

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**KUKLA MODELİ İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
DERS BAŞARISINA ETKİSİ**

**Hazırlayan
Yeliz ÇAY**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

**Eylül 2017
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**KUKLA MODELİ İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN DERS
BAŞARISINA ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Yeliz ÇAY**

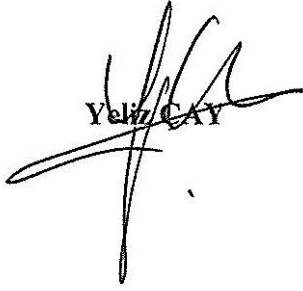
**Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

**Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Birimi tarafından 7067 kodlu proje ile desteklenmiştir.**

**Eylül 2017
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK


Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Yeliz ÇAY



“Kukla Modeli ile İngilizce Öğretiminin Ders Başarısına Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Hazırlayan
Yeliz ÇAY


Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ


Eğitim Bilimleri ABD Başkanı
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ danışmanlığında Yeliz ÇAY tarafından hazırlanan “**Kukla Modeli ile İngilizce Öğretiminin Ders Başarısına Etkisi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

28 / 09 / 2017

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞAHAN

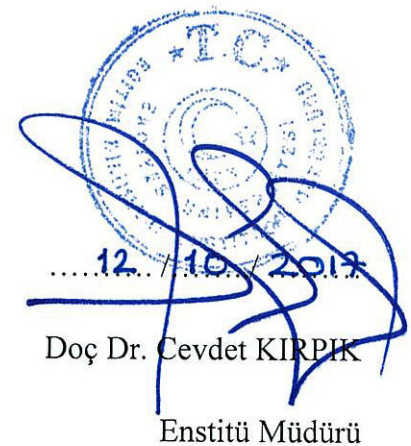


Üye : Yrd. Doç. Dr. Hülya YILDIZLI



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **12/10/2017** tarih ve ... **35-03** ... sayılı kararı ile onaylanmıştır.


 **12 / 10 / 2017**
 Doç Dr. Cevdet KIRPIK
 Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Kukla ile yabancı dil öğretiminin öğrencilerin ders başarısına etkisinin incelendiği bu çalışmanın konu ile ilgilenen taraflara faydalı olmasını temenni ederim.

Öncelikle bu çalışmanın her aşamasında olumlu eleştirileri ve yardımıyla, tüm bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan çok değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ'ye teşekkür ederim.

Çalışmalarında her zaman desteklerini gördüğüm değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Emre TOPRAK'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Başarı testinin hazırlanmasında ve değerlendirmesinde desteklerini esirgemeyen eğitim danışmanları Ahmet EREN ve Muhammet ŞAHİN 'e teşekkür ederim

Uygulama boyunca desteklerini esirgemeyen Yeşilyurt İlköğretim Okulu öğretmenlerine ve deney grubu olan 3-D sınıfı ile kontrol grubu olan 3-A sınıfı öğrencilerime de teşekkür ederim.

Yeliz ÇAY

Kayseri, 2017

KUKLA MODELİ İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN DERS BAŞARISINA ETKİSİ

Yeliz ÇAY

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Eylül, 2017
Danışman: Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı kukla ile dil öğretiminin öğrencilerin ders başarısına olan etkisini incelemektir. Araştırmanın yürütülmesinde deneysel araştırma modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Dersi Başarı Testi kullanılmıştır. Bunun yanında deney grubunda kukla ile öğretim tekniğinin yabancı dil öğretimine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olan tutumlarına etkisini incelemeye yönelik olarak öğrencilerin yorumlarını nitel boyutta belirlemek için öğrencilerden çalışma sonunda istenen yazılı değerlendirmeleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Yozgat / Sorgun ilçe merkezinde bulunan Yeşilyurt ilköğretim okulunda öğrenim gören 2 farklı şubedeki 3. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının tespiti sürecinde İngilizce başarı testine ait ön test sonuçları göz önüne alınmıştır. Ön test sonuçları birbirine yakın olduğu için deney ve kontrol grupları kura yolu ile belirlenmiştir. Gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak tayin edilmiştir. Çalışmada deney grubu olan 3-D sınıfında 33 ve kontrol grubu olan 3-A sınıfında 33 olmak üzere toplam 66 öğrenci yer almıştır.

Toplam 5 hafta devam eden araştırma sürecinde deney grubunda İngilizce derslerinde bir drama tekniği olan kukla ile öğretim yapılırken, kontrol grubunda ise mevcut ilköğretim programında yer alan yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23.00 programıyla analiz edilmiştir. Toplanan veriler üzerinde öğrencilerin gruplarına (deney/kontrol) göre yabancı dil başarılarının farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla ilişkili örneklem için t testi, her bir grupta yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancı dil başarılarının farklılaşma durumunu

ortaya koymak amacıyla ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara bakıldığında kukla ile öğretim tekniğinin yabancı dil öğretimine ve öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretim yöntemleri, iletişimsel yaklaşım, drama, kukla ile öğretim



THE EFFECT OF TEACHING ENGLISH WITH PUPPET MODEL ON STUDENTS' ACHIEVEMENT IN LANGUAGE LEARNING

Yeliz ÇAY

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, September, 2017

Supervisor: Assoc. Prof. Mustafa GÜÇLÜ

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the effect of teaching English with puppet model on students' achievement in language learning and on students' attitudes towards language learning. The study was carried out with experimental design, which involves use of pre-test and post test with control and experiment group. As the data collection tools, English Achievement Test was developed by the researcher. Also, the students in the experimental group were asked to write down their thoughts about the study to determine the students' attitudes in qualitative dimension.

The study was carried out with third grade students attending Yeşilyurt Primary School in the academic year of 2016-2017 in Yozgat/Sorgun province. English Achievement Test was applied to all students from four different classes of third graders in the school. Because the pre test results were close, control group and experimental group assigned randomly. The study involved a total of 66 students. There were 33 students in Class 3-D, which was the experimental group and 33 students in Class 3-D, which was the control group.

During a 5- week period, the teacher, also the researcher of the study, taught English using the puppet technique in English class in the experimental group. As for the control group, the teaching methods prescribed by the current curriculum for the English Language Course were used. For the between-groups analysis of the quantitative data, independent samples t-test and ANCOVA were used, while dependent samples t-test was used for within-groups analysis of the quantitative data. Based on the results gained, it can be concluded that puppet teaching method had positive impact on foreign language teaching and on students' attitudes towards language learning.

Keywords: Foreign Language Teaching, Foreign Language Teaching Methods, Communicative Approach, Drama, Puppet

İÇİNDEKİLER

KUKLA MODELİ İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN DERS BAŞARISINA ETKİSİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Amacı	3
1.5. Araştırmanın Önemi	3
1.6. Araştırmanın Sayıtları	3
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.8. Araştırmanın Tanımları	4
BÖLÜM 2	5
GENEL BİLGİLER	5
2.1. Dil Gelişimi, Ana Dil ve Yabancı Dil	5
2.1.1 Çocuk Gelişimi ve Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi.....	7
2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	11
2.2.1. Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method).....	11
2.2.2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)	12
2.2.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio – Lingual Method	12
2.2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive – Code Approach)	13

2.2.5.Doğal Yöntem (Natural Method).....	13
2.2.6.Seçmeli Yöntem (Eclectic Method).....	13
2.2.7.İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)	13
2.2.7.1 İletişimsel Yaklaşımın Özellikleri	14
2.2.7.2. İletişimsel Yaklaşımında Öğretim Teknikleri.....	15
2.2.7.3.Eğitsel Dramada Özel Teknikler.....	18
2.3. Kukla Ve Kuklanın Tarihi Gelişimi	19
2.3.1. Kuklanın Eğitim Ve Öğretimde Kullanılması	22
2.3.2. Kukla Ve Yapılandırmacılık.....	24
2.3.3. Beyin, Öğrenme Ve Kukla.....	26
2.3.4. Duygular, Öğrenme ve Kukla.....	27
2.3.5. Kukla Motivasyon Ve Başarı.....	30
2.3.6 Kukla Ve Yaratıcılık.....	30
2.3.7 Kuklanın Yararları	31
2.4. İlgili Araştırmalar	34
BÖLÜM 3.....	37
YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Çalışma Grubu.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	40
3.3.2. Yabancı Dil Başarı Testi.....	40
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	41
BÖLÜM 4.....	42
BULGULAR	42
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	42
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	42

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	44
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
BÖLÜM 5.....	49
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	49
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	49
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	51
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar	51
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	52
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	52
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	53
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar	53
5.8. Sonuçlar.....	54
5.9.Öneriler.....	55
5.9.1. Uygulayıcılara Öneriler	55
5.9.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	56
KAYNAKÇA	57
EK-1.....	67
SCRIPT 1	67
SCRIPT 2	67
SCRIPT 3	68
SCRIPT 4	68
SCRIPT 5	69
SCRIPT 6	69
SCRIPT 7	70
SCRIPT 8	70

SCRIPT 9	71
SCRIPT 10	71
SCRIPT 11	72
SCRIPT 12	72
SCRIPT 13	73
SCRIPT 14	73
SCRIPT 15	74
EK- 2.....	75
ÇALIŞMADA KULLANILAN MATERYALLER	75
EK-3.....	83
ÖĞRENCİ YAZILI GÖRÜŞLERİ	83
EK-4.....	89
BAŞARI TESTİ	89
Ek-5	94
KİŞİSEL BİLGİ FORMU	94
Ek-6	95
Kukla Etkinliği Planı	95
Ek-7	96
Kukla Etkinlik Yönergesi	96
ÖZGEÇMİŞ.....	97

KISALTMALAR

Bkz.	: Bakınız
CLT	: Communicative Language Teaching
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Veri Sayısı
ÖSKD	: Ön test – son test kontrol gruplu desen
p	: Anlamlılık düzeyi
ss	: Standart sapma
sd	: Serbestlik derecesi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
t	: Korelasyon katsayısı
vd.	: Ve diğerleri

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Araştırmada yer alan öğrencilerin gruplarına göre cinsiyetlerinin dağılımı.....	38
Tablo 2.	Araştırmada yer alan öğrencilerin gruplarına göre anne eğitim durumlarının dağılımı.....	38
Tablo 3.	Araştırmaya yer alan öğrencilerin gruplarına göre baba eğitim durumlarının dağılımı.....	39
Tablo 4.	Araştırmada yer alan öğrencilerin gruplarına göre sosyoekonomik düzeylerinin dağılımı.....	39
Tablo 5.	Deney grubu öğrencilerinin yabancı dil başarı düzeyleri ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları	42
Tablo 6.	Kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil başarı düzeyleri ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları	43
Tablo 7.	Deney grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar	43
Tablo 8.	Deney grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	44
Tablo 9.	Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar	44
Tablo 10.	Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	45
Tablo 11.	Deney grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar	45
Tablo 12.	Deney grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	46
Tablo 13.	Kontrol grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar	46
Tablo 14.	Kontrol grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	47

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1 Problem

Küreselleşen dünyada eğitim anlayış ve uygulamaları da değişmekte, öğretmen merkezli eğitim uygulamaları yerini öğrenci merkezli anlayışa bırakmaktadır. Bu durumun en somut göstergeleri ise şüphesiz yeni programların ilermecilik eğitim felsefesine göre hazırlanması, yapılandırmacı yaklaşımın programlara yön vermesi olduğu söylenebilir.

