür. Bu bulgu deney grubunda yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde kontrol grubunda yapılan uygulamalara nazaran iki kat daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Bulgular, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde “Drama” yöntemine uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesinin, geleneksel yöntemlere kıyasla daha başarılı sonuçlar vereceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Drama ile öğretimi diğer alışagelmış, geleneksel öğretim uygulamalarına kıyasla avantajlı kılan özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin başlıcaları; rol oynama, empati yapma, etkili sözlü ve sözsüz iletişim kurma, sosyal beceri kazanma, özgüven kazanma, birlikte çalışma disiplini kazanma... şeklinde sıralanabilir. Temel amacı topluma sosyal becerileri gelişmiş, üst düzey iletişim becerisine sahip bireyler yetiştirmek olan eğitim kurumlarında; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan, onların sosyal, kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına cevap veren aktif öğrenme uygulamalarına daha yoğun yer verilmesi gerektiği açıktır.

4.3.Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Yönelik Alt Amaçlarla İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına yönelik alt amaçlarla ilgili bulgular problem sorularına bağlı olarak aşağıda sunulmuştur:

1.Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.9.’de verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Dersine ilişkin ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.9. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ön Test Analiz Bulguları

Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
---------	---	----------	------------	-----------	----	---	---

Ön Test	Kontrol	16	35.1875	3.54436	.88609	26	-,706	.486
	Deney	12	36.3333	5.05125	1.45817			

Tablo 4.9.'de deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin deneysel uygulamalardan önce Türkçe dersine yönelik tutum puanları ve bu puanlara ilişkin istatistiksel analiz bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesindeki Türkçe dersine yönelik puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 1 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubu Türkçe dersi tutum puanı aritmetik ortalaması 35,18 iken deney grubu Türkçe dersi tutum puanı ortalamasının 36,33 olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine önemli olmadığı düşünülen 1 puanlık farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için tablodaki diğer analiz bulgularına bakmak gerekmektedir.

Diğer istatistiksel analiz bulgularından “p” değeri incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe dersi tutum puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p: ,486 > 0,05$; $t:-,706$).

“p” değeri için ölçüt alınan anlamlılık düzeyi %5 (,05)'tir. Ön test tutum “p” değeri ,486 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ,05'ten büyük olması nedeniyle deney-kontrol gruplarının ön test tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Bu bulgu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalara birbirine denk tutum puanlarıyla başladıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesinde Türkçe dersine yönelik benzer duyuşsal özellikler taşımaktadır. Duyuşsal özellik kavramıyla, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi-eğilim, ön yargı, istek, tutum gibi özellikleri anlatılmaya çalışılır.

Öğrencilerin bir dersi benimseyip benimsemediklerinin en önemli göstergesi derse yönelik besledikleri tutumdur. Bu nedenle öğretmenlerin amaçlarından biri de derslerini öğrencilerine sevdirmektir. Zira öğrenci başarısı ve başarının devamlı

kılınması, büyük ölçüde derse ilişkin tutumun istendik düzeyde olması ile mümkün olabilmektedir.

Tablo 4.9.'deki tutum puanları bu açıdan incelendiğinde, deneysel uygulamalar öncesinde hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik orta düzeyde bir tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu puan öğrencilerden üst düzeyde motivasyon ve başarı beklemek için yeterli değildir. Bu durumda öğretmenlerden beklenen derslerini öğrencilerine sevdirmektir. Bunun yolu; öğrencilerle içten, etkili bir iletişim kurmak ve onların sevdikleri etkinliklere derste bolca yer vermekten geçmektedir.

2.Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Dersine ilişkin ön test –son test tutum puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.10. Deney Grubu Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ön-Son Test Analiz Bulguları

İlişkili Örneklem t-testi analiz sonuçları								
	Test	Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Deney Grubu	Ön test	36.3333	12	5.05125	1.45817	11	.245	.811
	Son test	36.9167	12	3.23218	.93305			

Tablo 4.10.'da deney grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ve puanlara yönelik yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Deney grubu ön test-son test Türkçe dersi tutum puanları arasında önemli bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Ön test tutum puanı aritmetik ortalaması 36,33 iken “Drama” yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının yaklaşık yarım puanlık bir artışla 36,91 şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik puanlarında son test lehine oluşan bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, ön-son test Türkçe dersi tutum puanları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p: ,811 > 0,05$; $t: ,245$). “p” değerinin ,05’ten büyük olması, tutum puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir.

Deney grubu ön test- son test arasında son test lehine oluşan puan artışının oldukça sınırlı düzeyde kalması, “drama” etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde yeterli düzeyde etkili olmadığını göstermektedir.

Bu bulgu farklı şekillerde yorumlanabilir. İlk yorum, deney grubunda yapılan “drama” etkinliklerinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmekte etkili olmadığı şeklindedir. İkinci yoruma göre, öğrencilerin tutum ölçeğindeki maddeleri değerlendirirken Türkçe derslerindeki bütün öğrenme alanlarını düşünerek hareket ettikleri, bu nedenle de sadece konuşma/sözlü anlatım öğrenme alanında kısa bir süreliğine uygulanan “drama” etkinliklerinden ziyade yıllardan beri aldıkları Türkçe dersini değerlendirdikleri söylenebilir. Ölçek maddelerinde “drama destekli Türkçe dersi” ifadeleri yer almış olsaydı, tutum puanları farklılık arz edebilirdi. Bir diğer yoruma göre; öğrencilerin sert bir mizaca sahip olan Türkçe dersi öğretmenlerinden çekindikleri için, içten etkili bir iletişim kuramadıkları, bu durumun da Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu etkilemediği söylenebilir.

Bu yorumlardan birinin, birkaçının veya başka faktörlerin öğrencilerin Türkçe dersine olumlu tutum geliştirmelerini önlediği güçlü bir ihtimaldir.

3.Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin ön test –son test tutum puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.11. Kontrol Grubu Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanı Ön-Son Test Analiz Bulguları

		Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Kontrol Grubu	Ön test	35.1875	16	3.54436	.88609	15	.662	.518
	Son test	34.1250	16	4.67440	1.16860			

Tablo 4.11.'de kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ve bu puanlara yönelik yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Kontrol grubu ön test-son test Türkçe dersi tutum puan ortalamaları incelendiğinde son test aleyhine bir değişikliğin olduğu anlaşılmaktadır. Ön test tutum puanı aritmetik ortalaması 35,18 iken Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler çerçevesinde işlenen dersler neticesinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanının yaklaşık bir puanlık bir düşüşle 34,12 şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik puanlarında son test aleyhine oluşan bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, ön-son test Türkçe dersi tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p: .518 > 0,05$; $t: .662$).

Kontrol grubu ön test- son test puanları arasında son test aleyhine oluşan puan düşüşünün, Türkçe dersinde uygulanan ve Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olmamasından ileri gelmektedir.

Bulgular öğretmen kılavuz kitabı ve öğrencilerin ders kitaplarında Türkçe konuşma/ sözlü anlatım becerisinin geliştirilmesi için verilen etkinliklerin, öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgi duymalarını sağlamaktan uzak olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bireylerin sosyal yaşamlarında hayati öneme sahip olan sözlü anlatım becerisinin geliştirilmesinde öğrenci merkezli, yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı, sosyal ihtiyaçlara cevap veren yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir.

4.Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları arasında bir fark var mıdır? Problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 4.12’de verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Dersine ilişkin ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.12. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ön Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Son test	Kontrol Grubu	16	34.1250	4.67440	1.16860	26	-1.137	.266
	Deney Grubu	12	36.9167	3.23218	.93305			

Tablo 4.12.’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışmalar öncesinde ve sonrasında ölçülen Türkçe dersi tutum puanları ve bu puanlara ilişkin analiz bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum son test puanı aritmetik ortalamasının 34,12 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubu

öğrencilerinin Türkçe dersi son test tutum puanı aritmetik ortalaması ise 36,91 olarak gerçekleşmiştir.

Ön test puanları ile karşılaştırıldığında kontrol grubu Türkçe dersi tutum puanında yaklaşık 1 puanlık bir düşüşün olduğu görülmektedir(kontrol ön test: 35,18; son test: 34,12). Deney grubu ön test-son test Türkçe dersi tutum puanı karşılaştırıldığında ise son test lehine yaklaşık 0,5 puanlık bir yükselişin olduğu anlaşılmaktadır (deney ön test:36,33; son test: 36, 91) . Bu bulgu gerek deney gerekse kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu bir deneyime, tutuma sahip olmadıklarını göstermektedir.

Buna karşın deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 2,5 puanlık bir fark oluştuğu görülmektedir. Deney grubu lehine oluşan bu puan farkının istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için “p” değerine bakmak gerekmektedir. Tabloda verilen “p” değeri incelendiğinde farkın istatistik açısından önem düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır (p: ,266 > 0,05; t: -1.137).

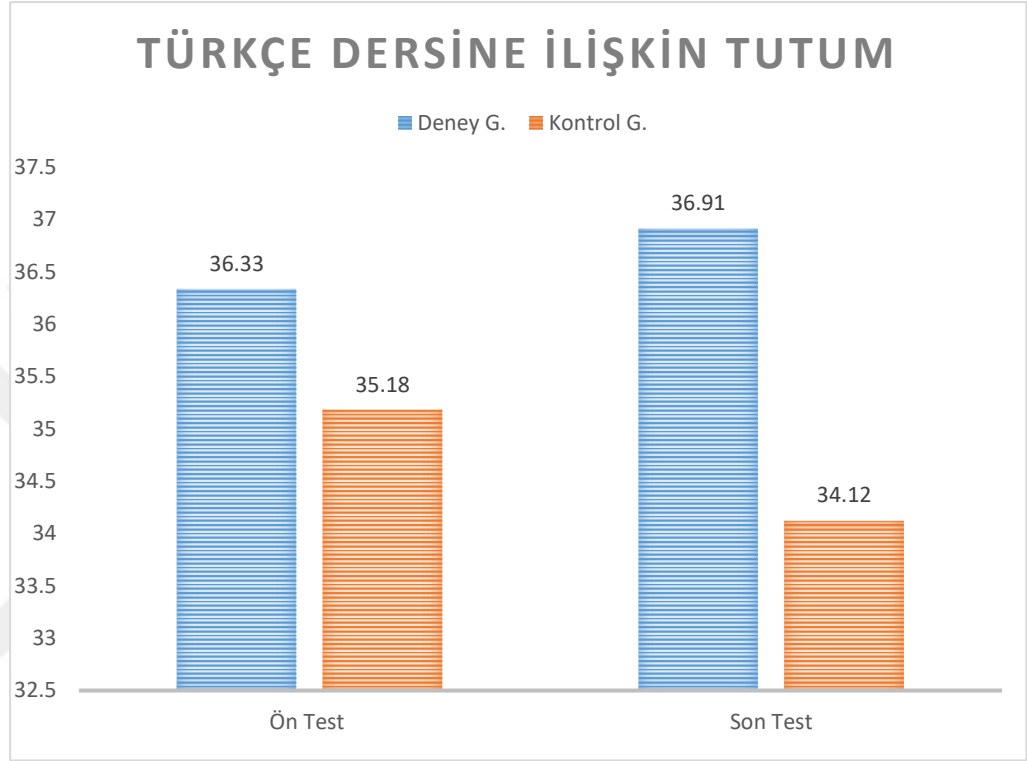
Bu bulgu, kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programına dayalı yapılan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutum beslemelerine neden olduğunu göstermektedir. Deney grubunda uygulanan drama etkinlikleri de öğrencilerin derse tutumlarını önemli ölçüde etkilememiştir.

Araştırmada uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayamadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun başlıca nedeninin uygulamalar öncesinde de öğrencilerin Türkçe dersine ilgi duymamaları olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe dersine ilgi duymamalarının nedenleri arasında; eğitim ortamı, öğretmen-öğrenci iletişimi, geçmişte yaşanan olumsuz durumlar gibi etkenler etkili olmuş olabilir.

Öğrencilerin derse yönelik ilgileri, eğilimleri, motivasyonları başarılarını da büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle ders etkinlikleri planlanırken öğrencilerin istek ve eğilimlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Alan yazında öğrencilerin en çok ilgi duydukları derslerin aktif öğrenmeye imkân veren dersler olduğunu gösteren

çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin aktif rol aldığı, öğrenci merkezli, uzun soluklu uygulamalar yapmak gerektiği söylenebilir.

Grafik 4.3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Türkçe dersine ilişkin tutum puanları verilerek karşılaştırılmıştır.



Grafik 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Dersi Ön-Son Test Tutum Puanları

Grafik 4.3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde yapılan ön test ve uygulamalar neticesinde yapılan son testteki Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarındaki değişim görülmektedir.

Grafik incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe dersi tutum puanlarının birbirine yakın (deney=36,33; kontrol=35,18) olduğu görülmektedir. Son test Türkçe dersi tutum puanları incelendiğinde ise deney grubu tutum puanının 36,91, kontrol grubu puanının ise 34,12 şeklinde olduğu görülmektedir. Son testte kontrol grubu tutum puanı yaklaşık 1 puan düşerken deney grubunda 0,5 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Bu puanlar, kontrol grubunda yapılan öğretim uygulamalarının

öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktan uzak olduğunu göstermektedir. Deney grubunda “drama” ya dayalı yapılan etkinliklerin de öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine istendik oranda etkili olmadığı söylenebilir.

Her iki grubun son test Türkçe dersi tutum puanları incelendiğinde, drama etkinliklerinin yapıldığı deney grubu lehine yaklaşık 2,5 puanlık bir farkın olduğu görölmektedir. Bu bulgu deney grubunda yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde oldukça sınırlı da olsa bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için; öğrenci merkezli, sosyal iletişime imkân veren, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi merkeze alan, öğrenciler arasındaki sözlü iletişimi geliştiren, onların dersten zevk almalarını sağlayan etkinliklerin yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

4.4.Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Amaçlarla İlgili Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin “*Drama yöntemi uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?*” Problem sorusuyla ilgili bulgular tablolar yardımıyla da yorumlanarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmada nitel analiz tekniklerinin kullanıldığı bu bölümde bulgular, ana temalar ve bu ana temalara bağlı alt temalar biçiminde sunularak yorum yapılmıştır. 7/B sınıfı/deney grubu öğrencilerine yöneltilen sorulara karşılık alınan cevaplardan hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalarda öğrencilerin verdikleri görüşler frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Tema ve alt temalar açıklanıp yorumlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin drama uygulamalarına ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bu alıntılar “Erkek Öğrenci 1 (EÖ1), Kız Öğrenci 1 (KÖ1)” şeklinde kodlanmıştır.

