

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEDE YARATICI DRAMA:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüsnü Alp BALABAN

ÇANAKKALE

KASIM, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**İngilizce Konuşma Becerilerini Geliştirmede Yaratıcı Drama:
Bir Eylem Araştırması**

Hüsnü Alp BALABAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL

Çanakkale
Kasım, 2019

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**İngilizce Konuşma Becerilerini Geliştirmede Yaratıcı Drama: Bir Eylem Araştırması**” isimli çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yaralandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

26/11/2019

Hüsnü Alp BALABAN



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Hüsnü Alp BALABAN tarafından hazırlanan çalışma, 26.11.2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No :10138065

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Doç. Dr.	İlke EVİN GENCEL		Danışman
Prof. Dr.	Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Gökhan ILGAZ		Üye

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Önsöz

21. yüzyıl bilgi toplumlarının iletişim kurabilmesi için sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi de dünyadaki geçerli olan İngilizceyi bilmek ve onu kullanmaktır. Türkiye'deki okullarda en yaygın şekilde öğretimi yapılan yabancı dil dersi İngilizcedir. Fakat okul öncesinden yükseköğretime kadar pek çok kademedeki İngilizce öğretimi yapılmasına rağmen İngilizce öğrenme sürecinde eğitim paydaşlarının karşılaştığı pek çok sorunların olduğu da bir gerçektir. Bu sorunların en önemlilerinden birisi de öğrencilerin öğrenmekte oldukları İngilizceyi konuşmaya dökememesi, diyalog kurmakta sıkıntı çekmesidir. Eğitim-öğretimde öğrencilerin merkezde konumlandığı, süreç içinde gitgide etkin hâle geldiği, kendi öğrenmesinden kendisinin sorumlu olduğu ve öğrenme yaşantılarını yaparak yaşayarak kendi hızında gerçekleştirdiği yöntem ve tekniklerin işe koşulmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, tüm bu bahsi geçen özellikleri bünyesinde barındıran Yaratıcı Drama yönteminin İngilizce dersinde kullanılabilir alternatif bir yöntem olup olmayacağının bir eylem araştırması aracılığıyla incelenmesi hem İngilizce öğretimine hem de program geliştirme alanına katkı sağlayacaktır.

Beni saf bir sevgi, ilgi ve görgüyle bugünlere getiren ve bugüne kadar maddi ve manevi her anlamda destek olan, emeği sonsuz canım aileme ve pek sevgili kuşak kuşak aile bireylerine ve dostlarıma; karakter gelişimimde ve meslek seçimimde anaokulundan yükseköğretime üzerimde kıymet biçilemez emekleri olan öğretmenlerime ve hocalarıma sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders döneminden tez savunma gününün son anına kadar her anlamda desteğini ve bilgisini bana sunan, üst düzey emek sarf eden, sihirli dokunuşlarını eksik etmeyen, bendeki cevheri gören, enerjisiyle, titizliğiyle ve vicdanıyla işleyen, azmiyle, çalışkanlığıyla ve neşesiyle bana güç veren, beni bugüne getiren ve bana inanan, bana bu gururu yaşatan, mesleki yaşantımda rol modelim olan, danışmanlıktan öte bana yaşam

koçluğu yapan tez danışmanım saygıdeğer ve sevgideğer hocam Doç. Dr. İlke Evin GENCEL'e; tez aşamasında değerli ve engin görüşlerini benimle paylaşıp çalışmanın her anlamda zenginleşmesini sağlayan Prof. Dr. Çiğdem Şahin TAŞKIN ve Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ'a; yüksek lisans ders döneminde ve tez aşamasında, hem zorda hem kolayda ve tabii ki akademik olarak bana yol arkadaşlığı eden, arkadaşlık üstü gayretlerle beni hep daha iyiye yönlendiren ve ömrümce dostum olacak olan Selen BEYAZBAL ve Ümran İYİEROL ÇAKAN'a; liseden bu yana hâlâ aynı liseli kafasıyla hareket ettiğimiz ergenlik arkadaşım, bir elinde bin marifet olan dostum Esra SUCU ANIL'a; lisans öğrenimi esnasında bendeki ışığı görüp benim hep iyiye, daha iyiye ve en iyiye ulaşmam için en güzel telkinleri veren, her zorlukta ve her bollukta âdeta karşılıklı mesai harcadığımız sırdaşım, yoldaşım, candaşım Duygu DERİCİ GENÇDAL'a; öğretmenlik kariyerimin ilk durağında yolumun iyi ki de kesiştiği çok kıymetli eğitim yol arkadaşlarım, kankalarım Tuba TAPSIZ ve Sibel İSKAN'a; tezimi bitirmem konusunda beni hep dürteleyen, bana sıradışı bir motivasyon sunan, beraber gülmelere, dertleşmelere doyamadığımız güzel kalpli kıyak arkadaşım Gamze SEMİZLER'e; hafızamı sürekli taze tutmamı sağlayan, dostluğuyla yolumu aydınlatan, iş ahlâkından, çalışkanlığından ve duyarlılığından her zaman feyz aldığım, harika bir sinerjiyle hem iş arkadaşlığı hem de İngilizce yoldaşlığı yaptığımız kıymetli dostum Merve Eda YILDIRAN'a; en dipte ve en tepede, hayat bana bazı sürprizler sunduğunda inovatif ve rasyonel fikirleriyle beni aydınlatan ve yönlendiren, aklı büyük ve gönü temiz can kardeşim Uğur AYDIN'a; bu süreçte benden desteğini esirgemeyen ve eğitim-öğretim adına özel bir hassasiyet gösterip beni daha fazlasına teşvik eden Atatürk Ortaokulu ailesine en büyük teşekkürleri borç bilir, tüm benliğimle ve kalbimle minnettarlığımı sunarım.

Yüksek lisans öğrenim hayatım boyunca bana güzel deneyimler yaşatan, farklı tecrübeler katan, kendimi yenilememi sağlayan, varlıklarıyla ve enerjileriyle beni güdüleyen öğrencilerime; desteklerini esirgemeyen velilerime; tecrübelerini benimle paylaşarak

mesleğime olan heyecanımı canlı tutan ve her çocuğun ayrı bir dünya olduğu bilincine erişmiş, sevgiyle mesleğini yoğuran tđm arkadaşlarım ve meslektaşlarım şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmamı aramızdan vakitsizce ayrılıp ailemi ve beni tarifi olmayan bir üzüntüye boğan ve her daim yanımda olduğunu hissettiğim canımdan çok sevdiğim rahmetli dedem Adnan KAPTAN'a adıyorum...

Çanakkale, 2019

Hüsnü Alp BALABAN



İngilizce Konuşma Becerilerini Geliştirmede Yaratıcı Drama:

Bir Eylem Araştırması

BALABAN, Hüsnü Alp

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL

Özet

21. yüzyılda küreselleşme sürecinin etkisiyle bireyler arasındaki iletişim ve etkileşim yerini uluslararası iletişim ve etkileşime bırakmıştır. Böylelikle iletişim ve etkileşimde ülkeler açısından aradan sınırların kalktığı yerkürede geçer dil olarak kabul edilen İngilizcenin öğretimi önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretiminde benimsenen çağdaş eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze almakta ve öğretim bireylerin öğrenme stillerine göre şekillenmektedir. Bununla birlikte tüm toplumlarla iletişim sağlayan İngilizcenin öğretildiği öğrenme süreci, bireylerin kendi ihtiyaç ve özellikleri doğrultusunda etkinliklere aktif katılım göstermelerini ve bu süreçte İngilizceyi oluşturan dört temel beceriden biri olan konuşma becerisinde yeterlik kazanmalarını gerekli kılmaktadır. Bu sebeplerden hareketle bu araştırma, iletişimsel yöntemler merkezinde şekillenen, öğrenciyi merkeze alan ve onun yaşantılarını kullanmasını sağlayan yaratıcı drama yönteminin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir.

Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisini geliştirmek adına yaratıcı drama yöntemine başvuran bir eylem araştırmasına rastlanmamıştır. Öte yandan tüm eğitim kademelerinde dersinin bulunmasına karşın İngilizce öğrenmede birtakım sorunların olduğuna işaret eden birtakım araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisinin öğretiminde alternatif bir uygulama olup olmayacağına ilişkin veri elde etmek amacıyla bir eylem araştırması yapılmasına karar verilmiştir. Katılımcı eylem araştırmasıyla desenlenmiş olan bu araştırmanın katılımcılarını

Marmara Bölgesi'ndeki bir devlet okulunda 5. sınıfta öğrenim gören ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim görmeye devam eden 20 öğrenci ve onların İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde 11 hafta boyunca yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Veri çeşitlemesi sağlamak amacıyla araştırmacı günlükleri tutulmuş, görüntü ve ses kayıtları alınmış, öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri alınmış, ayrıca öğrencilerin İngilizce kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik gözlem formu (2006) ve İngilizce konuşma becerisine yönelik değerlendirme ölçeği (2017) kullanılmıştır. Veriler tümevarımcı içerik çözümlemesiyle, tüm veri kaynakları dikkate alınarak incelenmiştir. Çözümlemeler neticesinde oluşturulan kategoriler incelendiğinde Yaratıcı Drama yönteminin eğlenerek öğrenmeyi sağlaması, grup için iletişimi ve sosyal etkileşimi artırması, öğrencilerin özgüvenlerini artırması, ilgi çekici ve merak uyandırıcı olması, kaygı düzeyini düşürmesi ve İngilizce konuşma becerisini geliştirmesi yönlerinden olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında İngilizce konuşurken; öğrencilerin uygun sözcük seçimi yaptığı, konuşmalarının kapsamını düzgün bir şekilde belirlediği, düzgün ve kurallı cümleler kurmaya dikkat ettiği ortaya çıkmıştır. Bununla beraber öğrencilerin İngilizce konuşurken kimi zaman fikirlerini sıraya koymak ve akıcı konuşma konusunda birtakım sıkıntılar yaşadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler arasında oturumlar esnasında öğrencilerin bazı eşgüdüm sorunları yaşamaları ve bireysel çalışmayı tercih eden öğrenciler için zorlayıcı olması, yaratıcı dramanın eleştirilen bazı özellikleri arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, İngilizce konuşma becerisi, yaratıcı drama, eylem araştırması

Creative Drama for Improving English Speaking Skills: An Action Research

BALABAN, Hüsni Alp

Curriculum and Instruction Departure

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İlke EVİN GENÇEL

Abstract

Individual communication and interaction has yielded with international communication and interaction with the effect of globalization in 21st century. Thus on communication and interaction, teaching English language has a great significance. Modern education aspect in foreign language education focus on the student and education is shaped in by regarding the individuals' learning styles. Also learning process on which English taught to communicate with other countries requires individuals to actively participate in the activities in accordance with their needs and characteristics and in this process to gain competence on speaking skills. Therefore, the study aims to determine the effect of creative drama shaped on centre of communicative methods is student-centered and enables him/her to make use of his/her own experiences, on the process of teaching English as a foreign language.

In Turkey, no known action research study that used creative drama has been examined to improve the speaking skill of the process of teaching English as a foreign language. But there is plenty of studies embarking attention on various problems in English learning, though it is available in curriculum even in every educational grades. So, it was decided to make an action research in this content to gain insights on whether creative drama is an effective alternative way to teaching of speaking skill in English. The participants were twenty 5th grade students, who were 6th grade in the next educational term, and their English language teacher at a state school in Marmara Region in Turkey. During eleven weeks creative drama activities were applied. Teacher journals, video and audio recordings,

students' views towards implementation and observation form about the outcomes of English speaking skill (2006) and English speaking rating scale (2017) were administered to provide triangulation of data. The data were examined through inductive content analysis. Creative drama was found positive in terms of learning with joy, being interesting and evocatory, decreasing anxiety level and improving English speaking skill. In addition, it was found that after the creative drama activities while speaking students chose suitable vocabulary, designated the content of their speech properly, paid attention to produce grammatically correct sentences. Additionally, it was found that students experienced some difficulties on organizing their ideas and making fluent speeches. Furthermore, it has been noted among critical points that students experienced some coordination problems during the sessions and creative drama was considered to be a struggling method for the students who prefer individual studying.

Anahtar Kelimeler: English as a foreign language, English speaking skills, creative drama, action research

İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xixi
Şekiller Listesi.....	xviii
Kısaltmalar Listesi.....	xviii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	7
Araştırmanın Önemi	9
Araştırmanın Amacı	10
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	10
Araştırmanın Sayıltıları	11
Tanımlar	11
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	13
Yabancı Dil	14
Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretiminin Önemi	16
Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi	23
Yabancı dil öğretimi ve öğrenme kuramları	26

<i>Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve İngilizce öğretimi</i>	31
Yabancı dil öğretim ilkeleri	35
Yabancı dil öğretiminde yöntem ve teknikler.....	42
<i>Dilbilgisi-çeviri Yöntemi (Grammar-translation method)</i>	42
<i>Direkt yöntem / Dolaysız yöntem / Düzvarım yöntemi (Direct method)</i>	44
<i>Doğal yöntem (Natural method)</i>	45
<i>İşitsel-dilsel yöntem / Kulak dil alışkanlığı yöntemi / İşitsel dil alışkanlığı yöntemi / Sözel-işitsel yöntem (Audio-lingual method)</i>	46
<i>Bilişsel yöntem / Bilişsel öğrenme yaklaşımı (Cognitive-code method)</i>	48
<i>İletişimsel dil öğretim yöntemi (Communicative language teaching method)</i>	49
<i>Seçmeli yöntem (Eclectic method)</i>	51
<i>Telkin Yöntemi (Suggestopedia)</i>	53
<i>Danışmanlı/Grupla dil öğretim yöntemi (Community language learning)</i>	55
<i>Sessizlik yöntemi / Sessiz yol yöntemi (The silent way)</i>	56
<i>Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response)</i>	57
<i>İşitsel-görsel yöntem (Audiovisual method)</i>	59
<i>Görev temelli dil öğretim yöntemi (Task-based language learning method)</i>	60
<i>İçerik merkezli dil öğretim yöntemi (Content-based language learning method)</i> . 61	
<i>Çoklu zekâ yöntemi (Multiple intelligence method)</i>	62
Yabancı dil öğretiminde temel beceriler.....	62
<i>Dinleme becerisi (Söyleneni anlama)</i>	63
<i>Konuşma becerisi (Düşündüğünü söyleme)</i>	64

<i>Okuma becerisi (Okuduğunu anlama).....</i>	64
<i>Yazma becerisi (Düşüncelerini yazılı ifade etme)</i>	65
Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisi	66
İletişimsel yöntem ve konuşma becerisi	67
İletişimsel yöntem ve hedef dilde konuşma becerisinin kazandırılması.....	72
Konuşma becerisinde kullanılan etkili teknikler.....	73
Konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi	76
<i>Konuşma becerisini ölçme yöntemleri</i>	76
<i>Sunum.....</i>	77
<i>Rol oynama</i>	77
<i>Bireysel ya da ikili mülakat (Görüşme)</i>	77
<i>Konuşma becerisini değerlendirme yöntemleri.....</i>	78
Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimindeki durum	79
Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Yöntem: Yaratıcı Drama	81
Drama nedir?.....	82
Eğitimde drama ve önemi	84
Oyun ve drama ilişkisi	85
Dramanın çeşitleri.....	87
<i>Yaratıcı drama.....</i>	87
<i>Eğitici drama</i>	88
<i>Psikodrama.....</i>	88
<i>Sosyodrama</i>	89

Drama ile ilgili kavramlar	89
<i>Yaratıcılık</i>	89
<i>Yaratıcı düşünme</i>	89
<i>Metaksis</i>	90
<i>Etkileşim</i>	90
<i>Eylem</i>	90
<i>Edim</i>	90
<i>Empati</i>	91
<i>Hayali oyun</i>	91
Yaratıcı drama nedir, ne değildir?	92
Neden yaratıcı drama?	94
Yaratıcı dramanın yararları ve sınırlılıkları	97
<i>Yaratıcı dramanın yararları</i>	97
<i>Yaratıcı dramanın sınırlılıkları</i>	98
Yaratıcı dramanın tarihsel gelişimi ve öncüleri	98
<i>Yaratıcı dramanın uluslararası alanda tarihsel gelişimi ve öncüleri</i>	98
<i>Yaratıcı dramanın Türkiye’de tarihsel gelişimi ve öncüleri</i>	100
Yaratıcı dramanın bileşenleri	102
<i>Yaratıcı dramanın aşamaları</i>	102
<i>Yaratıcı drama süreci öğeleri</i>	103
<i>Yaratıcı dramanın boyutları</i>	107
<i>Sanat eğitimi olarak drama</i>	108

<i>Kişisel – sosyal gelişim yöntemi olarak drama</i>	108
<i>Yaratıcı dramanın konuları</i>	109
<i>Yaratıcı dramada kullanılan teknikler</i>	109
<i>Doğaçlama</i>	109
<i>Donuk imge</i>	110
<i>İç ses</i>	110
<i>Sıcak sandalye</i>	110
<i>Dans drama</i>	111
<i>Dedikodu halkası</i>	111
<i>Bilinç koridoru</i>	111
<i>Rol değiştirme</i>	112
<i>Rol içinde yazma</i>	112
<i>Öğretmenin rolde olması</i>	113
<i>Sevgili günlük</i>	113
<i>Rol kartları</i>	113
<i>Düşünce izleme</i>	114
<i>Manşet</i>	115
<i>Senin yerinde olsaydım</i>	115
<i>Fragman</i>	115
<i>Yaratıcı drama ile uyarlanmış istasyon tekniği</i>	115
<i>Yaratıcı drama ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi</i>	116

Yaratıcı drama ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi.....	119
İlgili Araştırmalar	123
Türkiye’de yapılan araştırmalar	124
Yurtdışında yapılan araştırmalar	129
Bölüm III: Yöntem	135
Eylem Araştırması.....	135
Araştırmanın Modeli	138
Araştırmanın Süreci.....	142
Yaratıcı drama etkinlikleri	149
Araştırma Ortamı.....	151
Katılımcılar.....	154
Veri Toplama Süreci	157
Veri Toplama Araçları	160
Araştırmacı günlükleri	162
Video kayıtları	162
Gözlem formu	163
Değerlendirme ölçeği.....	163
Görüşme.....	164
Ses kayıtları.....	165
Verilerin Analiz Edilme Süreci	165
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	166

Bölüm IV: Bulgular.....	168
Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	168
Uygulama Esnasında Alınan Video Kayıtlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	179
Katılımcıların uygulamalardaki tutum ve davranışlarına yönelik video kayıtlarına ilişkin bulgular	179
Katılımcıların yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesine yönelik video kayıtlarına ilişkin bulgular	184
Yaratıcı Drama Etkinliklerinden Elde Edilen Öğrenci Ürünlerine İlişkin Bulgular	188
Gözlem Formundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	190
Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	197
Uygulama Esnasında Alınan Ses Kayıtlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	206
İngilizce konuşma becerisi değerlendirmeleri esnasında alınan ses kayıtlarına ilişkin bulgular	206
Görüşmelerde alınan ses kayıtlarına ilişkin bulgular.....	213
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	221
Kaynakça.....	227
Ekler	252
Ek 1: Yaratıcı Drama Oturum Planları	252
Ek 2: Veli İzin Formu	283
Ek 3: Rıza Formu	284
Ek 4: Kişisel Bilgi Formu	285
Ek 5: Gözlem Formu.....	286

Ek 6: Değerlendirme Ölçeği	287
Ek 7. Araştırmacı Günlüğü Örneği	292
Ek 8: Yaratıcı Drama Etkinlikleri Ürün Örnekleri	293
Ek 9: Görüşme Soruları	295
Ek 10: İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirmelerinde Kullanılan Soru Örnekleri	296
Ek 11: Yaratıcı Drama Oturumları Etkinlik Görselleri.....	299
Ek 12: Ses Kayıtlarından Alınan Örnekler	304
Ek 13: Araştırma İzni Belgesi.....	305
Özgeçmiş.....	306

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yaratıcı Drama Oturumlarında Kullanılan Yaratıcı Drama Teknikleri...	151
2	Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler	157
3	Çalışma Takvimi	159
4	Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları	163
5	Araştırmanın 1. Döngüsünde İngilizce Konuşma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Gözlem Formuna İşlenen Puanlar	191
6	Araştırmanın 2. Döngüsünde İngilizce Konuşma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Gözlem Formuna İşlenen Puanlar	193
7	Araştırmanın 3. Döngüsünde İngilizce Konuşma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Gözlem Formuna İşlenen Puanlar	195
8	Araştırmanın 1. Döngüsünün Sonunda Yapılan Değerlendirmede İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İşlenen Puanlar...	198
9	Araştırmanın 2. Döngüsünün Sonunda Yapılan Değerlendirmede İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İşlenen Puanlar...	200
10	Araştırmanın 3. Döngüsünün Sonunda Yapılan Değerlendirmede İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İşlenen Puanlar...	203

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	İletişimsel yetinin bileşenleri.....	70
2	Eylem araştırmalarının diyalektik döngüsü	148
3	Eylem planı.....	149
4	Sınıf yerleşim düzeni (Uygulama öncesi).....	155
5	Sınıf yerleşim düzeni (Uygulama süreci).....	156
6	Eylem araştırmalarında başvurulan veri toplama teknikleri.....	162
7	Yaratıcı drama etkinliklerinden elde edilen öğrenci ürünleri.....	186

Kısaltmalar Listesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



Bölüm I: Giriş

Bu bölümde araştırma alanına bir giriş sunulmuş ve ilgili alanda ortaya çıkan ihtiyaç durumu ve araştırma yapmaya yönlendiren gerekçeler açıklanmıştır. Sonrasında problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, kapsam ve sınırlılıkları, sayıltılar ve araştırmada yer alan önemli terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Dil, tarih boyunca insanların düşüncelerini diğer canlılara aktarmak ve anlatmak için sözcüklerle veya işaretlerle yaptıkları bir anlaşma sistemi olmuş, toplumları kuşaklarca ayakta tutmuş, onların devamlılığını ve iletişim kurmasını sağlayan bir güç olmuştur. İnsan; zekâsı sayesinde ürettiği bir düşünceyi, zihninde kurduğu bir hayali, kalbinden geçirdiği bir duyguyu dil aracılığıyla ortaya koyabilmektedir (Ergin, 2008). Saussure (2014), doğal bir nesne olan dilin, topluma uyumlu geliştiğini ve sadece kişisel ya da sadece ortak bir oluşuma bağlı olmayıp sosyal üretim olduğunu belirtmiştir. Chomsky'ye (1972) göre epey karmaşık bir yapıya sahip olmasının yanında en etkili iletişim sembollerinden olan dil, sadece insanlar arasında duygu ve düşünce alışverişini kolaylaştırmakla kalmayıp aynı zamanda bireyler ve toplumlar arasındaki anlaşmayı sağlamaktadır.

Dünyadaki diller üzerinde araştırmalar yürüten Ethnologue'un (2018) verilerine göre; yeryüzünde bulunan toplam 180 – 190 ülkede farklı etnik yapıya sahip ve kendine has dili olan pek çok topluluk bulunmaktadır ve son verilere göre bu topluluklar göz önünde bulundurulduğunda dünyada yaşayan ve aktif olarak kullanılan dil sayısı 7 binin üzerindedir. Kullanılmakta ve konuşulmakta olan diller, toplumların gerek kendi içinde iletişim kurmasına yardımcı olmakta gerekse diğer toplumlarla etkileşime geçmesini mümkün kılmaktadır. Nitekim uluslararası ilişkiler fazlaştıkça milletlere kendi anadillerini bilmek ve kullanmak yetersiz gelmeye başlamış, onlar için iletişimi kolaylaştırmak adına diğer ülke ve toplulukların dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmıştır (Demirel, 2012).

Yabancı dil; Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü'ne göre (2018), öğrencilere; akademik, mesleki ve sosyal gelişmelerine katkı sağlamak amacıyla ana dilleri haricinde öğretilen dil anlamına gelmektedir. Klein'e (1984) göre yabancı dil, dilin kullanımda olduğu ülke dışında derste öğrenilmekte ve devamında gündelik iletişim için ana dilin yanında kullanılmamaktadır. Benzer şekilde, Henrici ve Riemer (2007) yabancı dilin tek dilli bir ortamda baskın olarak dersler sunularak kontrollü bir şekilde öğretildiğini savunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Tebliğler Dergisi'nde (2006) ise yabancı dilin, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün, yaygın veya uzaktan eğitim veren resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim okul ya da kurumlarında Türkçe haricinde eğitim ve öğretimi gerçekleştirilen dil olarak daha resmi bir tanımla belirtildiği görülmektedir. Tüm bu tanımlardan hareketle yabancı dil, bireylerin anadilinden farklı olarak, uluslararası platformda iletişim kurmalarını sağlamak ve diğer ülkelerle gerçekleştireceği işlerini kolaylaştırmak amacıyla sonradan öğrendiği dil olarak ifade edilebilir.

Sosyal bir varlık olan insanoğlunun bir araya gelerek oluşturduğu topluluklar; modern çağda eğitim, bilim, sanat, spor, turizm, ticaret, ekonomi, turizm, pazarlama ve hatta sosyal medya gibi pek çok alanda iletişim içerisindedirler. Bu alanlardaki iletişimi sağlamak ve etkileşimi sürekli kılmak amacıyla ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. Aynı anadili paylaşmayan, farklı dilleri konuşan insanlar arasında iletişim kurmak amacıyla kullanılan dil, ortak dildir (Cambridge, 2018). Bilim dünyası ve teknolojideki sürekli gelişim; kitle iletişim araçlarının kullanımındaki hızlı artış; küreselleşme; uluslararası sosyal, siyasi ve ticari ilişkilerdeki artış ve bunun sonucunda ortaya çıkan kültürler arası etkileşim; ülkeler arası turizm faaliyetlerindeki çoğalma gibi birçok neden uluslararası ortak dillerin belirlenmesinde etkili olmakta ve bu nedenler en az bir yabancı dil öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır.

Eski Çağ'da, Helenistik dönemde ve Roma İmparatorluğu süresince Latince ve Grekçenin, Orta Çağ'da Latinceye ek olarak Arapçanın, Yeni Çağ'da Fransızcanın yaygın

biçimde uluslararası ortak dil olarak benimsendiği bilinmektedir. Modern çağ koşullarında da dış ilişkilerin sorunsuz yürütülebilmesi için birden fazla ortak dil belirlenebilmektedir. Çeşitli uluslararası platformlarda hangi dillerin kullanılacağı önceden tayin edilebilmekle beraber, 21. yüzyılda yaygın olarak kullanılan ve kabul gören uluslararası ortak dilin İngilizce olduğu bilinmektedir. Yerkürede birçok uluslararası kuruluşun anlaşma dilleri arasında İngilizce bulunmaktadır. NATO ve Avrupa Konseyi'nin İngilizce ve Fransızca; Birleşmiş Milletler ve Birleşmiş Milletler bünyesindeki Dünya Turizm Örgütü ve Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) de aralarında bulunduğu pek çok kuruluşun İngilizce başta olmak üzere Fransızca, Çince, İspanyolca ve Arapçayı ortak anlaşma dilleri olarak benimsediği görülmektedir.

Toplumlar arasında fark ve mesafelerin azaldığı küreselleşen dünyamızda İngilizce geçer dil hâlini almış, İngilizce öğrenimi eskiden belirli bir zümreye ait saygınlık ve soyluluk göstergesi iken bugün bir lüks olmaktan çıkıp ihtiyaca dönüşmüştür (Demirpolat, 2015). Öyle ki yabancı bir dil olarak İngilizce; günlük yaşantımızda yaptığımız uçak rezervasyonlarından bilgisayar sorunlarımızın çözümüne, hayatımızın artık bir parçası olan sosyal medyadan dinlediğimiz müziklere, giydiğimiz markalardan okuduğumuz kitaplara kadar birçok mecraayı etkileyip yönlendirmektedir (Kumaravadivelu, 2008). Hatta yeni çağ dünyasında Türkiye de dâhil olmak üzere pek çok ülkedeki öğretim programlarında İngilizcenin zorunlu ders olarak kapsama alındığı gözlemlenmektedir (Er, 2006).

2000'li yılların yabancı dil eğitim politikaları incelendiğinde, yabancı dil öğretim programları oluşturulurken ve yabancı dil eğitimi hususunda kararlar alınırken ülkelerin sahip oldukları jeopolitik ve stratejik konumların yanısıra bu ülkelerin sosyal, siyasal, bilimsel, ticari, ekonomik ve kültürel koşullarının ve gereksinimlerinin büyük ölçüde göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır (Haznedar, 2004). Trim (1998), ülkeler arası yabancı dil eğitim politikalarındaki farklılıklara rağmen, İngiliz dilinin diğer diller arasında ayrıcalıklı

konumunu korumakta olduğunu ve Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin öğrencilerinin çoğunluğunun zorunlu olarak İngilizce öğrendiğini belirtmiştir. Türk Milli Eğitim Sistemine bakıldığında ve Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde uluslararası mecrada özellikle Avrupa ile ilişkilerde gelişmeler yaşandığından yabancı dil öğretim programının batı dilleri çerçevesinde şekillendiği ve birinci yabancı dil olarak İngilizcenin kabullenildiği görülmektedir.

Türkiye'nin yabancı dil öğretim tarihçesi incelendiğinde her geçen yıl yabancı dil eğitimine daha fazla ilgi gösterildiği bilinmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile beraber eğitim-öğretim politikalarına şekil verirken 2000'li yıllarda Türkiye de yabancı dil öğretiminin üzerine daha fazla düşerek pek çok projelere imza atmaktadır. E-twinning, K1, K2 ve çeşitli AB projeleri gibi Milli Eğitim Bakanlığı destekli çalışmalar sayesinde katılımcı öğrenciler birçok ülkeyi ziyaret etme, ziyaret ettikleri ülkelerdeki akranlarıyla tanışma, farklı kültürleri tanıma fırsatıyla karşılaşmaktadırlar. 2012 yılından itibaren her sene düzenli olarak gerçekleştirilen Yabancı dil çalıştaylarında da katılımcı akademisyen, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu çalıştaylarda Türkiye'deki Ağırlıklı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi programının çerçevesi belirlenmekte ve önemli kararlar alınmaktadır. Bu kararların en önemlilerinden birisi de 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde belirlenen pilot okulların ortaokul 5. sınıflarında ağırlıklı yabancı dil eğitimi uygulanması kararıdır (MEB, 2018). En son gerçekleştirilen çalıştayda ise, yabancı bir dilin Türkçe kullanılarak ya da konuşularak tam anlamıyla öğretilemeyeceğinin üzerinde durulmuş, İngilizce eğitim verirken konuşma becerisine gerekenden daha fazla önem verilmesi gerektiğine değinilmiştir.

Milenyum kuşağına ait bireylerin nüfusu domine etmeye ve evrensel iletişime yön vermeye başladığı yıllardan itibaren, yabancı dil öğretimi adına gerçekleştirilen uygulamalar, yabancı dil öğrenmenin toplumlarda artık bir kalkınmışlık göstergesi olarak kabul edilebilir.

Yabancı dil öğrenmek, yabancı dil konuşmak ve bu sayede hem ulusal hem de uluslararası alanlarda iletişime açık olmak; bilgi toplumlarının vazgeçilemez unsurları arasındadır. Böylelikle Türkiye’de 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkokul kademesinin 2. sınıfından itibaren İngilizce zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmış, bireylerin yabancı dil becerilerinde yetkinliğe daha küçük yaşlardan erişmesini sağlamak hedeflenmiştir.

Yabancı dil öğretimi dört temel becerinin üzerine oluşturulmuş (okuma, yazma, dinleme, konuşma), Türkiye’de de yabancı dil öğretim programında buna açıkça yer verilmiştir (MEB, 2006). Diğer becerilere oranla konuşma becerisindeki başarının az olduğu görülmektedir. Gerek Türkiye çapında gerekse uluslararası platformlarda uygulanan sınavlardan elde edilen sonuçlar bu veriyi desteklemektedir. Yabancı dilde konuşma becerisinin etkili bir şekilde öğrenilmesinde ilk olarak doğru yöntem belirlenmelidir. Herhangi bir bireyin bir kazanımı gerçekleştirmesinde faydalı olabilecek bir yöntem bir başka birey için aynı derecede başarılı olmayabilir ya da aynı bireyi tamamen başarısız kılabilir (Tarcan, 2004). Doğru seçilmiş yöntemin yanında sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratmak adına öğrenmeye hazır öğrenci ve rehber olmaya yetkin ve alanında donanımlı öğretmen gerekmektedir (Hengirmen, 1993). Bu sacayağın tamamlayıcısı olarak bireylerin öğrenme biçimlerini de hesaba katmak işlevsel bir öğrenme ortamı oluşturacaktır.

Her alanda gerçekleşen etkileşim sonucunda dünyanın küçülmesiyle birlikte benimsenen çağdaş eğitim anlayışının sunduğu eğitim-öğretim ortamlarında, bireyselleşme ön plana çıkmaya başlamış; bireyin ilgi, yetenek ve gereksinimleri daha fazla dikkate alınır duruma gelmiştir. Bunun bir uzantısı olarak 2000’li yılların ortalarından itibaren Türkiye’de popülerliğinin zirvesindeki eğitim yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacı eğitim anlayışı da öğrenciyi odak noktasına alarak öğretmeni daha çok öğrencinin doğru bilgiye ulaşması konusunda bir rehber sorumluluğunda hareket etmeye yönlendirmiş, bunun yanında

öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleriyle boy göstermeye başlamıştır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışındaki yöntem ve tekniklerle öğrenim gören bireylerin birbirlerini anlamaları iletişim güçleriyle doğru orantılıdır. Bu gerçek, yabancı dil eğitim politikalarında iletişimsel yöntemlerin altını çizmekte, konuşma becerisinin ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla dil öğretim programlarında devreye sokulan iletişimsel yöntemlerin hedefi, öğrencinin yabancı dili akıcı, anlaşılır ve doğru şekilde kullanmasını sağlamaktır. Bu sayede öğrenci dili kullanmaya ve konuşmaya odaklanır (Peçenek, 1997).

Her ne kadar 2000’li yıllardan itibaren Türkiye’de yabancı dil eğitimine fazlasıyla önem verilip yatırım yapılırsa da yabancı dil öğretiminde, kendini İngilizce ifade etmede ve İngilizce konuşma becerisinde istenilen başarı seviyesine ulaşamadığı da açık bir gerçektir (Yaman, 2018). Bu olumsuz durumun nedenlerinden biri olarak da kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterli ve etkili olmaması gösterilmektedir. Bununla beraber okulların fiziki koşullarının ve teknolojik donanımının yetersizliği, yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemindeki sıkıntılar, branş öğretmenlerinin eksikliği, öğretmen ve öğrencideki güdülenme ve hazırbulunuşluk eksikliği, yabancı bir dili konuşmaya yönelik çekingenlik, ders saatlerinin azlığı, sınıfların kalabalık oluşu gibi mevcut durumlardan ötürü yabancı dil becerileri kazanımlarına erişmek ve yabancı dilde tatmin edici bir randıman sağlamak konusunda birtakım zorluklar yaşanmaktadır (İlman, 2018). Bu nedenle konuşma becerisinde pozitif yönlü bir ivme kazanmak amacıyla kısa vadede belirlenen hedeflere ulaşmak konusunda gerçekçi, kullanışlı ve dinamik yaklaşım, yöntem ve tekniklere gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Güncel eğitim camiasında belirlenen kazanımlara erişmek konusunda revaçta olan öğretim yöntem ve teknikleri göz önünde bulundurulduğunda, gerek yurtiçi gerek yurtdışı

uygulamalar incelendiğinde ve yabancı dil öğretimi konusundaki bahsi geçen tüm olumsuzluklar ve zorluklar değerlendirildiğinde; öğrencilerin gönüllü ve aktif katılımını sağlayan “Yaratıcı Drama” yönteminin etkili ve dinamik bir öğretim yöntemi olarak dikkat çekmeye başladığı ve yaygınlaştığı görülmektedir. Avrupa’da dil öğretiminde etkin olarak başvurulan ve faydalı sonuçlar elde edilen bu yöntem, Türkiye’de de önem kazanmış ve yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır.

Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında yaratıcı dramının yabancı dil öğretiminde kullanımını üzerine birçok araştırmaya rastlanmıştır. Ancak yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerine yapılan sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu çalışmada, eylem araştırması aracılığıyla yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir alternatif bir uygulama olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır.

Problem Durumu

Hemen hemen tüm toplumlarda yabancı dil öğretiminin genel amaçlarının başında öğrencilerin öğrendikleri dili doğru ve anlaşılır bir şekilde konuşması vardır. Bu sürecin hemen her aşamasında, her seviyesinde bir beceri olarak karşılaşılan konuşma; eğitim-öğretim ortamı olan okullarda başlangıç seviyesinden itibaren İngilizce derslerinde yer alır.

Türkiye’de yıllardır girdi yoğunluğu yaşayan İngilizce dil eğitiminin çıktılarına bakıldığında bu çıktıların belirlenen hedeflerin çok altında seyrettiği görülmektedir (Işık, 2008). Türk Eğitim Sistemi’nde yapılandırmacılığın etkisiyle öğretim programının öğrenci merkezli olması; sınav ve ürün odaklı çalışmayı önemli ölçüde azaltamamıştır (Yeşil ve Şahan, 2015). Bu sınav merkezli çalışma, öğretmenleri kısıtlamakta, birçok öğretmen de İngilizce derslerinde dilbilgisi kurallarına yoğunlaşmış konuşma becerisine hak ettiği önemi gösterememektedir. Öğretmenler geleneksel sunum tekniklerine başvurarak öğretim yapmaya devam etmektedir. Bunun yanında doğal ortamda hedef dili pratik etme, konuşma ve iletişim

kurma avantajı olmayan öğrencilerin İngilizce bilgisi de çok kısa sürede unutulmaya maruz kalmakta, bağlamdan ve deneyimden yoksun bu bilgi uzun süreli belleğe geçememektedir. Böylelikle öğrenciler; en basitinden öğrenme sürecinde oldukları İngilizce’de herhangi bir üniteye belirlenmiş hedef kelimeleri kullanarak en kolay yapılar ve kalıplar yardımıyla yeni ifadeler ve cümleler oluşturmakta sıkıntı çekmekte, eğitimciler de konuşma becerisi adına yol kat edememektedir. Gündelik hayatta İngilizce’yi konuşarak kendini ifade edebilen ve karşısındakiyle anlamlı bir şekilde iletişim kurabilen birey sayısının düşük olması, tüm bu geleneksel öğretim tekniklerinin ve sınav sisteminin sorgulanmasını gerektirmektedir (Aytaş, 2014). Yani iletişim kurmak adına İngilizce’yi güzel bir şekilde konuşmanın yolunun; onu iyi anlamaktan, devamlı alıştırma yapmaktan ve muhatap alınan, dinlenen ve iletişime geçilen kişilerle etkileşim hâlinde olmaktan geçtiği söylenebilir. Bu yüzden yabancı dil olarak İngilizce’nin öğretiminde konuşma becerisine ve hâliyle konuşma becerisinin gelişimine gerekli önem verilmelidir. Konuşma becerisinin tatmin edici bir seviyede olması ve gelişiminin sağlanması için geleneksel öğretim tekniklerinden sıyrılarak modern arayışlara cevap niteliğinde tercih edilen işlevsel öğretim yöntemlerinden birinin “Yaratıcı Drama” olduğu söylenebilir.

Yaratıcı drama yöntemi, özellikle son yıllarda kapsamına aldığı farklı tekniklerle gerçek ya da gerçeğe uygun yaşantı örneklerini sınıf ortamına taşıyabilmesinden ve öğrencilerin sunulan içerik, ödev ve görevleri gerçeğe yakın bir bağlam içinde yerine getirebilmesinden ötürü etkili bir öğretim yöntemi olarak eğitim-öğretim sahnesine çıkmaktadır (Aktaş Arnas, Cömertpay ve Sofu, 2007). Bu yöntem öğrenmeyi hem kalıcı hem de daha eğlenceli hâle getirmek amacıyla öğrencilerin çoklu duyu organlarını kullanmalarını sağlamakta ve onların gerçek ya da gerçeğe yakın tecrübeler kazanmasına yardımcı olmaktadır (Bertiz, Bahar ve Yeğen, 2010). Öğrenmenin gerçek yaşamdan kesitler sunularak

gerçekleştirildiği bir ortamda öğrenciyi aktif kıldığı gerekçesiyle yaratıcı dramının pek çok öğretmen ve araştırmacının ilgi radarına takıldığı söylenebilir.

Diğer yandan yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemiş olan Türkiye’de İngilizce dersine 2. sınıftan itibaren yer verilmesine rağmen konuşma becerisinin gelişmesinde birçok sorun ve sıkıntının yaşandığı aşikârdır. Yukarıda bahsedildiği gibi alanyazında yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanımı üzerine birçok araştırma bulunmasına rağmen yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisinin gelişmesi konusunda gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu sebeple, bu araştırmadan elde edilecek yaratıcı dramının konuşma becerisi üzerindeki etkisini ortaya koyarak elde edilen bilgilerin mevcut alanyazına ve “Eğitim Programları ve Öğretim” branşına veri kaynağı oluşturarak katkıda bulunacağı, bu alanda yapılacak ileriki çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile ilgili öğretmenlere, araştırmacılara ve uygulayıcılara işe yarar bilgi ve öngörüler sunabilir.

Araştırmanın Önemi

İlgili alanyazında, İngilizce öğreniminin erken yaşta başlanmasına karşın konuşma becerisinde birtakım sorunlar yaşandığını ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bununla beraber bireylerin kendilerini ifade etmelerine katkılar sağlayan ve dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirerek dilin kullanım alanlarını ve niteliğini artıran çağdaş uygulamalar arasında “Yaratıcı Drama” göze çarpmaktadır. Konuşma becerisi konusunda kalıcılık ve devamlılık sağlamanın etkili yollarından biri olan yaratıcı drama yöntemi güncelliğini hâlâ korumaktadır. Öte yandan ilgili alanyazın incelendiğinde, yaratıcı dramının İngilizce dersinde konuşma becerisine yönelik sorunlara çözüm olarak kullanıldığı çalışma sayısının az olduğu; Eğitim Programları ve Öğretim alanında eylem araştırması sayısının ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, araştırmacının uygulamanın içinde bir öğretmen olarak eylem araştırması gerçekleştirmesi, sahadaki gerçek

durumu ortaya koymak bakımından önemlidir. Bu nedenle bu çalışma; eylem araştırması aracılığıyla yaratıcı drama yönteminin İngilizce dersinde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik uygulanması bakımından alana katkı sunacak, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunların yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı bir öğretim etkinliğinde ortaya çıkıp çıkmadığını gösterecek, İngilizce konuşma becerisinin Türkiye’de hedeflenen seviyede olmaması itibariyle yaratıcı dramanın İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisi üzerine farkındalık oluşturması beklenmektedir. Yine bu yöntemin sınıf ortamında kullanılması için geliştirilen önerilerin uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eylem araştırması aracılığıyla iletişimsel öğretim felsefelerine dayanan yaratıcı drama yönteminin ortaokulda İngilizce dersinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirip geliştirmeyeceğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı, 5. sınıfta öğrenim gören ve bir eğitim-öğretim dönemi sonra 6. sınıfta öğrenim görmeye devam eden 20 öğrenciyle birlikte İngilizce dersinde 11 haftalık uygulama süresi boyunca yaratıcı drama etkinlikleri uygulamıştır.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu çalışma; Tekirdağ ili Malkara ilçesinde bulunan bir ortaokulda 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde 5. sınıfta öğrenim gören, devamında 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde 6. sınıfta öğrenim görmeye devam eden 9’u kız, 11’i erkek olmak üzere toplam 20 öğrenciyi ve onların İngilizce öğretmenini kapsamaktadır. Çalışma bu öğrenci grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır. Çalışma; 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde İngilizce dersi öğretim programında yer alan “Party Time” ve “Fitness” ve 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde İngilizce dersi öğretim programında yer alan “Weather and Emotions” ünitelerine ait kazanımlar ve bu kazanımlar doğrultusunda yaratıcı drama

yöntemiyle ilgili gerçekleştirilen etkinlikler, video kayıtları, araştırmacı tarafından tutulan günlük, İngilizce konuşma becerisi kazanımlarına yönelik gözlem formu, İngilizce konuşma becerisi değerlendirme ölçeği, görüşmeler ve de değerlendirmeler ve görüşmelerde alınan ses kayıtları ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Yapılan görüşmelerde öğrenciler gerçek görüşlerini dile getirmiştir.

Tanımlar

Yabancı Dil: eğitim-öğretim ortamlarında başka milletten kişilerle iletişim kurmak amacıyla öğrenilen ve eğitim-öğretimin yapıldığı toplumda resmi dil olarak konuşulmayan dildir (Moeller ve Catalano, 2015).

Yabancı Dil Öğretimi: Yabancı dil öğretimi; anadil olarak kullanılmayan bir dilin, anadil olarak kullanıldığı bir ortamdan farklı bir toplumda ya da ülkede, dilin ana becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve alt becerileriyle (dilbilgisi, sözcük bilgisi ve sesletim) birlikte düzenli bir eğitim-öğretim ortamında kazanımlar yoluyla öğretim süreci olarak tanımlanabilir (Gass ve Selinker, 2008).

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi: İngilizceyi İngilizcenin anadil olarak konuşulmadığı ve kullanılmadığı ülkelerde yabancı dil olarak öğretmektir (ESL Teacher, 2018).

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisi: Öğrencilerin kendilerini; doğru telâffuz, dilbilgisi ve sözcük bilgisi kullanılmasını ve konuşulan dilin pragmatik ve söylevsel kurallarının benimsenmesini hedefleyen işlemsel ve iletişimsel amaçlarla; verilen anlamlı bağlam içerisinde; sözlü, tutarlı, akıcı ve uygun bir şekilde İngilizce olarak ifade etme becerisidir (Torky, 2006).

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: İnsanların deneyimler ve deneyimlerin hayatlarına yansımaları yoluyla yeni bilgileri var olan bilgilerin üzerine eklemeyerek kendi

anlama ve bilgi edinme süreçlerini inşa ettikleri varsayımını öne süren yaklaşımdır (Bereiter, 1994).

İletişimsel Yöntem: Hedef dili konuşan ya da konuşmayı öğrenen bir kişinin, o dilin dilbilgisi kurallarını ve sözcüklerini iyi bilmesi ve aynı zamanda iletişimini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek adına dille ilgili bilgi birikimini toplumsal durumlarda kullanması gerektiğini savunan İletişimsel Yaklaşımdan ve ‘iletişimsel yeti’ kavramından (Gülmez, 1987) ortaya çıkan; öğrenenlerin kendi iletişimsel yetilerini geliştirebilmelerine imkân tanıyacak iletişimsel ortamda öğrenme sağlayan yöntemdir (Savignon, 2002).

Yaratıcı Drama:

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 ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır. (San, 1989, s. 57)

Eylem Araştırması: Gerçek sınıf ve okul ortamlarında yürütülen öğretimin ve etkinliklerin kalitesini anlamak için ve bir problem tespit edilmesi durumunda, problemin çözümüne yönelik yürütülen çalışma sürecidir (Johnson, 2014).

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikli olarak yabancı dilin tanımı yapılmıştır. Yabancı dil olarak İngilizce bilmenin ve konuşabilmenin önemi üzerinde durularak, yabancı bir dil olarak İngilizce öğretimi kavramı açıklanmıştır. Dünyada ve Türkiye’de İngilizce öğretiminin genel olarak tarihinden bahsedilmiştir. Yabancı dil öğretimde kullanılan öğrenme kuramları açıklanmış ve bu kuramlardan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının üzerinde durulmuştur. Daha sonra yabancı dil öğretim ilkelerine değinilerek yabancı dil öğretiminde başvuru yöntem ve teknikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İngilizce öğretiminin dört temel becerisi incelenmiş ve bu temel becerilerde konuşma becerisi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu becerinin gelişmesi için yabancı dil öğretiminde kullanılan iletişimsel yöntemlerden bahsedilmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin öğretimi için kullanılan etkili tekniklerden bahsedilip konuşma becerisinin nasıl ölçülüp değerlendirileceği ele alınmıştır. Türkiye’nin yabancı dil olarak İngilizce öğretimindeki ve konuşma becerisindeki mevcut durumu tartışılmıştır. Devamında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi için dinamik bir teknik olan yaratıcı drama kavramına yer verilmiştir. Buna bağlı olarak, yaratıcı drama kavramı tanımlanmış, yaratıcı dramının neden öğrenme ortamlarında kullanıldığı açıklanmıştır. Daha sonra yaratıcı dramının tarihsel gelişimi sunulmuş, yurtiçi ve yurtdışı öncülerine değinilmiştir. Ardından yaratıcı dramının bileşenlerinin kapsamı aralanmıştır. Böylelikle yaratıcı dramının aşamaları, öğeleri, boyutları, konuları ve teknikleri hakkında bilgi verilmiş; yararları ve sınırlılıkları ortaya konmuştur. Yaratıcı dramının pusulası eğitimi işaret ettiğinde yaratıcı drama ekseninde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaratıcı drama yoluyla konuşma becerisinin geliştirilmesinden bahsedilmiş ve bu İngilizce-konuşma becerisi-yaratıcı drama sacayağında kullanılan teknikler ele alınmıştır. Son olarak, bu konuda Türkiye’de ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilip bölüm bitirilmiştir.

Yabancı Dil

Tarih öncesi çağlardan bilgi toplumlarına değin dil, pek çok alanda önem arz eden bir konu olmuştur. İnsanoğlu, dilini kullanarak kendini tanıma ve tanıtma, yeni bilgiler öğrenme ve öğretme, farklı yerleri ve uygarlıkları tanıma ve kültür aktarımı yapma, çağın getirdiği şartlar neticesinde bilgiye ulaşabilme ve bu sayede kendini geliştirme anlayışını benimsemiş, her alanda yeni buluş ve keşiflere ihtiyaç duymuştur (Gümüş, 2014). Bununla beraber dil sayesinde anlama becerileri (dinleme, okuma) ve anlatma becerilerinden (konuşma, yazma) düşünme, sorgulama, muhakeme etme ve problem çözme becerilerine kadar bilişsel süreçler gerektiren işlemler gerçekleştirilebilmektedir (Şahin, 2013). Tüm bu süreçlerin yanısıra içinde buldukları toplumda ve dünyada sosyal anlamda varlıklarını sürdürebilmek için insanların bir dili bilmeleri, o dili kullanmaları ve o dil aracılığıyla iletişim kurmaları vazgeçilmesi imkânsız yaşamsal birer zorunluluktur (Yalçın ve Şengül, 2007).

Kişinin önce ailesinden ve sonra içinde yaşadığı sosyal ortamdan edindiği, kendisiyle toplum arasındaki iletişimi sağlayan dil, anadil olarak tanımlanabilir (Topaloğlu, 1989). Toplum içinde ve toplumlar arasında iletişim kurmak için anadil haricinde, yabancı dilden farklı bir kavram karşımıza çıkmaktadır: ikinci dil. Klein (1984) ikinci dili; kişinin birinci dilden sonra veya birinci dilin yanısıra iletişim aracı olarak benimsediği, yaşadığı sosyal çevrede edindiği ve bu çevrede tam anlamıyla konuşulabilen dil olarak tanımlamaktadır. İkinci dile benzer noktaları olmakla beraber ondan pek çok konuda farklılık gösteren yabancı dil ise; eğitim-öğretim ortamlarında başka milletten kişilerle iletişim kurmak amacıyla öğrenilen ve eğitim-öğretimin yapıldığı toplumda resmi dil olarak konuşulmayan dildir (Moeller ve Catalano, 2015).

Dünyada insanların yabancı dil öğrenmek için çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Gardner ve Lambert (1972) ve onların fikir öncülüğü yaptığı birçok araştırmacı, bireyleri yabancı dil öğrenmeye güdüleyen faktörlerin neler olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma

gerçekleştirmiştir (Chambers, 1994; Clark ve Trafford, 1996; Clément, Dörnyei ve Noels, 1994; Gardner ve Lambert, 1972). Bu çalışmalardan hareketle elde edilen sonuçlardan çıkarılabilecek bir bireyin yabancı dil öğrenme sebeplerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. İçsel nedenler: Yabancı dil öğrenmeye ilgi duyup bundan haz alma ve öğrenilen yabancı dilin yaşantıya entegrasyonu. Örneğin farklı ülkelere seyahat etme; farklı kültürlerdeki kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim kurma; yabancı dilde üretilmiş sözlü, yazılı, müzikli, görsel vb. eserleri inceleme.
2. Araçsal nedenler: İyi bir düzeyde yabancı dili öğrenmenin getireceği çıkarlar ve faydalar. Örneğin, yabancı dilin aktif kullanımına uygun meslek seçme, kariyer için yükseköğrenime devam etme, akademik kariyer planlaması yapma.
3. Bütünleştirici nedenler: Öğrenilen yabancı dilde ustalaşma sayesinde başka bir bölge, şehir veya ülkenin kültürüne dâhil olabilme ve orada bulunan bireylerle ilişki kurabilmeye yönelik amaçlar. Örneğin, farklı ülkelere seyahat edip kültür incelemesi yapma, iletişimde bulunduğu farklı ülkeden ya da toplumdan kişilerle arkadaşlık etme, birliktelik kurma ve evlenme isteği.

Görüldüğü üzere bireyler için yabancı dil öğrenmenin birbiriyle bağlantılı ya da birbirinden bağımsız pek çok sebebi vardır. Toplumsal ve kültürel değişimler ve uygulamaya yönelik ilerlemeler neticesinde yabancı dil bilme ve öğrenme önemini korumakta ve hatta daha çok önem kazanmakta; ülkeler ve milletler arasında kültür alışverişi ve pek çok alanda işbirliği olanaklarının artmasıyla yabancı dil öğrenme faaliyetleri zorunlu bir ihtiyaç hâlini almaktadır (Kızılaslan, 2010). Anadillerin iletişimde yetersiz kaldığı uluslararası platformlarda toplumlar arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlamak adına yabancı dil öğrenmenin önemli bir gereksinim hâlini aldığını belirtmek yerinde olacaktır.

İzleyen kısımlarda yabancı dil öğretimiyle ilgili önemli noktalara ve İngilizce öğretimine ilişkin esaslara ayrıntılı bir şekilde değinilmektedir.

Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

Uluslararası iletişimin gelişimine paralel olarak küresel anlamda ortaya çıkan sorunların ve yaşanan gelişmelerin, sadece ortaya çıktığı yerin değil, tüm insanlığın ortak ilgi alanına girdiği gözlenmektedir. İletişimin yoğun şekilde yaşandığı 21. yüzyılda, zaman-mekân fark etmeksizin, insanların kendini dünyadan soyutlaması, etrafında olup bitenlere ilgisiz kalması pek mümkün görünmemekte, şartlar bireyleri insanlığın ortak sorunlarına çözüm üretmeye ve gelişmeleri yakından takip etmeye hatta yenilikler üretmeye zorlamaktadır (Budak, 2000). Toplumlar arası sınırların gitgide ortadan kalktığı, her geçen gün ardı ardına teknolojik yeniliklerle donatılan iletişim ve uzay çağında, yeni bir dil öğrenmek ve bunun eğitimini almak; kişiye yabancı kültürleri tanıyabilme, onları anlayabilme, ufkunu genişletme ve iletişimini sağlamlaştırma olanağı sunmaktadır. Ayrıca ulusal ya da uluslararası düzlemde askerlik, bilim, çalışma, eğitim, ekonomi, haberleşme, kültür, sanat, siyaset, teknoloji, ticaret, turizm vb. alanlarda ikili, çoklu ve toplu ilişkilerin yürütülmesi adına anadilden başka ortak dillerin öğrenilmesi kaçınılmaz duruma gelmiştir (Demircan, 2012). Bu ortak dillerin öğrenilmesinin bir öğretim süreciyle mümkün olduğu ifade edilebilir.

Yabancı dil öğretimi; anadil olarak kullanılmayan bir dilin, anadil olarak kullanıldığı bir ortamdan farklı bir toplumda ya da ülkede, dilin ana becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve alt becerileriyle (dilbilgisi, sözcük bilgisi ve sesletim) birlikte düzenli bir eğitim-öğretim ortamında kazanımlar yoluyla öğretim süreci olarak tanımlanabilir (Gass ve Selinker, 2008).

Krashen (1973), çocukların beyinlerinde gerçekleşen dil gelişiminin iki yaşında başladığını ve bu gelişimin ergenlik dönemine değin devam ettiğini açıklamış, şayet çocuk bu dönem içerisinde yabancı dil öğrenimine başlarsa yabancı dili de anadiline benzer şekilde kolay bir biçimde öğrenebileceğini ifade etmiştir. Çoğu dilbilimci de söz konusu yaş

aralığının yabancı bir dili öğrenmek için en verimli dönem olduğu görüşünü desteklemektedir. Anşin'e (2006) göre erken yaşlarda verilen yabancı dil öğretimi, çocuğun zekâsının kıvrak ve esnek olmasını sağlamakta ve anadilinde de anlama-kavrama kabiliyetini artırmaktadır. Bikçentayev (2004) de çocuğun kritik yaş döneminde yabancı dil öğrenmesinin onu psikolojik açıdan yaştaşlarına göre daha sağlıklı ve olgun hâle getirdiğinin altını çizmektedir. Bu bilgilere göre, yabancı dile hak ettiği değeri vermek ve yabancı dil bilmenin önemini bireylere kazandırmak amacıyla hem Türkiye'de hem de dünyanın çoğu ülkesinde yabancı dil eğitiminin zorunlu hâle gelmesinin ve bu doğrultuda çeşitli düzenlemeler yapılmasının yenilikçi bir girişim olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Dünya üzerindeki ülkelerin eğitim programları incelendiğinde okul öncesinden yükseköğretime kadar yabancı dil öğretimine son derece önem verildiği açıkça görülmektedir. Özellikle Avrupa'da yabancı dil eğitimi üzerine yapılan reformlarda erken yaşta yabancı dil eğitiminin üzerinde durulduğu göze çarpmaktadır. Eurydice (2012) verilerine göre; birinci yabancı dil eğitimi İspanya ve Belçika'nın bazı bölgelerinde 3 yaşında, Portekiz'de 6 yaşında, Fransa'da 7 yaşında, İzlanda'da 9 ise yaşında başlamaktadır. Estonya, Finlandiya ve İsveç gibi Avrupa ülkelerinde ise zorunlu yabancı dil eğitime başlama yaşı 6 – 9 iken Birleşik Krallık, İrlanda ve İskoçya haricindeki bütün ülkelerde, tüm öğrencilerin en az bir yıl okulda zorunlu olarak yabancı bir dil öğrenmeleri gerekmektedir. Ayrıca Finlandiya'da yabancı dil öğretim programı oluşturulurken bazı konularda merkezîyetçilikten ziyade yöneticilere ve öğretmenlere özerklik sağlanmaktadır. (Solak, 2013). Tüm bunların yanında, Avrupa Konseyince 1990'larda yabancı dil öğretim ortamları için uluslararası bağlamda bir standart geliştirilmiş, bu standart sistemin adı da Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR) olmuştur. Bu sistem, dil yeteneğini tanımlayan 6 seviyeden (A1, A2, B1, B2, C1, C2) oluşmakta, bireylerin belirli dillerdeki yeterlik seviyelerini ölçmek için uygulanmaktadır (North, 2007). Avrupa Dilleri

Öğretimi Ortak Referans Çerçeve Programına göre, yabancı dil öğretiminin amacı, hedef dilde dört temel dil becerisini etkili bir biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmektir (Mirici, 2013). Avrupa Konseyinin pek çok konuda standartlaşmaya gitmesi üzerine, ortak bir yabancı dil öğretim programı hazırlayıp bu programda ortak standartlar, ortak ölçütler belirleyerek buna yönelik bir doküman oluşturmayı amaç edinen ‘dil pasaportu’ kavramı, dil eğitimi camiasında hızla benimsenen bir kavram hâline dönüşmüştür. Yine Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesini benimseyen dil pasaportu, dil becerilerinin öz-değerlendirmesi için kullanılmaktadır (Demirel, 2016). İlâveten Avrupa Birliğine mensup ülkelerin ‘öğrenmeye yönelik hareketliliği’ yüreklendirmek amacıyla geliştirmiş olduğu Comenius ve Erasmus gibi eğitsel programlar yabancı dil öğrenme gereksinimini, ülkelerin kendi ulusal meselesi olmaktan çıkarmış, uluslararası hâle getirmiştir (Bayraktaroğlu, 2014).

Yabancı dil rotası Türkiye’ye çevrildiğinde diğer branşlar gibi yabancı dil eğitimiyle ilgili önemli çalışmaların da yapıldığı gözlemlenmektedir. Türkiye’de yabancı dil eğitim programında birinci yabancı dil İngilizce olarak benimsenmiş olup Almanca ve Fransızcaya da birtakım eğitim-öğretim ortamlarında rastlanmaktadır. Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Kanunuyla birlikte 1997-1998 eğitim-öğretim yılı itibariyle, yabancı dil eğitimi 4. sınıftan başlamak üzere zorunlu hâle gelmiştir. Kanunda yapılan bir düzenlemeyle 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibariyle zorunlu yabancı dil eğitiminin 2. sınıfa indirgenmesine karar verilmiştir. Bir dönem yabancı dil öğretimi ekolünde popüler olan “Yabancı Dil Ağırlıklı Lise” olarak da adlandırılan süper liselerin ve Anadolu liselerinin hazırlık sınıfları ve bazen devamındaki sınıflar, haftada 24 ders saati gibi bir süreyle bünyesindeki öğrencilere yabancı dil öğretimi sunmuştur (Ergüder, 2005). Türkiye’de bazı köklü liselerde hazırlık sınıfı uygulamasının hâlen devam etmekte olduğu bilinmektedir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ise ortaokul 5. sınıf öğretim programı kapsamında “Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Sınıfı”

uygulaması ülke genelinde belirlenen pilot okullarda uygulamaya konmuş, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bu uygulama ülke genelinde şartları ve altyapısı elverişli tüm ortaokullara yayılmıştır.

Acat ve Demiral (2002), yabancı dil öğrenme sürecinde bazı bireylerin dil öğrenmek konusunda içsel güdülenmeyle yol aldıklarını ve öğrenmenin zorlamaya maruz kalmadan keyifle gerçekleştiğini vurgulamıştır. Oysa Türkiye’deki mevcut eğitim sistemi göz önünde bulundurulduğunda öğretmen, eğitimci ve yöneticilerin öğretim programını yetiştirme ve birtakım evrak yükümlülüklerini yerine getirme; öğrencilerin sınava hazırlanma, sınıf geçme, mezun olma; velilerin de kısmen çocuğunun sınav notu ve başarı sıralaması gibi kaygıları olduğu aşikârdır. Tüm bu kaygılar dil öğrenmenin doğası gereği dil öğrenme zevkine ket vurmaktadır. Bu kaygıları azaltmak hatta onların önüne geçebilmek için tüm eğitim paydaşlarınca bilinçlenme çalışmaları yapılmalıdır. Örneğin senelerdir Türkiye’de yabancı dil öğretiminde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda tatmin edici yanıtlar arayan uzmanlar yaptıkları analizler sonrasında görüş geliştirmekte ve öneriler dile getirmektedirler. Bu birtakım farklı bakış açısıyla oluşturulan görüş ve önerilerden çıkarılabilecek sonuçları aşağıdaki maddelerle özetlemek mümkündür (Akpınar, 2012; Arslan ve Akbarov, 2010; Aydın ve Zengin, 2008; Çelebi, 2006; Gökdemir, 2005; Işık, 2008; Saka, 2009; Tosun, 2006):

- Dil öğrenme ve yabancı dil öğretimi yaşam boyu öğrenme ilkesine göre şekillenmeli ve izlenceler bu ilkeye göre hazırlanmalıdır.
- Akademik yeterlikte olan bir kurul tarafından yabancı dil öğretimi için ortam ve fiziksel şartlar incelenmeli ve ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Toplanan veriler ışığında yapılacak dil planlaması çalışmalarıyla eğitim sistemi için ‘gerçekçi’ nitelikte genel ve özel amaçlar ortaya konmalıdır. Bu amaçlara ulaşabilmek için uygun öğretim yöntemleri belirlenmelidir.

- Eğitim programında belirlenen yöntemlere ve amaçlara uygun olacak şekilde malzeme üretimi yapılmalı, öğretim uygun materyallerle sürdürülmelidir. Gerekirse geçerliği ve güvenilirliği tescillenmiş uluslararası ürünler ülkeye adapte edilmelidir.
- Yabancı dil öğretiminin yapılacağı ortamda teknolojik destek sağlanmalıdır. Teknolojik eğitim araçları yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştıracağından eğitim-öğretim ortamlarında teknoloji tabanlı dil öğretim yöntemleri benimsenmelidir.
- Yabancı dil öğretim ortamlarında oluşturulan öğrenme yaşantıları hayata ve öğrenci özelliklerine uygun biçimde hazırlanmalıdır. Aynı zamanda yabancı dil eğitim programında bireysel farklılıkların anlamlılığını vurgulayan eklemeler ve değişiklikler yapılmalıdır.
- Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Lisans eğitimi içeriği zenginleştirilerek bu eğitimdeki dersleri verecek alanında yetkin ve yabancı dil öğretimi bilgisiyle donanımlı öğretim elemanları yetiştirilmelidir.
- Öğretmenler, öğrenciler, öğretim programı geliştiriciler, eğitim uzmanları, rehberlik uzmanları, eğitim psikologları ve sosyologları, öğretmen yetiştiriciler, öğrenci velileri gibi hedef grupların yabancı dil öğreniminde kaygıya karşı farkındalık düzeylerini artırmak amacıyla bilinçlendirici ve güdüleyici seminerler ve çalıştaylar düzenlenmelidir.
- Öğretmenler için hizmetiçi eğitimler, seminerler, kişisel gelişim kursları yoğunlaştırılarak daha etkin ve teşvik edici hâle getirilmelidir.
- Bazı uzmanlara göre, yabancı dil dersleri zorunlu ders kapsamından çıkarılıp seçmeli ders hâline getirilmelidir. Yabancı dil dersi almak isteyen öğrencilere eğitim-öğretim sürecinin başında yetenek testi uygulanmalıdır. Testte başarı elde eden öğrencilerin yabancı dil dersi alması sağlanmalı, başarısız öğrenciler kendileri için daha uygun olabilecek seçmeli derslere yönlendirilmelidir.

- Uzmanların bir kısmı da yabancı dil öğretimini profesyonel eğitim kurumlarının yapması gerektiğini savunmaktadır. Onlara göre, katılımcılara ihtiyacı oranında gerekli olan bilgi doğru yöntemlerle sunulmalıdır.
- Yine bazı uzmanlara göre, ders geçme sistemi yerine kur geçme sistemi belirlenmelidir. Bu sayede öğrenciler sınıf geçme endişesi yaşamayacağından buldukları yeterli başarıyı gösterene kadar eğitim görebilir ve istenen başarıyı beklenenden kısa sürede gösteren öğrencilerin önü açılabilir.
- Öğrencileri dile daha fazla maruz bırakmak amacıyla okul dışı hatta yurtdışı etkinliklere yer verilmelidir. Turizm Bakanlığının işbirliğiyle derste başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmek amacıyla yabancı dilin konuşulduğu ülkelere gruplar hâlinde turistik geziler düzenlenmelidir. Bu sayede öğrenciler yabancı dilin kullanıldığı ve konuşulduğu doğal ortamda pratik yapma imkânı bulabilirler. Bu da yabancı dil dersini özendirici kılmak için etkili bir adım olacaktır.
- Yabancı dil dersi öğretmen adayları yurtdışında okul deneyimi ve görevde olan yabancı dil dersi öğretmenleri yurtdışında sınavsız çalışma hakkına sahip olmalıdır. Söz konusu yabancı dilin resmi olarak konuşulduğu ülkede bizzat kullanma şansı elde eden, o ülkenin kültürünü tanıma fırsatı elde eden öğretmenler görevlerini hevesle ifa edecekler ve mesleki anlamda özgüveni yüksek, daha istekli ve aktif hâle geleceklerdir.
- Yabancı dil öğretmenleri piyasada iş dünyasıyla bağlantı hâlinde olmalı, iş dünyasının eleman ve istihdam ihtiyacına göre yabancı dil öğretimi şekillenmelidir. Öğretmenler; tercümanlık, simultane çeviri, turizm rehberliği, dış ticaret, uluslararası ilişkiler ve tıp gibi meslek alanlarıyla ilintili iş alanlarında aktif olarak yabancı dillerini kullanabilmeli, kazandıkları birikimleri ve deneyimleri öğrencilerine aktarmalıdır.

Böylece öğretmenler yaşam boyu öğrenme ilkesine sadık kalarak hareket edecek, öğrencilerine iyi birer örnek olacaklardır.

- Türkiye’deki üniversitelerde yabancı dil alanında İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık, Turist Rehberliği gibi bölümler, akademik eğitimin sonuna iş bulma imkânının fazla olması sebebiyle, revaçta olan bölümlerdir. Ancak yabancı dili kişisel gelişim, hobi vb. başka amaçlarla öğrenmek isteyenler için “Yabancı Diller Fakültesi” açılmalıdır.

İleri sürülen bu görüş ve önerilerin gerçekleşmesi adına birtakım düsturların kitap satırlarında kalmasından ziyade hayata geçirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de ezberci eğitim anlayışının dayattığı rollere karşıt şekilde; öğretmen anlatıcı, öğrenci ise sadece alıcı konumundan sıyrılmış, bu çağdaş yaklaşımla beraber öğrenme sürecinde öğretmen öğrenciye doğru bilgiye ulaşmasında rehberlik eden yol gösterici vasfına sahip olmuştur ki bu da aktüel dil öğretim programlarının temel özellikleri arasında yer almaktadır. Her anlamda öğrenci merkezli olan ve aktif bir öğrenme ortamı sunan bu yaklaşımda öğrenciler de rollerinin farkında olup kendi öğrenmelerinde direksiyonu kendileri yönlendirirler ve yabancı dil öğrenmenin önemini kavrarlar. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesinin sonucu olarak öğretmenler öğrenmeyi kolaylaştıran kişi rolüne bürünür (Modell, 1996).

Her türlü olanağın öğrencinin lehine şekillendirildiği aktif bir öğrenme ortamında başarıya ulaşmak için toplumdaki tüm eğitim-öğretim paydaşlarına bazı sorumluluklar düşmektedir. 29-30 Kasım 2013 tarihlerinde Ankara’da Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) tarafından düzenlenen “Yabancı Dil Öğretimi Sorunları” sempozyumunda, Türkiye’de yabancı dil öğrenme konusundaki problemlere değinilmiş, akademisyenler ve yetkililer tarafından yabancı dil öğretiminde başarıyı artıracak bazı öneriler dile getirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde ilk hedefin öğrencilere sözlü iletişim becerilerinin kazandırılması ve

bu yüzden derslerde konuşma becerisine yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında öğrencilere yabancı dil öğretiminin doğası gereği hata yapma fırsatı tanınması gerektiği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı yürütülebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılarak öğrenme ortamlarının eğitim teknolojisiyle donatılması gerektiği ve öğrencilere yabancı dil öğrenmenin bir ihtiyaçtan öte artık bir yaşam şekline dönüştüğü fikrinin aşılması gerektiği öne sürülen diğer öneriler arasında bulunmaktadır (TOBB, 2013).

Dil öğrenmenin önemi ve faydası bireylere kavratıldıktan sonra işin geri kalanında devreye kişinin azim ve özveriyle çalışması girmektedir. Uygun şartların oluşturulduğu bir öğrenme ortamında doğru benimsenen yöntem ve tekniklerle yabancı dil öğrenme başarısına ulaşılabilmektedir (Soyupek, 2007).

Bahsi geçen tüm fikir ve öneriler ışığında, yabancı dil öğretiminin daha işlevsel, yaşama yönelik ve sağlıklı yürütülebilmesi için konuşmaya ve iletişime önem verilmesi gerektiği açıkça anlaşılabilmektedir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi. İngilizcenin dünyadaki yaşayan diller arasında her kıtadan anadili olarak 300 milyon konuşanı bulunan, Çinceye sonra en fazla konuşulan ikinci anadil statüsünde olan, ikinci yabancı dil olarak 250 milyon kullanıcısı bulunan ve böylelikle en geniş coğrafi alanda dünyada ortalama altı kişiden birisi tarafından kullanılan bir dil olduğu bilinmektedir. İngilizce; Birleşmiş Milletler, NATO gibi kuruluşların resmi dili, aynı zamanda da spor, sanat ve popüler kültürün gayriresmi jargonu olarak karşımıza çıkmaktadır (Broughton, Brumfit, Pincas ve Wilde, 2002).

Dünyada en az iki dil bilen bireylerin sayısının, tek dil bilen bireylerin sayısından daha fazla olduğu gerçeğinin (Gardner, 2010) yanısıra birden fazla dili konuşanlar tek dil konuşan bireylerden niteliksel olarak da farklıdır. Çünkü çokdillilik çok kültürlülüğü de peşinden sürükleyeceğinden, birden fazla dile hâkim olan bireyler öğrendikleri dilin kültürünü de takip

etme fırsatına sahip olurlar (Alptekin, 2010). Bu sayede İngilizcenin uluslararası bir özellik kazanıp kendi zenginliklerini dünyanın her köşesine ulaştırabildiği söylenebilir. Hatta öyle ki Crystal (2002) da artık hiç kimsenin İngilizcenin mutlak hâkimi olmadığını dile getirmiştir.

Ülkeler arasında manevi sınırların ortadan kalktığı ve sosyal ve kültürel etkileşimin hız kazandığı 21. yüzyılda teknoloji göz açıp kapayıncaya kadar güncellenmektedir. Teknolojiden en iyi şekilde nemalanan İnternet sayesinde artık ulaşılması zor bilgilerin pek çoğu tek tık uzaklıktadır. İnternet'teki bilgilere en seri ve en sağlıklı şekilde ulaşmanın en önemli yollarından birisi de dünyaca geçer dil olarak kabul edilen İngilizceyi bilmekten ve öğrenmekten geçmektedir. (Khalitova ve Gimaletdinova, 2016). Teknolojik gelişmelerle yönünü tayin eden uluslara mensup insanların en son gelişmelere uyum sağlayabilme ve daha başarılı kariyer sahibi olabilmek adına (Kocaman ve Balcıoğlu, 2013) İngilizceye olan ilgisi ve ihtiyacı artmakta, İngilizcenin öğretiminde de dinamik metot ve tekniklere duyulan gereksinim büyümektedir (Ahmadi, 2018). Zira İngilizce Türkiye'nin de dâhil olduğu birçok devlet tarafından zorunlu birinci yabancı dil olarak öğretim programlarında yer almaktadır.

Dünya döndükçe kendini yenileyen çağdaş ülkeler gibi Türkiye de kendini yenilemeye ve geliştirmeye tepkisiz kalmamıştır. Küreselleşme süreciyle beraber dünya devletleriyle oluşan etkileşimler, farklı kültürleri tanıyabilme gibi talepler (Koru ve Akesson, 2011), Amerika Birleşik Devletleri'nin bilim ve teknoloji üzerindeki etkisi, Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde atılan adımlar vb. sebepler, Türkiye'de İngilizce öğretiminin ön plana çıkmasını sağlamıştır (Akpınar ve Aydın, 2009). Dünya devletleri arasında siyasi, kültürel, ekonomik ve ticari yeni ilişkiler kurmak, kurduğu ilişkileri sağlamlaştırmak isteyen Türkiye'nin de uluslararası arenada diğer ülkelerle iletişim kurabilmesi için İngilizceyi bilmesi gerekmektedir (Çevik, 2006). İletişim odaklı yabancı dil öğretim programlarının oluşturulması ve öğrencilerin İngilizce bilen ve iletişim kurabilen bireyler olarak yetiştirilmesi artık kaçınılmaz

hâle gelmiştir. Bu sebeptendir ki, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programında, ilkokul ikinci sınıftan başlamak üzere yükseköğretime kadar İngilizce dersi bulunmaktadır.