Eğitimde değişimin tüm hızıyla yaşandığı günümüzde farklı eğitim sorunları ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bu sorunlardan birisi de eğitim anlayış ve uygulamalarının sınav odaklı hale gelmesidir. Öğrenciler öğrenmiş oldukları bilgileri derinlemesine analiz etmek yerine yüzeysel öğrenmeyi tercih etmekte, sadece sınavda kullanmaya yönelik olarak çalışmalar yapmaktadırlar. Oysa küreselleşen dünyada her bireyin en az bir yabancı dil bilmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Küresel vatandaşlık için ise gerekli olan yabancı dilin öğretilmesi konusunda da eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Eğitim kurumları ise yabancı dil derslerini öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olarak vermeli, derslerin eğlenceli ve yaşama yakınlık illkesi ile de ilişkili olarak ele alınmasında etkili olmalıdır. Bu durum özellikle ilköğretimde yabancı dil derslerinde oyunun bir öğretim aracı olarak kullanılmasının önemli yararlar sağlayacağını göstermektedir. İlköğretim döneminde oyun çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Yörükoğlu'nun (1986)

ifadesiyle oyun, adeta çocukların öğrendiklerini pekiştirdikleri bir deney odası konumuna gelmektedir.

Yıldız'a göre (1997) bazı uzmanlar oyunu bir öğrenme sanatı olarak değerlendirmektedirler. Ona göre oyun aracılığıyla çocuk yeteneklerini fark etmekte, yaratıcı potansiyelini kullanabilmekte, tüm gelişim alanlarını uyarmakta, yetenekleri kadar duyuları ve duygularını da geliştirmektedir. Oyunun bir öğretim aracı olarak kullanılabilceği derslerden birisi de yabancı dil dersleridir. Bu derste anlamı bilinmeyen ve oldukça soyut olan kelime ve gramer kuralların öğretilmesi, yabancı dilin günlük hayatta kullanılmasında oyun önemli bir yere sahiptir.

Yapılan araştırma ile bir drama tekniği olarak kuklanın yabancı dil öğretiminde kullanılması ve bunun sonucunda da öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla "Kukla ile yabancı dil öğretiminin ders başarısına etkisi ne düzeydedir ?" sorusu bu araştırmanın ana problemi oluşturmaktadır

1.2. Problem Cümlesi

"Kukla ile yabancı dil öğretiminin ders başarısına etkisi ne düzeydedir ?" sorusu bu araştırmanın problemidir.

1.3. Alt Problemler

1.3.1. Kukla ile yabancı dil öğretimi gören (deney grubu) öğrencilerin yabancı dil başarısı nasıldır?

1.3.2. Programdaki mevcut yöntem, teknik ve etkinlikler ile yabancı dil öğretimi gören (kontrol grubu) öğrencilerin yabancı dil başarısı nasıldır?

1.3.3 Kukla ile yabancı dil öğretimi gören (deney grubu) erkek öğrencilerin yabancı dil başarısı nasıldır?

1.3.4. Programdaki mevcut yöntem, teknik ve etkinlikler ile yabancı dil öğretimi gören (kontrol grubu) erkek öğrencilerin yabancı dil başarısı nasıldır?

1.3.5. Kukla ile yabancı dil öğretimi gören (deney grubu) kız öğrencilerin yabancı dil başarısı nasıldır?

1.3.6. Programdaki mevcut yöntem, teknik ve etkinlikler ile yabancı dil öğretimi gören (kontrol grubu) kız öğrencilerin yabancı dil başarısı nasıldır?

1.3.7. Deney grubu öğrencilerinin derste yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

“Kukla ile yabancı dil öğretiminin ders başarısına etkisi var mıdır ?” sorusuna öğrencilerin mevcut programlardaki etkinlikler yerine daha etkili olacağı düşünülen kukla etkinlikleri ile öğretmenin etkiliğinin test edilmesi amaçlanmıştır.

İlkokul 3.sınıf İngilizce dersinde konuların kukla show etkinlikleri kullanımının öğrencilerin ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Kuklaların uzun bir tarihçesi olmasına rağmen ülkemizde eğitim-öğretim alanında kullanımı henüz yeterince yaygınlaşmamıştır. Kuklalar ile ilgili yapılan çalışmalar da genellikle kukla sanatının tarihi gelişimi üzerine odaklanmıştır. Kuklaların eğitim-öğretim alanında kullanımıyla ilgili deneysel çalışmalar sınırlı sayıdadır. Deneysel olarak gerçekleştirilecek olan bu araştırmayla literatürdeki bu boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltıları aşağıda belirtilmiştir:

- 1) Veri toplama aracının geçerliğinin sağlanmasında belirtge tablosunun ve uzman görüşünün yeterli olduğu,
- 2) Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, araştırmada kullanılan ölçme aracında yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
- 3) Çalışmanın sonucunu etkileyebilecek olan kontrol altına alınamayan bir kısım değişkenlerin (zaman, aile durumları, takviye ders alma, derse isteksiz ve yorgun gelme ile zeka gibi) deney ve kontrol grubunu eşit oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir;

- 1) Araştırma 3.sınıflar ders kitabının sadece seçilmiş olan üniteleriyle yapılan öğretimle,
- 2) 2016-2017 eğitim öğretim yılı Yozgat ili Sorgun İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Yeşilyurt İlkokulu 3-A ve 3- D sınıflarında bulunan öğrenciler ile
- 3) Araştırmada kullanılan İletişimsel Yaklaşımında, Drama Tekniğinin özel tekniklerinden biri olan Kukla Modeli ile,
- 4) Deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce başarı testindeki başarıları ile sınırlıdır.

1.8. Araştırmanın Tanımları

Yabancı dil: Ana dil dışında, öğrenenin yaşadığı ülkede ve kültüründe bulunmayan, toplum içinde iletişimsel bir yere sahip olmayan öğrenenin anadilden sonra öğrendiği dildir (Oruç, 2016, s.289)

İletişimsel Yaklaşım: İletişimsel yaklaşım, dilin iletişimde aktif, akıcı ve etkin bir şekilde kullanılmasını esas alan bir dil öğretim yaklaşımıdır. 1970 lerde ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre iletişim için asıl önemli olan dilbilimsel yeterlilik değil iletişimsel yeterliliktir. (Larsen & Anderson, 2016). İletişimsel yaklaşım İngiltere de ortaya çıkmıştır. Henry Widdowson, Christopher Brumfit ve Kate Johnson gibi dil çalışmacıları hedef dilde iletişim kurabilmek için sınıf içinde kullanılacak yöntem olarak iletişimsel yöntemden bahsetmişlerdir (Demirel, 2016).

Drama: Drama kelimesi en kısa anlatımıyla “yapmak, etmek,” anlamına gelir. Drama kelimesinin farklı dil ve kültürlerdeki tanımlarına baktığımızda ise kesin bir tanımlama yapmanın mümkün olmadığı görülmektedir (Kayhan, 2012, s.98). Karadağ ve Çalışkan (2006)’a göre drama kelimesi sahnelenmek, televizyon ya da radyoda gösterilmek üzere yazılan oyun anlamına gelebileceği gibi yazınsal eser olarak da düşünebilir (Akt: Kayhan, 2012, s.98).

Kukla: Kukla baş kısmında bir delik buluna, genellikle kumaştan vücutlu, ellere takılarak manipüle edilebilen oyuncak bebek şeklindeki figürlerdir (Pickett, 2002)

BÖLÜM 2

GENEL BİLGİLER

2.1. Dil Gelişimi, Ana Dil ve Yabancı Dil

Dil, insanoğlunun dünyaya geldiği andan itibaren karşılaştığı onunla kendini ifade ettiği bir olgu olarak, insan hayatının en önemli öğelerin biridir (Yapıcı, 2004). Çocuk nasıl dil öğreniyor sorusu ise dilbilim ve gelişim psikolojisi çevrelerince en çok merak edilen ve araştırılan konuların başında olmuştur. Bu nedenle de çocukta dil gelişimini açıklamaya yönelik pek çok kuram ortaya atılmıştır. Bunları; taklit ve pekiştirmeye dayalı olan çevresel kuramlar, çocuğun doğuştan dil öğrenmeye yönelik bir dizi işlemsel ilke ile dünyaya geldiğini iddia eden doğuştancı kuramlar ve çocuğun dili kendi bilişsel bütünlüğü içinde bilişsel gelişiminin içinde aynı zamanda ve aynı şekilde oluşturduğunu öne süren oluşturmacı kuramlar olarak ele alabiliriz. Bir de bunlara ek olarak seçmeci kuram vardır ki, bu kurama göre dil gelişimi belirli bir ölçüde doğuştan gelen işlemsel becerilerle belirli bir ölçüde de çevrenin etkisi ile açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre bilişsel beceriler de aynı şekilde gelişim göstermektedir (Bee & Boyd, 2009, s.483).

Çocuklarda dil edimi üç evrede incelenebilir. Bunlar; dil öncesi evre, küçük dil evresi ve dil evresi olmak üzere üç ayrı evredir. Dil öncesi evre yaklaşık 10 ya da 15 aylık bir süredir. Bu dönemin daha kısa ya da daha uzun sürmesi bireysel farklılıklar anlamında söz konusu olabilir. Bu evre içerisinde ilk çığlıklar ve bağırımlar yer alır. Bu dönem doğum ve doğumla birlikte başlayan 10-15 haftalık süredir. Bu dönemde çocuk bu il bağırımlar ve çığlıklar ile fiziksel rahatsızlıklarını ve ihtiyaçlarını dile getirir. Bu ilk seslere dil diyebilmemiz mümkün değildir. Ancak çocuk bu bağırımlar ve çığlıklar ile bakım verenlere ulaşabildiği için çevre tarafından bir dilmiş gibi algılanır. Yine bu evre içinde ikinci bir dönemse ünlüleşme ve bıcırdama dönemidir. Bu dönem de üç aya yaklaşan dönemi ifade eder. Bu dönemde çocuk kişileri tanımaya başlar ve onların söyledikleri ile gösterdikleri nesnelere arasında ilişki kurmaya başlar. Dördüncü aya

doğru ise çocukta bıcırdamalar başlar bu sesler öncesinde rastgele çıkarılan seslerdir ancak bu sesler sonraları tekrar edilir. Küçük dil evresi ise yaklaşık 15-20 ay evresidir (Kara,2004) .Burada çocuk bağırarak ve çığlık atarak yerine bıcırdamak sesleri eklemek gibi işlemlerin daha işlevsel olduğunu görmeye başlar. Bir yaşının sonuna doğru çıkan sesler daha da netleşmeye başlar. Son olarak da dil evresi başlar ki bu evre küçük dilden sonra oldukça yavaş bir biçimde gerçekleşir. Yaklaşık olarak iki yaşların sonuna doğru başlayıp okuma ve yazma etkinliklerinin kazanılması dönemine kadar uzar. “Küçük dilden dile geçişi belirgin kılan, yetişkin bireyin sözcük dağarcığının aşama aşama küçük dilin sözcük dağarcığının yerini almasıdır. Örneğin “bıda”nın yerini “yumurta” “vuvu”nun yerini “araba” alır. “havhav”ın yerini “köpek”, “miyav”ın yerini “kedi” alır.” (Kara, 2004, s.302)

“Ana dili” ifadesinde geçen “ana” kelimesi pek çok dilbilimciye bu dilin anneden öğrenilen dil olduğunu düşündürmüş ve tanımlamaları da bu noktadan başlayarak yapmışlardır. Yalnız bir takım dilbilimciler bu dilin anneden öğrenilmesinin yeterli bir açıklama olmadığını, anne ile birlikte bu dilin edinilmesinde çevrenin de önemine vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte bu dilin bir ulus içinde konuşulan ortak dil olduğunun da altını çizmişlerdir (Aksan, 1994, s 63-64; Akt: Sinan, 2006, s.3-4)