Bir öğrenci dramayla ilgili aynı soruya çok sayıda görüş belirtmiş olabilir. Bu durumda öğrenci görüşleri ayrı ayrı hesaplanarak frekans yüzdeleri belirlenmiş olabilir. Verilen görüşlere ait frekans değerleri ilgili yere toplam halinde parantez içerisinde belirtilmiştir.

Aynı öğrenci drama yöntemiyle ilgili aynı soruya birden çok görüş belirtmiş olması halinde görüşleri tabloya ayrı ayrı işlendiğinden aynı soruyla ilgili bir öğrenciye ait birden çok görüş cümlesine yer verilmiş ve frekans-yüzde değerlerine yansıtılmış olabilir.

YYGAF’ de yer alan sorular aşağıda sırasıyla verilerek yorumlanmıştır:

1-“Drama yöntemiyle ilgili uygulamaları beğendiniz mi? Niçin?” sorusuyla ilgili deney grubu öğrencilerine ait görüşler Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Temalar ve Katılım Oranları

Soru	Temalar	(f)	(%)
Drama yöntemiyle ilgili uygulamaları beğendim. %96 (f= 24)	Uygulamalar çok güzel geçti	4	16
	Farklı bir etkinlik	3	12
	Dramadan yeni ve çok güzel şeyler öğrendik	2	8
	Paylaşmayı, yardımlaşmayı ve saygılı davranmayı öğrendim	3	12
	Dramalar sayesinde iletişimimiz, konuşmamız, düşüncelerimiz gelişti	2	8
	Başkalarına karşı nasıl davranmam gerektiğini öğrendim	5	20
	Drama çalışmaları eğlenceli geçiyordu	1	4
	Yaparak yaşayarak ders alıyorduk	2	8
	Davranışlarımız gelişti	1	4

	Yeteneklerimizin farkına vardık	1	4
Drama yöntemiyle ilgili uygulamaları beğenmedim.	Dramalar uzundu	1	4
%4			
(f= 1)			

Tablo 4.13’de “*Drama yöntemiyle ilgili uygulamaları beğendiniz mi? Niçin?*” sorusuna karşılık öğrenciler toplamda 25 değerlendirme ifadesinde bulunmuşlardır. Bu ifadeler irdelendiğinde 24 ifadenin yani toplam değerlendirmelerin %96’lık kısmının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre drama yöntemiyle yapılan uygulamalar sayesinde öğrenciler güzel vakit geçirmiş, geleneksel yöntem dışında farklı bir yöntem olan dramayla etkinlikler yapmanın sevincini yaşamışlardır. Drama yöntemi öğrencilerin yeni ve güzel şeyler öğrenmelerine hizmet etmiş, paylaşma, yardımlaşma ve saygılı davranma gibi değerlerin kazanılmasında etkin rol oynamıştır. Öğrenciler drama yöntemiyle sözlü açıdan artık daha rahat bir şekilde kendilerini ifade edebildiklerini, sağlıklı iletişim kurabildiklerini, düşünce ufuklarının gelişerek olaylara daha farklı pencerelerden bakabildiklerini ifade etmişlerdir. Drama sayesinde en çok da sosyal hayatta nasıl davranılması gerektiğini öğrendiklerini fakat bu edimin uygulamalı olarak yani yaparak yaşayarak eğlenceli çalışmalar sayesinde olduğunu ifade etmişlerdir. Drama, aynı zamanda öğrencilerin davranışlarının olumlu yönde gelişimini sağlamış, öğrencilerin yeteneklerinin farkına varmalarına hizmet etmiştir.

Öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır:

“Evet, drama çalışmaları çok güzeldi. Dramayla saygılı davranmam gerektiğini, kimseye zarar vermem gerektiğini öğrendim” (EÖ1).

“Evet, farklı bir etkinlik olduğu için ve güzel geçtiği için” (KÖ1).

“Evet, beğendim. Çünkü dramalarda iletişimimiz, konuşmamız, düşüncelerimiz gelişti. Dramadan çok güzel şeyler öğrendik” (KÖ2).

“Evet, beğendim. Çünkü drama sayesinde paylaşmayı, yardımlaşmayı ve saygılı davranmayı öğrendim. Kimseye zarar vermemeyi, güzel davranmayı öğrendim” (KÖ3)

“Evet, çünkü çok eğleniyorduk ve drama yaparak o dramadan ders çıkarıyorduk” (KÖ4).

“Beğendik, çünkü nasıl davranacağımızı öğrendik. Bir yere gittiğimizde başkalarına karşı nasıl davranacağımızı öğrendik. Farklı bir etkinlik oluyor” (EÖ4).

“Evet, bizim için farklı ve güzel bir etkinlik oldu” (KÖ6).

“Beğendim. Çünkü hayal gücümüz gelişti ve yeteneğimiz olduğunu öğrendik” (EÖ6).

Tablo 4.13. incelendiğinde %4'lük bir kısmı oluşturan olumsuz değerlendirmenin drama çalışmalarının uzun olduğu düşüncesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencinin ifade ettiği görüş genel itibariyle olumlu olsa da dramanın uzunluğundan kaynaklı rahatsızlığını belirtmiştir.

Öğrencinin ifade ettiği görüş şu şekildedir:

“Evet, çünkü konuşmamız düzeldi, hayatın içindeymişim gibi hissettim kendimi. Sosyal hayatta daha cesur davranıyorum artık. Fakat dramalar uzundu” (KÖ5).

Görüş alma formunda bulunan ilk soruya yönelik değerlendirmeler irdelendiğinde değerlendirmelerin %96'lık kısmıyla drama yöntemiyle yapılan çalışmaların beğenildiği ve dramaya yönelik olumlu görüşler sunulduğu tespit edilmiştir. Bu durum dramanın öğrencilerin öğrenme çalışmalarına katılma isteklerini artırdığı, öğrenme çalışmalarını sıkıcı olmaktan kurtardığı ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme çalışmalarına katılmalarına fırsat verdiği için tercih edilmesini sağlamıştır. Sunulan görüşlerin %4'lük kısmı olumsuz görüşü oluştururken bu olumsuz görüşün de dramanın uzun olduğu gerekçesiyle yapıldığı görülmektedir. Drama çalışmalarının uzaması öğrencilerin yorulmasına, sıkılmasına dolayısıyla da drama çalışmalarından verim alınamamasına neden olur.

2-“Drama uygulamalarında beğenmediğiniz hususlar nelerdir? Anlatınız.”

sorusuna yönelik deney grubu öğrencilerinin ifade ettikleri görüşler Tablo 4.14’te sunulmaktadır.

Tablo 4.14. Temalar ve Katılım Oranları

Ana tema	Alt temalar	f	%
Drama unsurları yönünden beğenmediğim hususlar vardı	Uygun yerimiz yoktu	4	28.57
	Uygun kostümümüz yoktu	3	21.42
	Drama çalışmaları kısıydı	5	35.71
%85.72 (f= 12)			
İçerik ve canlandırma yönünden beğenmediğim hususlar vardı	Drama çalışmalarının daha eğlenceli olmasını isterdim	1	7.14
	Göz göze gelerek konuşmak, istemediğim şeydir	1	7.14
%14.28 (f= 2)			

Tablo 4.14’te yer alan “Drama uygulamalarında beğenmediğiniz hususlar nelerdir? Anlatınız.” sorusuna deney grubu öğrencileri tarafından 14 farklı değerlendirme ifadesine rastlanmıştır. Bu ifadelerin %85.72’sinin teknik açıdan yani drama unsurları yönünden beğenilmeyen hususlar olduğu görülmektedir. Belirtilen görüşler irdelendiğinde drama çalışmalarının yapıldığı ortamın darlığından, drama çalışmaları için uygun kostümlerin olmamasından, drama çalışmalarının kısıllığından duyulan rahatsızlıkların dile getirildiği görülmektedir.

Drama, çalışmalarının yapılacağı ortam, çalışmalar için ne çok geniş ne de çok dar olmalıdır. Ortamın geniş olması öğrencilerin birbirlerinden ve çalışmadan kopmasına; dar olması ise çalışmaların rahat bir şekilde yapılamamasına neden olabilir. Drama çalışmaları için tiyatrodan farklı olarak önceden kostüm ve diğer

malzemelerin bulundurulması zorunlu değildir. Elde var olan malzemelerle de çalışmalar yapılabilir. Drama, öğrencilerin var olan malzemeleri yaratıcılıklarını kullanarak işleve takılmadan kullanmalarını sağlar. Bir gömlek türban olarak, bir kalem kılıç olarak, bir kağıt parçası kağıt para olarak, vb. kullanılabilir. Drama çalışmaları öğrencilerin hünelerini göstermelerine, aktif olarak çalışmalara katılmalarına, sorumluluklarını yerine getirmekten zevk almalarına ortam sağlar. Dolayısıyla öğrenciler drama çalışmalarının sonlanmasını istemeyebilir. Fakat drama çalışmalarına ayrılan sürenin uzun olması öğrencilerin sıkılmasına, sürenin kısa olması hedef kazanımların gerçekleştirilememesine neden olabilir. Dolayısıyla dramaya ayrılacak sürenin hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesine elverişli olacak şekilde belirlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Uygun yerimiz olmadığı için dramaları güzel yapamıyorduk” (KÖ2).

“Drama ile ilgili yer ve kıyafet olmasını isterdim” (EÖ3).

“Çalışma yerimizin daha geniş olmasını isterdim. Bir de keşke drama için kıyafetimiz olsaydı” (KÖ5)

“Dramalar çok kısa keşke daha uzun olsalardı” (EÖ6).

“Drama için uygun yer ve kostüm olmadığından güzel canlandıramadık” (KÖ6).

“Dramalar kısa, biraz daha uzatılabilir” (KÖ1).

Tablo 4.14 incelendiğinde değerlendirmelerin % 14.28’lık kısmını oluşturan görüşlerin drama çalışmalarının daha eğlenceli geçmesinin istendiği, çalışmalar esnasında öğrencilerin yüzlerinin birbirlerine dönük ve birbirlerinin gözüne bakarak iletişimde bulunmaları durumundan rahatsız oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin sundukları görüşlerin bazıları şu şekildedir:

“Başkalarının gözüne bakıp bir şey anlatmak, onlar bizden bir şey istediğinde onların gözlerine baka baka bir şeyler varmış gibi anlatmak; ben bu durumları beğenmiyorum” (EÖ4).

“Dramalar çok kısa olmuş ve dramaların eğlenceli olmasını isterdim” (KÖ4).

Drama çalışmalarının amaçlarının olduğu ve bu amaçların neler olduğunun öğrencilere aktarılması Tablo 4.14’teki “uygulamalarda beğenilmeyen hususlar”ın azalmasını sağlayabilir. Yapılan çalışmaların hangi amaçlara yönelik olduğu, çalışmalar esnasında nelere dikkat edilmesi gerektiği, drama çalışmalarından sonuç olarak nelerin beklendiği açıkça ifade edilebilir. Drama çalışmalarının amaçlarından birinin de etkili iletişim becerisi kazandırmak olduğu, yersiz çekingenliklerin üstesinden drama çalışmalarıyla gelinebileceği görüşü öğrencilere kazandırılmalıdır.

3-“Bu drama çalışmaları tekrar yapılacak olursa farklı olarak nelerin olmasını istersiniz?” sorusuna yönelik öğrencilerin sundukları görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Başka dramalar yapmak isterdik ve daha uzun olmasını isterdik” (KÖ2).

“ Drama odası olmasını isterdim, kostüm giymeyi isterdim, dramaların uzun olmasını isterdim” (KÖ3).

“Drama yapacağımız yerin geniş olmasını ve dramayı renklendirmek için kostümlerin olmasını isterdim” (KÖ4).

“Dramalar daha büyük yerde canlandırılabilir” (EÖ4).

“Dramaların uzun olmasını isterdim. Drama etkinlik sayısının artırılmasını ve hepsinin eğlenceli olmasını isterim” (EÖ4).

“Drama için uygun malzemelerin ve kostümlerin olmasını isterdim. Rollerimi kendim seçmek isterdim” (KÖ5).

“Dramaların eğitici yönünün ağırlıkta olmasını isterdim. Dramaların uzun olmasını isterdim” (EÖ6).

“Bence dramalar öncekilere göre daha uzun sürmeli, eğlenceli ve daha eğitici olmalı, dramaya uygun kostüm olmalı” (KÖ6).

Drama, hedef kazanımlara ulaşmak adına uygun bir araçtır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin zevkli geçmesi, öğrencilerin bu faaliyetlerde aktif olması adına dramanın tercih edilmesi yerinde bir karar olur. Bu nedenle drama çalışmalarının eğlendirirken eğitime yönünden mümkün olduğunca faydalanılması gerekmektedir. Değerlerin kazandırılmasında, uygulanmasında ve özümsemesinde dramadan faydalanılabileceği gibi akademik olarak gerçekleştirilmesi planlanan kazanımların da eğitim öğretim faaliyetlerinde drama yoluyla gerçekleştirilebileceği unutulmamalıdır. Drama çalışmalarıyla birlikte öğrencilerin özgüven duygularının da gelişimiyle girişimcilik ruhlarının da canlanacağı yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla drama çalışmalarına mümkün olduğunca tüm öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır. Öğrencilerin drama çalışmalarına karşı istekleri kırılmamalı, öğrencilerin karakterlerine uygun roller verilmelidir. Roller dağıtılırken öğrencilerin tercihleri ve gönüllülük durumları ön planda tutulmalıdır. Fakat bazı durumlarda öğrencilerin sınırlı sayıdaki rollere yönelmeleri drama çalışmalarının aksamasına neden olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin diğer rollerin canlandırılması için istekleri kırılmadan, gönüllülük esası da göz ardı edilmeden roller dağıtılmalıdır.

Drama çalışmalarında mümkün olduğunca farklı kazanımlara sahip dramaların tercih edilmesi gerekmektedir. Uygulanan dramalarda konuların, drama tekniklerinin farklı olması öğrencilerin sıkılma olasılığını azaltır. Aynı konu ve drama tekniğinin kullanımı dramanın sıradanlaşmasına neden olabilir.