Türk Millî Eğitim sisteminin bünyesindeki İngilizce öğretim politikası İngilizceyi çok iyi derecede konuşabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun yapılandırmacı eğitim anlayışına göre oluşturduğu İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın (2006) amacı; ezberci anlayıştan uzak, bilginin yapılandırılmasına imkân tanıyarak, anlamayı ve konuşmayı sağlayarak İngilizceyi öğretimi sunmaktır. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarında ortak olarak, İngilizce öğretiminin genel hedefleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEB, 2006):

- İngilizceyi dört temel beceri üzerinde kavrayabilme ve uygulayabilme,
- Anadili İngilizce olan kültürlerin değerlerini tanıma ve farkına varma,
- Farklı kültür yapılarına hoşgörü ile yaklaşma,
- İngilizce konuşma ve iletişim kurma konusunda istekli olma.

Aynı öğretim programlarının güncellenen baskısı da bu genel hedefleri desteklemektedir. Bu baskıda 2010'lu yıllarda toplumun ekonomik, siyasi ve sosyal gelişiminin Türk vatandaşlarının etkili bir biçimde uluslararası seviyede iletişim kurma kapasitesine bağlı olduğu ve bu anlamda İngilizcedeki yeterliğin kilit bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Diğer derslerde olduğu gibi, İngilizcede de anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen ders materyalinin öğrencinin günlük yaşantısına uygun olması gerekmektedir. Öğrenenlere her anlamda uygun geliştirilen bir ders içeriği onların İngilizce kullanmasını ve böylelikle konuşmasını geliştirme gücüne sahiptir (MEB, 2018).

Tüm bu görüşler ele alındığında, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin evrensel bir önem arz ettiği görülmektedir. Çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak için evrensel değerlere ve bilgilere hâkim olmak gerektiğinden bilimsel ve kültürel açıdan zengin bir

birikim sağlamak için bireylerin İngilizcenin kullanımına özen göstermesi gerekmektedir. Dünyanın ortak dili olarak kabul edilen İngilizce ülkeler arasında iletişimi ve haberleşmeyi sağlamanın ötesinde milletler arası ilişkileri pekiştirip ortak paylaşımlara vesile olmaktadır. Evrenselliğin peşinde koşan uygar toplumların diğer kültürleri ve değerleri özümseyip hayatın akışını yönlendirmesi de sağlıklı bir İngilizce iletişimi ile vuku bulacaktır. Türkiye’de diğer yabancı dillere oranla yaygın olarak öğretilen yabancı dilin İngilizce olması, Türkiye’nin dünyadaki gelişmelere ayak uydurmasını sağlamaktadır. Batıda yabancı dil olarak İngilizce öğretimi adına gerçekleştirilen çalışmalar Türkiye’deki İngilizce öğretim politikalarını etkilemektedir. Bu politikaların amaçları doğrultusunda İngilizce konuşmaya ve konuşma becerisine özen gösterilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Yabancı dil öğretimi ve öğrenme kuramları. Öğrenme; organizmada doğuştan gelen davranış özellikleri, büyüme, olgunlaşma, eğilimler, yorgunluk, ilaç vb. çeşitli geçici etkilerle oluşan değişimler dışında, davranışta ya da potansiyel davranışta çevredeki etkileşimler ve yaşantılar yoluyla ortaya çıkan nispeten kalıcı izli değişimlerdir (Bower ve Hilgard, 1981; Senemoğlu, 1997). Öğrenme ile ilgili ortaya konan tanım ve açıklamalara bakıldığında her birinin birbirini destekler ve tamamlar özellikte olduğu görülmekte, her tanım ve açıklamada belli başlı ortak ifadeler dikkat çekmektedir. Bu ifadeleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Öğrenme, davranışta ortaya çıkan bir değişiktir. Bu değişiklik iyi yönde olabileceği gibi kötü yönde de gerçekleşebilir.
- Yaşantı sonucu ortaya çıkar. Tecrübe etme (deneyimleme) söz konusudur.
- Davranıştaki değişiklik gözlemlenebilir.
- Kalıcı izli olarak nitelendirilebilmesi için belli bir süre devam etmesi, pekiştirilmesi ve bunun gözlemlenmesi gerekmektedir.

Bu ortak özellikler değerlendirildiğinde öğrenme kavramı, tanımı ve kapsamı açısından sürekli kendisini yenileyen yaklaşımlarla güncellenmektedir. Zira eğitimin temel

amacı olan öğrenme eyleminin hayata geçmesi için öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçleri ile öğrenmeyle ilgili gereksinimlerinin harekete geçmesi gerekir.

Öğretme veya öğretim kavramı ise eğitimin planlı, programlı bir şekilde belli bir mekânda ve zaman diliminde gerçekleştirilen bölümü olarak ifade edilebilir. Daha açık bir ifadeyle; bir dersin öğretim programında belirtilen kazanımlara ulaşabilmek amacıyla gerekli hazırlıklar yapılarak uygun bir ortamda süreç sonunda değişime uğraması ve ürün ortaya koyması beklenen istendik davranışlar gözleninceye kadar etkin bir şekilde sürdürülen faaliyettir (Özçelik, 1987).

Yabancı dil öğretiminde bugüne kadar öğrenmenin ne şekilde gerçekleştiğini açıklamaya çalışan çeşitli felsefelerden ve kuramlardan faydalanılmıştır. Brown'a göre (1994) 20. yüzyılda yabancı dil öğretiminde etkili olan felsefeler şu şekildedir:

- 1900'ler - 1950'ler: Yapısalcılık ve Davranışçılık,
- 1960'lar - 1980'ler: Rasyonalizm ve Bilişsel Psikoloji,
- 1980'ler - 2000'ler: Yeniden Kurmacılık.

Yabancı dil eğitim politikalarının şekillendirdiği yabancı dil öğretim programlarında başvurulan bu felsefe ve yaklaşımlardan kısaca bahsetmek yerinde olacaktır.

Davranışçı Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre dil, uyarıcı-tepki ilişkisine bağlı bir şekilde tekrar yoluyla öğretilir. Bu tekrarlarla pekiştireçler ve şartlandırmalar önemli yer tutar. Öğrenende alışkanlık oluşup davranışın otomatik hâle gelmesi için olumlu davranış pekiştirilir, olumsuz davranışa düzeltici etkide bulunulur. Yöntemler içinde taklide ve ezberlemeye yer verilir. Kuramın önemli temsilcisi Skinner, yabancı dil öğrenmeyi, en basit hâliyle, mekânîk bir alışkanlık oluşturma süreci olarak görmüştür. Dilsel kalıpların tekrarlanmasına ve bu kalıpların sözlü alıştırmalarının yapılmasına ağırlık verilmiştir. Bu sayede öğretilen bilgilerin tekrar edilme sayısı arttıkça hedeflenen istendik davranışların öğrencide gerçekleşme olasılığının da yükseleceği düşünülmüştür. Davranışçılığın etkisiyle merkezinde ezber olan bu

dil öğretim anlayışı birtakım eğitimciler ve bilim insanları tarafından eleştirilmiştir. Herhangi bir dilin öğretilmesi sürecinde öğrenenlerin zihinsel etkinliklerinin gelişimini ve dil öğrenim sürecinin bilişsel boyutunu göz ardı ettiği vurgulanmıştır. Öğrenme, anlama odaklı olmadığı için de öğrenilen dilin sadece bir kısmını öğrettiği ileri sürülmüştür. Bilişselciler ise geleneksel dilbilgisi kitaplarında karşılaştıkları tutarsızlıkları örnek göstererek davranışçıların dilbilgisi öğretme konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu yaklaşımı; dil öğretimini mekanikleştirmesi, öğrencileri şartlandırmaya maruz bırakması ve zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik olmaması gerekçeleriyle sert bir şekilde eleştirmişlerdir. Olumsuz eleştirilerin çoğalmasıyla daha farklı yaklaşımlara yönelim başlamıştır (Güneş, 2013).

Bilişsel Yaklaşım: Davranışçı yaklaşımın meydana getirdiği sorunlar 1970-1980 yılları arasında hâlâ devam etmiştir. Bu esnada Avrupa Konseyi çalışmalarını sürdürmüş, 10 yıllık kasvetli sürenin ardından bilişsel psikolojinin zihinsel süreçli işlemleri vurgulaması, dil öğretiminde yeni kuramlar doğurmuştur (Muhtar, 2006). Kavramsal-işlevsel yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ve bilişsel yaklaşım bu sürecin ürünleridir. Bu okulun temsilcileri olan Piaget ve Bruner'e göre zihinde oluşan öğrenme kişinin davranışı olarak dışa yansımaları ve bu davranış kapasitesinin gelişmesidir (Özden, 2003). Söz konusu bilimsel yaklaşım olunca dil öğrenimi konusunda akla ilk gelen isimlerin başında Chomsky bulunur. Chomsky, dilin şartlanma yoluyla öğrenilemeyeceğinin ve taklit ve ezber aracılığıyla kazanılamayacağını altını çizmiş; dilin koşullanma ve alışkanlık ürünü değil, tam anlamıyla yaratıcı bir süreç olduğunu ifade etmiştir (Demirel, 2012). Ona göre dil edinmeden ibarettir. Ünver, (2003)'ün belirttiğine göre, çocuklar dili bilinçli bir şekilde öğrenmezler; sahip oldukları doğal yetenek sayesinde onu sorgulamadan edinirler. Birtakım çevrelerce bu açıklamalar yeterli bulunmamış, davranışçı yaklaşımın etkileri bu yıllarda ve sonrasında da devam etmiştir.

İletişimsel Yaklaşım: Hymes'in 'iletişimsel yeti' kavramından ortaya çıkmıştır. Hymes'a (1971) göre yabancı dil ya da ikinci dil öğrenenleri, yalnızca söz konusu dillerin dilbilgisel

bilgilerine hâkim olmamalı, bununla beraber pek çok ortamda bu dillerin kullanıcılarının ne şekilde etkileşime girdiklerini de bilebilmelidir. Hedef dili konuşan ya da konuşmayı öğrenen bir kişinin, o dilin dilbilgisi kurallarını ve sözvarlığını iyi bilmesi ve aynı zamanda iletişimini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek adına dille ilgili bilgi birikimini toplumsal durumlarda kullanması gerektiğini savunan bir yaklaşımdır (Gülmez, 1987). Bu yaklaşım öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutmaktadır. Dil öğretiminin yalnızca sınıf içi etkinliklerle kısıtlanmamasını, söz konusu etkinliklerin sınıf dışını da içine alacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini öne sürmektedir (Akpınar Dellal ve Çınar, 2011). Dilin yapısal ve işlevsel özelliklerini birlikte ele alarak dört temel beceriyi geliştirmeyi hedeflemektedir. Görsel ve işitsel olarak çok çeşitli materyal işe koşulmaktadır. Öğrenci merkezli olmasının yanısıra öğretilen dilin kurallarının öğrenciye öğretilmesi gerektiğinin de altını çizmektedir. Bu yönüyle davranışçı yaklaşıma benzetilerek eleştiri almıştır.

Yapılandırmacı Yaklaşım: İnsanların deneyimler ve deneyimlerin hayatlarına yansımaları yoluyla yeni bilgileri var olan bilgilerin üzerine eklemleyerek kendi anlama ve bilgi edinme süreçlerini inşa ettikleri varsayımını öne süren yaklaşımdır (Bereiter, 1994). Bu yaklaşımın başlıca temsilcileri Piaget, Vygotsky, Bruner ve Glasersfeld'dir. Yapılandırmacılık kuramı, bilgiyle ve bu bilginin öğrenilmesiyle alakalı bir kuramdır ve bilginin temelden inşa edilmesine dayanmaktadır. Bilginin transferi, yeniden yapılandırılarak oluşturulması ve yorumlanıp geliştirilmesimevzu bahistir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği eğitim ortamlarında, çoğunlukla öğrencilerin öğrenme süreci içinde daha çok çaba sarf etmelerine ve sorumluluk almalarına imkân tanıyan aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarından faydalanılır (Demirel, 2007).

Yabancı dil öğretiminde odak nokta, neyin öğretileceğinden daha çok nasıl öğretileceğinin üzerindedir. Öğrenenlere kuralları ezberletmekten çok onları gerçek ya da gerçeğe uygun bağlamlarda dili etkin bir biçimde kullanmaya yönlendirmek esastır. Bu

sebeple yapıdan, kitabi bilgiden, dilbilgisi kurallarından ziyade dilin içerik boyutuna önem atfedilmektedir. Çünkü içeriği kavradıktan sonra öğrenci bilgiyi değerlendirerek dilde üretim sağlayacaktır. Üretim süreciyle beraber dilin etkin bir şekilde kullanılmaya başlanması öğrencinin özgüvenini de geliştirecektir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini sorgulamasına yardımcı olmak adına cevapları test edici ve derste aktif kalmalarını sağlayıcı sorular yönelmek elzemdir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımda bilgiler insan zihnine doğrudan ve hiç değişime uğramadan aktarılarak depolanmaz, her bilgi bir sonraki bilginin inşa edilmesine ortam hazırlar. Çünkü yeni bilgiler tıpkı birer tuğla parçası gibi daha önceden yapılanmış bilgilerin üzerine ilave edilmektedir. Böylelikle birey, önceden mevcut olan bilgiler ve henüz gerçekleşen öğrenmeler arasında bağ kurar ve bu sayede bir bütünleştirme süreci başlamış olur. Öğrenme süreci bilgilerin anlamsız bir şekilde bir depolama merkezinde üst üste yığılması olmadığından bilgi birey tarafından anlamlandırılıp yorumlanarak yeni bir boyut kazanacaktır.

Yapılandırmacılığın eğitim-öğretimdeki amacı, bireylere kalıcı öğrenme yoluyla, üst düzey bilişsel beceriler oluşturmak (Şaşan, 2002); bireylerin kendini ifade etme, iletişim kurma, girişimci bir vasıf elde etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel düşünme, planlama yapma, öğrendiklerini yaşama aktarma ve bunları hayatın içinde kullanma becerilerini geliştirmek (Marlowe ve Page, 1998); usa vurma, etkili düşünce yöntemine başvurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasına yardımcı olmak (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995); bireysel ve toplumsal bilinç oluşturarak kendi teknolojisini üretebilme becerisi kazandırmaktır (Jonassen, Peck ve Wilson, 1999). Öğrenmeden ve öğretmeden sorumlu tüm bireyler bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için üzerlerine düşen vazifeleri yerine getirmekle mükelleftirler.

Dünyada kendini değişim rüzgârına bırakan diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de yabancı dil öğretiminde başvurulan kuram ve yöntemlerde çeşitli yenilikler yapılmakta ve düzenlemelere gidilmektedir. Türkiye’de şu an itibariyle kullanılan yabancı dil dersleri öğretim programları, Avrupa Birliği’nin dil eğitim ve öğretim politikalarıyla aynı doğrultuda yönünü çizmektedir. Yöntemlerdeki çeşitlilik, yabancı dil öğretiminde hangi yaklaşımın ya da yöntemin daha etkili olabileceği konusunda tartışmalar meydana getirmektedir. Eğitim-öğretimde ‘tek doğru’ fikrinin geçerli olup olmadığı tartışılır olduğundan herhangi bir yaklaşımın ya da yöntemin başarılı olma durumunu pek çok değişkenin etkilediği düşünülmektedir. Bunların en önemlilerinden birisi her bireyin biricikliği yani her öğrenenin birbirinden farklı olması durumudur. Herhangi bir öğrenme ortamında bir birey için başarılı olmuş bir yaklaşım ya da yöntem başka bir bireyde işe koşulduğunda aynı oranda başarı elde edileceği garanti edilememektedir (Gencel ve Saracaloğlu, 2018).

21. yüzyıldaki öğretim programlarını şekillendiren yapılandırmacı öğrenme anlayışına yabancı dil olarak İngilizce öğretilmesi ekseninde pencere açmak yararlı olacaktır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve İngilizce öğretimi. Yabancı dil öğrenme sürecinde bireyler, yalnızca yeni bir dil öğrenmekle kalmayıp yeni bir düşünmeni dağarcıklarına katmaktadırlar (Laborda, 2009). Öğrenciler, öğrendikleri yeni sözcükler ve ifade yapıları sayesinde kültürel olarak yoğun bilgi ve kavramlara maruz kalırlar. Öğrencilerin ilk kez yüz yüze geldikleri kültürel kavramları ve bilgileri öğrenebilmeleri adına onlara, öğrenme sürecinde anlaşılması kolay girdiler sunmak gerekir (Gebhard, 2005). Bir dil yapı gereği bireysel ve toplumsal öğeleri bünyesinde barındırır. Hedef dil olarak İngilizceyi kullanabilmek amacı ile öğrenciler, İngilizcede anlamlı iletişime ihtiyaç duymaktadır.

Prawat’a göre (1992) yapılandırmacı sınıf; öğretmen ve öğrencilerin beraber önemli fikirleri tartışıp derinlemesine araştırma yapmakla uğraştıkları ve entelektüel sorgulama süreçleri geçirdikleri merkezidir. Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde sınıflar

kalabalık değildir ve yerleşim düzeni; bireysel yerleşim düzeni, küme yerleşim düzeni, sıralı yerleşim düzeni, U yerleşim düzeni ve yuvarlak masa yerleşim düzeni şeklinde oluşturulabilir (McKeinze, 1997). Öğretim ortamı öğrenci merkezli, esnek, öğretim teknolojileriyle donanımlı, öğrencilerin her çeşit etkinliği gerçekleştirmesine olanak tanıyan, ses ve gürültü geçirmeyen özelliklerde tasarlanmalıdır (Yapıcı, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının amacına ulaşması için İngilizce öğretmenin öğrencilerini, hedef dilde soru sormaya, görüşlerini bildirmeye, tartışmaya, yorum yapmaya ve karşılaştırmalar yapmaya özendirilmesi, öğrenciler için iletişime açık bir ortam yaratması ve onlara rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen sınıfta drama, proje çalışmaları, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, akran öğrenmesi, tasarımla öğrenme gibi stratejileri uygulamaya koyarak öğrencilerin yeni bakış açıları kazanmalarına yardım etmelidir (Wilson, 1997). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bilgileri, öğrencinin yapılandırmasına imkân tanıyan ve öğrencinin sürece etkin katılımına yer veren bir yaklaşım olduğu hesaba katıldığında, İngilizce öğretmenlerine, sadece çoktan seçmeli soruları cevaplama, doğru/yanlış, eşleştirme, cümle tamamlama gibi mekânîk alıştırmalarla bezenmiş İngilizce ders kitaplarından değil; dilin iletişimsel amaçlarla kullanıldığı ve gerçek yaşamla ilişkilendirildiği örneklerden ve iletişimi ön plana çıkaran araç ve gereçlerden faydalanarak derslerini sürdürmeleri önerilmektedir. Ayrıca İngilizce öğretiminde birçok beceriye ek olarak kültürlerarası bilinç oluşturmak da önemli yer tutmaktadır. Yapılandırmacı bir İngilizce öğretmenin amacı kendisinin, çevresinin ve diğer bireylerin farkında olan bireyler yetiştirmektir. Bu sayede toplumda saygı ve hoşgörü gelişecektir (Can, 2004).

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesinin pek çok özelliği birbirine paraleldir. Dil öğrenimi birden çok yetiyi gerektirdiği gibi yapılandırmacılık da kavramların bakış açısı zenginliğiyle değerlendirilmesi gerektiği ilkesini benimsemiştir. Metinlerdeki temaları bulmak, görevlerde yer almak, stratejiler belirlemek, çeşitli ortamlarda

ve durumlarda bunları kullanabilmek ve tüm bu süreci yönlendirmek yapılandırmacılık yaklaşımınca vurgulanmıştır (The European Award for Languages, 2008).

Yapılandırmacı bir İngilizce dersinin amacı, öğrencilerin belirlenen ortak ölçütlere göre temel dil bilgi ve becerilerinin en az B2 düzeyinde yeterlik kazanmasını; okuma, dinleme (duyduğunu anlama) ve kavrama becerilerinin gelişmesini; kültürel anlamda, mesleki olarak ve sosyal yaşamda kendilerini ifade etmesini; teknolojiyi yetkin bir biçimde kullanma, kavrama, sorgulama, araştırma ve yorumlama becerisi kazanmasını; yazılı ve sözlü olarak kendilerini ifade etmesini ve etkili iletişim kurmasını sağlamaktır (The European Award for Languages, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; eğitim-öğretim ortamlarında İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin kendi deneyimleri aracılığıyla ilişki kurabilecekleri konulardan, örneklerden ve problem durumlarından; hem bireysel hem de toplumsal karşılıklı konuşmalardan, durumlardan ve olaylardan; görsel, işitsel, yazılı ve basılı araçlardan ve çeşitli önermelerden faydalanılmasını şart koşmaktadır (Aytaş, 2014).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında materyallerin görsel ve işitsel başta olmak üzere çok boyutlu olarak çeşitlendirilmesi gerekmektedir. İnternet bağlantısı bulunan bilgisayarlar; film, oyun ya da müzik CD'leri, DVD'ler, sanal sınıf uygulamasına yönelik İngilizce dil becerilerini kapsayan kitaplar önemli yer teşkil etmektedir. Materyal seçiminde materyalin gerçek hayatı yansıtan ve yabancı kültürü tanıtan içerikte olmasına dikkat edilmelidir. Şarkılar, şiirler, masallar ve kitaplar başvurulan yazılı materyallerdendir. Okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla öğrenci seviyesine uygun hikâye ve romanlar kullanılan diğer kaynaklar olarak sayılabilir. Yazılı ve basılı materyallerin bitiminde sınıfta yapılan sunumlar; dinleme, konuşma ve not alma becerilerini de desteklemektedir. Öğrenciler okullarda bilişim laboratuvarlarında bireysel şifrelerini kullanarak çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Öğretmenler de bu çalışmalarını dijital ortamda değerlendirerek bireysel

olarak öğrencinin takibini yapmakta ve zaman problemi yaşamaksızın öğrenciye dönüt sağlayabilmektedir. Dahası, İngilizcenin öğretiminde bilgisayar konferansı ve video konferansı vb. uzaktan eğitim uygulamalarından da faydalanılabilmektedir (Can, 2009).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında değerlendirme, öğrenme sürecinin içerisinde gerçekleştirilmelidir. Etkinliklere katılım ve sorumluluk yerine getirme gibi değerlendirme ilkeleri ve ölçütleri süreç başında açıkça öğrenciye sunulmaktadır (Can, 2004). Öğrencilerin gelişimini saptamak için kullanılan kısa testler ve ana sınavlara ek olarak öğrenme sürecinde içinde bulunduları bütün etkinlikler ve ortaya koydukları tüm ürünlerin değerlendirmesi yapılarak akademik başarılarına katkı sunulmaktadır (Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003). Demirel (2012) yabancı dil olarak İngilizcede dört beceriyi ölçerken bilişsel alanda kazandırılması istenen hedefleri ve bu hedeflerin bilgisine ulaşmak amacıyla yapılan ölçme metotlarını şu şekilde ele almıştır:

- Hatırlama (mekânîk anlamda); çoktan seçmeli sorular ve eşleştirme soruları,
- Anlama (anlamalı kavrama); değiştirme, dönüştürme, tamamlama ve boşluk doldurma alıştırmaları,
- Uygulama (iletişim); soru-cevap etkinliği, karşılıklı konuşma tamamlama ve mektup, davetiye, kartpostal yazımı,
- Analiz Etme; bir cümlenin çözümlemesinin yapılması,
- Değerlendirme; eleştiri yazma/yapma
- Yaratma; özet yazma/yapma veya hikâye yazma/oluşturma.

İngilizce öğrenme sürecinde değerlendirme yapılırken öğretmen gözlemlerinin bulunduğu notlar; öğrenci çalışmalarının yer aldığı portfolyolar; öğrencilerin sorumlu oldukları ödev, sunum, proje, şeklinde ürün değerlendirmeleri ve tiyatro gösterisi, drama çalışması, şiir ya da müzik dinletisi gibi performans değerlendirmeleri başvurulan yöntemleridir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin dil gelişimi

değerlendirilirken sürecin kendisinin de değerlendirilmesi yapılır. Bu sayede bireylerin nasıl bir öğrenme sürecinden geçtiği, nasıl bir öğrenme ortamında bulunduğu, hangi konularda zorluk yaşadığı, zayıf ve iyi yanlarının hangileri olduğu hakkında bilgi sahibi olunur. Oluşan bu farkındalıkla öğretmenler, öğrenciler ve hatta veliler süreci birlikte görme fırsatına sahip olur. Öğrenciye özdeğerlendirme imkânının tanınması, onun daha çok sorumluluk alıp derslerde etkin olmasına katkıda bulunur (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiği eğitim-öğretim ortamlarında sürecin sonunda öğrenciler, kendi bilgi ve tecrübeleri yardımıyla kendi anlam ve yorumlarına ulaşmaktadır. İngilizce sınıflarında öğrenciler İngilizceyi kullandıklarını gördükçe motivasyonları artacak ve başarı elde edeceklerdir (Laborda, 2009). Bundan ötürü İngilizce öğretimin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarında, öğrencilerin hedef dilde öğrendiği bilgileri daha önce öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirebilecekleri öğretim ortamlarının yapılandırılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Yabancı dil öğretim ilkeleri. İlke, genel olarak temel düşünce ya da temel kanı anlamına gelmektedir. Daha kapsamlı bir ifadeyle ilke, kişisel karar ve eylemlerin, tutarlılık gözetilerek ve eleştirel bir şekilde değerlendirilmesinin yapılmasına imkân sunan ana kural olarak tanımlanmaktadır (Hazar, 2007). Yabancı dil öğretim ilkeleri, yabancı dil öğrenme ortamlarında eğitim-öğretim etkinlikleri esnasında uygulanması tavsiye edilen başat ilkelere dendir. Eğitim-öğretim sürecinde esas alınan ilke ve yöntemler, sınıfta uygulanan yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısını büyük oranda etkilemektedir. Söz konusu ilke ve yöntemler aynı zamanda eğitimin niteliğini de yönlendirmektedir. Yabancı dil öğretiminde ilkeler, öğrencinin merkezde olduğu, deneyimlere dayalı ve yansıtıcı olarak nitelendirilebilir. Demirel (2014), yabancı dil öğretim ilkelerini şu şekilde maddelendirmiştir:

- Dört temel beceriyi geliştirme,
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama,

- Kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
- Görsel ve işitsel araçları işe koşma,
- Anadili gerekli durumlarda kullanma,
- Tek seferde yalnızca bir dil yapısını sunma,
- Öğretilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
- Derse etkin katılım sağlama,
- Bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Bu maddelerden kısaca bahsetmek ilkeleri tanımak açısından yerinde olacaktır:

- *Dört Temel Beceriye Geliştirme:* Yabancı dil öğretim süreci dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşup eğitim-öğretimin ilk kademesinden itibaren bu beceriler birlikte ele alınmalıdır. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için tekdüze şekilde onlardan yalnızca dilbilgisi alıştırmalarını yapmalarını veya çoktan seçmeli sorulara doğru yanıt vermelerini beklemek yeterli değildir. Çünkü yabancı dilde sağlıklı bir iletişim sağlamak adına bu dört temel becerinin her an kullanılması gerekmektedir. Fakat okulların sahip olduğu özelliklere göre becerilere verilecek ağırlıkların yüzdesi değişiklik gösterebilir. Örnek verilecek olursa, Turizm ve Otelcilik Meslek liselerinde konuşma becerisinin geliştirilmesine daha çok yoğunlaşılabilir.
- *Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama:* Eğitim-öğretim ortamlarındaki öğretim etkinlikleri; ünitelendirilmiş yıllık planlar ve günlük ders planları kullanılarak planlanmaktadır. Bir anlamda plan yapma; öğretimi yapılacak dersin ya da konunun öğretmen tarafından önceden prova edilmesidir. Bu sebeple öğretmenler dersin içeriğine ve konusuna hâkim olmadan ve plan yapmadan öğretim yapmamalı ve her

ders için yapılacak aktiviteleri önceden tasarlamalıdır. Sistematik, dikkatli ve özenli bir ders planlamasının başarılı bir öğretimin ana koşulu olduğu söylenebilir.

- Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Doğru Öğretme: Yabancı dil öğretiminde öğretilecek konularda belli bir sıralamaya gidilmelidir. Bu konular, basit olanlardan başlayarak karmaşık olanlara doğru, somut kavramlardan yola çıkarak soyuta doğru öğretilmelidir. Basit cümle yapılarından başlayıp bileşik ve karmaşık cümle yapılarının öğretimine geçilmelidir. Aynı şekilde, göstermesi ve açıklaması kolay olan kelimeler ve somut kavramlar için sınıf içinde ve yakın çevrede bulunan tarifli kolay nesnelere örnekler verilip soyut kavram ve düşünceler daha sonra öğretilmelidir. Öğrencilerin bildikleri bir cümle kalıbıyla ile bilinmeyen sözcükleri, bildikleri sözcüklerle de bilinmeyen cümle kalıplarını öğretmek, öğretmenin hedefi olmalıdır.
 - İşitsel ve Görsel Araçları İşe Koşma: Yabancı dil öğretiminde kullanılan işitsel ve görsel araçlar, öğretimi daha etkili kılmakta, öğrencinin ilgisini derse çekmekte, gereksiz ve yersiz söz kalabalığıyla dersin geçiştirilmesine engel olmakta ve sınıf içinde doğal bir ortamın oluşmasına katkı sağlamaktadır. Görsel araçlar, süreçte öğretilen hedef kelimelerin, ifadelerin, kavramların ve cümle yapılarının bireylerin daha kolay şekilde anlamalarını sağlamaktadır. ‘Bir resim bin sözcük’ düsturu bilhassa yabancı dil öğretim uygulamalarında daha çok sık karşılaşılan bir durumdur. İşitsel araçlar da dil alışkanlıklarının doğru şekilde kazanılmasında, sesletimin düzgün biçimde öğretilmesinde ve sık tekrar alıştırmalarının yapılmasında etkili olmaktadır.
21. Yüzyılda okullar etkileşimli tahtalarda donatılmış olup bu tahtalar sayesinde hem görsel hem de işitsel materyale eş zamanlı ulaşmak mümkündür.
- Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma: Yabancı dil dersleri sırasında öğrencilerin öğrenmekte oldukları dilin yapılarına daha çok maruz kalmaları ve o yapıları

kullanmaları gerektiğinden derslerde öğretmenden çok, öğrencinin konuşmasına olanak verilmelidir. Konuşmaya yönelik alıştırmalara öğrencinin gereksinmesi daha fazla olmasından ötürü öğrencilerin hedef dili kullanmalarına izin verilmelidir. İşini en iyi şekilde yapmayı hedefleyen yabancı dil öğretmenin öğrencilerini en çok konuşmaya teşvik eden ve onların konuşmasını sağlayan öğretmen olduğu unutulmamalıdır. Hedef dil öğrencilerce ne kadar çok kullanılırsa ve ne kadar sık pratik edilirse o kadar iyi öğrenilmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde ilk etapta öğrencilerin anadili kullanmalarına müsaade edilmeli; lakin öğrenilen dildeki basit cümle ve ifadelerle iletişim kurmalarına özen gösterilmelidir. Gerek duyulmadıkça anadil kullanımına çok başvurulmamalıdır. Anadil ile yapılan açıklamaların kısa ve öz olmasına dikkat edilmelidir. Diğer bir ifadeyle, sınıf içi iletişimde hedef dil baz alınmalı, anadille iletişim sağlamak bir yasak kabul edilmemeli; anadili ancak gerektiği zaman kullanmak öğretmenin hedeflerinin arasında bulunmalıdır.

- *Tek Seferde Yalnızca Bir Dil Yapısını Sunma:* Sınıfın içinde gerçekleşen uygulamalarda, her seferinde bir tek sözcüğü, birkaç hedef sözcüğü, ifadeyi ya da cümle yapısını öğretmeye odaklanmak gerekir. Aynı anda birden fazla kelime ya da tümce yapısı öğretmek etkili olmayıp karışıklığa sebep olacağından tam öğrenmenin gerçekleşmesi zorlaşabilir. Ayrıca hedef sözcükler veya cümle kalıpları tam anlamıyla öğrenilmeden bir diğerine geçiş yapılmamalıdır. Bununla birlikte öğretmen de bir konuda bildiği tüm bilgileri öğrencilere yekten öğretmeyeçaba harcamamalıdır. Bilhassa başlangıç seviyesinde, temel bilgiler ve kavramların ayrıntısına yer girilmeden öğretimi sağlanmalıdır.
- *Öğretilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama:* Derste öğretimi yapılan bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağı ve bu bilgilerin sınıf dışında ne işe yarayacağı bilincinin öğrencilerde uyandırılması gerekir. Sınıf içi öğrenmelerin kalıcı

hâle gelmesi için örneklerin günlük yaşantılardan seçilmesi ve düzenli bir şekilde öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatının sunulması da verimliliği artıracaktır.

- *Derse Daha Etkin Katılım Sağlama:* Yabancı dil öğretiminde sınıf ortamında niceliksel başarı; öğretmenin tüm öğrencileri sınıf-içi etkinliklere dâhil etmesi ve onların etkin katılımını sağlamasıyla doğru orantılıdır. Öğretimin niteliğinin yanında yabancı dilde başarılı olan öğrenci sayısını artırmak için öğretmen; soru-cevap, tekrar alıştırmaları, ikili ve üçlü çalışmalar, grup tartışması, benzetim (simülasyon) ve rol yapma gibi tekniklere başvurabilir. Tekrar alıştırmaları sırasında ilk olarak sınıfa, sonrasında gruba ve daha sonra da yeter sayıda öğrenciye tekrar yaptırılmalı; bu tekrarlarda yanlış yapıldığı görüldüğünde, doğrusunun tekrarı yaptırılarak derhal düzeltilmelidir. Fakat birkaç dakikalık ya da daha uzun kesintisiz konuşmalarda öğrenci yanlışları anında değil, konuşma bittikten sonra düzeltilmeli ve geridönüt verilmelidir.
- *Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma:* Öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme hızları ilgi ve yetenekleri birbirinden farklılık gösterir. Bazı öğrenciler daha kısa sürede öğrenirken öğrencilerin bir kısmının öğrenmesi ise daha uzun bir süreyi alabilir, bazısını duyduğunu iyi kavrarken diğerleri gördüğünü daha iyi anlamakta daha iyidir, yine birtakım öğrenciler sözlü alıştırmalarda daha fazla başarı kaydederken kimi öğrenciyse yazılı alıştırmalarda başarı elde ettiği gözlemlenmektedir. Öğrencilerdeki tüm bireysel farklılıklar dikkate alındığı zaman, öğretmen; öğretim etkinliklerinde çeşitliliğe gitmeli, sınıf içinde zengin ve özgür bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Öğretmen sorularını öğrencilerin öğrenme hızlarına, altyapılarına, hazırbulunuşluklarına, akademik başarılarına vb. paralel zorlukta yöneltmelidir. Özellikle ilk ve orta dereceli okullarda eğitim alan öğrencilerin zihinsel ve bedensel gelişim özelliklerini öğretmenler iyi bilimeli ve öğretim sürecinde dikkate almalıdır.

Bu sebeple, bir öğretmen öğrencilerini iyi gözlemlemeli onlarla ilgilenmeli ve karakterlerini keşfetmelidir. Mesleğinde başarı elde etmek isteyen bir öğretmenin her şeyden evvel öğretmenlik mesleğini önemseyen, öğrencilerini seven ve onlarla ilgilenen bir birey olması gerektiği akıldan çıkarılmamalıdır. Bu sayede dersler daha ilgi çekici ve keyifli hâle gelecektir.

- Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme: Motivasyon sağlama ya da güdüleme, öğrencinin başarısını olumlu yönde etkileyen bir faktördür. Öğretmenin en önemli görevlerinden birisi derslere başlamadan önce, öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmesini sağlamaktır. Güdüleme, bir bakıma öğrenciler ile öğretilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurma işidir. Psikolojik olan bu bağ oluşmadan öğretime başlanırsa yapılan etkinliklerden işe yarar çıktılar elde edilemediği gözlenmektedir. Yine de sağlıklı bir sınıf ortamında tüm paydaşlar tarafından oluşturulan olumlu bir atmosfer; işlenen konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığı gibi öğrencilerin derste daha etkin hâle gelmesine vesile olmaktadır. Sınıfta her açıdan iyi bir ortam oluşturmak, öğretmenlerin öğrencilerini cesaretlendirmesine bağlı olarak geliştirmektedir. Bunun için de öğretmenin ipuçlarını, pekiştiricileri, geridönütleri ve düzeltmeleri yerinde ve profesyonelce kullanması gerekmektedir.

Yabancı dil eğitiminde niteliği artırdığı bilinen yukarıda ele alınmış temel ilkelerin yanısıra aynı süreçte kullanılan genel ilkeler de mevcuttur. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2014):

- Öğretim sürecine dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması, okuma ve yazmaya becerilerine sonraki aşamalarda geçilmesi,
- Öğrencilerin temel cümle yapılarını öğrenmelerinin ve ezberlemelerinin sağlanması,
- Yaşayan yani güncel olarak kullanılan dilin öğretilmesi,
- Öğrencilerin yeni ve farklı dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olunması,

- Öğrencilerin öğrendikleri dildeki kelimelerin sesletimlerini en iyi şekilde çıkarmasının ve sözcüklerin doğru telaffuzlarının öğretilmesi,
- Hedef dil ile ana dil arasında karışıklığa sebep olabilecek ses ve yapıların karşılaştırmalı öğretilmesi,
- Öğretim araç-gereçlerinin ve materyallerinin kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanıp sunulması,
- Yeni cümle kalıplarının önceden öğretilmiş olan sözcükler vasıtasıyla öğretilmesi,
- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma, gerçek yaşamla bilgilerini bağdaştırma fırsatının tanınması,
- Öğrenciler için yeni olan bir yapıyı sunmadan önce örneklere yer verilmesi,
- Hataların özellikle henüz başlangıç aşamasındayken anında düzeltilmesi,
- Bir seferde bir tek sorun ya da meseleyle uğraşılması,
- Hedef dilin o dili ana dili olarak kullanan ve konuşan bireylerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
- Öğretimi yapılan dilin kültür yapısının da öğretilmeye çalışılması,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması,
- Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma üzerine çıktılar sunmalarına olanak sağlanması,
- Bütün bilinenlerin tek seferde öğretilmeye çalışılmaması,
- Öğrencilere sorumluluk ve görev verilmesi; bireysel çalışmalar için öğrencilerin yönlendirilmesi, bu çalışmaların öğrencilerin farklı eğilimlerine yanıt verecek özellikte olmasına dikkat edilmesi,
- Dersi planlaması yapılırken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
- Öğrencinin akademik başarısının ölçümünde sadece öğretilenler konulardan soru sorulması, öğretilmeyen konulara ilişkin soruların sorulmaması.

Yabancı dil öğretiminde yöntem ve teknikler. Eğitimde yöntem; öğrencinin hedefe ulaşmasını sağlamak amacıyla izlenen yoldur. Yöntem daha kapsamlı olarak, öğrenme konusuna ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesi adına ders içeriğini, öğretim tekniklerini, araç-gereçleri ve öğretim kaynaklarını birbirleriyle ilişkilendirilmiş biçimde sunan öğretme yoludur (Bilen, 1999). Yöntemler aracılığıyla belli öğretim teknikleri ve araç-gereçlerden yararlanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plan doğrultusunda düzene konulması ve yürütülmesi amaçlanmaktadır (Fidan, 1983).

Uluslararası düzlemde demodeliğe düşmeden önemini muhafaza eden yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırmalar hâlen sürmekle beraber, eğitim uzmanları ve yabancı dil otoriteleri en iyi öğretim yönteminin hangisi olduğu konusunda kesin ve net yargılarda bulunmamaktadır. Nitekim Türkiye’de ve diğer ülkelerde ikinci dil ve yabancı dil öğretimiyle ilgili çalışmalar, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimine ışık tutmaktadır. Modern çağda birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de sadece hedef dilin konuşulduğu yabancı dil kampları düzenlenmektedir. Bu kampların her biri aynı süreci ve benzer etkinlikleri kullanma eğilimindedir. Çünkü yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler alana katkı sağlamayı ve dil becerilerini farklı biçimlerde geliştirmeyi hedeflediğinden, genel olarak birbirlerinin yetersiz ve eksik buldukları tarafları telafi eder niteliktedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Türkiye’de de kullanılan öğretim programları ve ders materyalleri dünyadaki gelişmelere paralel olarak bu yöntemlerden etkilenmiştir. Söz konusu yöntemlere aşağıda yer verilmiştir:

Dilbilgisi-çeviri yöntemi (Grammar-translation method). Orta Çağdan bu yana dünyada geniş çapta uygulaması yapılan bir yöntemdir. Dilbilgisi-çeviri yönteminin ilk aşamalarında, daha çok dilbilgisi kurallarının öğretiminin üzerinde durulur. Daha sonraları dil öğretimi, sadece temelde dilbilgisi kurallarının öğretimini değil, okuma ve çeviri becerilerinin

kazandırılmasını da amaç edinir. Dilbilgisi-çeviri yönteminin önemli özellikleri şöyle sıralanabilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011):

- Yabancı dil öğretimi, dilbilgisi kurallarından faydalanarak gerçekleştirilir. Düzgün cümle kurulumu ve uygun sözdizim aslolandır. Telaffuz fazla önem taşımaz.
- Öğretim sürecinde anadil ve yabancı dil beraber kullanılır. Derslerin çoğunlukla öğrencinin anadili kullanılarak yapılır.
- Kurallı cümle oluşturmak temel öğretim ve alıştırma şeklidir.
- Kesinlik ve doğruluk çeviride en önemli iki özelliktir; öğrencilerin çeviri yapmada en üst seviyeye ulaşmaları hedeflenir.
- Dilbilgisi kurallarının öğretilmesi aşamasında tümevarım yöntemine başvurulur.
- Sözcük ezberlemeye dayalıdır.

Dilbilgisi-çeviri yönteminde genellikle sırasıyla dilbilgisi kuralı birkaç örnek cümle yardımıyla açıklanır, hedef dildeki sözcüklerin anadildeki karşılıklarını içeren bir kelime listesi verilir, dilbilgisi kuralları ve hedef sözcükleri içeren bir okuma yapılır ve dilbilgisi yapısıyla sözcüklerin kullanımı konusunda pratik ve alıştırma yapılır (Kabadayı, 2001).

Öğretim sürecinde anadile sıklıkla yer vermesi sebebiyle hedef dilde iletişimi sekteye uğratması ve kısmen ezbere dayalı olması gibi özelliklerinden ötürü bazı dil araştırmacıları tarafından eleştirilmektedir (Griffiths ve Parr, 2001).

Sınıftaki etkinlikler öğretmen kontrolünde şekillenir. Kaynak dilden hedef dile yapılan edebi metin çevirileri, dilbilgisi kurallarının ezberi, yabancı dilde olan sözcüklerin anadildeki karşılıklarının ezberi, listeler şeklinde verilen sözcüklerin ezberi, dilbilgisi kalıplarının cümle kalıpları şeklinde sunulması, okuma parçalarına ilişkin soruların yanıtlanması, anlamdaş ve karşıt anlamlı sözcüklerin eşleştirilmesi ve cümle boşluklarının hedef sözcüklerle doldurulması gibi teknikler kullanılmaktadır (Doğan, 2012).

Direkt yöntem / Dolaysız yöntem / Düzvarım yöntemi (Direct method). ‘Doğrudan metot’ olarak da adlandırılan bu yöntem, öğrenilmekte olan dil ile hayat arasında doğrudan bir ilişki ve bağlantı kurulması temeline dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemde anadil kullanılmaz. Ders hedef dilde yürütülür. Dilbilgisi-çeviri yöntemine bir tepki olarak doğmuştur. Dolaysız yöntem 20. yüzyılın başlarında dil öğretim ortamlarında varlık göstermeye başlamış ve kısa sürede büyük dikkat çekmiştir.

Bu yöntem hedef dilde tartışmaları içerir. Hedef dilde örnekler kullanılarak dilbilgisi sezdirilerek ve imayla öğretilir. Böylelikle öğrenciler karşılaştıkları örneklerden hareketle dilin kurallarını öğrenmek için tahmin yürütürler. Öğretmenler, öğrencilerle devamlı etkileşim hâlinindedir ve onlara işlenen konulara ilişkin soru sorarlar, aynı şekilde o günkü hedef dilbilgisi yapısını konuşmalarında kullanırlar. Yapıların doğru kurulmasına dikkat edilir ve yanlış kurulan yapılar düzeltilir. Bu yöntemin temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Aydın, 2000):

- Öğrenilmekte olan dil sınıfta etkili bir şekilde kullanılır.
- Derslerde güncel ders kitaplarına yer verilir.
- Öğretim, öğretmen merkezlidir ve öğretimin gerçekleştiği ülkenin kültürü odağında gerçekleşir.
- Öğrenme ortamında hedef dil kullanılır. Telaffuz öğretimine zaman ayrılır.
- Dilbilgisi kurallarının öğretiminde tümevarım yöntemi kullanılır.
- Güncel edebi eserlere başvurulur.
- Yazılı alıştırmalar yapılır; ev ödevi yoğun bir şekilde verilir.

Düzvarım yöntemi öğrenenlere bir yapının temel anlamını kavrama olanağı sunar. Çünkü çeviri yapılmasına hiçbir şekilde müsaade edilmez. Dersler; diyaloglar ve kısa bir fıkra ya da komik bir öykü anlatımıyla başlar. Dilbilgisi yapıları ve yeni sözcüklerin öğretimi sözel olarak gerçekleştirilir. Sözcük öğretiminde görsel araç kullanılır ya da pantomim ile yapılır.

Görsel materyaller ve el-yüz hareketleri, sözcüklerin ve bağlamların anlamını açıklamak için kullanılır. Öğrenciler sürekli hedef dili kullanıp gerçek hayattaymış gibi o dilde konuşurlar. Okuma ve yazma becerileri ilk aşamalarda öğretilir; ancak diyalogla gerçekleştirilen konuşma becerisine ve dinleme becerisine de önem verilir. Dilbilgisi ise tümevarım yöntemiyle öğretilir. Öğretim öğretmen merkezli olmasına karşın, öğrenci dilbilgisi-çeviri yöntemine oranla daha etkindir (Demircan, 2012; Demirel, 2012).

Bazı araştırmacılar bu yöntemi hedef dilde nasıl ve hangi yollar izlenerek iletişim kurulması gerektiğini öğrencilere öğretmesi açısından yararlı görseler de, bazı araştırmacılar tarafından bu yöntem gerekli altyapıya ve donanıma sahip öğretmen ve uygulayıcı sayısının az olduğu belirtilerek eleştirilmiştir (Brown, 1994).

Sesli okuma, konuşma egzersizleri ve etkinlikleri, akranının hatasını düzeltme, boşluk doldurma, diyalog yazma gibi teknikler bu yöntemde kullanılmaktadır (Demirel, 2012).

Doğal yöntem (Natural method). Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı bir tepki olarak 1880'li yıllarda ortaya çıkan bu yöntem Stephen Krashen ve Tracy Terrell tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemin benimsendiği yabancı dil öğretim programlarında sadece hedef dil kullanılır ve yabancı dil öğretimi, anadil edinim süreci örnek alınarak yürütülür. Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenimi gerekliliklerini karşılamayı hedeflemektedir. Dersler gerekli mesajların sunumuna ayrılmıştır. Konuşmalardaki yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilmez. Amacı; öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesini, verilen görevleri ve sorumlulukları yerine getirmesini ve problemlerini çözüme kavuşturmak adına dili kullanabilmesini sağlamaktır (Hazar, 2007).

Doğal Yöntemin özellikleri genel olarak şöyle ifade edilebilir (Demirel, 1999):

- Öğretmen konuştuğunda öğrenci aktif şekilde dinler.

- Sözlü olarak ifade edilenlere eşdeğer şekilde sıklıkla jest ve mimiklere yer verilir veya yabancı dilde kavramlanır. Sözcük öğretiminde öncelik anlamdaş, yakın anlamlı ve karşıt anlamlı sözcüklerindir.
- Öğrenci, duyduğunu, anlamını kavrayamasa dahi, tekrar eder. Telaffuz, doğrudan doğruya taklit etme odaklıdır. Anadili öğrenme sürecine benzer şekilde öğrenen birey, öğrenirken aktif olmalı, yanlışlıkları önemsemeden elinden geldiğince konuşma yapmalıdır. Yapılan yanlışlıkları öğretmen düzeter. Alıştırılmalar yardımıyla yapılar ve kalıplar pekiştirilir. Sesli okumalar sayesinde öğrencilerin, yabancı dildeki sesletim becerisini kazanması sağlanır.
- Dilin öğrenilmesi, sözcük öğrenimine eşittir. Bu sebeple, hedef dilde sıklıkla kullanılan kelimeler yardımıyla öğrenciye öğretim yapılmalıdır.
- Orta zorlukta sözcükler öğretilmesi, öğrenciye özalgı ve öz bilinç kazandırır, ona okuma farkındalığı kazandırır. Kelimelerin çeşitli bağlamlar içerisinde tekrar sözcüklerin anlamsal derinliğinin kolayca anlaşılmasını sağlar. Böylelikle konular bütünüyle açıklığa kavuşabilir. Anadilden yardım almadan, metinden anlam çıkarılabilir.

Temel eksikliği, yaş faktöründen ötürü ileri seviyelerde ve üst düzey sınıflarda uygulanabilirliğinin tartışılır olmasıdır. Demircan'a (2012) göre bu yöntemde yaş faktörünün dil öğrenimine katkısı göz önünde bulundurulmamıştır.

Doğal Yöntemde, dil öğretimine yeni başlayan bireylerin orta seviyeye ulaştırılması hedeflendiğinden amaçlara uygun 'Evet/Hayır' cevaplı sorular sorulması, ilk aşamalarda görseller üzerinden konuşmalar, mimik ve jest kullanımı, pandomim, tahtaya çizme, demonstrasyon gibi teknikler yer almaktadır (Doğan, 2012).

İşitsel-dilsel yöntem / Kulak dil alışkanlığı yöntemi / İşitsel dil alışkanlığı yöntemi / Sözel-işitsel yöntem (Audio-lingual method). 1930-1950 yıllarında, İngiltere'de ortaya

çıkılmış bir yöntemdir. İlk olarak Amerikan ordusunun askerlerine yabancı dil öğretme amacıyla başlamış ve okullarda da geliştirilmiştir. Bu yöntem duyduğunu anlamaya ve konuşma becerisine diğer becerilerden daha fazla önem verir (Demirel, 2012). Öğrenme psikolojisi açısından davranışçılık, dilbilimsel açıdan yapısalcılık benimsenir. Uyarıcı-tepki-pekiştireç modelini kullanan bir yöntemdir. Davranışçı psikologlarca, yabancı dil öğretimi sürecinde alışkanlıkların önemli bir yer tuttuğu ifade edilmektedir. Bu öğrenme kuramında yabancı dil öğrenme sürecinde alışkanlıkların oluşabilmesi amacıyla alıştırmalar, tekrarlar ve pekiştirmeler işe koşulmalıdır. Dillerin kendine has bir yapısı bulunur. İlk olarak, yapıyı ortaya koyan basit cümle yapısı öğretilir ve sonrasında bu yapıya benzeyen yeni cümlelerin üretimi sağlanır (Hazar, 2007).

Bu yöntem; insanoğlu öncelikle konuşmayı sonrasında ise yazmayı öğrendiğinden konuşma becerisinin yazma becerisinden daha önemli olduğunu savunur. Bu sebeple bu yöntemin benimsendiği öğretim programlarında dil öğretimi şu sırayla gerçekleşir: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Öğrenen; belli başlı herhangi bir kalıbı öğrendikten sonra sözcükleri yeni cümleler ve yapılar oluşturmak için değiştirebilir. Öğretmen öğrencinin davranışlarını gözetip onu yönlendirir, doğru örnekler gösterir ve doğru cevapları pekiştirir (Kabadayı, 2001).

Dersler genellikle belirlenmiş hedef sözcükler ve dilbilgisi kurallarını içeren bir diyalogla başlar. Öğrenciler önce diyalogu canlandırır ve sonrasında ezberler. Diyalogun ardından, diyalogda geçen basit yapıların ve kalıpların tekrarı, değiştirilmesi, dönüştürülmesi ve çeviri ile kuvvetlendirilmesine yer verilir. Öğrenmede tekrar-ezber-taklit önemlidir. Dilbilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi kullanılır. Telaffuza önem verilir. Öğretim genellikle dil laboratuvarlarında gerçekleştirilir (Hengirmen, 2006).

Öğretim sürecinde cümle yapıları oluşturulurken küçük değişiklikler basit düzeyde kaldığından öğrencinin hata yapma olasılığı minimum düzeyde kalmakta, sürekli tekrara

başvurulduğu için de öğrenme gerçekleşmektedir (Harmer, 2007). Hata yapmanın insan yaradılışına özgü bir durum olduğunu ve öğrencilerin dil öğrenirken hata yapmaktan çekinmemeleri gerektiğini savunan araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir.

İşitsel-dil alışkanlığı yönteminde karşılıklı konuşma ezberleme ve tamamlama, diyalog kurma, sözcük ve cümle tekrarlama, zincir oluşturma, dilsel ifadeleri ve tümce yapılarını birbirine dönüştürme, dinleme etkinlikleri ve drama gibi teknikler kullanılır (Gömlüksiz, 2000).

Bilişsel yöntem / Bilişsel öğrenme yaklaşımı (Cognitive-code method). 1960'lı yıllarda Ausubel ve Chomsky tarafından ortaya çıkan Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, öğrenmede düşünmenin önemli olduğunu ve öğretmenin sık tekrarlar yapmak yerine öğrenciye düşünme ortamı hazırlaması gerektiğini savunur (Demirel, 2012). Bu yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine benzemekle beraber, daha çok dört temel becerinin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu metot gereğince öğrenme sonraki planlara konulmaktadır (Krashen, 1982).

Bilişsel öğrenme yaklaşımının başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir (Kabadayı, 2001):

- Dil alışkanlıkları geliştirme süreci değil, bilinçli bir şekilde kuralları öğrenme sürecidir.
- Öğretim programında telaffuz öğretimine başlı başına yer ayırmaya gerek yoktur.
- Özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır.
- Bireysel eğitim desteklenmeli, grup çalışmalarından yardım alınmalıdır.
- Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri birlikte kullanılarak dilbilgisi kurallarının öğretimi yapılmalıdır.
- Öğrenme sürecinde anadil kullanılır ve çeviriler yapılır.
- Konuların öğretimi bütünlük sağlayacak şekilde yapılmalıdır ve gerekli olduğunda görsel ve işitsel araç-gereçlerden de faydalanılmaktadır.

- Hem anadilde hem hedef dilde kültürel yeterlilik kazandırmak önemlidir.
- Öğretmen ve öğrencinin tutumu; sınıf içi etkileşim ve iyi bir öğrenme ortamı için büyük önem arz etmektedir. Öğretmen; mutlak yetki sahibi öğretim elemanı olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olarak ele alınır.

Dil öğrenimine yeni başlayan birisinin öğrendiği dilin kurallarını anlamlı ve çabuk bir biçimde kavrayamama ihtimalini ve bu kuralların ve bazı cümle kalıplarının öğretimin başında ezberler yoluyla anlamlı hâle getirilmesi durumunu göz ardı ettiği için Bilişsel Yöntem, eleştiri oklarının hedefi olmuştur. Ayrıca öğrenciler, hatalarına aşırı derecede dikkat edildiğinden kendilerini baskı altında hissedip öğrenmeye ket koyabilirler. Hataları düzeltmek ve doğru üretimin kalıcı olmasını sağlamak için aşırı tekrar ve alıştırma yapıldığında bu yöntemin sıkıcılığa düştüğü düşünülmektedir (Hengirmen, 2006).

Ezber ile mekanik öğrenmeye nazaran hafızayı harekete geçiren teknikler ve taklitler yoluyla öğretim etkinlikleri yürütülür (Doğan, 2012).

İletişimsel dil öğretim yöntemi (Communicative language teaching method).

Dünyanın öncü sosyo-dilbilimcilerinden Hymes ve dil öğretim uzmanları Christopher Brumfit, Henry Widdowson ve Keith Johnson; Chomsky'nin öne sürdüğü 'edim (performance)' ve 'yeti (competence)' kavramlarının dilin doğasını açıklamakta yetersiz kaldığını, bu iki kavrama iletişim yetisi (communicative competence) isimli üçüncü bir kavramı eklemenin bu eksikliği karşılayacağını iddia etmişlerdir (Hengirmen, 2006). İletişimsel yeterlik; dilin iletişimin kendisi olduğu varsayımından ortaya çıkan iletişimsel yöntemin hedeflenen iletişimdeki gelişimidir. Bu yöneme göre dil bir hedef değil; hedefe ulaşmak için bir araçtır ve dil öğrenmenin özünde var olan temel amaç, dilin temel fonksiyonu olan sözlü ve yazılı iletişimi sağlamaktır. Kelimeler ve cümleler sadece kavranan şeylerin aktarımıdır. Bu sebeple, dilin kurallarından ziyade dilin kullanımının üzerinde durulmalıdır (Brown, 1994).

İletişimsel dil öğretim yönteminin en göze çarpan özelliği yapılan öğretimde her etkinliğin iletişim kurma niyetiyle yapılmasıdır. Genelde dil öğretiminde öğrencilere kurallara uygun cümleler kurma yeteneğini edinmeleri için öğretim yapılır. Bunun için, öğretilecek kalıp oluşturulur ve konular farklı alıştırmalarla tekrar edilir ve öğretilen bu konular pekiştirilir. Ancak bu yöntemde dilde iletişimi ön planda tutanlar diğer yöntemlerde prensip olarak kabul edilen kurallı ve düzgün cümle kurmak; iletişim kurmaktan daha önemli değildir. Bütünlüğü sağlamak dil öğretiminin tek bir yönünü teşkil eder. Bu yöntemi benimseyenlere göre önemli olan, anlatımda ve düşündüklerini aktarmada kullanılanların ne anlama geldiğini bilmektir. Öğrenciler dili; oyunlar, rol oynama, problem çözme gibi iletişim odaklı etkinlikler içerisinde kullanırlar. Kalıpların ezberlenmesi yerine öğrenciler yapıları anlamaya ve kavramaya sevk edilir, kavranılan yapılar da kullanılmaya teşvik edilir (Demirel, 2012).

Her şeyden önce, bu yöntem dili kullanmada akıcılığın önemini savunur. Önemli olan dilin bilgi döngüsünde kalması değil, uygulamaya konmasıdır. Bunun için öğretmenin en mühim görevlerinden birisi de dili iletişim aracı olarak kullanmayı öğretmektir. Bu öğretim için tüm işitsel ve görsel materyaller işe koşulmalıdır. Öğretmen sınıftaki tam yetkili otorite olmamalı, öğretim öğrenci üzerinde yoğunlaşmalıdır. Öğrenciler sınıfta rahatlıkla ve kolaylıkla hareket edip birbirlerine görüşlerini aktarabilmelidir (Demirel, 2012).

Bu yöntem güncel eğitim sistemini etkileyen yaklaşımlardan olan yapılandırmacı eğitim anlayışının yaygınlaştırdığı otantik materyal kullanımı, etkileşimli dil oyunları oynama, resimleştirilmiş hikâyeler kullanımı, rol yapma, rol değiştirme, röportaj yapma, bilgi boşluklarını doldurma, dil değişimleri, ikili çalışmalar, takım çalışmaları, oyun oynama, sunum yapma ve öğreterek öğrenme gibi teknikler kullanılır (Doğan, 2012).

İletişimsel yöntem; ders materyallerinde metinlerin yeterince yer almamasının, ikili çalışmalar ve grup çalışmalarında öğretmenin öğrenciler arasındaki iletişimi tamamen yönlendirememesinin ve hataları düzeltme fırsatının olmamasının öğrenimi

verimsizleştireceği ve öğretmenin otoritesini sarsacağı düşünüldüğünden bu yönde eleştirilere maruz kalmıştır (Hengirmen, 2006).

İletişimsel yöntemden ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı bir biçimde bahsedilecektir.

Seçmeli yöntem (Eclectic method). Bu yöntem, yöntem zenginliği ya da yöntemler karmaşası gibi isimlerle de adlandırılmaktadır. Öğretmen sınıf içi etkinliklerde konuya uygun her yöntemin iyi ve elverişli tarafını değişik eğitim bağlamlarında kullanabilir (Demirel, 2012). Görüşün öncü isimleri uygulamacı dilbilimciler Harold Palmer ve Henry Sweet'tir. Bilinen yöntemlerden amaca en uygun ve öğretim başarısı tescillenmiş yönleri seçilip en verimli şekilde birbiriyle kaynaştırılmasıyla ortaya çıkan yönteme "Seçmeli Yöntem" denir (Demircan, 2012).

Bu yöntemde şimdiye kadar ortaya çıkmış ya da bundan sonra ortaya çıkacak olan yöntemlerden öğretmenlerin, uzmanların ve uygulayıcıların, öğrenci özelliklerine ve konuya uygun şekilde arzu ettikleri yöntemleri ve teknikleri derlemeleri ve uygun öğrenme-öğretmen ortamları oluşturup uygun eğitim-öğretim sağlamaları beklenmektedir. Örneğin, dinleme becerisinin kazanımının sağlanmasında kulak-dil alışkanlığı yöntemine, kelime öğretiminde düzvarım yaklaşımına ve konuşma becerisini geliştirmede iletişimsel yaklaşıma ağırlık verilmektedir.

Seçmeli yöntemin kullanım özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 1990):

- Dil öğrenimi anlamlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
- Çeviri başlı başına bir beceri olarak kabul edilmeli ve başlangıç seviyesindeki öğrenciler için faydalı bir metot olarak görülmemektedir.
- Dilin öğretimi hedef dilde yapılır; ancak çok gerekli durumlarda ana dile başvurulabilir.
- Alıştırmalar anlamlıdır ve iletişime yönelik amaçlar taşımaktadır.

- Sözcük öğrenimi önemlidir ve sözcükler; anlamlı cümleler, yapılar ve bağlamlar içerisinde kullanılmalıdır.
- Derslerden önce öğrencilere ne öğreneceklerinin bilgisi verilmelidir.
- Öğretim etkinlikleri kolaydan zor, somuttan soyuta doğru sıralanmalıdır.
- Güdülenmeye önem verilmeli, öğrencilerin derslerde motive olmasına dikkat edilmelidir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde öğretmenlerin sınıf içinde kullanabilecekleri teknikler aşağıdaki gibi gruplanabilir (Demirel, 2012):

- Gösteri (Demonstration): İzleyici konumunda olan bireylerin önünde bir işin, bir eylemin nasıl yapılacağını göstermek için başvurulan bir tekniktir.
- Soru-Cevap (Question and Answer): Sınıf içinde en yaygın şekilde kullanılan tekniklerden birisidir. Öğrencilere doğru düşünme becerisi ve konuşma alışkanlığı kazandırması bakımından önemlidir.
- Drama ve Rol Yapma (Drama and Role Play): Öğrencilerin şahsi duygu ve düşüncelerini farklı bir kişiliğe bürünerek ifade etmesine yardımcı olan bir tekniktir. İyi rol yapabilmek için yaratıcı düşünce önem arz eder. Drama tekniği sayesinde öğrenciler karşılaştıkları durumlarda nasıl hareket etmeleri gerektiğini yaparak ve yaşayarak öğrenirler.
- Benzetim (Simulation): Sınıf içerisinde öğrencilerin bir olayı gerçekten yaşıyormuş gibi değerlendirip sayesinde eğitici çalışmalar yapmalarına imkân tanıyan bir öğretim tekniğidir.
- İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları (Pair-Work and Group Work): Sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre en az 2 ve en çok 8-10 kişinin küme oluşturarak aynı konu üzerinde ortak çalışma yapmalarına dayanan bir öğretim tekniğidir.

- Micro Öğretim (Micro Teaching): Yabancı dilin nasıl ve ne şekilde öğretileceği hususunda daha çok aday öğretmenleri yetiştirmek amacıyla öğretmen yetiştiren kurumlar bünyesinde kullanılan bir yöntemdir.
- Eğitsel Oyunlar (Academic Games): Oyun sözcüğü yabancı dil öğretiminde birçok sınıf içi etkinliğini kapsamaktadır. Bu etkinlikler bazı dil yapılarını, okuma, yazma, dilbilgisi, telaffuz, sözcük bilgisini ve iletişim becerilerini daha iyi pekişmesini sağlamak için sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerdir.

Seçmeli Yöntem; öğretmenlerin farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilmek amacıyla geniş bir bilgi birikimine ve akademik yeterliğe sahip olmalarını ve öğrenci özelliklerini de göz önünde bulundurarak herhangi bir konu için doğru seçimi yapmalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin devamlı değişmekte ve farklılaşmakta olan yöntemlere adapte olmasını zorlaştırmakta ve motivasyon kaybına yol açmaktadır. Öğretmenlerin yöntem sentezi yapmaları meşakkatli olacağından ve öğrencilerin güdülenme kaybına sebep olacağından ötürü bu yöntem eleştirilmiştir (Doğan, 2012).

Bu yöntemlerin haricinde yabancı dil öğretimi alanında daha az yaygınlık göstermekte ve alternatif şekilde kullanılmakta olan başat diğer yöntemler ise şöyledir:

Telkin yöntemi (Suggestopedia). Psikoterapist Georgi Lozanov'un geliştirdiği bu yöntem öğrenme sürecinde psikolojik engelleri ortadan kaldırmak için öğrenenlere yardımcı olmaya çabalar. Bu yöntemin yabancı diller öğretimine en büyük katkısı rahat bir ortamda sınıf iletişimi sağlamasıdır. Dersler küçük mevcutlarla yapılır ve yoğundur. Küçük mevcutlarla öğretimi gerçekleştirebilmek amacıyla, yabancı dil sınıfları özgürce iletişim kurulabilecek şekilde düzenlenir ve müzik en etkili ders aracı olarak kullanılır.

Bu yöntemde, yabancı dil sınıfları, stresin düşük ya da sıfır olduğu; sanatsal objeler, müzik, hoş koku ve meditasyonla perçinlenen; aktif ve pasif seansları barındırabilen merak uyandırıcı ortamlar, hatta yaşam odası ya da oturma odası gibi şekillenir. Zemin, halıyla

kaplanır. Sıralar yerine rahat oturma yerlerinde ve iyi bir melodi ve güzel bir ışılandırma eşliğinde öğrencilere öğretim yapılır. Derste öğretime geçilmeden önce tüm öğrencilere yeni bir isim ve kimlik verilir. Kimi zaman anadile başlangıç aşamalarında başvurulur; fakat çoğunlukla yabancı dil kullanılır. Yabancı dildeki karşılıklı konuşmalar ve günlük diyaloglar müzik arka fonuyla yapılır. Doğru atmosferin oluşturulması ve konu içeriğini oluşturan karşılıklı konuşmaların canlandırılmasında öğretmenin önemli rolü bulunmaktadır. Dilbilgisine olması gerekenden fazla önemsenmezken; makul ölçüde mesaj iletimi yapılmaktadır (Bancroft, 2005).

Telkin yönteminde diyalog öğretimi çok önemli bir tutmaktır. Bir diyalog öğretimi yapılırken, ilk aşamada diyalog gerekli açıklamalarla baştan sona okunur. İkinci olarak vurgu ve tonlamaya dikkat çeken müziğe önem verilir ve gerektiğinde açıklamalar anadilde yapılır. Üçüncü aşamada öğrencilerden rahat koltuklarına oturup gözlerini kapatarak klâsik müzik eşliğinde diyalogu dinlemeleri sağlanır. Derslerin yürütülmesi bu şekilde sağlanır (Demirel, 2012).

Telkin yönteminde sınıf ortamının düzenlenmesinde klâsik çizgiden sıyrılması, uygun çevre öğrenmesi, olumlu tavsiyeler, kavramları görselle hâle getirme, öğrencileri yeni bir kimliğe büründürme, oyun oynama, aynı durumlardan farklı çıkarımlar oluşturma gibi teknikler kullanılmaktadır. Genellikle okuduğunu anlama ve konuşma etkinlikleri için uygundur. Drama, hayal, kurma, resim ve müzik aktivitelerine sık sık yer verildiğinden çeşitli sanat dallarının öğretilerinden yararlanılmalıdır (İşcan, 2011).

Bazı araştırmacılar bu yöntemi; öğrencinin sadece ruhsal yönünü geliştirdiğini, mevcudu kalabalık olan sınıflarda uygulama sıkıntısı olduğunu, ders ortamının hazırlanmasının zahmetli olduğunu ve ekonomik olarak maliyetli olduğunu, öğretmenin bu konuda özel eğitim almış, nitelikli, deneyim sahibi ve becerikli olması gerektiğini, telkine bağımlı bir öğretimin sağlıklı olmadığını belirterek eleştirmişlerdir (Doğan, 2012).

Danışmanlı (grupla) dil öğretim yöntemi (Community language learning). Curron'a göre, yabancı dil öğrenirken öğrenenlerin hata yapma kaygısı ve içsel endişeden ötürü kendilerini ifade edemedikleri gözlemlenmiştir. Yine Curron sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrenenlerin endişeden ve yanlış yapmaktan kaynaklanan korkuların üstesinden gelebilmek için sorumlu olduğunu vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, sorumlulukların paylaşılması ikinci bir dilin öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Bilişsel-kod işleme süreçlerini uygulamakla beraber; dört temel dil becerisini birden geliştirmeye ağırlık verir. Aynı zamanda anadile yer vermesi açısından Dilbilgisi-Çeviri yöntemine benzetilmektedir. Fakat burada ana dil, öğrenciler arasında güven ve huzur ortamı oluşturmak ve yapılarda üretilen anlamı daha açık hâle getirmek adına kullanılmaktadır. Öğrenciler de zekâları, öğrenme güduları, duyguları, fiziksel ya da içgüdüsel tepkileriyle birlikte bir bütün olarak ele alınır ve iletişim konusunda yetkinliğe erişmeleri amaçlanır (Demirel, 2012).

Grupla dil öğretim yönteminde öğrenciler öğrenme sürecinin merkezindedir ve ders bu yöntemle yürütülürken, öğrenciler sınıfta bir daire oluştururlar. Öğretmen bu dairenin dışındadır. Öğrencilerden birisi; tüm sınıf için ya da birkaç öğrenci 3-4 kişilik gruplar için danışman olarak belirlenir. Böylelikle öğrenciler danışmanla anlaşabildikleri şekilde iletişim kurma fırsatına erişirler. İlk derslerde, öğretim esnasında ses kaydedicisi kullanılır ve sadece hedef dilde konuşan öğrenciler kaydedilir. Bu sebeple telaffuz eğitim çok önemlidir. Grup çalışmasında öğrenciler istediklerini tartışabilir. Dışarıdan grup çalışmasını izleyen öğretmen anadilde kullanılan yapıların yabancı dile çevirisini yaparak öğrencilere yardımda bulunur. Bu şekilde öğrencilerin hedef dilde iletişim kurup kendilerini ifade etmelerini sağlamak adına onlara destek olunur. Ders genellikle bu adımlarla yürütülür (Demirel, 2012; Doğan, 2012).

Grupla dil öğretiminde karşılıklı iyi niyet, merak, ilgi ve olumlu tutum öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimde önemli bir rol oynar. Öğretmenden hedef dile anadili kadar

hâkim olması aynı zamanda psikoloji alanında da donanımlı olması beklenmektedir (Brown, 1994).

Bu yöntemde çeviri yapma, öğrencilerin izlenimlerini alma, yansıtma becerileri, öğretmenin bilgisayar ya da monitör rolünü üstlenmesi ve küçük grupla takım çalışması gibi tekniklerden yararlanılmaktadır (Doğan, 2012).

Bu yöntem; öğretmenin hedef dilde anadili kadar yetkin olmasını gerektirdiği, konuların öğrencilerin kendi aralarındaki konuşmalardan yola çıkarak belirlenmesinden ötürü öğretim programını takip etmenin zorunlu olduğu okullarda uygulama gücüne sebep olduğu gerekçeleriyle eleştirilmiştir (Doğan, 2012).

Sessizlik yöntemi / Sessiz yol yöntemi (The silent way). İnsancıl yaklaşımların ürünlerinden biri olan Sessiz Yol Yöntemi, bilişsel psikologların ve üretken-dönüşümcü dilbilimcilerin etkisiyle oluşmuş, Caleb Gattagno tarafından 1970'lerin başlarında geliştirilmiştir. Sessiz Yol Yöntemi, dil öğrencilerin etraflarında maruz kaldıkları işitsel öğeleri tekrarlamaları yoluyla dilin öğrenileceği fikrini reddetmektedir. Sessizlik Yöntemine göre öğretme, öğrenmeye göre ikinci planda kalmalıdır. Aynı zamanda öğrenme, bilinen öğelerin ve örgütlenmelerin yeni durumlara entegre edilmesini içermektedir. Öğretim sürecinde bütün tüm dil becerilerine yer verilmekle beraber, anlamın da yapı kadar önemli olduğunun altı çizilmektedir. Yöntemin adında geçen sessizlik kavramı öğretmen için geçerli bir durumdur. Öğretim sürecinde, yoğun şekilde duyduğunu anlama çalışmalarına ağırlık vermek yerine, öğretmen çoğunlukla sessiz kalır ve yeni yapının sadece bir kalıbını verir ve öğrencilerden bu yeni yapıyı yeniden üretilip benzer cümleler kurmalarını ister. Bu yöntem; keşfetme ve problem çözme yoluyla öğrenmenin kavramsal karşıtıya dayalı öğrenmeden daha etkili olduğu varsayımına dayanmaktadır (Davies ve Pearse, 2000).

Sessiz Yol Yönteminde okuma becerileri başlangıçtan itibaren öğretilir; fakat okuma becerisi öğrencilerin söyleyip dile getirebildikleri üzerine geliştirilir. Öğrenmeden hatalar

önemli ve hatta gereklidir. Öğretim sürecinde öğrenciler dil üzerinde çalışırken birbirleriyle çalışma imkânı bulurlar ve birbirlerinden öğrenirler. Etkinliklerde sessiz kalan öğretmen grup çalışmasındaki işbirliğini güçlendirir. Öğrenciler dil üzerinde araştırma yaparak ve kendi seçimlerini yaparak özerklik kazanırlar. Sessizlik bir araç olarak ele alınır. Öğretmen kendini sessiz bırakarak öğrencileri aktif kılar. Sadece gerektiğinde öğretmen öğrencilere yardımcı olur (Larsen-Freeman ve Andersen, 2011).