Yabancı dil ifadesi akıllara genellikle ana dilden sonra ve ana dilden farklı bir dili getiriyor. Zaman zaman buna ikinci dil olarak da isimlendirme yapılabiliyor ancak yabancı dil ve ikinci dil aynı şeyden bahsetmemektedir. Yabancı dille ikinci dili birbirinden ayıran en temel nokta söz konusu dilin işlevselliği ve dili konuşan kişinin dilin kültürünün içinde bulunmasıdır. Kısaca özetleyecek olursak eğer söz konusu dil öğrenenin yaşadığı ülkede mevcut kültür içinde işlevsel olarak iletişim amaçlı kullanılıyorsa bu yabancı dil değil, ikinci dildir. Bu iki kavram arasındaki diğer bir fark ise yabancı dil okul, kurs, gibi öğretim ortamlarında öğrenilir, ikinci dil ise toplum içinde anadil gibi edinilir. Yaşantısı içinde iletişim amaçlı olarak ana dilini kullanan kişiler, o toplum içinde iletişim amaçlı olarak kullanılmayan bir başka dil öğrendiklerinde bu dil “yabancı dil” olarak tanımlanır (Oruç, 2016, s.288-289)

2.1.1 Çocuk Gelişimi ve Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

Çocuk gelişimi Piaget, Vygotsky ve Bruner'in kuramlarıyla aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Piaget

McClosky (2002) Piaget'in çocuk gelişimi aşağıdaki gibi açıklıyor (s.3):

Duyuşsal Motor (doğum–2 yaş): Çocuklar bu dönemde çevreyle fiziksel temasa geçerler ve çevre hakkında ilk fikirlerini oluşturmaya başlarlar.

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Bu yaşta çocuklar soyut düşünemezler bu yüzden fikirleri ve düşünceleri işleyebilmeleri için somut yaşantılara ihtiyaçları vardır.

Somut İşlemler Dönemi: (7-11 yaş): bu yaş döneminde çocuklar bir takım soyut problemleri çözmek ve kavramaya başlamak için yeteri kadar tecrübeye sahiptirler ancak hala en iyi yaparak öğrenirler.

Soyut İşlemler Dönemi: (11-15 yaş) çocuklar bu dönemde artık yetişkinler gibi soyut düşünmeye başlamışlardır

Shin(2007) Piaget'in bu teorisinden yola çıkarak onun çocukların dili aktif, dış dünyayla etkileşerek aktif bir şekilde bilgi oluşturmak yoluyla bireysel keşfiyle öğrendiğini ileri sürmektedir.

Vygotsky

Vygotsky çocuğun öğrenmesinde dile ve onun dünyasında bulunan diğerlerinin rolüne önem veren bir kuramcıdır. Onun düşünceleri Piaget'inkilerden pek çok bakımdan ayrılmaktadır. Piaget 'e göre çocuk objeler dünyasında aktif bir öğrenen olarak yalnızdır, Vygotsky'e göre ise çocuk diğer bütün insanlarla dolu bir dünyada aktif bir öğrenendir. Vygotsky çocuğun öğrenmesinin kendisinden daha bilgili kişilerle konuşma, oyun oynama, hikaye okuma ve soru sorma gibi yollarla iletişime geçerek gerçekleştiğine inanır. (McClosky, 2002). Bu Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramıdır. Yetişkinlerin yardımıyla çocuklar kendi yapabileceklerinden çok daha iyisini yapabilirler. (Cameron, 2005). Shin (2007) Vygotsky'nin dil öğrenme kuramını

çocuklar sosyal iletişim yoluyla, bilgiyi yetişkinlerle iletişim kurarak inşa ederler şeklinde özetlemektedir.

Bruner

Cameron (2005) Bruner'in bilişsel gelişim kuramında dilin en önemli role sahip olduğuna işaret ediyor. Bruner'e göre çocukların öğrenme sürecinde yetişkinlerin rolü çok önemlidir çünkü çocuklar ancak yetişkinlerin desteği ile yapıcı inşaacı bir yöntemle etkili bir öğrenme gerçekleştirebilirler. Burada Bruner'in yapıcı inşaacı öğrenme olarak adlandırdığı 'scaffolding' kavramıyla Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanının (ZPD) birbirine çok birbirine çok benzediği görülür. Bu bağlam da öğrenmeye yeni başlayan kişi uzmandan aldığı yardımla zamanla ustalaşmaya başlar. Uzmanlaştığında ise artık özgür bir birey olur. Bruner 'scaffolding' olarak adlandırdığı yapıcı inşaacı öğrenmenin rolünü gözlemlemek için bir çalışma yapmış ve çocuğu başarılı bir şekilde destekleyen annebabaların şunları yaptığını gözlemlemiştir: (Akt: Shin, 2007, s. 3)

- İlgi uyandırmıştır
- Yapılacak çalışmayı küçük parçalara ayırmıştır
- Çocuğa yapılacak çalışmanın amacını ve hedefi hatırlatarak çalışmaya motive olmasını sağlamıştır.
- Çalışmanın önemli kısımlarını göstermiştir.
- Çalışma boyunca çocuğun istek isteksizlik durumunu kontrol etmiştir.

Philips'e göre "çocuk öğrenen" ifadesi okula başlama yaşından "11 ve 12 yaşına kadar olan dönemi ifade eder (Philips, 2000). Şu bilinen bir gerçektir ki çocuklar ihtiyaçları, beklentileri, ilgileri, psikolojik ve bilişsel gelişimleri bakımından gençlerden ve yetişkinlerden farklıdır. Çocuklar bir öğrenen olarak daha istekli ve daha canlıdır. Buna ek olarak kinesetikler çabuk sıkılırlar ilgileri ve dikkatleri çabuk dağılır (Cameron, 2005).

Bu farklılıklar ister istemez aklımıza çocuklar daha mı kolay yoksa daha mı zor dil öğrenirler sorusunu getirir. Kritik yaş dönemi hipotezini göz önüne alarak bu konuya ilişkin Cameron çocukların ergenlikten önce daha etkili bir şekilde dil öğrenebileceklerini çünkü beyinde birinci dil ediniminde kullanılan mekanizmanın bu dönemde hala aktif olduğunu ifade eder (Cameron, 2000)

Bu konuya ilişkin Brumfit çocukların aşağıda sıralanan nedenlerden ötürü dil öğrenmede şanslı olduklarını söyler: (Brumfit, 1991)

- Çocuklarda ergenlikten önceki bu dönemde beyin yeni koşullara daha uyumludur ve dil edinimi ancak kişide öz farkındalığın gelişmediği bu erken yaşlarda mümkündür.
- Çocuklar yabancı dile ve öğrenilecek olan yabancı dilin kültürüne karşı yetişkinlere göre daha az negatif tutum, duygu, ve düşünceye sahiptir. Dolayısıyla daha iyi motivasyona sahiptirler.
- Çocuklara yetişkinlere kıyasla dil öğrenmek için daha çok vakit harcarlar ve dolayısıyla dil ile daha çok etkileşim içinde olurlar.

Çocuklar yetişkinlerle kıyaslandığında bilişsel, duyuşsal ve sosyal bakımdan daha hızlı büyür gelişir ve değişirler. Çocukların bilişsel faktörleri göz önüne alındığında yeni olan her şeyin onların dikkatini çok çabuk çektiğini çünkü doğaları gereği meraklı olduklarını görürüz. (Afia &Kharbech, 2008)

Ancak çocukların dikkat süreleri çok kısadır. Hammer'ın (2002) dediği gibi öğrenme sürecinde sık sık aktivite değişikliğine ihtiyaç duyarlar, meraklarını uyandıran ve dikkatlerini çekebilen aktiviteleri severler ve aktif olmaya ihtiyaç duyarlar (s. 26). Çocuklar yeni sesleri öğrenmede de çok iyidirler, sesleri içtenlikle ve net olarak çıkarırlar ancak öğrendikleri eğer tekrar edilmezse uzun süre saklayamazlar (Afia &Kharbech 2008, s. 6).

Çocuklar buldukları yaş döneminde halen dili soyut bir sistem olarak ele almalarına izin verecek kavramsal bir çerçeve geliştirme sürecinde olduklarından dili analiz edemezler (Thornbury, 2006). Bu nedenle çocukların gerçek hayat durumlarını kullanılan dilden daha çabuk anlayabileceklerini öne sürer (Scott &Ytreberg, 1990)

McCloskey (2002) çocuklara yabancı dil öğretiminde 7 prensip sıralıyor; (s. 7-9)

1. Çocuklara öğrenme süreci boyunca aktif ve eğlenceli roller verin. Çocuklar güvenli ancak zorlayıcı bir ortamda, yaparak öğrenen ve anlam arayan öğrenenlerdir.
2. İşbirliği yoluyla dilde gelişmelerine ve dil pratiği yapmalarına yardım edin. Çocuklar birer sosyal öğrenendir.
3. Çok boyutlu ve tematik olarak düzenlenmiş aktiviteler kullanın. Çocuklara uygun öğrenme yollarını ve öğrenmenin farklı boyutlarını bu aktivitelerde kullanın.
4. Sağlanacak olan girdiler anlamlı ve yapıcı ve inşaacı öğrenmeyi içinde barındıracak şekilde olsun.
5. Dili içerik ile entegre edin.
6. Aile dilini ve kültürünü konuşmaya katın. Çocuğun aile dilinin gelişimi yeni öğreneceği dilin gelişimini de destekler.
7. Performansa dönük açık hedefler ve dönütler sağlayın. Çocuklar doğru yapmayı isterler ve ne zaman hedefe ulaştıklarını ne zaman daha öğrenmeleri gereken şeyler olduğunu bilmeye ihtiyaç duyarlar.

Aynı şekilde Shin (2007) çocuklara yabancı dil öğretiminde 10 kullanışlı fikir olarak şunları sıralıyor: (s.1-2)

1. Aktiviteler de görsel, gerçek nesnelere ve hareket kullanın,
2. Çocukların görseller ve gerçek nesnelere iletişim kurmasını sağlayın
3. Bir aktiviteden diğer aktiviteye geçin. Çocukların konsantrasyon süresi çok kısadır. 5-7 yaş için aktiviteleri 5-10 dakika arasında, 8-10 yaş içinse 10-15 dakika aralığında tutun ve çocukların içeriğe ve iletişime odaklanmasını sağlayın.
4. Temalarla öğretin. Bir konu ya da bir tema üzerinde bir dizi ders dili öğreteceğiniz, her bir derste dili tekrar edeceğiniz daha geniş bir içerik sağlayacaktır. Aynı zamanda çocukların içeriğe ve iletişime odaklanmasına izin verecektir.

- 5.Çocukların aşına olduğu hikaye ve içerikleri kullanın.
6. Sınıf rutinlerini İngilizce olarak hazırlayın.
7. Gerekli olduğunda kaynak olarak ana dili de kullanın.
8. Dışardan yardımcı getirin.
9. Okuldaki diğer öğretmenlerle işbirliği yapın.
10. Çocuklara yabancı dil öğretimde uzman kişilerle görüşün.