4-“Bu drama uygulamalarında dramaya yönelik sizin isteğinizi kıran hususlar nelerdir?” sorusuna yönelik öğrencilerin sundukları görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“İstemediğim rollerde oynamak” (KÖ4).

“Benim istediğim bazı şeylere hocamın hayır demesi” (EÖ4).

“Arkadaşlarımın drama oynarken kendilerini kaptırıp bana bağırmaları” (KÖ5).

“Bazen teneffüste çok gürültü oluyor. Derste de oluyor” (EÖ5).

Drama çalışmaları yapılırken çalışmaların amacından sapmamasına dikkat edilmelidir. Dramanın sınırları lider tarafından korunmalı, öğrencilerin birbirlerine karşı sorumluluklarının da olduğu öğretilmeli ve hatırlatılmalıdır. Dramayı kendi isteği doğrultusunda yönetmek isteyen öğrenciler uyarılmalı, liderin uygun görmediği bir niyet (sürekli ön planda olma, süreci tek şekillendiren olma düşünceleri) söz konusuysa öğrenci/öğrenciler bundan vazgeçirilmelidir. Drama çalışmalarında öğrencilerin bir oyun içerisinde oldukları hatırlatılmalıdır. Öğrencilere canlandırmakta oldukları roller nedeniyle drama çalışmasına zarar verecek ve diğer öğrenci arkadaşlarını kıracak tutum ve davranışlardan uzak durmaları gerektiği ifade edilmelidir. Drama ortamı, drama çalışmalarının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için dış etkenlerden yalıtılmalı, öğrencilerin rollerine adapte olabilmeleri için gerekli tedbirler alınmalıdır.

Ayrıca görüş alma formunun dördüncü sorusuna yönelik görüşlerden biri;

“Hayır, yok. Dramaların hepsi çok güzeldi” (KÖ6)

Şeklindeyken, üç görüş ise;

“Yok” (EÖ2, EÖ3, KÖ1) şeklinde drama çalışmalarında kendilerinin isteğini kıran bir hususun olmadığını ifade etmişlerdir.

5-“Dramanın sizin duygu ve düşüncelerinize yönelik bir etkisi oldu mu? Olduysa ne yönde bir etkisi olmuştur?” sorusuna yönelik yapılan değerlendirmeler incelendiğinde tüm değerlendirmelerin dramanın duygu ve düşünceler açısından olumlu yönde etkilerinin olduğu şeklinde olduğu görülür. İçerisinde olumsuz herhangi bir değerlendirmenin olmadığı görüşler aşağıda alt temalar halinde şu şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 4.15. Temalar ve katılım oranları

Ana tema	Alt tema ve kategoriler	f	%
----------	-------------------------	---	---

Dramanın bizim duygu ve düşüncelerimize olumlu yönde etkisi olmuştur %100 (f=30)	Empati yeteneğim geliştirdi	8	26.6
	Paylaşma ve yardımlaşma duygum geliştirdi	11	36.6
	Arkadaşlarımıza karşı nasıl davranmamız gerektiğini öğrendim	3	10
	Ortama ayak uydurabilmeyi öğrendim	1	3.3
	Hayallerim değişti	1	3.3
	İyilik yapma, sevgi, saygı duygularım geliştirdi	5	16.6
Kimseye zarar vermem gerektiğini öğrendim	1	3.3	

Tablo 4.15'te "*Dramanın sizin duygu ve düşüncelerinize yönelik bir etkisi oldu mu? Olduysa ne yönde bir etkisi olmuştur?*" sorusuna yönelik yapılan 30 değerlendirme yer almıştır. Değerlendirmeler irdelendiğinde görüş bildiren tüm öğrencilerin dramanın kendi duygu ve düşüncelerine olumlu yönde etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Drama sayesinde öğrenciler, herhangi bir durum karşısında olaya veya gelişmelere sadece kendi bakış açılarıyla değil söz konusu kişilerin yerine kendilerini de koyarak onların bakış açıları, duygu ve düşünceleriyle de olaylara bakabilme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Değerlendirmeler irdelendiğinde dramayla öğrencilerin becerilerinin farkına vardıkları, dolayısıyla hayal dünyalarının değiştiği görülmektedir. Öğrenciler, dramanın yardımlaşma ve paylaşma duygularının gelişimini sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları değerlendirmelere bakıldığında 11 frekansla en çok paylaşma ve yardımlaşma duygusunun geliştiği anlaşılmaktadır. Drama çalışmaları sayesinde öğrenci, arkadaşlarına karşı nasıl davranması gerektiğini öğrenmekte, arkadaşlarının nelerden hoşlanıp hoşlanmayacaklarını, onlara karşı nasıl davranması gerektiğinin farkına varmaktadır. Öğrenciler, yeni bir ortama girdiklerinde nasıl davranmaları gerektiğini, böyle bir durumda ortama uyum sağlama açısından dramanın kendilerine olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Drama, değerlerin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenci yaptıklarının sonucunu o an değerlendirmelerde de bulunarak görebildiğinden takdir

edilen olumlu davranışları çok çabuk özümseyebilmektedir. Özümseydiği bu davranışları yine drama sayesinde uygulayarak kalıcılığının sağlanması mümkün olabilmektedir.

Öğrenciler bu soruya yönelik aşağıdaki görüşleri sunmuşlardır:

“Oldu. Çünkü dramayla empati yeteneğim, yardımseverlik duygum gelişti, beden dili kullanıyorum, daha doğru konuşmayı öğrendik”(EÖ1).

“Yardımlaşmayı, paylaşmayı, arkadaşlarımıza nasıl davranmamız gerektiğini, ortama ayak uydurmayı; hoca ve drama sayesinde her şeyi öğrendik. Empati yapmayı öğrendik. Beden dilimiz gelişti. Karşımızdakilere nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik”(EÖ4).

“Oldu, çünkü yardımlaşmayı, empati kurmayı öğrendim. Hayallerim değişti. Artık tiyatrocuyu olmayı bile düşünüyorum”(EÖ6).

“Her yaptığımız dramada: 1-Beden dilimiz gelişti, 2-Yardımlaşmayı öğrendik, 3-Empati kurmayı, sevmeyi sevilmeyi öğrendik” (KÖ6).

“Drama uygulamalarıyla yardımlaşmayı öğrendim. Beden dilimi geliştirdim”(EÖ5).

“Yardımlaşmayı, paylaşmayı, kimseye zarar vermemeyi öğrendim ve daha doğru konuşmayı öğrendim”(KÖ3)

“Bize yardımlaşmayı, paylaşmayı, kendimizi başka insanların yerine koymayı öğretti. Sevmeyi, sevdirmeyi; beden dilimizi öğrendik”(KÖ2).

“Yardımlaşmayı, empati kurmayı, saygı ve sevgi duymayı, arkadaşlarımıza karşı nasıl davranmamız gerektiğini öğretti” (EÖ2).

“Evet, oldu. Konuşma yönünden kendimi daha iyi ifade edebiliyorum. Drama benim için çok iyi oldu, iyi ki de yaptık”(KÖ1).

“Oldu, çünkü dramayla saygı ve yardımlaşma duygusu, empati kurma yeteneği bir de beden dilimiz gelişti. Önceden kendimizi anlatamazken artık daha iyi anlatabiliyoruz”(KÖ4).

“Her yaptığımız dramada iyilik, yardımlaşma, sevgi duygularımıza; empati yeteneğimize etkisi oldu” (EÖ3).

“Arkadaşlarımla anlaşabilmeyi öğrendim. Çünkü onlar da farklı düşünebilirler. Yardımlaşmayı, sevgiyi, saygıyı öğrendim”(KÖ5)

6-“Drama uygulamalarının sizin konuşma becerinize ne tür etkileri olmuştur?” sorusuna yönelik öğrencilerin sundukları görüşler incelendiğinde herhangi bir olumsuz değerlendirmenin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler Tablo 4.16’te şu şekilde verilmiştir:

Tablo 4.16. Temalar ve Katılım Oranları

Ana tema	Alt temalar	f	%
Drama uygulamalarının bizim konuşma becerimize olumlu yönde etkileri olmuştur	Kendimizi ifade becerimiz gelişti	2	9.52
	Topluluk önünde daha iyi konuşabiliyorum	3	14.28
	Kelimeleri ve cümleleri doğru kullanmayı öğrendim	2	9.52
	Güzel bir şekilde konuşmayı öğrendim	3	14.28
	Arkadaşlarımızla ve karşıımızdakilerle daha iyi diyalog kuruyoruz	4	19.04
	Beden dilini kullanmayı daha iyi öğrendik	3	14.28
	Eskiden çekinirdim, artık çekinmiyorum	1	4.76
	Bazı yerlerde vurgulu konuşmamız gerektiğini öğrendik	1	4.76
	Konuşurken bazı yerlerde durmayı öğrendim	1	4.76
Arkadaşlarıma daha iyi cümle kuruyorum	1	4.76	

Tablo 4.16 incelendiğinde “Drama uygulamalarının sizin konuşma becerinize ne tür etkileri olmuştur?” sorusuna deney grubu öğrencileri tarafından 21 değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmelerin tümünün olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Yapılan değerlendirmelere irdelendiğinde öğrencilerin kendilerini ifade becerilerinin geliştiğini, topluluk önünde daha iyi konuşabildiklerini; kelimeleri ve cümleleri doğru kullanmayı öğrendiklerini, güzel bir şekilde konuşmayı, beden dilini daha iyi kullanmayı, bazı yerlerde vurgulu konuşmaları gerektiğini, konuşurken bazı yerlerde durmaları gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Arkadaşlarıyla ve karşılarındakilerle daha iyi diyalog kurduklarını, arkadaşlarına daha iyi cümle kurduklarını, konuşurken artık eskisi gibi çekinmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Önceden karşımızdakine kendimizi iyi ifade edemezdik ama artık bu drama çalışmalarını sayesinde daha iyi ifade edebiliyoruz” (KÖ4).

“Konuşma becerisine katkısı oldu” (KÖ1).

“Önceden insanların karşısında fazla konuşamıyordum, şimdi insanların karşısında daha iyi konuşabiliyorum. Bu dramalar bize çok şey öğretti” (KÖ2).

“Kelimeleri doğru söylemeyi öğrendim ve bazı yerlerde durmayı, güzel bir şekilde konuşmayı öğrendim” (KÖ3).

“Arkadaşlarıma daha iyi cümle kuruyorum. Arkadaşlarımla daha iyi diyalog kuruyorum” (EÖ5).

“Drama uygulamaları sayesinde artık topluluk önünde konuşma becerim gelişti” (KÖ6)

“Artık halkın önünde konuşabilirim. Eskiden çekinirdim, artık çekinmiyorum. Artık daha iyi diyalog kurabiliyorum” (EÖ6).

“Beden dilini kullanmayı daha iyi öğrendik, karşımızdakiyle daha iyi diyalog kuruyoruz. Karşımızdaki işitme engelliyse beden diliyle anlaşabiliriz” (EÖ4).

“Arkadaşlarımızla daha iyi diyalog kuruyoruz. Daha iyi konuşmayı ve yazmayı öğrendim. Beden dilimizi kullanmayı öğrendik” (EÖ1).

“Bizim konuşmamızı geliştirdi” (EÖ3).

“Kendimizi daha iyi ifade edebiliyoruz. Beden dilini kullanmayı öğrendik. Kelimeleri ve cümleleri doğru kullanmayı öğrendik. Bazı yerlerde vurgulu konuşmamız gerektiğini öğrendik” (KÖ5).

Öğrencilerin görüş alma formundaki altıncı soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde sunulan görüşlerin tümünün olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bu bulgular drama uygulamalarının konuşma becerilerine olumlu yönde etkilerde bulunduğunu göstermektedir. Dramanın öğrencilerin beden dilini daha iyi kullanmalarına, topluluk önünde konuşmaya yönelik çekingenliklerden kurtulmalarına hizmet ederken aynı zamanda kelime ve cümleleri doğru kullanmaya, kendini ifade becerilerinin gelişmesine de hizmet ettiği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde Drama yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerileri, Türkçe konuşma kaygıları, Türkçe dersine ilişkin tutumları ve drama uygulamalarına yönelik görüşlerine etkisiyle ilgili ulaşılan sonuçlar araştırmanın problem sorularına bağlı kalınarak özetlenmiş ve alan yazındaki benzer araştırmalardan hareketle tartışılmıştır.

Sonuçlar:

- 1. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanları arasında bir fark bulunmamıştır.**

Deney grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,25; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,83 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında istatistiksel açıdan da önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p: ,881 > 0,05; t: -,151).

- 2. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test -son test başarı puanları arasında son test lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.**

Deney grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,83 iken Drama yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma becerisi başarı puanının 86,66 ya yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Son test lehine oluşan yaklaşık 12 puanlık bu fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ($p: ,000 < 0,05$; $t: -6,094$).

Bu sonuç “drama”ya dayalı yapılan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

3. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanları arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,25 iken son testte bu puanın 74,75'e yükseldiği belirlenmiştir. Son testte oluşan 0,5'lik puan farkının istatistiksel açıdan önem düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır ($p: ,803 > 0,05$; $t: -,255$).

Bu sonuç Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine uygun yapılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmekten uzak olduğunu göstermektedir.

4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi son test başarı puanları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar neticesindeki Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarında deney grubu lehine yaklaşık 12 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Son testte Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,75 iken deney grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 86,66 olmuştur. Deney grubu lehine sayısal olarak önemli olarak kabul edilen bu fark istatistiksel açıdan incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında deney grubu lehine önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p: ,000 < 0,05$; $t: -4.781$).

Bu sonuçlar, deney grubunda deneysel süreçler boyunca uygulanan “Drama” etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda uygulanan etkinliklere nazaran çok daha başarılı sonuçlar verdiğini

göstermesi bakımından önemlidir. Deneysel çalışmalar neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde drama etkinliklerinden yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

İncelenen bağımsız değişkenlerin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar şu şekildedir:

- “Cinsiyet” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Not Ortalaması” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Anne Eğitim Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Baba Eğitim Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Kitap Okuma Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).

5. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test başarı puanları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe konuşma kaygısı ölçeğiyle toplanan puanların değerlendirme aralıkları şu şekildedir: 20-36 puan aralığı “çok düşük düzeyde kaygı”, 37-52 puan aralığı “düşük düzeyde kaygı”, 53-68 puan aralığı “orta düzeyde kaygı”, 69-84 puan aralığı “yüksek düzeyde kaygı”, 85-100 puan aralığı ise “çok yüksek düzeyde kaygı”

Deney gurubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 50,33 iken kontrol grubunun puanı 52,75 olarak belirlenmiştir. Ön test Türkçe konuşma kaygısı değerlendirme aralıkları incelendiğinde, hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında deney grubu lehine bulunan yaklaşık 2 puanlık bir farkın istatistik açısından önem düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p: ,298 > 0,05$; $t:1.063$). Bu sonuç deney ve kontrol grubu öğrencilerin deneysel uygulamalara benzer konuşma kaygısı düzeyiyle başladıklarını göstermektedir.

6. Deneý grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı ön test-son test başarı puanları arasında yaklaşık 4 puanlık bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstatistik açışından bu fark anlamlı bulunmamıştır.

Deneý grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 50,33 iken drama yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma kaygısı puanının 46,25'e düştüğü belirlenmiştir. Bu kaygı puanının, kaygı ölçeği değerlendirme aralıkları açışından incelendiğinde “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son test lehine rakamsal olarak kısmen önemli görülen 4 puanlık bu farkın istatistik bakımından önem düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p: ,123 > 0,05$; $t: ,831$).

İstatistik bakımından önemli fark tespit edilmezse de son test lehine oluşan yaklaşık 4 puanlık farkın “drama” uygulamalarının öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

7. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı ön-test son test başarı puanları arasında bir fark tespit edilmemiştir.

Kontrol grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 52,75 iken Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında sözlü anlatım konuları için uygulanan etkinlikler neticesinde, Türkçe konuşma kaygısı puanının 50,43'e gerilediği belirlenmiştir. Bu kaygı puanının, kaygı ölçeği değerlendirme aralıkları açışından incelendiğinde “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu ön test- son test konuşma kaygısı puanlarında son test lehine yaklaşık 2 puanlık bir düşüşün gerçekteştiği belirlenmiştir. Sayısal anlamda önemli görülmeyen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p: ,438 > 0,05$; $t: ,797$).

Bu sonuç Türkçe Öğretim Programı'na dayalı olarak hazırlanarak öğretmen kılavuz kitabında yer verilen etkinliklerin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde pek etkili olmadığını göstermektedir.

8. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanları arasında deney grubu lehine rakamsal olarak 4 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu fark istatistik bakımından anlamlı bulunmamıştır.

Deney gurubu son test Türkçe konuşma kaygısı puanı 46,25 olarak gerçekleşirken kontrol grubu son test puanı 50,43 olmuştur. Kaygı değerlendirme aralıkları incelendiğinde, hem deney hem kontrol grubu son test konuşma kaygısı puanının “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı belirlenmiştir.

İstatistiksel analiz bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p: ,106 > 0,05$; $t:-.960$).

Son testte deney grubu lehine oluşan yaklaşık 4 puanlık farkın, istenen düzeyde olmazsa da dikkate değer olduğu söylenebilir. İki grubun son test kaygı puanları üzerinden değerlendirme yapmak gerekirse, deney grubunda “Drama” yöntemine dayalı olarak yapılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde, kontrol grubunda yapılan uygulamalara nazaran daha başarılı sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür.

Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin Türkçe konuşma korku, endişe ve kaygılarının giderilmesinde “drama”nın geleneksel yöntemlere nazaran daha başarılı sonuçlar vereceğini söylemek mümkündür.

9. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test başarı puanları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum puanı 35,18; deney grubu Türkçe dersi tutum puanı ise 36,33 olarak hesaplanmıştır.

Ön testte deney grubu lehine hesaplanan yaklaşık 1 puanlık fark istatistiksel açıdan önem düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p: ,486 > 0,05$; $t:-,706$). Diğer bir deyişle deneysel uygulamalar öncesi hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine benzer tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

10. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerini ön test tutum puanı ortalaması 36,33 iken “Drama” yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının yaklaşık yarım puanlık bir artışla 36,91 şeklinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Son testte oluşan 0,5 puanlık tutum artışı, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p: ,811 > 0,05$; $t: .245$).

11. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puanı ortalaması 35,18 iken Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler çerçevesinde işlenen dersler neticesinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanının yaklaşık bir puanlık bir düşüşle 34,12 şeklinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Son test aleyhine oluşan yaklaşık 1 puanlık farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p: ,518 > 0,05$; $t: .662$).

12. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik son test tutum puanları arasında istatistiksel açıdan bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi son test tutum puanı ortalaması 34,12; deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi son test tutum puanı aritmetik ortalaması ise 36,91 olarak gerçekleşmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum puanları arasında istatistiksel açıdan önem düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p: ,266 > 0,05$; $t: -1.137$).

Ön test puanları ile karşılaştırıldığında kontrol grubu Türkçe dersi tutum puanında yaklaşık 1 puanlık bir düşüşün olduğu anlaşılmaktadır (kontrol ön test:

35,18; son test: 34,12). Deney grubu ön test-son test Türkçe dersi tutum puanı karşılaştırıldığında ise son test lehine yaklaşık 0,5 puanlık bir artışın olduğu anlaşılmaktadır (deney ön test:36,33; son test: 36, 91) . Bu bulgu gerek deney gerekse kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu bir deneyime, tutuma sahip olmadıklarını göstermektedir.

Bu sonuç, gerek deney gerekse kontrol grubunda konuşma becerisi/sözlü anlatım öğrenme alanında yapılan etkinliklerin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunmadığını göstermektedir.

Tartışma:

- ❖ Karma yöntemli bu araştırmanın nicel ayağında gerçekleştirilen deneysel çalışmalar neticesinde, Drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe Öğretim Programı (2006) çerçevesinde hazırlanan ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen etkinliklere nazaran çok daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Alan yazında benzer veya farklı demografik özelliklere sahip çalışma gruplarıyla yapılan deneysel araştırmalarda, drama yönteminin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde diğer geleneksel yöntemlere nazaran daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Sevim ve Turan (2017) yaptıkları, “Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi” isimli deneysel araştırmalarında drama yönteminin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine etkisini incelemişlerdir. İlgili araştırmanın ön test bulgularında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözlü iletişim becerileri arasında önemli bir fark yokken deney ve kontrol gruplarına ait uygulama sonrası ortalama başarı puanları arasında deney grubu lehine 5 puanlık, istatistiksel açıdan da anlamlı bir fark oluştuğunu belirlemişlerdir. Aynı araştırmada bu sonuç, “drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede mevcut öğretim programına göre gerçekleştirilen etkinliklerden daha etkili olduğu” şeklinde yorumlanmıştır.

Maden ve Dinç (2017) yaptıkları, “Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi” isimli deneysel araştırmalarında, drama yönteminin öğrencilerin temel dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi öğrenme alanlarında geleneksel öğretim yöntemine kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

Kılıç ve Tuncel (2009) yaptıkları “Yaratıcı Drama’nın İngilizce Konuşmaya Ve Tutuma Etkisi” isimli çalışmalarının sonunda yaratıcı dramanın öğrencilerin, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve dramaya dayalı konuşma derslerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

Kardaş ve Koç (2017) yaptıkları “Drama Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi” isimli araştırmalarında; öğrencilerin Türkçe etkili konuşma becerilerinin geliştirilmesinde “drama” öğretim yöntemi, Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde uygulanan Türkçe konuşma etkinliklerinden daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

Akoğuz (2002) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine etkisini araştırmıştır. 12 haftalık deneysel çalışmalar neticesinde yapılan analizlerde deney grubunda yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili bulunmuştur. Söz konusu araştırmada cinsiyet değişkeninin de etkisi incelenmiş ve bu değişkenin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar çalışmamızın ilgili problem sorularıyla ilgili sonuçları desteklemektedir.

Arslan vd.(2010) yaptıkları bir deneysel araştırmada drama’nın öğrencilerin sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine etkisini araştırmışlardır. 8 hafta süren deneysel uygulamalar neticesinde dramayı öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde oldukça olumlu sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

Er, (2003) yaptığı araştırmada dramanın sözlü dil becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda dramanın sözlü iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Aykaç (2011) yaptığı doktora araştırmasında çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan drama etkinliklerinin öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine etkisini incelemiştir. 4. Sınıf öğrencileriyle yapılan uygulamalar neticesinde drama etkinliklerinin öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci ders kitaplarında yer verilen sözlü anlatım etkinliklerine nazaran daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemiştir. Gerek bu araştırmanın sonucu gerekse daha önce anlatılan araştırma ve sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Diğer bir deyişle drama yönteminin 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarını, alan yazında yapılan çok sayıda deneysel araştırma desteklemektedir.

Yabancı araştırmacılar da drama'nın iletişim becerilerine etkisini farklı çalışma gruplarıyla yaptıkları araştırmalarda incelemiştir. Yassa (1997) da yaptığı bir araştırmada öğrencilerin sosyal iletişim-etkileşim becerilerini geliştirmede yaratıcı dramının etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı dramının öğrencilerin birçok açıdan (empati, özgüven, ölçülü davranma vb.) iletişim-etkileşim becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir.

Jackson ve Bynum (1997), duygusal bozukluğu ve davranış bozukluğu olan çocukların sosyal etkileşimlerine drama eğitiminin olumlu katkılar sağladığı sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

Kempe (2003) de yaptıkları bir araştırmada dramının öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

- ❖ Karma yöntemli bu araştırmanın nicel ayağında gerçekleştirilen deneysel çalışmalar neticesinde, drama yönteminin öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesinde Türkçe Öğretim Programı (2006) çerçevesinde hazırlanan ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen etkinliklere nazaran daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlenmiştir.

Kardaş (2016), yaptığı “Yaratıcı dramının öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi” isimli deneysel araştırmasında, yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde Türkçe Öğretim Programına

göre düzenlenen konuşma eğitimi etkinliklerine nazaran çok daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Yazarlara göre bu sonuç, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde dramanın kullanılması gereken etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Kardaş ve Koç (2017) yaptıkları “Drama Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi” *isimli araştırmalarında*; öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının minimize edilmesinde “drama” yöntemi, Türkçe öğretim programında uygulanan öğrenme etkinliklerinden daha başarılı bulunmuştur. Yazarlara göre konuşma kaygısıyla ilgili ulaşılan bu sonuç, öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesinde “drama” yönteminin kullanılması gereken etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Okulda öğrencilerin akademik başarısını artırmanın yolu onların iletişim becerilerini istendik düzeye çıkarmaktan geçmektedir. Çünkü ancak etkili bir iletişim becerisi olan öğrenciler derslerde yüksek bir öz güvene sahip olarak öğretmen-öğrenci iletişimde ve bilgi paylaşımında kilit rol oynayabilmektedirler. Dahası, bildiklerini doğru ve çekinmeden-rahat paylaşan, tartışan, gerçek hayatla ilişkilendiren öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği bilinmektedir (Kardaş, ve Koç. 2017).

Nitekim öğrenilen bilgilerin kalıcı olması, bilginin günlük gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Drama bu amaca hizmet eden en etkili yöntemlerden olarak görülmekte ve bütün eğitim kademelerinde bu yöneme yer verilmesi gerektiği birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Çelikkaya, 2014; Kara, 2000, 2007, 2008, 2009, 2011; Kırmızı, 2008; Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015; Durukan, 2012; Maden, 2010c,2010b,2010a, 2011a, 2011b). Alan uzmanlarının eğitim-öğretim çalışmalarında hararetle drama yöntemini önermelerinin önemli gerekçelerden biri, öğrenenlerin çekinmeden, endişe duymadan iletişime geçmelerine katkı sağlamasıdır.

Dramada kullanılan oyunlar, rol oynamalar, doğaçlamalar ve canlandırmalar, yaşam durumlarına bir hazırlıktır, bireylerin yaşama hazırlanmasında ve konuşma kaygılarının giderilerek etkili konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri vardır (Aykaç ve Çetinkaya, 2013:675). Çünkü dramada ezber yoktur, bu nedenle

öğrenci konuşmasını etkili kullanma gayreti içerisinde girecek sözcüklerin söyleyiş özelliklerinden vurgu ve tonlamaya dikkat edecektir (Kara, 2007: 98).

Maden (2010b) yaptığı araştırmada drama öğretim yöntemini birçok açıdan incelemiş ve bu yöntemin öğrencilerin sözlü-sözsüz iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygısı taşımadan sözlü iletişim kurmalarını sağlamada kullanılması gereken, öğrencilerin sosyal-gerçek hayata hazırlanmalarına birçok açıdan katkı sunan bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Maden ayrıca, dramanın Türkçe derslerinde daha yoğun kullanılması gereken etkili bir öğretim yöntemi olduğunu açıklamaktadır.

- ❖ Karma yöntemli bu araştırmanın nicel ayağında gerçekleştirilen deneysel çalışmalar neticesinde, Drama yönteminin öğrencilerin Türkçe derslerine olumlu tutum geliştirmelerinde pek etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında drama'nın öğrencilerin Türkçe derslerine olumlu tutum geliştirmelerini sağlamada istenilen düzeyde etkili sonuçlar vermediğini gösteren araştırma sayısı oldukça sınırlıdır.

Susar Kırmızı (2008) "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi"ni araştırmıştır. Deneysel uygulamalar neticesinde öğrencilerin okuma derslerine ve okumaya olumlu tutum geliştirmelerinde yaratıcı dramanın önem düzeyinde etkili olmadığını belirlemiştir.

Bu araştırmada drama'nın öğrencilerin Türkçe derslerine olumlu tutum geliştirmelerini önleyen birçok etken rol oynamış olabilir. Bunların bazıları şu şekilde sıralanabilir:

1. Tutum başarı ortalamaları üzerinden değerlendirme yapıldığında; deney grubunda yapılan "drama" etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmekte etkili olmadığı söylenebilir.
2. Öğrencilerin, tutum ölçeğindeki maddeleri değerlendirirken Türkçe derslerindeki bütün öğrenme alanlarını düşünerek hareket ettikleri, bu nedenle de sadece konuşma/sözlü anlatım öğrenme alanında kısa bir süreliğine uygulanan "drama" etkinliklerinden ziyade yıllardan beri aldıkları Türkçe dersini

değerlendirdikleri söylenebilir. Diğer bir deyişle, ölçek maddelerinde “drama destekli Türkçe dersi” ifadeleri yer almış olsaydı, tutum puanları farklılık arz edebilirdi.