Bu yöntemde öğretmenin soru sorduktan sonra beklediği cevaplar karşısında sessiz kalması, öğrencilerin akran düzeltmesi ve öz düzeltmesi için mimik kullanımı, kelime kartları, kalıpsal ve yapısal anlamda geridönüt alma gibi tekniklerden faydalanılmaktadır. Öğretim sürecinde kelime listeleri, duvar panoları, somut ve soyut çizimler, renklendirilmiş komut verme çubukları, plaklar, bantlar, ses kayıtları, video kayıtları, resimler, slâytlar, filmler, ders içi görev kâğıtları ve hikâye kitapları gibi yardımcı materyal kullanılır ve bu materyaller daima öğretim ortamında hazır bulundurulur. (Doğan, 2012).

Oluşturduğu eğitim ortamı ve öğretim etkinliklerinin sonucu olarak Sessiz Yol Yönteminin öğrencileri dilin doğal yapısı ve kültüründen, toplumsal ilişkilerden ve anlamlı bir iletişimden mahrum bıraktığı düşünülmektedir. Öğrenci farklılıklarını göz ardı ettiği ve konuşma becerisine gereken önemi göstermediği gerekçesiyle Sessiz Yol Yöntemi eleştiriler almıştır (Doğan, 2012).

Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response). James Asher tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Asher'ın bu yöntemi anadil ediniminin ilk aşamalarından feyz alınarak oluşturulduğundan dinlediğini anlamaya büyük önem gösterir ve dinleme becerisiyle başlar. Dinleme becerisinden sonra yavaş yavaş konuşma öğrenilir, sonra da okuma ve yazma becerilerine yönelinir. Temel olarak, öğrencilerin yabancı dildeki seviyeleri aşama kaydettikçe zorluk derecesi artan “Kalk”, “Yat”, “Zıpla”, “Yürü” vb. şeklinde verilen komutları ve uygulamalarını içermektedir. Dil öğretiminin kişilerin fizyolojik ve biyolojik

yapısındaki değişmelerle de bağlantılı olduğunu, beynin sağ lobunun ve sol lobunun farklı öğrenme fonksiyonlarını denetlediğini ve baskı altında öğrenmenin bireyi olumsuz etkilediğini bu nedenle dil öğretim programlarının bu faktörler göz önünde bulundurularak düzenlenmesi ve eyleme konması gerektiğini savunur (Gür, 1995).

Bu yöntemde yabancı dil öğretiminde emir kipi önemli yer tutar. Emir kipini içeren alıştırmalar oluşturulur ve bu alıştırmalar öğrencilerin fiziksel bir tepki vermelerini gerektirir. Diyalog yoluyla karşılıklı konuşma öğretimi dersin ya da konunun sonlarına doğru yapılır. Öğrencilerden gerektiğinde hem kişisel hem de toplu olarak tepki vermeleri istenir. Tüm Fiziksel Tepki Yönteminde öğretmen yönetici, öğrenci ise aktör (yapıcı) rolündedir. Öğrencinin konuşması nispeten ertelenmiştir ve öğrenci konuşma hevesi duyduğunda başlangıç itibariyle diğer öğrencilere komutlar ve yönergeler verir. Derste öğretim yürütülürken başlangıç seviyesinde olan öğrenciler için öğretim materyali kullanmaya gerek yoktur. Çünkü öğretmenin hareketleri, yüz ifadeleri ve sesi sınıf aktiviteleri için yeterlidir. Sonrasında ise öğretmen sınıfta nesnelere kullanır. Dersler ilerledikçe resimler, slaytlar ve posterler gibi çeşitli görsel materyaller kullanılır. Bu yöntem izlenerek gerçekleştirilen yabancı dil öğretim çalışmalarının başlangıç seviyesi için oldukça kullanışlı olduğu düşünülmektedir (Kırçıçek, 2018).

Öğrenciler, öğretmen tarafından tebliğ edilen komutları yerine getirerek herhangi bir konuyu kavradıklarını gösterirler. Öğretmenler alışılmışın dışında ve sık sık gülünç emir kalıpları ve türevlerini öğrencilere sunarlar. Etkinlikler eğlenceli olacak şekilde ve öğrencilerin aktif öğrenme rollerine bürünmelerine izin verecek şekilde tasarlanır.

Bu yöntemde öğrenci davranışlarına doğru şekilde yön tayin edebilmek için emir tümceleri, rol değişimi, eylemlerin devam etkinlikleri, çeşitli oyunlar ve skeçler gibi tekniklere başvurulmaktadır. Resim, dia ve posterler gibi görsel araçlara da yer verilmektedir (Demirel, 2012).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi; öğretimi sadece komutlara ve tepkilere dayandırması ve dersleri monoton hale getirmesi açısından öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği düşünüülerek bazı uzmanlar tarafından eleştirilmiştir (Doğan, 2012).

İşitsel-görsel yöntem (Audiovisual method). 1960'ların ilk başlarında, ilk olarak Fransızca öğretimi yapılması için geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemin diğer yöntemlerden farklı kılan en önemli ayrıntı dil öğretim sürecinde teknolojik aletleri yoğun olarak işe koşmasıdır. Dil öğretimi dil laboratuvarında, duvar resimleri, slâytlar, filmler, taşınabilir kasetçalarlar, CD'ler, DVD'ler, MP3 çalarlar, yazı levhaları, kuklalar, ses kayıtları, ses kayıt cihazları, video kayıtları, video kayıt cihazları, televizyonlar, teypler ve kısa film şeritli projeksiyon makineleri gibi araç ve gereçler yardımıyla yapılır (Memiş ve Erdem, 2013).

Bu yöntemde metinler net sınırlarla çizilmiş bir olay sırasını izler (Stern, 1983). Çoğun zaman dersler bir filmin kısa bir parçasının gösterimi veya ses kaydıyla başlar. Filmde geçen her sahne ya da ses kaydında geçen her ayrı ses onu karşılık gelen bir tümceye denk düşecek biçimde ayarlanır (Demircan, 2012). Yabancı dil öğretiminde tüm duyu organlarından maksimum seviyede yararlanır. Ayrıca öğretmen öğrencilere, tüm dilsel yapıların ve ifadelerin açıklamasını davranış, eylem, jest ve mimiklerle yapar, görseller yardımıyla ifade eder ve ses kayıtlarını açarak söz konusu içeriğin telaffuzunu öğrencilerin dinlemesini ve kavramasını sağlar (Doğan, 2012). Dilbilgisi yapıları bağımsız öğretilir ve konuya yönelik alıştırmalar da öğretim ortamında gerçekleştirilir. İşitsel-Görsel Yöntem dil öğretim kavramını sağlıklı ve hakiki bir iletişime benzetmeyi hedeflediğinden soru-cevap yöntemini sıkça kullanılır (Demircan, 2012). Derslerin son bölümlerinde sesletim çalışmaları ve dilbilgisine yönelik alıştırmalar yapılır. Öğretmen derslerde yazılı anlatımdan ziyade sözlü anlatımdan yararlanır ve alıştırmaların ve metinlerin çoğun da karşılıklı konuşmaya odaklıdır. Hedef diyalog resimler sunularak öğrenciye iki defa gösterilir, sonrasında ise diyalog resimler

ekranda akarken dinletilir ve son aşamada öğrenciler diyalogu tekrar ederler (Doğan, 2012). Öğrenciler, hedef dilde belli bir kademeye ulaştıktan sonra söz konusu diyalogları oyun veya drama hâline getirilerek tekrar edebilirler.

Bu yöntem, genel olarak sözlü araçlara odaklanması ve yazılı materyalleri kısıtlaması yönüyle ve işitsel-görsel araçların öğretim aracı olarak değil de öğretim yöntemi olarak kullanılmasının öğretmeni tembelleğe sürükleyeceği düşünüldüğü gerekçesiyle eleştirilmiştir (Doğan, 2012).

Görev temelli dil öğretim yöntemi (Task-based language learning method). Bu yöntemi dilbilimci Harold Palmer ve Doktor N.S. Prabhu geliştirmişlerdir. İçerik olara dil öğretim programı eğitimsel görevler ve gerçek yaşam sorumlulukları çerçevesinde yapılandırılır ve bu program dâhilinde görevlerin listesi hazırlanır. Öğrenciler; bilgileri listeleme, organize etme, sıralama, kıyaslamanın yanında problem çözme, bireysel deneyim paylaşımı, proje yapma ve üretim görevlerini yerine getirir (Göçer, 2017).

Bu yöntemde konular öğrenci ihtiyaçlarına göre saptanır. Bütünden parçaya doğru hareket edilir. Sosyal etkileşim olanağı sunmasının yanısıra bağımsız öğrenmeyi de teşvik eder. Her sınıf kendi sosyokültürel ortamına göre bağlamlar oluşturur. Bu yöntem öğrenmenin ihtiyaçları baz alınarak oluşturulan bir sistem olduğun için belli konu alanlarında öğrencinin gelişimini sağlamayı hedefler. Ayrıca bilgiyi iletişim ortamına aktararak uygulamalı öğrenme sürecini şekillendirmeyi kendine hedef edinmiştir. Öğretimin başarısı, amaçlara ne derece ulaşıldığını ve sonraki aşamaların hangi zeminde kurulduğunu belirlemek amacıyla çok çeşitli yöntemlerle ölçülür (Doğan, 2012).

İçerik ve iletişim öğretimin merkezindedir. Akademik öğrenmenin yerine hedef dilin kullanımına dayalıdır. Öğrenciler ilgi çekici içerikleri çeşitli dil bağlamlarında keşfederler. Müfredatı oluşturma esnekliği yaygındır. Bilgilerin sunumunda ve öğretiminde kullanılan

stratejiler öğrencilerde öğrenme tutkusunu harekete geçirir. Bu yöntem, işbirlikli öğrenme yöntemiyle daha kalıcı öğrenme sağladığı düşünülmektedir (Kırççek, 2018).

Yöntem; görevlerin zorluk derecesi açısından başlangıç seviyesindeki öğrencilere uygun olmadığı gerekçesiyle ve görev merkezli sistematik bir gramer yapısı, pedagojik girdi örüntüsü ve güncel öğretim programından yoksun olması sebepleriyle eleştirilmiştir (Doğan, 2012).

İçerik merkezli dil öğretim yöntemi (Content-based language learning method).

1965 yılından sonra Fransızca dil banyosu ya da dile daldırma olarak adlandırılan eğitiminden etkilenecek Kanada'da St. Lambert tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem 21. yüzyıl insanların birbirinden farklı hedeflere ulaşmak ve ihtiyaçları yerine getirmek amacıyla yabancı dil öğreniminin yeniden tanımlanmış bir biçimi olarak ifade edilebilmektedir.

Bu yöntem önceden belirlenmiş dilbilgisi kalıplarından ziyade dil öğrenim sürecini önemseyen bir yöntemdir. Bağlamsal öğrenmeyi esas alır ve her sınıfın kendini özgü benzersiz bir sosyokültürel ortam olduğu kabul edilir. Dil eğitiminde konu merkezli programlara öncelik verilmekte ve hedef dilin amaca hizmet eden nitelikteki öğretimi hedeflenmektedir. Öğrencilerin gereksinimleri göz önünde bulundurularak çok çeşitli örneklerden yararlanma, bu örnekleri önceden hazır ve kullanılabilir hâle getirme, yapıların anlamının kontrolün sağlama, öğretimin ilk aşamalarında basit, ilerleyen aşamalarında nispeten daha karmaşık hâle getirilen ödev ve sorumluluklar ve de bireysel değerlendirme süreçlerinden faydalanılarak bilgilerin pekiştirilmesi sağlanır. Bununla beraber iletişimi ön planda tutan metinler yardımıyla gerekli durumlar oluşturularak dilin işlevselliği çoğaltılmaya çalışılır ve sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler bireysel olarak, partnerle birlikte ya da çoklu gruplar hâlinde sürdürülerek çok yönlü bir öğrenim hedefine ulaşılmaya çalışılır. Öğrencilere tecrübe kazandırmak amacıyla derslerde beyin fırtınası tekniğinden ve şekillerle

serbest çağrışım metodundan faydalanılır. Dil öğretiminde kullanılacak olan içeriği akademik içerikle bir araya getirmektedir (Gibbons, 2003).

Birtakım araştırmacılar tarafından dilbilgisi odaklı sınava girme zorunluluğu olan öğrenciler için uygun olmadığı düşünülmektedir (Harmer, 2007).

Çoklu zekâ yöntemi (Multiple intelligence method). Çoklu zekâ öğretim yöntemi, doğal öğrenme için öğrencinin ihtiyaçlarını karşılama amacı güder. Çoklu zekâ kuramına göre hiçbir öğrenci yetersiz değildir. Her bir öğrencinin farklı zekâ türüne sahip olduğu dikkate alınarak farklı boyutlarda muamele edilir. Anadil ediniminden farklı bir yabancı dil öğretim yolu izler. İlk öğrencilerin baskın zekâ türlerini belirleyip öğretmen ders planını ona uygun oluşturur. Öğretim öğrenci merkezli yapılır. Öğretmenlerin; her öğrencinin tüm zekâ türlerini barındırma potansiyeline sahip olduğu, bu zekâ türlerinin geliştirilebilir olduğu, tüm zekâ alanlarının karmaşık bir yapıya sahip olduğu, zekânın her alanda geliştirilebildiği varsayımlarına göre öğretimi şekillendirmesi gerekir. Dil gelişim portfolyosu kullanarak öğretim süreci yürütülür. Sanat temelli öğretim programı benimsenerek öğrenme istasyonları gibi çok çeşitli etkinlikler düzenlenir. Öğrencilerin zekâ alanlarıyla yaptıkları araştırmalar ve hazırladıkları projeler birbiriyle doğru orantılıdır. Öğrenciler sınıf çalışması ve projelerde gösterdikleri performansla değerlendirilir. Zekâ profili öğrencilerin çalışmalarda gösterdiği başarıya göre oluşturulur (Rodgers, 2001).

Yabancı dil öğretiminde bahsedilen tüm yöntemlerin ve yöntemlerde başvurulan tekniklerin yeri ve katkısı büyüktür. Bu araştırmada iletişim kurma becerisini ve problem çözme yeteneğini geliştirdiği, yaratıcı düşünme gücünü artırdığı ve konuşma becerisini geliştirmeye bir katkısı olduğu düşünülen “Yaratıcı Drama” kavramı ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı şekilde ele alınacaktır.

Yabancı dil öğretiminde temel beceriler. Ortaçağ Avrupa’sında Latince öğretilmesiyle başlamış olduğu varsayılan yabancı dil öğretiminde ilk dönemlerde Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

uygulanmış ve temel alt beceri olarak dilbilgisi, sözcük bilgisi ve çeviri öğretimine yer verilmiştir. Fakat sonraları dil öğretiminde ihmal edildiği düşünülen dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) göz önünde bulundurulmuş, bu becerilere yönelik işlevsel yöntemler geliştirilmeye başlanmıştır (Baytar, 2016).

Modern yabancı dil öğretimindeki anlayışa göre, dili oluşturan dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın bir bütün olarak ele alınmasıyla ve gelişim sağlamasıyla sağlıklı bir yabancı dil öğrenimi gerçekleşir. Bazı uzmanlar bu beceri bütünlüğünün okul öncesinde olduğundan bahsederken bazıları ise çocuğun okula başlamasıyla bu bütünlük algısını kazandığını iddia etmektedir (Dickinson ve Snow, 1987).

Demirel (2004) dilin, temel becerilerinin işlevsel bütünlüğünün olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe göre, bir dil öğrenmek; o dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma konusunda yetkin duruma gelmek, o becerileri anlamlandırmak ve üretim sağlamak anlamına demektir. Demirel'e (2004) göre, dil bireye bir iletişim aracı olarak kullanması öğretilirken dört temel becerinin de bu sürece entegre edilmesi gerekmektedir.

Dinleme ve okuma becerileri alımlayıcı beceriler; konuşma ve yazma becerileri üretken beceriler olarak gruplandırılmaktadır. Yabancı dil öğrenim sürecinde ilk olarak dinleme yetisinin kazanıldığı, ardından öğrenilenlerin konuşma aracılığıyla kaynaktan alıcıya aktarıldığı, ondan sonra yazılı ve basılı olan metinleri okuyup kavramanın öğrenildiği ve son olarak öğrenilen bilgilerin anlamlı bir şekilde yazıya döküldüğü hesaba katılırsa, bu dört temel becerinin öğrenmede belli bir sırayı takip ettiği anlaşılacaktır (Kurniasih, 2011). Her ne kadar dört temel becerinin birbirinden farklı özellikleri bulunsada öğretim sürecinde onları birbirinden bağımsız değil, – sınıf ortamında belli bir sıraya sadık kalmak pek olası olmadığından – tümleşik olarak öğretmek gerektiği görüşüne varılmaktadır (Dolan, 1985).

Dinleme becerisi (Söyleneni anlama). Dinleme becerisi alımlayıcı bir beceridir. İletişimsel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen dinleme becerisinin öğretiminin amacı,

bireye dil olgusunun işlevsel ve sosyal boyutlarını kapsayan gerçek ya da gerçeğe yakın olan iletişim durumlarında konuşmacıdan gelen iletiyi anlayabilme becerisini kazandırmak ve etkileşime girmesini sağlamaktır (Rost, 1994).

Küzeci'ye (2007) göre, dinleme becerisinde öğrenciden hedef dildeki sesleri tanınması, dilde bir bütünlük arz eden tonlama ve vurgulamaların yol açtığı anlam değişikliklerini ayırt etmesi ve en önemlisi konuşmacıdan gelen iletileri doğru bir şekilde ve tam anlamıyla kavraması beklenmektedir.

Konuşma becerisi (Düşündüğünü söyleme). Konuşma becerisi üretken bir beceridir. Demircan'a (2012) göre konuşma becerisi; oluşturuluş bakımından dilbilgisi, ses veya her ikisinin de dışı vurulmasını, hem algılayan hem de üreten olarak sürece katılmayı, sadece ses üretmekle yetinmeyip jest ve mimikleri, ayrıca vücut hareketlerini de içeriğinde barındırdığından dört boyutlu (işitsel, görsel, algılayıcı, üretici) bir eylem şeklinde ifade edilmektedir.

Yabancı dil öğretiminin genel amaçlarının en önemlilerinden birisinin öğrencilerin öğrendikleri ya da öğrenmekte oldukları dili anlaşılır biçimde konuşabilmesi olduğu söylenebilir. Demirel (2014), konuşma becerisinin hem bilişsel hem de devinişsel becerilere bağlı olarak geliştiğini belirtmiştir. Konuşma becerisini edine ya da kazanan bireylerin sadece dilin yapısını, kurallarını, sözdizimini ya da sözcüklerin doğru sesletimini öğrenmeleri yeterli olmamakta; sözel olmayan jest ve mimik gibi bazı davranışlara da haiz olmaları gerekmektedir.

Okuma becerisi (Okuduğunu anlama). Okuma becerisi alımlayıcı bir beceridir. Bir yazıdaki sembolleri tanıma ve bu sembollerden anlam oluşturma etkinliği olarak ele alınan bu beceri algısal yönü yüksek, motor yönü nispeten daha düşük bir devinişsel beceri olarak değerlendirilmektedir. Okuma esnasında, insanda beyin ve gözlerin ortaklaşa hareket ettiği; beyin gözler yardımıyla okunanları anlamak için hem zihinsel hem dilsel ve ayrıca dil dışı

örüntüleri kullanmak adına beyin hücrelerinin pek çoğunu harekete geçirdiği; dildeki sembollerin anlamının deşifre edilmesi, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturulup yeni düşünceler ile var olan problemlere çözümler üretilmesi gibi etkinlikler gerçekleşmektedir (Tosunoğlu, 2002; Yangın, 1999).

Okuma becerisinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı olan semboller kümesinin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollere anlamlar yüklenmesi gerekmektedir. Sembolleri çözümlmek işitsel ve görsel algıyla alakalı bir durumdur. Yazılı ve basılı sembolleri seslendirebilmek; görsel ve işitsel olarak öğrencinin okumaya hazır olması gerektirir. Anlamanın-kavramanın kazandırılmasında ise dil önem kazanır. Öğrencilerin çözümlemesini yaptığı metni anlayabilmesi ve kavrayabilmesi amacıyla kendi bilgileri ve geçirdikleri yaşantılar ve metin arasında ilişki kurabilmesi gerekmektedir (Özmen, 2001; Yangın, 1999).

Yazma becerisi (Düşüncelerini yazılı ifade etme). Yazma becerisi üretken bir beceridir. Ders sürecinde hedeflere etkili ve çabuk bir şekilde ulaşabilmek için yazma becerisinde amaç; bir taraftan hedef dilin yapısının kavranması, cümle kalıplarının öğrenilmesi ve sözcük dağarcığının hareket geçirilmesi, diğer taraftan ise bireyin basit seviyede yazılı ürünler ortaya koyabilme yeteneğinin geliştirilmesidir. Yazınsal metinler hem öğrenme için bir bağlam oluştururken hem de dört dil becerisinin bütünleştirilmesinde etkin bir rol oynar (Atalay, 2015).

Yazma becerilerinin geliştirilmesinde, hedef dilin ve o dilin kurallarının doğru bir biçimde kullanılması ne kadar önemliyse ele alınan bir mesajın kapsamını ve içeriğini ifade edebilmek de büyük önem taşır. Yaşlı (2008), yazma becerisinin mekânîk bir süreç olarak değil; anlama, düşünme, geliştirme ve üretme süreçlerini kapsayan bir temel beceri olarak algılanması ve değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu becerinin kazanılmasıyla öğrencilerin gündelik yaşamda; kartlar, özel ya da resmî mektuplar, elektronik posta, faks ya

da telgraf yazma, form doldurma, özgeçmiş yazma, not alma, alıştırma yapma ve ödev hazırlama gibi etkinlikleri doğru şekilde gerçekleştirmeleri beklenir.

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisi

Konuşma; bilgiyi alma, işlemde geçirme ve üretme süreçlerinin bulunduğu, etkileşimli bir anlam oluşturma sürecidir. Konuşmanın yapısı ve içeriği; ortaya çıktığı bağlama, katılımcılara ve konuşmanın amacına bağlıdır (Burns ve Joyce, 1997). İkinci ya da yabancı bir dilde konuşma becerisi ise; öğrencilerin kendilerini, doğru telâffuz, dilbilgisi ve sözcük bilgisi kullanılmasını ve konuşulan dilin pragmatik ve söylevsel kurallarının benimsenmesini hedefleyen işlemsel ve iletişimsel amaçlarla; verilen anlamlı bağlam içerisinde; sözlü, tutarlı, akıcı ve uygun bir şekilde ifade etme becerisidir (Torkey, 2006).

Edinilen ve öğrenilen bütün birikimleri aktarmaya ve hedef dilde iletişim sağlamaya yardımcı olduğu gerekçesiyle yabancı dilde konuşma becerisi önemli bir beceri olarak kabul edilir. Bununla beraber maalesef Türkiye'nin de aralarında bulunduğu pek çok ülkede en başarısız olunan becerilerin başında konuşma becerisi gelmektedir. Bu hususta yabancı dil öğretimi yapan eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Ezberci metotlarla ve geleneksel yöntemlerde bu beceri zorlama bir şekilde gerçekleştiğinden hedeflenen başarı elde edilememiştir. Öğretmenler, öğrencileri konuşma ortamına dâhil edici şekilde çalışmalı ve onları güdülemelidir (Karaca, 2016).

Öğrenme sürecinde bireylere konuşma becerisini kazandırmak amacıyla başlangıç seviyesinden itibaren diyalog, münazara, söylev, rol oynama, doğaçlama, iletişimsel oyun ve öykü anlatma gibi çok çeşitli yöntem ve tekniklere başvurmak yerinde olacaktır. Bu tarz yöntem ve tekniklerle öğrencinin dili kullanma ve konuşma becerisi geliştirilebilir (Ege, 2011). Belirtilen yöntem ve teknikler vasıtasıyla yabancı dil eğitimi zorlu bir süreç olmaktan çıkıp bir eğlenceye dönüşebilir. Böylelikle yabancı dilde konuşmaya cesaret edemeyen ve utangaçlık sergileyen öğrenciler de etkinliklerde yer alabileceklerdir. Büyük mevcutlu

sınıflarda konuşma becerisine yönelik öğretim yapmak zor olabilir. Öğretmenin sınıf dinamiğine göre belirleyeceği aktivitelerde küçük gruplar şeklinde yüz yüze konuşma sağlanabilir. Bu sayede içedönük öğrenciler sınıfın önünde değil, grup içinde rahatlıkla konuşma olanağı elde edebileceklerdir (Sze, 2016). Öğrencilerin karakteristik özelliklerine yönelik başvurulacak yöntem ve teknikler daima başarıya ulaşmada anahtar faktör olacaktır.

Bu çalışmada konuşma becerisi üzerinde araştırma yapıldığından yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisi ve bu beceriyle ilgili hususlara ayrıntılı olarak değinilecektir.

İletişimsel yöntem ve konuşma becerisi. 20. yüzyıl başlarında, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili araştırmalar bu iki kavrama ilişkin birtakım önemli hususları gün yüzüne çıkarmayı amaçlamıştır. 1940'lı yılların Sovyetler Birliğindeki öğretim otoriteleri yabancı dil öğretimindeki bazı bakış açılarının yetersiz olduğunu fark etmiş, konuşmaya dayalı öğretim etkinlikleri içeren yeni bir dil öğrenme teorisi geliştirilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Öncelikle o dönem öğrenme bilinci gitgide artmıştır. Psikolojik ve pedagojik araştırmalar ikna edici bir biçimde göstermiştir ki öğrencilerde beceri oluşturma yeterliğinin en önemli şartı, mekanik beceri edinimi ya da sezgi yoluyla dil hâkimiyeti kazandırmak değil, onları beceri yönünden kavramada yetkin kılmak adına bilinç geliştirmektir (Gez, Lyakhovitskij ve Mirolyubov, 1982).

Birçok öğrencinin yıllarca aldığı dil öğretimine karşın hâlâ iletişimsel yetiden mahrum olması; araştırmacıların, teorisyenlerin ve uygulayıcıların mevcut yaklaşımların işlevselliğini sorgulamalarına sebep olmuştur (Taylor, 1983). Söz konusu sorgulama sürecine birbirine zıt iki görüş damga vurmuştur (Rubio, Passey ve Campbell, 2004):

1. *Bişimsel vurgu:* Hedef dilin öğretimi, açık bir şekilde çözümlenmeye dayalı sözdizimsel bir yaklaşım ile sağlanmalıdır.

2. Anlamsal vurgu: Hedef dilin öğretimi, üstü kapalı bir şekilde, o dile doğrudan maruz kalma yoluyla analitik bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

İleri sürülen farklı görüşlere karşın bir dilin ediniminin ve yabancı bir dili öğrenmenin ancak öğrenenlerin içerik bakımından o dilin özgün, zengin ve anlamlı öğelerini içeren bir ortamda vakit geçirmeleriyle mümkün olabileceği düşüncesi ortaya çıkmış ve böylece dil öğretiminde yeni bir çağ açılmıştır (Taylor, 1982). Böylece paydaşlar gözlerini yeni bir yönetime çevirmiştir: İletişimsel Yöntem ve beraberinde getirdiği İletişimsel Yeti.

Savignon'a (2002) göre, "iletişimsel yeti" iletişimsel dil öğretiminin temel kuramsal kavramıdır ve bu kavram 1970'li yıllarda dilin kullanımı ve ikinci ya da yabancı dil öğrenimi ve öğretimi tartışma konuları arasında boy göstermiştir. Bu yeti, bireyin bir dili etkin bir biçimde kullanmasını sağlayan bilgi birikimi ve kişinin bu bilgi birikimini iletişimsel amaçlarla kullanabilme kabiliyetidir (Johnson ve Johnson, 1999). Aktaş'a (2004) göre ise iletişimsel yeti; bir dil toplumuyla iletişim kurmak adına gerekli bilgiler ve bu bilgilerin kullanılması adına ihtiyaç arz eden yeterliklere sahip olma durumudur.

İletişimsel yetiye göre bireylerin neyi, kime, nerede, ne zaman, ne amaçla ve nasıl koşullarda söyleyeceği önemlidir. Ancak bu noktalar zihinde saptandıktan sonra eyleme dönüşür ve söylemek istenilen şey iletişim ortamına uygun bir biçimde ifade edilir. Örneğin içinde bulunduğumuz oda havasız ve kapının açılmasını istiyoruz. Zihnimizde şekillendirdiğimiz bu düşünceyi belirteceğimiz sözler arasından birkaçını şöyle sıralayabiliriz:

- Kapıyı aç!
- Kapıyı açar mısın?
- Kapıyı açabilir misiniz?
- Lütfen kapıyı açın!
- Kapıyı açmanız mümkün mü?
- Açın şu kapıyı!

- İçerisi çok sıcak.
- Pencere bozuk mu?

İletişime dayalı dil öğretim yöntemlerinin özünde; öğrenenlerin kendi iletişimsel yetilerini geliştirebilmelerine imkân tanıyacak iletişimsel ortamda bizzat vakit geçirmeleri gerektiği fikri bulunmaktadır (Savignon, 2002). İletişimsel dil öğretimi, iletişimsel yetinin dilin kullanma sıklığı ve sözlü iletişim vasıtasıyla öğrenildiğini savunmaktadır (Liao, 2000). Derslerin hedefleri yalnızca dilbilgisi yapılarıyla ve dilbilim yetileriyle kısıtlanmamalı, iletişimsel yetinin bileşenlerine paralel olarak bu hedefler düzenlenmelidir (Brown, 2000).

Savignon (2002) iletişimsel yetinin bileşenlerini şöyle ele almıştır:



Şekil 1. İletişimsel yetinin bileşenleri.

Şekilde gösterilen bütün bileşenler birbiriyle bağlantılı olduğu gibi tek tek gelişim gösteremezler ya da değerlendirilmeleri bağımsız yapılmaz. Herhangi bir bileşenin seyrinde bir artma ya da azalma olduğunda iletişimsel yeti kavramının bütününde artmaya ya da azalmaya bağlı bir değişim gözlenmektedir.

İletişimsel yaklaşımda dil öğrenmenin amaç ve kapsam tanımı değişiklik gösterdiğinden (“dil öğretimi” – “konuşma öğretimi” – “konuşma etkinlikleri öğretimi” – ve

son olarak “iletişimsel eğitim”), eğitim sistemi de değişime uğramıştır (Passov,1991). Var olan yöntemleri derinlemesine gözden geçirip analiz eden E. I. Passov İletişimsel Yaklaşımın bir uzantısı olarak yeni bir yöntem önerisinde bulunmuştur: “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi”. Bu yöntemin özelliği yabancı dil öğretim sürecinin gerçek hayattaki iletişim sürecine daha yakın hâle gelmesini sağlamaktır. Passov, yöntemini anlattığı “The Communicative Method of Teaching Foreign Speaking” kitabında konuşmaya yönelik iletişim kavramını tüm ayrıntılarıyla ortaya koymuştur. Konuşma odaklı iletişim kavramının özellikleri şöyle sıralanabilir (Passov,1991):

- 1) Konuşmaya uyum sağlama: Öğretim sürecinin bu özelliği düşündüğünü konuşma eyleminin gerçekleşmesini sağlar ki bu da iletişimsel öğretim sürecinin temelini oluşturur.
- 2) Bireyselleştirme: Konuşma etkinliğinin kişiselleştirilmesi, başka bir deyişle öğrenenlerin her bir bireysel özelliklerinin hesaba katılması durumudur. Bu özellikler onların yetenekleri, konuşmayı ve öğrenme etkinliklerinde bulunmayı sağlayan becerileri ve birçok diğer kişisel özelliklerdir. Yabancı dil etkinliklerinde konuşma becerisinin öğretiminde şayet konuşma görevi öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarını kişisel olarak karşılayabiliyorsa ancak o zaman bireyden cevap alınabilir. Uygun bir cevap elde etmek için, dolayısıyla, bireyin; hayat şartlarını, yaşam deneyimlerini, dış görüşünü, ilgi alanlarını, hobilerini vb. kişisel özelliklerini tümüyle göz önünde bulundurmak gerekir.
- 3) İşlevsellik: Dil yeterliği kazandırma ve beceri oluşturma konuşmanın belirli bir konuşma görevini yerine getirirken konuşmanın bir sonucu olarak gerçekleşir. Konuşma görev dizisi, titiz bir şekilde seçilen konuları ve iletişimsel konuşma durumlarını belirler. Beceri gelişim sürecini çeviriden arındırmak önemlidir. Zira yabancı dil öğretim

sürecinin; anadil kurallarını işin içine katmadan hedef dilde oluşturulan alıştırmaya ve görevlerle gerçekleştirilmesi gerekir.

- 4) Yerleşiklik: Öğretimin bu özelliği iletişimsel gerçekliği yeniden oluşturmayı mümkün kılar ve böylece gerçek bir konuşma gerçekleşmesi adına ilginin artmasına vesile olur.
- 5) Özgünlük: Bu özellik; sözlü ifade etme, açıklama, yorumlama, başka sözcüklerle anlatma ve hazırlıksız konuşma yeterliklerinde gerekli gelişimi sağlar.

21. yüzyıl dünyasında İletişimsel Yöntem, dil öğrenimi ve dil öğretimi hakkında ortaya konan bir dizi temel ilkeler ve değişik yollarla uygulanan ve öğrenim ve öğretim süreçlerini farklı bakış açılarıyla yönlendiren varsayımlar olarak görülebilir. Bazı araştırmacılar öğrenim sürecinde girdi üzerine yoğunlaşmakta, böylece İçerik Merkezli Öğretimle gerçekleşen öğretimin içerik veya konu alanlarıyla tüm süreci yönlendirdiğini vurgulamaktadırlar. Birtakım öğretim çevreleri de doğrudan öğretim sistemleri ve süreçlerine odaklanmaktadır. Yeterlik Odaklı Öğretim ve Metin Esaslı Öğretim gibi yöntemler de öğretimde çıktının önemli olduğunu savunurlar ve planlı öğretimde çıktılarını ve ürünlerini başlangıç noktası olarak kullanırlar. Bugün İletişimsel Yöntem çok sayıda ders kitaplarında ve bu yöntemi iletişimsel öğretimde yöntembilimin kaynağı olarak aktaran diğer öğretim kaynaklarında klâsik formuyla ele alınmaya devam etmektedir. Ayrıca bu yöntem dil öğretiminde benzer felsefeleri paylaşan pek çok yaklaşımı da etkilemiştir (Richards ve Rodgers, 2007).

Tüm bu açıklamalar değerlendirildiğinde, iletişimsel yöntemin dil öğretimi programları için daha evvel öne sürülmüş yaklaşımların sivrilen yönlerine bir tepki olarak doğduğu neticesine ulaşılabilmektedir. İletişimsel yönteme nezdinde anlam; yapı ve biçimin önünde ilerler; öncesini ve sonrasını birbiriyle ilişkilendirmek esastır; hatalar öğrenim sürecinde doğal kabul edilir ve hiçbir suretle engellenmeye çalışılmamalıdır; dilbilgisel yetinin gelişimi üzerinde değil, iletişimsel yetinin tam anlamıyla iletişim boyutunun üzerinde

durulmalıdır (Rubio, Passey ve Campbell, 2004). Çok boyutlu bir kavram olan iletişimsel yeti, başarılı bir dil öğretimi ve öğrenimi sürecinin yalnızca dilbilgisine ve yapıbilgisine odaklanarak değil; aynı şekilde farklı iletişimsel durumlarda dilin ortaya koyduğu hedefleri de içerdiğini ortaya koyar (Lightbown ve Spada, 1999). Öğrenen bireylerin o dil üzerinde çalışarak öğrenmelerinin yerine o dili aktif şekilde kullanarak edinmelerinin gerekli olduğuna vurgu yapılmıştır (Taylor, 1983).

Bahsi geçen düşüncelerden hareketle, iletişimsel yöntemin; yaşamda kullanıldıkça edinilen ve geliştirilen konuşma becerisinin kazandırılması üstündeki tesirinin inkâr edilemeyeceği durumuyla karşı karşıya gelinmektedir. Üretken bir beceri olarak değerlendirilen ve geliştirilmesinde bazen sorunlarla karşılaşılan konuşma becerisinin hem öğretilmesinde hem de geçmiş yıllara oranla kendi gelişiminde ilerleme kaydetmesinde iletişimsel yöntem otoritelerinin savundukları iddiaların ve bu iddialar neticesinde geliştirilen her program, uygulama, etkinliğin gün geçtikçe etkili bir şekilde alan yazında yer edinmesi; konuşma becerisinin daha verimli öğretileceği ümidini artırmaktadır.

İletişimsel yöntem ve hedef dilde konuşma becerisinin kazandırılması. Yabancı dil öğretimi, anadil ediniminden farklı olarak bilgilendirici ve yönlendirici çalışmalarla öğrenenlere sunulmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Referans Çerçeve Programına göre, yabancı dil öğretiminin amacı, hedef dilde dört temel dil becerisini etkin bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmektir (Mirici, 2013). Hâlbuki öğrenenlere uygun ortamlar ve şartlar sağlanmasıyla sınıfta yeni bir dil öğretildiği hâlde hedef dili tamamiyle istenen düzeyde kullanamadıkları gözlemlenmektedir (Korkut, 2004).

Hedef dil öğretiminde en son ve en zor kazanım sağlanan becerinin konuşma becerisi olmasının sebebi; yabancı dil öğretimi yapılan kurumlarda etkili öğretim yöntemlerinin işe koşulamamasına bağlanmaktadır ve hedef dilde konuşma becerisi kazandırılırken başvuru yöntem ve teknikler öğrenenler açısından önem arz etmektedir (Rast, 2008).

Hedef dilin ya da yabancı dilin öğretim sürecinin her kademesinde konuşma becerisi geliştirilebilir. Yazma etkinlikleri yapılırken de öğrencinin konuşması sağlanabilir, dilbilgisi kurallarının öğretimi yapılırken de öğrencinin konuşması sağlanabilir (Demirel, 2016). Gass ve Selinker (2008) ise, öğrencilerin hedef dilde konuşabilmesine yönelik kazanımlar belirleyen bir öğretmenin, öğrencilere konuşma fırsatı tanıyarak onların canlı, istekli ve etkili konuşmalarını sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Konuşma becerisinde kullanılan etkili teknikler. Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla beraber iletişimsel dil öğretim programlarında, genel anlamda konuşma öğretimi; öğrencilerin iletişimsel bağlamlarla ve şahsi durumlarıyla örtüşen mesajlar oluşturması ve sözel dili sosyal bağlam içerisinde akıcı şekilde, anlaşılabilir ve doğruluğu yüksek şekilde kullanması amacını gütmektedir. Bu doğrultuda sözcük ve cümle oluşturmanın ötesinde dil kullanımı büyük önem teşkil eder. Anlamdan soyut sözcüklerin üretilmesinden ziyade iletişime yönelik sözcüklerin akıcı bir şekilde seçilmesi önemlidir. Böylelikle öğrenci, dili kullanmaya odaklanır (Peçenek, 1997).

Sınıf içindeki etkileşimin mümkün olduğunca doğal konuşma ortamına benzemesi gerektiği fikrinden yola çıkılırsa, bu ortamın oluşturulmasında yer verilen birtakım teknikler şu şekilde sıralanabilir (Koçer, 2003):

- Öğretmenin cevabını bilmediği sorular sorması,
- Öğretmenin; öğrencilerin yanışını, iletişimi engellediği zaman düzeltmeye gitmesi,
- Öğretmenin konuşmasında öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmak amacıyla “anlam uzlaşımı stratejileri” olarak da bilinen duraksamaları, yeniden açıklamaları kullanması.

Ur (1992) ise başarı sağlayan konuşma tekniklerinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencinin konuşması: Etkinliklerin daha çok öğrenci konuşmasına odaklanması,

- Paylaşım: Sınıftaki her öğrencinin eşit şartlar sunularak konuşmasının sağlanması,
- Yüksek motivasyon: Aktivite konularının öğrencileri cezbetmesi veya öğrencileri bir amaca yönlendirmesi,
- Dilin kabul görececek seviyede olması: Öğrencilerin kendilerini ifade etmede dili doğru, düzgün ve akıcı kullanmaları, konular arasında bağlantılar kurabilmeleri.

Dil öğretiminde iletişimi merkeze alan programlarda, yabancı dilde konuşma becerisini geliştirilmek adına kontrollü konuşma etkinliklerini içeren tekniklerin (sesbilgisi, dilbilgisi, söz varlığına yönelik alıştırmalar) yanısıra, öğrencinin bireysel olarak kendini ifade etmesine; sözlü olarak üretim sağlamasına imkân sunan etkinliklerin yer aldığı tekniklere ilişkin uygulamalardan da yararlanılmaktadır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için Byrne (1986) kontrollü alıştırmalar ve serbest alıştırmalar olmak üzere çeşitli etkinlikleri içeren iki teknikten söz etmektedir.

- Kontrollü Alıştırmalar: Karşılıklı konuşmalar şeklindeki bu alıştırmalar öğrencilerin kilit rol oynayan yapılarda, sesletim ve sözcük bilgisi konusunda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeyi amaçlamaktadır. Bu alıştırmalarla öğrencilerin tekrarlama etkinlikleri gerçekleştirilebilir.
- Serbest Alıştırmalar: Öğrenenlerin dili özgürce kullanabilecekleri ve doğal konuşma ortamının oluşturulabileceği bir öğrenme ortamına ihtiyaçları vardır. Kendini rahat ifade etmeyi sağlayan ve bu şekilde konuşma ortamı oluşturan oyunlar motive edici birer etken vazifesi görür. Bulmacalar, çizim oyunları, hafıza oyunları, kelime oyunları ve görüşmeler gibi tekniklerden faydalanılabilmektedir.

Byrne, aynı zamanda konuşma ve tartışma ortamına zemin hazırlayabilecek ve konuşma için fikirler içeren kısa giriş metinlerinin kullanılmasını tavsiye eder. Bunlar öğrencinin konuşma esnasında ihtiyaç duyabileceği sözcük bilgisi ve yapıları sunma özelliğini taşımaktadırlar.

Pattison (1987), öncelikli dil becerileri şeklinde ifade ettiği dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi sürecinde soru-cevap tekniği, karşılıklı konuşma ve rol yapma, eşleştirme, iletişimsel etkinlikler, resimler ve resimli hikâyeler, bulmacalar, yap-bozlar, problem çözme, tartışma ve kararlar şeklinde teknikler sunmaktadır.

Nolasco ve Arthur (1987) ise konuşma öğretiminde kullanılan etkinliklerin kontrollü, ayırt etmeyi becerisini tetikleyen, akıcılığı sağlayan ve dönüt içeren özelliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin öğretim programında belirlenen konuşma becerisi kazanımlarına erişmelerini sağlamak amacıyla başlangıç seviyesinden üst düzey dil yeterliği basamaklarına kadar en çok yer verilen alıştırmalardan birinin tekrar alıştırmaları olduğu görülmüştür. Bunu sonrasında anlamaya ve iletişime dayanan alıştırmalar izlemektedir. Konuşma becerisini geliştirmek amacıyla yararlanılacak alıştırmalar ve bu alıştırmaların kullanım sırası şu şekilde olabilir (Demirel, 1990):

1. Mekânik Alıştırmalar: Öğretmen örnek veren ve model sunan kişi, öğrenci de bunların tekrar edeni konumundadır. Çoğunlukla tekrarlardan oluşur. Sıklıkla dinleme alıştırmaları yapılır, sonrasında öğrencileri duyduklarının tekrar ederler. Tekrar alıştırmalarının haricinde dönüştürme egzersizleri ve çeviri etkinlikleri yapılır.
2. Anlamlı Alıştırmalar: Dilin ana kural ve yapılarını öğretmek amacıyla soru-cevap döngüsü şeklinde gerçekleştirilen alıştırmalardır. Düşünceden soyut olarak otomatik şekilde değil, etkinlikler boyunca doğru fikir yürüterek ve anlamlı yapılar oluşturularak yer verilir.
3. İletişimsel Alıştırmalar: Hedef dil kuralları ve yapıları kavratıldıktan sonra dili uygulamaya dökmek için kullanılan alıştırmalardır. Öykü oluşturma, iletişim odaklı oyunlar, rol oynamalar, karşılıklı konuşmalar, münazaralar, doğaçlama ya da okuma tiyatrosu gibi alıştırmalar kullanılan tekniklerdir.

Klippel (1984) ise konuşma öğretiminde yer verilen teknikler için üç grup etkinlik tavsiye etmektedir: Soru-yanıt etkinlikleri (ısınma alıştırmaları, görüşmeler, tahmin oyunları, bilmeceler, soru-cevap döngüsü), Tartışmalar ve kararlar (sıralama alıştırmaları, tartışma oyunları, düşünme stratejilerini kullanmayı sağlayan etkinlikler, sorun çözme etkinlikleri) Hikâye anlatımı ve sahnelemeler (mim, rol oynama ve benzetimler, öyküler).

Konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi.

Konuşma becerisini ölçme yöntemleri. Heaton'ın (1990a) ve Hughes'ın (1990) çalışmalarından elde edilen verilere göre konuşma becerisini ölçmek için kullanılan yöntemler dört kategoride toplanabilir.

1. *Kategori:* Sınavlarda öğrenciler sınava teker teker alınır. Öğrencinin vermiş olduğu cevapları öğretmen kaydeder. Bu kategoride, şemalar, resimler, haritalar hakkında konuşma; soru-cevap; bir hikâye anlatma; yapıları ve tümceleri ana dile ya da hedef dile çevirme, kısa konuşma yapma gibi ölçme teknikleri kullanılabilir.
2. *Kategori:* Sınavlarda öğrenciler sınava teker teker alınır. İlk kategoriden farklı olarak öğretmenle öğrenci karşılıklı iletişime geçerler ve etkileşimde bulunurlar. Mülakatlar, bu türdeki sınavlara örnek olarak gösterilebilir.
3. *Kategori:* İki öğrenci aynı anda sınava alınır. İki öğrenci aynı anda ölçülür. Değerlendirme iki öğrencinin karşılıklı iletişimi göz önünde bulundurularak yapılır. Bu gruptaki test etme tekniklerine; rol oynama, görüşme, bir konu hakkında tartışma, yer tarif etme vb. örnek olarak verilebilir.
4. *Kategori:* Üç veya daha fazla sayıda öğrenci sınava alınır. Öğrenciler grup olarak ölçülür; ama değerlendirme bireysel yapılıdır. Özellikle tartışma ve rol yapma bu grupta kullanılan ölçme tekniklerindedir.

Her konuşma sınavı ayrı bir alt beceriyi ölçer. Örneğin sesli okuma türündeki bir konuşma sınavı; öğrencinin telâffuz, vurgu ve tonlamasını ölçerken; rol oynama türündeki bir

test hedef dilde öğrencinin diğer öğrencilerle iletişim kurabilme gücünü ölçmektedir. Bu testler aynı gruplara uygulansa bile aynı sonuçlara ulaşılamayabilir. Söz gelimi rol yapmada başarılı olan bir öğrenci, sesli okumada başarısızlık gösterebilir. Zira bu iki test farklı alt becerileri ölçmektedir (Heaton, 1990a).

Konuşma becerisini ölçmede en çok kullanılan yöntemlere ayrıntılı bir şekilde değinmek yerinde olacaktır.

Sunum. Önceden verilen bir konu hakkında öğrencilerden kısa bir konuşma yapmalarının istendiği sınav türüdür. Öğrencilere konu verildikten sonra konuşmalarını hazırlamaları için belirli bir süre tanınır (Çopur, 2002). Bu tür sınavlar, özellikle iyi derecede yabancı dil bilen sınıflarda öğrenim gören öğrencilere uygulamak için idealdir. Sınavda sadece konuşmalar değil, konuşmaların etkililiği de ölçülür. Değerlendirme objektif olmayacağı için güvenilirlik katsayısı düşük olabilir. Değerlendirme kriteri kullanmak, güvenilirlik katsayısını artırabilen bir faktördür.

Rol oynama. Bazı dil becerilerinin alışlageldik sınav yöntemleriyle ölçümü yapılamamaktadır. Dil, iletişimi gerektiren bir aktivitedir. Sözel beceri öğrencileri kendi aralarında dili kullanırken gözlemleyerek ölçülebilir (Heaton, 1990b). Sınavlardaki etkileşim iki öğrenci arasında veya öğretmen-öğrenci arasında olabileceği gibi grup içinde ya da gruplar arasında da olabilir. Bu yöntemin sınırlılık getiren yanlarından biri, öğrenciyi canlandırma esnasında değerlendirmek; diğeri de öğrencinin rol oynamaya karşı olan tutumunun performansını etkilemesi olabilir.

Bireysel ya da ikili mülakat (Görüşme). Konuşma ve dinleme becerilerinin bir arada olduğu ve etkileştiği bir ölçme yöntemidir. Bireysel mülakat, öğretmen ve öğrencinin yüz yüze iletişimini ve etkileşimini sağlar. İkili mülakat yüz yüze etkileşimi içerir; ancak bu etkileşimde iki öğrenci ve bir öğretmen bulunur. Hem bireysel hem de ikili görüşme öğrencilerin hedef dili ne derece iyi konuştuklarını, bireysel performanslarına bakarak ölçer.

İki yöntem kıyaslanarak, öğrencilerin ikili ya da bireysel görüşmenin hangisinde kendilerini daha güvende hissettikleri araştırılmıştır. Foot (1999), öğrencilerin mülakat esnasında verimli bir sınav süresi geçirmek adına kendilerini rahat hissetmeleri gerektiğini; fakat öğretmenleri tarafından test edilirken pek çok öğrencinin bu rahatlığa çok da kolay erişemediğini belirtmiştir. Bireysel görüşmenin aksine ikili görüşmede, öğrencilerin yanlarında arkadaşları onlara eşlik ettiği için kendilerini daha güvende ve rahat hissettikleri ve bu yöntemi daha eğlenceli bulduklarını savunmuştur.

Konuşma becerisini değerlendirme yöntemleri. Dilde konuşmanın doğası gereği bu beceri kolay açıklanamadığından, hedef dilde de konuşma becerisi; değerlendirilmesi ve değerlendirilmesinin not yansıtılması diğer becerilerden güç olan bir beceri olarak görülmektedir. Aynı zamanda, konuşma becerisinin değerlendirme aşamasında, doğru değerlendirme ölçütleri belirlemek gerekmektedir. Çünkü konuşma becerisinde teste tabi tutulacak bireylerin dil seviyesi, geçmiş altyapısı, kişisel amaçları ve genel beklentiler değişkenlik gösterebilmektedir. Konuşma becerisi ölçümü yapan sınavlar çoğunlukla kâğıt-kalem gerektiren sınavlar olmadığından ötürü bu becerinin değerlendirilmesi de klâsik sınavlardan farklı olabilmektedir (Brown, 2010).

Ölçmeyi yapan kişi/ler ya da uygulayıcı/lar, ölçülecek kişilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi safhasında dereceli puanlama anahtarlarını kullanmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı, sınavlar için ölçütleri, ölçümü yapılacak kazanımları ve ölçülecek kazanımları ve boyutları listeleyen ve sınavda ölçmeciyi yönlendiren bir puanlama aracıdır (Popham, 2000). Bazı araştırmacılar dereceli puanlama anahtarını üç bölüme sahip olduğunu ifade etmiş ve bu bölümleri şu şekilde açıklamışlardır: (Perlman, 2003; Popham, 2000; Stevens, 2012).

1. ***Değerlendirme ölçütleri:*** Değerlendirme açısından kabul edilebilir ve tatmin edici yanıtları, kabul edilemez ve tatmin edici olmayan yanıtlardan ayırmak için kullanılır.

Örneğin, konuşma sınavında öğretmenler öğrencinin performansını değerlendirirken konuşmanın yapısı ve içeriği (content), konuşmadaki bağlamın düzeni (organization), konuşmada seçilen sözcüklerin kullanımı (vocabulary), konuşmanın akıcılığı (fluency) ve konuşmanın doğruluğu (accuracy) gibi ölçütlerden oluşmaktadır.

2. Ölçüt tanımlamaları: Değerlendirilmek istenen boyutlarda öğrencilerin, sınavdaki yanıtlarının nitelik farklılıklarını tanımlama yolunu belirtir. Örneğin, bir konuşma sınavında “akıcılık (fluency)” değerlendirme ölçütü ele alınacaksa bu kriterden en yüksek puanı elde eden öğrencinin sınavı “akıcılık (fluency)” açısından hata barındırmamalıdır.
3. Puanlama stratejisi: Sınavın puanlaması çözümsel (analytical) ya da bütüncül (holistic) olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Değerlendirmenin amacı, dereceli puanlama anahtarlarının hangisinin değerlendirmede kullanılacağını belirler (Popham, 2000). Bütüncül dereceli puanlama anahtarları (holistic rubrics) başlı başına sınavı bağımsız ölçütlere ayrıştırarak ölçüm yapmanın mümkün olmadığı değerlendirmelere gereksinim duyulduğunda işe koşular. Bu puanlama anahtarı, öğrenme boyutlarını bütünüyle ele almakta ve değerlendirmede bulunan kişi için ölçülen davranışlara yönelik genel bir manzara oluşturmaktadır. Çözümsel dereceli puanlama anahtarı (analytical rubrics) da ölçülen bir öğrenme boyutunun öğelere ayrıştırılıp daha detaylı puanlama yapmanın gerekli olduğu durumlarda kullanılmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimindeki durum. Türkiye’de yabancı dil öğretimindeki mevcut duruma ışık tutmak için dönem dönem bazı çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin Türkiye genelinde veya uluslararası alanda katıldıkları sınavların sonuçları eğitim uzmanlarına bazı çıkarımlar sunmakta, onlar da bu sınav verilerinden hareketle bazı değerlendirmelerde bulunmaktadır. Kuru ve Akesson (2011), Türkiye’de İngilizce seviyesinin düşük olduğunu ve bunun büyük çaplı bir eğitim sorunu

olduğunu ifade etmiştir. Education First (2018) tarafından gerçekleştirilen İngilizce Yeterlik Endeksi verilerine göre Türkiye İngilizce dil yeterliliği açısından 30 Avrupa ülkesi arasında 29.; dünya genelindeki 88 ülke arasında da 73. sırada yer almaktadır. Türkiye'nin nispeten daha düşük milli gelir ve ihracat düzeyine sahip pek çok ülkeden daha alt sıralarda yer alması şaşırtıcı bir durumdur. Benzer şekilde Altunöz (2017) de gerçekleştirdiği çalışmasında Türkiye'nin İngilizce alanında genel yeterliğinin son derece düşük olduğunu ve sıralamalarda oldukça gerilerde yer aldığını aktarmıştır. Kadınların İngilizce yeterliklerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu, 25-44 yaşları arasındaki yetişkinlerin İngilizce seviyelerinin diğer yaş gruplarına oranla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Üniversite giriş sınavlarında yabancı dilin akademik başarıya etkisinin bulunmaması ya da etkisinin çok az seviyede olması, ortaöğretimde yabancı dil derslerinin genel olarak verimsiz hâle gelmesine neden olmuş, öğrenci başarısını da olumsuz yönde etkilemiştir (TEPAV, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yabancı dil eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik yürütülen proje ve çalışma sayısı her geçen yıl artış göstermektedir. Yabancı dil eğitiminin öneminin perçinlendiği birtakım eğitim çalıştaylarında öğretimi etkileyen pek çok faktörden söz edilmektedir. Bu faktörler; hizmet öncesi eğitimde yetersizlikler, yabancı dil öğretmenlerinin istihdam edilme problemleri, fiziki koşulların uygun olmayışı, materyal problemleri, dil öğretim yöntemleriyle ilgili problemler, yönetim ve denetim ile ilgili problemler vb. şeklinde sıralanabilir.

Bilgi toplumlarında yabancı dil öğrenmenin ne kadar gerekli ve önemli olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Son yıllarda Türkiye'de yabancı dil eğitimine önem verildiği hâlde yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere hedeflenen başarıya ulaşılamamıştır. Bu olumsuzluklardan ne yazık ki konuşma becerisi de etkilenmiştir. Senelerce İngilizce eğitimi alan ve bu eğitime bir şekilde maruz kalan bireylerin günlük hayatta İngilizce konuşmaları gereken bir ortamda tabir-i caizse 'iki kelimeyi bir araya getirememeleri' dil öğretim camiası

için üzücü bir durumdur. Türkiye’de müzminleşmeye yüz tutan bu makûs talihin üstesinden gelebilmek ve yabancı dilde özellikle sözlü olarak kendini ifade etmede tatminkâr sonuçlar elde edebilmek amacıyla öğretim ortamlarına yeni bir soluk getirecek, bireylerde iletişim yetisini uyandıracak ve konuşma becerisini harekete geçirecek işlevsel ve iletişimsel yaklaşımlara, yöntemlere ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Yöntem: Yaratıcı Drama

İletişimsel yöntem dilin pratik edilerek, anlamlı bir bağlamda ve etkili bir iletişim vasıtasıyla öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu fikre dayanarak, öğrenenlerin farklı dil bağlamlarında dili kullanarak kendilerini doğru şekilde ifade edebilmeleri, farklı zamanlarda farklı görevler yerine getirebilmeleri, farklı durumlarda farklı performanslar sergileyebilmeleri ve çevrelerindeki insanlarla sosyal etkileşim içerisine girebilmeleri dil gelişimleri için hayli önemlidir. İletişimsel yöntemin yapılandırmacı eğitim anlayışında etkisi olan bir yöntem olarak dil öğretiminde kullanıldığı düşüncesinden yola çıkılacak olursa, bu anlayışın geçmişten şu ana kadar tüm bireylere daha özgür ve özgün bir ortam sunan ve etkin, etkileşim içeren, iletişime dayalı ve süreç odaklı birçok teknikten faydalanma imkânı sağlayan bir anlayış olduğu fark edilecektir.

Öğrenmenin anne karnından mezara kadar süren bir eylem olması sebebiyle, alan uzmanları, uygulama bakımından üst düzey etki ve verim sağlayabilecek yöntem ve teknikler bulabilmek için eğitim-öğretim deryasında keşif turlarını sürdürmektedir. Önceki bölümlerde İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretiminin yapıldığı öğrenme ortamlarında uygulanması neticesinde olumlu izlenimler yaratmış olan yaygınlaşmış ve etkililik gösteren yöntem ve teknikler hakkında bilgiler sunulup gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

Eğitime yön verenler yöntemleri farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Kabataslak bir şekilde geleneksel ve çağdaş yöntemler olmak üzere ikili kategorili bir sınıflandırma yapıldığında, geleneksel yöntemler öğretmenin etkin, öğrenenin edilgen olduğu, ders kitabı ve

öğretmeni merkez nokta kabul eden yöntemler olarak; çağdaş yöntemler ise öğrencinin etkin, öğretmenin sadece bir kılavuz ya da yönlendirici görevinde olduğu, öğrenciyi merkeze alan yöntemler olarak ifade edilmektedir. 21. Yüzyılda eğitim-öğretim ortamlarında eğitimbilimciler öğretmenin bilgi aktarıcı değil; sadece bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini gösteren bir rehber olarak öğrenme sürecinde vazife almasını ve öğrencinin aktif katılımını şart koşan çağdaş öğretim yöntemlerinden yararlanılması gerektiğini dile getirmektedirler (Koç, 1999). İşe koşulması gereken bu çağdaş yöntemlerden birisi de İletişimsel Yöntemdir. Yaratıcı drama ise iletişimsel yöntemlere dayalı bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bölümde, çalışmanın merkez noktasını oluşturan ve bugüne değin alanyazında küçük yaş gruplarından tutun yetişkinlerin öğretimine kadar pek çok yaş grubuna yönelik yürütülen çalışmalara konu edilmiş olan ve okul öncesi eğitimden yükseköğrenime, hatta hizmetiçi programlara ve iş atölyelerine yansıyan; bu araştırmada da konuşma becerisinin geliştirilmesine dinamik bir şekilde katkı sunacağı inanılan “yaratıcı drama” hakkında bilgi verilecektir.

Drama nedir? Drama ilgili alanyazında sıklıkla çalışmalarda yer verilen konulardan birisidir. Drama, sahnede sahnelenmek üzere yazılan tüm edebi eserler anlamına gelmektedir (Murfin ve Ray, 2009). Trajedi, komedi ya da diyalog alt-türlerine sahip olan bu edebi tür, tiyatroya pek çok eser sunmaktadır. Aslen Eski Yunan’da ortaya çıkan drama, edebi bir tür olarak, Orta Çağ draması, 19. yüzyıl draması, 20. yüzyıl draması gibi çağlardaki farklı formlarıyla incelenebilir.

“Drama” sözcüğünün tam olarak bir Türkçe karşılığı bulunmamaktadır (Tuluk, 2004). Ancak Yunanca’da “yapmak, etmek, eylemek” anlamına gelen “dran” sözcüğünden türediği düşünülmektedir (Murfin ve Ray, 2009). Adıgüzel (2012), dramayı “...içinde olan her türlü eylem ve etkinlik, insanlar arasındaki çeşitli ilişki biçimleri, insanların diğer doğayla ya da

nesnelere kurduğu iletişim ya da etki ve tepkiye dayalı içsel ve dışsal devinimler ve büyük ölçüde bireylerin yaşamda edindikleri tecrübeler.” gibi ifadelerle tanımlamaktadır.

Drama, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Adıgüzel (2010) kitabında dramayla ilgili yapılan tanımları şu şekilde derlemiştir:

- Drama bir yaşam felsefesidir.
- Drama, doğrudan doğruya yaşamaktır.
- Bir ya da birden çok insanın bir yaşam durumunu tiyatral süreçler içinde yeniden üretmektir.
- Drama; rol oynama, bir fikir, durum, sorun ya da olayın bir grup önünde dramatize edilmesidir.
- Drama, olaya aktif olarak katılanlar için yapılan bir iştir: Deney.
- Drama bir grup tarafından geliştirilen bir oyundur.
- Drama, yaşamsal durumlardır.
- Drama gerçek dünya ile kuramsal dünya ikilisinin etkileşiminden örölüdür.
- Drama yaşam durumları içinde öğrenim/öğretimdir.
- Drama bir öğrenme yöntemidir.
- Drama bir liderin tasarladığı ve zaman zaman kendisinin de yer aldığı etkinliktir.
- Drama, olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik eylemlerdir.
- Drama, bir grup tarafından yaratılan ve geliştirilen oyundur.

Temelinde “oyun” kavramı bulunan yaratıcı dramada birey farkında olmadan; bir taraftan duygularını eğitime sürecindeyken diğer taraftan da öğrenme sürecine etkin katılım göstermektedir. Öğrenci bu süreçte kendi yapıp ettikleriyle öğrenirken duyu organlarını da harekete geçirerek hafızasında yer edecek yaşantılar kazanmaktadır. Bu yaşantıların kazanılması ayrıca bireyin sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini de geliştirmektedir

(Üstündağ, 2004). Böylece bireyde kalıcı öğrenme gerçekleşmekle beraber birey öğrenme sürecinde aktif katılım göstermektedir.

Dramanın edebi tarafı tiyatronun modern anlayışını sağlamıştır. Fakat yaratıcı drama tiyatrodan birbirlerinin unsurlarından yararlanmalarına rağmen farklılık gösterir. Ayrıca drama etkinlikleri ülkeler arasında şekillerde isimlendirilmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde bu teknik "yaratıcı drama" olarak isimlendirilirken İngiltere'de "eğitimde drama" olarak adlandırılır. Almanca adı "okul oyunu" veya "oyun ve etkileşim" iken Türkiye'de genel olarak "eğitimde yaratıcı drama" tabiri kullanılmaktadır (San, 1990; Tuluk, 2004).

Eğitimde drama ve önemi. 21. yüzyıl dünyasındaki hızlı değişim, insanı bilgi ezberlemeye ve hazır bilgiyi kullanmaya değil; onu yaratıcı düşünmeye, bağımsız hareket edebilmeye, sorun çözme becerilerini artırmaya, elde ettiği bilgileri kullanmaya ve özgüvenli bir şekilde davranabilen bir birey olmaya sevk etmektedir. Söz konusu çağ insanı özelliklerine sahip olabilmek amacıyla eğitim alanında belirlenen birtakım yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin bir kısmı öğrenme ortamlarında epey etkili olup eğitim durumlarında çeşitli düzenlemeler yapılırken kendilerini göstermektedir. Diğer bir kısmı ise modern çağın istek, beklenti ve ihtiyaçlarına yanıt veremediği için zaman içinde unutulmaya yüz tutmuştur. 2000'li yılların ortalarından itibaren eğitimde bireysel farklılıkları ön plana alan, bireylerin öğrenme sürecinde aktif rol almasına vesile olan ve onun bilgiyi şekillendirmesine yardımcı olan yöntem ve tekniklerin önem kazandığı söylenebilir.

Uygulayıcıların ve eğitimcilerin daha etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturmak amacıyla geliştirdikleri eğitim yöntemlerinden biri yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama, eğitim-öğretim faaliyetlerinde geleneksel yöntemlerin tek başına işe yaramadığı durumlarda kullanılan bir yöntem hâlini almaya başlamıştır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin tersine yaratıcı drama yönteminde, öğrenci aktif konuma geçerek düşünce ve duygularını özgür

şekilde dile getirir, yaparak ve yaşayarak öğrenir ve yeni keşifler yapar. Derslerde etkin olarak kullanıldığında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin dil ve anlatım becerilerini olumlu yönde etkilediği, derslerin keyifli geçtiği, gönüllü katılım sağlandığı ve öğretmenin istedik sonuçlara daha çabuk ulaştığı gözlemlenmiştir (Aytaş, 2013). Bu sayede bu yöntem öğrencilere, ezbere gerek duymadan, deneyimler yoluyla yürütülen bir öğretim ortamı oluşturmaktadır. Yaratıcı dramının grup çalışması şeklinde uygulamaları da bulunmaktadır. Böylelikle katılımcı öğrenciler bir taraftan kendilerine güven geliştirerek öğrenme sürecine etkin şekilde katılım sağlarken bir taraftan da takım ruhuyla hareket edip gruba mensup diğer üyelerin yerine kendini koyma avantajı yakalayabilmektedir. Bu sayede öğrencilerin çok yönlü düşünme becerileri ve empati duyguları gelişebilmektedir.

Oyun ve drama ilişkisi. Oyun kavramı; “miş gibi yapma” ya da “... gibi yapma” şeklinde ifade edilebilir. Bu kavram; gerçek yaşamdan kısmen soyutlanmış, kısıtlı, kurmaca olan ve gönüllülük gerektiren bir eylemdir. Oyun sürecinde “biz” bilinci vardır, “ben” bilinciyle hareket edilmez. Aynı zamanda oyun, tüm dünya kültürlerinden arı olan ve herhangi bir kültüre bağımlı olmadan yürütülen, kültürlerüstü bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Tekerek, 2006).

İnsan ırkının ve hayvan ırkının yavrularının en belirgin ortak özelliklerinden birisi de oyunu seviyor olmalarıdır. İnsan yavrularının oyun süreci boyunca büyük keyif aldıkları rol yapma ve canlandırma âdeti onlar için hayati bir gereksinim olmuştur. Zira oyunlar ve oynusu eylemler esnasında türlerin küçükleri, esasında yaşamlarının ileriki evrelerinde karşılaşabilecekleri birtakım eylemleri tecrübe ederler ve pratik yaparlar (Russell, 1996). Böylelikle insan yavrusu zihninde gelecekte kullanmak üzere yeni örgütlemeler ve bağlantılar oluşturur ve oyun sayesinde öğrenme gerçekleşmiş olur. Benzer şekilde Montessori (2015) de, çocukların bilinçdışı ihtiyaçlarını gidermek için süreğen olarak oyun şeklindeki tekrarlara başvurduğunu, bu oyun içeren tekrarların çocukların sinir sisteminde yeni denetim süreçleri

geçirmelerini sağladığını; fakat geçirilen bu oyun sürecinin ekstra gayret gerektirdiğini ve bireyin daha sonraki yaşantısında yeni güçler sahibi olmasına vesile olacağını ifade etmektedir.

Drama yöntemi, sahip olduğu oyun özelliği sayesinde ve yaşantılar yoluyla çocuklara farklı öğrenme olanakları sunmaktadır. Oyunlarla birtakım rollere giren ve bu rollerin gereklerini üstlenen çocuklar, hem içinde bulunduğu toplumun kurallarını ve evrensel değerleri deneyimleyerek öğrenir hem de öğrendiklerini içselleştirir. Drama yönteminin gerçekleştiği öğrenme sürecinde etrafındakilerle etkili şekilde iletişim kuran çocuk da sosyalleşmekle kalmayıp empati becerisini de geliştirir. Ayrıca drama yöntemi, oyun merkezli yapısından ötürü oyun sürecine dâhil olan ya da olabilecek olan çocuğu cezbetmekte ve doğal olarak öğrenmenin bireyde istek uyandırarak gerçekleşmesini sağlamaktadır. Böylelikle çocuk çeşitli kazanımlara erişip beceriler edinirken bir yandan eğlenmekte bir yandan da öğrenmektedir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000 ve Önder, 1999'dan aktaran Adıgüzel, 2015).

Drama ve oyun, yapı gereği benzerlik gösterse de ayrı düştükleri noktalar da mevcuttur. Her ikisinin de bir çıkış noktası ve sonucu vardır. Her ikisi de çocuğun kendisini özgür biçimde ifade etmesini, çeşitli rollere girerek taklit becerisini geliştirmesini ve de eğlenerek değerler kazanmasını ve beceriler edinmesini sağlamaktadır. Aynı şekilde hem drama hem oyun çocukların enerjilerini istendik yönde yönlendirmeyi hedeflemektedir. Drama ve oyunun birbirinden farklı noktaları söz konusu olduğunda dikkat çeken ilk husus; drama sürecinin başlangıç aşamasında belirli bir hedefle yola çıkılırken ve drama sürecini bir lider yönlendirmekteyken, oyunlarda böyle bir durumdan bahsedilemez. Drama ile oyun arasındaki gözle görülür en büyük farklardan birisi ise oyun yönteminde sonucun, drama yönteminde ise sürecin önem arz etmesidir. Diğer bir ifadeyle birtakım oyunlar yarışma gibi kurgulanıp bu oyunların sonunda bir ödül kazanmak önemsenirken, drama sürecinde ise

ödülünden ya da cezadan işe koşulmamakta, sonuç odaklı değil süreç odaklı hareket edilmektedir. Bunlarla birlikte oyunda erişilen kazanımlar ve edinilen tecrübeler üstüne oyun sonrasında konuşulmamasına rağmen, drama sürecinde bu kazanımlar ve tecrübeler üzerine değerlendirmelerde bulunmaktadır (Aral, 2000). Anlaşılacağı üzere drama ve oyun birbirinden bağımsız kavramlar olmamakla beraber birbirinden ayrılan özellikleri de bulunmaktadır.

Dramanın çeşitleri. Drama kavramının ilgili alanyazında kapsamı genişlemiş, bu kavram için farklı tanımlar getirilmiştir. Kapsam ve tanımların çeşitlilik göstermesi dramanın kullanım amacına göre bazı kategorilere ayrılmasına sebebiyet vermiştir. Alanyazın incelendiğinde dramanın genel olarak; yaratıcı drama, eğitici drama, psikodrama ve sosyodrama şeklinde başlıklarda ele alındığı görülmüştür.

Yaratıcı drama. Yaratıcı drama; katılımcıların belirli bir ortamda bir lider tarafından hayal etmeye, canlandırmaya ve yaşamdaki tecrübeleri yansıtmaya yönlendirildiği, dramanın doğaçlamaya dayalı, sahnelenmeyen ve süreç odaklı şeklidir (Wagner, 1998). Öğrenen merkezli bir yöntem olarak eğitim-öğretim ortamlarında adından sıkça söz ettirmektedir.

San (1989) ise yaratıcı drama ile ilgili şu tanımları yapmaktadır:

Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırmasıdır. (San, 1989, s.57)

Yaratıcı drama doğaçlama yoluyla yürütülür. Tiyatrodan faydalanılarak bireylerin taklit etme yetenekleri ön plana çıkartılır; fakat tiyatrodan aksine yaratıcı dramanın ezberlenecek yazılı bir metni ve katılımcıların giyeceği özel kostümleri bulunmaz. Sunum odaklı değildir, diğer bir deyişle seyirciler karşısında sergilenmesi ve sahnelenmesi gerekmez.

Olay merkezlidir, liderin rehberlik ettiği katılımcılar, hayal ettikleri ve yaşadıkları durumları bu yöntem yardımıyla dışa vururlar. Liderin sürekli katılımı ve katılımcıların lider tarafından yönlendirilmesi sayesinde hemen her iş ve eğitim kolunda varlık gösteren bir yöntem olduğu söylenebilir (Çalışkan ve Karadağ, 2005).

Eğitici drama. Eğitici drama; temelde kural ve kaideleri önceden drama otoriteleri ve yetkin uygulayıcılar tarafından belirlenmiş, bir gruba mensup, görece bu konuda deneyimli bir liderin yönlendirdiği veya başlattığı ve çoğunlukla katılımcı olan çocuklar tarafından oyun olarak algılanan etkinliklerin bütünü olarak isimlendirilir (Önder, 2004).

Eğitici drama yöntemi, eğitime yönelik amaçlarla çerçevesinde şekillenmektedir. Eğitim amaçlarıyla çizilen etkinliklerin kapsamı eğitici ya da uygulayıcı tarafından belirlenip idare edilmektedir. Çünkü bu yöntemde önemli olan etkinliklerin oyun ya da drama boyutu değil, eğitici boyutudur. Eğitici drama uygulamalarında katılımcılar yaşamın içinden kendilerine verilen roller doğrultusunda oynamak ve bu şekilde hayatı keşfetmekle sorumludurlar. (Gönen, 1992).

Psikodrama. Psikodrama, insanların yüz yüze geldiği sorunları konuşmaktan çok, bu sorunları onlarla birlikte canlandırma yoluyla tekrar yüzleşmeye yönlendiren bir sağaltım yöntemi olarak kabul edilmektedir (Blatner, 2002). Psikodrama oturumları esnasında canlandırma tekniğinden faydalanılır. Bu tekniğin arınma (katarsis) yaparak içgörü oluşturma, gerçekleri sınama, mantıklı düşünmeyle fikirler üretip öğrenme ve davranışlarda değişiklik yaratma gibi hedefler bulunmaktadır (Dökmen, 2005).

Psikodrama yönteminin kliniklerde telkin ve tedavi amacıyla, iş sahasında insan ilişkilerini yönlendirmek için, eğitim kurum ve kuruluşlarında pedagojik amaçlarla, sanayiye mesleki amaçlarla, hapisane ve ıslahevlerinde suçları önlemek için, ailelerde çocuk ve evlilikle ilgili konularda hem küçükler hem de büyükler için uygulamaları yapılmaktadır. (Kaner, 1990).

Sosyodrama. Toplum içinde sorun olarak görülen durumlara uygulamalı olarak çözüm getirmeyi amaçlayan, grupla öğrenmeye dayalı tasarlanmış bir drama yöntemidir (Özbek ve Leutz 1987). Sosyodrama etkinliklerinde sosyal problemler irdelenir ve bu problemlere çözüm getirilmeye çalışılır. Bu konular; beşik kertmesi, başlık parasıyla kız alma, erken evlilik, otobüs durağında sıra bekleme ve bu esnada yaşanan gerginlikler, sokak çocuklarının yaşantısı gibi sosyal yaşama ait konular olabilirken eğitim-öğretimde ceza, kopya çekme, arkadaşlık, ikili ilişkilerde dürüstlük ve güven gibi bir gruba ya da eğitim kurumuna ait konular da olabilmektedir. Drama da sosyodramanın duyu, uyum, güven, huzur, iletişim ve etkileşim gibi boyutlarından rahatlama tekniklerine kadar pek içeriğinden faydalanmaktadır (Bozdağın, 2003).