2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Şimdiye kadar yabancı dil öğretiminde farklı farklı yöntemler denenmiştir. Bunlardan bir kısmı etkilikleri nedeniyle popürlüğünü korurken bir kısmıda eksiklikleri nedeniyle terk edilmiştir (Demirel, 2016). Literatüre baktığımızda aşağıda sıralanan yöntemler belli başlı yabancı dil öğretimi yöntemi olarak karşımıza çıkmıştır. Bunlar:

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

2.2.1.Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method)

Dil bilgisi – Çeviri Yöntemi yeni bir yöntem olmamakla birlikte uzunca yıllar yabancı dil öğretmenleri tarafından sınıflarda sıkça kullanılmış bir yöntemdir. Yöntem önceleri klasik Latince ve Yunanca öğretiminde kullanıldığı için klasik yöntem olarak da literatürde yer bulmuştur. Yirminci yüzyılın başlarında öğrencilerin yabancı bir dilin

edebiyatını okuyup o edebiyatı özümsemelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılmıştır. Aynı zamanda bir başka dilin dilbilgisini öğrenmek yoluyla öğrencilerin kendi ana dillerinde daha yetkin hale gelmeleri ve ana dillerinde daha iyi okuyup yazmaları hedeflenmiştir (Larsen & Anderson, 2016). Bu yöntemde dil bilgisi kullarına ve çeviri yapmaya önem verilmekte olup yöntemin ana hedefi yabancı dildeki edebi metinleri okuyabilmedir (Ocaklı, 2008). Telaffuzun ve dilin etkin kullanımının bu metod için önemli olmadığını görüyoruz (Demirel, 2012).

2.2.2.Düzevarım Yöntemi (Direct Method)

Düzevarım yöntemi 1950'lerde dilbilgisi çeviri yöntemin eksiklerine tepki olarak ortaya çıkmış, Türkiye de ve dünyada geniş uygulama alanı bulmuştur (Demirel, 2012). Dilbilgisi – çeviri yöntemi gibi düzevarım yöntemi de yeni olmayan oldukça eski metodlardan olup bu yöntemin ilkeleride uzun yıllar boyunca yabancı dil öğretmenleri tarafından kullanılmıştır. Son zamanlarda dilin iletişim için kullanılmasının hedeflendiği noktalarda tekrar popülerlik kazanmış bir metoddur. Dilbilgisi –çeviri yöntemi dilin etkin kullanılması konusunda yetersiz kalınca düzevarım yöntemi popülerlik kazanmıştır (Larsen & Anderson, 2016). Bu yöntemde hedeflenen şey dilin yoğun olarak kullanması olup Dilbilgisi – Çeviri yönteminden farklı olarak ana dile ve çeviriye önem vermez. Merkezde öğretmenin olduğu ve öğrencilerin derse aktif katılımının hedeflendiği bir yöntemdir (Demirel, 2012).

2.2.3.Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio – Lingual Method)

Kulak –Dil Alışkanlığı yöntemi 1940'lı yıllarda ortaya çıkmış olup Amerikan ordusu askerlerine yabancı dil öğretmek amacıyla başlamış ve daha sonraları geliştirilerek okullarda kullanılmaya başlamıştır (Demirel, 2012). Düzevarım yöntemi gibi Kulak dil alışkanlığı yöntemi de konuşma esaslı bir yöntemdir. Ancak düzevarım yönteminde olduğu gibi dilde durumlara maruz kalarak, kelime bilgisi edinimine değil; dilbilimsel cümle yapılarının ezberlenmesi yoluyla dil öğretime yönelmektedir (Larsen ve Anderson,2016). Bu metod için dinleme ve konuşma becerileri önemlidir. (Demirel, 2012). Diyalog kurma, drama, tekrar, bol bol alıştırma yapma ve dinleme etkinlikleri Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminin gözde etkinliklerinin başında yer alır (Gömleksiz, 2000).

2.2.4.Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive – Code Approach)

Bilişsel öğrenme kuramı Ausebel ve Chomsky tarafından 1960 ‘lı yıllarda ortaya atılmış bir dil öğrenme yaklaşımıdır (Ocaklı, 2008). Bu yaklaşıma göre öğrenmede sık tekrarlardansa öğrenciye düşünme ortamı sağlanması daha önemlidir.Bu kurama göre dil bilinçli olarak kullanılmalı, duyulanları anlama becerileri geliştirilmeli, gerekli görüldüğünde anadil ve çeviri de kullanılmalı ve öğretmen öğrencilerin düşünmelerini, bilişsel becerilerini destekleyen kişi olmalı (Demirel, 2012).

2.2.5.Doğal Yöntem (Natural Method)

Doğal yöntem 1880 ‘li yıllarda dil bilgisi- çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Bu yöntemde göre yabancı dil o dili anadil olarak konuşanlarca öğretilmelidir. Öğrenci anadil olarak o dili konuşan öğretmeni dinlemeli ardından kendisi konuşma başlamalıdır (Demirel, 2012). Taklit etme burada bir etkinlik olarak görülür ve öğretmen bu gibi etkinliklerde öğrencinin yanlışlarını düzeltir. Bu yöntemde göre öğrenenin yaşı da önemlidir (Gömlüksiz, 2000).

2.2.6.Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Seçmeli yöntemde göre öğretmen literatürdeki her yöntemi uygun zaman ve durumlarda kullanmalıdır. Örneğin sözcük öğretirken düzevarım, bilgisi kullarının öğretinde bilişsel yöntem konuşma çalışmalarında da kulak dil alışkanlığı yönteminin kullanılması gibi. Öğretmen bu yöntemde tüm yöntemlerden yararlanacağı için tüm yöntemlere hakim olmalı sınıf içinde nasıl kullanılacağını bilmeli ve öğrencilerini de iyi tanımalıdır (Demirel, 2012).

2.2.7.İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)

Pek çok yöntemde olduğu gibi iletişimsel yaklaşımda da ana hedef dilin iletişimde aktif akıcı ve etkin bir şekilde kullanılmasıdır. 1970 ‘lerde dil öğrenenler şunu farketti ki; öğrenciler ders içinde öğrendikleri bilgiyi ders esnasında kullanabilmelerine rağmen gerçek hayatta iletişime aktaramıyorlar. Yine bir grup dil uzmanı bu yıllarda hedef dilde iletişim kurmanın dilbilimsel yapılara hakim olmaktan daha fazlası olduğu ifade ettiler ve dilin büyük ölçüde sosyal bir olgu olduğunun altını çizdiler. Sosyal bağlamda dili konuşacak kişiler söz verme, davet etme, reddetme, izin isteme, özür dileme gibi pek

çok işi o dili kullanarak yapabilmelidir. Öğrencilerse hedef dilin kurallarını bilmelerine rağmen bu işleri hedef dilde yapamamaktadırlar. Kısacası bu yıllarda iletişim için dil bilimsel yeterliliğin değil iletişimsel yeterliliğin gerekli oldu ortaya atılmıştır (Larsen & Anderson, 2016). İletişimsel yaklaşım İngiltere de ortaya çıkmıştır. Henry Widdowson, Christopher Brumfit ve Kate Johnson gibi dil çalışmacıları hedef dilde iletişim kurabilmek için sınıf içinde kullanılacak yöntem olarak iletişimsel yöntemden bahsetmişlerdir (Demirel, 2016). Bu yaklaşıma göre öğrencilerin kalıpları, dilbilgisi kullarını ve kelimeleri ezberlemesi yerine öğrenmesi ve anlamlandırması gereklidir. Kalıplar ve kurallar verilecekse de en son aşamada verilmelidir (Demirel, 2016).

2.2.7.1 İletişimsel Yaklaşımın Özellikleri

Larsen & Anderson (2016) İletişimsel yaklaşımın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (s.119-120) ;

- Mümkün olduğu kadar gerçek hayatta kullanılan iletişim dili kullanılmalıdır.
- Konuşmacının ya da yazarın o konuşmaya dair amacını anlamak iletişimsel yeterliliğin bir parçasıdır.
- Hedef dil sınıf içinde bir iletişim aracıdır, çalışmanın amacı değil.
- İletişimde bir amacı gerçekleştirebileceğimiz pek çok dil yapısı olabilir, bunların hepsi birlikte verilmelidir. Amaç dil yapılarının mükemmel öğrenilmesi değil iletişimin kendisidir.
- Öğrenci bağlam içinde cümleler üzeri bir düzeyde çalışmalıdır. Öğrenci anlamın ve anlamlılığın cümleleri bir araya ygetiren şey olduğunu görmelidir.
- Oyunlar önemlidir çünkü oyunların gerçek iletişim diliyle pek çok ortak noktası vardır. Konuşmacı dinleyiciden iletişimin gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik anında dönüt alır. Ayrıca öğrencilerin küçük gruplar içinde çalışması dili kullanmak için kendisine düşen payı artırır.
- Öğrencilere düşüncelerini fikirlerini açıklamak için fırsatlar verilmelidir.

- Yanlışlar iletişimsel sũrecin doğal bir parçası olarak kabul edilmeli ve hořgũrũyle karşılanmalıdır. Eğer Ȕrenci bir akış içinde konuşmasını yapıyorsa akış bozulup yanlışı dũzeltilmemelidir bunun yerine yanlış not edilip ũzerinde daha sonra dũzeltme yapılmalıdır.
- Ȕretmenin ana gũrevlerinden bir tanesi iletişimi gerektirecek durumlar yaratmaktır.
- İletişimsel etkileşim Ȕrenciler arasında birliktelik ilişkilerini destekler. Ȕrencilere birlikte anlam çıkarma fırsatı sunar.
- Ortaya konan dile anlam vermede iletişim olayının sosyal bağlamı Ȕnemlidir.
- Dil formlarının uygun kullanımı Ȕrenmek iletişimsel yeterliliğin bir parçasıdır.
- Sınıf içi aktivitelerde bir danışman olarak Ȕretmenin iletişim ortamlarını oluşturacak bir sağlayıcı olarak davranması Ȕnemlidir.
- İletişimde Ȕrenci sadece sũyleyeceęini olan değildir, nasıl sũyleyeceęi konusunda tercih etme hakkı vardır.
- Ȕrencilerin Ȕrendikleri dilbilgisi kuralları ve kelime bilgisi dilde amaç bağlam anlamdan sonra gelir.
- Ȕrenciler dil ũzerinde çalışırken onlara dilin gerçek hayatta kullanıldığı ũekliyle çalışma fırsatı verilmelidir.

2.2.7.2. İletişimsel Yaklaşımda Ȕretim Teknikleri

Larsen & Anderson (2016) iletişimsel yaklaşımın tekniklerini şu ũekilde sıralar (s.126-127);

1. Grup alışması (Group Work)

Sınıfın, sınıf mevcuduna ya da yapılan çalışmanın gerektirdiği grup sayına gũre gruplara ayrılmasıyla yapılan çalışmadır. Grupların oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken nokta Ȕrenci ilgi ve yetenek durumlarıdır ki grupları bu bakımdan heterojen oluşturmak gereklidir. Aynı ilgi, bilgi, beceri ve zeka seviyesine sahip Ȕrenciler aynı grup içinde sorun çıkarabilirler. Grup alışması esnasında Ȕretmenin bir moderatȔr

rolü üstlenerek, çalışılacak konunun içeriğini ve süresini net olarak belirtmesi oluşabilecek gürültü ve karmaşayı engellemek noktasında oldukça faydalıdır. Ayrıca Demirel'e (2016) göre her grubun lideri olmalı ve anadil kullanımına olabildiğince izin verilmemelidir.