3. Öğrencilerin sert bir mizaca sahip olan Türkçe dersi öğretmenlerinden çekindikleri için, içten etkili bir iletişim kuramadıkları, bu durumun da Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu etkilemediği söylenebilir.

4. Ön test-son test Türkçe dersi tutum puanlarında önemli bir farkın oluşmaması, uygulama süresinin tutum geliştirmek için yetersiz olduğuyla ilişkilendirilebilir. Bilindiği gibi herhangi bir duruma ya da konuya ilişkin tutum geliştirmek oldukça uzun zaman gerektirebilir. Daha fazla zaman ayrılarak yapılacak olan bir Yaratıcı Drama çalışması, değerlendirmede farklı sonuçlar verebilir. Eğitimden artık eleştiren, sorgulayan, düşünen, düşündüren, yaratıcı niteliklerine sahip ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Susar Kırmızı, 2008: 108).

Deney grubu öğrencilerinin drama uygulamalarına yönelik görüşlerinden ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Deney grubu öğrencilerinin yaptıkları değerlendirmelerle %96 oranında drama yöntemiyle ilgili uygulamaları beğendikleri ve bu konuda olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler %85.72 oranında drama uygulamalarında teknik açıdan beğenmedikleri hususların varlığından söz ederken %14.28 oranında ise diğer hususlardan ötürü drama uygulamalarını beğenmediklerini açıklamışlardır. Yapılan değerlendirmeler irdelendiğinde ilgili değerlendirmelerin %100’ü drama yönteminin öğrencilerin duygu ve düşüncelerine olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermektedir. Dramanın konuşma becerisine etkisi bakımından düşünüldüğünde yapılan değerlendirmelerin %100’ünün dramanın konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Yapılan bu çalışmayla aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerine, sosyalleşmelerine, hayal gücü ve yaratıcılıklarına, sorumlulukları yerine getirme ve grupla çalışabilme bilincinin

oluşmasında yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Drama yönteminin kullanıldığı birçok çalışma bulunmaktadır.

Kara ve Çam (2007) deneme modeliyle yaptıkları bir çalışmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerilerinin gelişiminde önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aykaç ve Çetinkaya (2013) tarafından yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının konuşma becerisine etkisinin ortaya konulması amaçlandığı çalışmada deney grubunda uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, kontrol grubunda düz anlatım yoluyla uygulanan etkinliklere göre öğretmen adaylarının konuşma becerisini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kara (2010) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilere göre drama yöntemiyle öykü oluşturma yönteminin öğrencilerin olaylara farklı bakış açılarıyla bakmalarına, problemlerin çözümünde farklı çözüm yolları bulmalarına ve orijinal fikirler üretebilmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, bu yöntemi hayal gücü ve yaratıcılığın gelişiminde faydalı bulmuşlardır.

Maden (2011) yaptığı bir çalışmada drama tekniklerinden biri olan rol kartlarının konuşma başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini araştırmış, rol kartlarının konuşma becerisi başarısında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler:

Drama yöntemiyle yapılacak çalışmalardan olumlu sonuçların alınabilmesi adına bazı önerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

- ❖ Yapılacak dramaların öğrencilerin sıkılmasına neden olacak, öğrencileri yoracak kadar uzun olmamasına; kazanımları gerçekleştirilmeyecek kadar da kısa olmamasına dikkat edilmelidir.

- ❖ Drama çalışmalarının yapılacağı mekan öğrencilerin arasındaki diyalogu aksatmayacak, çalışmalar esnasında öğrencilerin hareket kabiliyetlerini kısıtlamayacak genişlikte olmalıdır.
- ❖ Drama çalışmaları öncesinde dramada kullanılacak malzemeler hazır bulundurulmalıdır.
- ❖ Hedeflenen kazanımlara yönelik yapılan çalışmalara öğrencilerin isteksiz ve ilgisiz davranmaları halinde drama çalışmalarının aksaması söz konusuysa öğrenciler küçük rollerden başlayarak dereceli bir şekilde çalışmalara teşvik edilmelidir.
- ❖ Birden çok drama çalışmasının yapılması planlandığında konuların ve yararlanılacak drama tekniklerinin farklı olması öğrencilerin ilgisini artıracaktır.
- ❖ Drama çalışmalarında rollerin dağıtılmasında gönüllülük esasına göre rollerin dağıtılmasına dikkat edilmelidir.
- ❖ Drama çalışmalarının amaca ulaşmada bir araç olduğu unutulmamalı, eğiticilik yönü göz ardı edilmemelidir.
- ❖ Drama çalışmalarının aksamaması, dış ortamdan olumsuz etkilenmemesi için gerekli önlemler alınmalıdır.
- ❖ Çocuğun utangaçlıktan kaynaklanan kendini ifade etme konusundaki sıkıntıların giderilmesinde dramanın rolü göz önünde bulundurulmalıdır.
- ❖ Drama çalışmalarında mümkün olduğunca farklı türdeki (tekerleme, fıkra, şiir, vb.) metinler seçilmelidir. Bu durum çocukların yeni Türkçe kelimelerle tanışmaları, Türkçe kelimelerin telaffuzu konusunda deneyim sahibi olmaları açısından önemli bir yere sahiptir.
- ❖ Çocukların doğaçlama olarak konuşturulmalarına ortam sağlanmalıdır. Bu durum çocukların zihinsel olarak diyalog kurmaya hazır hale gelme konusunda önem arz eder. Çünkü beyin kelime seçimi, cümle kurma ve bunları ifade etme şeklinin tercih edilmesi konusunda deneyime sahip olur.
- ❖ Dil becerilerinin gelişimi birbirlerinden bağımsız olmadığından mümkün olduğunca farklı dil becerilerinin gelişimine hitap eden etkinlikler seçilmelidir.
- ❖ Çalışmalar öğrencilerin beden dilini aktif olarak kullanabilmesini sağlamalıdır.
- ❖ Drama öğrencilerin diksiyonunun düzelmesine, kelime dağarcığının zenginleşmesine ortam oluşturmaktadır.

- ❖ Bu çalışmayla drama yönteminin, Türkçe konuşma becerisinin gelişimine olumlu yönde etkisinin olduğu anlaşıldığından, diğer öğrenme alanlarının gelişimi için de drama yönteminin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.
- ❖ Drama yöntemiyle aktif bir şekilde Türkçe dersine katılan öğrenci dersten daha da zevk alacak ve Türkçe öğrenme konusundaki isteği artacaktır.
- ❖ Etkinlik içerikleri Türkçe dil bilgisine uygun olmalıdır. Bu sayede Türkçenin daha doğru bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılmasına imkan sağlanmış olur.
- ❖ Elde edilen verilerden de anlaşılacağı üzere konuşma eğitiminde drama yöntemine başvurulması konuşma becerisinin gelişimi adına olumlu sonuçlar doğuracaktır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H.Ömer. (2007). Drama ve Öğrenme Ortamları. (Editör: Ali Öztürk). *İlköğretimde Drama* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 33-47.
- Adıgüzel, Ö. (2007). Dramada Temel Kavramlar. *Editör: Ali Öztürk. İlköğretimde Drama, 1*, 1-18.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aktaş, Şerif ve Osman Gündüz, (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara, Akçağ Yay.
- Akoğuz, M. (2002). İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 46*.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara, TDK Yayınları.
- Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı Drama ile Bütünleştirilmiş İletişim Becerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.
- Aslan, N. (2009). “Drama Öğretimi”, *Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Kitabı*. 20- 22 Haziran, Ankara: Oluşum Yayınları, 25-29.
- Aydın, S. ve Takkaç, M. (2007). “İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav Kaygısının Cinsiyet ile İlişkisi”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s: 9(1), s. 259-266.
- Aykaç M. Ve Çetinkaya G. (2013). Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9*, p. 671-682
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayres, J. ve Hopf, T. (1993). *Coping With Speech Anxiety*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation

Aytaş, Gıyasettin, and M. Akif Çeçen. (2010). "Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi." *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27.27, 77-89.

Aytaş, G. (2008). *Türkçe Öğretiminde Tematik Yaratıcı Drama* (1. Baskı), Akçağ Yayınları, Ankara.

Bağcı, H. (2012). "Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma." *Turkish Studies* 7.4, 907-919.

Baybutlu, Yavuz Selim. (2015). "2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" *Electronic Turkish Studies* 10.15.

Bayram, Emine, Özgül, Emrullah, Kaplan, Gülten, Ünal, H. Alev, Yapağılı, Halil, Demir, Kemal, Morgül, Mahiye, Uğurlu, Nimet, Tantoğlu, Serpil, Özünel, Şahika ve Ömür, Ülkü, (1999). *İlköğretim Drama 1 (Öğretmen İçin)*, Ankara, MEB Yayınları.

Beddall, Fiona, (2006). *Drama in The Classroom*, Mary Glasgow Publications.

Blatner, A. (2002). *Psikodramanın Temelleri. Çev. G Şen*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.

BÖREKÇİ, M. (2009). Dil-Edebiyat İlişkisi Bağlamında Arif Nihat Asya'nın Türkçesi: Destanca, Divanca ve Hakanca. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 25(25), 27-39.

Bulut, K. (2015). *Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri Ve Kaygılarına Etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Burdurlu, İ. Z., & Kantarcı, İ. (1971). *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi*. İzmir: Karınca Matbaacılık.

Burdurlu, İbrahim Zeki, (1975). *Türkçe Kompozisyon* (I. Cilt; İzmir Eğitim Enstitüsü Ders Kitapları), İzmir, Karınca Matbaacılık.

Buzan, T. (2001). *Aklımı En İyi Şekilde Kullan*, İstanbul, Arion Yayınevi.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). Genel Öğretim Metotları, İstanbul, Öz Eğitim Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı – İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara, Pegem A.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.

Coşkun, Eyyup (2013). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi (ss. 231-283), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editörler: A. Kırkılıç ve H. Akyol), Ankara, Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2006). Understanding mixed methods research (Chapter 1). John W. Creswell & Vicki L. Plano Clark (Ed.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research* içinde (s. 1-19). California-ABD: Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research - Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston-ABD: Pearson.

Coleman, J. , Edwards K., Fennessey G., Kidder S. and Livingston S. (1973). The hopkins games program: conclusions from seven years of research. Çev: Gürbüz Türk, O. (1987). Öğretmenler tarafından kullanılan program yapıları (birkaç örnek). Eğitim bilimleri fakültesi dergisi, 20 (1-2), 395-404.)

Çalışkan N. ve Karadağ E. (2005). Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama, Ankara, Anı Yayıncılık, s: 50, 52-53, 96–97.

Çebi, A. (1996). Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Önemi ve Uygulama Örnekleri, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2*, p. 447-470,

Çintaş Yıldız, D. & Yavuz, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2-Spring), 319-334.

Demirci, C. (2000). *Etkin Öğrenme Modelinin İlköğretimde Uygulanması*.
<http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/cavide.html>

deJong F.B.C.M. ve Van Hout-Wolters, B.H.A.N (1994) Process-oriented instruction and learning from text. Amsterdam: VU University Press.

Demirel, Özcan, (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul, MEB Basımevi.

Demirel, Ö. (2002), *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara, Pegem A Yay.

Demirörs, F. (2007). *Lise I. Sınıf Öğrencileri İçin Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.

Durukan, E. (2012). Türkçe Öğretiminde Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanımına Yönelik Bir Öneri(Okuma Eğitimi Örneği) *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/2*, p.401-410

Er, A. (2003). Drama ve Dil Öğretimi: Dramanın Sözlü Dil Öğretiminde Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 246-254.

Ersoy, Ş. (2004). Okulöncesi Dönemde Drama Eğitiminin Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisi, *Oluşum Drama Enstitüsü İç Bülten*, 26-27, 12-13

Genç, H. Nalân. (2003). "Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alımlanması." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24.24.

Göçer, A. (2007). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleriyle Öğretmen Adayları İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara, Öncü Kitap.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara, Gül Yayınevi.

Güncel Türkçe Sözlük, <http://www.tdk.gov.tr,2017-12-02>

Güncel Türkçe Sözlük <http://www.tdk.gov.tr>, 2018

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara, Nobel.

Güneş, Firdevs. (2013). "Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi" *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)* 9.3.

Işık, E. (1996). *Nevrozlular*, Ankara, Kent Matbaası.

Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı, (1938). *Toplu Tedris, Öğretmen Kitapları*, Sebat Basımevi ss. 46-47

Jackson, J.T., & Bynum, N. (1997). Drama: A teaching tool for culturally diverse children . *Journal Of Instructional Psychology*, 24(3), 158-168.

Johnson, D.W., Johnson, T. R., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kadan, Ö. F. (2013). "Yaratıcı Drama Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi." *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*.

Kaf, Ö. (2000). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173–184.)

Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory & Practise)*, 3 (2), 433-461

Kaplan, Mehmet, (1982). *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergah Yayınları.

Kara, Ö.T. (2000). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kara, Ö.T. (2011). Türkçe Dersinde Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4/7, s.146-164

Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Dramanın Kullanılması ve Bir Uygulama Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (2), 151-164.

Kara, Ö.T. (2008). Dramayla Türkçe Öğreniyorum, *Osmaniye Rehberi*, Yıl 4, S. 44-45, s. 34-35

Kara, Ö.T. (2007). Drama Yönteminin İlköğretim Türkçe Derslerinde Kullanılması (Poster Bildiri). *Türkiye 9. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri*, (22-24 Haziran 2007, Bolu), Drama Kavramları Bildiri Kitabı, Ankara: Oluşum Yayınları, s.97-98.

Kara, Ö. T. (2010). Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Kara, Ö. T. (2007). “Eğitimde Hayata Açılan Pencere Drama.” *Osmaniye Rehberi*, (40–41), 16–18.

Kara, Ömer Tuğrul, (2009). Çağdaş Eğitimde Drama Lideri Olarak Türkçe Öğretmeni. *Eğitimde Drama, Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Kitabı*. 20-22 Haziran, Ankara: Oluşum Yayınları, 67-68.

Kara, Ömer Tuğrul. (2014). "Drama Lideri Olarak Türkçe Öğretmeni" *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22.1, 339-360.

Kara, Yılmaz, and Figen Çam. (2007). "Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32.32.

Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). Kuramdan-Uygulamaya İlköğretimde Drama "Oyun ve İşleniş Örnekleriyle, Ankara, Anı Yayıncılık.

Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama. Ankara, Anı Yayıncılık.

Karakaya N. (2007). İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama, Ankara, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 27 Sayı:1 103–139.

Karasakaloğlu, Nuri, and Berker Bulut. (2012). "Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması" İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar İlkeler Teknikler*, Ankara, Nobel.

Kardaş, M.N. ve Koç, R. (2017). "Effect of Drama Instruction Method on Students' Turkish Verbal Skills and Speech Anxiety" *International Journal of Progressive Education*, Volume 13 Number, p.64-78

Kardaş, M.N. ve Tunagür, M. (2015). 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerileri, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3/2, p. 183-202

Kardaş, M.N. (2016). *Yaratıcı Drama'nın Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Giderilmesine Etkisi*, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* Cilt: 9 Sayı: 45, s. 598-604

Kardaş, M.N. (2015). “İkinci Dili Türkçe Olan Çok Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Konuşma Kaygıları Ve Bu Kaygılarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi”, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring 2015*, p. 541-556, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7960>, ANKARA-TURKEY.

Kardaş, M.N. ve Şahin, E. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, s. 263-275

Kardaş, M.N. ve Öztürk, Y.(2015). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta-analiz Çalışması, *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES 2015* p. 1682-1692

Kavcar, C. (1990). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (2), 261-273.)

Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri*. Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kempe, A. (2003). The role of drama in the teaching of speaking and listening as the basis for social capital. *Research in Drama Education*, 8 (1), 65-78.

Kılıç, Ş. Ve Tuncel, M. (2009). *Yaratıcı Drama'nın İngilizce Konuşmaya Ve Tutuma Etkisi*” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Cilt:9 Sayı:2 Yıl:9*, s.56-81

Kıran, Z. (1996). *Dilbilim Akımları*, Ankara, Onur Yayınları.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, ABD: The Guilford Press.

Kobasa, S. C. (1979). "Stressful Life Events, Personality and Health: An Inquiry Into Hardiness", *Journal of Personality and Social Psychology*, s. 37, s. 1-11

Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıfçı Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köksal-Akyol, A. (2003). *Drama ve Dramanın Önemi*, Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (1), 179-192.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, Bahar, S.13, s.287-309

Kurudayıoğlu, M. ve Özdem, A. (2015). Türkçe Öğretiminde Drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.

Levent, T. (1993). Niçin tiyatro, İstanbul, Gündoğan Yayınları.

Löfgren, K. (2013). Normality test using SPSS how to check whether data are normally distributed. 15 Haziran 2015 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=IiedOyglLn0> adresinden erişilmiştir.

Maden, S. Ve Dinç, A. (2017). Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2), 454-500

Maden, S. (2010a). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlikleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, Sayı 14, s. 259 - 274

Maden, S. (2010b) Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği, *TÜBAR-XXVII*, s. 503-519

Maden, S. (2010c). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi Teması Örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Maden, S. (2011a). Rol Kartlarının Konuşma Eğitimindeki Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(2), 23-38

Maden, S. (2011b). *Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımı İle İlgili Sorunlar*, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4/6 s.107-

Maden, S. (2014). *Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme*, Giresun, Kirazofis Kitabevi.

MEB,(2012a). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Drama Dersi (5 ve 6. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2012a.

MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB,(2012b). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Drama Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB, (2006). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Türkçe Dersi* (6, 7, 8. sınıflar) *Öğretim Programı*. Ankara.

MEB (2009).Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2015). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Türkçe Dersi* (1-8. sınıflar) *Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

MEB, (2014). *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEB), (Eğlence Hizmetleri-Yaratıcı Drama)*, Ankara.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6, 7, 8. Sınıflar), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Muallimoğlu, N. (2002). *Bütün Yönleri ile Hitabet* (6. Baskı) İstanbul: Avcı Ofset Matbaacılık, s.22-26

Nalıncı, A.Nur, (2000). *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*, Ankara, Ümit Yay.

Nixon, J. (1987). (Edt.) *Teaching Drama* (Çev. Tülin Şener, Filiz Koç Basılmamış Materyal). Ma. Educ, London.

Oğuzkan, F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara, Emel Matbaacılık.

Orhan, S. (2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.

Ömeroğlu, E. (1992). Okul Öncesi İşitme Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Yaratıcı Drama Eğitiminin Kullanılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (175), 31-33.)

Önder, A. (2007). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*, İstanbul, Epsilon Yayıncılık.

Önder, A. (1999). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama, Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.

Öz, Feyzi, (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara, Anı Yay.

Özbay, M. (2001). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları. *Türk Dili*, 589, 9-15.

Özbay, M. (2009). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara, Öncü Kitap.

Özbay, Murat. (2009). *Anlama Teknikleri:II Dinleme Eğitimi*, Ankara, Öncü Basımevi.

Özdemir, E. (2011). *Eleştirel Okuma* (8. baskı), Ankara, Bilgi Yayınevi.

Özdemir, E. (1992). *Güzel ve Etkili Konuşma*, İstanbul, Remzi Kitabevi.

Özdemir, E. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özerbaş, M.A., Tabak, H., ve Berat A. (2010). Aktif Öğrenme Ortamının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarısına ve Motivasyonuna Etkisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, Antalya-Turkey.

Özkırmı, Atilla, (1994). Dil ve Anlatım. Ankara.

Özmen, H. (2014). Deneysel Araştırma Yöntemi. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (47-76), Ankara, Pegem Akademi.

Öztürk, Başak Karakoç. (2012). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21.2.

Öztürk, Ali. (2001). "Eğitim Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Drama. Kurgu dergisi, s:18, 251-259.

Parvin, F. N. (1989). Integration of communication skills with active learning techniques in science. *Dissertation Abstract International*, 45 (3), 87-88, (DA646).

Piaget, J.ean. (2004). *Çocuklukta Zihinsel Gelişim*, İstanbul, Cem Yay.

Rezzagil, M. (2010). *5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

San, İ. (2002). Eğitimde yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama/1985–1995/ Yazılar*. 1.Cilt. Ankara, Naturel Kitap Yayıncılık.

San, İ. (1996). "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama", *Yeni Türkiye, Eğitim Özel Sayısı* (Ocak-Şubat 1996, Sayı:7), s. 148-160, Ankara.

San, İ. (1985). *Yaratıcılık ve Sanat Açısından Tiyatro*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 18 (1-2), 99-112.

San, İ. (1992). *Eğitsel Yaratıcı Drama, Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin*. Assitej Bildirileri, Ankara.

San, İnci. (1985). "Sanatlar Eğitimi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:18 Sayı:1-2, ss. 99-112

San, İ. (1998). Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü. H. Ö., Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar*, (s.433-444), Ankara, Naturel Yayıncılık.

San, İ. (1990). "Eğitimde Yaratıcı Drama", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23/2, s.573-582, Ankara.

Sever, S. (1991). Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yaratıcılık. Özel Kültür Okulları Eğitim - Araştırma - Geliştirme Merkezi Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme, 371-374.

Sever, Sedat. (2002). "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar." *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 34.1-2, 11-22.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara, Anı Yayıncılık.

Sever, Sedat, (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara, Anı Yayıncılık.

Sevim, O. (2012). "Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik, Güvenirlik Çalışması", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 7/, p.927-937 ,

Sevim, O, ve Turan, L. (2017). *Drama Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi*, [Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi](#), Cilt , Sayı 35, Sayfalar 1 – 13

Sevim, O. (2014). Effects of drama method on speaking anxieties of preservice teachers and their opinions about the method. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 734-742.

Sönmez, Kamil. (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Ders Kitaplarında Yaratıcı Drama Yoluyla İşlenebilecek Metinlerin Çözümlemesi*, Yüksek Lisans Tezi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Spielberger, C. D. (1966). *Theory and Research on Anxiety*. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior*, New York: Academic Press.

Standford University. Active learning: Getting students to work and think in the classroom. *Speaking and Teaching*, 5 (1), 1993, 1-3.

Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1): 23.

Susar Kırmızı, F. (2007). "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımına ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri." *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*. 1 (3-4), 159-177.

Susar Kırmızı, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim Araştırmaları*, (7), 29, 59-71.

Şahbaz, Özlem, (2004). *İlköğretim 4. Sınıf "Canlılar Çeşitlidir" Ünitesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına, Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dokuz Eylül Üniversitesi

Şimşek, Tacettin. (2004). *İlköğretimde Drama-Kuramsal Bilgiler ve Uygulama Örnekleri*, Konya, Suna Yayınları.

Şimşek, Tacettin, and Yakup Topal. (2006). "Türkçe Eğitiminde Drama ve Özgün Uygulama Örnekleri." *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7.1, 277-298.)

Şimşek, T. (2004). *İlköğretimde Drama Kuramsal Bilgiler ve Uygulama Örnekleri*, Konya: Suna Yayınları.

- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 6 Sayı: 12.
- Temizyürek, Fahri, İlhan Erdem and Mehmet Temizkan (2013). *Konuşma Eğitimi*. (4. Baskı), Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temizyürek, Fahri, İlhan Erdem, and Mehmet Temizkan. (2013). "Konuşma eğitimi sözlü anlatım." *Pegem Akademi*, 205.
- Temizyürek, F. (2004). "Türkçe Eğitiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi", XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği, Cilt IV, s.2769–2784.
- Tezcan, M. (1985). Ülkemizde Orta Öğrenim Gençliği Açısından Boş Zamanların Değerlendirilmesi, *Türk dili*, (398), 117-119.)
- TDK,(2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları
- Tompkis, G. E. (1998). *.Language Arts Content and Teaching Strategies*. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey
- Topdal, E. B. (2004). İletişim ve Eğitimde Yaratıcı Drama Süreci, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S.5455.
- Uçgun, Duygu. (2007). "Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler." *Erciyes Üniversitesi Sosyal*.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uysal, Ö. F. (1996). *Öğrenme Sürecinde Etkin Öğrenci Katılımının Öğrenme Sonuçlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ün Açıkgöz, K. (1999). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir, Kanyılmaz Matbaası.

Ün Açıkgöz, K. (2000). *Aktif Öğrenme Notları*.

<http://www.agr.ege.edu.tr/teeder/br2.html> (11.10.2015)

Ün Açıkgöz, K. (2011). *Aktif Öğrenme*. İzmir, Biliş Yayınları.

Üstündağ, T. (1998). Yabancı Dil Öğretim Uygulamalarında Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Yeri. *Dil Dergisi*, (66), 27-33.

Üstündağ, T. (1994). Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (37), 7-10.)

Yalçın, A. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*, Ankara, Akçağ Yayınları.

Yalım, N. (2003). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaman, H. (2010). Bir Öğretim Aracı Olarak Karikatür: Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 10 (2), 1215-1242

Yaman, H. Ve Karaarslan, F. (2012). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi : Bir Eylem Araştırması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4*, p. 545-563,

Yassa, N. A. (1997). A study of the effect of drama education on social interaction in high school students. Unpublished Doktral Dissertation, Ontario: Lakehead University

Yeğen, G. (2006). Öğretmen Adaylarının Kadına Uygulana Şiddet Olgusuna Drama Yöntemi ile Bakışı, *II. Uluslar Arası Kadın Araştırmaları Konferansı* Gazimagusa, Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

Yeğen, G. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Dramanın Sağlayacağı Bireysel ve Mesleki Katkılarına Yönelik Düşünceleri, *Türkiye 10. Drama Liderleri*

Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Eğitimde drama Ankara, Oluşum Yayınları, 17-23.)

Yerdelen-Damar, S. ve Aydın, S. (2015). Fen Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenme Ortamı Algıları ve Hedef Yönelimleri ile İlişkisi. *Eğitim ve Bilim, 40(179), 269-293.*

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara, Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara, Seçkin.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara, Seçkin.

Yönel, Aysun. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Yaratıcı Dramaya yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Yörük, Y. (1987). *Güzel Konuşma ve Yazma Kılavuzu.* Ankara, Eğitim Yayınları.

EKLER

EK 1.

Deney Sürecinde Kullanılan Drama Etkinliği Örnekleri ve Isınma Çalışmaları

Deney sürecinde kullanılan drama etkinliği örnekleri internet ortamından yararlanılarak drama çalışmalarımızda kullanılmış olup bu örneklerin tez çalışmamızda yer alması için Mayıs 2018 tarihinde tekrar gözden geçirilerek internet adresleriyle birlikte bunlara tezimizde yer vermiş olduk. Yazan ve site bilgileri olduğu gibi aktarılmıştır.

Uygulama 1:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 20)

Yürüyerek ısınma: Müzik eşliğinde veya tef ritmi ile yerinde sayma, yavaştan hızlıya, hızlıdan yavaşa doğru, çamurlu bir yolda, otlarla kaplı bir tarlada, denge tahtası üzerinde, cam kırıkları arasında, ezilmiş domateslerin arasında, muz kabukları üzerinde, sıcak kumda, buz üzerinde yürüme vb.

Esas Çalışma: (<https://bekirhoca.com/egitim-makaleleri/egitimde-drama-uygulamalari/>)

Derekuşu ve Çiçekler (Halk Masalı) :
 Bir varmış, bir yokmuş. Bir yaz varmış ama ne yazmış. Sıcak mı sıcak. Güneş çevreyi yakıyormuş. Günlerdir bir damla yağmur düşmemiş toprağa. Bütün çiçekler boyunlarını bükmüşler. Susuzluktan ölmek üzereymişler. Kenarda bir dere akıyormuş. Ama çiçekler derenin suyuna nasıl ulaşırlar? Çiçekler ağustos böceğine yalvarmışlar. “Bize dereden biraz su taşı, yoksa öleceğiz” demişler. Ama böcek yerinden kıpırdamamış ve çiçeklere su taşımamış. Kelebeğe söylemişler. O da güzel kanatlarını göstererek “suya yaklaşırsam kanatlarım bozulur” demiş. Sonra uçup gitmiş. Çiçeklerin sesini bizim derekuşu duymuş ve onlara çok acımış. Gagasıyla onlara dereden damla damla su taşımış. Böylece çiçekler ölmekten kurtulmuşlar. Ama derekuşu son çiçeğe de su getirdikten sonra, yorgunluktan çimenlerin üstüne düşmüş. Orada uyuya kalmış. Derekuşu uyurken yağmur başlamış. Çiçekler çok sevinmişler. Suya kavuşmuşlar, kurtulmuşlar ölmekten. Ama içlerinden biri, “şu derekuşu olmasaydı, yağmur yağana

kadar hepimiz çoktan solmuştuk. Bizi asıl o kurtardı” demiş. Bütün çiçekler onu haklı bulmuşlar ve derekuşunu korumaya karar vermişler. Çiçekler eğilerek yapraklarını uyuyan derekuşunun üzerine germişler. Böylece derekuşu yağmurdan hiç ıslanmamış. Rahat rahat uyumuş. Ama masal bu ya, çiçeklerin renkleri yağmurdan kuşun üstüne akmış. Derekuşunu renk renk boyamış. Uyandığında öteki kuşlar “Renkli kuş, güzel kuş sen kimsin?” diye sormuşlar. Çünkü onu tanıyamamışlar. Küçük derekuşu şaşırılmış. Derenin kenarına uçup suya bakmış. Suyu bakınca ne görsün? Renkli renkli tüylerle bezenmiş, güzel bir kuş olmuş. Tabi derekuşu buna çok sevinmiş.”