Drama ile ilgili kavramlar. Drama ile ilgili olduğu düşünülen yaratıcılık, yaratıcı düşünme, metaksis, etkileşim, eylem, edim, empati ve hayali oyun kavramları bu bölümde ele alınmaktadır.

Yaratıcılık. Yaratıcılık, tüm duyu organlarını işe koşan, insanların ve düşüncelerini birlikte harekete geçirmesini sağlayan, hem eğitimsel hem de eğitim dışı amaçlarla ortaya çıkan, bireyin kazandığı deneyimler, oynadığı oyunlar ve kişisel yorumlarla kendini gösteren bir oluşturma sürecidir. Örneğin, çocukların oyun oynarken bir yatak örtüsünü alarak bunu masaya örtmeleri ve masayı o anda bir kulübe ya da mağaraya dönüştürmeleri yaratıcılık gerektiren bir eylemdir. Zira gündelik eşyalara imgelem aracılığıyla farklı işlevler yüklenmiştir. Eğer her şeyin olduğu gibi kalması istenmiyorsa, yaratıcılığın kaçınılmaz bir gereksinim olduğu söylenebilir. Bu sayede yaratıcılığın aynı zamanda alışılmışın dışına çıkıp, denenmiş olan şeyleri farklı yorumlamak anlamına da gelmektedir (Bode ve Gunter, 1979).

Yaratıcı düşünme. Yaratıcı düşünme, daha önceden uygulanmamış, akıl edilmemiş, aralarında bağ ve bağlantı bulunmamış nesnelere veya düşünceler arasında zihinsel etkinlikler yardımıyla ilişki kurma durumudur (Saban, 2005). Özgün fikirler üretme ve varsayımlarda

bulunma ve bu yeni yeni fikirler ve varsayımlar arasındaki ilişkiyi bulmada yaratıcı düşünme becerisinin payının büyük olduğu düşünülmektedir (Aktamış ve Ergin, 2006).

Bu beceri, 21. yüzyılda yaşayan bir bireyde aranan bir özellik durumundadır. Çünkü bu yüzyılda sürekli değişmekte olan koşullara uyum sağlayan ve olaylarda farklı bakış açılarıyla yaklaşan ve bu yönde çözümler sunan bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bunun için eğitim-öğretim ortamları öğrencilerin yaratıcı drama becerilerini aktif kılacak şekilde düzenlenmelidir.

Metaksis. Metaksis kavramı, drama sürecine katılan bireylerin gerçek yaşantı ve de kurgusal süreçlerin farkında olması durumudur. Dramanın katılımcıları iki dünyayı aynı anda akıllarında tutup gerektiğinde yaşamlarında kullanırlar. (Sezerel ve Özoğul, 2019).

Etkileşim. Bir bireyin diğer bir bireyle karşılaşması, kendini ona ayak uyduracak şekilde düzenlemesi, karşılıklı davranışlarda bulunması ve bu davranışlar boyunca birisinin etkinliğinin diğerini takip etmesi, aynı zamanda eylemi takip edilen bireyin karşısındakinin etkinliğinden hareket kazanmasıdır (San, 1985).

Eylem. Maddesel bir gücün veya düşüncenin ortaya çıkması durumudur. Psikolojide oyun ve emek olmak üzere iki türü vardır. Oyun eylemi özgür şekillenmesine rağmen emek eylemi düzenleme ve idare gerektirir. Ayrıca eylemlerde aslolan vücuttaki organların bedensel hareket değil, düşünce ve duyguların harekete geçmesidir. Zira eylem sürecinde kişinin amacı ve kararı vücudunu harekete geçirmesine karşın, irade buna karşı koyabilmektedir. İrade merkezli eylemler her zaman dışadönük oluşmayıp kimi zaman içedönük şekillenir (Ertürk, 1988).

Edim. Edim, bireyin belirli bir eylem durumuyla karşı karşıya kaldığında yapabildikleridir. Edimde, eylemlerin amacı vardır, bilinçli kullanılırlar ve sona ermezler. Edimle özdeşleşen bir kavram olan “performans” ise bireyin eylemlerini bilinçli bir şekilde yürütmesi ve eylemi sonlandırmasıdır (Çalışkan ve Karadağ, 2005).

Empati. Bireyin karşısındaki kişinin söylediklerini anlaması ve yine karşısındaki bireyin hissettiği şeyleri hissetmesi empati anlamına gelmektedir. Korku hâlinde insanların yüzünün nasıl şekil aldığı, mutlu hâldeyken bedeninin ve duruşunun nasıl değişimler gösterdiği, yolda yürürken tesadüfen karşılaşılan insanların yüzlerinde hangi ifade olduğu, bireyin kendisine uzanan bir elin hangi amacı taşıdığı ve yönelimin ne olduğu empati kavramıyla doğrudan ilişkisi olan durumlardır. Görsel anlamdaki bu ipuçları, bireyin karşısındaki kişiyi anlamasını ve onun hislerine ortak olmasını sağlar (Üstündağ, 2004).

Hayali Oyun. Önceki bölümlerde değinildiği gibi oyun, doğal bir öğrenme alanı ve etkin bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte çocuk, oyunun bir parçası hâline gelerek kendi yaşamı için prova yapar. Oyunlar, çocukların duygusal açıdan daha hassas hareket etmelerini, yeteneklerini geliştirip becerilerini artırmayı, duyu organlarıyla edindikleri bilgileri test etmelerini ve öğrendikleri şeyleri pekiştirmelerini sağlamaktadır.

Hayali oyun ise çocuğun bir obje ya da bir olguyu, başka bir obje ya da olgu gibi düşünerek tasarladığı oyun türüdür (Tuncor, 2000). Hayali oyun, hayal gücünü merkeze aldığı için çocuklar bu oyun sayesinde kendilerini daha kolay ifade ederler. Çocuklar, hayali oyun sürecinde “mış” gibi yaparak canlandırma yaparlar ve çevrelerindeki insanların rollerine bürünürler. Böylelikle empati duygusunu deneyimleyerek etraflarında olup bitenleri anlamlandırır. Ayrıca hayali oyun sayesinde çocuk, bir parçası olduğu toplumun kural ve normları içselleştirir ve bu kural ve normları sahip olduğu değer yargıları ile bütünleştirme fırsatı bulur. Örneğin, hayali oyunda çocuk, kendi anne ve babasını canlandırabileceği gibi bir hayvanı, hatta bir bitkiyi bile canlandırabilir. Hayali oyun sürecine taklit etme aracılığıyla başlayan çocuk, bu sürece diğer kişileri ve çeşitli eşyaları da dâhil ederek hayal dünyasını zenginleştirir. İnsanın çocukluk evresindeki somut işlemler döneminde dâhil olduğu hayali oyun süreci, onun ileriki yaşlarında eğitim-öğretim ortamlarında katılabileceğini yaratıcı dramının da bir ön hazırlığı olarak nitelendirilebilir. Zira dramaya başlamak ya da yaratıcı

drama sürecine katılım gösterebilmek için bireylerin bir hayali oyun sürecinden geçirecek çeşitli yaşantılardan çıkarımlar yapabilecek bir altyapıya sahip olmaları gerekmektedir (Güneysu, 2003). Hayali oyun ve dramanın ilişkisi düşünüldüğünde, drama sürecinin etkili ve sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için hayali oyunun işe koşulması gereken bir yöntem olduğu söylenebilir.

Yaratıcı drama nedir, ne değildir? Yaratıcı drama, genel anlamıyla, bir hedefi ya da düşünceyi doğaçlama ya da rol yapma yoluyla bir grup katılımcı bireyin kendi yaşam tecrübelerinden faydalanarak canlandırmasıdır (Adıgüzel, 2012). Drama bir ders değildir; fakat bireysel gelişimle ilgisi vardır. Çünkü bireylerin tecrübeleri hakkında bilgi edinmek ve tecrübeleri çözümlmek için kullanılan araçtır (Heathcote, 1984; Way, 1998). Böylelikle Paris'te bir arkadaşla buluşmak ya da görme engeline sahip olmak gibi bir konuda herhangi bir deneyimi olmayan kişiler bu teknik sayesinde tecrübe imkânına sahip olurlar. McCaslin'e (1990)'a göre, yaratıcı drama her birey için gerekli olan bir sanat dalıdır.

Yaratıcı drama, drama liderinin hazırlama evresi olmaksızın önderlik ettiği sürece yönelik ve doğaçlamaya dayalı tecrübeleri etkinlikte yer alan katılımcıların hayal etmesini ve sergilemesini sağlar (Cook, 1966). Önceden belirlenmiş metinlere bağlı kalmaksızın katılımcıların özgün fikirlerinin eyleme geçmesini, bu fikirler hakkında rol yapmaları ve doğaçlamaları içerir (San, 1998). Yaratıcı drama insanların; eleştirel düşünme, özgür fikir yürütme ve bütüncül öğrenme becerilerini geliştirmesine ve gizilgüçlerini harekete geçirerek özgüven sahibi olmasına yardımcı olur (Burton, 1981). Ayrıca bu teknik, herhangi bir konuyu öğretmek için bir araç olarak ya da dramanın kendisini öğretmek için de bir amaç olarak kullanılabilir (Öztürk, 2001).

Drama tiyatrunun araç ve tekniklerinden yararlanmasına rağmen ezberlenmiş bir oyunun sergilenmesi anlamına gelmemektedir. Aksine drama doğası gereği deneyimleyerek,

yaratıcılığı kullanarak, özgürce düşünerek ve özgün hareket ederek öğrenmeyi kapsar (Öztürk, 2001). Adıgüzel (2012), yaratıcı dramanın özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir.
- Yaratıcı drama katılımcılarına deneyimlerin dayandığından katılımcı-merkezli bir etkinliktir.
- Yaratıcı drama hayali oyun, kurgu, anında oynama, doğaçlama ve rol yapma etkinliklerinin oluşturduğu canlandırma ekseninde şekillenir.
- Yaratıcı drama “şu anda ve tam burada” kavramlarıyla eyleme dökülür.
- Yaratıcı drama ürün odaklı değil, süreç odaklıdır.
- Yaratıcı drama; bilen, planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir drama lideri tarafından ya da bu tekniği bilen ve kullanan bir öğretmen tarafından bir yöntem olarak yürütülür.
- Yaratıcı drama gönüllü olan ve gereklilikleri yerine getiren tüm bireyler için geçerlidir.
- Yaratıcı drama disiplinlerarası bir alandır. Eğitim ve tiyatroyu doğrudan işe koşar.
- Yaratıcı drama, tiyatro yapmak anlamına gelmediğinden ötürü tiyatrodan farklıdır; fakat tiyatrodan beslenir.
- Yaratıcı drama tüm şartları taşıyan uygun bir ortamda gerçekleştirilir.
- Yaratıcı drama tüm mümkün olan tüm oyun yöntemlerine başvurur.
- Yaratıcı drama ne profesyonel olarak rol yapmak demektir ne de rol yapmak için bir yeteneğe sahip olmak şartını gerektirir.
- Yaratıcı drama yalnızca ısınma ve iletişim ve etkileşim içeren oyunlardan oluşmaz; fakat aynı zamanda canlandırmayı gerektirir.
- Yaratıcı drama bir yöntem (araç) olarak kullanılabilceği gibi bir ders (hedef) olarak da kullanılabilir.

- Yaratıcı drama birbirine sistematik olarak bağı olan belli başlı aşamalardan oluşur.
- Yaratıcı drama; psikodramada olduğu gibi katılımcıların özel hayatlarını mercek altına alıp onları tedavi etmeyi ya da iyileştirmeyi hedeflemez.

Yaratıcı drama uygulamalarında yazılı ya da basılı metinler bulunmamaktadır. Katılımcılar öyargılarından arınmış, katılmaya hevesli ve öğrenmeye hazırdırlar. Drama liderleri etkinliklerin sınırlarını çizerler. Bu teknik bir disiplindir; ancak sıkı sıkıya kurallara bağı değildir. Özgür bir ortamda hareket edilir; fakat bu ortamda düzensizlik mevcut değildir (Öztürk, 2001). Yaratıcı drama sürecinde katılımcılar liderin rehberliğinde birbirleriyle etkileşimde bulunarak hareket ederler. Drama oturumlarında üretilen şey, o anda orada oluşturulur. Prova yapmak için herhangi önceden yazılmış metinler bulunmaz. Ne var ki, her şey katılımcıların yaratıcı ve orijinal fikirleriyle üretilir. Böylece drama kendiliğinden gerçekleşir. Katılımcılar, kendi vücutları, sesleri ve duygularıyla tepki uyandırıcı malzemeye cevap verirler ve hayali bir çıktı elde edebilmek amacıyla kendi hayatlarındaki geçmiş tecrübelerinden ve bilgi birikimlerinden yararlanırlar. Bu nedenle, kendi hayal ettikleri, hissettikleri ve arzu ettikleri ne varsa gerçek yaşamda karşılaştıkları durumlara entegre edebilirler (Köksal Akyol, 2012).

Neden yaratıcı drama? Yaratıcı dramanın eğitimde olumlu yönde etkilerinin olması yeni bilinen bir gerçek değildir (Dunn ve Stinson, 2011). Şu ana kadar gerçekleştirilen hiçbir çalışma aksi yönde bir sonuç vermemiştir. Bu tekniğin öğrenme sürecinde bulunan – öğretmenler ya da öğrenciler ayrımı gözetmeksizin – tüm bireyler için pek çok faydasının olduğu kanıtlanmıştır. İlgili alanyazın, öğretim ortamlarında yaratıcı dramadan neden istifade edildiğinin gerekçelerini içeren birçok çalışmayla doludur. Horasan Doğan (2017), yaratıcı dramaya eğitimde yer verilmesinin sebeplerini, ulaştığı kaynaklardan gerçekleştirmiş olduğu kapsamlı çalışmasında derlemiştir. Bu derlemenin içeriğinden çıkarım yapılabilecek sebepleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. Yaratıcı drama, kişisel gelişim için paha biçilemez bir araçtır. Yaratıcılığı, hayal gücünü, özgüveni, özsaygıyı, kendini ifade etme gücünü, özdisiplini, değerlendirmeyi, özdeğerlendirmeyi, eleştiri becerisini ve özeleştiri becerisini geliştirir. Hatta bireylere kendini gerçekleştirme, özdenetimde bulunma, özbenliğinin farkında olma olanakları sunar. Kişinin kendisiyle arasına sınır koymamasını mümkün kılar.
2. Yaratıcı drama, belli bireysel becerileri geliştirir. Örneğin, katılımcıların sözlü ve yazılı iletişim becerileri geliştirmesini, sorumluluk alabilmesini, sanatsal yorum geliştirmesini ve beş duyusunu harekete geçirmesini sağlar. Bireyler yaratıcı drama sayesinde sanal bir ortamda gerçek ya da gerçeğe yakın durumları tecrübe ederler.
3. Yaratıcı drama duyuşsal ve duygusal becerilerin gelişmesine yardım eder. İnsanlara ve olaylara duyarlı olmayı, diğerlerine hoşgörülü davranmayı, başka insanlara saygı duymayı ve onlara anlayış ve empatiyle yaklaşmayı teşvik eder. Sıkılganlık ve utangaçlığın üstesinden gelmeye yardımcı olur, psikolojik bir rahatlama sağlar ve uygun tehdit içermeyen bir atmosfer oluşturur. Ayrıca insanların çevreyle iletişim kurmasını sağlar.
4. Yaratıcı drama bir grup işidir ve kişiler arası becerileri geliştirir. Sosyal uyum ve etkileşimin, iletişimsel becerilerin, yardımlaşma ve işbirliğinin, grup üyeliği bilinci ve takım ruhunun ve güven duygusunun gelişmesine katkı sağlar. Sosyal becerilerin gelişimini, diğer bireylerle karşılık empati oluşturmayı, diğerlerini dinlemeyi, paylaşımı, insanları yol göstermeyi ve yönlendirmeyi temin eder.
5. Yaratıcı drama zihinsel becerilerin gelişmesinde de önemli rol oynar. Eleştirel düşünme, deney yapma, analiz etme, risk alma (olumsuz bir akran baskısı olmaksızın) ve soyut bir konuyu somutlaştırma becerilerini geliştirir. Bu yöntem aracılığıyla bireyler, kendi yaşam tecrübelerinden yola çıkarak problem çözmeyi öğrenebilirler. Yaratıcı drama, çok yönlü bir bakış açısı ve sorgulayıcı düşünme becerisi

kazandırmanın yanında zihinsel beceriler, uzun süreli hafıza ve karar alma gibi becerilerin gelişmesini de sağlar.

6. Yaratıcı drama, akademik becerilerin gelişmesinde kritik bir rol oynar. Güdülenmeyi sağlar. Akademik başarıyı artırır ve derslere karşı pozitif tutumu artırırken konuşmaya karşı oluşan kaygıyı azaltır. Yaratıcı drama, aktif katılım yoluyla deneyimleri kalıcı öğrenmelere dönüştürür.
7. Yaratıcı drama, öğrenme becerilerinde işe yarayan etkili bir araçtır. Ezber yöntemi ve davranışçı yaklaşımların yerine yapılandırmacı öğrenmenin, keşfederek öğrenmenin ve anlamlı öğrenmenin altını çizer. Öğrenci-merkezli öğrenmeyi, doğrudan deneyimi, bağlamsal ve gerçekçi öğrenmeyi ve deneyerek öğrenmeyi kullanır. Bu yöntem sayesinde, katılımcılar öğrendiklerini gerçek hayata yansıtmayı öğrenirler. Ayrıca yaratıcı drama öğrencilerini dikkatini derse çeker.
8. Yaratıcı drama, başlı başına etkili öğretim yöntemleri sunar. Katılımcıları daha aktif hâle getirir ve ders daha etkileşimli, etkili ve eğlenceli hâle gelir. İçedönük öğrenenler için sıcak bir sınıf atmosferi yaratır. Öğrencilerin doğal, fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimine yardımcı olur. Yaratıcı drama aynı zamanda demokrasi bilincini aşılır.
9. Yaratıcı drama, dil becerilerinin gelişmesi için gayet önemli ve gerekli bir tekniktir. Dil gelişiminin yanısıra konuşma becerilerinin gelişmesini sağlar. Yaratıcı dramanın yalnızca İngilizcenin öğretimi üzerinde değil, aynı zamanda diğer dillerin öğretimi üzerinde de olumlu etkiler mevcuttur.
10. Yaratıcı drama, öğretmenler için de önemli bir tekniktir. Onların kişisel gelişimine yardımcı olur. Özyeterliği, vücut dili kullanımını, göz teması kurmayı geliştirir. Yaratıcı drama aracılığıyla, mutlak hâkimiyet sağlamaya çalışan otorite ve her şeyi bilen kişi rollerinden sıyrılır. Öğretmenlerin etkili drama uygulamalarına karşı da olumlu tutum geliştirmelerini sağlar.

Yaratıcı dramanın yararları ve sınırlılıkları. Bu araştırma yabancı dil olarak İngilizce öğretimine odaklandığı için yaratıcı dramanın yararları ve sınırlılıkları bu açıdan verilmiştir.

Yaratıcı dramanın yararları. Yaratıcı dramanın yararları şöyle sıralanabilir (TEFLer's Inn, 2015):

- Öğrencinin güdülenmesini, derse katılımını, kendine olan güvenini ve İngilizce konuşmadaki akıcılığını, aynı zamanda beden dili etkiler aracılığıyla kurduğu iletişimi artırır.
- Öğrencilerin duygusal boyutta kendini ifade etmesini çeşitlendirir.
- Yaratıcılığı ve doğaçlamayı geliştirir.
- Bireysel ya da grup olarak ifade kendini ifade etme olanakları sunar.
- Özgüveni, güveni, işbirliğini ve grup uyumunu sağlar.
- Öğrencilerin üretici yetenekleri olan yazma ve konuşma becerilerinin gelişimini sağlar.
- Sözlü ve sözsüz iletişimi besler.
- Konuşan kişilerin fikir alışverişinde bulunmasını ve karar almasını yönlendirir.
- Öğrencilerin İngilizce kullanma sıklığını yükseltir.
- Öğrencilerin sürece dâhil olarak karar almasını sağlar.
- Yabancı dil öğrenen bireyler arasında bireylerin konuşma yeterliğini geliştirmeyi amaçlayan gerçeğe uygun konuşmalar yapmaya özendirir.
- Akıcılık etkinliği olarak hizmet eder.
- Hassasiyet ve farkındalık duyguları oluşturur.
- Öğrencileri gerçek yaşam ve tahmin edilemeyen için hazırlar.

Yaratıcı dramanın sınırlılıkları. Yaratıcı dramanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir (TEFLer's Inn, 2015):

- Yaratıcı drama öğrenme-öğretme durumlarında aşağıda sayılan nedenlerle bazen başarısız kaldığı durumlar olabilir:
- Etkinlikler yapaydır. Oluşturula öğrenme durumlar bazen öğrenci ihtiyaçlarıyla ilgisizdir.
- Etkinlerin hem fiziksel hem de sözel olarak takibini yapmak zor olabilir.
- Öğretmenler arasında öğrencilerin derslerde drama kullanımını kontrolsüz eğlenceye çevirebileceği kaygısı vardır.
- Bazı durumlarda, özellikle yetişkin gruplarda utanmaya ve beceriksizliğe neden olabilir.
- Öğretmen öğrencilerin şevkini kırmamak adına yanlışlarını hemen düzeltmediği sürece öğrencileri dilin doğru olmayan şekilde kullanımına teşvik edebilir.
- Her etkinlik her sınıf için uygun olmayabilir. Bir grup öğrenci için başarılı olmuş bir etkinlik bir başka grup için başarısız olabilir ya da yetersiz kalabilir. Ancak bu problemler dikkatli düşünceyle ve sınıf planlamasıyla çözülebilir. Eğer dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmek amacıyla öğrencilerini yüreklendirmek istiyorlarsa, öğretmenlerin kendileri bu türdeki etkinliklerin etkili kullanımını için ikna olmalıdır.
- Tüm bu sayılanlara ek olarak, öğretmenler kendi iş yaşantılarına biraz değişiklik getirmeye gönüllü olmalıdırlar.

Yaratıcı dramanın tarihsel gelişimi ve öncüleri.

Yaratıcı dramanın uluslararası alanda tarihsel gelişimi ve öncüleri. 18. yüzyılın sonlarına doğru fark edilmeye başlanan ve 19. yüzyıl başlarında hatırı sayılır ölçüde varlığını hissettiren romantizm akımıyla ortaya çıkan Sanayi Devrimi eğitim camiasında da kendini göstermiştir. Sanayi Devrimiyle beraber üretkenlik ve yaratıcılık becerileri bireylerde aranır

hâle gelmiş, bu sayede bireyi önemseyen, bireyin gelişmesini isteyen ve bireyi merkezde tutan bir eğitim anlayışı oluşmaya başlamıştır. İnsancıl bakış açısıyla kendini yenileyen bu eğitim anlayışı, yaratıcı dramının da ön plana gelmesinde etkili olmuştur (Adıgüzel, 2015).

Dünyada drama eğitimi, bu işin ilk öncülerinden olan ve bir köyde öğretmenlik yapan Harriet Finlay-Johnson'un çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. 1911 yılında onun geliştirdiği "hayal ürünü oyun" yaklaşımı hatırı sayılır şekilde öğrenme ortamlarında etkili olmuş ve o da ilk drama dersi ve çocuk-merkezli öğretim uygulamalarıyla tanınmıştır (Adıgüzel, 2012; Tuluk, 2004).

Henry Caldwell Cook, öğretmenliğine dayalı tecrübelerinden hareketle "Littleman's Book of Courtesy ve The Play Way: An Essay in Educational Method" adlı kitaplarıyla büyük yankı uyandıran bir isim olmuştur (Adıgüzel, 2012; Yahyaoğlu, 2016). Cook, yöntemini çağdaş eğitim anlayışına temellendirip kendisini bu yöntemde oyun lideri olarak ele almıştır. Her öğrencinin eğitsel potansiyelleri olduğuna ve ve onların ilgisini çekmek oyunlarda faydalanmak gerektiğine inanmıştır (Cook, 1966).

Benzer bir anlayışla, eğitim camiasında önemli bir figür olan John Dewey'in 1921'de oluşturduğu çocuk-merkezli anlayışı, üründen ziyade sürece daha fazla önem verilmesini sağlamıştır. 1954'te Peter Slade, tüm gelişmelerin üzerine, doğaçlamayı ve kendini bulmayı eklemiştir (Tuluk, 2004). Çocuk draması üzerine yoğunlaşarak bireysel oyun, tasarlanmış oyun gibi teoriler ortaya atmıştır.

Brian Way (1998) bireyselleştirmeye önem vermiş ve çocuk draması üzerinde yoğunlaşarak "tümünden çocuk" konseptinin, rahatlamanın ve konuşma öğretiminin üzerinde durmuştur.

Dramada çok önemli bir isim olan Dorothy Heathcote, 1970'lerde anlamın ve eylemi yapmanın altını çizmiştir. Uygulamalarında çocuklara ilk olarak özgürce hareket etme fırsatı vermemiş; fakat aşama aşama onlara güç elde etme kavramını öğretmeyi hedeflemiştir

(Tuluk, 2004). Heathcote, çocuklara ve ergenlere kendilerini ifade etme fırsatı vererek özgürce hareket etmelerine olanak sağlaması yönünden diğer öncülerinden ayrılır. Grup çalışmasının önemini her fırsatta vurgular ve kurgusal ortamda gerçek yaşantılara yer verilmesinin çocukları gerçek hayatta donanım ve tecrübe sahibi bireyler hâline getirebileceğine inanır (Adıgüzel, 2012).

Gavin Bolton, Dorothy Heathcote'a benzer şekilde öğrenme ortamlarında dramının bir araç olarak kullanılmasını gerektiğini savunmaktadır. Drama onun için hem eğitim hem de sanat etkinlikleri için işe konuşması gereken bir yöntemdir. Ona göre drama grupla gerçekleşmeli ve liderler grup içinde yüksek güven oluşmasını sağlamalı ve öğrenci ihtiyaçlarını fark edip sürece ona göre yönlendirmelidir (Adıgüzel, 2012).

Winifred Ward, oyun kurma ya da oyun yaratma adını verdiği yönteminde doğaçlamanın önemine değinmiştir. Doğaçlamanın yanısıra eğitimde öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve istek ve beklentileri doğrultusunda bir düzenleme yapılması gerektiğini savunan Ward, derslerde ve dramada edebiyattan faydalanmanın ve edebi ürünlere yer vermenin önemi üzerinde durmaktadır (Adıgüzel, 2012).

Yaratıcı dramının Türkiye’de tarihsel gelişimi ve öncüleri. Drama eğitimi Türkiye’de 1926 yılında ilkökul öğretim programında “dramatizasyon” yoluyla başlamış ve daha sonra Köy Enstitülerinde kendisini göstermiştir (Ceylan ve Ömeroğlu, 2011; Ünal, 2004). Bir eğitimbilimci, oyun yazarı ve Türk eğitim tarihinde öne çıkan bir figür olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu; eğitim sistemlerini incelemek amacıyla batıdaki ülkelere ziyaretlerinden sonra, pratiğin teoriden daha önemli olduğunun idrakine varmış, öğretim programlarında Türkçe dersinde dramının yer alması için çalışmalar başlatmıştır (Adıgüzel, 2012). Daha sonra 1951’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dramının önemine ilişkin bir rapor yazılmıştır.

Drama üzerine ilk yazılı kaynak 1950’de Selahattin Çoruh tarafından kaleme alınan “Okullarda Dramatizasyon” adlı kitaptır. Kitap, çocuklar için bazı oyunların yanında

dramatizasyon kullanmak için bazı yöntemler önermiştir. Daha sonra 1965 yılında Emir Özdemir tarafından yazılan “Dramatizasyon Uygulamaları” adlı eser, dramatizasyonun tanımını, türlerini ve uygulama yöntemlerini sunmuştur (Adıgüzel, 2012). Sonrasında 1966 yılında Nimet Erkut’un “Okulöncesi Eğitim” kitabı; çocuk tiyatrosu ve dramatizasyon üzerinde durmuştur (Aytaş, 2013).

“Dramatizasyon” teriminin “eğitimde drama” teriminin alması ancak 1980’li yılları bulmuştur. İnci San (1988) ezbere dayalı öğrenmeye karşı çıkıp katılımcı, yaratıcı ve eleştirel eğitimin önemli olduğunu vurgulamıştır. San, o dönemde çocuk, yetişkin ve sanatçı bireylerdeki yaratıcılık üzerine yürüttüğü çalışmalardan sonra Tamer Levent vasıtasıyla dramatizasyon yöntemiyle tanışmıştır. Onunla beraber Ankara Üniversitesi bünyesindeki Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturdukları bir gruba drama çalışmaları yapmışlar, bu çalışmalar akademik olarak da varlığını sürdürmüştür. Tamer Levent, sonrasında bu gruba kendi tiyatro öğrencilerini de dâhil ederek çalışmalarını sürdürmüştür. San ve Levent 80’li yılların sonuna doğru drama çalışmalarında hız kazanarak çeşitli seminer ve kurslar da düzenlemişlerdir (Adıgüzel, 2012).

1985 yılına gelindiğinde “yaratıcı drama” kavramı Türkiye’ye “Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama” isimli bu alandaki ilk konferansla tanıtılmıştır (Adıgüzel, 2012; Ormancı ve Şaşmaz Ören, 2010). 5 Mart 1990 tarihinde “Çağdaş Drama Derneği” kurulmuştur. Yine 1990 yılında Ankara Üniversitesinde resmî olarak “Yaratıcı Drama” adında bir yüksek lisans programı açılmış, 1999’da da aynı programın tezsiz yüksek lisans programı oluşturulmuştur (Adıgüzel, 2012). 1991 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Okullardaki sanat eğitimi hakkında bir rapor yayımlanmıştır. Raporda, drama kullanımında sağlıklı bir dengeye ulaşılamadığı belirtilmiş ve drama derslerinin eğitim programlarında zorunlu hâle getirilmesi önerisinde bulunulmuştur (Adıgüzel, 2012). Ayrıca o yıllarda drama, bazı hizmetiçi eğitim programlarına da yansımıştır (Öztürk, 2001).

Öğretmen eğitimi açısından, drama ancak 1997-1998 Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Kanunu'yla beraber eğitim fakültelerinde yerini alabilmiştir (Başçı ve Gündoğdu, 2011). Eğitimsel olmasında ziyade edebi olması sebebiyle 2007 reformuyla bugünkü hâlini almıştır (Adıgüzel, 2012).

Yaratıcı dramanın bileşenleri. Bu kısımda yaratıcı dramanın özünü oluşturan, sürecin bel kemiği vazifesi gören yaratıcı bileşenlerinden bahsedilecektir. Bunlar yaratıcı dramanın aşamaları, öğeleri, boyutları, konu alanları ve kullanılan teknikler olarak incelenecektir.

Yaratıcı dramanın aşamaları. Alanyazın farklı kategoriler altında benzer aşamaları sunmaktadır.

Öztürk (2001)'e göre yaratıcı dramanın dört aşaması bulunur. Bunlar 1) Isınma, 2) Rol yapma ve oyun, 3) Doğaçlama ve olay, ve 4) Değerlendirme.

Yeğen'in (2003) önerdiği yaratıcı drama aşamaları şunlardır: 1) Isınma ve rahatlama, 2) Oyunlar, 3) Doğaçlama, 4) Olay, 5 Değerlendirme.

Tuluk (2004) yaratıcı drama aşamalarını; 1) Isınma, 2) Oyun, 3) Doğaçlama ve 4) Olay şeklinde ele alır.

Köksal Akyol (2003) beş aşama önerir:

1. Isınma ve rahatlama: Duyuların kullanımı, gözlem, vücut hareketleri, konuya giriş, etkileşim, güven ve uyum oluşturma durumlarını içeren aşamadır.
2. Oyun: Pantomim ve rol yapma bölümüdür. Beş duyuyu, kelime bilgisini, dikkati, hikâye oluşturmayı ve yarışmaları kapsar.
3. Doğaçlama: Bir metne bağlı kalmaksızın katılımcıların deneyimlerine ve tercihlerine dayanan tema ya da konunun hazırlıksız şekilde ve anında ifade edilmesidir.
4. Olay: Bir cümleden, fotoğraftan, deyimden, nesneden ya da benzeri bir şeyden yola çıkarak ele alınan aşamadır.

5. Değerlendirme: Son aşamadır. Yaratıcı drama oturumları, oturumlardaki etkinlikler duygular ve düşünceler hakkında konuşmayı sağlar.

Belirtilen tüm bu aşamaların yanısıra Adıgüzel (2012) birçokları tarafından kabul gören bir aşama sınıflaması ortaya koymuştur:

1. Isınma / Hazırlık: Bu aşama, dramanın ilerleyen bölümlerindeki aşamalar için katılımcıları zihinsel ve fiziksel olarak hazırlayan aşamadır. Sportif olan hareketleri içeren açılış aşamasıdır. Vücudun rahatlatılmasını, vücut hareketleriyle kan basıncının ve kasların hazırlığını, dikkat çekme ve konsantrasyonu, jest ve mimik kullanımını, güven kazanmayı, grup içinde uyum oluşturmayı ve drama ortamında rahat hissetmeyi içerir.
2. Canlandırma: Başka bir kişi gibi davranmayı, doğaçlamayı, rol oynamayı, olayları ve dramanın diğer tekniklerini kapsayan aşamadır. Rol yapmak için hazırlanıp bunları sergilerken katılımcılar yerin, zamanın, grubun, karşılıklı konuşmanın, atmosferin ve dramatik anlamın farkındalığıyla süreçte her zaman aktiftir.
3. Değerlendirme / Tartışma: Drama sürecinin katılımcıların süreçte neler kazandığı yönünden değerlendirilme aşamasıdır. Yargılayıcı bir değerlendirme yapılmaz. Bunun yerine katılımcılar yarattıkları hayal dünyasından gerçek yaşama dönmeye hazırlanırlar.

Yaratıcı drama süreci öğeleri. Her süreçte olduğu gibi drama sürecinin başlaması için de bazı faktörlerin bir araya gelmesi gerekmektedir. Yaratıcı drama sürecinin gerçekleşebilmesi için ilk olarak gruba rehberlik yapacak ve yaratıcı drama alanında donanımlı bir lidere, grubun rahat hareket edeceği bir mekâna ve sürecin etkili olabilmesi için önceden hazırlanmış bir plana ihtiyaç duyulmaktadır (Adıgüzel, 2012).

Yaratıcı drama sürecinin öğeleri; drama lideri, grup (katılımcılar), yer (mekân, ortam), konu (fikir) ve uygulama olarak sıralanabilir. Aşağıda her birinin süreçteki rolü ve görevleri açıklanmıştır (Köksal Akyol, 2003; Öztürk, 2001; Tuluk, 2004).

1. Drama lideri: Süreci yönlendiren, tasarlayan, şekillendiren; oturuma öncülük eden; bir engelle karşılaştığı durumda planı değiştiren; drama, tiyatro, oyunculuk, sanat ve gerekli konu alanlarında yeterli bilgi sahibi olan ve pek çok oyun ve etkinlik bilen kişidir. Etkin bir drama lideri araştırmacı, rehber, katılımcı, iletişimci ve takım üyesi olarak hareket etmelidir. Canlı, aktif, dinamik, özgün, yaratıcı, güvenilir, doğal, her duruma hazırlıklı ve hoşgörülü olmalıdır. Adıgüzel (2012) drama liderini şöyle tarif etmektedir:

- Drama lideri; hedefleri, içeriği, teknikleri ve uygun mekânı belirler.
- Drama lideri; açık, kısa ve net yönergeler verir.
- Drama lideri göz teması kurar.
- Drama lideri katılımcıların fikirleri ışığında kurallar koyar.
- Drama lideri, araç-gereç seçimine dikkat eder ve onları oturumlardan önce hazır hâle getirir.
- Drama lideri çevredeki nesnelere faydalanır.
- Drama lideri katılımcıları güdüler.
- Drama lideri katılımcıların kişiliklerine yönelik eleştirilerden kaçınır.
- Drama lideri; eşit, adil, saygılı ve sürekli olarak ikilemlerden, öznellikten ve tehditten arınmış şekilde davranır.
- Drama lideri, grubu kısa bir süre içerisinde tanır ve grupta güven ortamı oluşturur.
- Drama lideri, dramanın teorik ve pratik boyutlarını bilir.
- Drama lideri, neyi iyi bilmediğini de bilir.
- Drama lideri katılımcılara dürüst davranır ve onlarla yakınlık kurar.

- Drama lideri, katılımcıların özel hayatı ve problemleri hakkında rol yapmaya izin vermez.
- Drama lideri, düşündürücü ve merak uyandırıcı etkinlikler seçer.
- Drama lideri “ben dili” ya da emir kipi kullanmaktansa “biz dilini” kullanır.
- Drama lideri, oturumlar esnasında kısa değerlendirmeler yapar.
- Drama lideri oyun esnasında gerekli kuralları hatırlatır; fakat hiçbir zaman rol oynama sürecinde doğrudan müdahalede bulunmaz.
- Drama lideri, öğrenmenin deneyimlerle gelişmesine sağlar ve gelişimi teorik bilgilerle destekler.
- Drama lideri; ürünün değil, sürecin altını çizer.
- Drama lideri, etkileşimi zenginleştirmek amacıyla ikili ya da çoklu grupları rastgele oluşturur.
- Drama lideri; grup dinamiğine, katılımcıların tutumlarına ve dikkat sürelerine dikkat eder.
- Drama lideri, grup üyelerinin performanslarını ardışık bir sıraya koymaz. Rastgele düzenlemeyi tercih eder.
- Drama lideri, değerlendirme için çeşitli etkinlikler planlar.
- Drama lideri oturumları eleştirel bir gözle ve nesnel bakış açısıyla hazırlar.

Drama lideri, tutum ve davranışlarıyla olduğu kadar katılımcıların güvenini kazanmasıyla mükemmel bir atmosfer oluşturması bakımından, yaratıcı drama sürecinin en önemli öğelerinden birisidir (Ceylan ve Ömeroğlu, 2011). Böylece drama liderlerine, drama uzmanlarına, drama öğretmenlerine duyulan ihtiyaç; sadece yurtiçinde değil (Yıldırım, 2011), aynı zamanda yurtdışında da geçerli olan bir durumdur (Flynn, 1997; Wee 2009). Buna ek olarak yaratıcı drama konusunda donanımlı ve deneyim sahibi

eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır (Başçı ve Gündoğdu, 2011; Ceylan ve Ömeroğlu, 2011; Tanrıseven, 2013; Yıldırım, 2011).

Öğretimde drama derslerinin etkili olması ve öğrenme sürecinde öğretmenlerin dramayı bir yöntem olarak kullanmaları; büyük ölçüde, öğretmenlik programlarında ve eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının dramayı benimseyip olumlu tutum geliştirmelerine bağlıdır (Başçı ve Gündoğdu, 2011; Kocaman, Dolmacı ve Bur, 2013). Bu adaylar öğretmen olduklarında, öğretim programına paralel anlık kararlar almaları, pedagojiye başvurmaları ve sanat yeteneğini pedagojiyle harmanlamaları gerekir (Dunn ve Stinson, 2011). Bu sebeple adayların drama liderliği yapacak şekilde eğitim almaları gerekmektedir.

2. Grup (Katılımcılar): Ortak özellikler ve amaçlar taşıyan, liderin rehberliğinde birbiriyle etkileşimde bulunan ve aynı amaçla oturumlara katılan birey topluluğudur. Adıgüzel (2012)'ye göre drama grubunun (katılımcıların) özellikleri şunlardır:

- Etkinliklerde yer almak için gönüllüdür.
- Kendisine ve diğerlerine zararı dokunmayacak kadar istekli, tarafsız, hoşgörülü, sabırlı, saygılı ve duyarlıdır.
- Etkinliklerin üzerine yoğunlaşır.
- Dramanın genel ilkelerini olumsuz yönde etkileyecek yanlış kararlardan, tabulardan ve kötü davranışlardan sakınır.
- Seyirciye dönmek gibi belli başlı oyun kurallarına uyar.
- Süreçte hoşnut olur.
- Oturumlara geç kalmaz, dakiktir.
- Soru sormak, değerlendirme yapmak ve süreci sorgulamak için uygun bir dil kullanmaya dikkat eder.

3. Yer (Mekân, Ortam): Lider ve grup kadar önemli bir öğedir. Dramanın yeri bir sınıf, laboratuvar, müze, bahçe; açık ya da kapalı bir alan olabilir. Ortamda katılımcılar dikkat dağınıklığı yaşamadan rahat hareket edebilmelidir. İyi bir drama ortamı sesleri duymaya müsait ve beş duyu organı için de elverişlidir. Katılımcıların ortama, kendilerini ya da diğerlerini incitmemek adına ayakkabısız girmeleri tercih edilir. Katılımcıları rahatsız edecek ya da onlara zarar verecek nesnelere bulunmamalıdır. Genellikle, bir tahta, projektör, teyp, kasetçalar, müzik seti, teknolojik ekipmanlar ve donanımların muhafaza edileceği bir alan olmalıdır. Katılımcıların rahat hareket edebilmeleri için yeterli boş alan bulunmalıdır.
4. Konu (Fikir): Yaratıcı dramın konu yelpazesi geniştir. Bir yetenek, bir disiplin alanı, bir makale hakkında konuşma ya da tartışma, bir heykel, bir televizyon reklamı, bir durum ya da bir duygu vb. dramaya konu olabilir. Konu olarak, grubun ihtiyaçlarıyla uyumlu her şey seçilebilir. Konu, liderin hedeflerine hizmet etmeli ve oturumun amaçlarını yansıtmalıdır. Ayrıca drama oturumlarını zenginleştirmelidir.
5. Uygulama: Yaratıcı drama uygulamalarında verim elde etmek ve bu uygulamaların sağlıklı yürütülmesini sağlamak için sorunsuz bir süreçte ilerlemek gerekir. Yaratıcı drama lideri, yaratıcı drama sürecine başlamadan önce planlamalarını düzgünce yapmalı ve bu planlamalarda önceden belirlediği adımları iyi takip etmelidir. Bunlar; katılımcıların süreç sonunda erişeceği kazanımların belirlenmesi, kazanımları vermeden kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, yaratıcı drama etkinliklerinin gerçekleşeceği mekânın tespiti, grubun ya da katılımcıların özelliklerinin sürece dâhil edilmesi, dikkat çekmek ve ısınmak için etkili bir giriş etkinliğinin hazırlanması, etkinliklerin tartışma/değerlendirme bölümlerinde akran ve grup değerlendirmesi yapılması gibi adımlardır (Adıgüzel, 2015).

Yaratıcı dramın boyutları. Eğitimcilerin yaratıcı drama yöntemini üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasında oldukça etkili olduğunu düşünmesi bu yöntemin son yıllarda

eğitim dnyasında sıkça tercih edilen bir yntem olarak karşımıza çıkmasını sağlamaktadır. Yaratıcı dramanın hedefi bireyin var olan bilgilerini harekete geçirerek uygulamaya dnyuştmesi ve yeni bilgilerle eski bilgileri ilişkilendirerek bilgiyi yeniden yapılandırmasıdır (Uştndağ, 2014).

Sanat eğitimi olarak drama. Sanat, insana estetik haz vererek onun eğlenmesini, oyalanmasını ve yaşam dersi almasını sağlamaktadır. Bu özelliğiyle sanatın insanları gerçek yaşamdan daha uştun olan ideal bir yaşama hazırladığı dile getirebilir (Ersoy, 2002). Sanat, grnenin ardındaki ayrıntıları görebilme becerisidir. Yaratıcı drama yntemi de bireylerin duygularını eğiterek insanların bu hassasiyeti kazanmasını amaçlamaktadır. Ayrıca Uştndağ'ın (2004) da belirttiği gibi yaratıcı drama, sanat eğitimi alanıdır. Eğitim biliminin bir dalı olan sanat eğitimi her şeyden önce duyuların eğitimidir. Duyuları eğitme görevi de estetik algının gelişimini destekleyen, kişinin hayal gücünü besleyerek onun yaratıcılığını uşt noktaya taşımasında ona yardımcı olan yaratıcı drama yntemine düşmektedir. (Bozdoğan, 2003; Uştndağ, 2004).

Kişisel – sosyal gelişim yntemi olarak drama. Yaratıcı drama sürecinin grupla gerçekleştiği daha önce belirtilmişti. Bu süreçte grup içinde kabul gören, onaylanan, takdir edilen birey kendini o gruba ait hissedecek, potansiyellerini fark ederek zgven duygusunu kazanma fırsatı yakalayacaktır. Bu süreçte oluşacak olan demokratik ortam bireyin üretkenliğini de destekleyecektir. Ortamda kurulan sağlıklı ilişkiler, bireyin sosyalleşmesine de katkıda bulunacaktır. Ayrıca süreç içinde bireyin empati duygusu kazanarak çevresine karşı duyarlılık kazanması da sağlanacaktır. Bu sebeple yaratıcı drama yntemi hem zihinsel hem duyuşsal anlamda bireyin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bozdoğan, 2003).

Yaratıcı drama hem bir araç hem de bir yntem olarak kullanılabilir. Diğer bir deyişle, yaratıcı drama fizik ya da yabancı dil ğretimi gibi disiplinler için bir araç olarak kullanılabilereği gibi başlı başına bir yntem olarak da kullanılabilir. Yaratıcı dramanın

boyutları arasında öğrenme yöntemlerini, kendini ifade etmeyi, sanat dallarını, öğrenme sürecini, etkileşimi, sosyal uyumu, güven duygusunu, özsaygıyı, bir topluma aidiyet duygusunu, iletişimi, bir grubun üyesi olmayı ve problem çözmeyi vb. bulunur (Adıgüzel, 2012; Yeğen, 2003).

Yaratıcı dramanın konuları. Yaratıcı dramanın konu yelpazesi çok çeşitlidir:

Fotoğraf, müzik, öykü, şiir, heykel, kitle iletişim, bilim vb. (Yeğen, 2003). Öğretilebilecek her şey dramaya konu olabilir.

Yaratıcı dramada kullanılan teknikler. Yaratıcı dramanın doğaçlama, rol yapma, rol kartları, dramatizasyon, donuk imge, bilinç koridoru, rol değişimi, pandomim, forum tiyatrosu, görüşme, iç ses gibi çok sayıda tekniği bulunmaktadır (Adıgüzel, 2012). Bunlara ek olarak Öztürk (2001) de ısınma, uyum, güven, hayali düşünme, hayal dünyasını geliştirme, grup çalışması, duygu ve hareketler, doğaçlama ve yaratım gibi teknikler önerir; ancak yine de bu teknikler daha çok geliştirilebilecek amaçlar olarak varsayılabilir.

Drama liderinin, drama eğitmeninin ya da yöntem olarak dramaya başvuracak bir öğretmenin, yaratıcı drama sürecine başlamadan önce belirlemiş olduğu hedef ve amaçlara ulaşabilmesi adına faydalanabileceği pek çok teknik bulunmaktadır. Eğitimde çoğunlukla kullanılan teknikler şöyle sıralanabilir:

Doğaçlama. Doğaçlama, yazılı metni bulunmayan ve bir planlama ya da tasarlama gerektirmeyen drama tekniğidir. Öğrencilere roller ve bir durum verilir ve öğrenciler de hazırlıksız bir şekilde içlerinden geldikince bu rolleri sergilerler. Drama lideri katılımcılara rolleriyle ilgili ne kadar az detay verirse o kadar katılımcıların hayal gücü ve performanslarının dinamiği o kadar iyi etkilenmiş olur. Performans esnasında karakter ve dil gelişim sağlar. Öğrenciler derhal harekete geçmeleri ve ilk fikirlerini geliştirmeleri için teşvik edilir. Bir yabancı dil sınıfında, bu teknik öğrenenlerin konuşma dilindeki yeterliliğini belirlemek amacıyla kullanılabilir. Doğaçlamalar dersten derse tekrar edilmeli,

üzerinden geçilmeli ve gelişimi sağlanmalıdır. Doğaçlamalar için uygun durumlar rol oynamalar ve benzetimlere dayalı olabilir (Billíková ve Kiššová, 2013).

Donuk imge. Uygulaması etkili ve kolay olan bu teknikte katılımcılar bireysel olarak ya da küçük kümeler hâlinde bedenleri ile hareketsiz, sözsüz ve sessiz görüntüler oluşturup sergilerler. Önemli bir durumun canlandırması bir fotoğraf, bir tablo, bir heykel, bir duruş, bir ifade formu biçiminde yapılabilir. Teknik gerçekleştirilirken dikkate alınması gereken nokta, oluşturulan imgenin izleyiciler tarafından anlaşılması ve üzerine düşünceler üretmeye uygun olmasıdır. Donuk imgede kullanılacak görüntüyü katılımcılar onun üzerinde konuşarak, tasarlayarak uygular. İmge uygulandıktan sonra diğer izleyici katılımcılar, yaratıcı drama eğitmeni liderliğinde bu imge üzerinde konuşurlar ve analizler yaparlar (Adıgüzel, 2012).

İç ses. İç Ses, dramada karakterin bir ikilem hakkında karar vermesi için kullanılan bir tekniktir. Ayrıca bu teknik bir karakteri geliştirmek için bir araç olarak da kullanılabilir. Örneğin karakter evden kaçıp kaçmamak konusunda bir karar vermek zorundadır. Karakterin iki yanında birbirine karşıt olan iki ses karaktere karar vermesi konusunda yardımcı olur. Kafadaki bu sesler sahne arkasında ya da doğrudan sahnede olabilir. Bu teknik aynı zamanda bir doğaçlama etkinliğinde de eylem donuk hâldeyken ve diğer karakterler ana karakterin ikilemini çözecek sesler oluştururken kullanılabilir.

Bu tekniğin kullanıldığı etkinliklerde öğretmen öğrenciyi bir karakterin içinden geçenleri seslendirmesi için sahneye ya da donuk imge oluşturmaya, diğer karakterleri de bu durumu gözlemlemeye davet eder. Bu strateji karakterin bakış açısını ve motivasyonunu daha karmaşık bir anlayışla, karakterin çoğunlukla dile getirmediği kişisel durum ve konuları, altmetin incelemesi yaparak keşfetmesine yardımcı olur (DBI, 2018).

Sıcak sandalye. Sınırları çok iyi çizilerek ve lider tarafından çok dikkatli bir biçimde kullanılması gereken bu teknikte ana karakter ya da karakterlerden biri yarım çember şeklinde oturan grup üyelerinin karşısında bir sandalyeye yüzü onlara dönük bir şekilde oturur. Grubun

üyeleri farklı rollere de girerek sandalyede oturan katılımcıya öznel yaşantıları ve kişisel duyguları içermeyen sorular sorup canlandırılan olaydaki düğümü çözmeye çalışırlar. Bu etkinliğin soru-cevap biçiminde yürütülmesine, yorum içermemesine, katılımcının geçmiş yaşantısı, tutum ve davranışları, değer yargıları, arzuları, ilgileri ve ilişkileri hakkında sorular içermemesine gerek katılımcılar gerekse drama lideri tarafından dikkat edilmelidir (Adıgüzel, 2015).

Dans drama. Müzik, drama sürecinin katılımcılarının fiziksel ve psikolojik olarak rahatlamalarını sağlamak adına, özellikle ısınma ve değerlendirme aşamalarında sıklıkla kullanılan bir araçtır. Dans drama tekniğinde müzik ve ritim bir ahenk içinde drama ortamında yer alır. Katılımcılar ritim sayesinde vücut hareketleriyle kendilerini ifade edebildiği gibi, aynı zamanda grupla da iletişim kurup etkileşimde bulunurlar Müzik bireyin bedensel ve ruhsal anlamda rahatlamasını sağlamak amacıyla drama sürecinin ısınma ve değerlendirme aşamasında sıklıkla kullanılmaktadır. Dans dramada müzik ve ritim bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey ritmi kullanarak bedensel hareketlerle kendini ifade eder ve grupla etkileşim-iletişim kurar (Campbell, 2016).

Dedikodu halkası. Dedikodu Halkası tekniği yaratıcı drama sürecinde ana kahramanın sorun oluşturan bir davranışı veya davranışları hakkında diğer katılımcıların oynadıkları rol içinde bu davranışlar üzerine dedikodu yapmaları ya da fısıltıyla konuşmaları biçiminde gerçekleşmektedir. Bu teknik süreç içinde çatışma durumlarını oluşturarak ya da çatışma anlarını yönlendirerek sürece bir hareketlilik kazandırmaktadır (Adıgüzel, 2012).

Bilinç koridoru. "Conscience Alley (Bilinç Koridoru)", "Thought Tunnel (Düşünce Tüneli)" ve "Angels and Devils (Melekler ve Şeytanlar)" gibi isimlerle bilinen bu drama tekniği bir karakterin karşı karşıya olduğu bir ikilemi keşfetmeyi amaçlar. Karar vermesi zor bir anı ayrıntılı bir şekilde çözümlenmeye ve olası çözümler için tavsiyelerde bulunmaya fırsat sunan bir yöntemdir. Öğrenciler birbirlerinin yüzlerine dönük şekilde iki sıra hâlinde bir

koridor oluştururlar ve başkahraman birkaç tavsiye almak için koridor boyunca yürür. Koridorun karşılıklı iki sırası birbirine zıt önerilerde bulunabilir. Bařkahraman olan karakter koridorun sonuna ulaştığında hangi öneriyi ya da eylemi kabul edeceğine karar verir. Karşılıklı bir şekilde duran öğrenciler odanın duvarlarını, bir günlüğün sayfalarını, odadaki nesnelere temsil edebilirler. Bařkahraman bir eyleme geçmeye karar verdikten sonra, eylemlerinin nedenleri ve olası sonuçları hakkında sorular sorulacağı sıcak sandalyeye davet edilebilir (Billíková ve Kiřřová, 2013).

Rol değiştirme. Rol değiştirme tekniği, drama süreci boyunca birbirinden farklı rolleri canlandıran bireylerin, rollerini değiştirip farklı rolleri üstlenmelerini ve bunun sayesinde onların öğrenme ve anlama becerilerinde gelişim sağlamalarını mümkün kılmaktadır (Önder, 2004). Bununla beraber bu teknik durumlara ve olaylara empatiyle yaklaşmasını ve çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmesine imkân sunmaktadır. Bu teknik bireyler arasında gerçekleştirebileceği gibi gruplar arasında da yürütülebilir. Katılımcı, rol değiştirme yaparak grup içinde o anda karşısında bulunan bir başka bireyin rolünü kaldığı yerden devam ettirebileceği gibi o rolü tamamıyla başka bir yöne doğru da götürebilir. Rol değiştirme durumu hem bireyler hem de gruplar arasında gerçekleşebilir (Adıgüzel, 2012).

Rol içinde yazma. Bireylerin günlük yazımından henüz tecrübe ettikleri bir durumu aktarmaya, annelerine yazacakları bir mektuptan yapacakları seyahat için liste oluşturmaya kadar pek çok kullanım alanını bulunan Rol İçinde Yazma özellikle eğitim-öğretimin ilk kademelerinde kendisine fazlasıyla yer bulabilen bir tekniktir. Farklı rollere bürünerek etkinlikler boyunca yazan bireyler aynı dramatik durumu farklı bakış açılarıyla temsil edebilirler. Rol içinde yazma tekniği katılımcılar için mektuplar, kartpostallar, günlükler, röportajlar, görüşmeler, reklamlar, şiir, dilekçeler, gizli mesajlar, hazine haritaları, manşetler, gazete başlıkları ve daha pek çok yazın türünün kullanımını sağlamaktadır.

Doğaçlama yöntemi, rol içinde yazma ile birlikte kullanıldığında hikâye, diyalog ve senaryo yazımı için yaratıcı ürünler ortaya çıkartılabilir. Drama ortamında drama etkinlikleri esnasında yazılan sözcükler ve ifadeler grupta yazılacak bir şiirde kullanılabilir. Yansıtıcı yazmalar dramaya gönüllü katılımı artırmanın yanısıra daha sonraki doğaçlama, sanat eseri ve diğer etkinliklere de vesile olabilmektedir (Farmer, 2011).

Öğretmenin rolde olması. Drama sürecini oluşturmada ve öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için kullanılan Öğretmenin Rolde Olması tekniği, öğretmeni ya da uygulayıcıyı drama sürecinde bizzat role bürünmesini grubun bir parçası olarak üretim yapmasını sağlar. Öğretmen drama sürecinde grup içinde yer alarak bizzat grubu içeriden etkileyebilmektedir. Bu durum da zorlu ve çekişmeli bakış açılarını sunmayı ve düşünceleri, tartışmaları ve eylemleri harekete geçirmeyi mümkün kılar.

Öğretmen "...miş gibi" yapılan bir durumda kendisinin de işin ve oyunun bir parçası olup bireylerin dikkatini toplamasını sağlar, onların sürece katılımını onaylar ve destekler. Öğretmenin Rolde Olması, bir bağlam kurması ve öğrencileri bu bağlama katması açısından anlamlı ve hızlı bir tekniktir. Bu sayede öğrenciler günlük oynadıkları oyunlar gibi rolün içine girerler ve rollerinden kolay sıyrılırlar (Farmer, 2011).

Sevgili günlük. Sevgili Günlük, rol yazma tekniğiyle birlikte kullanılarak drama katılımcılarının yazılı olarak kendilerini özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak veren bir drama tekniğidir. Bu yazma tekniği, katılımcıların drama sürecini, içinde bulunduğu grubu ve grup içindeki rollerini eleştirel bir bakış açısı geliştirerek değerlendirmelerine fırsat sunmaktadır (Akar Vural ve Somers, 2016).

Rol kartları. Drama sürecinde kullanılan rol kartları, üzerinde yazılı rol kişilerinin durumlarını belirten ve katılımcıların bu rol kişilerinin hangi koşullarda nasıl canlandıracağını ortaya koyan kartlardır. Eğitici kişi ya da drama lideri bu tekniğe süreden tasarruf etmek için birbirinden farklı birkaç rolü tümünden tanıtmak amacıyla başvurabilir. Bununla beraber eğitici

ya da lider, grup içinde katılımcıların yalnızca kendi rollerinin detaylarını bilmelerini istemediği ortamlarda ve durumlarda kullanılabilir. Bu sebeple önemli olan nokta, katılımcıların daha önceden hazırlanan rol kartlarını görmemesidir. Ayrıca karşılıklı gelişecek canlandırma ya da doğaçlama sürecinde karşılıklı her iki rolün bilgilerinin her iki kartta da bulunması gerekmektedir. Ayrıca kartlar doğaçlama ipuçlarını verir. Rol kartları rol oynama ya da doğaçlama esnasında sürekli başvurulmuş bir bilgi kaynağı olmaktan ziyade, ihtiyaç duyulduğunda istifade edilen kaynaklar olarak kullanılmalıdır. Bununla birlikte çalışmanın kendi amaçlarından uzaklaşmasını ve katılımcıların süreçten kopmasını engellemek amacıyla her bir kart aynı çalışma grubunda bir kez kullanılmalı ve çalışma bu şekilde yürütülmelidir.

Rol kartlarından tam anlamıyla faydalanabilmek için katılımcıların temel doğaçlama bilgi ve becerilerine sahip olmaları bu teknik için aranan bir şarttır. Rol kartlarının canlandırması ya da doğaçlaması sırasında diyalog istedik şekilde ilerleyebilir veya lider süreci durdurup karakterlerin rolleri sorgulamalarını sağlayabilir. Böylece çalışmalardaki bazı sahneler tekrar ele alınıp genişletilebilir ya da seyri değiştirilebilir (Somers, 1998).

Düşünce izleme. Düşünce İzleme, drama sürecinde donmuş şekilde olan bir karakterin duygu ve düşüncelerini yüksek sesle konuşmasıdır. Bu teknik prova yapmaya gerek duymadan bireylerin karakterleri, durumları ve olayları nasıl anladığını sözlü olarak ifade etmelerini sağlar. Düşünce izleme tekniğinde katılımcılar canlandırma yaparken özellikle donuk imge, fotoğraf anı, heykel veya tablo oluşturma çalışmaları sırasında drama liderinin yönlendirmesiyle kendilerinin oluşturduğu bir duruşta donup hareketsiz kalırlar. Sonrasında drama lideri donmuş vaziyetteki herhangi bir katılımcının yanına giderek ondan bu donuk hâldeyken duygu ve düşüncelerini ifade etmesini ister. Katılımcıların doğaçlama bir şekilde duygu ve düşüncelerini belirtmesiyle oluşan atmosfer sayesinde bu tekniğin onlara başkalarının önünde konuşabilmelerini ve kendilerini ifade etmelerini sağlaması açısından özgüven kazandırdığı düşünülmektedir (Adıgüzel, 2012).

Manşet. Bu teknikte amaç grubun, görsel olarak sunulan konuya uygun başlık, slogan ya da sözel bir ifade tasarlamasıdır. Bu teknik tüm katılımcıların sahip oldukları deneyimlerin dışı vurumunu sağlaması açısından drama sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir (MEB, 2006 ve Neelands ve Good, 2006'dan aktaran Adıgüzel, 2012).

Senin yerinde olsaydım. Bu teknik Bilinç koridorunu andırmaktadır. Drama sürecinde katılımcılar büründükleri rolden çıkmadan ikilem yaşayan başka bir karakter için “Senin Yerinde Ben Olsaydım...” şeklinde dilek-şart ifadeleri kullanarak yol gösterir ve karakterin karar vermesinde yardımcı olurlar.

Fragman. Fragman tekniği, grup tarafından doğaçlanarak canlandırılan ve tamamlanan öykünün yeniden ancak farklı biçimlerde sunulması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Adıgüzel, 2012).

Yaratıcı drama ile uyarlanmış istasyon tekniği. Eğitim ortamlarından aşınan olunan İstasyon tekniğinin drama ayağında, ilk olarak drama liderinin yönlendirmesiyle katılımcılar en az 3 adet olacak şekilde gruplara ayrılır. Bu grupların her birinin kendine ait bir görev ya da sorumluluğu bulunmaktadır. Örneğin gruplar birer hikâye, şiir, düz yazı, şarkı sözü vb. yazmaya başlarlar. Drama lideri uygun yönlendirmeyi yaptığında her grup kendi görevini bırakıp diğer bir grubun görevini teslim alarak çalışmaya devam eder. Bu teknik sayesinde katılımcı bireyler aidiyet duygusunun ve yarım kalmış ya da tamamlanmamış bir işi tamamlamanın keyfini yaşarlar (Adıgüzel, 2015).

Yukarıda bahsedilen tekniklerin dışında, dramanın ve yaratıcı dramanın etki alanlarının büyük olması ve sundukları fırsatların fazla olması sebebiyle drama sürecinde ve yaratıcı drama yönteminde kullanılan başka teknikler de mevcuttur. Bu sebeple yaratıcı drama yönteminin birçok teknikle pek çok alanda kullanılabilen bir yöntem olduğu ve kullanıcılarına ve uygulayıcılarına pek çok imkân sağladığı söylenebilir.

Yaratıcı drama ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi. Kuramsal çerçevesi ve genel yapısı dikkate alındığında yaratıcı dramanın yabancı dil öğretimiyle olan ilişkisi gözden kaçmamaktadır. Birtakım araştırmacılara göre yabancı dil olarak İngilizce öğretimi eş zamanlı olarak yaratıcı drama etkinliklerini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla yaratıcı drama bireylerin iletişim yönünü ve iletişim yeterliliğini geliştirmede güçlü bir araç olarak ele alınmaktadır.

Yabancı dil öğretimindeki uygulamaların başarısı; süreçte benimsenen ilkeler ve başvurulan yöntemlerin sınıf içindeki kullanımıyla doğru orantılıdır. Bu bağlamda oluşturulan temel ilkeler; dilbilimciler ve eğitimbilimcilerin yaptıkları araştırmalar sonucu elde ettikleri bulguları göz önünde bulundurarak oluşturduğu bir önermeler serisidir. Bu önermeler yabancı dil öğretme-öğrenme sürecinde; bu süreci yönlendiren eğitimci, uzman ya da öğretmenler için bir anahtar özelliği taşımaktadır. Temel ilkelere ve elverişli yöntem ve tekniklere uygun olan bir sınıf içi etkileşiminin planını yapmak ve bu planı uygulamak, süreçteki verimliliği sağlayan önemli basamaklardır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden meydana gelmektedir. Önceki kısımlarda değinildiği gibi yabancı dil öğretim ilkelerinden birisi de dört temel dil becerisini geliştirmektir. Yeni bir dil öğretilirken o dilin hem bir iletişim aracı olduğu bireylere aktarılmalı hem de dört temel dil becerisinin süreçte birlikte kullanılmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Diğer ilgili alanlarda olduğu gibi yabancı dil olarak İngilizce öğretimindeki öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcı dramaya başvurulması; dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik pek çok etkinliğin oluşturulup alanda yerini almasını sağlamaktadır. Etkinlikler, temel olarak, eleştirel düşünme yeteneği geliştirerek kendini ifade etmeyi; duyguları, düşünceleri ve imgelem gücünü geliştirmeyi; farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazandırmayı; soyut

kavramları ya da yaşantıları somutlaştırmayı; sözcük dağarcığını geliştirmeyi; dil ve iletişim becerileri kazandırmayı vb. hedeflemektedir (Fleming, 1995; McCaslin, 1990).

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde bahsi geçen bu hedefler doğrultusunda sınıf içi birtakım etkinlikler planlanıp uygulamaya konulabilir. Konuların belli bir sıra gözetilerek öğretilmesi, aynı şekilde bu konuların basit olandan karmaşık olana doğru, somut kavramlardan soyut kavramlara doğru öğretilmesi ve bu sayede konular arasında bir ardışıklık bulunması dil öğretim programlarının temelinde var olan diğer ilkelerden birisidir (Demirel, 1990; Demirel, 1997). Yabancı dil dersi olarak özellikle İngilizcenin; bir yandan ardışıklık özelliği barındırması, diğer yandan da konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar edilmesi ve üzerinde durulması gerekli olduğundan, yaratıcı dramadaki bazı çalışmalar yeniden planlanarak ders içeriklerine eklenebilir. Böylelikle yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde içerik düzenlenirken öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmek adına resim, fotoğraf, öykü, şiir, masal, heykel ve müzikten faydalanılabilir ve gerekirse kazandırılması istenen beceriler baz alınmak üzere çalışmalar yinelenir.

Evans'ın (1984) ifade ettiği gibi, sınıflarda yaratıcı dramaya zaman ayırarak öğrencilere yeni ve onların bilmediği şeyleri öğretmek durumunda olmayabiliriz; fakat onları yeteneklerini kullanmaya yüreklendirerek sınıf dışındaki ortama ve dünyaya hazırlarız. Bu sayede yaratıcı drama, öğrencileri günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durum ve olaylarla yüzleştirerek, onlara konulara uygun olarak öğrendikleri hedef dili kullanma olanağı vermiş olur.

Tüm bunların yanında İpekboyan'ın (1994) etkin ve başarılı bir yabancı dil öğretim süreci için verdiği tavsiyeler göz önünde bulundurulduğunda İngilizce öğretimi ile yaratıcı dramanın birçok kesişim kümesi olup ortak paydada buluşacakları aşikârdır. Bu tavsiyeleri şöyle özetlemek mümkündür:

- Öğrencinin isteyerek ve ilk seferde öğrenmesini sağlamak için iç dünyasında şevk uyandırılmalıdır.
- Bilinenden bilinmeyene, soyuttan somuta doğru bir bir öğretim sunulmalıdır.
- Hedef dil, öğrencide alışkanlık oluşturacak şekilde öğretilmelidir.
- Dil öğretimi erken yaşlarda başlamalıdır.
- Kurallı ve düzenli bir biçimde işe yarayacak konularda öğretim yapılmalıdır.
- Hedef dil hakkında teorik bilgi sunmak yerine, dili kullanmaya yönelik alıştırmalar yapılmalıdır.
- Birbirine benzer konular öğrencilerde kafa karışıklığı sebebiyet verebileceğinden sık sık tekrarlara başvurulmalıdır.
- Öğrencilerin her biri farklı bir öğrenme stiline sahip olduğundan öğretim programı esnek oluşturulmalı, öğrenciye ya da öğrenci grubuna göre aynı konular farklı şekillerde ele alınmalıdır.
- Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler daima motive edilmeli, bu sayede öğrendikleri hissettirilmelidir.
- Tecrübeler öğretimde önemli bir yer tuttuğu için yaşayarak öğrenme yöntemi kullanılarak öğrencinin öğrenmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen öğretim sürecinde kendini en iyi ifade edebileceği yolu belirlemelidir.
- Öğretim sürecinde sık sık alıştırmalara başvurulmalıdır.
- Dersler öğrencilerde merak uyandıracak bir biçimde düzenlenmelidir.
- Öğrencilere adlarını kullanarak hitap edilmeli, onlara sevildikleri ve değer verildikleri hissettirilmeli, eleştiri yapılırken üslup doğru belirlenmelidir.
- Öğretmen daima olumlu ve yapıcı bir tutum ve karaktere sahip olmalıdır.
- Eğitim-öğretimde öğrencilerin öğrenme kaygısını düşürecek şekilde davranılmalıdır.
- Anadil, hedef dilin önüne geçmemelidir.

- Öğrenilmekte olan hedef dilin hem ders içinde hem de ders dışında kullanımı için öğrenci teşvik edilmelidir.
- Dilin ana becerilerine ve dilin alt becerilerine aynı derecede önem verilmelidir.
- Öğretmen ses tonunu öğrencinin dikkatini dağıtmayacak, onun dikkatini çekecek biçimde ayarlamalıdır.
- Dersler, amaçlar belirtilerek başlamalı, sonuçlar bildirilerek bitirilmeli ve mutlaka ödevlendirme yapılmalıdır.
- Sınıfın oturma düzeni, yapılacak çalışmalara göre şekillenmelidir.
- Öğretmen, eğitim-öğretimde de hata yapmanın normal bir durum olduğunu öğrencilere empoze etmeli, kaygıyı düşürmelidir.
- Görsel, işitsel, teknolojik vb. araç-gereç kullanımına özen gösterilmelidir.
- Öğrencileri daha aktif kılmak, sosyal iletişimlerini daha güçlü hâle getirmek, özgüvenlerini daha yükseltmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için muhakkak oyunlara yer verilmelidir.
- Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmelidir.

Sonuç itibariyle Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretilen ortamlarda ve derslerde, yaratıcı drama tekniğinin yaygınlaştırılması; süregelen dil öğretim problemlerin aşılması ve öğrenme ve öğretme uygulamalarına çeşitli imkânlar sunulması açısından umut vaat eden gelişmeleri beraberinde getirebilmektedir.

Yaratıcı drama ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi. Dört temel dil becerisinden birisi olan konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların pek çoğu konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik sorunlardan da bahsetmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı, İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretiminin yapıldığı ortamlarda konuşma becerisinin geliştirilmesinde fiziki koşulların olumsuz olmasından dem vurarak sınıf mevcudunun sayıca fazla olması; dilbilgisi, okuma ve

yazma gibi becerilerine ağırlık verilmesi gibi sebepleri birer aksaklık olarak nitelendirirken; başka bir kısmı da ana dilin yabancı dil üzerinde etkisinin bulunduğunu, Türkiye'deki çoğu ders kitabının İngilizce dilini yabancı bir dil olarak öğretmeye çalıştığını ama yabancı dil öğretimi sürecinin ikinci bir dil öğretir gibi gerçekleşmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Esas olarak eğitimcilerin ve öğretmenlerin sınıflarda konuşma becerisini geliştirmek için çok sayıda yöntem ve teknikten faydalandıklarını düşünürken göz ardı ettikleri çok önemli bir nokta da konuşmaların natürel olarak, yazıyı kullanmadan ve yaratıcılığa dayanarak oluşması gerektiği gerçeğidir. Nitekim bu şekilde gerçekleştirilen konuşma becerisi etkinlikleri; öğrencileri cezbeden, onların çoğunlukla ihtiyaç duyduğu ve katılmak istedikleri etkinliklerdir. Bu yüzden yazılı bir durum kabul edilmeyen yaratıcılık, öğretmenlerin konuşma becerisini öğretirken öğrencilere öğretimini yapmaları gereken mühim bir husustur.

Dil üzerine çalışmalar yapanlarca konuşma becerisinin önemi ve konuşmanın mühim iletişim araçlarından birisi olduğu bilinmektedir (McCaslin, 1990); zira bireylerin ilk öğrenmeleri duygularını aktardığı, ihtiyaçlarını dile getirdiği sözel olan bir dili kullanmasıyla başlar. Ayrıca iyi bir konuşma, konuşulan bireylere erişebilme, onlarla temas kurabilme süreciyse öğrencilere hedef dilde ya da yabancı dilde iyi konuşmayı nasıl üretebileceklerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Önceki bölümlerde üzerinde durulduğu gibi konuşma becerisi diğer temel dil becerilerinden tamamen bağımsız ya da ayırık bir beceri değildir ve diğer becerilerle birbirini tamamlamaktadır. Örneğin dinleme becerisi yaygın olarak kullanılan iletişim becerilerinden bir diğeridir. Kaldı ki insanlarla iletişim kurmak ve onların ne söylediklerini ya da ne söylemeye çalıştıklarını anlamak için dinlemeye gereksinim duyulmaktadır. Cottrell'e (1987) göre dinleme becerisinin amaçları; soruları yanıtlamak, komutları takip edebilmek, olayları ya da durumları anlatmak, sorunları çözmek, yeni bilgiler ve kavramlar edinip öğrenmek, dinlenen şeyden keyif almak, aktif olarak konuşma sürecine katılmak, üslubunca konuşmak,

hayal kurmak ve yaratıcı düşünmek için yüreklendirmek ve aynı süreçlerin diğer bireylerde nasıl gerçekleştiğini anlamak şeklinde sıralamaktadır.

Yaratıcı drama, konuşma becerisi için kullanışlı olmasının yanısıra, öğrencilerin iletişim becerilerine destek veren temel bir beceri olarak dinleme becerisinin gelişmesine katkı sağlar ve öğrencilerin sağlayacakları sözel geri dönütler için de yeterliliklerini tatmin edici bir biçimde kuvvetlendirir. Bu nedenle bahsi geçen amaçlardan ötürü yaratıcı drama yalnızca konuşma becerisi üzerine yoğunlaşmakla kalmayıp; ayrıca konuşma becerisi paralelinde gelişen dinleme becerisine de el uzatmaktadır.

Anlamlı konuşma; duygu ve düşünceleri ifade eden sözcüklerin üzerinde gerçekleşen bir durum olduğundan yaratıcı drama etkinlikleri yüz ifadeleri, vücut hareketleri, izlenimler ve sözel özellikleriyle doğrudan sözel ve sözel olmayan iletişim sürecine uygun nitelikleri bünyesinde bulundurmaktadır.