2. İkili Çalışma (Pair Work)

Öğrencilerin ikişerli gruplar halinde çalışması esasına dayanan bir çalışma tekniğidir. Öğrencilerin sıra arkadaşları ile ya da karma bir şekilde ikili oluşturulmaları istenip sıralarında yahut sınıfın önünde herhangi bir çalışmayı sergilemeleri istenebilir. Öğretmenin bu gibi çalışmalarda görevi rehber olmaktır, gerekli durumlarda müdahale etmek, çalışma sırasında oluşan problemleri çözme noktasında öğrencilere fikir vermek, öğrencilerin kafasında oluşan sorulara cevap vermek bir rehber olarak öğretmenin temel görevleridir. Grup ve ikili çalışmalar öğrenci mevcudunun çok olduğu, herkesin söz hakkı almasının güç olduğu kalabalık sınıflarda uygulanması yararlı bulunan tekniklerdendir. Ayrıca sesiz, içine kapanık, utangaç öğrenciler de grup içindeki çalışmalar sayesinde kendilerini ifade etme imkanı bulurlar.

3. Gerçek Malzeme Kullanımı (Using Authentic Materials)

Gerçek malzeme kullanımı iletişimsel yöntemin savunucularına göre, öğrencilerin sınıf içinde öğrendiklerini gerçek hayata, gerçek durumlara transfer edememeleri problemini aşmanın en etkili yöntemlerinden birisidir. Gerçek materyal üst seviye sınıflar için bir gazete yazısı, günlük hayattan alınmış bir afiş olabileceği gibi başlangıç seviye sınıflar için bir televizyon kanalının hava durumu sunumu olabilir. Önemli olan malzemenin gerçek hayattan alınmış, özgün bir malzeme olmasıdır

4. Oyunlar (Games)

Oyunlar iletişimsel yöntemde sık kullanılan tekniklerin başında gelir. Öğrenciler oyunları eğlenceli bulur ve oyunlar eğer etkili kullanılırlarsa öğrencilere iletişim pratiği yapma konusunda büyük fırsatlar sunar. Anderson'a göre gerçekten iletişimsel olan oyunların üç özelliği vardır. Bunlar; bilgi açığı, seçim ve geri dönüttür.

5. Drama Öğretimi (Teaching Drama)

Drama kelimesi sahne, televizyon ve yahut radyo için yazılmış oyun anlamına gelebileceği gibi yazınsal eser olarak da düşünülüp çalışılabilir ve okunabilir. İzleyiciler önünde sergileniyorsa eğer bir drama çalışması, bir sahne sanatı olarak da görülebilir. Ancak drama illa sahnelenen bir eser olarak düşünülmemeli, drama kelimesi geniş anlamıyla günlük ve gerçek yaşamdaki hareketleri ve olayları da içine alır (Çevik, 2006).

Drama çalışmaları dilin öğrenciler tarafından kullanılmasına yardımcı olan çalışmalardır. Yaratıcı drama çalışmalara öğrenme öğretme ortamlarında fazlaca önem verilmelidir. Yaratıcı drama çalışmalarının işe koşulduğu öğrenme aktivitelerinde öğrenciler doğaçlama olarak ortaya çıkan konuşma etkinliklerine katılacaklardır. Bu gibi çalışmalarda öğrenciler bir hikayeyi dinleyecek ve sonrada sözselle olarak dramatize etme şansı bulacak bu şekilde dilin kullanılma ihtiyacı hiçbir zorlama olmadan kendilinden doğal olarak ortaya çıkacak. Drama çalışmaları öğrencilerin öğrendikleri sosyal bağlam içinde anlamlandırmalarına yardımcı olur. Bu sayede gerçekleşen öğrenme daha hayata yakın bir öğrenme olur. Öğrenci tıpkı oynadığı roldeki karakter gibi düşünüp hissetme imkanı bulur. Bu gibi çalışmalarda değerlendirme aşaması öğrenci öğretmen işbirliği ile olmalı değerlendirme prosedürleri öğrencinin yaratıcı çabalarını engellenecek türden olmamalıdır, ya da öğrencinin çalışmadan alacağı zevki yıkmamalıdır. Drama çalışmaları her kademedede her çalışma alanında uygulanabilir. Drama çalışmaları öncesinde konuya göre öğrencilerin ön ek araştırma ve çalışma yapması gereken durumlarda öğrenciler kendi öğrenmeleri için çaba harcamış olacaklardır. Oyunlar öğrenci öğretmen işbirliği içinde, öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından da yazılabilir (Ediger, 1980)

Barnett (1995) drama ile öğretimin yapılacağı sınıf atmosferini tanımlarken; Öğrencilerin kendilerini ifade etmekte özgür hissedecekleri sıcak ve arkadaş canlısı bir ortam olması gerektiğini ifade ediyor. Yaratıcılığın herkesin birbiriyle etkileşimde olduğu birbirini kabul ettiği ve kabul edildiği ortamlarda gerçekleşebileceğinden bahsediyor. Ancak yaratıcılığın kargaşanın karışıklığın olduğu bir ortamda ortaya çıkmayacağını altını çiziyor. Çocuklara yapılan çalışmanın ne olduğunun, ne gerektirdiğinin en iyi şekilde açıklanması gerektiğini belirtiyor. Televizyon izlerken çok

hüzünlü bir sahnenin ortasında kahkaha atmanın ne demek olduğunu çocuklarda bilebileceğini, bu konu çocuklarla tartışıldığında sizlere sahnenin mahvolacağını söyleyebileceğini, aynı şeyin kendi sahneleri için de olacağını ifade ediyor. Bazı öğretmenler daha en başta grup kulları oluştururlar, bazıları ise ihtiyaç oluştuğunda yaparlar bunu. Öğrenciler kendi kurallarını da oluşturabilirler. Sihirli kabul edilen bir söz, bir hareket, ya da bir ıslık sessizliği sağlama ihtiyacı için bir sinyal olabilir. Bu atmosferi oluşturmaya çalışırken aklımızda buldurmamız gereken şey öğrenciler sınırlar koymadığımız ancak disiplin yaratmaya çalıştığımız olmalıdır (s.30-35)

2.2.7.3.Eğitsel Dramada Özel Teknikler

Rol Oynama Çalışmaları (Role Play)

En basit anlatımıyla öğrencilerin hayal ettikleri, düşledikleri, girmeyi plandıkları bir karakterin rolüne girip o karakterin gerektirdiği gibi düşünmesi, davranması ve konuşmasıdır. Bu çalışmalara rol oynama çalışmaları denir (Watcyn-Jones, 1983, s. 10).

Pantomim

Pantomim duyguların ve düşüncelerin vücut ve vücut hareketleri yoluyla sözsüz bir şekilde aktarıldığı, anlatıldığı drama çalışmalarıdır (Ediger,1980). Mim sözcüğü anlam olarak ses kullanılmadan yapılan sadece ve sadece bir takım hareketlerin kullanıldığı drama çalışması anlamına gelir. Yabancı dil öğretmenleri olarak sınıflarımızda zaman zaman farkında dahi olmadan mim tekniğini kullanırken bulabiliriz kendimizi örneğin sözcüklerin yetersiz kaldığı yerlerde hareketlerimiz yetişir ve anlamı öğrencilerimize verebilmek için sonuna kadar yararlanırız. Kelime öğretiminde oldukça faydalı olduğu gibi dilbilgisi konuları bile mim tekniği ile öğretilir ve yahut pekiştirilebilir (Çevik,2006).

Kukla

Kuklalar drama çalışmaları için mükemmel bir araçtır. Çocuklar kukla ile drama çalışmalarında kuklara cevap verebilir ya da kuklalar yoluyla cevap verebilirler. Kukla hayal gücüyle oluşturulan hareketler yoluyla hayat bulan herhangi bir cansız figürdür. Latin dillerinde ‘puppet’ olarak geçen kukla aslında ‘Pupa’ kelimesinden gelir ki ‘Pupa’oyuncak bebek anlamına gelir. Kuklanın pek çok farklı çeşidi vardır. El kukları,

gölge kukları, ipli İtalyan kuklaları olan Marinottes'ler drama çalışmalarının birer parçasıdır. Kuklalar pek çok farklı materyalden yapılabilir. Kese kağıtlarından, zarftan, eldivenden, kağıt tabaklardan, kaşıktan ve ham maddesi kağıt veya kumaş olan pek çok objeden yapılabilir (Baker, 1996).

2.3. Kukla Ve Kuklanın Tarihi Gelişimi

Literatürde kuklanın birbirine benzeyen yakın anlamlarda pek çok farklı tanımına rastlanmıştır. Çalışmacılar kuklanın tanımını yaparken yapıldığı maddelere, kullanım alanlarına, fonksiyonlarına ve kökenine değinmişlerdir. Kuklanın ne olduğuna ilişkin yapılan tanımlamalar yerli ve yabancı kaynaklardan derlendiği kadarıyla ve genel itibariyle aşağıdaki gibidir.

Kukla başında delik olan kumaştan vücutlu ele geçirip oynatmak için tasarlanmış bir figürdür (Pickett, 2002). Kukla; tahta, çubuk, karton, kaşık, kumaş, reçine, kağıt, karton ve daha pek çok farklı materyalden yapılarak çubuklar ya da ipler ile kontrol etmek suretiyle geliştirilen figürlerdir. Bu figürler kullanılarak yapılan gösterilere ise kukla oyunu adı verilir(Millî Eğitim Bakanlığı,2013 s.4).

Kukla kelimesi latince 'pupa' kelimesinden gelir ve küçük canlı demektir. Hareket eder, konuşur ve izleyenlere performansıya birşeyler anlatır. Bir birey olarak kukla düşünürken, duyguları anlatırken konuşulan kişilerce gerçek gibi algılanır. Herhangi bir objenin canlı olabileceği fikri iinsanları hep büyülemiş ve hayal dünyalarını zorlamıştır (Ahlcrona, 2012).

Yakıcı'ya (1999) göre kukla ve kukla sanatının geçmişinin nerede saklı olduğu tam olarak bilinmemektedir. Lakin bu konuda bilinen gerçek şudur ki; kukla sanatı ve kuklalar dünyada Çin, Mısır, Japon, Hint, İngiliz, fars, Fransız, sırp, türk, rus gibi pek çok medeniyetin hayatlarını sürdürdüğü coğrafyada ve bu halkların hayatlarında yer almıştır. Hatta bu sanat tüm bu medeniyetlerin kültürleriyle iç içe geçerek farklı ifade tarzları bulmuştur (s. 35).

Kuklacılığın kökleri insan tarihinin deriklerinde gömülüdür. En ilkel formuyla kukla, ilk mağra insanların avcılık ritüellerinin bir parçası olarak düşünülebilir. Kuklalar, eğitimsiz geniş ilkel insan gruplarına dini ve kültürel olguları açıklmak için kullanılmış

olup, gerek büyüklerin gerekse çocukların hayal dünyalarına hitap edebildiği için pek çok kültürde önemli bir yer edinmiştir (Tierney,1995). Bill Baird (1965) ve Paul McPharlin (1949) tarafından detaylı olarak hazırlanmış kuklanın tarihi kitabına bakıldığında kuklacılığın ilk uygarlıklar tarafından da bilindiği ve insanla birlikte kuklacılığın da evrildiği görülüyor. Orta çağda hikayeler anlatma haberleri yayma operalarda şarkı söyleme sahne sanatlarını sergilemede büyük şehirlerde ve Amerikanın izole olmuş kasabalarındaki insanları eğlendirme amacıyla kullanılmıştır, hatta modern televizyonun ilk basamağı olduğunu bile söyleyebilir (Akt: Tierney,1995).