Lider masalı çocuklara okuduktan sonra, çocukların masalı doğaçlama ile canlandırmalarını isteyebilir. Fakat amaç masalı olduğu gibi oynamak değil, masalı bir çıkış noktası olarak kabul edip, buna göre yeni çözümler oluşturabilmek olmalıdır. Böyle bir masal için maske, makyaj ve kostüm kullanılması uygun olur.

Lider masalın başını okuduktan sonra, sırayla kahramanları seçer. Bunun için de küçük bir oyun kullanabilir. Çünkü gruptaki herkesin derekuşu olma şansı yoktur. Örneğin, adil bir oyun olması açısından sandalye kapmaca oynanabilir ve bu oyunun sonucunda birinci olan kişi derekuşu rolü için seçilebilir. Grubun diğer üyeleri de masal kahramanları rollerini üstlendikten sonra, masal konusu doğaçlanır. Masaldaki sonuçtan farklı bir sonuca ulaşılabilir. Bütün masallar bu ve bunun benzeri tekniklerle dramatize edilebilir.

Çalışmamızda masal okunduktan sonra öğrencilerin doğaçlama bir şekilde bu masalı canlandırmaları istenmiştir.

Uygulama 2:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 20)

Serbest yürüme: Yürürken “merhaba” diyerek tokalaşma; omuza, kulaklara, saçlara dokunarak, gülümseyerek, bir kafesteymiş gibi birine bakarak iletişim kurmadan ve iletişim kurarak, özel duygularla (neşeli, hüzünlü, korkulu, çekingen vb.) yürüme

Esas Çalışma:

(MEB (2007). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEB), (Eğlence Hizmetleri-Yaratıcı Drama), Ankara.)

Lider yönergeleri verir, katılımcılar pantomimle canlandırırlar. Yüz ifadeleri ile canlandırılır.

- Sizi mutlu edecek bir haber aldınız.
- Sakin otururken birden korkunç bir gürültü duydunuz ve çok korktunuz.
- Çok sevdiğiniz bir arkadaşınız, başka bir şehre taşınıyor, çok üzgünsünüz.
- Meraklıca etrafınızı inceliyorsunuz.
- Kararsızsınız.
- Düşüncelisiniz.
- Şaşkınsınız.
- Yanınızdaki kişinin parfüm kokusunu aldınız, çok hoşunuza gitti.
- Limonata çok ekşi olmuş.
- Acı biber ısırdınız, ağzınız yandı.
- Suya elinizi soktunuz, çok sıcak.
- Kedinizi okşuyorsunuz, tüyleri kadife gibi yumuşacık.
- Bir müzik sesi duydunuz, dinliyorsunuz.
- Buzluktan buz çıkarmaya çalışıyorsunuz, çok soğuk.

Çalışmamızda öğrencilerin duygularını verilen yönergeye uygun şekilde dışarıya yansıtılmaları istenmiştir. Böylelikle öğrenciler, duygu ve düşünceleri jest ve mimiklerle de aktarabileceklerini öğrenmişlerdir.

Uygulama 3:**Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)**

Katılımcılar bir çember oluştururlar. Tek çift olarak isimlendirilir ve el ele tutuşulur. Tek sayılar vücutlarını mümkün olduğu kadar dik tutup çemberin ortasına, çift sayılar

ise çemberden geriye doğru eğilirler. Herkes, yanındakini dengelemelidir. Çalışma ritim çubuklarıyla veya tef ile hızlı -yavaş ritim eşliğinde bir süre tekrarlanır.

Esas Çalışma: (Megep, 2014: 23)

Duvara çeşitli özelliklerde baba figürleri asılır (sinirli, neşeli, somurtkan, kavgacı). Katılımcılar resimleri bir süre inceler. Babaları resimdekilerden hangisine benziyorsa, o resmin altında dururlar. Bu şekilde belirli sayıda gruplar oluşur. Seçtikleri özelliği taşıyan babanın olduğu bir aile canlandırılır. Aralarında konuşmaları ve ana hatları belirlemeleri için zaman verilir.

Çalışmamızda sınıf üçerli gruplara ayrılmış, her grupta bir anne, bir baba ve bir çocuk olmasına dikkat edilmiştir. Aileler sinirli aile, neşeli aile, somurtkan aile ve kavgacı aile şeklinde isimlendirilerek tüm aile üyelerinin aile isimlerine uygun şekilde doğaçlamalarda bulunmaları istenmiştir. Öğretici kontrolünde yapılan çalışmada aileler kendilerine göre konular belirleyerek tartışmışlardır.

Uygulama 4:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)

İç içe iki çember oluşturulur. Müzik çalar, iç çemberde olanlar sağa, dış çemberde olanlar sola doğru yürürler. Müzik sustuğu anda, karşılıklı gelen kişiler tanışır ve konuşurlar. Oyun birkaç defa tekrarlanır. Sonra katılımcılar kendilerini en çok etkileyen kişi ve konuşma içeriği hakkında bir cümlelik değerlendirme yaparlar.

Esas Çalışma: (<https://bekirhoca.com/egitim-makaleleri/egitimde-drama-uygulamalari/>)

KüçükTren

Evvel zaman içinde bir küçük tren varmış, iki istasyon arasında gider gelirmiş. (Çocukların dikkatini çekmek için tren kelimesi yüksek sesle söylenir ve çocukların hep beraber trenin çalışma sesini çıkarmaları için beklenir). Küçük bir lokomotif olduğu için tek bir vagonu varmış ve yalnız posta taşımış. Bir gün yükünü almış. Yola koyulmuş, gidiyormuş. Önüne büyük bir tren çıkmış (çocukların daha yüksek bir tren çalışma sesi çıkarmaları beklenir). Büyük tren bozulmuş ve içindeki yolcular inmişler.

İstasyon şefi trendeki öğrencilerin okula yetişmesini istiyormuş. “Şu küçük treni öne alalım, postayı boşaltalım, sonra öğrenciler binsin. Belki onları taşıyabilir” demiş. Hemen küçük treni öne almışlar. Sonra peşine iki vagon eklemişler. Küçük tren buna çok sevinmiş. Çocuklar vagonlara dolmuşlar. Tren düdüğünü çalmış. (Çocuklar ses çıkarır).

Küçük tren hareket etmiş. Başlamış çekmeye (çocuklarla birlikte önce yavaş yavaş, sonra hızlanarak trenin çuf çuf sesini çıkarırlar). Çocuklar yol boyunca sevinçle el çırpılmışlar, şarkı söylemişler.

Çalışmamızda öğrencilerden karşılaşılan problemlere kendi aralarında çözümler üreterek diyalog kurlmaları istenmiştir. Mantıklı olmayan çözümlerin elenmesi, en mantıklı ve uygun çözüm bulunana kadar tartışmaya devam edilmesi istenmiştir.

Uygulama 5:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)

Lider, dörder kişilik gruplar oluşturur. Grubu oluştururken tesadüfî yöntemler kullanır. Beyaz şortlu olanlar, lacivert ayakkabı giyenler, mavi lens takanlar vb.

Her gruba farklı boyutta üçer karton verilir. Kartonlar, birbirine yakın adacıklardır. Lider katılımcıları şu şekilde yönlendirir: “Sizler tatildesiniz. En büyük adada kalıyorsunuz. Diğer adalar, yüzerek gidebileceğiniz uzaklıkta. Ancak, bir tehlike var: Köpek balıkları.

Müzik çaldığı sürece denizde yüzeceksiniz. Davul sesi köpek balıklarının yaklaştığının habercisi. Davul çaldığı sürede adaya çıkmanız gerekiyor. Grupta kimsenin ayağı dışarıda kalmamalı. Sırayla büyük, orta ve küçük adaya çıkacaksınız.” Müzikle birlikte etkinlik başlar. En başarılı grup ödüllendirilir.

Esas Çalışma: Otobüs Draması

<https://www.facebook.com/anaokuluesra/posts/626389604215042>

Öğretici, çocuklara yardım etmenin güzel bir davranış olduğundan birkaç cümle ile bahseder. Özellikle ihtiyaç sahiplerine yardım etmenin çok güzel bir davranış

olduğunu vurgular. Sınıf içerisinde şöyle bir drama yaptırır: Önce altı sandalyeyi sınıfın ortasına ikili olacak şekilde arka arkaya sıralar ve altı çocuğu sandalyelere oturtur. Beraber otobüste yolculuk ettiklerini hayal etmelerini söyler. Çocuklar sanki otobüsteler gibi bazen sağa, sola, öne, arkaya yavaşça sallanırlar. Sonra şoför rolünde olan öğretici arabayı durdurarak yolcuları alır. Bu arada öne doğru eğilerek yaşlı taklidi yapan bir çocuk biner. Çocuk yürümekte zorlanır gibi yapar. Onun zorla yürüdüğünü gören birinci çocuk ona yer verir. Böylece birinci çocuk ayakta durur. Yaşlı taklidi yapan çocuk ise oturur. Öğretici bu şekilde yoldan sırasıyla kucağında bebeği olan bir kadın taklidi yapan bir çocukla, engelli taklidi yapan bir çocuğu otobüse alır. İkinci ve üçüncü çocuklar da yerlerini bu bebekli kadına ve engelli çocuğa verirler. Daha sonra otobüse işten dönen bir amca ve teyze binerler, oturan çocuklar büyüklerine yer vererek saygılı davranırlar. Oyun sonunda 5 çocuk ayakta 1 çocuk oturur durumdadır. Bu durumda bir müddet otobüste gidiyor gibi çocuklar bazen sallanırlar. Bazen de öne ve geriye giderler. Sonunda otobüs park eder. Çocuklara teşekkür ederek drama bitirilir. Öğretici dramının sonunda ihtiyacı olan insanlara her zaman yardım etmemiz gerektiğini vurgular.

Çalışmamızda öğrencilerin hayali otobüste birbirleriyle diyaloglar kurarak yolculuk etmeleri istenmiştir. Kimi yolcu hayallerini, kimisi planlarını, kimisi şikâyetlerini, kimisi dertlerini dile getirir. Problemlere çözümler üretilerek, dertler paylaşılarak, değerler öğretilerek yolculuğa devam edilir.

Uygulama 6:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)

Katılımcılar, daire şeklinde oturur. Bir ebe seçilir. Ebe kimin yan yana olduğunu inceler, sonra, dışarı çıkar. Bazı katılımcılar, yer değiştirir. Ebe, bunu bulmaya çalışır.

Esas Çalışma: *Bir hayvan dua etse...*(<http://www.turkceogretimi.com/etkinliklerle-t%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%B6%C4%9Fretim/25-yaratıcı-drama-%C3%B6rne%C4%9Fi>)

Yazan: Hatice Gülcan Topkaya

Öğrencileri 2-3 kişilik küçük gruplara ayırın.

Her gruba bir hayvan seçmelerini ve bu hayvan, Tanrı'ya dua etse neler söyleyeceği ve isteyeceği hakkında tartışmalarını daha sonra seçtikleri hayvanın duasını ortak bir metin olarak yazmalarını söyleyin. On beş dakika süre verin.

Yazma bitince her gruba metinlerini okutturun ve sorular sorarak tartışma ortamı oluşturun.

Örneğin: Farenin duası

“Tanrım her yer peynirle dolsun. Bütün kediler yok olsun. Kuyruklarımız uzun, evlerin kapısı ardına kadar açık olsun.

Çalışmamızda farklı varlıklara yer vererek tüm öğrencilerin etkinliğe katılımları sağlanmıştır. Öğrencilerin seçtikleri varlığa yönelik doğaçlama olarak dualar oluşturmaları sağlanmış, bu dualar arkadaşlarıyla paylaşılarak tartışılmıştır. Örnek: çanta duası, ayakkabı duası, kedi duası...

Uygulama 7:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)

Katılımcıya sakın müzik eşliğinde, gözler kapalı olarak bir süre hayal kurdurulur (Lider tarafından hayal edilecek konular belirlenip çalışma sonunda hayal edilenler paylaşılabilir).

Esas Çalışma: *Restoranda* (<http://www.turkceogretimi.com/etkinliklerle-t%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%B6%C4%9Fretim/25-yaratici-drama-%C3%B6rne%C4%9Fi>)

Yazan: Hatice Gülcan Topkaya

Kişiler: Çok aç ama parasız biri / Tok ama paralı biri / Hem aç hem paralı biri / Yorgun ve sinirli bir garson

- Gönüllü dört öğrenci seçin.

- Rollerini dağıtın.
- Sınıfın ortasına, öğrenci sıralarından dört kişilik bir masa kurun. Gönüllüler otursun.
- Ve rollerine uygun bir şekilde doğaçlama sipariş verip diyalog kurmalarını isteyin

Çalışmamızda restoran havası katılan sınıfın ortasına gönüllü olan öğrencilerin oturması için sıralar yerleştirilmiştir. Sınıfın geri kalanı ise kendileri için düzenlenen sıralara oturtularak kendi aralarında diyalog kurmaları ve gönüllü arkadaşları izleyip değerlendirmelerde bulunmaları kendilerinden istenmiştir.

Uygulama 8:

Isınma Çalışması:

Öğrencilerden yemeğin adını söylemeden, yemeği tarif ederek hangi yemek olduğunu bulmaları istenir.