Cottrell (1987) bireylerin iletişim sürecinde daha yetkin ve daha yeterli bir şekilde kendilerini ifade etmelerinde yaratıcı dramanın önemli bir unsur olduğun dile getirmektedir. Aynı zamanda yaratıcı dramanın konuşma becerisinin geliştirim sağlamasında hatırı sayılır bir yöntem olduğunu ifade ederek, yaratıcı dramanın sözlü iletişim sürecinde, dinleme ve konuşma becerilerinde, deney, tecrübe ve etkinliklerde öğrenci merkezli geniş bir yelpaze sunduğunu vurgulamaktadır. Cottrell, konuşma becerisinin gücünü artıran etkinlikler olarak doğaçlamayı, rol oynamayı, pantomimi, yaratıcı hareketleri, drama aktivitelerini ve tiyatro oyunlarını ele almaktadır. Bu etkinlikler doğrultusunda iletişimde uygun mesajları göndermede süreçte başvurulan hikâyeler ve pantomimler gibi sözlü aktiviteler, yaratıcı drama uygulayanlara farklı imkânlar sunmaktadır.

Tekrarlanan sözlere, ifadelere ya da tümcelere yüz ifadelerinin ve vücut hareketlerinin katkıda bulunmasıyla belirli olan iletileri aktaran, sözel olmayan münasip davranışların kıymeti su yüzüne çıkmaktadır. İfade etmek gerekirse, öğrencilerden söylenen bir sözcüğü ya

da söz öbeğini sözel davranışlar yardımıyla belirtmelerini istemek eğlence dolu bir etkinlik olmakla beraber, karşı taraf tarafından anlaşılması istenen içeriğin belirtilmesinde uygun beden hareketlerini kullanmanın önemli bir durum olduğunu açığa çıkarmaktadır. “I feel sad.” derken öğrencilerin mutsuz görünmeleri ya da “I feel happy.” derken mutlu bir şekilde hareket etmeleri, sözel ifadenin vücut diliyle uyumunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Böyle etkinlikler de öğrencilerin sözlü ve sözlü olmayan konuşma içeriklerinin ne derece uygunluk arz ettiğini anlamalarına yardımcı olmakta ve yaratıcı dramının ne denli etkili yöntem olduğuna işaret etmektedir. Kişiler nasıl ki anadillerini öğrenirken yüz ifadelerini, beden dillerini dinleyiciler nezdinde daha iyi bir etki yaratmak adına işe koşuyorlarsa, ikinci bir dili edinirken ya da yabancı bir dili öğrenirken bu sayılanların; onların hedef dildeki güdülenmelerini artıracak olan konuşma becerilerine güç kattığını ve iletişimde doğallık oluşturan unsurları oluşturduklarını hesaba katmalıdırlar.

Tüm bu çıkarımlardan hareketle, yaratıcı dramının dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi üzerinde doğrudan ve gözden kaçmayacak bir etkisi bulunduğu söylenebilir. Yaratıcı drama, kişilere konuşmak için teşvik etmesinin yanında, yüz ifadeleri ve vücut hareketleri gibi sözel olmayan; ama sözel ifadeleri destekleyen bir dil kullanımına yön vererek kişilere iletişim kurma avantajı sunar. Bunun haricinde yaratıcı dramının yabancı dil öğretimi yapılan ortamlarda ve sınıflarda güçlü bir yöntem olarak ele alınmasında başka etkenler de yer almaktadır. Farz-ı misal bir diyalogun hareketler kullanılarak aktarılması söz konusu diyalogun yazılı ya da basılı materyallerden yüksek sesle okumasının yapılmasından çok farklıdır. Zira yaratıcı drama her düzeyden öğrenenin bedenine, ruhuna, duygusuna, düşüncesine, dil ve sosyal etkileşimine hitap edebilmekte, onların gelişimlerine faydalı olabilmektedir.

Öğrenciler, sınıf ortamında söz öbeklerine oranla daha ziyade küçük parçalar hâlinde bulunan tekli sözcüklerle karşılaşmaktadır ve konuşma sırasında öğrencilerden öğrendikleri

bu farklı yapıları bir araya getirmeleri ve birleştirmeleri çoğunlukla istenmemektedir. Bu sebeple yaratıcı drama, öğrencileri bilmedikleri ve yeni keşfetmeye başladıkları yapıların bulunduğu metinleri, diyalogları ve konuşmaları anlamlandırmalarında ideal bir yol olarak düşünülebilir. Zira öğrencilerin başarılı bir biçimde iletişim kurabilmesi adına dilin yapısını ve işlevlerini birbirine eklemleyerek ve anlamlandırarak kullanmaya gereksinimleri vardır. Konuşma becerisinin sağlıklı bir şekilde öğrenilmesinde bilgi bazında ve anlam olarak ortaya çıkan bu boşluğu gidermede yaratıcı drama önemli bir vazife devralmaktadır.

Öğrenme sürecinde bireyler açısından kendilerini ifade etmeleri önemli bir durumdur. Yaratıcı drama etkinliklerinde kişiler bireysel algılamaları tek tek araştırır, destekler ve samimiyetle bunlara değer verir. Etkinlikler sonucunda elde edilen tecrübelerin her biri öğrencinin kendisini başarılı hissetmesine vesilen olan önemli ve olumlu birer pekiştireç olarak değerlendirilir. Başarıların başarıları doğuracağı, başarısızlıkların da başarısızlıkları getireceği düşüncesiyle; öğrencilere başarı hazzının yaşatılması, onların kendini ifade etmesinde ve bilgisini yabancı bir dilin temel becerilerine aktarmasında yardımcı olmaktadır. Lakin her öğrenci/öğrenen ya da birey kendisini bir dinleyici ya da izleyici kitesinin önünde ifade etmeye hazır hissedemeyebilir. Yaratıcı dramanın eğitim-öğretim ortamında konuşma becerisine doğrudan takviyesi de bireylerin özgüven oluşturmalarına önayak olmaktadır. Ezcümle, yaratıcı drama; çıktı olarak ürüne değil de sürece odaklanması bakımından yabancı dil olarak İngilizce öğretim sürecinde konuşma becerisini ve bu becerinin ön şartlarını sağlamada bireylerin duygularını rencide etmeden onların kendilerine olan güvenlerini geliştiren tatmin edici ve alternatif bir araç olarak görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Yapılan alanyazın taramalarının sonucunda, yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaratıcı dramanın kullanımı ile ilgili yapılan araştırma örnekleri bulunmakla birlikte konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerine yapılan bir eylem

araştırmasına pek rastlanmamıştır. Pek çok araştırma sonucuna göre 21. yüzyılda gelinen nokta; yaratıcı dramının yabancı dil öğretimindeki etkisinin önemli bulunduğu yönündedir. Bu çalışmalar şu ana kadar yapılan açıklamaları desteklemesi açısından, bu bölümde Türkiye’de yapılan ve yurtdışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

Türkiye’de yapılan araştırmalar.

Başören ve Beyhan (2015) tarafından gerçekleştirilen “*Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında drama öğretim tekniğinin yabancı dilde sözcük öğretimine ve öğrencilerin sözcük öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma, karma modelde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce dersi kelime testinden ve Köksal (2013) tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği yararlanılmıştır. Bununla beraber, veri toplama aracı olarak deney grubunda drama öğretim tekniğinin yabancı dil sözcük öğretimine ve öğrencilerin sözcük öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini incelemek için öğrencilerin yorumlarını nitel anlamda tespit etmek adına öğrenciler çalışmanın sonunda yazılı değerlendirmeler yapmışlar, bu değerlendirmeler de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezindeki Özel Merve Meram Abdullah Aymaz Ortaokulu’nda öğrenim gören 4 ayrı şubedeki 50 tane 8.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney gruplarını belirlemek için İngilizce kelime testi sonucunda elde edilen ön test sonuçları ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği puanları göz önünde bulundurulmuştur. Ön test sonuçları birbirine yakın olduğu için deney ve kontrol grupları kura yolu ile tespit edilmiştir. 10 haftalık çalışma süresince araştırmacı tarafından İngilizce dersleri boyunca deney grubu için sözcük bilgisi öğretiminde iletişimsel yaklaşım yönteminin bir alt dalı olan drama tekniğinden yararlanılmış, kontrol grubu içinse mevcut

ilköğretim programının öngördüğü ve bu programda bulunan yöntemlerden faydalanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde drama öğretim tekniğinin yabancı dilde sözcük öğretimine ve öğrencilerin sözcük öğrenmeye yönelik tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hazar (2015), Ankara’da bir özel okulda 7. sınıf öğrencileriyle bir çalışma yürütmüş ve bunu yüksek lisans tezi olarak “*İngilizce derslerinde resimlerle kelime öğretiminin başarıya etkisi*” ismiyle sunmuştur. Çalışmada drama etkinliklerinin çocukların konuşma derslerinde İngilizce öğrenimine katkısı olup olmadığını belirlemek için bir amaçlanmıştır. Araştırma verileri; gözlemler, öğretmen günlüğü, video kayıtları ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonunda drama etkinliklerinin çocukların konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Kılıç (2009); “*Anadolu liselerinin 10. sınıfında okuyan öğrencilerin üzerinde drama yönteminin İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi nedir?*” isimli yüksek lisans tezinde, yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisi ve öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu il merkezinde yer alan bir Anadolu Lisesinin 48 tane 10. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. 24’er kişiden oluşan kontrol ve deney grupları yansız şekilde belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisindeki düzeyleri ve İngilizce konuşmaya karşı tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla her iki gruba dört hafta olarak belirlenen ünite süreci için, ünite öncesinde ve ünite sonrasında konuşma sınavı ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanında uygulama sürecinde kontrol grubundaki öğrencilere ilköğretim ders kılavuz kitabında tavsiye edilen yöntem ve teknikler uygulanmış, kontrol grubundan farklı olarak deney grubunda ders kılavuz kitabında tavsiye edilen etkinliklerin yanında drama uygulamaları da kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen verilere göre kontrol ve deney gruplarının sontest başarı puanları

ve son tutum puanları karşılaştırıldığında deney grubunun puanlarının kontrol grubunda daha yüksek olduğu, böylelikle deney grubu için anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır.

Demircioğlu (2008); ‘‘Drama yoluyla çocuklara İngilizce kelimelerin öğretimi’’ isimli tez çalışmasında çocuklara kelime öğretirken dramanın etkisini araştırmıştır. Çalışmada 25 öğrenci kontrol ve 25 öğrenci deney grubunda yer almak üzere ilköğretim 3. sınıf seviyesindeki öğrencilere toplam 15 ders saati uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda değerlendirmede kullanılan quiz (küçük sınav) ve yazılı sınavlardan elde edilen puanlar doğrultusunda dramanın, çocukların yabancı dil öğretiminde sözcük dağarcıklarını olumlu yönde etkileyen bir yöntem olduğu ortaya konmuştur.

Saraç (2007); ‘‘Çocukların konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılması’’ adlı yüksek lisans tezi çalışması için, yaratıcı dramanın çocukların konuşma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, yaklaşık 36 ülkenin çocuklarının bulunduğu Pakistan Elçiliği Uluslararası Çalışma Grubu okulunda öğrenci olan, sosyo-ekonomik durumları, altyapıları ve İngilizce düzeyleri birbirinden farklı 7-9 yaşları arasında toplam 25 öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışma süresince, yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı sekiz ders yapılmış, bu dersler kayıt altına alınmış ve dersler esnasında alınan kayıtlar, gözlemci tarafından gözetlenerek kaydedilmiştir. Buna ek olarak, yaratıcı drama dersleriyle ilgili çocukların duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve beklentilerini, saptamak ve yaratıcı drama etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla öğrencilere günlük tutturulmuştur. Gözlenen dersler ve öğrenci günlüklerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler yorumlanıp çeşitli birbirine paralel sonuçlar bulunmuştur. Gözlenen derslerde, öğrencilerin konuşma becerisindeki başarısının gittikçe artış gösterdiği ortaya konmuştur. Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuçlarda ise yaratıcı drama yönteminin çocuklar üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüş, rahat ve kaygısız öğrenme ortamının

oluşturulduğu, çocuklarda özgüven duygusunun geliştiği, öğrenci katılımında artışın sağlandığı görülmüştür.

Aşoğlu (2005); “*Ortaöğretim hazırlık sınıfı İngilizce öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde, yaratıcı drama yönteminin İngilizce öğretiminde uygulanması neticesinde öğrencilerin başarı ve tutumlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışmanın uygulaması iki haftalık süre boyunca toplam 8’er saat olmak üzere hazırlık sınıfında öğrenim gören 54 öğrenciyle yapılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel yöntemle, deney grubuna drama yöntemi uygulamaları temel alınarak hazırlanmış olan etkinlikler çerçevesinde dersler işlenmiştir. Öğrencilere hem uygulama öncesinde ve hem de uygulama sonrasında tutum ölçeği ve bilgi testleri uygulanmıştır. Uygulanan bilgi testlerinin sonuç verilerine göre yaratıcı drama uygulamaları yapılan deney grubu için anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevaplar sonrasında yaratıcı drama ile yürütülmüş derslerle birlikte, İngilizce derslerini kolay bir ders olarak değerlendirmeleri, bu derste kendilerini başarılı olarak kabul etmeleri ve buna ek olarak sınıf içerisinde öğretmenleriyle rahat iletişim kurmaları açısından olumlu tutumlar geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Akoğuz (2002) “*İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı eğitim parkına gönüllü olarak katılan ve yaratıcı drama atölye çalışmalarına katılan öğrencilerin, iletişim becerilerinde gösterdikleri gelişmeleri belirlemeyi amaçlamıştır. Gözlem yoluyla elde edilen bulgular yaratıcı dramanın, tüm deneklerin iletişim becerilerinin gelişim sağlamasında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Ay (1997) “*Yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı*” konulu yüksek lisans tezinde, yabancı dil öğretim sürecinde drama kullanımına ve sınıf içinde dramanın etkili

olarak nasıl kullanılacağına dair araştırma yapmıştır. Tarama modelinde betimsel olarak yapılan araştırma yaratıcı dramının yöntem olarak İngilizce dersinde kullanımına ilişkin örnekler sunmuş ve bu örneklerin öğrencilerin yabancı dil gelişim sürecindeki yerini incelemiştir.

Çebi (1996) *“Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi”* başlıklı doktora tezi çalışmasında, yaratıcı drama ve imgesel dil etkileşimine odaklanmış ve bu etkileşimin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi üzerine etkisini araştırmasına konusu yapmıştır. Üniversiteye hazırlanan veya üniversite öğrencisi olan bireylerin oluşturduğu beş grupta, yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerilerinin nasıl geliştiği araştırılmıştır. Beş ayrı uygulamayı içeren araştırma neticesinde yaratıcı drama yönteminin imgesel dil becerisini geliştirdiği saptanmıştır.

Berklin'in (1992) *“İngilizce öğretimi ders programında drama tekniklerinin uygulanması”* adlı araştırmasında drama etkinliklerinin öğrencilerin hedef dildeki konuşma becerilerinde akıcılık kazandırdığı varsayımı test edilmiştir. Öntest, sontest ve sözlü sınav ile elde edilen veriler sonucunda drama teknikleri adına anlamlı bir fark bulunmuş ve varsayım doğrulanmıştır.

Ömeroğlu (1990) *“Anaokullarına giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisi”* isimli doktora tezinde, anaokulunda öğrenim gören 80 öğrenciyle yaratıcı drama çalışmalarını yürütmüş, uyguladığı yaratıcı düşünce geliştirme testleri neticesinde yaratıcı drama yönteminin etkili bir yöntem olduğunu belirlemiştir.

Aynal (1989) *“Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerine etkisi”* adlı araştırmasında ilkokul 3. sınıf seviyesindeki İngilizce dersinde isimler, emir cümleleri ve saatlerle ilgili konuların öğrencilere öğretilmesinde, öğrenci başarısına etkisi açısından

dramatizasyon ağırlıklı yöntem ile düz anlatım ağırlıklı olarak uygulanan yöntem arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, dramatizasyon ağırlıklı yöntemin düz anlatım yöntemine göre öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır.

Yurtdışında yapılan araştırmalar.

Galante ve Thomson (2017); gerçekleştirdikleri çalışma için, İngilizce öğrenen 24 Brezilyalı gencin çalışma öncesi ve sonrası İngilizce konuşma düzeyleri hakkında bilgi elde etmek amacıyla dört haftalık drama temelli İngilizce programı oluşturmuşlardır. Kontrol ve deney grupları arasında sözel becerilerin gelişimi karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda drama temelli İngilizce programındaki öğrencilerin akıcı konuşmalarında kontrol grubuna göre belirgin farklara sahip olduğunu gözlemlemişlerdir.

Pishkar, Moeinzadeh ve Dabaghi (2017); İran Hormozgan Üniversitesinde İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümündeki öğrencilerle drama yönteminin öğrencilerin İngilizce konuşma becerisindeki akıcılığı ve cümlelerin doğru kullanımı üzerindeki etkisini araştırmayı hedefleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma 60 öğrencinin örneklem olduğu deneysel bir çalışma olmuştur. Öğrencilerin akıcı konuşma düzeyleri çalışma öncesinde ölçülmüştür. 10 haftalık çalışma boyunca deney grubunda kullanılan İngiliz dramasından metinlerde İngilizce deyimlerin, konuşma dilindeki kalıpların ve kısa diyalogların, öğrencileri günlük konuşmada yüreklendirdiğinin altı çizilmiştir. Çalışmada ön test ve son test uygulanmış, öğrenci görüşleri alınmış ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde ses kayıtları alınmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, drama yöntemi kullanılan gruptaki ses kayıtlarının da analiz edilip incelenmesiyle fark edilir bir gelişme olduğu tespit edilmiştir. Konuşmada dilin akıcı ve doğru bir şekilde kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Kuimoval, Uzunboylu, Startseval ve Devyatova1 (2016), National Research Tomsk Polytechic Üniversitesinde gerçekleştirdikleri çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile ders dışı etkinliklerde drama kullanma deneyimlerini paylaşmışlardır. Araştırmada Oscar Wilde'ın "The Importance of Being Earnest" adlı komedi eseri nükte ve söz sanatları açısından zengin olduğu gerekçesiyle seçilmiş, eseri canlandırmak için gönüllü olan öğrencilerle çalışılmıştır. Sahne öncesinde öğrencilerle o dönemin kültürel değerleri, tonlama ve telaffuz, mimik ve vücut dili üzerinde üç ay boyunca çalışmalar yapılmıştır. Öğrenciler çalışma sonunda kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini ifade etmişler, hedef dilde yani İngilizcede sözel olarak geniş çaplı çalışma olanağı bulmalarının yabancı dilde özgüvenlerini artırdığını belirtmişlerdir. Yabancı dil öğreniminde yalnızca dil öğrenimi değil aynı zamanda o dilin kültürünün, ahlaki değerlerinin, tutum ve davranışlarının da öğrenildiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacılar, dramanın kullanımı ile konuşmada bireyin kendisine güveninin sağlanacağı, yabancı dil becerilerinin gelişeceği ve kültürel farkındalık oluşacağı sonucuna varmışlardır.

Gill (2013), Bond Üniversitesinde drama yönteminin İngilizce sözel becerilere olan etkisini ölçmeyi amaç edindiği araştırmasında anadili İngilizce olmayan 10 öğrenciyle çalışmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin İngilizce sözel iletişim becerileri ölçülmüştür. 12 haftalık uygulama süresince her biri üç hafta sürecek şekilde drama temelli olmayan eğitim ile drama temelli eğitim uygulanmıştır. 12 haftanın sonunda, drama temelli eğitim sonrasında elde edilen sonuçların ilk hafta elde edilen sonuçlara nazaran epey yüksek olduğu görülmüş, 10 öğrencinin sözel becerilerinde ve ifadelerinde olumlu bir şekilde artış olduğu saptanmış, öğrencilerin özgüven ivmelerinde yükselme olduğu ve öğrencilerin görüşlerini gönüllü bir şekilde daha rahat ifade ettikleri neticesine varılmıştır.

Shand (2008), yaratıcı drama yöntemiyle şekillendirilmiş bir öğretim programının İngilizce öğrenenlere etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın

örneklem grubunu üçüncü, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Ölçme araçları olarak ön test, son test, gözlem ve öğrenci ve öğretmenlere uygulanan görüşme formları bunlarla katılımcıların tepkileri ölçülmüştür. Araştırma sonuçları ise yaratıcı dramının, üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşmaya yönelik kaygılarını önemli ölçüde azalttığını, onların güven ve güdülenmelerini artırdığını göstermiştir. Ayrıca yaratıcı drama çalışmalarından altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri de olumlu yönde etkilenmiştir; ancak bu katılımcıların İngilizce konuşmaya yönelik kaygı, güven ve güdülenmelerinde çok az bir değişim gözlemlenmiştir.

Miccoli (2003), “English through drama for oral skills development” (İngilizce konuşma becerilerinin gelişiminde drama) adlı araştırmasında drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Araştırma Brezilya’daki bir üniversitede İngilizce seviyeleri birbirinden farklı 37 öğrenciye uygulanmıştır. Haftada iki saat ders süresi olan İngilizce dersi için yapılan çalışmanın uygulaması 15 hafta sürmüştür. Araştırma süresince dersler üç bölümden oluşmuştur. İlk beş hafta; birbirini tanıma, rahatlama, nefes alma egzersizleri, rol oynama ve senaryolardan meydana gelmiştir. İkinci beş haftalık bölümde ise öğrenciler rol yapmaya hazırlanmış; karakterler, mimikler, jestler, yüz ifadeleri, karakterlerin geçmişleri vb. konularda çalışmalar yapılmıştır. Çalışmanın son ve üçüncü kısmında ise öğrencilere senaryolar dağıtılmıştır. Senaryo dağıtımı ve rol dağılımı, drama sahnelenmeden altı hafta önce yapılmıştır. Değerlendirme için portfolyo kullanılmış, portfolyolar senaryoların sunumundan sonra toplanmıştır. Öğrenciler portfolyolarda genel olarak özgüvenlerinin geliştiğinden, konuşmalarının daha akıcı hâle geldiğinden ve pratiğin yabancı bir dili öğrenmede önemli olduğundan bahsetmişlerdir. Araştırmanın sonunda, dramının konuşma becerisinin gelişimine katkıda bulunduğu, portfolyonun ise değerlendirme için kullanılacak iyi bir değerlendirme aracı olduğu ortaya konmuştur.

O'Hara (1997); "Process and product: Some perspectives on the effect of presentation and performance in preparing PGCE secondary English students to teach drama" isimli araştırma projesinde, İngilizce öğretim programında bir öğretim yöntemi olarak dramadan faydalanılması ve dramanın ayrı bir ders olarak ortaokulda okutulması konusunda örnek bir çalışma yapmıştır. O'Hara'ya göre drama bir yöntem olarak tüm öğretim kademelerinde ve disiplinlerde kullanılabilir; ancak bu yöntemin asıl önemli noktası İngilizce öğretmenleri adına çok kullanışlı olmasıdır. Çalışma hem lisansüstü eğitim sertifikası programına hem de ortaokulda genel sertifika programına devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda drama yönteminin öğrencilerin kendilerine güven duygusu oluşturduğu; sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, akranla ve grupla çalışma alışkanlığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve bireyleri sosyalleştirdiği ortaya konmuştur.

Farris ve Parke'nin (1993), "To be or not to be: What students think about drama" isimli araştırması drama yönteminin dil gelişimine ve edebiyata katkısına destek vermek amacıyla yapılmış ve bu çalışma öğrencilerin drama hakkındaki düşüncelerini ve dramanın onlara geleneksel sınıf ortamı içerisinde nasıl yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Çalışmanın veri toplama araçları, öğrencilerden yazılı ve sözlü olarak alınan görüşler, öğrencilerle ilgili olarak tutulan gözlem kayıtları ve öğretmenin görüşleri şeklinde olup bu araçlardan toplanan veriler bir araya getirilmiştir. 3 haftalık araştırma süreci boyunca oyunların yanısıra; okuma tiyatrosu, doğaçlama, pantomim gibi yaratıcı düşüncenin gelişmesini sağlayan etkinlikler sınıf çalışmalarıyla bütünleştirilmiş ve böylece Bloom'un taksonomisindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki tüm davranışlar çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda dramanın öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesinin yanında, benlik kavramı, özgüven, empati, yardımseverlik, kendini gerçekleştirme gibi

bilişsel ve duyuşsal özelliklerin bireyler tarafından kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Flennoy (1992); *“Improving communication skills of first grade low achievers through whole language, creative drama different styles of writing”* adlı yüksek lisans tezinde, akademik başarı seviyeleri düşük olan ilkokul birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaratıcı dramın iletişim becerilerini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Çalışma üç ay sürmüştür. Çalışma için; veri toplama aracı olarak, belirlenen yazma becerisi ve okuma becerisi ile ilgili problemlerin sıralandığı gözlem formları, öğretmen anketi ve öğrenciler hakkındaki tutumlar ile ilgili öğretmen görüşleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda dramın; öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği ve bilgi düzeylerini artırdığı, yazma ve okuma sürecinde öğrencileri daha istekli olmaları yönünde güdülediği ortaya konmuştur.

Dwyer (1990), *“Enhancing reading comprehension through creative dramatics”* isimli çalışmasında yaratıcı drama vasıtasıyla okuma becerisinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Dwyer, öğretmenler ve öğrenciler için ilgi çekici ve öğretici bir etkinlik olması açısından yaratıcı dramın önemli olduğu görüşünden hareketle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okuma ile ilgili eğitim programlarını yaratıcı drama etkinlikleriyle bütünleştirebileceği ve bu etkinliklerin öğrencilerin problem çözmelerinde yaratıcı yaklaşımlar geliştirmelerine vesile olabileceği bulunmuştur. Örneğin doğaçlanan karşılıklı konuşmalar, pantomimden yararlanma, kuklaları kullanma gibi etkinlikler öğrenciler için eğlenceli olduğu kadar okuma becerisi açısından kendilerini geliştirici niteliktedir.

Rosenberg (1989), *“Transformations described: How twenty-three young people think about and experience creative drama”* isimli çalışmasında 6 hafta süresince yaratıcı drama atölyesine katılım gösteren 23 öğrenciyle doğaçlamalarla ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada; gazete haberleri, görüşmeler ve gözlemler yoluyla oluşturulan örnek olaylardan

yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin imgelem yeteneği, sözcük dağarcığı ve dramatik davranışlarda bulunma gibi özellikler kazandığı belirlenmiştir.

Kardash ve Wright (1987), “Does creative drama benefit elementary school students; A meta-analysis” adlı çalışmasında ilkokul öğrencilerinin üzerinde bir çalışma yapmış ve yaratıcı dramının bu öğrencilerin okuma, sözlü ve yazılı iletişim, bireylerin kendileri hakkındaki algıları ve drama becerileri olmak üzere dört alandaki başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama etkinliklerinin söz konusu dört alandaki öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görüşüne varılmıştır.

İlgili araştırmalar ve erişilebilen kaynaklar incelendiğinde, yaratıcı dramının yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik olan çalışmaların çoğunun ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapıldığı; fakat konuşma becerisine özel olarak eğilen çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği Türkiye’de yabancı dil öğretim programı hedeflerine ulaşmak, İngilizce konuşma becerisinin sağlıklı ve anlamlı bir şekilde gelişmesini sağlamak ve dahi konuşma becerisine ket vuran aksaklıkları tespit edip gidermek için yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca ilgili alanyazın göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı dramayı odak alıp araştırmacıyı diğer araştırma türlerine nispeten özgür kılan eylem araştırmasına rastlanmamıştır. Bütün bu sebepler doğrultusunda bu araştırma, yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisi üzerinde etkisini eylem araştırması yoluyla araştırması ve literatüre sağlayacağı olası katkı bakımından önemli görülmektedir.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde, araştırma süreci boyunca izlenen yolun aşamaları hakkında bilgi vermek amacıyla, araştırma deseni, araştırma süreci, araştırmanın gerçekleştiği ortam, araştırmanın katılımcıları, veri toplama süreci, verilerin analiz edilme ve çözümlene süreçleri ile uygulanan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Eylem Araştırması

Bu araştırmanın desenini eylem araştırması (action research) oluşturmaktadır. Araştırmada bu desenin tercih edilme sebebine değinmeden önce eylem araştırmasının tanımı ve özellikleri hakkında bilgi vermek yararlı olacaktır.

Alan yazın taraması yapıldığında eylem araştırmasının hem akademisyen araştırmacılar hem uzman araştırmacılar hem de öğretmen araştırmacılar tarafından son yıllarda oldukça sık tercih edilen bir araştırma türü olduğu göze çarpmaktadır. Aynı zamanda, özellikle uluslararası çalışmalarda sıkça kullanıldığı dikkat çekmektedir. Eylem araştırmasıyla ilgili çeşitli tanımlar mevcuttur. Pek çok araştırmacı, eylem araştırmasına farklı şekillerde tanımlar getirmiştir.

Eğitimde eylem araştırmasının temelleri John Dewey'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bunun yanında İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Colombia Üniversitesi profesörlerinden biri olan Stephen Corey eylem araştırması yöntemini eğitsel sorunların çözümünde sistematik bir biçimde uygulayan ilk kişi olarak bu araştırmaya öncülük etmiştir (Aksoy, 2003).

Rapoport'a (1970) göre eylem araştırması hem insanların aniden oluşan problemleri durumlarına uygulamalı çözümlerle hem de sosyal bilimlerin işbirliği içerisinde oluşturulan hedeflerle katkıda bulunmayı amaçlayan yöntemdir.

Hult ve Lennung (1980) ise eylem araştırmasını, eş zamanlı olarak problem çözümlerinin uygulamalı şekilde yapılmasına ve bilimsel bilginin genişlemesine yardımcı olan, eyleme katkısı bulunan tüm aktörlerin yeterliklerini geliştiren, işbirliğiyle yürütülen,

anlık durumlarda ve döngüsel bir süreçte geridönütler sunan, verilen toplumsal bir durumun bütünü anlamlandırmayı hedefleyen, öncelikli olarak sosyal sistemlerdeki süreç değişikliklerini anlamak için uygulamalar yapan ve karşılıklı olarak kabul edilebilir etik bir çerçevede gerçekleştirilen bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmışlardır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre eylem araştırmaları uygulayıcı tarafından bizzat yapılabileceği gibi bir başka araştırmacının araştırma sürecine katılımcı gözlemci olarak dâhil olmasıyla da yürütülebilir. Süreç içinde katılımcı gözlemci, uygulayıcı ile işbirliği içinde hareket ederek uygulamaya kendi uzmanlık alanı yönünden fayda sağlayabilir. Böylelikle her iki taraf için de etkileşimin ve paylaşımın yüksek oranda olduğu bir çalışma ortaya çıkar.

Eylem araştırmasını, aktif uygulayıcıları açısından sahadaki çeşitli konularda var olan gerçekleri sistematik bir şekilde tespit etme ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve elde edilen veriler ışığında uygulamaları geliştirmek adına faydalanılan bir yöntem olarak gören Kuzu (2009); eylem araştırmasının en önemli amacının, eğitim dünyasında ortaya çıkan sorunları sistematik olarak anlamak ve bunları çözerek geliştirmeye çalışmak olduğunu belirtmiştir.

Balcı'ya (2016) göre eylem araştırması; mevcut uygulamaların sınanması, yeni uygulamaların hayata geçirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi yapılarak var olanın geliştirilmesini amaçlayan döngüsel bir süreçtir.

Eylem araştırmasına akademisyenlerin penceresinden bakmayı tercih eden Anagün (2008), akademisyenler için eylem araştırmasının geleneksel eğitim araştırma yöntemlerine alternatif olabilecek özelliklerde olduğunu ve bunun değerlendirilmesi gereken bir fırsat olduğunu öne sürmüştür. Zira eylem araştırması sürecinde aktif olarak yer alan araştırmacı bilgiyle temas edebilir hâle gelmekte, gerçeği şahsen yaşayarak deneyimlemektedir. Böylece araştırmacının eline kuram ve uygulama arasında güvenilir ve sağlam bir köprü oluşturma avantajı geçmektedir. Fakat geleneksel araştırma sürecinde böyle bir olanaktan bahsetmek

zordur. Geleneksel araştırma, bilginin kaynağı olarak sadece eğitim ortamında bulunan kişileri ele almak zorundadır.

Costello (2007), eylem araştırmasını düzenli ve sistematik bir müdahale süreci olarak değerlendirmektedir. Bu müdahalenin amacı, araştırmacının kendi mesleki eylemleri hakkındaki gerçeklere erişmek ve gelişim sağlayabilmek için harekete geçerek lazım olan değişiklikleri eyleme geçirmektir.

Johnson (2003), eylem araştırmasını gerçek bir okul ya da sınıf ortamını özümseyip anlayabilme, bunu yaparken de etkinlik ve yönergelerin kalitesini artırabilme süreci olarak tanımlamıştır. Ona göre eylem araştırması, öğretmenlerin kendilerini geliştirme, var olan sorunları fark etme ve bu sorunlara olası çözüm yolları üretebilmeleri adına düzenli ve sistematik bir yol ve önceden planlanıp düzenlenen bir soruşturma biçimidir. Johnson'a göre eylem araştırması beş aşamada ilerlemektedir. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir:

1. Soru sorma,
2. Verilerin toplanma şekli ve toplanma sıklığına karar verme,
3. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi,
4. Elde edilen verilerden ortaya çıkan bulguların kullanım ve uygulama şeklinin betimlenmesi,
5. Bulguların bir plan dâhilinde rapor hâlinde sunulması.

Fraenkel ve Wallen (2003), eylem araştırmasının kimi zaman bir kimi zaman ise birden fazla araştırmacı tarafından gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacı sayısına göre araştırmadaki amaç; belirli bir sorunu çözüme kavuşturmak veya bölgesel bir uygulamayla ilgili bilgi elde edip sunmaktır.

Mills (2003), eylem araştırmasını okullarda, sınıflarda veya öğretim ortamlarında neler olup bittiğini belirleyerek olumlu yönde değişiklikler gerçekleştirmeyi amaçlayan ve bunu yaparken de çoğunlukla nitel yöntemlere başvuran araştırma türü olarak tanımlamıştır. Bu

sayede eylem araştırmasının içerik tanımında “nitel yöntemler” ifadesini kullanan ilk kişi olmuştur. Ama uygulayıcıların öğretmenler ve yöneticiler olduğunu vurgulaması tepki çekmiş ve eleştirilere maruz kalmasına sebep olmuştur. Çünkü daha önce yer verilen tanımlarda görüldüğü üzere eylem araştırması sadece öğretmenler tarafından sınıf içi uygulamalarda kullanılan bir yöntem olmamakla birlikte aynı zamanda uzmanlar ve akademisyenlerin de başvurduğu bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bu tanımlardan hareketle eylem araştırmasının problemin tespit edilip çözümlenmesine odaklandığı anlaşılmaktadır. Eylem araştırmasının bel kemiği özelliği de uygulama merkezli olmasıdır denilebilir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yaratıcı dramının yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi adına alternatif bir teknik olup olmayacağını incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, eylem araştırması modelinde desenlenmiştir. Araştırmada eylem araştırmasının tercih edilmesinde, bu modelin araştırmacıya zaman zaman sürece dâhil olabilme, bir yandan katılımcıları bir yandan da kendini geliştirme ve gözlemlene ve yansıtma yapabilme imkânlarını sağlaması etkili olmuştur. Bir önceki bölümde pek çok araştırmacının eylem araştırmasına getirdiği yorumlar üzerinde durulmuştur. Bu yorumlar doğrultusunda eylem araştırmasının karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Sorunu belirleme,
2. Belirlenen soruna yönelik çözüm önerisi geliştirme,
3. Sorunu ele almak için ortam değişikliği ile çözüm önerisini uygulama,
4. Ele alınan sorunun çözümü için geliştirme çalışması yapma.

Bu çalışmanın amacı ve genel akışı göz önünde bulundurulduğunda, bahsedilen adımların çalışma için uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde izlenecek yolu aydınlatabilmesi açısından eylem araştırmasının temel özelliklerinden bahsetmek yerinde olacaktır. Eylem araştırmasının 10 anahtar özelliği şöyle sıralanabilir:

Johnson'a (2005) göre eylem araştırması sistemantik bir çalışma yöntemidir. Çünkü verileri toplama, çözümleme ve paylaşma adımları belirli bir düzende ilerler.

Eylem araştırması cevabı belli olan ya da herkes tarafından bilinen bir soru ile başlamaz. Çünkü araştırmacının amacı yepyeni sorularla ve farklı bakış açılarıyla odaklandığı konuyu derinlemesine incelemektir. Bundan ötürü araştırmacı, bilhassa sürecin başlangıç aşamasında herhangi bir önyargı barındırmadan sadece gözlemci rolünü üstlenir.

Eylem araştırmasının kesin ya da etkili olması adına karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez. Titiz olmak çabasıyla araştırmacı araştırmasının her ayrıntısının yoğun betimlemesini yaparak hataya düşebilir. Bu hata da sıklıkla amacı bozabilir.

Eylem araştırması sürecinde verileri toplama aşamasına geçmeden önce plan yapılması şarttır. Öte yandan süreç içerisinde veri toplama sürecinde planlarda zaman zaman değişiklikler yaşanabilir. Yine de araştırmada izlenecek yol, araştırma aşamaları ve hangi tarihlerde hangi işlemlerin gerçekleştirileceği gibi bilgilerin bulunduğu bir plan araştırmacının faydasına olacaktır.

Eylem araştırmasının süresi değişiklik gösterebilir. Araştırma sorusu, araştırmanın yapılacağı ortam, veri toplama ölçütleri ve parametreleri gibi unsurlar göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın süresi uzayabilir ya da kısalabilir. Bu nedenle, veri toplama süreciyle ilgili olarak kesin ve net bir zaman aralığı vermek tam anlamıyla doğru olmaz.

Eylem araştırması için yapılan gözlemler düzenli şekilde ilerleme kaydetmelidir. Çok uzun zaman alan tek seferlik bir gözlem kaydıyla araştırmayı yönlendirmek yerine belirli aralıklarla düzenli kayıt almak çok daha verimli olacaktır. Çünkü bazen bir-iki dakikalık araştırma için gözlem yeterli olurken, kimi zamansa daha fazla gözleme ihtiyaç duyulabilir.

Bundan dolayı tutulan gözlem raporları da gözlem süresiyle doğru orantılı olarak uzayabilir veya kısalabilir.

Eylem araştırma projeleri basit ve resmi olmayandan, karmaşık ve resmi olana kadar bir aralıkta yer alır. Birtakım ilginç araştırma projeleri kısa ve basittir ve çoğunluğa hitap eder.

Eylem araştırmaları bazen kurama gömük olabileceği gibi, gerek duyulduğunda belli bir kuramsal çerçeveye oturtulabilir. Araştırmacılar tarafından yapılan araştırma konusuna ilişkin alan yazın taraması yapılır ve bu taramalardan çıkan bilgiler çoğunlukla çalışmanın başlangıç bölümünde paylaşılır. Yöntem olarak eylem araştırmasının tercih edildiği bir çalışmada da elde edilen sonuçlar çeşitli yaklaşım ve yöntemle ilişkilendirilerek desteklenebilir.

Eylem araştırmasında herhangi bir ispat çabasıyla bir şeyleri kanıtlama ya da karşılaştırma kaygısı yoktur. Çünkü bu türden bir çalışmada amaç gerçeğın çeşitli verilerle desteklenerek ortaya konması ve anlaşılmasının sağlanmasıdır. Alan yazındaki belli başlı bazı çalışmaların aksine eylem araştırmasında ortaya atılan herhangi bir hipotez, deney grupları, kontrol grupları, bağımlı değişkenler ya da bağımsız değişkenler bu çalışmada yer almazlar.

Eylem araştırmasında gerektiğinde nicel yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Bir eylem araştırmasında veri çeşitlemesi sağlamak amacıyla nicel yöntemle başvurulabilir. Fakat araştırmanın sonuçlarını genel bir ifadeyle ele almak araştırmanın doğasına ters olacağından bu durumdan kaçınılmalıdır. Böyle bir durumda eylem araştırması amacından sapmış olur (Uzuner ve Girgin, 2014).

Eylem araştırmasının türleri; tanımlarında ve özelliklerinde de olduğu gibi, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılarak ele alınmışlardır. Tüm bu sınıflandırmalar araştırmanın amacı ve özellikleri dikkate alınarak yapılmıştır. Örneğın Hendricks (2006) eylem araştırmasının dört çeşidi olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

1. İşbirliğine dayalı eylem araştırmaları,
2. Eleştirel eylem araştırmaları,
3. Sınıf eylem araştırmaları ve
4. Katılımcı eylem araştırmalarıdır.

İşbirliğine dayalı eylem araştırmaları, iki ya da daha fazla araştırmacının beraberce yürüterek eğitim ortamlarında var olan problemlere çözümler ürettikleri araştırmalardır. Bu araştırmaların amacı benzer problemleri farklı eğitim ortamlarında deneyimleyen eğitimciler arasında köprü oluşturarak ortak çözümler geliştirmektir.

Daha çok sosyal konular üzerinde yoğunlaşan eleştirel eylem araştırmaları; araştırmacılar ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmaları için uygun olan çalışmalardır. Bu nedenle bu araştırma türünün en önemli özelliğinin olarak araştırmacıya problem çözmeye aşamasında kendini eleştirel açıdan değerlendirme olanağı sağlaması olduğu söylenebilir. Çünkü böylelikle araştırmacı kendine sorular yönelterek kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Sınıf eylem araştırmaları, öğretmenlerin sınıf içinde bireysel öğretim uygulamaları geliştirmelerine zemin hazırlayan eylem araştırması türüdür. Bu araştırma çeşidi de öğretmene mesleki olarak ve kişisel anlamda katkıda bulunması bakımından önem arz etmektedir. Aynı zamanda öğretmenler bu yöntemi sadece kendi sınıflarında uygulayabilecekleri gibi araştırma yaptıkları okulun ya da buldukları çevredeki okulların öğretmenleri ile ortaklaşa da yürütebilirler.

Dördüncü ve sonuncu eylem araştırması çeşidi olan katılımcı eylem araştırmasında genellikle belli bir eğitim ortamında yeni bir uygulamanın denemesi yapılmaktadır. Araştırmanın amacı çok yönlü bir değerlendirmede bulunarak eğitim ortamına katkı sağlamak onun gelişimini sağlamak, sonrasında da elde edilen sonuçları geniş kitlelere yaymaktır

(Kemmis, 2006). Katılımcı eylem araştırması, sosyal bir araştırma sürecidir. Ayrıca işbirliği gerektiren aşamaları içermektedir.

Bu araştırma, Hendricks'in (2006) yaptığı eylem araştırması sınıflandırmalarından katılımcı eylem araştırması türündedir. Araştırmanın amacı, eylem araştırması aracılığıyla iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniğinin ortaokulda İngilizce dersinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirip geliştirmeyeceğini incelemektir. Araştırmanın işbirliği içinde yürütülmesi ve etkileşimli uygulamalar içermesi bu araştırmayı katılımcı eylem araştırması türünde değerlendirmeye fırsat tanımıştır.

Araştırmanın Süreci

Eylem araştırması döngüsel bir süreçtir. Eylemi planlama, planı uygulamaya koyma, verileri toplama, toplanan verileri çözümleme ve yansıtma aşamalarını içermektedir. Bu aşamalar doğrusal bir yapıda ilerlememektedir. Bu nedenle araştırmanın niteliğine göre bazı aşamaların yeri değiştirilebilir, bazı aşamalar tekrar edilebilir ve hatta gerek duyulduğunda bazı aşamalar çıkarılabilir (Mills, 2003). Tüm bu aşamaların işe koşulabilmesi adına gereken ilk adım problemin tespit edilmesidir. Sonrasında planlamaya geçilir.

Bu araştırma için gereken hazırlıklar 2017 Kasım ayında gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Araştırmacının yüksek lisans öğrenimi sırasında 1. yarıyılıda aldığı “Öğrenme – Öğretme Kuram ve Süreçleri”, “Nicel Araştırma Yöntemleri” ve 2. yarıyılıda aldığı “Nitel Araştırma Yöntemleri” dersi çalışılacak konunun ve yöntemin belirlenmesinde etkili olmuştur. “Öğrenme – Öğretme Süreç ve Kuramları” dersinde “Kuantum Öğrenme”, “Teknopedagojik Eğitim” ve “5E-7E Öğrenme Modelleri” konuları hakkında öğretmenlik yaptığı okulda yaptığı çalışma ve ardından yaptığı sunum, dersi yürüten öğretim üyesi tarafından oldukça başarılı bulunmuştur. Yine “Nicel Araştırma Yöntemleri” ve “Nitel Araştırma Yöntemleri” dersinde araştırmacının tamamladığı ödevler başarılı bulunmuş, araştırmacının motivasyonunu artırmıştır. Ayrıca araştırmacı bugüne kadar sanatsal

etkinliklere büyük ilgi duymuş; birtakım tiyatro ve drama çalışmalarına katılmıştır. Kendisindeki “nüktedanlık” ve “mukallitlik” yetenekleri küçük yaşlarından itibaren fark edilmiş ve bulunduğu ortamlarda bu özellikleri dikkat çekmiştir. Hem öğretim ortamında hem de özel yaşantısında rol yapmanın, doğaçlamanın ve hayali oyunların yaşam standartlarını yükselttiğine inanan araştırmacı sahip olduğu bu ilgi ve yetenek doğrultusunda İngilizce öğretmenliği yaptığı kurumlarda da bu faaliyetlerini derslerde sürdürmektedir.

Tüm bu yaşantılar bağlamında saha içinde ve ders öğretiminde geleneksel yöntemlerin dışına çıkmayı hedefleyen araştırmacı tarafından yapılan alan taramasında daha önce yaratıcı drama yoluyla yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerine bazı çalışmalar gerçekleştirildiği saptanmış; ancak bu çalışmaları eylem araştırması modeliyle desenleyen çalışma sayısının az olduğu belirlenmiştir. Böylelikle araştırmacı tez danışmanının liderliği ve rehberliğinde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir eylem araştırması yapmaya karar vererek problem cümlesi belirlemiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için ilk olarak ilgili alan yazın incelenmiş, daha sonra bir eylem planı hazırlanmış ve gerekli çalışmalar bu plan doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Tekirdağ ili Malkara ilçesinde yer alan bir ortaokulun 5. sınıfında – ve devamında 6. sınıfında – öğrenim gören öğrencilerle uygulanabilecek olan bu araştırmayı yürütebilmek amacıyla gerekli izinleri almadan önce araştırmanın ilgili paydaşları; araştırmanın amacı, konusu, süresi ve araştırma süreci hakkında bilgilendirilmişlerdir.

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak yıllık ders planlarındaki konuşma becerisine yönelik uygun kazanımlar seçilmiştir. Ardından öğrencilerin İngilizce öğretim programları, İngilizce ders kitapları ve yıllık ders planları incelenerek yaratıcı drama etkinliklerinin hangi ünite ve konularda yapılacağı belirlenmiştir. Ünite ve konular kapsamında araştırma döngüleri oluşturulmuştur. Belirlenen kazanımların her biri için yaratıcı drama etkinlikleri içeren oturum planları

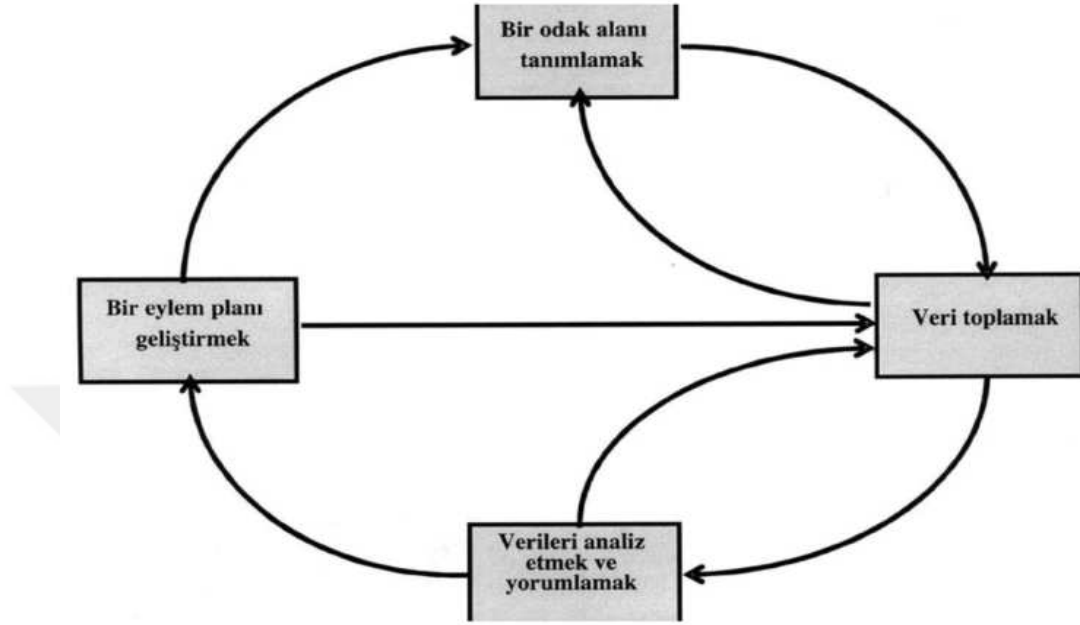
hazırlanmış, hazırlanan oturum planları tez danışmanı ile birlikte gözden geçirilerek gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Oturum planları Ek-1’de sunulmuştur. Bir sonraki aşamada araştırmanın yapılacağı okulun idaresiyle görüşülmüş ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenciler yaratıcı drama hakkında bilgilendirilmişlerdir. Katılımın gönüllülük esasına dayandığı bu araştırma için öğrencilerden rıza formu doldurmaları istenmiştir. Ayrıca öğrenci velilerinin düzenlenen formlarla ilgili yazılı izinleri alınmıştır. “Veli İzin Formu” Ek-2’de ve “Öğrenci Rıza Formu” Ek-3’te sunulmuştur.

Araştırma 3 döngü olarak planlanmıştır. Döngüler Mills’in (2003) ortaya koyduğu ‘Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsüne’ uygun olacak şekilde hazırlanmış, bu döngü Şekil 2’de sunulmuştur. Her döngünün 5 oturumluk etkinlikler şeklinde yürütülmesine karar verilmiş, toplamda 15 oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı drama uygulama sürecine uyum sağlaması amacıyla asıl araştırma sürecinden önce iki oryantasyon oturumu yapılmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu oturumlardan ilki 11.01.2018’de, ikincisi de 18.01.2018’de gerçekleştirilmiştir. Asıl çalışmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde 07.03.2018 tarihinde ilk döngüyle başlanmış, bu tarihte ilk oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci döngüsü 21.03.2018 tarihindeki 5. oturumla sona ermiştir. 22.03.2018 tarihinde araştırmaya konu olan İngilizce konuşma becerisinin ilk değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci döngüsüne 29.03.2018 tarihindeki 6. yaratıcı drama oturumuyla başlanmıştır. Bu döngü 18.04.2018 tarihindeki 10. oturumla sonlandırılmıştır. Ardından 19.04.2018 tarihinde İngilizce konuşma becerisine yönelik 2. değerlendirme gerçekleştirilmiştir. 3. ve son döngüye 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde geçilmiş; 11 numaralı oturum 21.11.2018 tarihinde yapılmıştır. 3. döngü 11.12.2018 tarihindeki 15. oturumla bitirilmiş, ardından 3. döngünün İngilizce konuşma becerisi değerlendirilmesi 13.12.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. 3 döngüye ait yaratıcı drama oturumları esnasında alınan görsel örnekleri “Yaratıcı Drama Oturumları Etkinlik

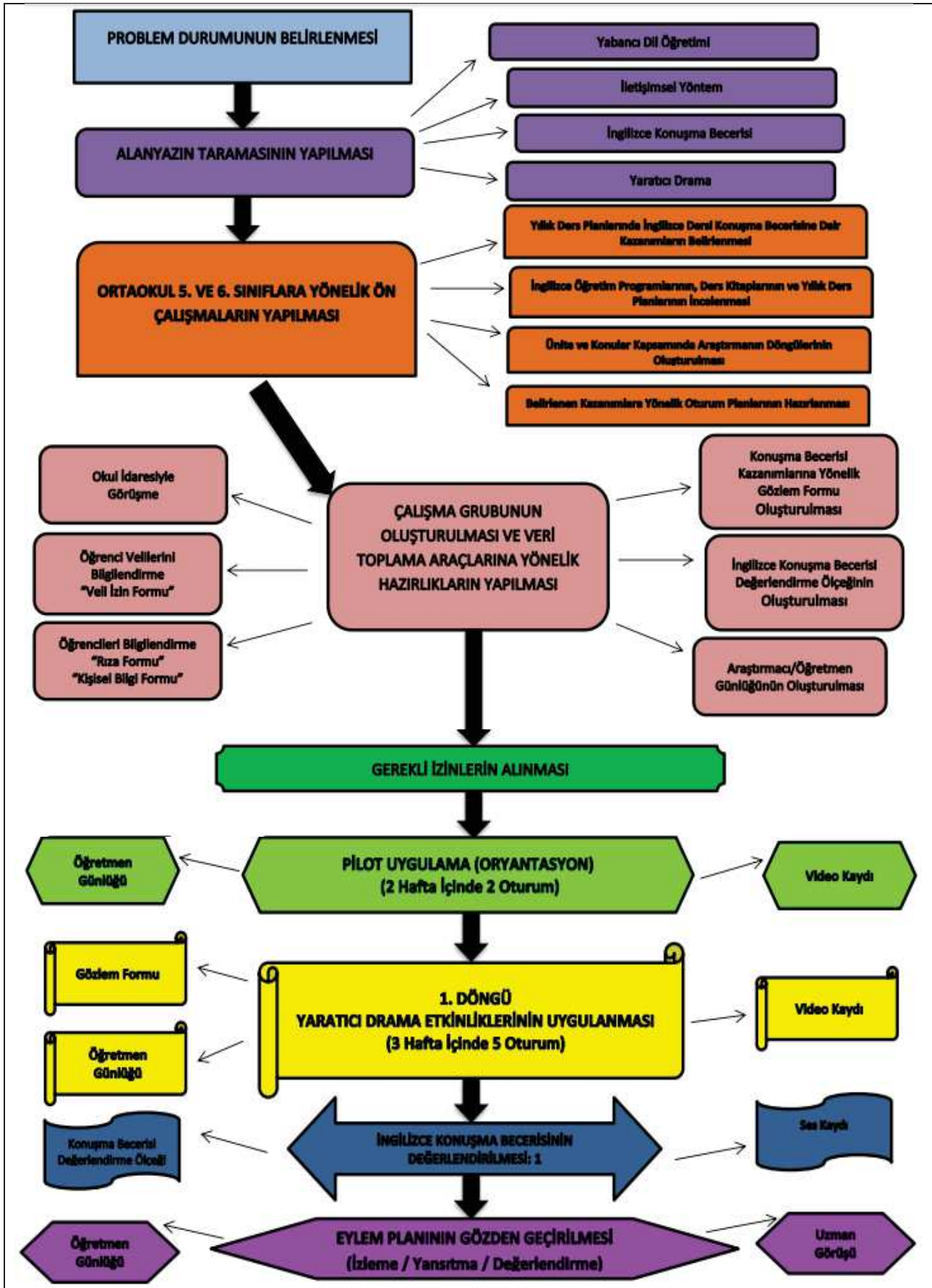
Görselleri” başlığı altında Ek-11’te sunulmuştur. Ayrıca okulda gerçekleştirilen tüm uygulamalar video ve fotoğraf çekilmesi suretiyle kayıt altına alınmıştır. Uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından; öğrencilerin belirlenen konuşma becerisi kazanımlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair her oturum sonrasında gözlem formu tutulmuş, İngilizce konuşma becerisi adına gerekli yeterlikleri sağlayıp sağlamadıklarını belirlemek amacıyla İngilizce konuşma becerisi değerlendirme ölçeğiyle öğrenciler değerlendirilmiştir. İngilizce konuşma becerisi kazanımlarına yönelik gözlem formu Ek-5’te, İngilizce konuşma becerisi değerlendirme ölçeği Ek-6’da sunulmuştur. Söz konusu İngilizce konuşma becerisi değerlendirmeleri ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Bununla beraber uygulama süreci boyunca araştırmacı ona kılavuzluk etmesi açısından araştırmacı günlüğü tutmuştur. Araştırmacı günlüğünden örnekler Ek-7’de sunulmuştur. Uygulama süreci devam ederken uygulama sonrasında, yaratıcı dramının alternatif bir teknik olup olmadığını anlayabilmek amacıyla, öğrencilere yöneltilecek olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak ve tez danışmanı ile istişare edilerek görüşme sorularına son hâli verilmiştir. Görüşme soruları Ek-9’da sunulmuştur. Görüşmeler ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır ve görüşme sonrası alınan ses kayıtları teker teker incelenerek transkriptler oluşturulmuştur. Bunun ardından oluşturulan transkriptlerden kodlar çıkarılmıştır. Uygulama esnasında alınan tüm görüntüler, yazılı kayıtlar ve ses kayıtları örnekleri gerektiği takdirde sunulmak üzere hem araştırmacıda hem tez danışmanında mevcuttur. Tüm bu araştırma sürecini özetleyen eylem planı Şekil 3’te verilmiştir.

Bu araştırma eylem araştırması modelinde tasarlanmış olup katılımcı eylem araştırması türünde yapılandırılmıştır. Katılımcı eylem araştırmasında, araştırma yapan kişi süreci başlatan ve süreçte bizzat aktif olan kişi konumundadır (Creswell, 2007). Bu sebeple araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılarak bu araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, araştırma süreci, veri toplama süreci ve elde edilen sonuçlar ve öneriler rapor

hâline getirilmiştir. Tüm bunlara ek olarak, ihtiyaç duyulan her durumda ve zamanda uzman görüşüne başvurulmuş, gerektiğinde süreçte esnetmelere ve yeni düzenlemelere gidilmiştir.

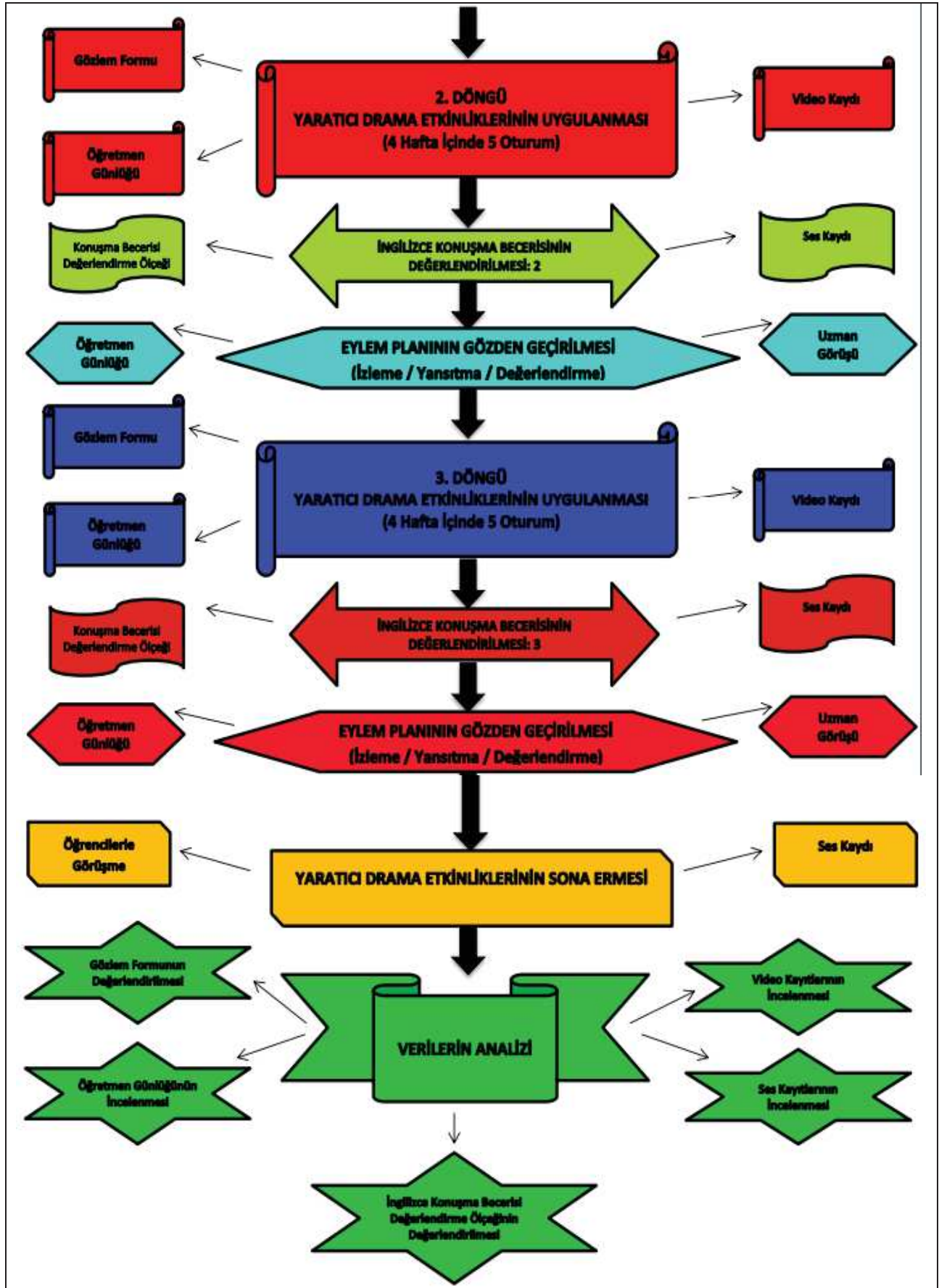


Şekil 2. Eylem araştırmalarının diyalektik döngüsü (Mills, 2003).



Şekil 3. Eylem planı.

Şekil 3'ün devamı:



Yaratıcı drama etkinlikleri. Bu araştırmada İngilizce dersinde yaratıcı drama tekniğinden faydalanılmış ve bu teknikle çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama sürecinin her döngüsündeki oturumlarda gerçekteştirdiği etkinlikler ve etkinlik sonrası ürünleri araştırmacı tarafından ayrı ayrı dosyalarda muhafaza edilmiştir. 11 hafta devam eden uygulama süreçte toplam 20 öğrenciyle yaratıcı drama etkinlikleri yapılmış ve yaratıcı dramaya başvuru konular için bazı ürünler elde edilmiştir. Yaratıcı drama etkinlikleri ürün örnekleri Ek-8’de sunulmuştur. Aşağıdaki Tablo 1’de katılımcıların hangi tarihte hangi yaratıcı drama oturumunda hangi yaratıcı drama tekniğinden yararlanarak oturumu gerçekteştirdiği gösterilmiştir.

Tablo 1

Yaratıcı Drama Oturumlarında Kullanılan Yaratıcı Drama Teknikleri

Tarih	Yaratıcı Drama Oturumu	Kullanılan Yaratıcı Drama Teknikleri
07.03.2018	1. Oturum	Donuk İmge, Sıcak Sandalye, Canlandırma, Doğaçlama
13.03.2018	2. Oturum	Dans Drama, Doğaçlama, Canlandırma, Rol İçinde Yazma
15.03.2018	3. Oturum	Dedikodu Halkası, Rol Kartları, Canlandırma
20.03.2018	4. Oturum	Canlandırma, Rol Değiştirme, Doğaçlama
21.03.2018	5. Oturum	Canlandırma, Rol Değiştirme, Doğaçlama, Rol İçinde Yazma
29.03.2018	6. Oturum	Donuk İmge, Canlandırma, Doğaçlama, Dedikodu Halkası
04.04.2018	7. Oturum	Sıcak Sandalye, Öğretmenin Rolde Olması, Rol İçinde Yazma, Doğaçlama, Canlandırma
10.04.2018	8. Oturum	Donuk İmge, Fotoğraf Karesi, Canlandırma, Rol Değiştirme
12.04.2018	9. Oturum	Rol Kartları, Canlandırma
18.04.2018	10. Oturum	Dedikodu Halkası, Canlandırma, Rol Değiştirme
21.11.2018	11. Oturum	Rol İçinde Yazma, Canlandırma, Doğaçlama, Donuk İmge
28.11.2018	12. Oturum	Canlandırma, Rol İçinde Yazma, İstasyon
03.12.2018	13. Oturum	Rol İçinde Yazma, Canlandırma, Donuk İmge
05.12.2018	14. Oturum	Canlandırma, Manşet, Fragman, İstasyon, Bilinç Koridoru
11.12.2018	15. Oturum	Rol İçinde Yazma, Donuk İmge, Canlandırma

Araştırma 3 döngü şeklinde yürütülmüş, her döngü sonunda döngünün kritiğini yapmak ve yol haritasını revize etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda bir sonraki döngü için yeniden düzenlemeler yapılmış, bir önceki döngüde öğrencileri zorlayan ya da oturumların akışına ket vuran teknikler seyreltilmiş, yerine

öğrencileri daha aktif kılan ve oturumlarda kolaylık sağlayan teknikler tercih edilmiştir. Ek-1’de yaratıcı drama etkinliklerini içeren oturum planları sunulmuştur.

Araştırma Ortamı

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde 07.03.2018 ve 19.04.2018 tarihleri arasında, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 1. Döneminde 21.11.2018 ve 13.12.2018 tarihleri arasında Tekirdağ ili Malkara ilçesinde bulunan bir ortaokulun 5-6/A şubesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 15 oturum ve 3 değerlendirme olmak üzere 11 hafta boyunca devam etmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi araştırmada katılımcı gizliliği esas alınmıştır. Bundan ötürü okulun adına raporda yer verilmemiştir.

Uygulamanın gerçekleştiği okul, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir devlet okuludur. Okulda tüm gün eğitim verilmektedir. Sabah 4, öğleden sonra 3 olmak üzere günde toplam 7 saat dersin işlendiği okulda derslerin başlama saati 08.30, bitiş saati ise 15.30’dur. Öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda okul idaresinin yönlendirdiği, ders öğretmenlerinin açtığı ve bakanlığın desteklediği Destekleme ve Yetiştirme Kurslarından faydalanabilmektedirler. Okulda Pazar günü hariç haftanın her günü kurslar devam etmektedir. Katılımın yüksek olduğu ve 2 ders saati süren kursların başlangıç saati 15.40, bitiş saati ise 17.10’dur. Özellikle 8. sınıflar için teşvik edilen bu kurslara seviye ayırt etmeksizin hemen her öğrenci devam etmekte, bu kurslar dışında hafta içi ve hafta sonu ilçede bulunan etüt merkezlerinde özel derslere katılabilmektedirler.

İlçe merkezinde bulunan okul 26 derslikten oluşmaktadır. Öğrenciler okula çoğunlukla yayan olarak sağlanmaktadır. Civar köy ve mahallelerde yaşayan öğrenciler ulaşım için kendi özel araçlarını ya da köy veya mahalle servislerini kullanmaktadır. Okulun çevresinde trafik sıkıntısı yoktur. İlçe merkezinde nispeten güvenli bir semtte bulunan okulun çevresinde kafe veya alış veriş merkezi gibi öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek mekânlar bulunmamaktadır. Okulun hemen karşısında Keşan garajı bulunmaktadır. Onun yanında da bir oyun parkı ve çay

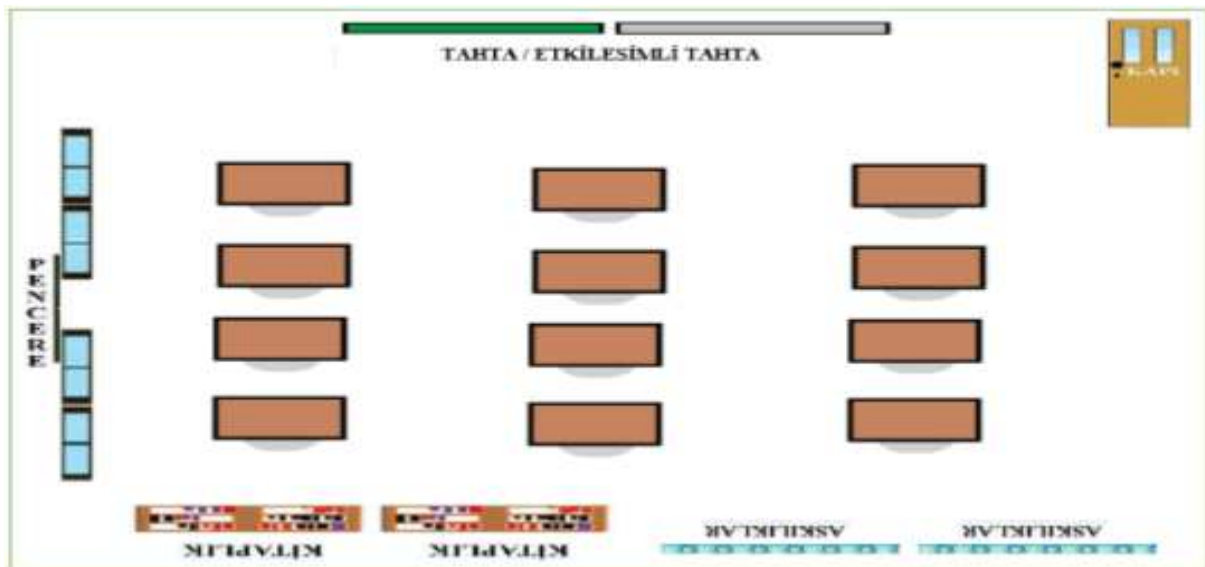
bahçesi vardır. Okulun bir adet içinde çeşitli ağaçlar bulunan bahçesi olup çoğunlukla bayrak törenlerinde, Beden Eğitimi derslerinde ve teneffüs saatlerinde kullanılmaktadır.

Okulda toplam 554 öğrenci öğrenim görmekte olup bu öğrencilerin bir kısmı okula devam etmemekte ya da okula devam sorunu yaşamaktadır. Okulun öğrencilerin bir kısmını dezavantajlı grup oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin bir kısmının hem annesi hem de babası çalışmaktadır. Çalışan ebeveynlerin dörtte birlik kısmını devlet memurları başka bir kısmını esnaf ve işçiler oluşturmaktadır. Ailelerin aylık ortalama gelirleri 2.000 TL ile 4.000 TL bandında değişmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 1 ya da 2 kardeşe sahipken küçük bir kısmı ise tek çocuktur.

Okul binası 60 senelik bir eski binadır ve okulda 60 yıldır eğitim-öğretim verilmektedir. 15-20 sene öncesinde okula bir ek bina yapılarak tüple eski binaya dâhil edilmiştir. Binanın zemin katında kazan dairesi bulunmaktadır. Okulun eski binasının giriş kısmında kantin, Bilişim Teknolojileri, laboratuvarı, sığınak, kız öğrenci tuvaleti, hizmetli odası, öğrenci soyunma odaları, Görsel Sanatlar atölyesi, Teknoloji ve Tasarım Atölyesi ve bazı derslikler bulunmaktadır. Kantinde öğrencilerin teneffüslerde vakit geçirebileceği 4 adet masa ve sandalyeler yer almaktadır. Okul yeni binasının giriş bölümünde mescit, abdesthane, kız öğrenci tuvaleti, özel öğretim sınıfları ve yine bazı derslikler bulunmaktadır. Okulun eski binasının 1. katında müdür odası, müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası, rehberlik servisi, eğitim araç-gereç odası, Fen ve Teknoloji laboratuvarı ve konferans salonu bulunmaktadır. Müdürün odasının kapısının üzerinde kurulu olan televizyonda gün boyunca sessiz modda okulun resmi sitesinin haberleri yayımlanmaktadır. Ayrıca gerekli görüldüğü durumlarda bu ekran bilgilendirme amaçlı da kullanılmaktadır. Okulun yeni binasının 1. katında kadın öğretmenler tuvaleti, erkek öğretmenler tuvaleti, erkek öğrenci tuvaleti, müdür yardımcısı odası ve bazı derslikler bulunmaktadır. Okulun yalnızca yeni binasının 2. vardır. Bu katta da bazı derslikler, kütüphane, kız öğrenci tuvaleti ve arşiv bulunmaktadır. Okulun

bahçesinde Atatürk anıtı vardır ve bayrak törenlerinde öğrenciler orada toplanmaktadır. Okulun ön giriş kapısı haricinde bahçe kısmında da iki adet yan sokaklara açılan girişi mevcuttur. Bu girişler sadece öğlen aralarında ve okul çıkışlarında açık tutulup diğer zamanlarda kilitlidir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 5/A sınıfı okulun eski binasının giriş katında, 6/A sınıfı okul binasının yeni katında bulunmaktadır. 5/A sınıfı okulun giriş katında sol taraftaki koridorun başındaki ilk sınıftır. Sınıf oldukça geniş ve aydınlık bir sınıftır. Aynı şekilde 2. katta bulunan 6/A sınıfı da küçük bir sınıf olmasına rağmen aydınlıktır. Her iki sınıfın yerleşim düzeni aynıdır. Sınıflarda klâsik ders anlatımı için konumlandırılmış yere sabit olmayan ikişerli 10-12 adet sıra bulunmaktadır. Ayrıca her iki sınıfta öğretmen masası ve sandalyesi, kitaplık, beyaz tahta ve etkileşimli tahta da mevcuttur. Etkileşimli tahta, ikiye ayrılmış beyaz tahtanın bir tarafının içinde bir pano içerisinde duvara monte edilmiştir. Beyaz tahta bu panonun üzerine raylı bir sistemle yerleştirilmiştir. İhtiyaç halinde kullanılacak olan tahtanın üzerinden diğer tahtanın üzerine hareket ettirilebilmektedir. 5-6/A sınıfının uygulamaya başlamadan önceki sınıf yerleşim düzeni aşağıda Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Sınıf yerleşim düzeni (Uygulama öncesi).

Sınıf mevcudununun 20 kişi olması sebebiyle klâsik oturma düzeninde sınıf içinde hareket etmek öğrenciler açısından güçtür. Bu sebeple, bu düzende öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları pek mümkün görülmemiştir. Bu sebeple sınıf Şekil 5’te görülebileceği gibi yeniden düzenlenmiş, uygulamalar esnasında bu şekliyle kullanılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerin video kaydı alınmıştır. Ancak kameranın genel olarak sabitlenerek sınıfın her noktasına hâkim olabilmesi mümkün olmadığından çekimler okulda bulunan yardımcı personel veya nöbetçi öğrenciler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.



Şekil 5. Sınıf yerleşim düzeni (Uygulama süreci).

Katılımcılar

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir durum örnekleme* kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir grup katılımcıyı seçmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın katılımcıları; Tekirdağ ili Malkara ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda 5. sınıfta öğrenim gören, devamındaki eğitim-öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim görmeye devam eden 20 öğrenci ve İngilizce öğretmeni olan araştırmacının kendisinden oluşmaktadır. Daha önceki bölümlerde

belirtildiği gibi araştırma, gönüllülük esasına dayanarak gerçekleştirilmiş olup araştırma süreci öncesinde velilerin ve öğrencilerin yazılı izinleri alınmıştır.