Kuklanın kökeninin insanlığın tarihinde olduğunu yapılan tanımlar ve açıklamalardan görmüşsek bile tam olarak nerede ilk olarak hangi amaçla kullanıldığını, ilk kuklanın neye benzediğini, hangi materyallerden yapıldığını bilmiyoruz. Ancak kesin olmamakla birlikte kuklanın ilk hangi uygarlıklarca hangi milletlerce kullanıldığına dair yapılmış açıklamalar da literatürde mevcuttur. Bunlar şu şekilde;

Jacob'a göre kukla oyunları Çin'den Moğollara geçmiş olup Türkler vasıtasıyla Uzak Doğudan Batı dünyasına aktarılmıştır (And 1969; Akt. Yakıcı, 2009)

Bir görüşe göre kuklanın kökeni eski mısırdadır. Pagan rahibleri halkına dini öğretileri iletebilmek için önceleri insan boyutunda daha sonraları ise daha küçük boyutlarda üretilmiş bebek görünümlü figürleri kullanmıştır. Kuklanın bu ilk örnekleri tapınaklarda dini öğretilerin yayılmasında kullanılmıştır. Daha sonraları bu gibi benzeri oyuncak bebek figürleri mezarlarda da bulunmuştur. Ancak bunların sadece birer oyuncak mı yoksa bir tanrı figürümü olduğu belli değildir.(Taylor, & Ostrow, 1973).

Arseven'e göre (1950) milattan önceki dönemlere özellikle de milattan önce üç ya da dört bin sene evveline ait olabilecek "ağaç ve fildişinden yapılmış oyuncak bebekler" ve buna ek olarak Mısır kabartmalarında rastlanan kuklacı figürü kuklacılığın tarihinin Mısır medeniyetinde olabileceğini düşündürmektedir(Akt: Yakıcı, 2009 s. 35)

Diğer bir görüş ilk Marionetlerin eski Yunan'da ortaya çıktığını ve daha sonraları Romanlılar tarafından alınıp sokak gösterilerinde halkı eğlendirmek ve düşündürmek için kullanıldığı iddia edilmektedir. Bu görüşe göre kuklanın bir sonra ki rotası bilinmemekle birlikte muhtemel olarak Çin, Tibet, İran, İspanya, Fransa, Almanya,

İngiltere ve İtalya gibi ülkelere yayıldığı tahmin edilmektedir(Taylor, & Ostrow, 1973 s.12).

Eski Yunan uygarlıklarında pişmiş topraktan üretilen bebekler yoluyla tiyatroya meraklı olanlarca kuklacılık için kullanılan küçük sahnelerde temsiller verdiklerini bilinmektedir. Yazılı kaynaklardan edilen bilgilere göre Eski Romalılarda aynı durumun olduğu görülmektedir (Arseven, 1950).

Efsaneye göre Marinotte isimli ipli tahta İtalyan kukları Meryem Ana 'yı temsil etmek için ortaya çıkarılmıştır. İlk Hristiyanlar yeni dinlerini öğretmek için bu Marinotte isimli kukları kullanmışlardır. Roma da sergilenen oyunlarda kullanılan bu kuklalar zaman zaman kilisenin hizmetine de girmiştir. Ancak 16. Yüzyılda bu kuklalar kiliselerden çıkartılmıştır çünkü bu dönemde dini öğretilerin yayılmasından çok eğlenndirmeye yaradığı farkedilmiştir (Taylor, & Ostrow, 1973, s.12).

Orta Çağ yaşamında da kukla ve kuklacılığın varlığı ile karşılaşmaktadır. Bu dönemde daha çok seyyar kuklacıların varlığını görüyoruz. Bu seyyar kuklacılar şehir şehir dolaşarak kurdukları seyyar kukla sahnelerinde şehir halkını ve de çocukları eğlendirmişlerdir. Ancak bu dönemde kuklacılar şeytan işi yapmakla suçlanmış ve ölüm gibi ağır cezalara çarptırılmıştır. Rönesans dönemine bakacak olursak İtalya' da sanatsal faaliyetlerin en üst düzeyde olduğu bu dönemde, kukla sanatının da istisna olmadığını göreceğiz.Diğer sanat dallarında olduğu gibi kuklacılık da bu dönemde bu ülkede çok büyük bir önem kazanmış el kukları ipli kukla şeklinde gelişerek başta Fransa olmak üzere pek çok Avrupa ülkesine yayılmıştır. "Poliçinello" adı verilen özel İtalyan kuklası da bu dönemde yaygın bir şöhret kazanmıştır (Arseven, 1950). Orta Çağ İtalya ve Sicilyasında üretilen kuklalarsa ağır askeri işler yapan efsanevi karakterleri temsil ettiği için oldukça büyük boyutlarda üretilmiştir(Taylor & Ostrow, 1973, s. 12). Shakespeare döneminde de kuklalar İngilterede popülerlik kazanmıştır. Shakespeare birkaç oyununda kukla ve kuklacılıktan bahseder. Dönemin İngilteresinde kuklalar aktörler ve aktristler tarafından rakip olarak görülmüştür. Tiyatroyu eleştiren eğlenceyi günah olarak yorumlayan Püritan'lar kuklaya tepki göstermemiş ve kabul etmişlerdir (Taylor, & Ostrow, 1973 s. 13).

Günümüzde ise kukla gerek Avrupada gerekse tüm dünyada mühim bir yeri vardır. Doğu Avrupa ülkeleri ile birlikte, İspanya, Fransa ve İtalya gibi ülkelerde kukla

çocuklar için bir eğlence iken kukla sahneleyenler için de bir kazanç aracı görevi görmektedir. Bu gibi Avrupa ülkelerinde kukla sahnelenen özel mekanların yanısıra özel zamanlarda trafiğe kapalı cadde ve sokaklarda da kukla sanatı icra edilmektedir. Bu sayede çocuklar eğleniyorken ve sanatçılar sanatlarını icra ederken kukla sanatını da gelişimi ve yayılımını sürdürmüş oluyor (Yakıcı, 2009, s.36)

2.3.1. Kuklanın Eğitim Ve Öğretimde Kullanılması

Bir eğitim aracı olarak kuklanın sırrı, kuklanın üç boyutlu hareket edebilen ve konuşabilen bir oyuncak olmasıdır. Bu özelliklerinden dolayı pek çok duyuyu işe koşarak bilgiyi kolyaca yayabilir aynı zamanda oldukça geniş öğrenme imkanları da sunabilir. Farklı duyuların öğrenme ortamında işe koşulması Gardner'ın Çoklu Zeka kuramının da ana mesajıdır (Linn, 2005). Öğrenme öğretme ortamlarında bir meditasyon aracı olarak kukla diyaloglar oluşturmaya imkan vermek yoluyla öğrencileri öğrenilecek şeye bağlar, soyut durumların gösterilmesine imkan tanır ve sonuç olarak öğrenme sürecini yatıştırır. Kuklalar öğrencilere oyun çağrışımı yaptığı için öğrenciler kukla ile yapılan sınıf aktivitelerine içtenlikle katılırlar (Remer& Tzuriel, 2015).

Oyun, çocukların öğrenme süreçlerinde yaparak yaşayarak öğrenme noktasında çocukların gelişimsel özelliklerine ve ihtiyaçlarına en uygun aktivitedir. Oyun öğrenme ve bilgi edinimi için ideal şartları sağlar ve öğrenmeye olan ilgiyi artırır. Oyunla öğrenme kolayca, korkusuz ve engelsiz bir şekilde gerçekleşir ve özümşenerek uzunca bir süre de unutulmaz (Lowe, 2000).

Araştırmacılara göre kuklanın çocuklara öğrenme konusunda en büyük katkısı çocukların kukla karakteri arkadaşları gibi görmesi duygu düşüncelerini en ince ayrıntısına kadar detaylı bir şekilde uzun uzadıya açıklamasıdır. Kuklanın ders içinde geri dönüt alma amacıyla kullanımını öğrencileri ürkütmeden soru sorma anlamadıkları noktaları belirleme açısından da oldukça önemlidir (Peck, 2005)

Farklı kuklalar ve farklı kukla sahneleme yöntemleri kullanılarak dünya üzerinde farklı coğrafyalarda kukla yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ülkemizde ise özellikle okul öncesi eğitimde kuklalar ve kukla sahneleri eğitim ve öğretim vazgeçilmezlerindedir ve hemen hemen her okul öncesi eğitim kurumunda bulunmaktadır. Bu kuklaların kullanımında herhangi bir sınırlama da yoktur. Kuklalar gerek anadili eğitiminde, gerek

masal anlatımda ve gerekse seviyelerine uygun akademik öğretimlerde esnek bir kullanıma oldukça açıktır. Aynı zamanda çocukların oyun ihtiyaçlarına da cevap vermektedir .(Milli Eğitim Bakanlığı,2013 s. 7).

Kuklanın işe yaradığı önemli alanlardan bir tanesi de dil yeteneklerini geliştirme alanıdır. Kukla erken çocukluk dönemi müfredatı ile uyumlu çeşitli aktiviteler planlamayı mümkün kılar. Örneğin kukla ile yeni öğrendikleri bir hikayeyi anlatırma imkanımız olabilir, kelimeleri açıklaması, bunları yaparken duygularını ve düşüncelerini açıklaması istenebilir. Bu yolla çocuk dil yeteneklerinin pratiğini yapmış olur (Peck, 2005).

Kuklalar çocuklar için inanılmaz bir dil öğretim kaynağıdır. Kukla oynatırken çocuklar dili hem etkin bir şekilde hemde dilin sosyal işlevine uygun bir şekilde kullanmış oluyorlar. Bunun yanında çocuk, dil ile espri yapılabileceğini, öykü anlatılabileceğini, nasıl hissettiğini anlatabileceğini öğreniyor. Kısaca ifade edecek olursak kukla; dilin çocuklarca kullanılmasına, dil gelişiminin desteklenmesine olanak sağlayan etkili bir eğitim ve öğretim materyali olarak karşımıza çıkmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013 s.8).

Kuklalar çocuklara psikolojik ve sosyal bağlamda da yardımcı olur. Kuklalar yardımıyla duygu ve düşüncelerini rahatça açıklarlar çünkü açıklayan kişi kendileri değil kuklalardır. Özellikle ifade problemi yaşayan öğrenciler, herhangi bir sorumluluğu olmayan bir karakter olan kuklanın ağzından; kızgınlığını, öfkesini, üzüntüsünü, menuniyetini kısacası kendisini ifade etme rahatlığı yaşar. Bu da yetişkinlere çocukları daha yakından tanıma ve onların duygularını daha iyi anlama olanağı sağlar. Çocuklar zaman zaman kukla karakterinin yerine geçerek kendilerini onun gibi düşünüp davranmaya çalışırlar. Böylelikle empatik yeteneklerinde de gelişimler olur. Ve tüm bunlar arka planda çocuk hiç hissetmeden gerçekleşirken aynı zamanda eğlenip hoş vakit geçirerek eğitim ve öğretime karşı da olumlu bir tutum kazanmış olurlar(Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Kuklalar, 2013 s.9).

Kuklayı kullanırken yapılan eşitlikçi konuşmalar eğitimciler için kontrolü minimize etmek adına iyi bir fırsat olarak görülebilirler. Sosyal ve eğitsel konulara yönelik doğaçlama bir esneklik sağlar ve öğretene ile öğrenci arasında zaman zaman rol değişimi yapılabilmesine imkan tanır (Yoeli, 2003).