Esas Çalışma: *Anlat bize, neler hissediyorsun?*

<http://www.turkceogretimi.com/etkinliklerle-t%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%B6%C4%9Fretim/25-yaratici-drama-%C3%B6rne%C4%9Fi>

Yazan: Hatice Gülcan Topkaya

- Sınıfın fiziki yapısına göre öğrencileri halka veya U şeklinde oturtun.
- Her öğrenciye farklı bir soru soracağınızı söyleyin.
- Sorulara gönüllü öğrencilerden başlayarak soruları yöneltin.

Sen sıcak fırında, elmalı bir keksin. Anlat bize neler hissediyorsun?

Sen ezik bir domatessin. Anlat bize neler hissediyorsun?

Sen kızarmış bir patatessin. Tavanın dibine yapıştın, kaldın. Seni unuttular. Anlat bize neler hissediyorsun?

Sen ucu kırık bir kurşun kalemsin. Anlat bize neler hissediyorsun?

Sen küçük bir çocuksun. Alış-veriş merkezinde anneni kaybettin. Anlat bize neler hissediyorsun?

Bir sabah uyandın herkes Çince konuşuyor. Anlat bize neler hissediyorsun?

Sen bir uçurtmasın, uçuyorsun birden fırtına çıktı. Anlat bize neler hissediyorsun?

Notlar: Öğrencilere sorular sorarak konuşmalarına yardımcı olun. Örneğin: Fırtınaya yakalanmış uçurtma için ‘‘Yukarıdan aşağısı nasıl görünüyor? Fırtınadan korktun mu? Fırtınaya ne dedin? Sahibin ne yaptı? Bir daha uçar mısın?’’

Kendi sorularınızı üretirken de problemlili bir durumu yansıtan sorular olmasına dikkat edin.

Öğrenciler cevap verdikçe kendilerine yeni sorular yöneltilmiştir. Bununla daha çok konuşmaları, çözüm üretmeleri amaçlanmıştır.

Uygulama 9:

Isınma Çalışması:

Öğrencilerden soru sözcüğü ve soru edatıyla oluşturulan cümleler kurmaları istenir. Oluşturulan sorularda geçen soru edatı ve soru sözcüğüyle yeni bir soru oluşturmaları istenir. Gönüllüler soruları cevaplandırır.

Esas Çalışma: *Hikâye dramalar Park-duvar*
<http://www.turkceogretimi.com/etkinliklerle-t%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%B6%C4%9Fretim/25-yaratici-drama-%C3%B6rne%C4%9Fi>

Yazan: Hatice Gülcan Topkaya

A1

‘‘Bir hastanenin bir odasında ölümcül hastalığı olan iki hasta var. Hastaların ikisi de yatalak, yerlerinden kalkamıyorlar.

Hastalardan biri pencere kenarında yatıyor ve dışarıdaki parkı görebiliyor.

Diğer hasta ise duvar kenarında yatıyor ve parkı görmüyor. Bu yüzden pencere kenarındaki hasta diğer hastaya parkı anlatıyor. Her gün parka kimler geliyor, neler yapıyorlar, dışarıda hava nasıl, çiçekler nasıl açıyor, seyyar satıcılar ne satıyor, çocuklar ne oynuyorlar, her şeyi ama her şeyi anlatıyor. Duvar kenarındaki hasta ilgiyle dinliyor, pencere kenarındaki hastayı çok kıskanıyor, Ah! Kendi de görse keşke parkı!

A2

Duvar kenarındaki hastanın başucunda bir yardım düğmesi var. Doktorları çağırmak için. Pencere kenarındaki hastanın başucunda yardım düğmesi yok.

İki hastada sık sık kriz geçiriyor. Acil durumlarda duvar kenarındaki hasta düğmeye basıyor, doktorlar hemen geliyorlar.

A3

Bir gün pencere kenarındaki hasta kriz geçiriyor. Duvar kenarındaki hasta bunu görüyor ama yardım düğmesine basmıyor ve pencere kenarındaki hasta çırpınıyor çırpınıyor ve ölüyor.

Doktorlar geliyor, artık çok geç, ölüyü alıyorlar ve götürüyorlar.

A4

Duvar kenarındaki hasta ertesi gün doktorlardan rica ediyor, pencere kenarına geçiyor.

Heyecanla başını çeviriyor parkı görmek için. O da ne? Park falan yok! Sadece gri renkli hastane duvarı var...’’

Notlar: Yukarıdaki hikâye ve benzeri hikâyelerle çeşitli yaratıcı drama çalışmaları yapılabilir.

Aynı drama sözlü veya yazılı olarak uygulanabilir.

Dramalar ekleme ve çıkarmalarla basitleştirilebileceği gibi daha karmaşık hale de getirilebilir. Sınıfın düzeyine göre öğretmen karar verir.

Hikâye drama 1

Öğrencilere hikâyenin tamamını güzelce anlatın.

Öğrencileri 2-4 kişilik küçük gruplara ayırın.

Aralarında tartışarak ortak bir paragraf halinde, duvar dibinden pencere kenarına geçen hastanın park değil de duvar olduğunu görünce hissedip düşündüklerini yazmalarını isteyin.

Hikâye drama 2

Öğrencilere hikâyenin sadece A1 VE A2 bölümlerini anlatıp hikâyeyi sonuçlandırmalarını isteyin.

Hikâye drama 3

Pencere kenarındaki hasta niçin hayali bir park yaratıp diğer hastaya anlatmıştır? Acaba amacı neydi? Öğrencilerden, bu soruları aralarında tartışarak ortak bir paragraf halinde yazmalarını isteyin.

Hikâye drama 4

Hikâyenin sadece A1 bölümünü anlatın.

Gönüllü iki öğrenci seçin. Biri duvar kenarındaki diğeri pencere kenarındaki hasta olsun. Sınıfın ortasına iki sandalye koyun, bu iki öğrenci otursun.

Biri parkı anlatsın diğeri ona parkla ilgili sorular sorsun. Yani iki hastanın park sohbetini yapsınlar. Üç beş dakika konuşmaları yeterlidir.

Sonra siz araya girerek hikâyenin kalanını anlatın. Bu sırada hastaymış gibi yapan öğrenciler oturdukları sandalyelerde kalsınlar.

Duvar kenarındaki hastaya, pencerenin önüne geçip park olmadığını görünce neler hissettiğini sorun ve anlatırın.

Öldürülen hastaya, duvar kenarındaki hastanın yaptıkları hakkında neler düşündüğünü sorun ve anlatırın. (Sınıftaki öğrenciler, onun artık bir ölü olduğunu konuşamayacağını söylerlerse ruhlar âlemiyle görüşebildiğinizi söyleyin.)

En son sınıftaki öğrencilerden bu iki hasta hakkındaki görüşlerini alın.

Çalışmamızda hikaye, üçerli gruplara bölünen sınıfa her grup için farklı bir yönerge düşecek şekilde yazılı olarak verilmiştir. Öğrencilerden yönergeye göre kendilerinden istenen çalışmayı yapmaları istenmiştir. Yönergeler ise yukarıda da ifade edilmiş olup gruplara “*Hikâye drama 1*”, “*Hikâye drama 2*”, “*Hikâye drama 3*”, “*Hikâye drama 4*” şeklinde dağıtılmıştır. Çıkan sonuçlar sınıfta okunmuş ve tartışılmıştır.

Uygulama 10:

Isınma Çalışması:

Öğrencilerden birer cümle kurmaları istenir. Öğrencilerden kurdukları cümlelerde geçen sıfat ve zamirleri bulup bunları farklı cümlelerde kullanmaları istenir.

Esas Çalışma: Röportaj:

Sınıf gruplara ayrılır. Grup ikili, üçlü veya dörtlü olabilir. Grup üyelerinden biri spiker (muhabir) rolünü canlandırır, geri kalan öğrenciler de farklı konularda kendileriyle röportaj yapılan kişiler rolünü canlandırırlar.

Uygulama 11:

Isınma Çalışması:

Kağıtlara yazılan farklı tekerlemeler öğrencilere dağıtılarak hızlıca okumaları istenir. Tekerlemeler kağıda bakılarak okunduktan sonra bu sefer de kağıda bakmadan okumaları istenir.

Esas Çalışma: Kız İsteme:

Bir kız ve bu kıza talip olan iki delikanlı; biri zengin ama gurursuz diğeri fakir ama gururlu. Kızın annesi ve babası arasında ayrı bir tartışma vardır. Baba zengin delikanlıyı anne ise fakir olanı damat olarak görmek ister. Anne ve babası arasındaki çekişme kız ciddi kararsızlığa düşürmüştür. Gelin adayı bu iki genç arasında tercih yapacaktır. Dramada rol alan tüm öğrenciler diyalogları kendileri kurup sonuca ulaşacaklardır.

Çalışmamız doğaçlama bir şekilde canlandırılmış olup tartışılmıştır.

EK2.**TÜRKÇE ETKİLİ KONUŞMA BECERİSİ ÖLÇEĞİ**

BOYUTLAR		ÖLÇEK MADDELERİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
SUNUM	1	Anlatmak istediklerini somutlaştırır.					
	2	Konuşmasında tutarlılığı sağlar.					
	3	Olumlu (yapıcı) bir üslup kullanır.					
	4	Konuşmasında bütünlük vardır.					
	5	Konuşması anlaşılır ve tatmin edici özelliktedir.					
	6	Doğru bilgiler verir.					
	7	Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirir.					
SES	8	Sesi açık, net ve anlaşılırdır.					
	9	Sesi ortamdaki herkes tarafından duyulur.					
	10	Gereken yerlerde sesini yükseltmesi sayesinde konuşması daha etkili olur.					
	11	Konuşması anlaşılacak hızdadır.					
ÜSLUP VE İFADE	12	Duraklara uyumuyla konuşması daha anlaşılır hale gelir.					
	13	Kelimeleri doğru telaffuz eder.					
	14	Zengin bir kelime hazinesine sahiptir.					
	15	Standart Türkçeyi (İstanbul Türkçesi) kullanır.					
	16	Nezaket kuralları çerçevesinde cümleler kullanır.					
KONUŞMAYA ODAKLANMA	17	Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.					
	18	Sesinde kibirlilik hissedilir.					
	19	Konuşmasında “m”, “aa” “ihh”, “eee” gibi seslere yer verir.					
	20	Konuşmasında anlatım bozuklukları yapar.					
DİNLEYİCİLERİ DİKKATE ALMA	21	Dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanır.					
	22	Konuşmasını yaparken dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır.(Geri bildirimlerden faydalanır.)					
	23	Dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirir.					
	24	Konuştuğu konuyla ilgili terimleri açıklayarak kullanır.					

EK3.**TÜRKÇE KONUŞMA KAYGISI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

		<i>MADDELER</i>	Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Çoğu zaman	Her Zaman
KONUŞMACI ODAKLI KAYGI	1	Konuşurken beden dilini kullanmaktan çekinirim.					
	2	Konuşurken muhatabımın gözlerine bakmaktan çekinirim.					
	3	Önümde bir metin olmadan konuşmak bende kaygı uyandırır.					
	4	Sempozyum, panel, konferans vb. etkinliklerde konuşma düşüncesi beni gerer.					
	5	Konuşma konuma farklı açılardan yaklaşmadığım düşüncesi beni endişelendirir.					
	6	Konuşurken canlı ve coşkulu davranmayı beceremem.					
	7	Kendimi dinleyicilerin gözünden görme ve eleştirme düşüncesi beni rahatsız eder.					
	8	Konuşma hızımı iyi ayarlayamadığım zaman elim ayağıma dolaşır.					
	9	Topluluk önünde konuşmaktan korkarım.					
	10	Konuşurken zihnimdekileri tam olarak karşılayacak sözcükleri ve cümleleri kullanmada sıkıntı yaşarım.					
	11	Herhangi bir tartışma ortamında söz alarak konuşmaya katılmaktan çekinirim.					
ÇEVRE ODAKLI KAYGI	12	Tanımadığım insanların karşısında konuşmaktan utanırım.					
	13	Bir konu hakkında aniden konuşmam istendiğinde kaygılanırım.					
	14	Karşı cinsten biriyle konuşurken heyecanlanırım.					
	15	Öğretmen ya da amirimle konuşmam gerektiğinde kendimi kaygılı hissederim.					
	16	İyi tanımadığım biriyle telefonda konuşurken kendimi gergin hissederim.					
	17	Otorite pozisyonunda olan birisiyle konuşurken kendimi kaygılı hissederim.					
KONUŞMA PSİKOLOJİSİ	18	Konuşurken bana ayrılan sürenin yetmeyeceğinden korkarım.					
	19	İnsanlara kendimle ilgili konulardan bahsederken utanırım.					
	20	Konuşurken sözümün kesilmesi bende endişe uyandırır.					

EK4.**KİŞİ BİLGİ FORMU****İsim- Soy İsim:****Sınıf:****1) Cinsiyetiniz?** Erkek Kız**2) İlkokul diploma notunuz hangi seviyeydi?** Pek İyi İyi Orta Geçer Başarısız**2) Annenizin eğitim durumu** Üniversite mezunu Lise mezunu Ortaokul mezunu İlkokul mezunu Okuma-yazma bilmiyor.**3) Babanızın eğitim durumu** Üniversite mezunu Lise mezunu Ortaokul mezunu İlkokul mezunu Okuma yazma bilmiyor**4) Bir yılda (12 ay) ortalama kaç kitap okursunuz?** 96 ve üzeri 48 ve üzeri 24 ve üzeri 12 ve üzeri 6 ve üzeri 3 ve üzeri 2 ve üzeri 1 ve üzeri Hiç okumuyorum**5) Ana diliniz nedir?** Türkçe Kürtçe Arapça Zazaca Lazca Farsça Diğer.....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Naif KARDAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi	Güroymak/06.05.1992
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
Y. Lisans Öğrenimi	Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği
Bildiği Yabancı Diller	
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	<p>-Milli Eğitim Bakanlığı Güroymak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Türkçe Öğretmeni 2013-2014</p> <p>-Milli Eğitim Bakanlığı Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü Türkçe Öğretmeni 2015-2016</p> <p>-Milli Eğitim Bakanlığı Dargeçit İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Türkçe Öğretmeni 2016-2017</p> <p>-Milli Eğitim Bakanlığı Tatvan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Türkçe Öğretmeni 2017-</p>
İletişim	
E-Posta Adresi	naifkardas@hotmail.com
Tarih	25.05.2018