Araştırma 9 kız 11 erkek olmak üzere toplam 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ait bazı özellikler aşağıdaki tabloda yer almaktadır (Tablo 2). Bu bilgiler Ek-4’te yer alan “Kişisel Bilgi Formu” dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı No	Cinsiyet	Doğum Yılı	Eğitim Durumu		Meslek	
			Anne	Baba	Anne	Baba
1	Kız	2007	Ortaokul Terk	Ortaokul Terk	Ev Hanımı	Fabrika İşçisi
2	Kız	2007	Üniversite	Üniversite	Fen Bilimleri Öğretmeni	Astsubay
3	Kız	2007	Lise	Lise	Ev Hanımı	Sanayici (Tornacı)
4	Erkek	2007	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Akaryakıt Elemanı
5	Erkek	2007	Ortaokul Terk	Lise	Esnaf	Fırıncı
6	Kız	2008	Okuryazar değil	İlkokul Terk	Ev Hanımı	İnşaat işçisi
7	Erkek	2007	Lise	Lise	Servis Elemanı	Şoför
8	Kız	2007	Üniversite	Üniversite	Anaokulu Öğretmeni	Vinç Operatörü
9	Kız	2007	Üniversite	Lise	Ev Hanımı	Çiftçi
10	Erkek	2007	Lise	Lise	Ev Hanımı	Satış Temsilcisi
11	Erkek	2008	Ortaokul	İlkokul	Ev Hanımı	İnşaat İşçisi
12	Kız	2007	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	İşçi

Katılımcı No	Cinsiyet	Doğum Yılı	Eğitim Durumu		Meslek	
			Anne	Baba	Anne	Baba
13	Erkek	2007	İlkokul	Lise	Ev Hanımı	Emekli
14	Erkek	2007	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	İşçi
15	Erkek	2007	Okuryazar değil	Ortaokul Terk	Ev Hanımı	Fırıncı
16	Kız	2007	Ortaokul	Ortaokul	Ev Hanımı	Erkek Kuaförü
17	Erkek	2007	İlkokul	Ortaokul	Ev Hanımı	İşçi
18	Erkek		Ortaokul	Lise	Ev Hanımı	İşçi
19	Kız	2007	Ortaokul	Ortaokul	İşçi	İşçi
20	Erkek	2007	İlkokul	Lise	Ev Hanımı	Çiftçi

Tablo incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla 2007 yılında doğduğu, anne ve babalarının öğrenim durumlarının geniş bir yelpazeye sahip olduğu, akademik olarak en alt seviyeden en üst seviyeye seyreden bir veli profili olduğu, velilerin çalışma durumları göz önünde bulundurulduğunda da öğrencilerin çoğunlukla orta sınıf ailelere mensup oldukları anlaşılmaktadır. Tabloda verilen genel bilgiler dışında 2 öğrenci haricinde öğrencilerin genelde birbirleriyle etkileşimlerinin oldukça kuvvetli, zaman zaman dingin olduğu gözlemlenmiştir. Okul dışında genel olarak ikili üçlü gruplar şeklinde vakit geçirmeye özen gösterdikleri ve ailecek görüştükleri saptanmıştır. Gruptaki iki öğrenci okulun bulunduğu ilçenin dezavantajlı mevki olarak nitelendirilen semtlerinde yaşamaktadır. Ancak akademik olarak çekingen olsalar da sınıf sinerjisine ayak uydurabilmektedirler. Sınıftaki bir öğrenci konuşmasına ket vuracak derecede çekingen, birisi de konuşma bozukluğuna sahip bir öğrencidir. Grupta bir öğrenci kendisi hariç 3, bir öğrenci kendisi hariç 2 kardeşi vardır. Öğrencilerin çoğunluğu 2 kardeştir ya da tek çocuktur.

Araştırmayı bizzat gerçekleştiren araştırmacı 2013 yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur.

Mezun olduğu sene Eylül ayında Milli Eğitim Bakanlığınca atanmış ve Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan bir teknik lisede göreve başlamıştır. 2015 yılı Haziran ayında Tekirdağ ili Malkara ilçesindeki bir ortaokula atanmıştır. Araştırmacı, araştırmasını da gerçekleştirdiği bu okulda hâlen çalışmaktadır. Araştırmacı uygulamayı gerçekleştirdiği sınıfın İngilizce öğretmeni olup haftada 2 saat Seçmeli Yabancı Dil (İngilizce), 3 saat de Yabancı Dil (İngilizce) derslerine girmektedir. Bu nedenle öğrencilerle ilgili hem özel hem de genel birçok bilgiye hâkim olan araştırmacıyı sınıf da âdeta ikinci sınıf rehber öğretmenleri gibi benimsemiştir.

Araştırmacı 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalına yüksek lisans öğrencisi olarak kabul edilmiştir. Araştırma konusu doğrultusunda uygulama sürecinde etkin rol almış, bilimsel etik çerçevesinde çalışmalarını yürütmeye gayret göstermiştir. Gerektiği durumlarda uzman görüşüne başvurmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen veriler bizzat araştırmacı tarafından yorumlanarak rapor hâline getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecine girmeden önce araştırmacı tarafından verilerin toplanma zamanı ve kayıt altına alınma süreciyle ilgili yapılan eylem planı doğrultusunda bir çalışma takvimi oluşturulmuştur. Bu takvim Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Çalışma Takvimi

Tarih	Faaliyet / Eylem	Kayıt Türü
23.11.2017	Okul müdürüyle görüşme	Araştırmacı günlüğü
23.11.2017	Öğrencileri bilgilendirme toplantısı	Araştırmacı günlüğü
27.11.2017	Veli bilgilendirme toplantısı	Araştırmacı günlüğü
28.11.2017	Veli izin formlarının toplanması	Araştırmacı günlüğü
28.11.2017	Öğrenci rıza formlarının toplanması	Araştırmacı günlüğü
28.11.2017	– Konuşma becerisi kazanımlarına yönelik gözlem formu	Araştırmacı günlüğü
28.12.2017	oluşturulması – İngilizce konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinin oluşturulması	
11.01.2018	Pilot uygulama (Oryantasyon) 1. oturumun yapılması	Video, Araştırmacı günlüğü
18.01.2018	Pilot uygulama (Oryantasyon) 2. oturumun yapılması	Video, Araştırmacı günlüğü
07.03.2018	1. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
13.03.2018	2. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
15.03.2018	3. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
20.03.2018	4. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
21.03.2018	5. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
22.03.2018	1. Döngü sonrası İngilizce konuşma becerisinin değerlendirilmesi	Değerlendirme ölçeği, Ses kaydı, Araştırmacı günlüğü
23.03.2018	1. Döngü sonrası eylem planının gözden geçirilmesi	Araştırmacı günlüğü

Tarih	Faaliyet / Eylem	Kayıt Türü
29.03.2018	6. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
04.04.2018	7. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
10.04.2018	2. DÖNGÜ 8. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
12.04.2018		9. Yaratıcı drama oturumunun yapılması Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
18.04.2018	10. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
19.04.2018	2. Döngü sonrası İngilizce konuşma becerisinin değerlendirilmesi	Değerlendirme ölçeği, Ses kaydı, Araştırmacı günlüğü
20.04.2018	2. Döngü sonrası eylem planının gözden geçirilmesi	Araştırmacı günlüğü
21.11.2018	11. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
28.11.2018	12. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
03.12.2018	3. DÖNGÜ 13. Yaratıcı drama oturumunun yapılması	Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
05.12.2018		14. Yaratıcı drama oturumunun yapılması Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü
11.12.2018		15. Yaratıcı drama oturumunun yapılması Gözlem formu, Video, Araştırmacı günlüğü

Tarih	Faaliyet / Eylem	Kayıt Türü
13.12.2018	3. Döngü sonrası İngilizce konuşma becerisinin değerlendirilmesi	Değerlendirme ölçeği, Ses kaydı, Araştırmacı günlüğü
14.12.2018	3. Döngü sonrası eylem planının gözden geçirilmesi	Araştırmacı günlüğü
14.12.2018	Yaratıcı drama etkinliklerinin sonlandırılması	Araştırmacı günlüğü
17./18.12.2018	Öğrencilerle görüşme	Ses kaydı

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında veri toplama süreci sistematik olarak ilerlemektedir. Araştırma sürecinde hem nitel hem nicel veri toplama tekniklerinden faydalanılabilir. Ayrıca toplanan verilerin analizinde yaklaşımlarından hem nitel hem de nicel yaklaşımlardan yararlanılabilir (Hendricks, 2006). Bu sayede eylem araştırmalarında veri çeşitlemesine gidilerek mümkün olduğunca fazla veri kaynağına ulaşıp elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği artırılabilir (Kuzu, 2005). Birçok araştırmacı üçgenleme (triangulation) olarak da adlandırılan çeşitleme sisteminin önemi üzerinde durmuştur. En az üç farklı veri toplama tekniğinden yararlanılmalı ve böylelikle bulgular birbirini desteklemelidir. Şekil 6'da eylem araştırmalarında başvuru olan veri toplama teknikleri gösterilmiştir (Mills, 2003).



Şekil 6. Eylem araştırmalarında başvuru olan veri toplama teknikleri (Mills, 2003, s. 71).

Yukarıdaki şekilde gösterilen sınıflandırma incelendiğinde birbiriyle benzer nitelikteki veri toplama tekniklerinin aynı gruba dâhil edildiği anlaşılmaktadır. Aynı grupta yer alan tekniklere tek bir çalışmada başvurmak elbette mümkündür. Ancak yapılan alan yazın taramasında araştırmacıların veri çeşitlemesini daha geçerli hâle getirmek amacıyla farklı gruplardaki veri toplama tekniklerine yönelmenin daha uygun ve yerinde olduğu konusunda fikir birliği sağladığı görülmüştür (Kuzu, 2005: 84; Mills, 2003: 72).

Bu araştırmada 4 adet veri kaynağından veri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu kaynaklar; öğrenciler, araştırmacı, veliler ve okul müdüründen ibarettir. Aşağıda gösterilen Tablo 4'te veri toplama araçları ilgili veri kaynağıyla eşleştirilerek sunulmuştur.

Tablo 4

Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Veri Kaynağı	Veri Toplama Araçları				
Öğrenciler	Video	Ses kayıtları	Yaratıcı drama	Görüşme	etkinlikleri
Araştırmacı	Video	Araştırmacı günlüğü	Gözlem formu	Değerlendirme ölçeği	
Veliler	Araştırmacı günlüğü				
Okul Müdürü	Araştırmacı günlüğü				

Tablo incelendiğinde araştırmanın merkezinde bulunan öğrenciler için 4 farklı veri toplama aracıyla veri toplandığı görülmektedir. Bununla beraber öğrencileri haricindeki veri kaynaklarından video kayıtları ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla veri toplanmaya çalışılarak öğrencilerden elde edilen veriler desteklenmeye çalışılmıştır. Bu tabloya bakıldığında Şekil 6'da yer alan Eylem Araştırması Veri Toplama Tekniklerinden dokümana, deneyime ve mülakata dayalı tekniklerin her üçünün de ayrı ayrı değerlendirilmeye katıldığı ve nicel veri toplama araçlarından gözlem formu ve değerlendirme ölçeği işe koşularak veri

çeşitlemesi sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Veri çeşitlemesinde yer alan tüm bu veri toplama araçlarıyla ilgili olarak aşağıda ayrı ayrı başlıklar altında ayrıntılı bilgiler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı günlükleri. Araştırmacı günlüğü eylem araştırmalarında sık kullanılan bir veri toplama tekniği olarak araştırmacıların karşısına çıkmaktadır. Bu teknikte araştırmacı, hazırladığı eylem planı doğrultusunda yönünü tayin ederken uygulama süreciyle ilgili tüm gözlem, duygu, düşünce, çıkarım ve betimlemelerini bir deftere aktarmaktadır (Lodica, Spaulding ve Voegetle, 2006). İzlenimlerini yansıttığı bu defter araştırmacıya uygulama sürecinde rehberlik etmektedir. Karşılaşılabilecek olası problemleri önceden fark ederek alınabilecek önlemleri gözden geçirmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle araştırmacının işlerliği açısından günlüğün içerisinde çok çeşitli ve ayrıntılı veriler ya da betimlemelerin bulunması gerekmektedir (Johnson, 2005).

Bu araştırmada yukarıdaki bahsi geçen bilgiler doğrultusunda araştırmacıya kılavuzluk etmesi açısından uygulama sürecinin başından itibaren tarafsız bir günlük tutulmuştur. Bu günlükte uygulamaya karar verme süreci, uygulama yapılacak sınıfın seçimi, okul müdürüyle yapılan görüşme, veliler için yapılan bilgilendirme toplantısı, öğrencilerle gerçekleştirilen bilgilendirme toplantısına ilişkin bilgi ve betimlemeler yer almaktadır. Ayrıca araştırmacının yaratıcı drama etkinlikleri öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasına ait gözlemleri de günlük vasıtasıyla kayıt altına alınmıştır. Ek 7’de araştırmacının tutmuş olduğu günlüklerden bir örnek sunulmuştur.

Video kayıtları. Bu araştırmada etkinlikler esnasında video kaydı alınmıştır. Kayıtlar araştırmacıya ait olan Samsung Galaxy Note 4 marka akıllı telefon kamerası ile yapılmıştır. Fakat telefon sınıf ortamında belirli bir yere sabitlenmiş bile tüm sınıfa hâkim olamadığı görülmüştür. Bu sebeple kayıtlar okulda görevli olan yardımcı personel yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Toplam 8 saat 42 dakikalık video çekimi yapılmıştır. Uygulama süreci

bitiminde kayıtlar araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Tüm kayıtların birer kopyası araştırmacının kişisel bilgisayarına ve harici belleğine kopyalanarak saklanmıştır.

Gözlem formu. Gözlem; araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, canlı, toplum ya da doğa gibi belli başlı hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç aracılığıyla izlenmesi suretiyle toplanması süreci anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Gözlem formu ise, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan, araştırmacıdan uygulama sürecindeki her oturum bitiminde doldurması beklenen, oturum süresince doğal olarak yaptığı gözlemleri aktardığı bir formdur (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Bu araştırma için araştırmacı, eylem planı doğrultusunda gözlem formunu Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim İngilizce Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Gözlem Formundan (2006) yararlanarak oluşturmuştur. Bu form, Ek-5'te sunulmuştur. Form, araştırmaya konu olan üç ünitenin kazanımlarının yer aldığı üç ayrı döngü şeklinde planlanmış, öğrencilerin formda yer alan kazanımları gerçekteştirme düzeyine göre 1: Geliştirilmeli, 2: İyi, 3: Çok İyi puanları verilmiştir. Gözlem formunu oluştururken sadece uzman görüşünün alınması yeterli görülmüştür. Araştırmacı, bu araştırma için yaratıcı drama uygulamalarının her aşamasında bizzat araştırma ortamında bulunmuştur. Araştırmacının bu formu kullanma amacı, eylem planına özgü uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri süresince etkinliklerin geçtiği doğal ortamda gözlem yaparak veri toplayabilmektir. Gözlem formu, her öğrencinin söz konusu kazanım alanları için araştırmacı tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Sonuçlar istatistiksel işlemlerden geçirilerek sonuçlara yansıtılmıştır.

Değerlendirme ölçeği. Bu araştırmada, her döngüdeki yaratıcı drama oturumlarından sonra öğrencilere uygulanan İngilizce konuşma becerisi değerlendirmesi için ünitelerin kazanımlarına yönelik sorular hazırlanmıştır. Öğrencilerin değerlendirmede sorulara verdiği

cevapları değerlendirmek için; 2016-2017 Eğitim-Öğretim Dönemi Türkiye İl Zümre Başkanları Çalıştayında, Türkiye'nin her köşesinden gelmiş zümre başkanlarının kararı ve MEB Ortaöğretim Kurumları Şube Başkanlığının onayıyla alınmış uygulama sınavı önerisinden (2017) yararlanılarak bir değerlendirme ölçeği oluşturulmuştur. İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirmesi – Kazanımlara Yönelik Soru Örnekleri Ek-10'da, İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ek 6'da sunulmuştur.

Konuşma becerisinin değerlendirilmesi için 22.03.2018, 19.04.2018 ve 13.12.2018 tarihlerinde olmak üzere öğrencilere 3 ayrı değerlendirme yapılmıştır. Her değerlendirmede ünite kazanımlarıyla ilgili daha önceden hazırlanmış soru havuzunun içinden 3 soru yöneltilmiştir. Çeşitli görselleri barındıran sorular olduğu gibi gündelik hayata yönelik sorular da kapsama alınmıştır. Bu sorular bir torbanın içine yerleştirilmiş, öğrencilere torbanın içinden rastgele seçtiği sorular yöneltilmiştir. Konuşma becerisinin değerlendirilmesi için öğrenciler sınıfa tek tek alınmış, seçtikleri soruları düşünmeleri için 5 dakika süre verilmiştir. Öğrenci hazır olduğu zaman değerlendirmeye başlanmış, öğrencinin verdiği cevaplar, değerlendirme sürecinde yardımcı olması açısından ses kaydına alınmıştır. Değerlendirme için toplamda 2 saat 46 dakika ses kaydı yapılmıştır. Değerlendirmeyi yapmak için kullanılan ölçek İçerik, Düzenleme, Sözcük Bilgisi, Akıcılık, Doğruluk olmak üzere 5 kriterden oluşmaktadır. Her kriter için Çok İyi: 5, İyi: 4, Yeterli: 3, Yetersiz: 2 ve Zayıf: 1 olmak üzere 5 ayrı puan verilmiştir. Araştırmanın objektifliğini sağlamak amacıyla her sınavdan sonra alınan ses kayıtları ve ölçeğe işlenen puanlar uzman görüşüne başvurularak kontrolü sağlanmıştır. Sonuçlar istatistiksel işlemlerden geçirilip sonuçlara yansıtılmıştır.

Görüşme. Yaratıcı drama etkinliklerinin yer aldığı oturumlar ve değerlendirmeler bittiğinde uygulamalar uygulamayla ilgili duygu ve düşüncelerini anlamak ve onların süreçle ilgili neler eklemek istedikleriyle ilgili görüşlerine ulaşabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla tüm öğrencilere yöneltilerek her biriyle görüşülmüştür. Görüşmelerde

kullanılan sorular “Araştırmanın Süreci” başlığı altındaki bölümde de bahsedildiği gibi Ek-9’da sunulmuştur. 20 öğrenci ile ayrı ayrı gerçekleştirilen görüşmeler toplamda yaklaşık 1 saat 30 dakika sürmüştür.

Ses kayıtları. Araştırmanın İngilizce konuşma becerisi değerlendirme aşamasında öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar ve görüşme bölümünde gerçekleştirilen tüm görüşmeler ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınmıştır. 20 öğrenci ile toplam 2 saat 46 dakikalık değerlendirme ve yaklaşık 1 saat 30 dakikalık görüşme gerçekleştirilmiştir. Neticede araştırma için yaklaşık 4 saat 16 dakikalık ses kaydı mevcuttur. Görüşmelerin ses kayıtlarına ait kopyalar araştırmacının hem kişisel bilgisayarında hem de harici belleğinde muhafaza edilmektedir. Tüm görüşmeler sona erdikten sonra ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek yazılı hâle getirilmiş ve transkriptler oluşturulmuştur. Oluşturulan transkriptlerden bazı örnekler “Ses Kayıtlarından Alınan Örnekler” başlığıyla Ek-12’te sunulmuştur.

Verilerin Analiz Edilme Süreci

Bu araştırmada 5 farklı veri toplama aracıyla veri elde edilmeye çalışılmıştır (bakınız: Tablo 3). Bu araçlardan bazıları nicel araştırma veri toplama aracı olmasına karşın bu çalışmada veri çeşitlemesi amacıyla kullanılmış ve çalışma nitel olduğu için nitel araştırmaya uygun şekilde çözümlenip yorumlanmıştır.

Araştırmanın verileri, tüm veri kaynakları dikkate alınarak *tümevarımcı içerik analiziyle* incelenmiştir. İçerik analizinin amacı; araştırma sürecinde toplanan verileri derinlemesine analiz ederek bu verileri açıklayabilen ilişkilere, boyutlara ve kavramlara ulaşmaktır. Tümevarımcı analizde de kodlama yoluyla verilerin içeriğinde yer alan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyma amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçtan hareketle ilk olarak videolar ve ses kayıtları orijinal hâllerine dokunulmadan yazılı hâle getirilmiştir. Oluşturulan transkriptler teker teker incelenerek bu transkriptler baz alınarak kodlar çıkarılmıştır. Bunun yanında araştırmacı tarafından tutulan

günlük de incelenmiş ve günlükten elde edilen verilerden de ayrı ayrı kodlar elde edilmiştir. Birbirine benzer özellik gösteren kodlar belli temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak temalar, araştırma konusuyla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu ilişkileri daha net hâle getirebilmek için ses kayıtları, video kayıtları, araştırmacının günlük notları ile etkinliklerden alıntılar yapılmıştır. Yapılan alıntılarda herhangi bir düzeltmeye gidilmemiştir. Alıntılarının tamamı olduğu gibi sonuca yansıtılmıştır.

Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2015) göre, veri toplama yöntemlerinin beraber kullanılması, veri toplamada zenginleştirme olarak da bilinen çeşitlemenin (triangulation) sağlanmasında daha yerinde olur. Araştırmada veri çeşitlemesi sağlamak amacıyla gözlem formu ve değerlendirme ölçeğinden de faydalanılmıştır. Gözlem formuyla katılımcıların araştırma döngüleri esnasındaki oturumlarda kazanımlara erişme durumları ve “İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ile ise katılımcıların döngüler sonunda yapılan değerlendirmelerde İngilizce konuşma becerisine ait ölçütlere ne kadar uygun şekilde konuşma yaptıkları puanlanarak işlenmiştir.

Sonuç itibarıyla uygulamayla ilgili ortaya konan tüm gerçeklikler ve bulgular alan yazından alınan bilgiler doğrultusunda anlamlandırılmaya çalışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

İç Geçerlik (İnanırcılık): Araştırmacı uzun bir süreyle veri kaynaklarıyla etkileşim içerisinde kalmıştır. Bu etkileşim de araştırmacıya katılımcılardan elde edilen verileri derinlemesine inceleme ve analiz etme imkânı sağlamıştır. Araştırmanın deseni, veri toplama araçları, verilerin analizi ve sonuçların yazılması gibi konularda nitel ve nicel araştırma yöntemlerine dair uzman kişilerden dönütler alınmıştır. Elde edilen sonuç ve yorumların veri kaynakları tarafından gerçekçi bulunup bulunmadığını tespit etmek ve bulguları önyargı ile yanlılıktan arındırmak adına katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı ifadelerinde yer alan örnekler herhangi bir değişiklik yapılmadan, doğrudan alıntılarla gösterilmiştir. Aynı zamanda

video ve ses kayıtları, araştırmacı günlüğü, oturumlar sonrası ürün örnekleri gibi veri toplama araçlarının yanısıra gözlem formu ve değerlendirme ölçeğiyle veri eşitilmesi yapılmıştır.

Dış Geçerlik: Araştırma süreci; araştırmanın modeli, araştırma ortamı, katılımcılar, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilme süreci başlıkları altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Kategoriler kavramsal yapı doğrultusunda belirlenmiş ve oluşturulmuştur.

İ Guvenirlik (Tutarlılık): Araştırma süreci araştırmacı tarafından devamlı olarak gözden geçirilerek ve bizzat takip edilerek denetlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının oluşturulması ve verilerin analiz edilme sürecinde uzman görüşüne başvurularak araştırmacının araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen her türlü etkinlikte tutarlı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Dış Guvenirlik (Teyit Edilebilirlik): Hem nitel hem de nicel olmak üzere birden fazla veri toplama aracıyla eşitilmenin sağlandığı araştırmada veriler nesnel bir bakış açısıyla analiz edilmeye çalışılmıştır. Süreç içinde yapılanlar aşamalarla ve basamaklarla detaylandırılarak açıklanmıştır. Ses ve video kayıtlarından elde edilen yazılı aktarılmış dokümanlar, araştırmacı tarafından tutulan günlük, katılımcıların etkinliklerinden örnekler, süreç boyunca alınan notlar, etkinlik esnasında kullanılan gözlem formu ve etkinlikler sonrasında faydalanılan değerlendirme leği gerektiğinde incelenebilmesi ve teyit edilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından güvenli bir ortamda saklanmaktadır.

Bölüm IV: Bulgular

Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından uygulama hazırlıkları esnasında, 11 hafta boyunca 15 oturum şeklinde devam eden uygulama süreci boyunca ve uygulama sonrasında olmak üzere günlük tutulmuştur. Bu bölümde araştırmacı günlüğü vasıtasıyla araştırmacının uygulama sürecinin tamamına dair görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından ilk günlük 22.11.2017 tarihinde tutulmuştur. Araştırmacı çalışmayla ilgili hazırlıklarını ve planını tez danışmanıya paylaşıp ondan olumlu dönüt aldıktan sonra uygulamalar için harekete geçmiştir.

Tez danışmanından gerekli onayı ve desteği almasının ardından araştırmacı, 23.11.2017 tarihinde ilk olarak de araştırmacının amacı, süresi ve içeriğiyle ilgili onayını almak adına okul müdürüyle görüşmek istemiştir. Okul müdürü araştırmacıya olumlu dönüt vermekle kalmamış, araştırmacının uygulamayı etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için okul idaresi olarak gerekli yardımı sağlayabileceklerini ve sınıf içinde gerekli değişiklikleri yapabileceklerini bildirmiştir.

Aynı gün içerisinde araştırmacı katılımcılarla da görüşme yaparak onları çalışma programı ve yaratıcı drama etkinlikleri hakkında bilgilendirmiştir. 20 kişilik mevcudu olan sınıftaki bütün öğrenciler araştırmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Hatta K8 kod adlı katılımcı sürecin keyifli geçeceğine dair görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Teacher, ben ilkokulda gösteride oynamıştım. Bu da öyle bir şey mi? Sahne alacak mıyız?... O zaman süper. Kendi kendimize oynayacağız.”

K5 kod adlı katılımcı araştırmacının uzun haftalar boyunca devam edeceğiyle ilgili düşüncesini şöyle yansıtmıştır:

“Mr., bu bizim notlarımızı etkileyecek mi? Geçer mi notlar e-okul'a? Lütfen geçmesin.”

Birkaç gün sonra 27.11.2017 tarihinde araştırmacı öğrenci velilerini bilgilendirmek amacıyla bir toplantı yapmıştır. Araştırmacı bilgilendirme toplantısına ait düşüncelerini günlüğe aktarmıştır. Araştırmacı tarafından araştırmanın içeriği, amacı ve konusuna ilişkin yapılan açıklamalar sonucunda velilerden alınan çeşitli olumlu dönütler araştırmacıyı hayli yüreklendirmiş, hatta şaşırtmıştır.

"... Velilerle yaptığım toplantı beklediğimden de tatmin edici geçti. Yaratıcı dramının ne olduğunu, ne işe yaradığını bilenlerin bana destek vermesi cabası... Hatta K2'nin velisi 'Hocam, konuşmalarını geliştirmek için ne gerekiyorsa yapın. Bu çocuklar gündelik hayatta da İngilizceyi kullanabilsinler. Okulda dersler kolej seviyesinde ilerlesin. Yeterki konuşsunlar.' demesi beni epey motive etti. Umutluyum."

Veliler için hazırlanmış olan veli izin formlarının tamamı imzalanarak 28.11.2017 tarihinde katılımcılar vasıtasıyla araştırmacıya teslim edilmiştir. Aynı gün içerisinde katılımcılar da kendilerine ait rıza formlarını imzalayıp kişisel bilgi formlarını doldurarak araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Uygulamanın sağlıklı bir şekilde başlaması ve salim bir şekilde sürdürülebilmesi için araştırmacı katılımcıları yardımıyla sınıfın yeni oturma düzenini oluşturmuştur. Uygulama sırasındaki video çekimleri araştırmacının bizzat kendi kullandığı akıllı telefon yardımıyla yapılacağı sınıfa duyurulmuştur. Telefon kamerası sınıfta tüm öğrencileri kadraja alabilecek şekilde sabitlenmeye çalışılmıştır. Ancak bu pek mümkün görünmeyince müdür yardımcısı çekimlere yardımcı olması için okuldaki yardımcı personeli ve araştırmanın ilerleyen

aşamalarında da bazen nöbetçi öğrenciyi görevlendirmiştir. Tek bir açıdan görüntünün yeterli olacağı durumlarda ise araştırmacı telefonu bir yere sabitlemiş ve başka bir kişiye ihtiyaç duymadan çekim yapmıştır.

Araştırmacı, pilot uygulamalardan sonra, tez danışmanının yönlendirmesiyle ve uzman görüşü alarak araştırma sürecinde kullanacağı konuşma becerisi kazanımlarına yönelik gözlem formu ve İngilizce konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinin netleşmesiyle gözlem formu ve değerlendirme ölçeğini de belirledikten ve danışmanının onayını aldıktan sonra uygulamalara başlamıştır. Uygulama ilk olarak öğrencilerin sürece uyum sağlaması amacıyla pilot oturumlarla 11.01.2018 tarihinde başlamıştır. İlk video çekimi de bu tarihte yapılmıştır. Söz konusu oryantasyon oturumları araştırma verilerine dahil edilmemiş, sadece bu oturumlar gözlem yapıp araştırmacı günlüğüne not edilmiştir. Araştırmacı katılımcılara uygulama süreciyle ilgili detaylı bilgi vermiştir. Yapılan bilgilendirmeden sınıf içi aktivitelere devam edilmiş, sonrasında tam anlamıyla pilot uygulamalara geçilmiştir.

"Hazırlık tamamlandı. Pilot uygulamalar için "Start" dedik. Baştan endişeliydim, kabul edeyim. Kameranın aktif olmasından dolayı baştan bir iki bocaladılar öğrenciler. Konunun sağlık ve hastalıklar olması işime yaradı. Doğaçlamada çok başarılı oldular. Hasta hâllerini iyi canlandırdılar. K9 biraz keyifsiz ve isteksizdi. Onu açmak gerekecek. Umarım süreçte sorun yaşamam. Sınıfta bayağı artist varmış... ☺ Çoğu şu an için oturumlardaki kazanımları elde etmek konusunda iyi bir performans sergiliyor. Tabii bazıları geliştirilebilir bir çizgide ilerliyor. Bunu da uygulamaya henüz adapte olamamalarına bağlıyorum." (11.01.2018 tarihli günlükten)

Araştırmacı, pilot uygulamanın ikinci oturumuna dair gözlemlerini 18.01.2018 tarihli günlüğünde şu şekilde aktarmıştır:

“... Aşırı gürültü sorununu ne yapacağım, bilmiyorum. Tabir-i caizse birdenbire coşuyorlar. Hep bir ağızdan konuşma ya da birbirlerini sırasını beklemeden konuştuklarını görüyorum, uyarıyorum. K4 ve K9 ilk oturuma nazaran bu oturumda daha aktiflerdi. Bu sevindirici bir durum... K6'nın öze dönük bir zekâ türü var. Bu yüzden sosyal içerikli bir etkinlikte bir adım geride kalabiliyor. Bunun dışında hastalık durumlarına donuk imge, canlandırma, rol kartları ve dedikodu halkası kullanarak tekrar etmeleri hoşlarına gitti. Tekniklere de aşinalık kazandılar. Rol gereği birbirlerini hastanede ya da evde hasta yatağında ziyaret ettiler, geçmiş olsun dileklerini ilettiler ve sorunları için birbirlerine tavsiyelerde bulundular. Gözlemlerime göre kazanımlara erişme durumu ‘Geliştirilebilir’ boyuttan ziyade ‘İyi’ boyutta ilerliyor. Asıl uygulamada daha iyi ilerleyeceğimizi öngörüyorum...”

Araştırma için son kontroller yapıp hazırlıklar gözden geçirildikten sonra araştırmanın 1. döngüsünün ilk oturumuyla çalışma, 07.03.2018 tarihinde resmen başlamıştır. İlk oturum için araştırmacı, günlüğüne şu gözlem notlarını düşmüştür:

"Yaratıcı dramaya tam anlamıyla 'Merhaba' dedik. Oryantasyonun işime yaradığını fark ettim. Birçoğu alışmış. İlk başlarda kameranın varlığından olsa gerek kısık sesle konuştular Allah'tan öyle devam etmedi, sonradan açıldılar. Uygulamaya hâkimler... K18 beni zorluyor. Bir hayli haşarı bir öğrenci... Etkinliklerde olmadık çıkışlar yapabiliyor. Bu da etkinliği sekteye uğratabiliyor. Isınma aşamasında çok enerjik hareket ettiler. Parti malzemelerini kullanmayı, parti malzemeleriyle ilgili canlandırma ve özellikle donuk imge çok ilgilerini çekti. K9 konusunda yine biraz sıkıntılıyım. Değil İngilizce, normal anlamda da açmakta sıkıntı yaşıyorum. Arkadaşlarına uyum sağlamaya çalışıyor. Onun için şu anda kanaatim 'Geliştirilebilir.' K 19, K3, K2 ve

K10 gibi akademik anlamda da başarılı olan öğrenciler 'Çok iyi.' ... WhatsApp sınıf grubundan veliler de yazıyor 'Etkinlikler nasıl geçti? Bizler de merak ediyoruz.' vs. diye. Uygulamanın ilk oturumu benim için eğlenceli ve keyifliydi. Çocuklar için de öyle olduğunu hissediyorum. Umarım öyledir..."

Araştırmacı 3. oturum esnasında kazanımlara tatmin edici şekilde erişirken karşılaştığı bir sorundan şöyle bahsetmiştir:

"... Aslında her şey yolunda diyebilirim. Isınma aşamasında Dedikodu Halkasında eşli hareket etmeleri ve 'Do you need ...?' ve 'What do you buy...?' kalıbıyla soru-cevap etkinliği seri geçti. Kalıpları kavramışlar. Rol kartlarına gelince iş biraz engebeli hâle geldi. İkili hareket etmeleri, birlikte kalkıp rolde yazanı canlandırmalarında biraz senkronizasyon ve koordinasyon sorunu yaşadık sanırım. Rol kartları hem doğaçlama hem de uyum gerektiriyor. Danışmanıma bunu iletceğim. Diğer döngülerde rol kartları etkinliklerini seyretebilir ya da basitleştirebiliriz..." (15.03.2018 tarihli günlükten)

1. döngünün son oturumu olan 5. oturum sona erdiğinde araştırmacı günlüğüne şu notlar yazılmıştır:

"Bugün parti yaptık ve çok eğlendik. Konumuz da zaten buna elverişli. Okuldan izin almıştık. Her biri hazırlıklı geldiler. Patlamış mısırlar, içecekler, pastalar... Hiç bu kadar ciddiye alacaklarını beklemiyordum. K8 bizi bugün gülmekten yerlere yatırdı. Harley Quinn'i canlandırdı. Onun özelliklerini tek tek yazıp ezberlemiş. Bize karakterin hâl ve hareketleriyle ve kostümüyle birlikte sunarak canlandırdı. "I

am Harley Quinn. I have the power now for my teacher king.” demesi hepimizi yerlere yatırdı. Parti malzemelerini ve partiye davet cümlelerini ikili, üçlü diyaloglarla tekrar ettik. Rica ve öneri cümlelerini kurarken bunlara verdikleri kabul ve red cevapları oldukça yerindeydi. Yaşamdan ve eğlenceli etkinliklerin çocuklarını hayal gücünü geliştirdiğine ve onların arasındaki iletişimi güçlendirdiğine inanıyorum...” (21.03.2018 tarihli günlükten)

1. döngü bitiminde 22.03.2018 tarihinde konuşma becerisine ait ilk değerlendirme yapılmıştır. O güne ait araştırmacının notlarının bir kısmı şu şekildedir:

"Oturumlar sonrası ilk değerlendirme günüydü bugün... Dün değerlendirmenin nasıl olacağını tarif ettim. Tabii yine K5 'Bu değerlendirme notları etkileyecek mi? E-okul'a yansiyacak mı?' diye sormuştu. Çocukların sadece akademik amaçlarla, hatta bazılarının not korkusuyla hareket etmeleri uygulamalara gölge düşürmüyor değil. Neyse... Ders saatinde koridorda gürültü oluşmaması adına her birini konferans salonuna aldım. Oradan sırasıyla tek tek sınıfa yoklama sırasına göre çağırdım. Daha önceden hazırladığım ünite kazanımlarına yönelik soruları torbadan çektiler. K8 değerlendirmeden hoşlanmış olacak ki birkaç tane daha soru çekmek istedi. Genelde konuşma sınavı ve bu tarz değerlendirmeler antipatik görünse de bu kız bir âlem... K4 konuşma güçlüğü olmasına rağmen kendine göre iyiydi. Sorulara benim yönlendirmemle de olsa cevap verdi. Şu an için değerlendirme ölçeğine şöyle bir göz attığımda bazılarının konuşmasında akıcılık sorununun olduğunu görüyorum... Genel anlamda içeriği iyi doldurdular. Cümlelerin öğelerinin organizasyonu bazılarında karışabildi..."

1. döngü sonrasındaki değerlendirmeden hemen sonra araştırmacı eylem planını gözden geçirmek için tez danışmanı ile iletişime geçmiştir.

"... Danışmanım ile eylem planını gözden geçirip revize ettik. Bir sonraki döngüde Rol İçinde Yazma, Dedikodu Halkası, Donuk İmge ve Canlandırmaya daha fazla ağırlık verip Rol Kartları gibi yaratıcılık sınırlarını zorlayan ve nispeten vakit alan etkinlikleri azaltma yoluna gideceğiz..." (23.03.2018 tarihli günlükten)

2. döngü 29.03.2018 tarihindeki 6. oturumla başlamıştır. Bu döngü başlangıcında katılımcıların yavaş yavaş sürece alıştığını ve ısındığını gözlemlemiştir. 2. Döngüdeki temanın sporlar olması, araştırmacının yaratıcı dramının hareketli ve enerjik yönünü kullanmasına yardımcı olmuştur.

"... 2. döngüde ilerlemekteyiz. Sınıfın ilgi ve isteğinin yüksek düzeyde olması beni hem memnun ediyor hem de motive ediyor. Bugünkü oturumda daha ziyade şunu fark ettim ki öğrenciler bireysel canlandırmalardan çok karşılıklı diyalog ya da arkadaşlarının da içinde bulunduğu etkinliklere katılım sağlamayı seviyorlar. Çünkü akran öğrenmesi ve işbirlikli öğrenme onları daha çok güdülüyor. Sadece İngilizce değil, diğer derslerde sesi çıkmayan K9 bile gülümseyip arkadaşlarına uyum sağlıyor. Öğrenciler fikir alışverişinde bulunuyor. Sıcak sandalyede birbirlerinin kişiliklerini eleştirmeden girdikleri rol üzerinden cümle kurmalarının öğrencileri daha aktif hâle getirdiğini gözlemledim. 'Öğretmenin Rolde Olması' şeklinde ben de bu oturumda grup içinde yer aldım. Araştırma amacına ulaşıyor mu ne?" (7. oturum notları – 04.04.2018 tarihli günlükten)

"... Oturumun Değerlendirme/Tartışma aşamasında bireysel fikirlerini beyan ederken bazı öğrencilerin çekingen davrandığını sezinledim ve onlara bunun sebebini sordum. Birçoğu yanlış cümle kurmaktan çekindiği için kendilerini ifade etmekte sıkıntı çektiklerini dile getirdiler. Grup çalışmalarında daha mutlularmış. Arkadaşlarına sportif faaliyetler hakkında davet cümleleri sunarken pek zorlanmadılar. 'Let's, Shall, How about, Why don't we' kalıbıyla cümle kurdular. Sadece bazı cümlelerin organizasyonunda ve dilbilgisi olarak yapıları birbirine karıştırdılar... K20 bizim için ağaç oldu. Ağaçtaki dallardan arkadaşları üzerinde yapıştırılmış hediyeleri topladılar. Onun da kendine güveni gelmiş..." 8. oturum notları – 10.04.2018 tarihli günlükten)

2. döngü 18.04.2018 tarihindeki 10. oturumla sona ermiştir. O günkü oturuma ait araştırmacı günlüğüne düşülen notlardan bir kısmında araştırmacı süreçle ilgili genel memnuniyetini şöyle dile getirmiştir:

"... Hayatın içinde sporla ilgili diyalogları bizzat canlandırmaları öğrenmelerini daha kalıcı hâle getirdi. Telaffuzlar da iyiydi. Çok istekli davrandılar. İlk olarak K6 yüzmeye ilgili sunumunu ve canlandırmasını yaptı. Kaldı ki K6 heyecanı ile tanınır bizim aramızda. Ama cesareti gelmiş. K10 ve K5'in bisiklet sürmekle ilgili canlandırması çok gerçekçiydi. K13 ise gerçek bir canlandırma yaparak tırmanma konusundaki hünerini gösterip gerçekten ağaca tırmandı. ☺ Değerlendirme/Tartışma bölümünde bu canlandırmadan keyif aldıklarını bildirdiler."

2. döngü akabinde konuşma becerisinin 2. değerlendirmesi yapılmıştır.

"Öğrencilerin çoğunun gerginliği azalmış gördüm. Hatta çoğuna bir rahatlık gelmiş. Ben yönlendirmeden çoğunun sınavda tek tek soruları seçmesi, üzerinde düşünecekleri süreyi muntazam olarak kendilerinin ayarlamaları elbette sevindirici... Ama hepsinde görev bilinci tam... K14 "Ben bile katılıyorum, düşünün." dedi. Akıcılık konusunda K5, K14, K12 ve K9'da sorun yaşıyorum. Onlarla bir nebze daha ilgilenmeye karar verdim. Sözcük bilgisinde çoğunda sorun yok diyebilirim. Cevapların içeriği de çoğunda kapsama oturdu..." (19.04.2018 tarihli günlükten)

2. döngü sonrasında araştırmacı yine tez danışmanıya eylem planını gözden geçirmiş, bu sefer de konuşma becerisinin yanında yazılı olarak birkaç ürün ortaya koymak adına 3. döngü için düzenlemeler ve planlamalar yapmıştır.

Araştırmanın 3. döngüsü planlandığı üzere bir sonraki eğitim-öğretim yılının ilk yarısında 21.11.2018 tarihinde 11. oturumla başlamıştır. Bu tarihten yaratıcı dramaya dair öğrenilenleri geri çağırmak için araştırmacı katılımcılara birkaç oturumda bulunmuş, ondan sonra uygulamalara geçilmiştir.

"Aslında ilk başta yeniden adaptasyon sağlamakta sıkıntı çekerler mi diye düşünmedim değil. K9, K4 ve K17 biraz tereddüt eder gibi davrandı. Ama eski bilgiler ve yaşantılar geri çağrıldı. Yolumuza son döngüye kaldığımız yerden devam ediyoruz... Ruh hâllerini en iyi yansıtan sıfatları vücut figürlerinin içine yazdılar. Sonra da nasıl hissettiklerini sorarak cevap verdiler. Soruları görsele dökmek dersin işleyişini olumlu yönde etkiledi. Rol İçinde Yazma etkinliğinden hoşlandıklarını gözlemledim. Fikir alışverişinde bulunmaları, etkileşimlerini sürdürmeleri ve

etkinliklere bizzat iştirak etmeleri beni mutlu etti... K2, K3 ve K19 yine harikalardı..."

"... Özellikle değerlendirme aşamasındaki kukla yardımıyla geręekleřtirdiđimiz Simon says oyunu ilgilerini çekti. Bu oyunu önceki senelerden biliyorlardı. Simon karakteri sayesinde arkadaşlarına seslerini değiştirerek yönerge vermekte daha rahat olduklarını söylediler. Kuklayı alıp evde oynamak isteyen bile oldu. Öte yandan artık çoğunun kazanımları elde etme derecesi "Çok İyi" ya da "Çok İyiye Yakın" ilerliyor. Belki birkaç defa sesletim sorun yaşadılar, akıcılık kriterinde bazılarında sorun devam etmekte... Lakin ana akış içinde cümleler doğru ve çoğunlukla kurallı..." (14. oturum notları – 05.12.2018 tarihli günlükten)

Araştırmanın 3. döngüsü 11.12.2018 tarihindeki 15. oturumla sona ermiş ve bu oturum notlarının bir kısmı araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

"Hiç abartmıyorum, bugün en başarılı oturumlardan birine şahit oldum. Hem son oturum olması itibariyle hem de öğrencilerin alışkanlık göstermesinden ötürü oturum su gibi aktı geçti. İstasyon'da hayli başarılılar. Poster hazırlayanlar, şarkı sözü yazarlar, slogan yazarlar, karşılıklı konuşma yapanlar istasyonda sıra değişimi olunca hiç bocalamadılar. "That's it." dedim içimden. Takdir ettim onları. Her biriyle ayrı ayrı gurur duydum..."

3. döngü sonrasında 13.12.2018 tarihinde son konuşma becerisi değerlendirmesi yapılmıştır.

"... Görsel okumakta daha eğlendiklerini ve görseller üzerinden konuşmayı sevenlerin sayısını fazla gördüm. Düz sorular biraz soyut kalıyor gibi... Cümle yapısı uzun oldukça içerik ve düzenleme boyutu onları sıkıntıya sokabiliyor..."

Araştırmacı son döngünün değerlendirmesinden sonra tez danışmanı ile iletişim kurmuş ve son olarak eylem planı için istişarelerde bulunmuş, döngülerde bir aksaklık ya da problem olmadığından ekstra bir uygulama yapma kararı alınmamıştır.

"... Tez danışmanıyla görüştüm gerçi. Döngüyü tekrar etme gereksinimi olmadığını, her şeyin yolunda ilerlediğini söyledi." (14.12.2018 tarihli günlükten)

Döngüler, oturumlar, değerlendirmeler ve çeşitli gözden geçirme işlemleri sonrasında nihayet araştırmacı katılımcılarla gerçekleştireceği görüşme için çeşitli sorular oluşturmuştur. Araştırmacı, tez danışmanı ile görüşerek yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son halini vermiştir.

"... Görüşme sorularını hocaya gönderdik. Soruları da netleştirdik. Bir sonraki aşamada çocuklarla görüşmeye başlayacağım." (16.12.2018 tarihli günlükten)

Katılımcılarla 17.12.2018 ve 18.12.2018 tarihlerinde okulun fen ve teknoloji laboratuvarında görüşmeler gerçekleştirilmiş ve çalışmanın uygulama kısmı sonlandırılmıştır.

"Eylem planının son basamağını da bugün itibarıyla bitirdik. Görüşme esnasında öğrencilere yaratıcı drama etkinlikleriyle ilgili sürecin nasıl geçtiğiyle ilgili soru sorduğumda kendi fikirlerine danışılmasının onları mutlu ettiğini hissettim. İçtenlikle

cevap verdiler. Faydalı ve eğlenceli bulmuşlar. Net söyleyebilirim. Arada topluluk önünde bireysel sunum yapmak K9, K17, K16 ve K15'i utandırmış. Görüşmeler esnasında bundan bahsettiler... Donuk İmge, Canlandırma, Rol İçinde Yazma ve Dedikodu Halkası genelde en hoşlandıkları etkinlikler olmuş öğrencilerin... İngilizce dersinin bu anlamda sürekli yaratıcı drama etkinliklerine yer vermesi gerektiğini de söylediler. Sanırım döngüler sonrası onların talebi üzerine yeri geldikçe yaratıcı dramayı işe koşmaya devam edeceğim..."

Sonuç itibariyle araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre; katılımcılar yaratıcı dramayı eğlenceli bulmuşlar ve gönüllü olarak sürece katılmışlardır. Ayrıca yaratıcı dramanın katılımcılarda sorumluluk bilinci uyandırdığı, onların sosyal ilişkilerinin gelişmesine yardımcı olduğu, bu yöntemin öğrencilerin öğrenmesi açısından daha etkili olduğu ve İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede büyük rol oynadığı söylenebilir.

Uygulama Esnasında Alınan Video Kayıtlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların uygulamalardaki tutum ve davranışlarına yönelik video kayıtlarına ilişkin bulgular. Uygulama sürecinde 8 saat 42 dakikalık video kaydı yapılmıştır. Her oturumdan sonra düzenli olarak yazılı hale getirilen video kayıtlarından elde edilen verilere göre; öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinden mutlu ve memnun oldukları, kullanılan aktif ve dinamik yaratıcı drama teknikleri sayesinde İngilizce konuşma becerilerinin geliştiği, aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme sayesinde özgüvenlerinin arttığı, yaratıcılıklarının geliştiği ve yaratıcı dramayı eğlenceli buldukları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinde mutlu ve memnun olduğuna dair video kayıtlarından alıntılar:

K5: Hocam gönderin gelsin. They are so easy. (3. oturumdan)

Araştırmacı: Let's make a gossip circle.

K8: Yihhuu! En sevdiğim... (Gülüşmeler)

Araştırmacı: What do you mean?

K8: It's my favourite.

Araştırmacı: OK. (6. oturumdan)

Araştırmacı: How do you feel now?

K3: I feel so happy in English classes. (14. oturumdan)

Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişim gösterdiğine dair video kayıtlarından alıntılar:

Rol icabı K3 kod adlı katılımcı küçük kardeş, K19 kod adlı katılımcı abladır ve ders çalışmaktadır. K3 ona sataşır. Canlandırma boyunca hiç teklemeyen canlandırmalarını yapıp kurallı cümleler kullanmışlardır.

K3: How do you feel now?

K19: I feel bored and nervous.

K3: Why?

K19: Because I am studying for my exams.

K3: What do you think about it?

K19: I think it is so stressful. (13. oturumdan)

K17, K20, K16, K1 ve K7 kod adlı katılımcılar İstasyon çalışmasında şarkıyı kendileri bestelemiş ve sınıfta seslendirmişlerdir. Şarkının bir dördlüğü şöyledir:

K17: What is the weather like?

K16: It's not foggy, it's sunny.

K20: How do you feel?

K16: I feel sad, so sad.

K1: Why are you so sad?

K7: Don't worry, be happy.

Hepsi birden: Be happy, be happy! (14. oturumdan)

Öğrencilerin aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme sayesinde özgüvenlerinin arttığına dair video kayıtlarından alıntılar:

K7: Hadi oğlum, yine birlikte çalışacağız. Süper!

K17: Yes be!

Araştırmacı: I beg your pardon.

K7: We will work together. (2. oturumdan)

K8, fazlasıyla çekingen olan K9 kod adlı arkadaşıyla birlikte etkinlikte ikili çalışma yapmak istemektedir.

K8: Sir, can we play with K9?

Araştırmacı: Yes, why?

K8: (Biraz düşünür.) For support. She is shy. (Karikatürize bir şekilde söyler.)

K9 gülümser.

Araştırmacı: Ok then. (Gülerler.) (9. oturumdan)

K10, K4 kod adlı arkadaşını savunmaktadır.

K10: Teacher, burasını da K4 yazdı. Aştı kendini. He is so talkative.

Araştırmacı: So K4, shall we play tennis?

K4: Why not? Good idea. (10. oturumdan)

Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştiğine dair video kayıtlarından alıntılar:

Öğrenciler, sporlarla ilgili 2. döngüdeki 10 Nisan 2018 tarihli 8. oturum için kendi spor ekipmanlarını getirip canlandırma yapmayı teklif etmişlerdir ve o şekilde diyaloglar oluşturmuşlardır.

K1 ve K6 minyatür bir çadırın içindedirler.

K6: Do you like camping?

K1: Yes, I do.

K5 ve K10 bahçede bisikletlerinin üzerinde durmaktadırlar.

K10: How about going cycling?

K5: Yes, of course.

K15 ve K13 tekvando kıyafetlerini giymiştir. Tekvando dövüşüne başlamak üzeredirler.

K13: Shall we do taekwondo?

K15: Great idea.

Katılımcılar “Weather and Emotions” konulu 3. döngünün 05.12.2018 tarihli 11. oturumda daha önceden öğrenmiş oldukları sıfatları pantomim şeklinde tarif etmişlerdir.

K7: (Ellerini ve kollarını ‘geniş’ anlamında büyük hareketlerle açıyor.)

K19: Large!

K7: True.

K18: (İşaret parmağıyla ve seri hareketlerle sınıftaki kişileri ve öğretmenini gösteriyor.)

K12: People?

K18: No.

K1: Students?

K18: No.

K3: Crowded?

K18: Yes! (Alkışlar.)

Öğrencilerin yaratıcı dramayı eğlenceli bulduklarına dair video kayıtlarından alıntılar:

1. döngünün 07.03.2018 tarihli 1. oturumunda katılımcılar ellerindeki parti malzemeleriyle öğretmen müziği durdurunca donmaktadırlar. Öğrencilerin kiminin başında parti şapkası, kiminin ağzında parti düdüğü, kiminin elinde balon, kiminin elinde meyve suyu bardağı vardır. Öğretmen müziği durdurur.

K2: K10, kıpırdama! Don't move.

K10: Hareketsiz yaşam kötü. Unhealthy. (Hepsi birden gülerler.)

Araştırmacı: Şşşşş... ☺

3. döngünün 03.12.2018 tarihli 13. oturumunda “Simon der ki” oyunu esnasında öğretmen Simon kuklasıyla kutudan bir etkinlik çekmekte ve sınıfa söylemektedir. Sınıfta durduğu yerde o etkinliği canlandırmaktadır.

Araştırmacı: Simon says... (Kutudan bir kâğıdı çeker.) ‘Cry!’

Sınıf her birlikte abartılı bir şekilde numaradan ağlamaya başlar. Araştırmacı dâhil hepsi bu duruma dayanamaz ve gülerler.

Sonuç olarak; video kayıtlarından elde edilen bulgulara göre; katılımcıların araştırma süreci boyunca yukarıda maddeler hâlinde geçen durumlarda gelişme sağladığı ve bu durumların da tutum ve davranışlarına yansımış olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesine yönelik video kayıtlarına ilişkin bulgular. Bu araştırmadaki video kayıtları aynı zamanda yapılan gözlemleri desteklemektedir. Araştırma esnasında tutulan gözlem formundaki veriler de video kayıtlarıyla eşgüdümlüdür. Gözlem formundan elde edilen veriler daha sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Katılımcıların performansları “Geliştirilmeli (1 puan), “İyi (2 puan) ve “Çok İyi (3 puan) şeklinde gözlem formuna işlenmiştir. Fakat bu bölümde yapılan gözlemlerin video kayıtlarına yansımış bulgularına yer vermek yerinde olacaktır.

Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirme düzeyine göre “Geliştirilmeli (1 puan)” şeklinde değerlendirilen İngilizce konuşma becerisine yönelik performans örneklerinden bazıları şunlardır:

K16: Do you need a party hat?

K4: (Uzunca bir süre sessiz kalır.) I need ... (Cümlesini tamamlamaz.) (1. oturumdan)

K9: (Davetiyesini okuyor.) Dear Derya, come to my birthday party.

Araştirmacı: When is your birthday?

K9: My birthday is on... (Sessiz kalır.) (2. oturumdan)

K19: Do you like playing tennis?

K12: Yes.

K19: Do you like camping?

K12: Bilmiyorum. (6. oturumdan)

K14: Cycling? (Öneri cümlesi sunmadan sadece spor etkinliğinin adını söylüyor.)

Araştirmacı: Let's, Shall, What about?

K14: Let's, Shall, What about? (8. oturumdan)

K19: Simon says 'Be nervous.'

K17: (Gergin değil, üzgün bir yüz ifadesi oluşturur.) (13. oturumdan)

Öğrencilerin kazanımları gerçekteştirme düzeyine göre "İyi (2 puan)" şeklinde değerlendirilen İngilizce konuşma becerisine yönelik performans örneklerinden bazıları şunlardır:

Araştirmacı: When is your party?

K5: It is at 3.00 p.m.

Araştirmacı: When (vurgulayarak) is your party? The date?

K5: It is on... (duraksar.) the sixth ... (duraksar.) the sixth of May. (3. oturumdan)

K2: Where is the party?

K7: Ada Cafe.

Araştırmacı: Again?

K7: (Düşünür.)

Araştırmacı: At?

K7: At Ada Cafe. (5. oturumdan)

K11: I like cycling but I like playing tennis.

Araştırmacı: I like... Are you sure?

K11: I like cycling but... (Duraksar.)

Araştırmacı: Don't...

K11: I like cycling but I don't like playing tennis. (7. oturumdan)

K3: What is the weather like in Bolu today?

K8: Foggy. (Görselden farklı bir cevap vermiştir.)

Araştırmacı: Are you sure?

K8: It's windy. (12. oturumdan)

K10: What is the temperature in London today?

K15: It's rainy.

K10: The temperature?

K15: (Cevap vermez.)

Araştırmacı: Bla bla degrees...

K15: 18 degrees. (12. oturumdan)

Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirme düzeyine göre “Çok İyi (3 puan)” şeklinde değerlendirilen İngilizce konuşma becerisine yönelik performans örneklerinden bazıları şunlardır:

K19: My birthday is on 16th of April 2007. K9’s birthday is on 12th of October 2007 and my mother’s birthday is on 21st of July 1982.

Araştırmacı: Well done! (4. oturumdan)

K2: Hi friends. I have a birthday party on 5th June. It will be fun. Can you join my party? It is at Koala Cafe.

Araştırmacı: Let’s have fun altogether. (5. oturumdan)

K20: Can you play handball?

K3: Yes, I can. It is my favourite sport all the time. (9. oturumdan)

Araştırmacı: How do you feel on windy weathers?

K6: I feel nervous.

Araştırmacı: What about the sunny weathers?

K6: I like it. I feel happy on sunny weathers. (11. oturumdan)

K13: I would like to go to Çanakkale.

Araştırmacı: Why?

K13: Because it is a warm city. (15. oturumdan)

Yukarıda verilen değerlendirmeler neticesinde katılımcıların araştırma boyunca yapılan gözlemlerde araştırmacı için her türlü değerlendirmeye örnek sunduğundan bahsedilebilir. İleriki bölümlerde katılımcıların yaratıcı drama drama oturumlarında İngilizce konuşma becerisine yönelik genel olarak yükselen bir başarı ivmesi gösterdikleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Yaratıcı Drama Etkinliklerinden Elde Edilen Öğrenci Ürünlerine İlişkin Bulgular

Önceki bölümlerde bahsedildiği gibi bu araştırma için yaratıcı drama etkinlikleri kapsamında toplam 20 katılımcıdan her oturumun sonunda İngilizce konuşma becerisini destekleyecek bazı ürünler elde edilmiştir. Etkinliklerden elde edilen bu ürünler de araştırmacı tarafından katılımcıların uygulamanın başlangıcından sonuna kadar olan süreçte kaydettikleri gelişimi somutlaştırmak açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Buna göre, araştırmanın 3. döngüsüne yaklaştıkça katılımcıların daha yaratıcı ürünler ortaya koyduğu, kullandıkları sözcüklerdeki çeşitliliğin fazlaştığı ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri gözlemlenmiştir.





Şekil 7. Yaratıcı drama etkinliklerinden elde edilen öğrenci ürünleri.

Gözlem Formundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Araştırma süresince yaratıcı drama oturumlarının Değerlendirme/Tartışma bölümlerindeki etkinlikler esnasında gözlem formuna öğrencilerin bahsi geçen oturumlarda ele alınan kazanımları gerçekleştirme düzeyleri, araştırmacı tarafından “1: Geliştirilmeli”, “2: İyi”, “3: Çok İyi” şeklinde işlenmiştir. İşlenen puanlara uygun değerlendirme örnekleri video kayıtlarından elde edilen bulgulara ait bölümde verilmiştir. Araştırmacı tarafından verilerin çözümlenmesi aşamasında gözlem formundaki verilerin doğruluğunu tespit etmek amacıyla gerektiğinde video kayıtlarına başvurulmuştur. Bu bölümde katılımcıların 3 döngüde aldığı puanlar üzerinden İngilizce konuşma becerilerinin gelişimi hakkında yorumlar yapılmış ve bu puanlar bazında oturumlar esnasında kullanılan yaratıcı drama etkinlikleri üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

Tablo 5

*Araştırmanın 1. Döngüsünde İngilizce Konuşma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Gözlem**Formuna İşlenen Puanlar*

	<u>1. Oturum</u>	<u>2. Oturum</u>	<u>3. Oturum</u>	<u>4. Oturum</u>	<u>5. Oturum</u>
KAZANIMLAR	E5.7.S1. Students will be able to ask for permission and give response in a simple way.	E5.7.S2. Students will be able to use basic greeting and leave-taking expressions.	E5.7.S3. Students will be able to use utterances to express obligation.	E5.7.S4. Students will be able to state the date of an event.	E5.7.S5. Students will be able to express and respond to thanks.
KULLANILAN TEKNİKLER	Donuk İmge, Sıcak Sandalye, Canlandırma, Doğaçlama	Dans Drama, Doğaçlama, Canlandırma, Rol İçinde Yazma	Dedikodu Halkası, Rol Kartları, Canlandırma	Canlandırma, Rol Değiştirme, Doğaçlama	Canlandırma, Rol Değiştirme, Doğaçlama, Rol İçinde Yazma
Katılımcı					
K1	2	3	3	2	3
K2	3	3	3	3	3
K3	3	3	3	3	3
K4	1	2	3	2	2
K5	2	3	2	3	2
K6	3	3	3	3	3
K7	2	3	3	3	2
K8	3	3	3	2	3
K9	1	1	2	1	2
K10	3	3	3	3	3
K11	2	2	3	2	3
K12	1	1	1	2	2
K13	3	3	3	2	3
K14	1	1	2	1	2
K15	1	2	3	2	3
K16	2	2	3	3	3
K17	1	2	1	2	3
K18	2	3	2	3	3
K19	3	3	3	3	3
K20	3	3	2	2	3

1: Geliştirilmeli, 2: İyi, 3: Çok İyi

Tablo 5'te görüldüğü üzere "E5.7.S1. Students will be able to ask for permission and give response in a simple way." kazanımını ele alan 1. oturumda 6 katılımcı Geliştirilmeli, 6 katılımcı İyi, 8 katılımcı Çok İyi olarak; "E5.7.S2. Students will be able to use basic greeting and leave-taking expressions." kazanımını ele alan 2. oturumda 3 katılımcı Geliştirilmeli, 5

katılımcı İyi ve 12 katılımcı Çok İyi olarak; "E5.7.S3. Students will be able to use utterances to express obligation." kazanımını ele alan 3. oturumda 2 katılımcı Geliştirilmeli, 5 katılımcı İyi, 13 katılımcı Çok İyi olarak; "E5.7.S4. Students will be able to state the date of an event." kazanımını ele alan 4. oturumda 2 katılımcı Geliştirilmeli, 9 katılımcı İyi, 9 katılımcı Çok İyi olarak ve "E5.7.S5. Students will be able to express and respond to thanks." kazanımını ele alan 5. oturumda, 6 katılımcı İyi, 14 katılımcı Çok İyi olarak değerlendirilmiş, hiçbir katılımcı Geliştirilmeli olarak değerlendirilmemiştir.

1. döngüde katılımcıların tek tek kazanımlara erişme düzeyi göz önünde bulundurulduğunda K1, K7, K16, K18 ve K20 kod adlı katılımcılar toplam 3 oturumda; K8 ve K13 kod adlı katılımcılar toplam 4 oturumda ve K2, K3, K6, K10 ve K19 kod adlı katılımcılar toplam 5 oturumda Çok İyi olarak değerlendirilmiştir.

1. döngüde en fazla Çok İyi olarak değerlendirilen katılımcı sayısı araştırmanın 5. oturumuna aittir. Bu oturumda kullanılan yaratıcı drama teknikleri Canlandırma, Rol Değiştirme, Doğaçlama ve Rol İçinde Yazma olduğundan, araştırmanın 1. döngüsü için katılımcıların kazanımlara erişmesi konusunda ve İngilizce konuşma becerisi üzerinde diğer tekniklerle karşılaştırıldığında bu tekniklerin diğer tekniklere göre daha fazla olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 6

*Araştırmanın 2. Döngüsünde İngilizce Konuşma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Gözlem**Formuna İşlenen Puanlar*

	<u>6. Oturum</u>	<u>7. Oturum</u>	<u>8. Oturum</u>	<u>9. Oturum</u>	<u>10. Oturum</u>
KAZANIMLAR	E5.8.L1. Students will be able to understand simple oral texts about sports activities. (adapted)	E5.8.S1. Students will be able to make suggestions for a limited number of activities.	E5.8.S2. Students will be able to accept or refuse suggestions in a simple way.	E5.8.S3. Students will be able to give simple personal information.	E5.8.S4. Students will be able to ask for clarification by asking the speaker to repeat what has been said.
KULLANILAN TEKNİKLER	Donuk İmge, Canlandırma, Doğaçlama, Dedikodu Halkası	Sıcak Sandalye, Öğretmenin Rolde Olması, Rol İçinde Yazma, Doğaçlama, Canlandırma	Donuk İmge, Fotoğraf Karesi, Canlandırma, Rol Değiştirme	Rol Kartları, Canlandırma	Dedikodu Halkası, Canlandırma, Rol Değiştirme
Katılımcı					
K1	2	3	2	3	3
K2	3	3	3	3	3
K3	3	3	3	3	3
K4	2	1	1	2	2
K5	1	2	2	3	2
K6	3	3	3	3	3
K7	3	2	3	3	2
K8	3	3	3	3	3
K9	2	1	2	2	3
K10	3	3	3	2	3
K11	2	2	2	3	3
K12	1	1	2	1	2
K13	2	3	3	2	3
K14	2	1	1	2	2
K15	2	3	1	2	3
K16	3	2	2	3	2
K17	1	2	3	2	3
K18	2	3	2	2	3
K19	3	3	3	3	3
K20	2	3	3	2	3

1: Geliştirilmeli, 2: İyi, 3: Çok İyi

Tablo 6'da görüldüğü üzere "E5.8.L1. Students will be able to understand simple oral texts about sports activities. (adapted)" kazanımını ele alan 6. oturumda 3 katılımcı Geliştirilmeli, 9 katılımcı İyi, 8 katılımcı Çok İyi olarak; E5.8.S1. Students will be able to

make suggestions for a limited number of activities. "E5.8.S1. Students will be able to make suggestions for a limited number of activities." kazanımını ele alan 7. oturumda 4 katılımcı Geliştirilmeli, 5 katılımcı İyi ve 11 katılımcı Çok İyi olarak; "E5.8.S2. Students will be able to accept or refuse suggestions in a simple way." kazanımını ele alan 8. oturumda 3 katılımcı Geliştirilmeli, 7 katılımcı İyi, 10 katılımcı Çok İyi olarak; "E5.8.S3. Students will be able to give simple personal information." kazanımını ele alan 9. oturumda 1 katılımcı Geliştirilmeli, 7 katılımcı İyi, 10 katılımcı Çok İyi olarak ve "E5.8.S4. Students will be able to ask for clarification by asking the speaker to repeat what has been said." kazanımını ele alan 10. oturumda, 3 katılımcı İyi, 17 katılımcı Çok İyi olarak değerlendirilmiş, hiçbir katılımcı Geliştirilmeli olarak değerlendirilmemiştir.

2. döngüde katılımcıların tek tek kazanımlara erişme düzeyi göz önünde bulundurulduğunda K1, K7, K13 ve K20 kod adlı katılımcılar toplam 3 oturumda; K10 kod adlı katılımcı toplam 4 oturumda ve K2, K3, K6, K8 ve K19 kod adlı katılımcılar toplam 5 oturumda Çok İyi olarak değerlendirilmiştir.

2. döngüde en fazla Çok İyi olarak değerlendirilen katılımcı sayısı araştırmanın 10. oturumuna aittir. Bu oturumda kullanılan yaratıcı drama teknikleri Dedikodu Halkası, Canlandırma ve Rol Değiştirme olduğundan, araştırmanın 2. döngüsü için katılımcıların kazanımlara erişmesi konusunda ve İngilizce konuşma becerisi üzerinde diğer tekniklerle karşılaştırıldığında bu tekniklerin diğer tekniklere göre daha fazla olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 7

Araştırmanın 3. Döngüsünde İngilizce Konuşma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Gözlem Formuna İşlenen Puanlar

	<u>11. Oturum</u>	<u>12. Oturum</u>	<u>13. Oturum</u>	<u>14. Oturum</u>	<u>15. Oturum</u>
KAZANIMLAR	E6.4.SI1. Students will be able to ask people about the weather.	E6.4.SP1. Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way.	E6.4.L1. Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions. (adapted)	E6.4.R1. Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions. (adapted)	Students will be able to make simple inquiries.
KULLANILAN TEKNİKLER	Rol İçinde Yazma, Canlandırma, Doğaçlama, Donuk İmge	Canlandırma, Rol İçinde Yazma, İstasyon	Rol İçinde Yazma, Canlandırma, Donuk İmge	Canlandırma, Manşet, Fragman, İstasyon, Bilinç Koridoru	Rol İçinde Yazma, Donuk İmge, İstasyon, Canlandırma
Katılımcı					
K1	3	3	2	3	3
K2	3	3	3	3	3
K3	3	3	3	3	3
K4	2	2	1	2	3
K5	2	1	3	2	2
K6	3	3	3	3	3
K7	3	2	3	3	3
K8	3	2	3	3	3
K9	2	2	3	2	3
K10	2	3	3	3	3
K11	2	3	2	3	3
K12	2	1	1	3	2
K13	3	3	3	3	3
K14	1	1	2	2	2
K15	1	2	2	3	3
K16	3	3	3	3	3
K17	1	2	1	2	3
K18	3	2	2	3	3
K19	3	3	3	3	3
K20	3	3	2	3	3

1: Geliştirilmeli, 2: İyi, 3: Çok İyi

Tablo 7'de görüldüğü üzere "E6.4.SI1. Students will be able to ask people about the weather." kazanımını ele alan 11. oturumda 3 katılımcı Geliştirilmeli, 6 katılımcı İyi, 11

katılımcı Çok İyi olarak; "E6.4.SP1. Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way." kazanımını ele alan 12. oturumda 3 katılımcı Geliştirilmeli, 7 katılımcı İyi ve 10 katılımcı Çok İyi olarak; "E6.4.L1. Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions. (adapted)" kazanımını ele alan 13. oturumda 3 katılımcı Geliştirilmeli, 6 katılımcı İyi, 11 katılımcı Çok İyi olarak; "E6.4.R1. Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions. (adapted)" kazanımını ele alan 14. oturumda 5 katılımcı İyi, 15 katılımcı Çok İyi olarak ve "Students will be able to make simple inquiries." kazanımını ele alan 15. oturumda 3 katılımcı İyi, 17 katılımcı Çok İyi olarak değerlendirilmiş, 14. ve 15. oturumda hiçbir katılımcı Geliştirilmeli olarak değerlendirilmemiştir.

3. döngüde katılımcıların tek tek kazanımlara erişme düzeyi göz önünde bulundurulduğunda K11 ve K18 kod adlı katılımcılar toplam 3 oturumda; K1, K7, K8, K10 ve K20 kod adlı katılımcı toplam 4 oturumda ve K2, K3, K6, K13, K16 ve K19 kod adlı katılımcılar toplam 5 oturumda Çok İyi olarak değerlendirilmiştir.

3. döngüde en fazla Çok İyi olarak değerlendirilen katılımcı sayısı araştırmanın 17. oturumuna aittir. Bu oturumda kullanılan yaratıcı drama teknikleri Rol İçinde Yazma, Donuk İmge, İstasyon ve Canlandırma olduğundan, araştırmanın 1. döngüsü için katılımcıların kazanımlara erişmesi konusunda ve İngilizce konuşma becerisi üzerinde diğer tekniklerle karşılaştırıldığında bu tekniklerin diğer tekniklere göre daha fazla olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

3 döngü toplamında ve 15 oturum sonunda K1, K7, K16 ve K20 kod adlı katılımcılar 10 kez, K13 kod adlı katılımcı 12 kez, K8 ve K10 kod adlı katılımcılar 13 kez ve K2, K3, K6 ve K19 kod adlı katılımcılar 15 kez Çok İyi değerlendirmesi almıştır.

Katılımcıların döngüler arası kazanımlara erişme durumuna bakıldığında, araştırma süreci ilerledikçe ve döngüler değiştikçe 4 katılımcının önceki oturumlara nazaran en az bir

alt değerlendirmede, 6 katılımcının tüm oturumlar boyunca sabit bir değerlendirmede ve 10 katılımcının ise önceki oturumlara nazaran en az bir üst değerlendirmede araştırmayı tamamladığı anlaşılmaktadır. Bu çıkarımlar neticesinde katılımcıların genel olarak kazanımlara erişme durumunun döngüler boyunca yükselen bir ivme gösterdiği yorumu yapılabilir.

Bu araştırma için tüm yaratıcı drama oturumları ele alındığında katılımcıların kazanımlara erişmede en yüksek değerlendirmeyi aldığı 5., 10., 14. ve 15. oturumlardaki etkinlikler boyunca işe koşulan teknikler; Canlandırma, Rol Değiştirme, Doğaçlama, Rol İçinde Yazma, Dedikodu Halkası, Manşet, Fragman, İstasyon, Bilinç Koridoru ve Donuk İmge teknikleridir. Bu yaratıcı drama tekniklerinin bu araştırma sonucunda İngilizce konuşma becerisini geliştirmek adına daha işlevsel olduğu ve katılımcıların İngilizce olarak kendini sözlü ifade etmesinde daha etkili olduğu çıkarımları yapılabilir.

Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Araştırma süresince araştırmanın her döngüsünün sonrasında katılımcıların İngilizce konuşma becerilerinde yaratıcı drama oturumları sayesinde kat ettiği yolu belirleyebilmek amacıyla 3 ayrı değerlendirme yapılmış, her 3 değerlendirme için ses kayıtlarından elde edilen bulgulara ait bölümde verilmiştir. Araştırmacı tarafından verilerin çözümlenmesi aşamasında değerlendirme ölçeğindeki verilerin doğruluğunu tespit etmek amacıyla gerektiğinde ses kayıtlarına başvurulmuştur. Bu bölümde katılımcıların 3 döngü sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerde her bir konuşma ölçütünde aldığı puanlar üzerinden İngilizce konuşma becerilerinin gelişimi hakkında yorumlar yapılmıştır.

Tablo 8

Araştırmanın 1. Döngüsünün Sonunda Yapılan Değerlendirmede İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İşlenen Puanlar

ÖLÇÜTLER	İçerik	Düzenleme	Sözcük Bilgisi	Akıcılık	Doğruluk	Toplam
K1	4	3	4	2	3	16
K2	5	5	5	5	4	24
K3	5	5	5	5	4	24
K4	3	1	3	1	2	10
K5	4	3	4	2	2	15
K6	5	4	5	3	5	22
K7	4	5	4	3	5	21
K8	4	5	5	4	5	23
K9	3	2	3	1	3	12
K10	5	4	5	3	4	21
K11	3	2	4	2	3	14
K12	2	1	3	1	2	9
K13	4	3	4	3	4	18
K14	1	2	2	1	1	7
K15	2	3	4	1	3	13
K16	3	3	4	2	3	15
K17	2	2	3	1	3	11
K18	3	2	4	2	3	14
K19	5	5	5	5	4	24
K20	3	3	4	2	3	15

1: Zayıf, 2: Yetersiz, 3: Yeterli, 4: İyi, 5: Çok İyi

Tablo 8'de 1. döngü kapsamındaki “Party Time” ünitesinden sonra yapılan değerlendirmede katılımcıların konuşma becerisinin her bir ölçütü için aldığı puanlar verilmiştir. Görüldüğü üzere İçerik ölçütünde 1 katılımcı “Zayıf”, 3 katılımcı “Yetersiz”, 6 katılımcı “Yeterli”, 5 katılımcı “İyi”, 5 katılımcı “Çok İyi” olarak; Düzenleme ölçütünde 2 katılımcı “Zayıf”, 5 katılımcı “Yetersiz”, 6 katılımcı “Yeterli”, 2 katılımcı “İyi”, 5 katılımcı “Çok İyi” olarak; Sözcük Bilgisi ölçütünde 1 katılımcı “Yetersiz”, 4 katılımcı “Yeterli”, 9 katılımcı “İyi”, 6 katılımcı “Çok İyi” olarak; Akıcılık ölçütünde 6 katılımcı “Zayıf”, 6 katılımcı “Yetersiz”, 4 katılımcı “Yeterli”, 1 katılımcı “İyi”, 3 katılımcı “Çok İyi” olarak ve

Doğruluk ölçütünde 1 katılımcı “Zayıf”, 3 katılımcı “Yetersiz”, 8 katılımcı “Yeterli”, 5 katılımcı “İyi”, 3 katılımcı “Çok İyi” olarak değerlendirilmiştir. Ancak Sözcük Bilgisi ölçütünde hiçbir katılımcı “Zayıf” olarak değerlendirilmemiştir.