Taylor & May B. (1973) kuklanın eğitim öğretimde kullanılması ile ilgili olarak maddeler halinde şunları sıralamıştır (s.54):

1. Kukla yaratıcılığı destekler
2. Öğrenci dramatize edilen hikaye ile okuyabileceği bir başka hikayeyi bağlantılandırabilir.
3. Hikayelerdeki karakterler kukla ile canlandırıldıklarında çocuğa daha gerçek gelir.
4. Dramatize edilen hikaye çocuk dünyasında daha büyük bir önem taşır.
5. Dramatize çalışmalarında öğrenciler daha kendilerine hikayeyi okumaları söylenmeden hikayeyi canlandırmak isteyeceklerdir.
6. Gerekli yüreklendirmeler yapılırsa öğrenciler kendi senaryolarını yazmaya istekli olabilirler.
7. Kukla bir lider gibi de kullanılabilir, sorular soran, doğru cevaplar veren bir grup lideri de olabilir.
8. Kukla kullanımıyla yaşantılar somut hale getirebilir.
9. Kukla kullanımında kullanılacak bağlam oldukça geniştir.

2.3.2. Kukla Ve Yapılandırıcılık

Kukla öğrencilere öğrenirken aynı zamanda aktif bir şekilde yapma, yapılan işle bağlantılı olma fırsatı verir. Piaget, Vygotsky ve Dewey gibi çalışmacılara atfedilen yapılandırıcılık öğrencilerin bilgiyi pasif olarak almasındansa yeni bilgiyi kendilerinin keşfetmesine, yapılandırmasına izin verir. Yapılandırıcılık bilgiyi öğrenenin kendi içinde anlamlandırmasını ve yeni bilgiyi daha öncenkilerle ilişkilendirmesini gerektirir (Ornstein & Hunkins, 2004).

Aktif öğrenme sürecinde öğrenenler; yeni kavramlar, kurallar ve stratejiler oluşturabilmek için anladıklarını sorgulamalı ve denemeye tabi tutmalıdır. Yapılandırıcı sınıflar akılcı bir ortamda deneyi ve sorgulama temelli eğitimi destekler (Ryan & Cooper, 2007). Yapılandırıcılık birliktelik iklimini karşılıklı keşfetmeyi

destekler. Öğrenciler izole olmuş bir şekilde değil, aksine fikirlerini paylaşırlar ve diyaloglar ile öğrenirler (Lewis, 1993).

Bilim adamları beynin doğal yapısına uygun bir şekilde dünyayı anlamanın en iyi modelinin yapılandırmacılık olduğunu öne sürüyorlar. Doğa ve büyüme, duygu ve mantık, içsel ve dışsal motivasyon, empati ve grup çalışması beyinin ve çevrenin etkileşiminin örnekleridir (Abbott & Ryan, 1999).

Yapılandırmacı sınıfların diğer bir karakteristik özelliği ise bilginin bir durumdan başka başka durumlara transfer edilmesidir. Örneğin öğrenciler herhangi bir test bitene kadar bir dizin sözcüğün anlamını hatırlayabilir ancak kendi kişisel kelime bilgisine yenisini ekleyemez. (Poplin, 1991; Akt. Redmiller s. 38)

Öğrenme ortamları beyinin öğrenme şekliyle çalışma biçimiyle uyumlu olacak şekilde oluşturulmalıdır. Geleneksel okullar yaratıcılığı, girişimciliği, derinine anlamayı geliştirecek şekilde değil, aksine ansiklopetik bilgilerin hatırlanmasını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Yapılandırmacı sınıfların araştırma ve keşfetme atmosferi ise öğrencileri akılcı oyunlar yoluyla öğrenmeyle içe içe hale getirir. (Abbott ve Ryan, 1999).

Glassman, Vygotsy ve Engels'in sosyal yapılandırmacılık kuramından bahsederken bireyi düşünmeye sevk eden davranıştır der. Bu insanın konuşurken iletişim halindeyken jest ve mimiklerini kullanma yeteneği ile gerçekleşir. Bu noktada kukla daha büyük bir şeyin sembolü olur. Kukla ile bağlantılı olan aktivite kelimelerin anlamı, kullanımı iletişimde nasıl kullanılacağı ile ilgili olarak öğrenciyi düşünmeye sevk eder (Akt: Redmiller, 2010 s.38).

Yapılandırmacı öğretim bilgi çağı öğrencileri için en faydalı olabilecek öğretim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Yapılandırmacılık bu çağın öğrencilerinin kişisel tecrübeler yoluyla internette yapıkları şeydir aslında. (Scherer, 1999).

Vygotsky nin sosyalleşmenin etkisi kavramı, öğrenen çevreyle etkileşime geçtiği diğer öğrenenlerle iletişime girdiği, rol yapma aktivitelerinin yer aldığı sınıflarda gerçekleşir. Öğrenciler belirgin bir açıklama, iletişim ve ifade geliştirirler. Literatür Piaget'in öne

sürdüğü tüm aşamalarda kukla kullanımını destekler çünkü kukla öğrenme için gereken dikkati ve öğrenilen şeyle ilişki içinde olma halini sağlar (Redmiller, 2010 s; 41).

2.3.3. Beyin, Öğrenme Ve Kukla

Öğretmenler yüzyıllarca beyinin nasıl bir şey olduğunu ve nasıl çalıştığını bilmeden öğretiler. Bunun temel nedenlerinden bir tanesi beyin yapısı, biyolojisi konusunda nispeten az çalışma olmasıdır. Öğretmek aslında sanatın bir formudur. Günümüzde yaşayan beyin üzerinde bile uygulanabilen görüntüleme teknikleri sayesinde artık beyindeki bir takım mekanizmalar ve ağlar konusunda belirli bir noktaya kadar bilgi sahibiyiz. Beyin, tabiki büyük ölçüde karmaşık yapısı ve bilinmeyenleriyle içinde pek çok sırrı barındırıyor. Ancak bizler bugün sır perdesini kaldırıp öğrenme ve öğretmeye ilişkin anlayış kazanmaya çalışıyoruz. 1990'lardan beri tüm dünyada insan beyni ile ilgili hızla artan bir bilgi birikimi oluştu. Makaleler, kitaplar, videolar ve diğer sunumlar yoluyla edinilen bu bilgiler eğitim alanında kullanılmaya çalışıldı. Sonuç ise elbetteki eğitimsel nörobilim oldu (Souso,2010).

Beyin temel olarak üç ayrı ve farklı bölüm olarak karşımıza çıkar. Her bir bölüm farklı amaçlara hizmet eder. En eski ve en ilkel bölüm olarak 'sürüngenimsi beyin' olarak adlandırılan kısım beyin sapı ve beyincikten oluşan kısımdır. Beynin bu bölümü temel ihtiyaçların giderilmesinden, ortaya çıkan tehdit ve tehlikelerden sorumludur. Aynı zamanda bu bölüm korunmayla ilgilidir. Orta beyin ya da limbik sistem olarak adlandırılan kısım ise duygular ve hisler ile ilgilidir daha çok. Üçüncü bölüm olarak Neokorteks ise Serebrum adı verilen beyinin daha karmaşık yapılarından oluşur. Akademik öğrenmeler ve bilişsel işlemler beyin bu bölümünde gerçekleşir. Üst düzey işlemler, dil öğrenme, konuşma ve yazma gibi becerilerde bu bölümde yer alır (MacLean, 1978).

MacLean'ın teorisine göre kişi gerçek olsun ya da olmasın etrafta bir tehdit hissederse bundan bilişsel süreç etkilenir ve beyin yönetimini tehlikelerden sorumlu olan beyin sapı ve beyincikten oluşan 'sürüngensi beyin' ele geçirir. Kişi stress altındayken kan ve oksijen limbik sistem tarafından neokorteksten çekilir (Connell, 2005, s.36). Bu gibi durumlarda kalp atış hızı ve stres hormonu artar ve kana kortizol salınımı yapılır. Sonrasında ise neokorteks ile birlikte üst düzey bilişsel fonksiyonlar ve muhakeme yapma gücü devre dışı kalarak öğrenme ve probleme çözüm bulma yeteneği

engellenmiş olur ve kişi bu durumda etkili bir öğrenme gerçekleştiremez (Caine ve Caine, 1994, s.70).

Bu durumda eğitimcilerin temel meselesi stres faktörünün öğrenme öğretme ortamında minimize ederek öğrencilerin öğrenmelerini maksimum düzeye çıkarabilecekleri bir ortam yaratmak olacaktır. Neokorteks öğrenciler ilgili, güdülenmiş, yapılan işle bağlantılı ve motivasyonlu olduklarında üst düzey seviyede performans gösterecektir (Reidmiller, 2010, s. 31).

Hareket etmek öğrenmeyi ve hafızayı geliştirir. Araştırmalar gösteriyor ki beyin birey hareket halindeyken daha aktiftir. Hareket beyine ekstra kan taşır, ve uzun süreli hafıza alanını genişletir dolayısıyla öğrencilere daha önceki öğrenmeleri ile daha geniş bağlantılar kurmasını sağlar. Dahası kişinin ruh halini düzenlemesi, bilişsel faaliyetleri arttırmasının yanında hareket beyinde hücre üretimine de neden olur. Bu bulgular öğretmenlerin öğrencilerini sıralarından kaldırıp sınıf içi aktivitelere etkinliklere yönlendirmesi konusunda teşvik edici olacaktır (Sousa, 2010).

Beynin hareket ederken nasıl bir etkinlik içinde olduğuna dair ve hareket etmenin etkinliğinin beyin üzerindeki etkilerinin neler olduğunu, stresten, korkudan, endişeden kısacası kaçınılan duygulardan arınmış bir ortamda öğrenmenin daha kolay gerçekleştiğini burada yer alan bilgilerden öğrenmiş olduk. Tüm bu bilgiler ışığında drama etkinliklerinden birisi olan kukla çalışmalarının öğrencilerin öğrenmelerine faydalı olacak beyin etkinliklerini artırabileceğini savunabiliriz.