Tablo 8’de görüldüğü üzere 1. değerlendirmede İçerik ölçütünde K4, K9, K11, K16, K18 ve K20 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K1, K5, K7, K8 ve K13 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3, K6, K10 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak; Düzenleme ölçütünde K1, K5, K13, K15, K16 ve K20 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K6 ve K10 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3, K7, K8 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak; Sözcük Bilgisi ölçütünde K4, K9, K12 ve K17 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K1, K5, K7, K11, K13, K15 ve K16 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3, K6, K8, K10 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak; Akıcılık ölçütünde K6, K7, K10 ve K13 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K8 kod adlı katılımcı “İyi” olarak, K2, K3 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak ve Doğruluk ölçütünde K1, K9, K11, K15, K16, K17, K18 ve K20 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K2, K3, K10, K13 ve K19 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K6, K7 ve K8 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların İngilizce konuşma becerisinin her bir ölçütünde en az “Yeterli (3)” olarak puanlandırılmalarının ve değerlendirme sonunda toplamda en az 15 puan elde etmelerinin araştırma için belirlenen hedefler doğrultusunda tatmin edici olduğu düşünülürse, K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K13, K16, K19 ve K20 kod adlı katılımcıların değerlendirme ölçeğine göre en az 15 puan veya üzerinde bir puan aldığı, böylelikle 1. değerlendirmenin sonunda toplam 12 katılımcının İngilizce konuşma becerisinde beklenen seviyeye eriştikleri söylenebilir.

Bununla beraber 1. değerlendirmede katılımcıların en yüksek puan elde ettikleri ölçütten, en az puan elde ettikleri ölçüte doğru bir sıralama yapıldığında, sıralama 1) Sözcük

Bilgisi, 2) İçerik, 3) Doğruluk, 4) Düzenleme ve 5) Akıcılık şeklinde olacaktır. Bu sıralama göz önünde bulundurulduğunda 1. değerlendirmede katılımcıların genel olarak İngilizce konuşurken uygun sözcük seçimi yaptıkları, konuşmalarının kapsamını düzgün belirledikleri ve dilbilgisi açısından kurallı cümleler kurdukları, ancak konuşurken fikirlerini sıraya koymak ve akıcı ve telaffuzu düzgün şekilde konuşmak konusunda zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 9

Araştırmanın 2. Döngüsünün Sonunda Yapılan Değerlendirmede İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İşlenen Puanlar

ÖLÇÜTLER	İçerik	Düzenleme	Sözcük Bilgisi	Akıcılık	Doğruluk	Toplam
K1	4	3	4	3	3	17
K2	5	5	5	5	4	24
K3	5	5	5	5	4	24
K4	3	1	4	1	2	11
K5	4	4	4	3	2	17
K6	5	5	5	3	4	22
K7	4	4	5	4	4	21
K8	4	5	5	4	5	23
K9	3	2	3	2	4	14
K10	5	4	4	4	5	22
K11	4	3	4	3	3	17
K12	2	2	3	1	2	10
K13	4	4	5	4	3	20
K14	1	2	3	1	2	9
K15	3	2	3	2	3	13
K16	3	4	5	3	2	17
K17	2	3	4	2	2	13
K18	3	3	4	3	3	16
K19	5	5	5	5	4	24
K20	3	4	4	3	3	17

1: Zayıf, 2: Yetersiz, 3: Yeterli, 4: İyi, 5: Çok İyi

Tablo 9'da 2. döngü kapsamındaki "Fitness" ünitesinden sonra yapılan değerlendirmede katılımcıların konuşma becerisinin her bir ölçütü için aldığı puanlar

verilmiştir. Görüldüğü üzere İçerik ölçütünde 1 katılımcı “Zayıf”, 2 katılımcı “Yetersiz”, 6 katılımcı “Yeterli”, 6 katılımcı “İyi”, 5 katılımcı “Çok İyi” olarak; Düzenleme ölçütünde 1 katılımcı “Zayıf”, 4 katılımcı “Yetersiz”, 4 katılımcı “Yeterli”, 6 katılımcı “İyi”, 5 katılımcı “Çok İyi” olarak; Sözcük Bilgisi ölçütünde 4 katılımcı “Yeterli”, 8 katılımcı “İyi”, 8 katılımcı “Çok İyi” olarak; Akıcılık ölçütünde 3 katılımcı “Zayıf”, 3 katılımcı “Yetersiz”, 7 katılımcı “Yeterli”, 4 katılımcı “İyi”, 3 katılımcı “Çok İyi” olarak ve Doğruluk ölçütünde 6 katılımcı “Yetersiz”, 6 katılımcı “Yeterli”, 6 katılımcı “İyi”, 2 katılımcı “Çok İyi” olarak değerlendirilmiştir. Ancak Sözcük Bilgisi ölçütünde hiçbir katılımcı Zayıf ya da Yetersiz olarak ve Doğruluk ölçütünde hiçbir katılımcı Zayıf olarak değerlendirilmemiştir.

Tablo 9’da görüldüğü üzere 2. değerlendirmede İçerik ölçütünde K4, K9, K15, K16, K18 ve K20 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K1, K5, K7, K8, K11 ve K13 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3, K6, K10 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak; Düzenleme ölçütünde K1, K11, K17 ve K18 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K5, K7, K10, K13, K16 ve K20 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3, K6, K8 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak; Sözcük Bilgisi ölçütünde K9, K12, K14 ve K15 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K1, K4, K5, K10, K11, K17, K18 ve K20 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3, K6, K7, K8, K13, K16 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak; Akıcılık ölçütünde K1, K5, K6, K11, K16, K18 ve K20 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K7, K8, K10 ve K13 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak ve Doğruluk ölçütünde K1, K11, K13, K15, K18 ve K20 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K2, K3, K6, K7, K9 ve K19 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K8 ve K10 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların İngilizce konuşma becerisinin her bir ölçütünde en az “Yeterli (3)” olarak puanlandırılmalarının ve değerlendirme sonunda toplamda en az 15 puan elde etmelerinin araştırma için belirlenen hedefler doğrultusunda tatmin edici olduğu düşünülürse,

K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K13, K16, K18, K19 ve K20 kod adlı katılımcıların değerlendirme ölçeğine göre en az 15 puan veya üzerinde bir puan aldığı, böylelikle 2. değerlendirmenin sonunda toplam 14 katılımcının İngilizce konuşma becerisinde beklenen seviyeye eriştikleri söylenebilir.

Bununla birlikte 2. değerlendirmede katılımcıların en yüksek puan elde ettikleri ölçütten, en az puan elde ettikleri ölçüte doğru bir sıralama yapıldığında, sıralama 1) Sözcük Bilgisi, 2) İçerik, 3) Düzenleme, 4) Doğruluk ve 5) Akıcılık şeklinde olacaktır. Bu sıralama göz önünde bulundurulduğunda 2. değerlendirmede katılımcıların genel olarak İngilizce konuşurken uygun sözcük seçimi yaptıkları, konuşmalarının kapsamını düzgün belirledikleri ve konuşurken fikirlerini düzgün bir şekilde sıraya koydukları, ancak dilbilgisi açısından kurallı cümleler kurmak ve akıcı ve telaffuzu düzgün şekilde konuşmak konusunda zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 10

Araştırmanın 3. Döngüsünün Sonunda Yapılan Değerlendirmede İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İşlenen Puanlar

ÖLÇÜTLER	İçerik	Düzenleme	Sözcük Bilgisi	Akıcılık	Doğruluk	Toplam
K1	4	4	5	4	4	21
K2	5	5	5	5	5	25
K3	5	5	5	5	5	25
K4	3	3	4	2	4	16
K5	4	3	4	4	4	19
K6	5	5	5	5	5	25
K7	4	4	5	4	5	22
K8	5	5	5	5	5	25
K9	4	3	3	3	4	17
K10	5	5	5	5	4	24
K11	3	4	4	3	5	19
K12	2	1	3	1	3	10
K13	5	4	5	5	4	23
K14	2	1	3	1	2	9
K15	3	2	4	3	3	15
K16	4	3	5	4	4	20
K17	2	3	4	2	3	14
K18	4	3	5	4	3	19
K19	5	5	5	5	5	25
K20	3	4	5	3	4	19

1: Zayıf, 2: Yetersiz, 3: Yeterli, 4: İyi, 5: Çok İyi

Tablo 10'da 3. döngü kapsamındaki “Weather and Emotions” ünitesinden sonra yapılan değerlendirme katılımcıların konuşma becerisinin her bir ölçütü için aldığı puanlar verilmiştir. Görüldüğü üzere İçerik ölçütünde 3 katılımcı “Yetersiz”, 4 katılımcı “Yeterli”, 6 katılımcı “İyi”, 7 katılımcı “Çok İyi” olarak; Düzenleme ölçütünde 2 katılımcı “Zayıf”, 1 katılımcı “Yetersiz”, 6 katılımcı “Yeterli”, 5 katılımcı “İyi”, 6 katılımcı “Çok İyi” olarak; Sözcük Bilgisi ölçütünde 3 katılımcı “Yeterli”, 5 katılımcı “İyi”, 12 katılımcı “Çok İyi” olarak; Akıcılık ölçütünde 2 katılımcı “Zayıf”, 2 katılımcı “Yetersiz”, 4 katılımcı “Yeterli”, 5 katılımcı “İyi”, 7 katılımcı “Çok İyi” olarak ve Doğruluk ölçütünde 1 katılımcı “Yetersiz”, 4

katılımcı “Yeterli”, 8 katılımcı “İyi”, 7 katılımcı “Çok İyi” olarak değerlendirilmiştir. Ancak İçerik ölçütünde hiçbir katılımcı Zayıf olarak, Sözcük Bilgisi ölçütünde hiçbir katılımcı “Zayıf” ya da “Yetersiz” olarak ve Doğruluk ölçütünde hiçbir katılımcı “Zayıf” olarak değerlendirilmemiştir.

Tablo 10’da görüldüğü üzere 3. değerlendirmede İçerik ölçütünde K4, K11, K15 ve K20 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K1, K5, K7, K9, K16 ve K18 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3, K6, K8, K10, K13 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak; Düzenleme ölçütünde K4, K5, K9, K16, K17 ve K18 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K1, K7, K11, K13 ve K20 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3, K6, K8, K10 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak; Sözcük Bilgisi ölçütünde K9, K12 ve K14 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K4, K5, K11, K15 ve K17 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K1, K2, K3, K5, K7, K8, K10, K13, K16, K18, K19 ve K20 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak; Akıcılık ölçütünde K9, K11, K15 ve K20 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K1, K5, K7, K16 ve K18 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3, K6, K8, K10, K13 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak ve Doğruluk ölçütünde K12, K15 ve K18 kod adlı katılımcılar “Yeterli” olarak, K1, K4, K5, K9, K10, K13, K16 ve K20 kod adlı katılımcılar “İyi” olarak, K2, K3, K6, K7, K8, K11 ve K19 kod adlı katılımcılar “Çok İyi” olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların İngilizce konuşma becerisinin her bir ölçütünde en az “Yeterli (3)” olarak puanlandırılmalarının ve değerlendirme sonunda toplamda en az 15 puan elde etmelerinin araştırma için belirlenen hedefler doğrultusunda tatmin edici olduğu düşünülürse, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K15, K16, K18, K19 ve K20 kod adlı katılımcıların değerlendirme ölçeğine göre en az 15 puan veya üzerinde bir puan aldığı, böylelikle 3. değerlendirmenin sonunda toplam 17 katılımcının İngilizce konuşma becerisinde beklenen seviyeye eriştikleri söylenebilir.

Bunların yanında 3. değerlendirmede katılımcıların en yüksek puan elde ettikleri ölçütten, en az puan elde ettikleri ölçüte doğru bir sıralama yapıldığında, sıralama 1) Sözcük Bilgisi, 2) Doğruluk, 3) İçerik, 4) Düzenleme ve 5) Akıcılık şeklinde olacaktır. 3. değerlendirmede katılımcıların genel olarak İngilizce konuşurken uygun sözcük seçimi yaptıkları, dilbilgisi açısından kurallı cümleler kurdukları ve konuşmalarının kapsamını düzgün belirledikleri, ancak konuşurken fikirlerini sıraya koymak ve akıcı ve telaffuzu düzgün şekilde konuşmak konusunda zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların değerlendirmeler arası gelişim düzeylerine bakıldığında, araştırma süreci ilerledikçe ve döngüler sonunda değerlendirmelere girdikçe birbirinden farklı bir gelişim grafiği kaydettikleri anlaşılmaktadır. Buna göre içerik ölçütü değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurulduğunda 1 katılımcının önceki değerlendirmelere nazaran en az bir alt puanda, 12 katılımcının tüm değerlendirmeler boyunca sabit bir puanda ve 7 katılımcının ise önceki değerlendirmelere nazaran en az bir üst puanda araştırmayı tamamladığı anlaşılmaktadır. Düzenleme ölçütü değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurulduğunda 6 katılımcının önceki değerlendirmelere nazaran en az bir alt puanda, 4 katılımcının tüm değerlendirmeler boyunca sabit bir puanda ve 10 katılımcının ise önceki değerlendirmelere nazaran en az bir üst puanda araştırmayı tamamladığı anlaşılmaktadır. Sözcük Bilgisi ölçütü değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, 9 katılımcının tüm değerlendirmeler boyunca sabit bir puanda ve 11 katılımcının önceki değerlendirmelere nazaran en az bir üst puanda araştırmayı tamamladığı, ancak hiçbir katılımcının önceki değerlendirmelere nazaran en az bir alt puanda araştırmayı tamamlamadığı anlaşılmaktadır. Akıcılık ölçütü değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, 5 katılımcının tüm değerlendirmeler boyunca sabit bir puanda ve 15 katılımcının önceki değerlendirmelere nazaran en az bir üst puanda araştırmayı tamamladığı, ancak hiçbir katılımcının önceki değerlendirmelere nazaran en az bir alt puanda araştırmayı tamamlamadığı anlaşılmaktadır. Doğruluk ölçütü

değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurulduğunda 1 katılımcının önceki değerlendirmelere nazaran en az bir alt puanda, 3 katılımcının tüm değerlendirmeler boyunca sabit bir puanda ve 16 katılımcının ise önceki değerlendirmelere nazaran en az bir üst puanda araştırmayı tamamladığı anlaşılmaktadır. Bu çıkarımlar neticesinde katılımcıların genel olarak Düzenleme, Sözcük Bilgisi, Akıcılık ve Doğruluk ölçütlerinde ilk değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar yükselen bir ivme kaydettiği, İçerik ölçütünde ise genel olarak sabit bir gelişimde ilerlediği yorumu yapılabilir.

Tüm bu çıkarımlardan hareketle araştırmanın 3 değerlendirmesinin sonunda gelinen nokta göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların genel olarak İngilizce konuşurken uygun sözcük seçimi yaptıkları, sözcük dağarcıklarını zengin bir şekilde kullanabildikleri, konuşmalarının kapsamını düzgün bir şekilde belirledikleri ve düzgün ve kurallı cümleler üretmek konusunda çaba harcadıkları anlaşılabılır. Bunun yanında katılımcıların genel olarak İngilizce konuşurken fikirlerini sıraya koymak konusunda bazen sıkıntı yaşayabildikleri ve akıcı ve de sözcüklerin telaffuzuna dikkat ederek konuşmak konusunda zorluklar yaşayabildikleri sonucuna varılabilir.

Uygulama Esnasında Alınan Ses Kayıtlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

İngilizce konuşma becerisi değerlendirmeleri esnasında alınan ses kayıtlarına ilişkin bulgular. Araştırma için her döngünün yaratıcı drama oturumları bitiminde öğrencilerin İngilizce konuşma becerisindeki gelişimlerini değerlendirmek ve geldikleri noktayı tespit etmek amacıyla toplamda 3 adet değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmeler öğrencilerin rastgele bir torbanın içinden seçtiği sorulara verdikleri cevaplar ölçüsünde puanlama yapılarak değerlendirme ölçeğine işlenmiştir. Aşağıda İngilizce konuşma becerisinin değerlendirmesine ait 5 ayrı ölçütün (İçerik, Düzenleme, Sözcük Bilgisi, Akıcılık, Doğruluk); Zayıf (1), Yetersiz (2), Yeterli (3), İyi (4), Çok İyi (5) olmak üzere 5 ayrı şekilde değerlendirilmesine dair rastgele seçilen örnekler verilmiştir.

İçerik ölçütü değerlendirme örnekleri:

Soru: You finish your birthday party. Your guests are leaving. What do you say to them?

K14: (Duraksar.) One bye. (Zayıf: 1 puan – 22.03. 2018 tarihli 1. değerlendirmeden)

Görsel:



Soru: What can you say about the picture?

K12: I am like swimming.

Araştırmacı: (Görseldeki kişiyi işaret ediyor.) What is she doing?

K12: She can swim. (Yetersiz: 2 puan – 19.04.2018 tarihli 2. değerlendirmeden)

Soru: Think that today is sunny / windy / cloudy etc. Your friend invites you to go out. What do you say?

K11: I am happy. (Duraksar.) Why not? Let's go to cinema. (Yeterli: 3 puan – 13.12.2018 tarihli 3. değerlendirmeden)

Soru: At the weekend, you do your favourite activity (soccer, basketball, cycling, swimming, camping, horse riding etc.). You want to invite your best friend to join you. What do you say to him / her?

K5: I like playing soccer... Let's join... (Duraksar.) K10, can you join me? (İyi: 4 puan – 19.04.2018 tarihli 2. değerlendirmeden)

Soru: How do you feel on sunny weather? How do you feel on foggy weather?

K10: I feel very happy in sunny weather. I can play football... I feel so bored in foggy weather. I can't go outside. (Çok İyi: 5 puan – 13.12.2018 tarihli 3. değerlendirilmeden)

Düzenleme ölçütü değerlendirme örnekleri:

Görsel:



Soru: What can you say about the picture?

K4: Bike.

Araştırmacı: What is the sport?

K4: Cy... (Duraksar.) Cycling.

Araştırmacı: What is he doing in the picture?

K4: Riding a bike. (Zayıf: 1 puan – 19.04.2018 tarihli 2. değerlendirilmeden)

Soru: Which exercise/sports do you like?

K9: I like doing puzzles.

Araştırmacı: Why?

K9: Like... (Duraksar. Düşünüyor.)

Araştırmacı: You like doing puzzles.

K9: Yes, I like. (Yetersiz: 2 puan – 22.03.2018 tarihli 1. değerlendirilmeden)

Soru: Which sports don't you like?

K17: Volleyball and chess.

Araştırmacı: Chess?

K17: I don't like... volleyball. (Yeterli: 3 puan – 19.04.2018 tarihli 2. değerlendirmeden)

Görsel:



Soru: What can you say about the picture?

K13: It's foggy.

Araştırmacı: Where is foggy?

K13: London is foggy and it is 4 degrees. (İyi: 4 puan – 13.12.2018 tarihli 3. değerlendirmeden)

Soru: Think that you are sad today. Invite your friend to go out together.

K19: K3, I am sad today. I need your help. Can we go out together? (Çok İyi: 5 puan – 13.12.2018 tarihli 3. değerlendirmeden)

Sözcük Bilgisi ölçütü değerlendirme örnekleri:

Değerlendirmeler sonucunda (Zayıf: 1 puan) olarak verilen bir katılımcı notuna rastlanmamıştır.

Soru: What must you do for preparing your birthday party?

K14: Birthday cake and party hat. (Yetersiz: 2 puan – 22.03.2018 tarihli 1. değerlendirmeden)

Soru: Your best friend invites you for soccer, basketball, cycling, swimming, camping, horse riding etc. at the weekend. You do not want to join. Refuse his / her invitation.

K15: Busy I am... I must do my homework. (Yeterli 3: puan – 19.04.2018 tarihli 2. değerlendirmeden)

Soru: What is the temperature in Tekirdağ today?

K17: It's 5 degrees Celcius. It's cold.

Araştırmacı: How do you feel?

K17: I... I feel happy. (İyi 4: puan – 13.12.2018 tarihli 3. değerlendirmeden)

Görsel:



Soru: What can you say about the picture?

K3: Today is sunny in Miami. It's a beautiful place. People can swim in the sea. It's 24 degrees Celcius. (Çok İyi: 5 puan – 13.12.2018 tarihli 3. değerlendirilmeden)

Akılcılık ölçütü değerlendirme örnekleri:

Soru: What is the weather like today in Rome?

K12: Rainy.

Araştırmacı: Where is rainy?

K12: Rainy... (Düşünüyor.) Rainy Rome... (Zayıf: 1 puan – 13.12.2018 tarihli 3. değerlendirilmeden)

Soru: You are at a classmate's birthday party. Luckily, you see a friend after a long time. What do you say?

K1: Welcome to party... Happy... (Düşünüyor.)

Araştırmacı: Who is happy?

K1: Who?

Araştırmacı: Which person? You are happy? Your mother? Your father? Your sister? Your brother?

K1: I am so happy. (Yetersiz: 2 puan – 22.03.2018 tarihli 1. değerlendirilmeden)

Soru: Which sports do you like?

K20: I like jogging, (düşünüyor) swimming, (düşünüyor) football but I don't like climbing and (düşünüyor) volleyball. (Yeterli: 3 puan – 19.04.2018 tarihli 2. değerlendirilmeden)

Soru: How do you feel on rainy weather? How do you feel on snowy weather?

K18: I feel relaxed on rainy weather. Because I like water.

Araştırmacı: What about the snowy weather?

K18: I am feel ... (düşünüyor.) happy. (İyi: 4 puan – 13.12.2018 tarihli 3. değerlendirmeden)

Soru: Your father gives you a present (a bike, a camera, a doll, a computer etc.) for your birthday. What do you say?

K2: Thank you so much dad. You are the best dad. I am happy now. Because I need it. (Çok İyi: 5 puan tarihli 22.03.2018 1. değerlendirmeden)

Doğruluk ölçütü değerlendirme örnekleri:

Soru: Can you have a birthday party at home?

K14: Yes, I do. (Zayıf: 1 puan – 22.03.2018 tarihli 1. değerlendirmeden)

Soru: Your best friend invites you for camping at the weekend. You do not want to join. Refuse his / her invitation.

K4: Don't go... Bad id- (duraksar.) idea. (Yetersiz: 2 puan – 19.04.2018 tarihli 2. değerlendirmeden)

Soru: What is the weather like today in Tekirdağ?

K15: It was cold and rainy. (Yeterli: 3 puan – 13.12.2018 tarihli 3. değerlendirmeden)

Görsel:



Soru: What can you say about the picture?

K10: İstanbul is snowy today. People was happy. They are playing snowballs. (İyi: 4 puan – 13.12.2018 tarihli 3. değerlendirmeden)

Soru: Your friend is talking about his / her weekend. But you cannot hear him / her. What do you say?

K8: Dear K9, I can not hear you. Can you volume up? I love you. (Güler.) How was your your weekend? (Çok İyi: 5 puan – 19.04.2018 tarihli 2. değerlendirmeden)

İngilizce konuşma becerisi değerlendirmeleri esnasında alınan ses kayıtlarına ilişkin bulgulardaki örneklere bakıldığında katılımcıların genel olarak Sözcük Bilgisi, İçerik ve Doğruluk boyutunda yeterli derecede bir gelişim sağladığı, fakat Düzenleme ve Akıcılık boyutlarında biraz zorluk yaşadığı yorumu yapılabilir.

Görüşmelerde alınan ses kayıtlarına ilişkin bulgular. Uygulamalar sona erdiğinde katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiş ve görüşmeler tamamıyla ses kaydı altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından yazılı hâle getirilip transkriptleri çıkartılan ses kayıtları incelendiğinde genel olarak yaratıcı dramının eğlenerek öğrenmeyi sağlaması, grup için iletişimi ve sosyal etkileşimi artırması, öğrencilerin özgüvenlerini artırması, ilgi çekici ve

merak uyandırıcı olması, kaygı düzeyini düşürmesi, İngilizce konuşma becerisini geliştirmesi gibi olumlu yönlerinin olduğu görülmüştür.

Katılımcıların birçoğu “Yaratıcı dramaya ilişkin görüşlerin nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlarda olumlu görüşlerini dile getirmişler, yaratıcı dramanın özellikle eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu vurgulamışlardır.

K2: İlginç ve eğlenceli bir teknik. Her gün okula gelirken nasıl bir etkinlik yapacağız diye merak ederek geldim.

K4: Etkinlikler eğlenceli geçti... Hem eğlendik hem öğrendik.

K6: Yaratıcı drama daha güzel... Daha iyi öğrenmemize yardımcı oluyor. Ders daha eğlenceli geçiyor.

K8: İlkokulda ben İngilizceden nefret ediyordum. Ama şimdi seviyorum. Derse ilgim arttı. Bu etkinlikler çok eğlenceli. O yüzden çok sevdiğimi anladım.

K10: Derse bakış açım bayağı değişti. Normalde sıkıcı olarak öylesine öğreniyordum. Başka bir dil olduğu için daha da zor olabiliyordu. Şimdi oyunlarla öğrendiğimiz için daha eğlenceli geliyor...

K19: Her kapasitedeki öğrencinin yapabileceği etkinlikleri içeren bir uygulama. Ayrıca konuları eğlenerek öğrenmemizi sağlıyor.

K3, K5, K7 ve K18 kod adlı katılımcılar grup içinde iletişimi artırıp sosyal etkileşimi sağladığına değinmiştir.

K3: Normalde sınıfça çok oyun oynayan bir sınıf değiliz. Bu etkinliklerle birlikte kaynaştık. Sınıf olarak bir bütün oluyoruz ve bir uyum içerisinde oyun oynuyoruz.

K5: Arkadaşlarla sosyal ilişkiler açısından da faydalı oldu... Okul dışına çıkıp sportif faaliyetlerle ilgili etkinlik yapmıştık...

K7: Yaratıcı Drama etkinliklerinde iki kişi, üç kişi beraber konuştuğumuz için, takım çalışması yaptığımız için gerçekten konuşmamı geliştirmemi sağladı. Sanki gerçekten İngilizce konuşulan ve bilinen bir ortamda gibi hissettim kendimi...

K18: Parti yapmıştık... Bu etkinliklerle dersi daha çok sevdim. Arkadaşlarla ilişkim açısından da daha iyi oldu. Beraber konuşabiliyoruz.

K2 ve K9, yaratıcı drama sayesinde özgüvenlerinin arttığını şöyle belirtmişlerdir:

K2: Artık çekinmeden aktivitelerde yer alabiliyorum. Kendime güvenim arttı. Çünkü yanlış yapsam da bunun normal bir şey olduğunu düşünüyorum artık.

K9: Çok konuşamıyorum... Yaratıcı drama bana iyi geldi. Özgüvenim arttı. Hissediyorum bunu...

K11 ve K13 kod adlı katılımcılar İngilizce öğrenme sürecinde yaratıcı drama sayesinde kaygılarının azaldığından şu şekilde bahsetmişlerdir:

K11: Genelde İngilizce konuşamıyorum ben. Şimdi düzgünce doğum günümü söyleyebiliyorum. Artık çok korkmuyorum.

K17: Benim konuşma konusundaki korkumu üzerimden atmamı sağladı. Arkadaşlarımızla İngilizce olarak daha iyi anlaşmamıza, iletişim kurmamıza yaradı.

Katılımcıların bazıları uygulama sürecinde İngilizce konuşma becerilerinin geliştiğine dair yorumlar yapmışlardır.

K3: Doğru telaffuz konusunda da çok yardımcı oldu. Bu etkinliklerle beraber daha iyi cümleler kurmayı öğrendim. Ayrıca cümle kurmayı deniyorum. İngilizce konuşabildiğimde kendimi çok iyi hissediyorum. Garip bir duygu...

K7: Arkadaşlarımla etkinlik yaptığımız için konuşmamız daha da pekişti.

K15: Daha iyi İngilizce konuşabiliyorum artık eskisine göre.

K16: Konuşurken daha güzel ve doğru konuşmamı sağladı. Okumamı hızlandırdı.

Okuduklarımı daha hızlı anlayıp daha hızlı konuşabilmemi sağladı.

K17: Benim konuşma konusundaki korkumu üzerimden atmamı sağladı.

Arkadaşlarımızla İngilizce olarak daha iyi anlaşmamıza, iletişim kurmamıza yaradı.

K18: Konuşma becerisi konusunda birisiyle konuşurken daha hızlı konuşuyorum. Öyle hissediyorum. Daha akıcı...

K19: Kesinlikle daha iyi konuştuğumu düşünüyorum. Sanki daha akıcı konuşuyorum.

Şimdi bir soruya otomatik cevap veriyorum.

K20: İngilizce kelimeleri öğrenmemde faydalı oldu... Kelimelerin telaffuzunu daha iyi öğrendim.

Katılımcıların bir kısmı yaratıcı dramının olumlu özelliklerinin yanısıra olumsuz özelliklerine de değinmiştir.

K11 ve K18 kod adlı katılımcılar etkinliklerin konuşmaya yönlendirdiğinden dilde kendini sözlü olarak ifade etmekte sıkıntı yaşayan ve bireysel çalışmayı tercih eden öğrenciler için zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

K18: Bazı kelimeleri telaffuz etmek zordu. Konuşmaya dökmekte biraz sıkıntı çektim.

K11: Düzgün cümle kuramadım bazen. Etkinliği tam anlayamamıştım. Bu konuda sıkıntı yaşadığım zamanlar oldu. Ama konuşmayı öğrendim.

K3 kod adlı katılımcı anlamını bilmedikleri ya da hatırlamadıkları bir yapıyla karşılaştıklarında etkinliklerde yer almanın zor olduğunu dile getirmiştir.

K3: Zorluk olarak; bilmediğin bir şey olunca bakıyorsun, sadece bakıyorsun tahtaya oraya buraya... Kelimelerin anlamını hatırlamayınca bakıyorsun.

Katılımcılar, yaratıcı dramının geliştirilebilecek özellikleri açısından da bazı görüşler belirtmişlerdir.

K12 ve K16 kod adlı katılımcılar yaratıcı dramada grup çalışmasının yanında bireysel çalışma imkânı oluşturulması gerektiğini dile getirmişlerdir.

K12: Ben kendim çalışsam, kendim resim çizsem, yazsam daha çok eğleniyorum.

K16: K9, K4 falan... Onlar tek başlarına çalışmayı seviyor genelde. Onlar için faydalı olmamış olabilir. Belki onlar için kendi başlarına çalışacakları etkinlikler hazırlayabilirsiniz.

Birkaç katılımcı da etkinlikler esnasında teknolojik araç gereçlerden ve sosyal medyadan daha fazla yararlanılabileceği önerisinde bulunmuştur.

K6: Daha fazla etkinlikler yaparak yaratıcı drama gelişebilir. Web ve sosyal medya kullanılarak geliştirilebilir.

K10: Daha yeni şeyler bulunabilir. Herhangi bir yerde yapılmamış bir şey denenebilir.

Sosyal medya ve İnternet'ten yararlanılabilir. Yeni etkinlikler bulunabilir.

K14: Derste telefon kullanıp oradan İngilizce konuşmak eğlenceli olur.

K18: Bu etkinlikler daha sık yapılabilir. Sosyal medyadan ve İnternet'ten yararlanılabilir.

Bu bölümde araştırmacı günlüğü, yaratıcı drama oturumları esnasında alınan video kayıtları, öğrencilerin gerçekleştirdiği etkinlik örnekleri, yaratıcı drama oturumlarının değerlendirme/tartışma bölümünde tutulan gözlem formu puanları, araştırmanın her döngüsünden sonra yapılan değerlendirmelerde değerlendirme ölçeğine işlenen puanlar, İngilizce konuşma becerisi değerlendirmeleri sırasında alınan ses kayıtları ve katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında alınan ses kayıtlarından elde edilen verilere ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak katılımcıların yaratıcı dramının İngilizce dersine ve İngilizce konuşma becerisine etkisini olumlu, olumsuz ve geliştirilebilir yönler olarak üç ayrı kategoride bahsetmek mümkündür. Bu üç kategori için oluşturulan ana temalar aşağıda verilmiştir:

Yaratıcı Dramanın Olumlu Yönleri:

- Eğlenceli ve keyif verici olması
- Başarıya güdülemesi
- Öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlaması
- Akademik başarıyı yükseltmesi
- Hayal gücünü geliştirmesi
- İletişimi güçlendirmesi
- Sosyal etkileşimi güçlendirmesi
- Bireylerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilemesi

- İlgi çekici ve merak uyandırıcı olması
- Kaygı düzeyini düşürmesi
- Rahat bir öğrenme ortamı sunması
- Akran öğrenmesini sağlaması
- İşbirlikli öğrenmeye teşvik etmesi
- İçedönük karakterdeki öğrencileri etkin kılması, dışadönük karakterdeki öğrencileri etkin tutması
- Saygı sınırları içerisinde özgürce hareket etmeye ve düşüncelerini ifade etmeye yardımcı olması
- Özgüveni artırması
- Yaratıcılığı geliştirmesi
- Sorumluluk bilinci oluşturması
- Yapararak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlaması
- Etkinlik çeşitliliği sayesinde farklı tecrübeler kazandırması
- Öğrenciyi sürekli kendini yenilemeye alıştırmayı
- Öğrencilerin kendi yetenek ve potansiyellerinin farkına varmasını sağlaması
- Bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmesini sağlaması
- Hem bireysel hem de takımla öğrenmeye öğrenmeyi kolaylaştırması
- Sözel ve doğrudan ölçülebilir derslerde uygulamasının kolay olabileceği
- Yeni sözcükler ve yeni bilgiler öğrenilmesini sağlaması
- İngilizce konuşma becerisini geliştirmesi
- Canlandırma ve rol oynama yoluyla hayatın provasını sunması
- Özellikle Canlandırma, Doğaçlama, Dedikodu Halkası, Bilinç Koridoru, Donuk İmge Rol Değiştirme, Rol İçinde Yazma, Fragman ve İstasyon teknikleriyle öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini geliştirmede önemli rol oynaması

- İngilizce konuşurken;
 - ✓ uygun sözcük seçimi yapmayı sağlaması
 - ✓ sözcük dağarcığını zengin bir şekilde kullanmayı sağlaması
 - ✓ konuşmanın kapsamını düzgün bir şekilde belirlemeye yardımcı olması
 - ✓ düzgün ve kurallı cümleler üretmeye yardımcı olması
 - ✓ fikirleri sıraya koymayı desteklemesi
 - ✓ sözcüklerin telaffuzuna dikkat ederek konuşmaya yönlendirmesi.

Yaratıcı Dramanın Olumsuz Yönleri:

- Etkinlikler esnasında öğrenciler arasındaki eşgüdüm sorunları
- Dilde kendini sözlü olarak ifade etmekte sıkıntı yaşayan ve bireysel çalışmayı tercih eden öğrenciler için zorlayıcı olabilmesi
- İngilizce konuşurken ifadelerin doğruluğuna odaklanıp akıcılığın göz ardı edilebilmesi
- Sayısal derslerde uygulanmasının güç olabileceği.

Yaratıcı Dramanın Geliştirilebilir Yönleri:

- Etkinlikler esnasında bireysel çalışma imkânı oluşturulması
- Rol kartları, Doğaçlama, İç Ses ve Sıcak Sandalye gibi yönetmesi ve yönlendirmesi güç tekniklerin içeriğinin değiştirilip gruba ve sürece göre uyarlanması
- Teknolojik araç-gereçlerden ve sosyal medyadan daha fazla yararlanılması
- İngilizce konuşmada akıcılık sağlamak için öğrencilerin güdülenmesi.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaratıcı drama yönteminin İngilizce konuşma becerisini geliştirmede alternatif bir uygulama olup olmayacağını irdelenmeye ve incelenmeye çalışıldığı bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonunda araştırma süreci boyunca öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarını eğlenceli ve keyifli bulduğu ortaya çıkmıştır. Çünkü içinde buldukları oturumlarda karşılaştıkları etkinlikler onlar için ilgi çekici ve merak uyandırıcı olmuştur. Özellikle grup dinamizmini etkileyen yaratıcı drama tekniklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği belirtilebilir.

Yaratıcı drama oturumları süresince öğrenciler çok çeşitli etkinliklere dâhil olarak farklı deneyimler elde ettikleri ve katılımcısı oldukları etkinliklerde kendileri yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi deneyimledikleri gözlemlenmiştir. Bu sayede yaratıcı dramanın onlara daha etkili bir öğrenme ortamı sunarak öğrenmeye olumlu katkısı olduğu çıkarımı yapılabilir.

Öğrenciler yaratıcı drama etkinliklerinde işbirliği içinde hareket ederek ve birlikte sorumluluk üstlenerek araştırma sürecini geçirmiştir. Bu sayede öğrencilerin akran öğrenmesi yaptıklarında akademik başarılarında da artış olduğu ve İngilizce konuşma becerilerinde olumlu yönde bir gelişme gösterdikleri söylenebilir. Böylelikle, her oturumda hangi etkinlikleri yapacağını sorgulayan ve sonunda nasıl bir değerlendirme geçireceğini merak eden öğrencilerin yaratıcı drama sayesinde başarıya güdülendikleri söylenebilir.

Yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulamalar sonrasında öğrencilerin akademik başarılarında da bir artış olmuştur. Akademik başarı konusunda düşük seviyede olan özellikle dezavantajlı gruba mensup öğrenciler için işbirliği içinde hareket etme, sorumluluk alma, sürece katılım sağlama gibi konularda gelişim sağladıkları gözlemlenmiş ve dezavantajlı öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede tam anlamıyla istenen cevabı sağlamasa da onların nispeten olumlu tutum geliştirerek süreci tamamladıkları

ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda bir yöntem olarak yaratıcı dramının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinin yanında derse yönelik tutumunu da olumlu yönde etkilediği, bu tutumun da öğrencileri başarıya güdülediği söylenebilir.

Yaratıcı dramının öğrencilerin kendilerini ifade etmesine katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin oturumlar ilerledikçe genel olarak etkinliklerde daha girişken davrandıkları ve gruba dâhil olmakta sıkıntı yaşayan arkadaşlarını da etkinliklere katmak amacıyla birbirlerini güdüleyici söylemlerde buldukları görülmüştür. Grubun bir parçası olarak hareket etme bilinci kazanan öğrencilerin de bireysel olarak gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda, yaratıcı dramının gerek grupta gerekse bireysel öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, özgüven geliştirdiği, sorumluluk bilincini artırdığı ve öğrencilerdeki sosyal iletişim ve etkileşimi güçlendirdiği sonucuna varılabilir.

Genel olarak Canlandırma, Doğaçlama, Rol Değiştirme, Rol İçinde Yazma, Dedikodu Halkası, Manşet, Fragman ve İstasyon teknikleriyle kendilerini İngilizcede sözlü olarak daha iyi ifade ettiği saptanan öğrencilerin bu tekniklerin yer aldığı oturumlarda İngilizceyi gözle görülür bir şekilde uygun ve tatmin edici boyutta konuştukları gözlemlenmiştir. Söz konusu bu tekniklerin yaratıcı drama yönteminde İngilizce konuşma becerisini geliştirmede işe koşulmasının gayet yerinde olduğu söylenebilir.

Rol İçinde Yazma, Manşet ve Fragman tekniklerinin yer aldığı oturumlarda da öğrenciler İngilizce konuşma becerisine yönelik yüksek başarı grafiği elde etmiştir. Bu tekniklerin yazma becerilerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Rol Değiştirme Dedikodu Halkası ve İstasyon tekniklerinin yer aldığı oturumlarda öğrenciler daha uyumlu çalıştıklarını ve bazen birbirlerini yeni tanımaya başladıklarını ve birbirlerinin karakterlerini yeni keşfettikleri belirtmişlerdir. Bu nedenle de yaratıcı dramının öğrencilerin empati becerisini geliştirdiği yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin etkinliklerde arada sırada uyum sorunu yaşadıkları ve bireysel çalışmayı tercih eden öğrencilerin bazen süreçte zorlandıkları, ancak genel olarak İngilizce konuşma becerisi değerlendirmelerinde yeterli derecede sonuçlar elde ettikleri ve çoğunluk olarak araştırma sürecini yükselen bir ivmede tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da yaratıcı dramının bireyleri sürekli kendini yenilemeye alıştırması ve gelişmeye yönlendirmesi özelliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Yaratıcı drama etkinlikleri süresince bireylerin ilk günden son güne kadar İngilizce konuşmak ve yeni ifadeler üretmek konusunda olumlu yönde bir yol kat etmiş olduğu bulgularda ortaya konmuştur. Konuşmaya istekli öğrenciler daha şevkle çalışmış, konuşma becerisi düşük öğrenciler de süreçte yer alarak kendi başarı grafiğini genel olarak yükseltmiştir. Bu durumda yaratıcı dramının öğrencilerin kendi yetenek ve potansiyellerinin farkına varmasını sağladığı ve içedönük öğrencileri etkin kılarak, dışadönük öğrencileri de etkin tuttuğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın ilk birkaç oturumundan sonra öğrencilerin ortamda gayet özgür davrandıkları, rahat hareket ettikleri ve sürece kolayca uyum sağladıkları ve hatta İngilizce konuşma becerisi değerlendirmeleri esnasında araştırmacının onları motive etmesinin yanında son derece keyifli ve istekli hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Pantomim, Donuk İmge ve Kukla gibi tekniklerin bulunduğu oturumlarda öğrencilerin çok rahat tavırlar sergiledikleri ve etkinliğe hemen uyum sağladıkları da araştırma bulgularına yansımıştır. Bu sayede yaratıcı dramının bireylerde kaygıyı düşürerek özgür davranmasını ve rahat hareket etmesini sağladığı anlaşılabilir.

Öğrenciler, oturumların değerlendirme/tartışma aşamalarında bazen İngilizce konuşma becerisini destekleyecek bazı yazılı ürünler ortaya koymuş ve bunları sınıfta sergilemişlerdir. Bununla beraber Doğaçlama ve Canlandırma çalışmalarında genel olarak birbirini tamamlayacak ve birbirinin tekrarı olmayacak şekilde davranmışlar ve İngilizce konuşmalar

yapmışlardır. Buradan yaratıcı dramanın öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirdiği sonucu çıkarılabilir.

Yaratıcı dramanın doğası gereğince öğrenciler süreçte devamlı Doğaçlama ve Rol oynama etkinliklerine maruz kalmıştır. Söz konusu etkinliklerde yer alarak rol yapan öğrencilerin gerçek hayatın bir provasını sınıf ortamında canlandırdıkları ve böylece yaratıcı drama sayesinde hayata hazırlık yaptıkları anlaşılabilir.

Tüm yaratıcı etkinlikleri boyunca döngülerde yer alan ünitelerdeki hedef sözcükleri ve ifadeleri de uygulamalarda kullanan öğrenciler bu sayede yeni sözcük ve ifadelerin kullanımını kavramış ve de bunların telaffuzunu sürekli tekrarlar ve alıştırmalar aracılığıyla pekiştirmişlerdir. Böylelikle yaratıcı dramanın yeni sözcüklerin ve ifadelerin öğretiminde de olumlu bir etkisi olduğundan bahsedilebilir.

Her 3 döngü sonunda İngilizce konuşma becerisi değerlendirmelerine katılan öğrencilerin değerlendirmeler esnasında çoğunlukla; İngilizce konuşma becerisinin Sözcük Bilgisi, İçerik ve Doğruluk boyutlarında iyi bir ilerleme kaydettikleri; ancak Düzenleme ve Akıcılık boyutlarında nispeten zorlandıkları görülmüştür. Buradan da öğrencilerin İngilizce konuşurken uygun sözcük seçimi yaparak, sözcük dağarcıklarını zengin bir şekilde kullanarak, konuşmalarının kapsamını düzgün bir şekilde belirleyerek ve genelde düzgün ve kurallı cümleler kurarak ilerlediklerini; fakat konuşma esnasında fikirlerini sıraya koymak ve akıcı konuşmak konusunda sıkıntı yaşadıkları anlaşılabilir.

Tüm bu sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Bu çalışmada Yaratıcı Drama, başlı başına bir öğretim yöntemi olarak ele alınmış ve İngilizce konuşma becerisinin üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak üzere uygulanmıştır. Alan yazında nicel araştırma ve nitel araştırma olarak ayrı çalışmalar olduğu görülmüş, karma desenli bir araştırma ya da İngilizce konuşma becerisi üzerine bir eylem araştırmasına pek rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu yöntemin karma desenli

bir araştırmada ya da eylem araştırmasında kullanılmasının araştırmacılara daha çok zengin veri kaynağı sunacağı düşünölmektedir.

2. Yaratıcı drama gibi iletişimsel öğretim yaklaşım ve yöntemlerine dayanan başka yöntemlerin yabancı dilde konuşma becerisini geliştirip geliştirmeyeceğini incelemek eğitim programları ve öğretim alan yazınına katkı sunacaktır.
3. Alan yazın incelendiğinde de yaratıcı dramanın bu araştırmada olduğu gibi çoğunlukla sözel dersler ve alanlarda kullanıldığı görölmüştür. Araştırmadaki öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler ve yorumlar yaratıcı dramanın sayısal derslerde kullanımının güç olacağı yönündedir. Bu sebeple, yaratıcı dramanın farklı eğitim kademelerindeki Almanca, Fransızca ve Rusça gibi diğer yabancı dil derslerinde ya da Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve Müzik gibi doğrudan ölçülebilir derslerde uygulanması yerinde olacaktır.
4. Bu araştırmada yaratıcı dramanın yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisi üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Yaratıcı drama yönteminin dilin diğer temel becerileri ve hatta alt becerileri için – özellikle Sesletim alt becerisi ve Akıcılık boyutu için – de alternatif bir yöntem olup olmayacağını araştırma konusu yapmak alana aynı yöntemde farklı kapılar açabilir.
5. Yaratıcı drama araştırmalarının az sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmesinin araştırma boyunca araştırmacıya kolaylık sağlayacağı ve araştırma sonunda olumlu sonuçlara erişmesinde faydalı olacağı düşünölmektedir. Yaratıcı dramanın dinamizm gerektiren ve öğrenci merkezli bir yöntem olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciyi aktif kılacak tekniklerin kullanıldığı oturumlar hazırlamak gerekmektedir. Böylece öğrencinin konuyu daha etkili şekilde öğreneceği, anadilde ya da yabancı dilde kendini iyi ifade edeceği, canlandırma yaparak önceden deneyimlediği durumları ya da olayları gerçek hayatta deneyimlemeye hazır olacağı öngörölmektedir. Buna

yönelik olarak da verimliliği yükseltmek, öğrencilere daha nitelikli şekilde hitap edebilmek ve yönerge verebilmek için çok kalabalık olan sınıf mevcutlarının azaltılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

6. Bu çalışmada yapılan uygulama eğitim programları ve öğretim alanına veri kaynağı niteliğindedir. Öğrencinin süreçte sürekli kalmasını sağlayan ve onu yabancı dilde dahi konuşmaya teşvik eden yaratıcı drama yönteminin öğrenciye katkıları aşikârdır. Ayrıca alan yazında yapılan incelemeler neticesinde ulaşılan bilgiler de bu durumu desteklemektedir. Sonuç itibariyle, bu araştırmadan öğrenciyi odak noktası kabul eden ve onun İngilizce konuşma becerisini geliştiren başka öğretim tasarımları ya da modelleri geliştirmede yararlanılabileceği düşünülmektedir.
7. Tüm bunların yanında araştırmacının şahsi önerisi şudur ki; İngilizce öğretimini bir yaşam tarzı hâline getirmek ve yabancı dili tam anlamıyla yaparak ve yaşayarak öğrenmek için yurtdışı eğitim ve çalışma olanaklarının haricinde Türkiye’de bir İngilizce köyü kurulmalıdır. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşım ve yöntemlerle öğretim sunacak olan bu köyde yaratıcı drama yöntemine daha da ağırlıklı olarak yer vermenin eğitimde kaliteyi artıracığı hissedilmektedir.

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Drama* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125.
- Akar Vural, R. ve Somers, J. W. (2016). *İlköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2009). Çok duyulu (multi sensory) yabancı dil öğretimi. *Tünav Bilim Dergisi*, 2(1), 99-106.
- Akpınar, L. (2012). Yabancı dil öğretiminde sorunlar. *Eğitim Dergisi*, 34(31-40).
<http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-34-nisan-2012/706-yabanci-dil-ogretiminde-sorunlar>
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 36, 474-489.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-83.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-57.
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.

- Alptekin, C. (2010). Redefining multicompetence for bilingualism and ELF. *International Journal of Applied Linguistics*, 20, 95-110.
- Altunöz, H. B. (2017). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerinin analizi (Durum çalışması)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim*, 25(265), 15-17.
- Aktaş Arnas, Y., Cömertpay, B. ve Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramının etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3-4), 7-26.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon, yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Aşoğlu, T. (2005). *Ortaöğretim hazırlık sınıfı İngilizce öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Atalay, T. D. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 727-777.
- Ay, S. O. (1997). *Yabancı dil öğretiminde dramının kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. Z. (2000). Arapçayı nasıl öğretilim?. *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 53-68). İstanbul: MEB Yayınları.

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aytaş, A. (2014). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 35-54.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bancroft, W. J. (2005). *Suggestopedia and language acquisition*. Amsterdam: Taylor & Francis.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). The attitudes and opinions of prospective teachers related to drama courses: The case of Atatürk University. *Elementary Education Online*, 10(2), 454-467.
- Başören, M. T. (2015). *Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bayraktaroğlu, S. (2014). Yabancı dil eğitimi gerçeği, yabancı dille eğitim yanılgısı. (Ed. A. Sarıçoban ve H. Öz), *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? – 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri (12 – 13 Kasım 2012)* içinde (s. 1-8), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Baytar, Y. S. (2016). Belli başlı dil öğretim metotları ve bunların Arap dili öğretimi açısından eleştirel değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 315-338.
- Bereiter, C. (1994). Constructivism, socioculturalism and Popper's world 3. *Educational Researcher*, 23(7), 21-23.
- Berklin, G. (1992). *İngilizce öğretimi ders programında drama tekniklerinin uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bertiz, H., Bahar, M. ve Yeğen, G. (2010). Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumları ve yöntemin Fen ve Teknoloji eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(2), 483-509.
- Bikçentayev, V. R. (2004). Çok erken yaşlarda çocuklarda yabancı dil eğitimi. *Uluslararası Eğitim*, Erişim Tarihi: 18.01.2018. <http://www.playtolearn.com.tr/Anaokulu-ingilizce.html>
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Billíková, A. ve Kiššová, M. (2013). *Drama techniques in the foreign language classroom*. Constantine the Philosopher University in Nitra Faculty of Arts Department of English and American Studies, Nitra: Slovakia.
- Blatner, A. (2002) Psychodrama. C. Schaefer (Ed.), *Play Therapy for Adults* (pp. 535-545). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bode, U. ve Gunter, O. (1979). *Yaratıcılık eğitimi* (Çev. B. Can). Almanya: Friedrich Verlag Veelbor Boon-Bad.
- Bower, G. H. ve Hilgard, E. (1981). *Theories of learning* (5th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bozdağın, Z. (1993). *Yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A. ve Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. New York: Routledge.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Pearson.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Addison Wesley Longman.
- Brown, H. D. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). New Jersey: Pearson-Longman.
- Budak, Y. (2000). Dün bugün bağlamında yabancı dil öğretim amaçlarına disiplinlerarası bir yaklaşım, *Millî Eğitim Dergisi*, 146, Ankara.
- Burns, A. ve Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Burton L. H. (1981). *Arts play: Creative activities in art, music, dance and drama for young children*. New Jersey: Addison-Wesley Longman, Incorporated.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, D. (1986). *Teaching oral English*. Harlow: Longman.
- Cambridge University Press. (2018). *Lingua franca*, Erişim Tarihi: 28.02.2018. <https://dictionary.cambridge.org/tr/s/%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/lingua-franca>
- Campbell, A. J. (2016). *Dance as an interdisciplinary tool in drama class: learning acting skills through dance movement experiences* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Northern Colorado, Dance Education Department, Capstones, Colorado.

- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, İstanbul.
- Can, T. (2009). Learning and teaching languages online: A constructivist approach. *Novitas ROYAL*, 3(1), 60-74.
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2011). An examination of the attitudes of students and professors at early childhood education programs regarding drama courses at the preschool level. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 225-242.
- Chambers, G. (1994). A snapshot in motivation at 10+, 13+ and 16+. *Language Learning Journal*, 9, 14-18.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Clark, A. ve Trafford, J. (1996). Return to gender: Boys' and girls' attitudes and achievements, *Language Learning Journal*, 14, 40-49.
- Clément, R.; Dornyei Z. ve Noels K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning Studies*, 44(3), 417-448.
- Costello, P. (2007). *Action research*. London: Continuum Books.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı*. İstanbul: SETA.
- Cottrell, J. (1987). *Creative drama in the classroom, grades 4-6*. Pennsylvania: National Textbook Company.
- Cook, H. C. (1966). *The play way*. London: William Heinemann. (İlk baskı: 1917).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five traditions*. California: Sage.
- Crystal, D. (2002). English in the new world. *Babylonia*, 1(2), 16-17.

- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2005). Dramada beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 103-113.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çevik, H. (2006). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çopur, D. (2002). *In partial fulfillment of the requirement for the degree of master of arts in English language education* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davies P. ve Pearse E. (2000). *Success in English teaching: Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Akpınar Dellal, N. ve Çınar, S. (2011). The communicative-pragmatic approach in language teaching, teacher roles and behaviors and in-class communication. *Dil Dergisi*, 154, 21-36.
- Demircan, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demircioğlu, Ş. (2008). *Teaching English vocabulary to young learners via drama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Usem Yayınları.

- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8. baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. (9. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dickinson, D. K. ve Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergarteners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dolan, M. W. (1985). Integrating listening, speaking, reading and writing in the classroom. *Language Arts Journal of Michigan*, 1(1), 7-12.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sosyometri ve psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Drama Based Instruction (2018). Voices in the head, Erişim Tarihi: 16.12.2018. <https://dbp.theatredance.utexas.edu/teaching-strategies/voices-head>
- Dunn, J. ve Stinson, M. (2011). Not without art! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 164, 617-633.
- Dwyer, E. M. (1990). Enhancing reading comprehension through creative dramatics. *Guides Classroom Teacher*, 1, 2-9.

- Education First. (2018). English proficiency index, Erişim Tarihi: 06.01.2018.
<http://www.ef.co.uk/epi/>
- Ege, İ. (2011). *İkinci yabancı dil (Almanca) öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosuna dayalı uygulamaların etkinliğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Ergüder, I. (2005). *Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ersoy, A. (2002). *Sanat kavramlarına giriş*. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.
- Ertürk, K. (1988). *Çağdaş bilimsel eğitim nedir?*. Ankara: Varol Matbaası.
- ESL Teacher. (2018). Teaching English as a foreign language, Erişim Tarihi: 27.03.2018.
<https://www.eslteacheredu.org/what-is-tefl/>
- Ethnologue. (2018). Languages of the world, Erişim tarihi: 27.02.2018.
<https://www.ethnologue.com/world>
- Eurydice (2012). Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler, Erişim Tarihi: 14.02.2018. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/>
- Evans, T. (1984). *Drama in English teaching*. London: Routledge Kegan & Paul.
- Evin Gencil, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). The effect of layered curriculum on reflective thinking and on self-directed learning readiness of prospective teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 8-20.
- Farmer, D. (2011). *Learning through drama in the primary years*. London: Drama Resource.

- Farris, J. P. ve Parke, J. (1993). To be or not to be: What students think about drama. *The Clearing House*, 66(4), 231-234.
- Fidan, N. (1983). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Flennoy, A. J. (1992). *Improving communication skills of first grade low achievers through whole language, creative drama different styles of writing* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nova University, Ed. D. Practicum, Florida.
- Flynn, R. (1997). Developing and using curriculum-based creative drama in fifth reading/language instruction: A drama specialist and classroom teacher collaborate. *Youth Theatre Journal*, 11, 47-69.
- Fraenkel J. R. ve Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mac Graw Hill.
- Foot, M. C. (1999). Relaxing in pairs. *ELT Journal*, 53, 36-41.
- Galante, A. ve Thomson, I. R. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility and accentedness. *TESOL Quarterly*, 51, 115-142.
- Gardner, C. R. ve Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts: Rowley-Newbury House.
- Gardner, C. R. (2010). *Motivation and second language acquisition*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3th ed). New York: Routledge / Taylor and Francais Group.
- Gebhard, J. G. (2005). *Teaching English as a foreign or second language - A teacher self-development and methodology guide*. (2nd ed). Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Gez N. I., Lyakhovitskij M. V. ve Mirolyubov A.A. (1982). *Foreign language teaching methods at the secondary school*. Moscow: Vysshaya shkola.
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247-273.
- Gill, C. (2013). Enhancing the English-language oral skills of international students through drama. *English Language Teaching*, 6(4), 29-41.
- Göçer, A. (2017). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *IJLA - International Journal of Language Academy, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*: 5(2), 313-328.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gömlüksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5(1), 253-264.
- Gömlüksiz M. N. ve Elaldı Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Gönen, M. (1992). Çocuk ve yaratıcılık, 8. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* içinde, (s. 192-196). Bursa: Ya-Pa Yayınları.
- Griffiths, C. ve Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: theory and perception. *ELT Journal*, 55(3), 247-254.
- Gümüş, M. (2014). Dil öğretiminde temel beceriler. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Kırgız Tili Cana Adabiyatı*, 134-39.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 603-637.
- Gür, H. (1995). Dil öğretim yöntemleri (5): Doğal yaklaşım. *Dil Dergisi*, 38, 24-35.

- Gülmez, Ş. G. (1987). İletişimin toplumsal boyutu ve yabancı dil öğretim bilgisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 17-27.
- Güneysu, S. Ç. (2003). Okul öncesinde hangi tekniklerle ve kimlerle drama. A. Öztürk (Ed.). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Harmer, J. (2007). *The practise of English language teaching* (4. baskı.). Londra: Longman Press, Harlow.
- Hazar, E. (2007). *İngilizce derslerinde resimlerle kelime öğretiminin başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings*. Londra: Hutchinson.
- Heaton, J. B. (1990a). *Writing English language tests*. New York: Longman.
- Heaton, J. B. (1990b). *Classroom testing*. New York: Longman.
- Henrici, G. ve Riemer, C. (2007). Zweitsprachenerwerbsforschung. K.- R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunt erricht* (pp. 38-43). A. Francke Verlag: Tübingen und Basel.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research*. Boston: Pearson.
- Hengirmen, M. (1993) *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Horasan Doğan, S. (2017). *The Effects of creative drama on ELT student teacher's metacognitive awareness and teaching skills* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Hughes, A. (1990). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hult M. ve Lennung S. A. (1980). Towards a definition of action research: A note and bibliography. *Journal of Management Studies*, 17, 241-250.
- Hymes, D. H. (1971). On communicative competence. J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Pennsylvania University Press – Philadelphia: Penguin.
- İlman, M. (2018). *İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde Suggestopedia'nın (Telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1281-1286.
- İpekboyan, S. (1994). Yabancı dil öğretimiyle ilgili temel tavsiyeler. *Dil Dergisi*, 21.
- Jonassen D. H., Peck K. L. ve Wilson B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, A. P. (2003). *Handbook of research on teacher education – what every teacher should know about action research*. Boston: Allyn & Bacon Publication.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Boston: Pearson Publishing.
- Johnson, A. P. (2014). *A short guide to action research* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Johnson, K. ve Johnson, H. (1999). *The encyclopedic dictionary of applied linguistics: A handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Kabadayı, B. (2001). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*, Erişim Tarihi: 20.04.2018.
<http://www.turkcede.org/turkce-dil-ogretiminde-yontemler/360-yabancidil-ogretim-yontemleri.html>

- Kaner, S. (1990). Psikodrama-kuram & teknik ve araçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2) 457-480.
- Karaca, S. (2016). *Yabancı dil öğretiminde drama ve Arapça konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kardash, C. A. ve Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1(3), 11-18.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action Research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14, 459-476.
- Khalitova, L. ve Gimaletdinova, G. (2016). Mobile technologies in teaching English as a foreign language in higher education: A case study of using mobile application Instagram. In *ICERI2016 Conference 14th-16th November 2016* (pp. 6155-6161). Kazan Federal University: Russia.
- Kılıç, E., Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2003). İnternet destekli yapıcı öğrenme ortamları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 149 – 160.
- Kılıç, Ş. (2009). *Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Bolu.
- Kırçıçek, İ. Z. (2018). *Teaching English through drama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Millî Eğitim Dergisi*, 185, 81-89.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - Eine Einführung*. Athenäum Verlag: Königstein.
- Klippel, F. (1984). *Keep talking: Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kocaman, O. ve Balcıoğlu, L. (2013). Student perceptions on the development of speaking skills: A course evaluation in the preparatory class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2470-2483. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.284.
- Kocaman, P., Dolmacı, M. ve Bur, B. (2013). Identifying and comparing the attitudes of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade ELT students towards drama activities. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 200-212.
- Koç, F. (1999). *Yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi - Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçer, N. E. (2003). *Başlangıç ve ileri düzey yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları iletişim stratejilerinin öğrencilerin derse katılımına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangere (FLE)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koru, S. ve Akesson, J. (2011). Türkiye'nin İngilizce açığı. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı – Proje 201157* içinde (ss. 1-19). TEPAV.
- Köksal Akyol, A. (2012). Drama in preschool education and the role of teacher. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 201, 105-115.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kuimoval, M. V., Uzunboylu, H., Startseval, D. A. ve Devyatova1, K. P. (2016). Advantages of extracurricular drama activities in foreign language teaching. *International Scientific Researches Journal*, 72(6), 52-56.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

- Kurniasih, E. (2011). Teaching the four language skills in primary EFL classroom: Some considerations. *Journal of English Teaching*, 1(1), 71-81.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Küzeci, D. (2007). Yabancı dil öğretiminde genel becerilerin kazandırılması. *Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, 18, 13-27.
- Laborda, J. (2009). Using webquests for oral communication in English as a foreign language for tourism studies. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(1), 258-270.
- Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3. baskı). Oxford: Oxford University Press.
- Liao, X. (2000). *Communicative language teaching: Approach, design and procedure*. The United States of America: ERIC.
- Lightbown, P. ve Spada, N. (1999). *How languages are learned*. New York: Oxford University Press.
- Lodica, M. G., Spaulding D.T. ve Voegetle, K. H. (2006). *Methods in educational research*. San Francisco: Josey-Bass.
- Mackenzie, A. S. (1997). Using CNN news video in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 3(2), Erişim tarihi: 8 Şubat 2018. <http://www.aitwech.ac.jp/~iTESLj/>
- Marlowe, B. ve Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classrom*. The United States of America: Corwin Press.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. Studio City, California: Players.

- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal ProQuest Education Journals*, 57(2), 122-129.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İngilizce konuşma becerisi kazanımlarına yönelik gözlem formu. *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim İngilizce Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *Tebliğler Dergisi*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuat*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). İngilizce konuşma becerisi uygulama sınavı ölçeği. *2016-2017 Eğitim-Öğretim Dönemi Türkiye İl Zümre Başkanları Çalıştay Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Yabancı dil çalıştayı. Erişim tarihi: 28.02.2018. <http://tegm.meb.gov.tr/www/yabanci-dil-calistayi-istanbulda-gerceklestirildi/icerik/425>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar İçin)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Mirici, İ. H. (2013). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu nedir?. Erişim Tarihi: 10 Mart 2018. <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>
- Modell, H. I. (1996). Preparing students to participate in an active learning environment. *Advances Physiology Education*, 15(1) 69-77.
- Moeller, A. K. ve Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 196, 327-332.

- Montessori, M. (2015). *Emici zihin*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Muhtar, S. (2006). *Üst bilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Murfin, R. ve Ray, S. M. (2009). *The Bedford glossary of critical and literary terms*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Nolasco, R. ve Arthur, L. (1987). *Resource books for teachers: Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- North, B. (2007). The CEFR: Development, theoretical and practical issues, *Babylonia*, 1(07), 22-29.
- O'Hara, M. (1997). Process and product: Some perspectives on the effect of presentation and performance in preparing PGCE secondary English students to teach drama. *Researching Drama and Theatre in Education – International Conference (April 8th-12th)*, The United Kingdom: University of Exeter.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz Ören, F. (2010). Classroom teacher candidates' opinions related to using drama in primary school: An example of Demirci Faculty of Education. *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özbek, A ve Leutz, G. (1987). *Psikodrama: Grup terapisinde sahnesel etkileşim*. Ankara: Verso Matbaacılık Sanayii.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim programları ve öğretimi*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özmen, R. G. (2001). Okuma becerisi. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8* (ss. 15-20). Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Passov, E. I. (1991). *Communicative method of teaching foreign speaking* (2nded.). Russia: Prosveshhenie.
- Pattison, P. (1987). *Developing communication skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peçenek, D. (1997). *İletişimci yaklaşımda öğretim teknikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Perlman, C. C. (2003). Performance assessment: Designing appropriate performance tasks and scoring rubrics. J. Wall & G. R. Walz (Eds.), in *Measuring up: Assessment issues for teachers, counselors, and administrators* (pp. 497-506). Greensboro, New York: CAPS Press.
- Pishkar, K., Moeinzadeh, A. ve Dabaghi, A. (2017). Effect of teaching modern English drama on the students' fluency and accuracy of speaking. *Research in English Language Pedagogy*, 5(1), 41-51.
- Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Rapoport, R. N. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23(6), 499-513.
- Rast, R. (2008). *Foreign language input: Initial processing*. Buffalo: Multilingual Matters.

- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2007). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, S. T. (2001). Language teaching methodology, *ERIC Issue Paper* (pp. 1-6), Washington DC: Hawaii University.
- Rosenberg, H. S. (1989). Transformations described: How twenty-three young people think about and experience creative drama. *Youth Theatre Journal*, 4(1), 21-27.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin books.
- Rubio, F., Passey, A. ve Campbell, S. (2004). Grammar in disguise: The hidden agenda of communicative language teaching. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 3, 158-176.
- Russell, B. (1996). *Eğitim üzerine*. Ankara: Say Yayınları
- Saban, A. (2005). *Öğrenme ve öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saka, F. Ö. (2009). Öğretim elemanları gözüyle yabancı dilde eğitim ya da yabancı dil eğitimi?. *Elektrik, Elektronik, Bilgisayar, Biyomedikal Mühendislikleri Eğitimi 4. Ulusal Sempozyumu (22-24 Ekim 2009)* içinde (ss. 12-15). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- San, İ. (1985). Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18, 99-112.
- San, İ. (1989). Eğitimde yaratıcı drama. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama* içinde (ss. 57-68). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- San, İ. (1998). The development of drama in education in Turkey. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(1), 96-99.

- Saraç, G. (2007). *Çocukların konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saussure, F. D. (2014), *Genel dilbilim yazıları*, (Çev. S. Kılıç). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting communicative language teaching*. London: Yale University Press.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sezerel, H. ve Özoğul, T. (2019). Öğrenciyi merkeze almak: Turist rehberliği eğitiminde uzman mantosu yaklaşımı. *Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 20(1), 167-197.
- Shand, J. W. (2008). *The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arizona University, School of Theatre Arts, Master of Arts, Arizona.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye’de ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(28), 296-301.
- Somers, J. (1998). *Çağdaş drama derneği atölye notları*. Ankara: Çağdaş Drama Derneği.
- Soyupek, H. (2007). Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi – Uluslararası toplantı bildirisi, *Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi, ICANAS 38* içinde (ss. 1571-1588). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, D. D. (2012). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. (2nd ed.). Stylus Publishing, LLC Sept. – Mitcham: Central Book Services.

- Sze, P. M. (2006). Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts. *Chinese University of Hong Kong Education Journal*, 34(2), 115-134.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim (74-75)* içinde (ss. 49-52). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tanrıseven, I. ve Aykaç, M. (2013). Opinions of the university students related to creative drama's contribution to their personal and professional lives. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 329-348.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, B. (1982). In search of real reality. *TESOL Quarterly*, 16 (1), 29- 42.
- Taylor, B. P. (1983). Teaching ESL: Incorporating a communicative, student centered component. *TESOL Quarterly*, 17(1), pp. 69-88.
- TEFLer's Inn. (2015). Advantages and disadvantages of using drama in an EFL classroom. Erişim Tarihi: 28.11.2018. <http://teflersinn.blogspot.com/2015/07/advantages-and-disadvantages-of-using.html>.
- Tekerek, N. (2006). Oyun kavramından dramaya dramadan dramatik eğitime. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22(22), 47-73.
- TEPAV. (2015). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi: Bir durum analizi*. Ankara: Tasarım ve Baskı Yayıncılık.
- The European Award for Languages – The language label (2008). Constructivist learning environment. Erişim tarihi: 10 Şubat 2018. <http://ydyo.pau.edu.tr/Dosyalar/AVRUPA%20D%C4%B0L%20%C3%96D%C3%9CL%C3%9C%20%C3%87ER%C3%87EVES%C4%B0NDE.doc>

- TOBB. (2013). Yabancı dil öğretimi 5. eğitim kongresi sonuç raporu. Ankara: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Türkiye Eğitim Meclisi,. Erişim tarihi: 05.02.2018.
http://ydyo.comu.edu.tr/images/form/dosya/dosya_665298.pdf
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Torky, F. (2006). *The Effectiveness of a task- based instruction program in developing the English language speaking skills of secondary stage students* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Cairo Ain Shams University Women's college Curricula and Methods of teaching Department, Egypt.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili Dergisi*, 609, 547-563.
- Trim, J. L. M. (1998). Foreign language policies in Europe, with special reference to the roles of the Council of Europe and the European Union. Erişim Tarihi: 27.02.2018.
<https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-co-o/1680886eae>.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Yabancı dil. *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. Erişim Tarihi: 27.02.2018.
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c9e5b6e043256.15367301
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı drama. *PIVOLKA*, 3(12), 10-12.
- Tuncor, F. R. (2000). *Eğitici çocuk oyunları*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Ur, P. (1992). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). *Eylem araştırmasına giriş* (Çev. Ed. Y. Uzuner ve M.Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ünal, E. (2004). Celal Bayar Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin ilköğretimde drama derslerine ilişkin tutumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-15.
- Ünver, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Way, B. (1998). *Development through drama*. London: Longman.
- Wee, S. J. (2009). A case study of drama education in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(4), 489-501.
- Wilson, B. G. (1997). *Reflections on constructivism and instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Yahyaoğlu, Z. (2016). Dramanın öncüleri. T. Erdoğan (Ed.), *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 749-769.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve sınıf. *Eğitsel Yaşantılar*, Erişim tarihi: 12 Şubat 2018. <http://myapici.blogspot.com/2007/04/yaplandirmaclk-ve-snf.html>

- Yaşlı, K. (2008). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti ve iletişimsel yetinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik uygulamalar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi*, 2(2), 14.
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 123-143.
- Yıldırım, Y. (2011). *Analyzing the preservice preschool teachers' attitudes towards the creative drama course* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ekler

Ek 1: Yaratıcı Drama Oturum Planları

1. Oturum

Tarih: 7 Mart 2018

Ders: İngilizce

Konu: Party Time

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Parti malzemesi kartları, kutu, kâğıtlar

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Donuk İmge, Sıcak Sandalye, Canlandırma, Doğaçlama

Kazanımlar:

- E5.7.S1. Students will be able to ask for permission and give response in a simple way.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: İngilizce parti malzemeleri isimleri ve Türkçe karşılıklarının yazıldığı kartlar bir kutuya atılır. (Aynı sözcükten birkaç tane olabilir.) Sonra karıştırılır. Katılımcılar birer kart çeker. İngilizce ve Türkçe karşılıklar doğru bir şekilde eşleşmeye çalışır. Eşleşmeler bittikten sonra ikililer önce kartlarında yazılan İngilizce parti malzemesini sonra da Türkçe karşılığını okurlar. Sonra ikililer kendilerine verilen renkli kâğıtlara A4 kâğıtlarına parti malzemelerini anlatan/çağrıştıran bir resim çizerler. Resimlerin altına da mesleğin yazıldığı kart ve tanımını yapıştırırlar. Bu A4 kâğıtlarını kartonlara yapıştırırlar. Herkes dolaşır kartonlara yapıştırılmış İngilizce ve Türkçe karşılıkları bulunan parti malzemelerini okur. Sonra ikililer vücutlarına

malzemeleri vücutlarına yerleştiren bir duruş verirler. Lider, ikililerin yanına gider ve “What do you need for the party?” diye sorar. Onlar da kartlarında yazılan malzemeyi söylerler. (35 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 2: *Party Basket:* Parti malzemelerini isimlerinin yazıldığı kartlar katılımcılara verilir. Aynı malzemededen birkaç tane vardır. Tüm öğrenciler çember şeklinde sıralara oturur. Ortada ayakta duran bir ebe vardır. Ebe “Can I have some ...?” şeklinde bir parti malzemesini izin isteyerek sorar. O parti malzemesine sahip olan kişiler yerinden kalkar ve boş bir yere oturmaya çalışır. Ebe de aynı şekilde boş bir sıra kapmaya çalışır. Yer bulamayan kişi yeni ebe olur ve parti malzemelerinden herhangi birisini rica cümlesi kurarak ister. Etkinlik böyle devam eder. (15 dakika)

Etkinlik 3: Sevilen film türlerine göre sınıf gruplara ayrılır. Aynı film türünü sevenler bir araya gelip bir grup oluşturur. Gruptaki her katılımcıya parti malzemelerinin yazıldığı bir kart verilir. Gruptakiler bir parti hazırlığındadır. Ve onlardan sadece bir malzeme partiye dâhil olabilecektir. Çünkü sadece bir malzeme eksik vardır. Bu yüzden herkes kendisinin en önemli malzemeye sahip olduğunu belli etmek için “Do you need a/an/some ...?” şeklinde rica cümle yapısını kullanarak soru sorar. Karşı taraf “Yes, of course.” “No, thank you.” Şeklinde cevap vererek istediği malzemeyi seçmiş olur. (15 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: Katılımcılar 4 kişilik gruplara ayrılır. Gruplar 3 fotoğraf karesiyle bugün öğrendikleri üç parti malzemesini anlatacaklardır. Her grup sunumundan sonra sınıfa ele aldıkları malzemeye ihtiyaç duyup duymadıklarını sorar ve sınıf cevap verir. (15 dakika)

2. Oturum

Tarih: 13 Mart 2018

Ders: İngilizce

Konu: Party Time

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı

Araç ve Gereçler:

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Dans Drama, Doğaçlama, Canlandırma, Rol İçinde Yazma

Kazanımlar: Perde (sembolik), parti malzemesi kartları, karton, kartpostal ve boya kalemleri
- E5.7.S2. Students will be able to use basic greeting and leave-taking expressions.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Hi/No wave: Grup ayakta çember olur. Lider sağındaki kişiye ellerini çırparak “Hi” diye akım gönderir. O kişi de sağındaki kişiye akımı gönderir. Bu böyle devam eder. İsteyen kişi, kendisine akım gönderen kişiye dönerek - vücudunu dönerek- elleri havada, avuçlar açık ve karşıdaki kişiye bakar şekilde “No” diyebilir. Akımı gönderen kişi bu sefer solundaki kişiye “Hi” diye akımı gönderir. Yanlış kelime kullanan ya da yanlış tarafa dönen kişi oyun dışı olur. Ayrıca akım göndermekte geciken kişi de oyun dışı olur. Oyunun seri bir şekilde devam etmesi önemlidir. Oyun dışı olan kişiler, lidere oyun konusunda, hareketi kimin doğru yaptığı, kimin geç yaptığı vs. konularında yardımcı olur. İki kişi kalana kadar oyun devam eder. (25 dakika)

Etkinlik 2: Name – Curtain: Grup A- B diye gruplara ayrılır. İki grup karşılıklı oturur. İki kişi gruplar arasında bir perde tutar. Bu esnada iki gruptan da birer katılımcı perdeye yaklaşır. Perdeyi tutan kişiler 1,2,3 diyerek perdeyi indirirler. Karşı karşıya kalan kişilerden ilk kim karşıdakinin isminin baş harfiyle başlayan bir sözcük söylerse, karşıdaki gruptaki kişiyi kendi grubuna katar. En çok eleman kazan grup kazanır. (15 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 3: Katılımcılar 4 kişilik gruplara ayrılır. Bu kişiler de kendi aralarında A-B-C-D diye ayrılır. Bir parti ortamı oluşturulur. A ve B katılımcıları partiye katılan kişilerdir. Bu kişiler parti hediyelerine ait görseller dağıtılır ve saklamaları söylenir. C ve D katılımcıları partiye ev sahipliği yapan kişilerdir. Ev sahipleri, davetlileri karşıladıktan sonra elektrikleri kesilir. Hediyeler görünmez hâle gelir. Davetliler hediyeleri pantomim yaparak anlatmaya çalışır. Davetliler “I think you buy ...” şeklinde alınan hediyeyi tahmin etmeye çalışır. Bilenler hediyelerini davetlilerden alır. En çok hediye toplayan galip olur. (20 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: Birden altıya kadar sayılır. Aynı sayıdakiler bir araya gelip grup oluştururlar. Her gruba birer karton, kartpostal ve boya verilir. Gruplar partilerle ilgili birer kartpostal ya da davetiye hazırlar. Hazırlanan kartpostallar sınıfa sunulur ve katılımcılar kartpostal ya da davetiyelerini okurlar. Afişler sınıfın uygun yerlerine asılır. (20 dakika)

3. Oturum

Tarih: 15 Mart 2018

Ders: İngilizce

Konu: Party Time

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Rol kartları, telefon

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Dedikodu Halkası, Rol Kartları, Canlandırma

Kazanımlar:

- E5.7.S3. Students will be able to use utterances to express obligation.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Katılımcılar çember olur. Lider A'dan başlayarak sırayla alfabenin harflerini söyler. Harf söylendiğinde isminde o harften olanlar çemberin ortasına gelir. Örneğin lider A dediğinde, Fatmanur, Kübra, Celal'in çemberin ortasına gelmesi gerekir, K dediğinde de, Kübra ve Berk çemberin ortasına gelir. Lider "When is your birthday?" diye sorar. Çemberin ortasında bulunurlar da doğum tarihlerini söylerler. Çemberin ortasına gelen herkes doğum tarihini söyledikten sonra lider ; "When is’s birthday?" şeklinde bir kişinin doğum gününü sorar. Soruyu bilen puan alır. En çok puan alan galip olur. (20 dakika)

Etkinlik 2: Tüm katılımcılar bir tanıtım kartı (kayıt kartı) oluştururlar. Ama bu kartları kendilerine ait bilgiler değil de sevdikleri birinin bilgileriyle doldururlar. Bu kişi ünlü bir oyuncu, şair, yazar, ressam, şarkıcı, futbolcu... vb. olabilir. Kartlar hazırlandıktan sonra

katılımcılar mekânda karışık bir şekilde dolaşırlar. Lider bu arada müzik çalar. Müzik durunca katılımcılar en yakındaki bir kişiye kartlarındaki bilgilerini kullanarak kendilerini tanıtır. Eşini tanımak için de sorular sorar. En sonunda “Pleased/glad to meet you.” derler. Bu birkaç defa tekrar edilir. Sonra çember olunur. Ve katılımcılardan bir kişi çemberin ortasına geçer, lider sorular sorar onunla konuşan kişiler de onu tanıtır. Sonra lider yerine bir katılımcı soruları sorar. “When is your birthday?”, “Where are you from?”, “What is your job?”, “What is your favourite lesson?”, “What is your favourite animal?”, “What is your favourite movie?” vb. (20 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 3: İkili doğaçlama A-B diye ikili gruplar oluşturulur. A kişisi davetli, B kişisi ev sahibidir. Bu kişilere rol kartları dağıtılır. Rol kartlarında davetli olan kişi “When is the party?”, “Where is the party?”, “When does the party start?” şeklinde partiyle ilgili sorular sorar. Ev sahibi de rol kartında bulunan partiyle ilgili bilgilerden sorulara cevap verir. (20 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: Katılımcılar 4'erli gruplara ayrılır. Her gruba bir karton ve boya verilir. Gruplar, bir internet sitesi için bir profil oluştururlar. Oluşturdukları profilde bugün öğrenilen kelime ve yapıları kullanmaları gerekmektedir. Katılımcılar hazırladıkları profilleri sınıfla paylaşır. (20 dakika)

4. Oturum

Tarih: 20 Mart 2018

Ders: İngilizce

Konu: Party Time

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Anahtarlık, telefon, kâğıtlar

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Canlandırma, Rol Değiştirme, Doğaçlama

Kazanımlar:

- E5.7.S4. Students will be able to state the date of an event.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Grup müzik eşliğinde sınıfta karışık bir şekilde yürür. Lider müziği durdurduğunda en yakındakiyle eş olup ona en sevdiği ders, en sevdiği hayvan, en sevdiği sanatçı, en sevdiği şarkıcı gibi soruları sorar. Müzik başladığında tekrar yürümeye başlarlar. Müzik durdurulunca tekrar en yakındaki ama farklı biriyle eş olunur. Bu defa da en sevdiği film karakteri, sevdiği yiyecek, en sevdiği kitap, tuttuğu takım gibi soruları sorulur. Aynı etkinlik dörderli gruplar şeklinde sürdürülür. Sonra çember olunur ve ortaya bir öğrenci geçer. Ortaya geçen öğrenciyle konuşan kişiler, onunla ilgili öğrendiklerini söyler. Tüm öğrenciler ortaya geçene kadar etkinlik devam eder. (20 dakika)

Etkinlik 2: Are you ready 1,2,3: Sınıf 10'arlık iki gruba ayrılır. A-B diye sayılarak gruplar oluşturulur. Önce A grubu oyunu oynar, B grubu seyrederek. Sonra B grubu oynar, A grubu

seyreder. A grubundan bir öğrenci ebe olur ve yüzünü duvara döner. Yüzü duvara dönükken “Are you ready? 1,2,3” der. Ebenin ayaklarının dibine bir anahtarlık bırakılır. Bu arada diğer öğrenciler ebeye en uzak bir noktada beklerler. Ebenin yüzü duvara dönükken ona yaklaşmaya çalışırlar. Hedefleri ebenin ayaklarının dibine bırakılan anahtarlığı ebeye fark ettirmeden almaktır. Ebe gruba yüzünü döndüğünde hareket hâlinde gördüklerini grubun durduğu ilk noktaya geri gönderir. Ebeye itiraz edilmez. Ebe nesneyi alan kişiyi görürse onu kovalar ve dokunursa o kişi yeni ebe olur. 10 dakika A grubu, 10 dakika B grubu olacak şekilde etkinlik sürdürülür. (20 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 3: Sınıf beş kişilik gruplara ayrılır. Her gruptan bir kişi dışarı çıkar. Gruptan geri kalanı dışarı çıkan kişilerin doğum tarihlerini tahmin etmeye çalışır. Ortak bir tahmin üzerinde anlaştıklarında dışarıdaki kişiler içeri çağrılır ve tahmin edilen tarih söylenir. Sonra doğum tarihi tahmin edilen kişi tahminin doğru olup olmadığı sorulur. Değilse grup “When is your birthday?” diye sorarak gerçek doğum tarihini söyler. (25 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: Öğrencilere bir kağıt verilir. Verilen kağıtlara bugün;

My birthday is on.....

My deskmate’s birthday is on.....

My brother/sister’s birthday is on

Cümlelerini doldurmaları ve gruba paylaşmaları istenir. (15 dakika)

5. Oturum

Tarih: 21 Mart 2018

Ders: İngilizce

Konu: Party Time

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Telefon, torba, Doğruluk/Cesaret kartları, karton, boya kalemleri

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Canlandırma, Rol Değiştirme, Doğaçlama, Rol İçinde Yazma

Kazanımlar:

- E5.7.S5. Students will be able to express and respond to thanks.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Tüm katılımcılara selamlaşma ve vedalaşma kelimelerinin yazıldığı kartlar verilir. Katılımcılar mekânda serbest bir şekilde dolaşır. Bu arada şarkı çalar. Müzik durunca herkes kartlarındaki kelimeleri kullanarak en yakınındaki kişiyle önce selamlaşır sonra vedalaşır. Müzik başlayınca herkes yürümeye devam eder. Müzik durunca bir hediye alışverişi yaparlar. Birisi teşekkür eder, diğeri rica eder. Etkinlik; bu şekilde devam eder. (15 dakika)

Etkinlik 2: Let's ... Oyunu: “Let's (Hadi)” ile başlayan teklif cümlesi kartları dağıtılır. Çember olunur. Çemberin dışında bir ebe vardır. Ebe çemberin arkasında dolaşır ve birinin omzuna dokunur. Dokunduğu kişiyle ters yöne koşmaya başlarlar. Karşılaştıkları yerde durup ebe diğeri kişiye elindeki karttan “Let's” kalıbı ile başlayan teklif cümlesini sorar. Diğeri kişi de bu teklifi kabul eden ya da reddeden bir cevap verir ve boş yeri kapmak için tekrar

koşmaya başlarlar. Boş yere ilk varan kazanır. Diğer kişi ebe olur. Birkaç defadan sonra “Shall we...?” yerine “How about/What about...” kalıpları kullanılır. (15 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 3: Grup A-B diye ikili olur. Aynı partiye katılan insanlar doğaçlama olarak birbirlerine partinin yeri, saati ve zamanıyla ilgili detayları sorarlar. (15 dakika)

Etkinlik 4: Truth or Dare: Doğruluk mu, Cesaret mi?: Katılımcılar önceden hazırlanmış doğruluk ve cesaret torbalarından isteklerine göre kart seçerler ve verilen görevi uygularlar. (15 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 5: Parti: 4'erli gruplara ayılır. Öğrenciler yanlarında getirdikleri malzemelerle parti davetiyesi hazırlarlar. Tamamlanan davetiyeler masaların üstüne bırakılır ve tüm katılımcılar mekânda dolaşp hazırlanan çalışmalarını okurlar. Katılımcılar parti müziği eşliğinde dans ederler. Birbirlerine verdikleri partilerle ilgili bilgileri sorarlar. (20 dakika)

6. Oturum

Tarih: 29 Mart 2018

Ders: İngilizce

Konu: Fitness

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Sportif faaliyet kartları, kartonlar, boya kalemleri

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Donuk İmge, Canlandırma, Doğaçlama, Dedikodu Halkası

Kazanımlar:

- E5.8.L1. Students will be able to understand simple oral texts about sports activities.
(adapted)

Süreç:

Hazırlık / Isınma: *Flying Bird 1-2-3:* Önce yavaş yavaş yürünür sonra hızlı sonra daha hızlı adımlarla yürünür, sonra koşulur. Olay tersine tekrar eder. Flying Bird 1-2-3 oyunu oynanır. Öğrenciler hoşlarına giden bir aktivite (iç ya da dış mekânla ilgili herhangi biri) formu vererek dururlar. (10 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 1: A ve B olmak üzere sınıf 2 gruba ayrılır. A ve B'ler sınıfın ayrı noktalarında toplanırlar ve gruplar sayışma adlarını A ve B olarak alır. Her iki gruba sportif faaliyetlerin resimleri verilir, resimler gruplara eşit sayıda dağıtılır (fishing, chess, swimming, bungee jumping, tennis, horse riding, motorcycling, weightlifting, basketball, football, voleyball, gardening, skiing, golf, camping, watching TV, listen music, playing the guitar, surfing,

diving, parachuting, folkdancing, judo). Gruplar karşılıklı sıralanır. Yazı tura atarak hangi grubun başlayacağına karar verilir. Seçilen gruptaki bir üye resimdeki aktiviteyi sözsüz olarak 1 dakika canlandırır. B tahmin eder. B'nin tahmini doğru ise B elindeki spor ismini sözsüz 1 dakika canlandırır. A tahmin yapar. Bireysel tahminler doğru değilse grup tahmin etmeye çalışır. Süreç resim bitinceye kadar sürer. (10 dakika)

Etkinlik 2: Duvara iç ve dış mekân aktiviteleri yazan 2 büyük başlığın bulunduğu büyük kartonlar asılır grup üyelerinden kendi ellerinde olan aktivite resimlerini uygun olan başlığın altına yapıştırmaları istenir: Indoor activities, Outdoor activities.

Öğrencilere “What is your favourite activity?” “Which sports do you like?” şeklinde sorular sorulur. Bu sorular hakkında konuşulur. (5 dakika)

Etkinlik 3: Öğrenciler sınıfın ortasına yuvarlak oluşturacak şekilde otururlar. Öğrencilere kitaptaki sayfa 128'deki ve sayfa 130'daki diyaloglar okunur, sonra onlara okutulur. Aynı şekilde hazırlanan bir diyalog öğrencilere dağıtılır ve doldurmaları istenir. (10 dakika)

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

Etkinlik 4: Verilen diyalogdaki aktivite isimlerini öğrenciler kendi istedikleri aktivitelere göre değiştirerek sözlü olarak canlandırmaları istenir. (15 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 5: Sınıf 4'erli gruplara ayrılır (tenis, surfing, camping, golf). Her gruba boya kalemleri ve karton verilir. Gruplardan büyük bir eğlence merkezi açacaklarını hayal etmeleri ve bu merkezde hangi aktivitelerden faydalanabileceğini gösteren bir broşür hazırlamaları istenir. Her grup broşürünü hazırlar ve diğer grup üyelerine eğlence merkezini bir film ile tanıtır. Lider tanıtım filmi ile ilgili kısa bir açıklama yapar. (20 dakika)

Etkinlik 6: Grup çember içinde oturtulur. Küçük ve yumuşak bir top aracılığıyla liderden başlayarak saat yönünde ilerleyecek şekilde yapılan çalışmalar sırasında öğrencilerin neler hissettikleri, neler duydukları hakkında duygu ve düşüncelerini söylemesi istenir. (10 dk.)



7. Oturum

Tarih: 4 Nisan 2018

Ders: İngilizce

Konu: Fitness

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Ders kitabı CD'si

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Sıcak Sandalye, Öğretmenin Rolde Olması, Rol İçinde Yazma, Doğaçlama, Canlandırma

Kazanımlar:

- E5.8.S1. Students will be able to make suggestions for a limited number of activities.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Önce yavaş yavaş yürünür sonra hızlı sonra daha hızlı adımlarla yürünür, sonra koşulur. Olay tersine tekrar eder. Yürümeye devam edilir. Yürüyen gruptan bir kişi farklı bir şekil alır, onu gören diğer kişilerde aynı hareketi yaparlar. Herkes aynı hareketi yaptıktan sonra yürümeye devam edilir. Aynı aktivite tekrar edilir. (10 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 2: Sınıfa aktivite resimleri getirilir. Sınıf Indoor sports ve Outdoor sports şeklinde iki gruba ayrılır. Her iki gruptan bir üye seçilir. Önce Indoor sports grubunun bir üyesi gruba yüzü dönük olacak şekilde sandalyeye oturtulur. Lider bir aktivite resmini gösterir. Sırayla grup üyeleri gösterilen resimdeki aktiviteyi İngilizce olarak aktivitenin adını vermeden sadece

konuşarak anlatmaya çalışırlar. Oturan öğrenci aktivitenin adını bilirse grup on puan alır. Sonra diğer gruptaki öğrenci sandalyeye oturur (fishing, chess, swimming, bungee jumping, tennis, horse riding, motorcycling, weightlifting, basketball, football, volleyball, gardening, skiing, golf, camping, watch TV, listen music, play guitar, surfing, diving, parachuting, folkdancing, judo vb.) . (20 dakika)

Etkinlik 3: Lider öğrencilere kitaptan sayfa 131'in olduğu boşluk doldurma etkinliğini CD dinlettirerek yaptırır. Öğrencilerden dinledikleri parçaya göre doğru cümleleri doğru boşluklara yazmaları istenir. CD'deki parça öğrenciler boşlukları dolduruncaya kadar birkaç kez dinlettirilir. Öğrenciler dinleme aktivitesi bittikten sonra cevapları yanlarındaki arkadaşlarıyla tartışırlar. Lider parçayı son bir kez dinlettirir. Cevapların olduğu yerlerde CD'yi durdurarak öğrencilerin doğru cevabı bulmalarını sağlar. Eğer hâlâ sıkıntı olursa doğru cevabı bulmalarına yardımcı olacak ipuçlarını lider verir. (15 dakika)

Etkinlik 4: Aktivite resimleri duvarlara asılır. Gruplar sunucu, konuk, yönetmen, kameraman, olarak 4'erli gruplandırılır. Katılımcılardan konuk olarak seçilenlerin bir resmi seçmeleri ve bu resimdeki aktiviteyi profesyonel olarak yaptıklarını hayal etmeleri istenir. Sunucu olanlarda konuğa soracakları soruları planlarlar. "Do you like ...?" ve "What sports do you like?" şeklinde soru hazırlarlar. Lider her gruba röportajı nasıl yapacakları konusunda talimatlar verir (üzgün, kızgın, mutlu, ağlayarak, utangaç, saşkın, çocuk, uykulu). Gruplar sırayla performanslarını sergilerler. (20 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 5: Grup çember içinde oturtulur. Lider kendi sevdiği ve sevmediği sporu/etkinliği söyleyerek sağındaki katılımcının omzuna dokunur. Katılımcı da kendi sevdiği ve sevmediği sporu/etkinliği söyler. Bu uygulama bütün katılımcılar konuşana kadar devam eder. (15 dakika)

8. Oturum

Tarih: 10 Nisan 2018

Ders: İngilizce

Konu: Fitness

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Öneri cümlesi kâğıtları, Örnek diyalog kâğıtları

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Donuk İmge, Fotoğraf Karesi, Canlandırma, Rol Değiştirme

Kazanımlar:

- E5.8.S2. Students will be able to accept or refuse suggestions in a simple way.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Önce yavaş yavaş yürünür sonra hızlı sonra daha hızlı adımlarla yürünür, sonra koşulur. Olay tersine tekrar eder. Yürümeye devam edilir. Yürüyen gruptan bir kişi farklı bir şekil alır, onu gören diğer kişilerde aynı hareketi yaparlar. Herkes aynı hareketi yaptıktan sonra yürümeye devam edilir. Aynı aktivite tekrar edilir. (10 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 1: Sınıf heykeltraş ve heykel olarak iki gruba ayrılır. Heykeltraş olanlardan karşısındaki arkadaşını istediği spor aktivitesini yapan sporcu şekline sokarak bir dakika içerisinde bir heykel oluşturması istenir. Heykeller hazırlandıktan sonra heykeltraşlarla müze gezilir. Her heykeltraş heykelini tanıtır ve anlamından bahseder. Bütün heykeller gezildikten

sonra katılımcılardan heykelleri kıyaslamaları istenir. Bu uygulama bittikten sonra heykeltıraşlar heykel olur, heykellerde heykeltıraş ve aynı aktivite devam ettirilir. (30 dakika)

Etkinlik 2: Lider üzerinde “Let’s/Shall/How about/What about/Why don’t we?” şeklinde spor resimlerinin arkasına yazılmış ve ikiye bölünmüş kâğıtları havaya atar. Katılımcılar seçtikleri spora göre eşleşirler ve birlikte verilen sporla ilgili birisi teklif cümlesi kurar, diğeri kabul eder ya da reddeder. (10 dakika)

Etkinlik 3: Katılımcılar A-B olarak iki gruba ayrılır. A ve B ler karşılıklı sıralanır her kişinin karşısında olan onun partneri olur. Lider her partnere bir diyalog verilir ve bu diyalogdaki sözcükleri değiştirerek diyalogu canlandırmaları istenir. (20 dakika)

A:Let’s play basketball.

B: No, I don’t like it.

A: What about going jogging?

B: It sounds good vb.

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: Grup çember içinde oturtulur. Lider istediği bir öneri kalıbını kullanarak sağındaki katılımcının omzuna dokunup kendi isteği bir sporu yapmayı ona teklif eder. Bu uygulama bütün katılımcılar konuşana kadar devam eder. (10 dakika)

9. Oturum

Tarih: 12 Nisan 2018

Ders: İngilizce

Konu: Fitness

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Sportif faaliyet kartları

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Rol Kartları, Canlandırma

Kazanımlar:

- E5.8.S3. Students will be able to give simple personal information.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Ayna: Öğrenciler A ve B olmak üzere iki gruba ayrılır. Gruplar karşılıklı sıralanır. Lider öğrencilerden karşısındakinin bir ayna olduğunu hayal etmelerini ister. Bir öğrenci hangi hareketi yaparsa karşısındaki öğrenci de aynı hareketi yapar. Önce A grubundaki öğrenciler ayna olur, daha sonrada B grubundaki öğrenciler ayna olur ve karşısındaki arkadaşının yansımalarını canlandırır. (10 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 2: Lider her katılımcıya tek tek aktivite resimlerini seçmelerini ve soru kartlarının olduğu kartları dağıtır. Her katılımcıdan bu soruların cevaplarını içerecek maksimum 5 dakika konuşabilecekleri bir konuşma hazırlamalarını ve bu aktiviteyi tanıtıcı bir el broşürü

hazırlamalarını ister. “Do you like playing/doing/going?”, “What is your favourite activity/sport?”, “Can you play basketball/ride a bike/go horse riding?” vb. (20 dakika)

Etkinlik 3: Katılımcılara kendilerini bir alışveriş merkezine aktivitesini tanıtmak için stand açmış bir görevli olarak hayal etmeleri istenir. İlk katılımcı tanıtımı yapacağı alana geçer lider ve diğer katılımcılar alışveriş merkezine gelmiş gezi grubunu canlandırırlar. Katılımcı kendi tanıtımını yaptıktan sonra gezi grubuna katılır. Diğer katılımcı tanıtım yerine geçerek tanıtımı yapar. Bu aktivite bütün katılımcılar sunumlarını yapana kadar devam eder. (40 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: Grup çember içinde oturtulur. Lider kendi yapabildiği bir sporu/etkinliği söyleyerek sağındaki katılımcının omzuna dokunur ve ona kendi belirlediği bir sporu/etkinliği yapıp yapamadığını sorar. Katılımcı o sporu yapıp yapamadığını söyler. Bu uygulama bütün katılımcılar konuşana kadar devam eder. (10 dakika)

10. Oturum

Tarih: 18 Nisan 2018

Ders: İngilizce

Konu: Fitness

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 5/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Anket, oyun hamurları

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Dedikodu Halkası, Canlandırma, Rol Değiştirme

Kazanımlar:

- E5.8.S4. Students will be able to ask for clarification by asking the speaker to repeat what has been said.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Tüm katılımcılara hedef kelimeleri içeren hobilerle ilgili bir anket verilir. Katılımcılar mekânda serbest dolaşıp 5 kişiye bu anketi uygular. Sonra çember olunur. Ve ortaya bir kişi geçer. Onunla anket yapan kişiler onun verdiği cevapları yorumlarlar. Örneğin, s/he really likes doing gardening in her-his free time. Etkinlik çoğunlukla doğru cümleler kurulana kadar devam eder. (20 dakika)

Etkinlik 2: Çember olunur. 1'den 6'ya kadar sayılır ve aynı rakamı söyleyenler bir araya gelip grup oluşturur. Gruplar sınıftaki kişilerin sevdiği ve sevmediği şeylerle ilgili dedikodu yaparlar. Bunu yaparken de abartılı ses tonu ve jest ve mimikler kullanırlar. (20 dakika)

A: Do you know Rahmi loves cooking? I hate cooking. And I never cook.

B: Oh, my God! Aysu hates going fishing but Buse loves fishing.

Canlandırma:

Etkinlik 3: Grup çember olur ve 1'den 7'ye kadar sayılır. Aynı rakamda olanlar bir araya gelip 4'erli gruplar oluşturur. 4'erli gruplar kendi aralarında A-B-C-D- olarak ayrılır. Bu kişiler hafta sonu boş zamanlarında bir araya gelmişlerdir. Sevdikleri bir şeyler yaparak boş zamanlarını değerlendirmek istemektedirler. Ama A – B'nin yapmak istediği şeyleri C-D yapmak istememektedirler. C-D-E'nin yapmak istediği şeyleri A-B yapmak istememektedir. Bu yüzden birbirlerini ikna etmeye çalışırlar.

A ve B: Let's go the cinema. We love watching movies.

C-D: Oh, no. We don't like watching movies. We like playing football. Let's play football. diye başlarlar. (25 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: 5'erli gruplar oluşturulur. Her gruba oyun hamuru verilir. Oyun hamurundan bir karakter oluşturulur ve bu karaktere bir isim verilir. Sonra bu karakterin hobileri grupça konuşulur ve bunlar sınıfla paylaşılır. (15 dakika)

11. Oturum

Tarih: 21 Kasım 2018

Ders: İngilizce

Konu: Weather and Conditions

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 6/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 6/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Büyük fon kartonları

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Rol İçinde Yazma, Canlandırma, Doğaçlama, Donuk İmge

Kazanımlar:

- E6.4.SI1. Students will be able to ask people about the weather.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Katılımcılar çember şeklinde otururlar. Lider katılımcılara kendi hoşlandığı ve genellikle yaptığı aktivitelerle ilgili cümleler okur, eğer okuduğu cümledeki durumu katılımcı yapıyorsa veya liderle aynı fikirdeyse ayağa kalkar ve sol elini yukarı kaldırarak “That’s me.” der. Eğer liderle aynı fikirde değilse o zaman oturmaya devam eder. Örneğin; “I like cycling.”, “I can swim.”, “I dislike playing soccer.”, “I like play football.” “I don’t playing tennis.”, “I hate climbing.” vb. (20 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 2: Lider duvara katılımcıların boyu kadar kâğıt yapıştırır. Her katılımcı kendisini duvara yaslar ve diğer katılımcı onun vücudunun figürünü çıkarır. Figür işlemi bittikten sonra

herkesin kendi figürüne ayrıntılarını çizmeleri istenir (göz, saç, tırnak vs. Figürlerin kenarına kendilerini onu en iyi anlatan ruh hâli sıfatı yazmaları istenir. (30 dakika)

Etkinlik 3: Katılımcılara belirlenen şehirlerin hava durumları sorulur ve o havalarda nasıl hissettikleri sorulur. (15 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: Katılımcılardan hangi havalarda nasıl hissettiklerini vücutlarına verdikleri şekille anlatmaları istenir. Grup çember şeklini alır. İlk olarak bir katılımcı başlar, formu verdikten sonra diğer katılımcının eline vurur ve bu şekilde her katılımcı etkinliği bitirene kadar devam eder. (15 dakika)



12. Oturum

Tarih: 28 Kasım 2018

Ders: İngilizce

Konu: Weather and Conditions

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 6/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 6/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Renkli kâğıtlar, Nesne kartları

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Canlandırma, Rol İçinde Yazma, İstasyon

Kazanımlar:

- E6.4.SP1. Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way.

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Katılımcılar ikili gruplara ayrılırlar. Her gruba bir şehirde bulunan yer isimleri ve tanımlarının yazıldığı bir kâğıt verilir. Gruplar yer isimlerini tanımlarıyla eşleştirirler. (15 dakika)

Etkinlik 2: Sırt Sırta Resim Yapma: Katılımcılar ikili eş olur ve sırt sırta otururlar. Katılımcılar A ve B olarak ikiye ayrılırlar. A'ların elinde karşılaştırma yapılabilecek insan, hayvan, eşya, şehir vb. vardır. A'lar elindeki resimden karşılaştırma cümlesi kurarak B'lere anlatır. B'ler de bunu çizmeye çalışır. Çizim bittikten sonra iki resim karşılaştırılır ve sınıfla paylaşırlar. (20 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 3: Katılımcılar 3'erli gruplara ayrılırlar. Bir kişi misafir, diğer iki kişi ise ev sahibidirler. Misafir çok az İngilizce bilmektedir. Ev sahipleri de İngilizce dışında dil bilmemektedirler. Ev sahipleri misafirlerini ülkede gezdirip şehirlerin hava durumunu ve derecesini İngilizce olarak söyler. (25 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: Ev sahip kiracı Katılımcılar üçlü gruplar oluştururlar. İki kişi karşılıklı durur ve el ele tutuşur. Onlar ev sahibi olur. Üçüncü kişi onların ortasında durur. O da kiracı olur. Gruplar mekânda çember şeklinde dururlar. Lider el çırpınca kiracılar yer değiştirir. Ama ev sahipleri yeni kiracı alırken önce bugün öğrenilen hedef kelimelerden ve hava durumu ve derece sorularından bir tane sorarlar, eğer kiracı bilirse onu içeri alırlar. Eğer bilmezse içeri almazlar. Kiracı başka bir ev bulmaya çalışır. Lider, kiracılar içten yer değiştirsin dediğinde ev sahipleri çemberin iç kısmına bakan kollarını açar, lider kiracılar dıştan dediğinde eve sahipleri çemberin dışına bakan kollarını açarak yer değiştirilir. (20 dakika)

13. Oturum

Tarih: 3 Aralık 2018

Ders: İngilizce

Konu: Weather and Conditions

Süre: 40' + 40'

Grup: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 6/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.

Mekân: Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 6/A Sınıfı

Araç ve Gereçler: Hava durumu kartları, kartonlar, boya kalemleri, Simon kuklası

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Rol İçinde Yazma, Canlandırma, Donuk İmge

Kazanımlar:

- E6.4.L1. Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions. (adapted)

Süreç:

Hazırlık / Isınma:

Etkinlik 1: Katılımcılar 4'lü gruplara ayrılır ve her gruba, şehirlerin hava durumu ve derecelerinin yazıldığı kartlar, bir karton ve boya verilir. Katılımcılar kartonlara bu havalarda nasıl hissettiklerini anlatan bir resim çizerler. Herkes resimleri bitirdikten sonra sınıfın uygun bir yerinde sergilenir. Tüm katılımcılar serbest bir şekilde dolaşıp çizilen resimleri incelerler. (15 dakika)

Etkinlik 2: Katılımcılar 3'lü grup olur. Onlar da kendi aralarında A-B-C diye ayrılırlar. A-B kişileri yolda yürümektedir. C kişinin acilen bir yere varması gerekmektedir; ama adresi bilememektedir. Bu yüzden karşılaştığı A-B kişilerine gideceği adresin en kısa yolunu sorar.

Ama A-B kişileri en kısa yol hakkında karar verememektedirler. Bu konuda farklı düşünmektedirler. (30 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 3: Just Freeze: Bir ebe seçilir. Ebenin amacı herkese dokunarak onları oldukları yerde dondurmaktır. Diğerlerinin amacı da hem ebeye yakalanmamak hem de donmuş arkadaşlarını tekrar aktif hale getirmektir. Bunun için de “How do you feel on ... weather?” şeklinde soru sorarlar. Eğer donmuş kişi sorulan soruyu doğru bilirse çözülür eğer bilemezse donmuş halde kalmaya devam eder. Ebe herkesi dondurduğunda oyun biter. Ebe sayısı iki veya üçe çıkarılabilir. (15 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: Simon says: Bir ebe seçilir. Ebe ruh hâli sözcüklerini kullanarak; Simon says, - “Be happy.”, “Be sad.”, “Be excited.”, “Be relaxed.” şeklinde cümleler kurarak katılımcıların bunu canlandırmasını sağlar. Yanlış yapanlar oyundan çıkar. (20 dakika)

14. Oturum**Tarih:** 5 Aralık 2018**Ders:** İngilizce**Konu:** Weather and Conditions**Süre:** 40' + 40'**Grup:** Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 6/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.**Mekân:** Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 6/A Sınıfı**Araç ve Gereçler:** Beyaz tahta, kâğıtlar, kartonlar**Yöntem:** Yaratıcı drama**Teknikler:** Canlandırma, Manşet, Fragman, İstasyon, Bilinç Koridoru**Kazanımlar:**

- E6.4.R1. Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions. (adapted)

Süreç:**Hazırlık / Isınma:**

Etkinlik 1: Katılımcılar A-B diye iki gruba ayrılır. A grubu akıllı tahtayı, B grubu da beyaz tahtayı kullanır. Gruplara 4 dakika süre verilir. Bu süre içinde grup üyeleri sırayla tahtaya gelip kendilerine hedef kelimeyi çağrıştıran bir resim çizerler. Süre bittikten sonra çizilen resimler incelenir ve resimlerin altına İngilizceleri yazılır. En çok farklı kelimeleri çağrıştıran resim çizen grup kazanır. (20 dakika)

Canlandırma:

Etkinlik 2: Ülke çapında bir hava durumu yarışması yapılmaktadır. Birinci olacak kişi ya da kişilere de büyük bir ödül verilecektir. Katılımcılar 4'lü-5'li gruplara ayrılır. Her grup birinci

etkinlik sırasında kullanılan sözcük ve sözcük gruplarını kullanarak bir slogan yazarlar. Hazırlanan sloganlar sınıfla paylaşılır. (20 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 3: Hedef kelimeler tahtada yazılıdır. İhtiyaç duyan katılımcılar oradan yardım alabilir. Katılımcılar 5 gruba ayrılır. Sınıfın farklı köşelerinde her grup için bir karton vardır. Ve her kartonun bir başlığı vardır; 1. Kartonun başlığı: Slogan, 2. Kartonun başlığı: Song (Şarkı), 3. Kartonun başlığı: Poster, 4. Kartonun başlığı: Diyalog. İstasyon çalışması ile bu başlıklarla ilgili süreç boyunca öğrenmiş olduklarına ilişkin ürünler oluşturur ve etkinliğin sonunda sınıfla paylaşırlar. Katılımcılar ikişerli bir şekilde karşılıklı durarak bir koridor oluştururlar. O gün seçilen grup lideri, bu koridordan hızlı hızlı geçerek o gün yapılan en güzel ürünü seçer. (40 dakika)

15. Oturum**Tarih:** 11 Aralık 2018**Ders:** İngilizce**Konu:** Weather and Conditions**Süre:** 40' + 40'**Grup:** Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 6/A Sınıfı: 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci, yaratıcı drama geçmişleri yok.**Mekân:** Tekirdağ Malkara Atatürk Ortaokulu – 6/A Sınıfı**Araç ve Gereçler:** Telefon, duygu kartları, şehir kartları**Yöntem:** Yaratıcı drama**Teknikler:** Rol İçinde Yazma, Donuk İmge, İstasyon, Canlandırma**Kazanımlar:**

- Students will be able to make simple inquiries.

Süreç:**Hazırlık / Isınma:****Etkinlik 1:** Müzik açılır. Her katılımcıya duygularla ilgili bir kâğıt verilir. Katılımcı hangi hava durumunda nasıl hissettiğini kâğıda yazar ve kâğıdı da duvara asar. (10 dakika)**Etkinlik 2:** Katılımcılar 2'li grup olur. Bir kişi heykel tıraştır ve diğer kişiye en az 4 hedef kelimeyi anlatan bir duruş verir. Her grupta hedef kelimeler vardır. Gruplar heykelleri tamamladıktan sonra sırayla anlatırlar. Örnek; “You feel scared now.”, “You feel great now.” gibi. (25 dakika)**Canlandırma:****Etkinlik 3:** Katılımcılar 5'li grup olur. Beş tane farklı iklim özelliğine ait şehir vardır ama bir taneye gidilecektir. Her katılımcı arkadaşlarını istediği şehre gelmeleri için ikna etmeye

çalışır. 1- The Cold City 2- The Hot City 3- The Warm City 4- The Cool City 5- The Tropical City

- I'd like to go to The Hot City. Because it is sunny.

- No, I'd like to go to The Hot City. Because I like warm and rainy weather. (25 dakika)

Değerlendirme / Tartışma:

Etkinlik 4: Tüm katılımcılar ilk etkinlikte duvara astıkları kâğıtlara tekrar dönerler ve hava durumu ve derecelerini gözden geçirirler. Yeni öğrendikleri kelimeleri yazarlar. Kelimelerini 3 arkadaşıyla karşılaştırırlar. Sonra çember olunur. Katılımcılar öğrenmiş oldukları cümle kalıplarıyla oluşturdukları yapıları tüm grupta paylaşırlar. (20 dakika)

Ek 2: Veli İzin Formu**VELİ İZİN FORMU**

Velisi bulunduğum kızımın/oğlumdan katılması istenen “Yaratıcı Drama Yoluyla İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” isimli çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklamalar aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları hakkında sözlü olarak da bilgilendirildim. Velisi bulunduğum kızımın / oğlumun bu çalışmayı istediği zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğini ve bıraktığı takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağını anladım.

Bu koşullarda kızımın/oğlumun söz konusu araştırmaya katılmasını kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kabul ediyorum.

Velinin**Adı – Soyadı:****İmzası:****Araştırmacının****Adı – Soyadı:****İmzası:**

Ek 3: Rıza Formu**RIZA FORMU**

Tarafımca katılmam istenen “Yaratıcı Drama Yoluyla İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” isimli çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklamalar aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları hakkında sözlü olarak da bilgilendirildim. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının**Adı – Soyadı:****İmzası:****Araştırmacının****Adı – Soyadı:****İmzası:**

Ek 4: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda size kişisel bilgilerinizi içeren sorular sorulmuştur. Lütfen bu soruları dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

2. Doğum tarihiniz:

___ / ___ / _____

3. Annenizin Eğitim Durumu:

<input type="checkbox"/> Okuryazar değil	<input type="checkbox"/> Okuryazar
<input type="checkbox"/> İlkokul terk	<input type="checkbox"/> İlkokul
<input type="checkbox"/> Ortaokul terk	<input type="checkbox"/> Ortaokul
<input type="checkbox"/> Lise terk	<input type="checkbox"/> Lise
<input type="checkbox"/> Üniversite terk	<input type="checkbox"/> Üniversite
<input type="checkbox"/> Lisans Üstü	

4. Annenizin Mesleği:

5. Babanızın Eğitim Durumu:

<input type="checkbox"/> Okuryazar değil	<input type="checkbox"/> Okuryazar
<input type="checkbox"/> İlkokul terk	<input type="checkbox"/> İlkokul
<input type="checkbox"/> Ortaokul terk	<input type="checkbox"/> Ortaokul
<input type="checkbox"/> Lise terk	<input type="checkbox"/> Lise
<input type="checkbox"/> Üniversite terk	<input type="checkbox"/> Üniversite
<input type="checkbox"/> Lisans Üstü	

6. Babanızın Mesleği:

7. Ailenizin aylık ortalama geliri:

1500 – 2000 TL
 2001 TL – 5000 TL
 5001 TL ve üstü

8. İletişim dilinin İngilizce olduğu bir ülkede yaşadınız mı?

Evet Hayır

9. İletişim dilinin İngilizce olduğu bir ülkeye seyahat ettiniz mi?

Evet Hayır

Ek 6: Değerlendirme Ölçeği

SPEAKING TEST RATING SCALE [MEB, (2017)]

CONTENT

- 5. VERY GOOD:** Ideas expressed fully, covering all content elements with appropriate elaboration and minimal digression. Completely relevant to the assigned task. Interesting and informative.
- 4. GOOD:** Ideas expressed covering all content elements with some elaboration. There may be some minor repetition or digression. Relevant to the task and require minimal effort to listen.
- 3. ADEQUATE:** A simple account with little elaboration or with some repetition and digression from the task. One or two content elements may have been ignored. Content may have been covered, however, not very interesting, but monotonous.
- 2. INADEQUATE:** Not enough information. Student is jumping from one point to the other. Noticeable digression and irrelevance to the task. Requires considerable effort to follow.
- 1. POOR:** Totally irrelevant to the assigned task or information is too little to assess.

ORGANIZATION

- 5. VERY GOOD:** Ideas clearly stated, supported by various examples, facts or details. Well-organized and developed. Fully cohesive.
- 4. GOOD:** Main ideas stand out but loosely organized or somewhat supported by various examples, facts or details. Still cohesive.
- 3. ADEQUATE:** Only topic sentence and some factual information have been expressed. Limited support. Non-fluent. Lack of cohesion.
- 2. INADEQUATE:** Ideas confused or disconnected. No cohesion at all.
- 1. POOR:** Ideas do not communicate. No organization or not enough to assess.

VOCABULARY

- 5. VERY GOOD:** Effective word choice and appropriate usage fully relevant to the task. A wide range of vocabulary has been used and even there may be idiomatic expressions. Mutually intelligible pronunciation.
- 4. GOOD:** Quite precise use of vocabulary but still occasional inappropriate usage without obscuring the meaning. Mutually intelligible pronunciation.
- 3. ADEQUATE:** Adequate usage of vocabulary with some hesitation. Some repetitions and searching for a word. Student may not remember some words but replaces with the ones from L1. Pronunciation requires careful listening.
- 2. INADEQUATE:** Vocabulary is focused on basic objects, places and most common words. Frequent inappropriate usage of words. Pronunciation is mostly not intelligible.
- 1. POOR:** Not enough usage of vocabulary to assess.

FLUENCY

5. VERY GOOD: Effortless and smooth speech covering appropriate intonation, rhythm and stress. Student can initiate, sustain and close a conversation and rarely asks for repetition.

4. GOOD: Some noticeable hesitations, repetitions but still easy to follow. Participates in conversation at a normal speed.

3. ADEQUATE: Frequent hesitation as a result of uncertainties but still at reasonable ease. Sometimes dependent on the teachers' prompt questions to carry out the task.

2. INADEQUATE: Student is often forced into silence by language limitations and needs help in handling the topic. Totally dependent on the teachers' prompt questions to carry out the task.

1. POOR: Communication frequently breaks down. Student needs a lot of encouragement to keep going and requires very slow speech.

ACCURACY

5. VERY GOOD: Good control and confident use of language including complex statements and range of structures. There may be few errors of agreement, tense, number, articles or prepositions.

4. GOOD: Effective but simple constructions including minor problems in complex structures, a few errors of agreement, tense, number, articles or prepositions.

3. ADEQUATE: Major problems in structure and sometimes require careful listening. Meaning is sometimes obscured. Several errors of agreement, tense, number, articles or prepositions.

2. INADEQUATE: Difficult to follow due to frequent grammatical errors. Poor sentence construction or so much translation of syntax from L1.

1. POOR: No mastery of sentence structure or not enough information to assess.

İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİSİ SINAVI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ [MEB, (2017)]

İÇERİK

- 5. ÇOK İYİ:** Asgari düzeyde konudan sapma durumları da dâhil olmak üzere konuyla ilgili tüm içerik öğelerini kapsayacak şekilde uygun bir dille ayrıntılandırarak tüm düşüncelerini tamamıyla ifade ediyor. Tamamıyla verilen ve istenen görevle ilişkili. İlgi çekici ve bilgilendirici.
- 4. İYİ:** Konuyla ilgili tüm içerik öğelerini kapsayacak şekilde biraz ayrıntılandırarak düşüncelerini ifade ediyor. Az sayıda tekrara düşme ya da az düzeyde konudan sapma yaşayabiliyor. Verilen ve istenen görevle ilişkili. Dinlemek için küçük bir çabaya gereksinim var.
- 3. YETERLİ:** Biraz tekrara düşerek ya da konudan saparak verilen ve istenen görevle ilgili az sayıda ayrıntı içeren basit bir anlatım. Bir ya da iki içerik ögesi göz ardı edilmiş olabilir. İçerik bir şekilde karşılanmış olsa da çok ilgi çekici değil. Monoton.
- 2. YETERSİZ:** Yeterli bilgi yok. Bir konudan diğerine atlıyor. Gözle görülür bir şekilde konudan sapma ve verilen ve istenen görevle uyumsuzluk var. Takip etmek için önemli ölçüde çabaya gerek var.
- 1. ZAYIF:** Verilen ve istenen görevle tamamıyla uyumsuz ya da bilgisi değerlendirilemeyecek ölçüde az.

DÜZENLEME

- 5. ÇOK İYİ:** Pek çok örnek, gerçek ve ayrıntıyla destekleyerek düşüncelerini açıkça ifade ediyor. İyi düzenlenmiş ve organize edilmiş. Tamamıyla tutarlı.
- 4. İYİ:** Ana fikirler dikkat çekiyor; ama gevşek bir şekilde organize edilmiş ya da fikirleri bir şekilde pek çok örnek, gerçek ve ayrıntıyla destekliyor. Hâlâ tutarlı.
- 3. YETERLİ:** Sadece konu cümlesini ve birkaç gerçek bilgiyi ifade ediyor. Az sayıda destekleyici ifade var. Akıcı değil. Tutarlılık eksikliği var.
- 2. YETERSİZ:** Düşünceler karmaşık ve bağlantısız. Tutarlılık hiç yok.
- 1. ZAYIF:** Düşünceler iletişime geçemiyor. Düzenleme yok ya da değerlendirilemeyecek ölçüde az.

SÖZCÜK BİLGİSİ

- 5. ÇOK İYİ:** Etkili sözcük seçimi ve verilen ve istenen görevle tamamen uyumlu yerinde kullanım. Geniş kapsamlı sözcük yapısı kullanıyor ve hatta deyimsele ifadelere başvuruyor. Karşılıklı anlaşılır bir sesletim.
- 4. İYİ:** Oldukça titiz kelime seçimi yapıyor; fakat nadiren de olsa anlamı belirsizleştiren uygunsuz kullanımlar var. Karşılıklı anlaşılır bir sesletim.
- 3. YETERLİ:** Az düzeyde tereddüt yaşayarak yeterli sözcük kullanımı. Birkaç tekrarlama ve bir sözcüğü bulmaya çalışma. Bazı sözcükleri hatırlayamayabiliyor; ama onların anadil karşılıklarını onların yerine kullanabiliyor. Sesletim dikkatli dinlemeyi gerektiriyor.
- 2. YETERSİZ:** Sözcük bilgisi temel nesnelere, yerlere ve en çok kullanılan sözcükler üzerine odaklanmıştır. Sesletim çoğu zaman anlaşılır değil.
- 1. ZAYIF:** Değerlendirilebilecek derecede yeterli sözcük kullanımı yok.

AKICILIK

5. **ÇOK İYİ:** Uygun tonlama, ritim ve vurguyu içeren zahmetsiz ve düzgün bir konuşma. Konuşmaya başlayabiliyor ve konuşmayı devam ettirip bitirebiliyor. Nadiren tekrara düşüyor.
4. **İYİ:** Birkaç gözle görülür tereddüt ve tekrar var; fakat yine de takip etmesi kolay. Normal hızda konuşmaya katılıyor.
3. **YETERLİ:** Belirsizlikler sonucunda çok sık tereddüt yaşıyor; ama uygun bir rahatlık var. Verilen ve istenen görevi yerine getirmek için bazen öğretmenin yönlendirici sorularına bağlı kalıyor.
2. **YETERSİZ:** Dil kullanımının kısıtlı olması nedeniyle sık sık sessiz kalıp zorlanıyor ve konuya ilişkin görevi yerine getirme için yardıma ihtiyaç duyuyor. Verilen ve istenen görevi yerine getirmek için tamamen öğretmenin yönlendirici sorularına bağlı kalıyor.
1. **ZAYIF:** İletişim sık sık kesiliyor. İletişime devam etmesi için sıklıkla yüreklendirilmeye ihtiyacı var ve anlaşılır olabilmek için çok yavaş konuşmaya gereksinimi var.

DOĞRULUK

5. **ÇOK İYİ:** İyi kontrole sahip ve kendinden emin, karmaşık ifadeler ve çok sayıda yapıları içeren dil kullanımı. Nadiren de olsa az sayıda özne-yüklem uyumsuzluğu, zaman, sayı, artikel ve edat hataları yapabiliyor.
4. **İYİ:** Etkili; ama karmaşık yapılardaki ufak sorunlar yaşayıp basit yapılar kuruyor. Az sayıda özne-yüklem uyumsuzluğu, zaman, sayı, artikel ve edat hataları var.
3. **YETERLİ:** Kurduğu yapılarda başlıca sorunlar var ve bazen dikkatli bir şekilde dinlemek gerekiyor. Anlam bazen belirsizleşiyor. Pek çok özne-yüklem uyumsuzluğu, zaman, sayı, artikel ve edat hataları var.
2. **YETERSİZ:** Sık sık yaptığı dilbilgisi hatalarından ötürü konuşmasını takip etmek zor. Zayıf cümle kurulumu ya da çok sayıda anadilden sözdizimi çevirisi.
1. **ZAYIF:** Cümle kurulumu yeterliği hiç yok ya da değerlendirilebilecek ölçüde yeterli bilgi yok.

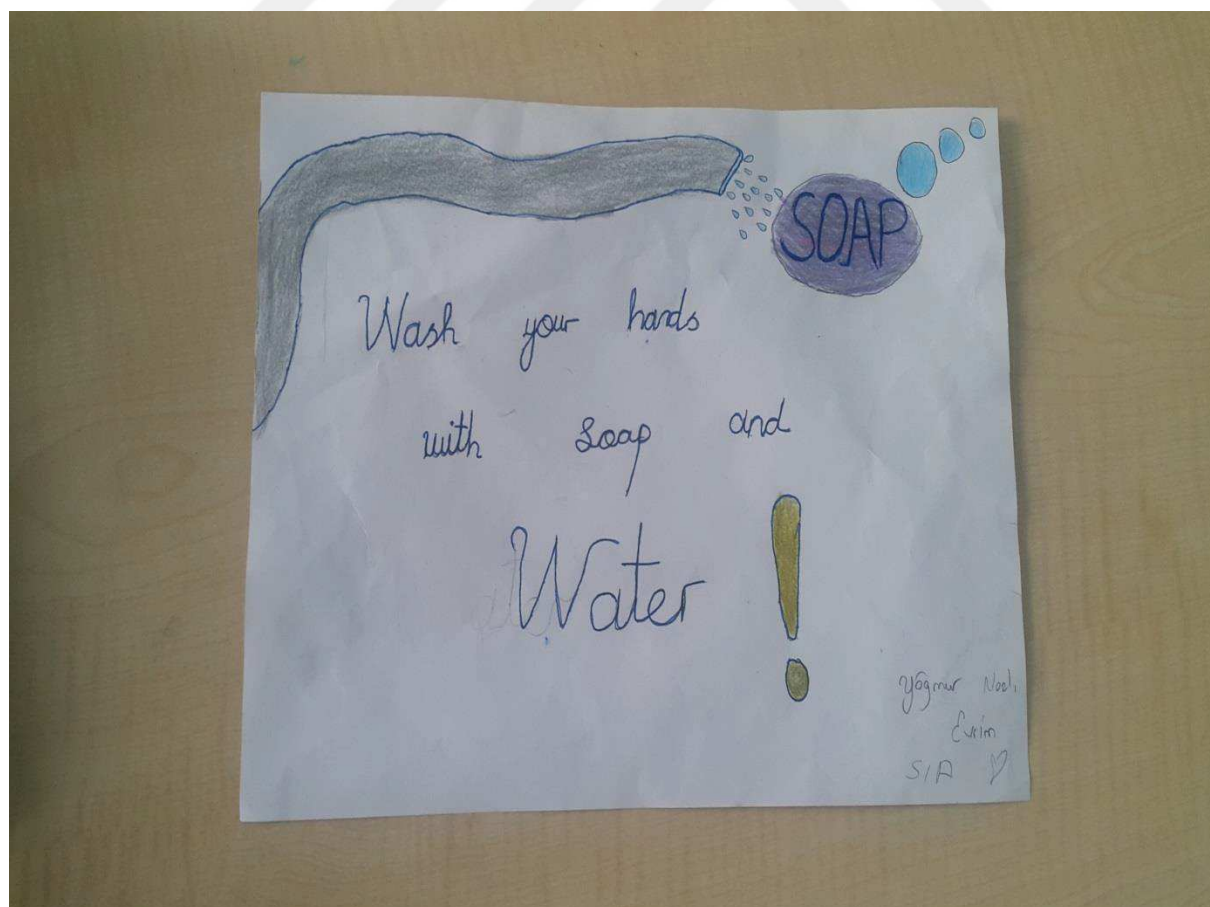
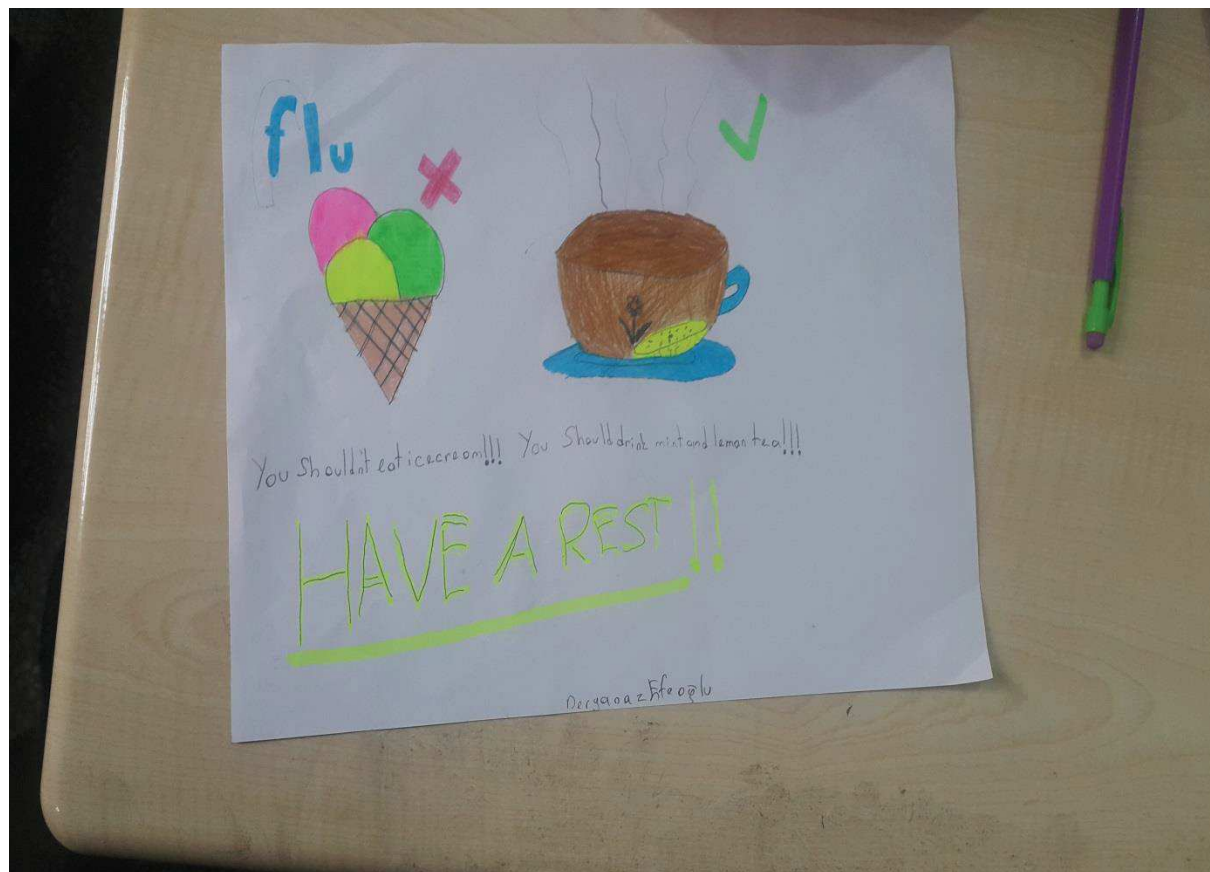
Ek 7: Araştırmacı Gnlg rneği

“2. döngüde ilerlemekteyiz. Sınıfın ilgi ve isteğinin yüksek düzeyde olması beni hem memnun ediyor hem de motive ediyor. Bugünkü oturumda daha ziyade şunu fark ettim ki öğrenciler bireysel canlandırmalardan çok karşılıklı diyalog ya da arkadaşlarının da içinde bulunduğu etkinliklere katılım sağlamayı seviyorlar. Çünkü akran öğrenmesi ve işbirlikli öğrenme onları daha çok güdülüyor. Sadece İngilizce değil, diğer derslerde sesi çıkmayan K9 bile gülümseyip arkadaşlarına uyum sağlıyor. Öğrenciler fikir alışverişinde bulunuyor. Sıcak sandalyede birbirlerinin kişiliklerini eleştirmeden girdikleri rol üzerinden cümle kurmalarının öğrencileri daha aktif hâle getirdiğini gözlemledim. 'ğretmenin Rolde Olması' şeklinde ben de bu oturumda grup içinde yer aldım. Araştırma amacına ulaşıyor mu ne?”

(04.04.2018 tarihli günlükten)

Ek 8: Yaratıcı Drama Etkinlikleri Ürün Örnekleri





Ek 9: Görüşme Soruları
GÖRÜŞME SORULARI

1. Yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin görüşlerin nelerdir?

(Olumlu görüşlerin neler, olumsuz görüşlerin neler, zorluklar neler?)

2. Yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerini geliştirmede sana faydası oldu mu? Olduysa nasıl?

(Bilgi, duygu, arkadaşlarla ilişkiler açısından?)

3. Yaratıcı drama uygulamasına ilişkin aklında kalan, seni etkileyen bir deneyimi anlatır mısın?

4. Yaratıcı drama uygulamasının başka derslerde kullanılmasını ister misin?

(Sence hangi dersler için uygun, hangileri için uygun değil?)

5. Yaratıcı drama uygulamasıyla ilgili eklemek istediğin bir şey var mı?

(Nasıl geliştirilebilir? Web, sosyal medya gibi alanlardan yararlanılabilir mi?)

Ek 10: İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirmelerinde Kullanılan Soru Örnekleri

İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ – KAZANIMLARA YÖNELİK SORU ÖRNEKLERİ

PARTY TIME

E5.7.S1. Students will be able to ask for permission and give response in a simple way.

- Can you have a birthday party at home?
- What can you do at your birthday party?

E5.7.S2. Students will be able to use basic greeting and leave-taking expressions.

- You have a birthday party. Your guests ring the bell. What do you say after opening the door?
- Your father gives you a present (a bike, a camera, a doll, a computer etc.) for your birthday. What do you say?
- You are at a classmate's birthday party. Luckily, you see a friend after a long time. What do you say?
- You finish your birthday party. Your guests are leaving. What do you say to them?

E5.7.S3. Students will be able to use utterances to express obligation.

- What must you do for preparing your birthday party?

E5.7.S4. Students will be able to state the date of an event.

- When is your birthday?
- When is your mother's / father's / sister's / brother's etc. birthday?

E5.7.S5. Students will be able to express and respond to thanks.

- You borrow your friend's book. What do you say?
- Your friend says "Thank you." to you because he / she borrows your book. What do you say to him / her?

Görsel Soru Örnekleri:



What can you say about the picture?

What is she doing? / What is he doing? / What are they doing? etc.

FITNESS

E5.8.L1. Students will be able to understand simple oral texts about sports activities.
(adapted)

- What is your favourite exercise?
- What are your favourite sports?
- Which exercise/sports do you like?

E5.8.S1. Students will be able to make suggestions for a limited number of activities.

- At the weekend, you do your favourite activity (soccer, basketball, cycling, swimming, camping, horse riding etc.). You want to invite your best friend to join you. What do you say to him / her?

E5.8.S2. Students will be able to accept or refuse suggestions in a simple way.

- Your best friend invites you for soccer, basketball, cycling, swimming, camping, horse riding etc. at the weekend. You want to join. Accept his / her invitation.
- Your best friend invites you for soccer, basketball, cycling, swimming, camping, horse riding etc. at the weekend. You do not want to join. Refuse his / her invitation.

E5.8.S3. Students will be able to give simple personal information.

- Which sports do you like?
- Which sports don't you like?

E5.8.S4. Students will be able to ask for clarification by asking the speaker to repeat what has been said.

- Your friend is talking about his / her weekend. But you cannot hear him / her. What do you say?

Görsel Soru Örnekleri:



What can you say about the picture?

What is she doing? / What is he doing? / What are they doing? etc.

WEATHER AND EMOTIONS

E6.4.SI1. Students will be able to ask people about the weather.

- What is the weather like today? / How is the weather today?

E6.4.SP1. Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way.

- How do you feel on hot / cold / sunny / rainy / foggy / snowy / windy / cloudy etc. weather?

E6.4.L1. Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions. (adapted)

- Think that today is sunny / windy / cloudy etc. Your friend invites you to go out. What do you say?

E6.4.R1. Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions. (adapted)

- Think that you are happy / sad / anxious / moody / sleepy / great etc. today. Invite your friend to go out together.

Students will be able to make simple inquiries.

- What is the temperature in Tekirdağ / İstanbul / London / Hawaii etc. today?

Görsel Soru Örnekleri:

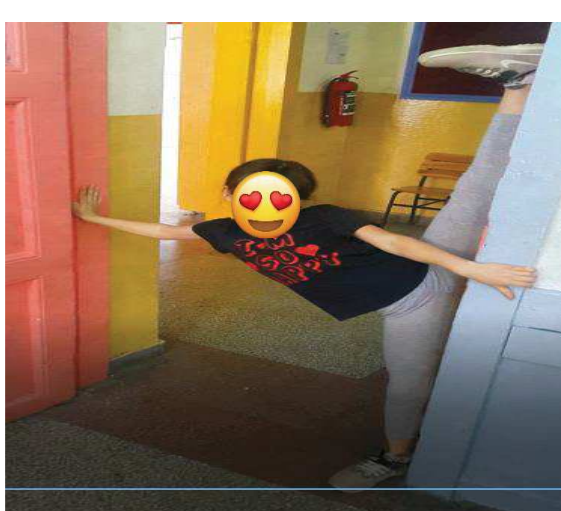
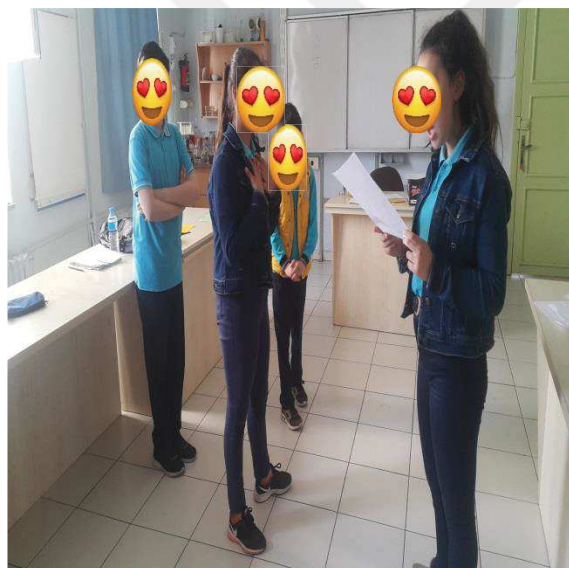


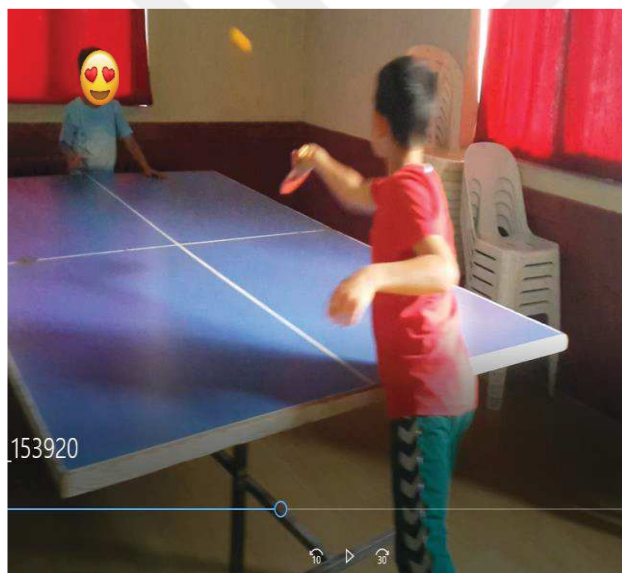
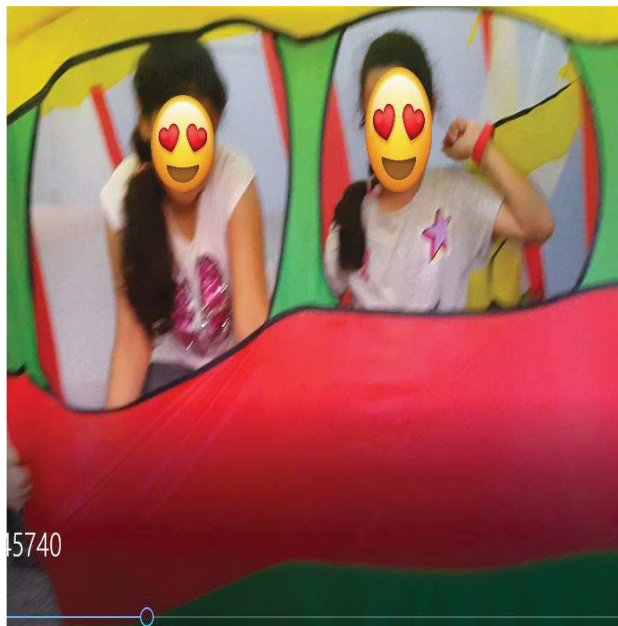
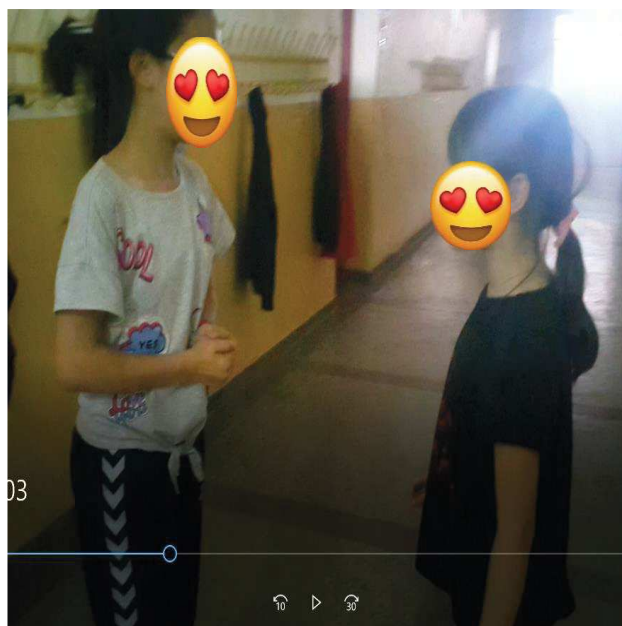
What can you say about the picture?

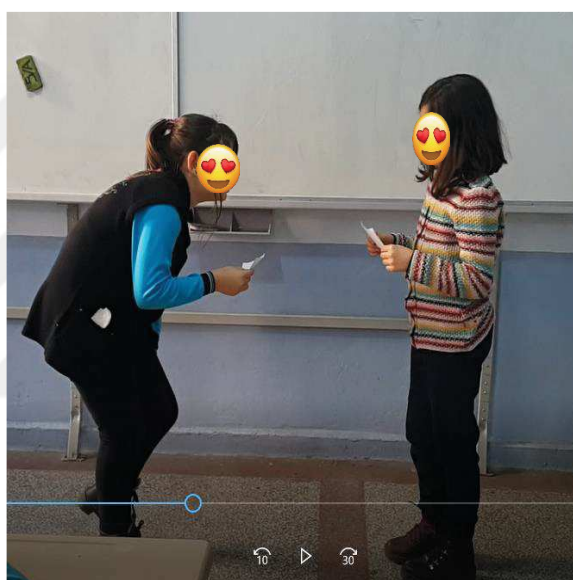
What is she doing? / What is he doing? / What are they doing? / What is the weather like? / How is the weather? / What is the temperature? etc.

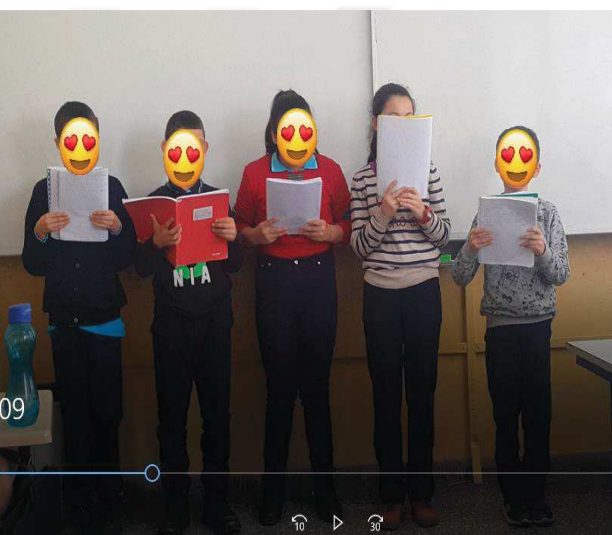
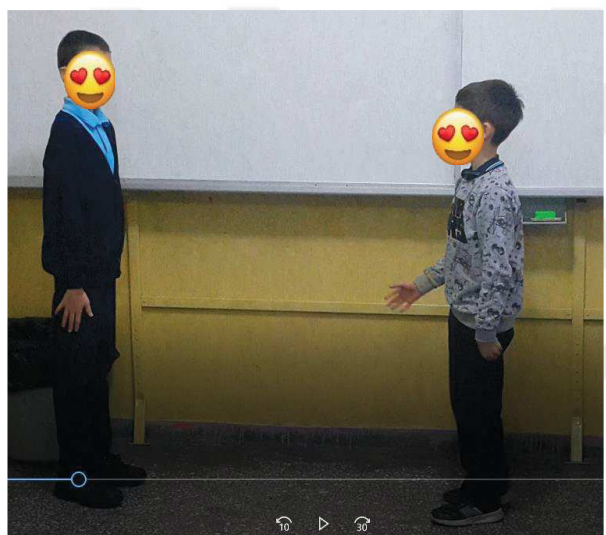
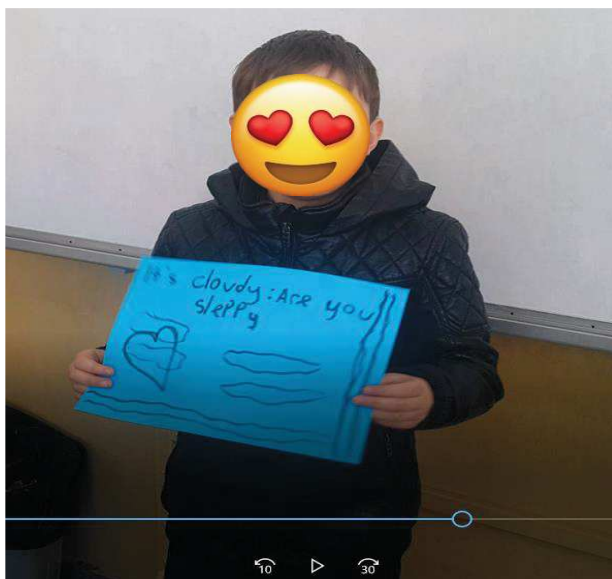
Ek 11: Yaratıcı Drama Oturumları Etkinlik Görselleri











Ek 12: Ses Kayıtlarından Alınan Örnekler

K2: İlginç ve eğlenceli bir teknik. Her gün okula gelirken nasıl bir etkinlik yapacağız diye merak ederek geldim.

K3: Normalde sınıfça çok oyun oynayan bir sınıf değiliz. Bu etkinliklerle birlikte kaynaştık. Sınıf olarak bir bütün oluyoruz ve bir uyum içerisinde oyun oynuyoruz.

K7: Yaratıcı Drama etkinliklerinde iki kişi, üç kişi beraber konuştuğumuz için, takım çalışması yaptığımız için gerçekten konuşmamı geliştirmemi sağladı. Sanki gerçekten İngilizce konuşulan ve bilinen bir ortamda gibi hissettim kendimi...

K10: Derse bakış açım bayağı değişti. Normalde sıkıcı olarak öylesine öğreniyordum. Başka bir dil olduğu için daha da zor olabiliyordu. Şimdi oyunlarla öğrendiğimiz için daha eğlenceli geliyor...

K11: Düzgün cümle kuramadım bazen. Etkinliği tam anlayamamıştım. Bu konuda sıkıntı yaşadığım zamanlar oldu. Ama konuşmayı öğrendim.

K13: Benim konuşma konusundaki korkumu üzerimden atmamı sağladı. Arkadaşlarımızla İngilizce olarak daha iyi anlaşmamıza, iletişim kurmamıza yaradı.

K14: Derste telefon kullanıp oradan İngilizce konuşmak eğlenceli olur.

K16: Konuşurken daha güzel ve doğru konuşmamı sağladı. Okumamı hızlandırdı. Okuduklarımı daha hızlı anlayıp daha hızlı konuşabilmemi sağladı.

K17: Benim konuşma konusundaki korkumu üzerimden atmamı sağladı. Arkadaşlarımızla İngilizce olarak daha iyi anlaşmamıza, iletişim kurmamıza yaradı.

K19: Her kapasitedeki öğrencinin yapabileceği etkinlikleri içeren bir uygulama. Ayrıca konuları eğlenerek öğrenmemizi sağlıyor.

Ek 13: Araştırma İzni Belgesi



T.C.
MALKARA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 78820254-604.01.01-E.9458440

14.05.2019

Konu: Anket Uygulaması

ATATÜRK ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) Tekirdağ Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 08.05.2019 tarih ve 9118666 sayılı yazısı.

b) Valilik Makamının 08.05.2019 tarih ve 9055829 sayılı oluru.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hüsnü Alp BALABAN'ın "Yaratıcı Drama Yoluyla İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tez çalışmasında, Atatürk Ortaokulu'nda öğrenim gören gönüllü 5. ve 6. sınıf öğrencilere yönelik anket uygulama isteği, Valilik Makamının ilgi oluru ile uygun görülmüş olup, ekte gönderilmiştir.

Okul Müdürlerinin koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla yukarıda belirtilen söz konusu okul müdürlüğünde öğrenim gören gönüllü öğrencilerine yönelik olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017/25 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Ali SARAÇ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Okudum.

(H. Alp BALABAN) *[Signature]*

Ek:

-Valilik Oluru ve Eki (18 Sayfa)

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Hüsnü Alp BALABAN

Doğum Yeri: Uzunköprü / Edirne

Doğum Tarihi: 18/07/1990

Eğitim Durumu

İlköğrenim: Edirne – Uzunköprü Gazi Mahmut İlköğretim Okulu (1996-2004)

Ortaöğrenim: Edirne – Uzunköprü Uzunköprü Lisesi ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise (2004-2008)

Lisans Öğrenimi: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi İngiliz Dili Eğitimi / İngilizce Öğretmenliği (2008-2013)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (2015-2019)

Yabancı Dil: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar ve Çalışma Yılları: Gaziantep – Şehitkamil Nigar Ertürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2013-2015)

Tekirdağ – Malkara Atatürk Ortaokulu (2015-Devam)

İletişim

balabanalp@gmail.com