2.3.4. Duygular, Öğrenme ve Kukla

Duygu gibi bir kavramı açıklamak elbetteki kolay bir iş değildir. Genel kullanımıyla baktığımızda; duyguların hisler, hislerin duygular olarak kullanıldığı döngüsel bir tanımlama ortaya çıkarıyor (MacIntyre & Gregersen, 2016, s.194). “Duygular kısa süreli, hisleri uyandıran, dışavurum amaçlı, bizlere hayatta karşı karşıya geldiğimiz fırsatlara zorluklara adapte olmak konusunda yardım eden bir olgudur” (Reeve, 2005, s. 294). Bu tanımdaki his bileşeni duyguyla sık sık ilişkilendirilen öznel bir tecrübeyi yansıtır. İkinci bileşen uyandırma, canlandırma ise pek çok araştırmanın konusu olmuş ve pek çok duyguya eşlik eden fiziksel cevaplar olduğu bulunmuştur. Örneğin ansiyete anında kan basıncının yükselmesi yada kalp atış hızının artması gibi. Üçüncü bileşen

amaçlı ise duyguların bir ama yönelik olduğunu vurguluyor. Son bileşen dışavurumcu ise duygulara sosyal ve iletişimsel bir boyut katıyor. Örneğin öğrenilmemiş istemsiz yüz ifadeleri okuması, anlaması gayet basit bir takım evrensel duygularla ilişkilendiriliyor. Duygular tüm bu bileşenlerin koordinasyonu ile ortaya çıkıyor (MacIntyre & Gregersen, 2016, s.194). Ansiyete ikinci dil edinim konusunda en sık adı geçen duygulardan birtanesidir. Reeve'nin tanımlamasıyla uygun olarak dil öğrenme ansiyetesini hislerle, uyarılmayla, amaçla ve dışavurumculukla koordine olarak ortaya çıkmış bir duygudur (MacIntyre & Gregersen, 2012). Dil öğrenme ansiyetesini ile bağlantılı duygular nitel çalışmalarla iyi bir şekilde tanımlanmıştır. Bunlar: gerginlik, tedirginlik, endişe, çekinme ve diğer benzeri duygusal terimlerdir. Bunların fiziksel boyutları da vardır: kalp atış hızı, terleme, ellerde titreme, midede çöküntü hissi bunlardandır (Reeve, 2005). Dil öğrenmede ansiyete duygusuna eşlik kaçınma ve kaçma eşlik eder; kendimizi korumanın bir yolu olarak bizi gerginleştiren endişelendiren bir durumu terk etmek ondan kurtulmak isteriz. Bize ne söylendiğini anlamadığımız bir ortamda kendimizi risk altında hissederiz. Etrafımızdakilerin bize ne söylediğini anlamazsak, ilkel bir soruyla karşılaşırız: bu gruba nasıl uyacağım ya da bu grubun beni reddetmesinden nasıl kaçacağım? Dil öğrenme ansiyetesinin dışavurumu istemli ya da istemsiz bir yardım çağrısıdır (MacIntyre & Gregersen, 2016 s.195). Fredrickson (2006) "Broaden and Build" adlı teorisiyle olumlu duyguların olumsuz duygulardan fonksiyonları bakımından açıkça ayrıştığını ifade ediyor. Fredrickson (2006) olumsuz duyguların kişiyi bir şeylerden uzak tutma eğilimi gösterdiğini vurguluyor (örneğin; "tiksinme duygusunun bozulmuş yiyeceklerden uzak durmayı sağlaması" gibi) (s.219). Fakat olumlu duyguların süregiden olaylar üzerinde farklı etkileri olduğunu açıklıyor:

"İlgi, memnuniyet, gurur, sevgi, aşk, keyif gibi fonomolojik olarak farklı olsalaran tüm bu münferit duygular insanların anlık duygu-aksiyon repertuarlarını genişletir, fiziksel ve entelektüel yeteneklerden tutun da sosyal ve psikolojik kişisel kalıcı kişisel yetenekler inşa etmelerine yardımcı olur." (s. 219). Fredrickson (2003)'a göre olumlu duygular kişiyi araştırmaya ve keşfetmeye sevk ederek kişilerin dikkatini ve düşünmesini geliştirir. Negatif duyguların ortaya çıkardığı hissi uyarımların çözümlenmesine yardımcı eder. Aynı zamanda olumlu duygular sosyal bağların gelişmesine yardımcı olur (s. 219). Yüksek ansiyete gibi olumsuz duygularsa kapanmaya çekilmeye ve kendini korumaya yönelik davranışlara neden oluyor (Ely, 1986; Horwitz & Cope,

1986). Genel olarak olumlu duyguların öğrenmeyi tam olarak nasıl etkilediği ile ilgili her şey araştırılmış değildir. Önemli olan pozitif duyguların olumsuz duygulardan çok farklı çalıştığı ve istenen amacın negatif duyguların yokluğu değil pozitif duygu ve durumların yaratılıp bunların mümkün olabildiğince uzun süre devam ettirilebilmesidir (MacIntyre & Gregersen, 2016,s.208). Fredrickson (2003) olumlu duygular ve ortaya çıkardığı eğilimlerle ilgili şunları listeliyor (s. 230) :

1. Sevinç; oyun oynama, sınırları genişletme, ve yaratıcılık isteği yaratır.
2. İlgi; keşfetme, yeni bilgiyi içine alma, ve kendini geliştirme arzusu yaratır.
3. Memnuniyet; olumlu duyguların tadını çıkarma, rahatlama ve bunları dünya görüşüne katma arzusu yaratır.
4. Gurur; başarıları çevredeki önemli insanlarla paylaşma ve gelecek için yeni başarılar hayal etme arzusu ile bağlantılıdır.
5. Aşk yada sevgi ise; sevinç, ilgi, memnuniyet gibi pek çok duygunun bir araya gelmesinden oluşur ve kişileri diğerleri ile anlamlı ilişkiler kurmaya iter.

Duygular, beyin ve düşünceler arasında kesin çizilmiş ayrımlar yapmak güçtür, çünkü hepsi birbiri ile bağlantılıdır. Nörobilim bizlere öğrenme sürecinde mümkün olan tüm kanallar yoluyla duyguları harekete geçirmemiz gerektiğini söylüyor. Duygular öğrenmenin bir parçası olarak görülmelidir. Öğrenme ortamında duyguları aktive edebileceğimiz, harekete geçirebileceğimiz etkinliklerin başında ise; müzik, oyun, drama, hikaye anlatımı gibi aktivitelerin yanında duygularla ilintili olabilecek diğer tüm aktivelerde gelebilir (Jansen,2005). Öğrenciler okullarda sadece entelektüel olarak gelişmez aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimleri de söz konusudur. Duyguların öğrenmeyi olumlu etkilediğine dair bilgilerimize rağmen pek çok eğitimci duyguları eğitimde nasıl işe koşacağını, sınıf ortamına getirip derslere nasıl katacağını bilmemektedir (Sousa,2010).

Literatürde olumlu ve olumsuz duygularla ilgili karşılaştığımız tüm bu bilgiler ışığında kukla ile yabancı dil öğretiminin sınıf içinde ilgi, sevinç, merak gibi olumlu duyguları harekete geçirerek öğrencileri öğrenmeye iteceği savunulabilir.

2.3.5. Kukla Motivasyon Ve Başarı

Motivasyon kelimesi, Latince “movere” yani hareket ettirme anlamına gelen bir kelimedenden türemiştir. Bireyi harekete geçiren, duygularını, arzularını, isteklerini, düşüncelerini, umutlarını, inançlarını ihtiyaçlarını kısaca kişiyi yöneten güçtür.(Pintrich,1996). Motivasyon öğrenci ile öğrenilecek yeni bilgi ya da öğrenilecek yeni davranış arasında psikolojik bir bağ kurduğu için başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağ olmadan yapılan eğitimin ve öğretimin veriminin düştüğü görülmektedir. Bu bağlamda motivasyonun öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve başarıyı olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğunu söyleyebiliriz (Kaya, 2001)

Motivasyon için en temelde gerekli olan şeyler gerek zihinsel gerekse fiziksel etkinliktir. Fiziksel etkinlik öğrencide çaba gösterme, kararlı olma, ve başarıya götüren diğer eylemlere neden olur. Zihinsel etkinlik olarak adlandırdığımız etkinliklere bilişsel eylemler olan planlama, örgütlenme değerlendirme izleme ve problem çözmeyi içine alır (Pintrich, 1996). Yani öğrenci tüm bu etkinlikleri motive olduğu derecede gösterebilecektir.

Okullarımızı reform ederken okul saatlerinin, okul döneminin uzunluğunu, ödev miktarını yada müfredat programını şekillendirmek yerine öncelikle okulu öğrenciler için daha doyurucu, hedeflerle uyumlu hale getirmeliyiz ki okullarımız güç, başarı ve önem kazansın. (Ornstein & Hunkins, 2004, s. 127). Sınıflarda aktif olarak bir işle ilgili olmanın bilgiyi tutma, anlama ve bu bilgiyi aktif olarak kullanma noktasında daha iyi performansa neden olduğu açıktır (Perkins, 1999).

2.3.6 Kukla Ve Yaratıcılık

Howard Gardner yaratıcı kişiyi problem çözebilen, yeni fikirlere açık kişi olarak tanımlıyor (Redmiller, 2010, s. 44). Yaratıcılık herkeste genetik olarak vardır (Florida, 2002, s.32). Yaratıcılık zekanın gelişmesinde ve başarıda belirleyici bir rol oynar. Aynı doğrultuda yaratıcılık yeni durumlara daha kolay adapte olmayı kolaylaştırır (Whitelaw, 2006, s.38).

Herkeste doğuştan belirli bir ölçüde yaratıcılık olduğu için kuklalar bu yaratıcılığın sınıf ortamında ortaya çıkarılmasında iyi birer araç olabilirler. Kuklalar yaratıcılığı ve merakı

harekete geçirir, çocukları yeni şeyler deneyip kendi kendilerine keşfetmeleri için destekler (Lowe & Matthew, 2000, s. 41).

Bloom'un revize edilmiş taksonomisinde sentez ve yaratma en üst basamakta olup değerlendirmenin yerini almış olarak en üst düzey düşünme becerisi olarak taksonimide yerini almıştır. Öğrenciler yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri fırsatlarla karşılaştırılmalı ve yaratıcılıklarını ifade etmelidirler. Girişimci ve yenilikçi insanlar standart testlerle donatılmış klasik hatırlama ve ezberleme üzerine kurulmuş öğrencileri ezbere zorlayan okullardan gelmezler. Kuklalar bu okulların tersine öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada ve geliştirmede iyi birer araç olabilirler (Zhao, 2009, s. 25-28).

Kuklalar öğretmenin ve öğrencilerin hayal dünyalarını kullanarak kuklayı yönetmesi ile dersleri canlı hale getirir. Bununla birlikte kuklayı kullanmak kadar bir materyalden dönüştürerek kukla yapmak da bir o kadar değerli ve yaratıcı ve içsel motivasyon yaratan bir iş olarak görülebilir. Çocuklar kendi kuklalarını yaparken yaratıcı güçlerini ve hayal dünyalarını kullanmış olurlar (Tierney, 1995).

2.3.7 Kuklanın Yararları

İletişimin sosyal kanallarını yoluyla kukla öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sunar. Grupla birlikte kukla hazırlayıp kukla show yapan öğrenciler birbirleri ile etkileşim halinde çalışma ve fikir değiş tokuşu yapma fırsatı bulur. Bu, öğrencilerde grup birlikteliği duygusu yaratma konusunda da avantaj sunar (Bennet, 2002).

Öğrenciler tek tek, bireysel olarak herhangi bir iş için isteksiz olsalar da eğer ortada bir grup hedefi varsa daha çok çalışırlar. Kukla performansları yoluyla öğrenciler akranları ile birlikte hikayeyi keşfetme ve bireysel yeterliliklerini geliştirme yoluna girebilirler (Bennett, 2002).

Kukla oyunları beyni uyarır ve tüm yaş grupları için iletişimin kapılarını sonuna kadar açar. Okul öncesi dönemden lise dönemine kadar olan dönemde eğitimde kukla kullanımını bizlere pek çok fayda sağlayabilir. Çocuk Nörolojisi ve Akademik Pediatri Topluluğu dergisinde yayınlanan bir araştırmada, üst düzey görüntüleme teknikleri ile elde edilen görüntüler göstermiştir ki kukla oyunları ve drama çalışmaları beyindeki kan ve

oksijen miktarını arttırmıştır. Kukla kullanımı beyni öğrenmeye hazırlamakla birlikte güçlü de bir motivasyon aracıdır (Peyton, 2002).

Tüm yaş gruplarından çocuklar kukla oyunlarını bayılırlar ve bu oyunlar yoluyla çok eğlenirler. Bir hikayenin aktarımında kukla gösterisi de işe koşulduğunda hikayenin ve karakterlerin çocuk üzerindeki etkisi çok algısal ve güçlü bir tecrübe olur. Hikaye anlatıcısı kukla kullanırken sıradan anlatıma kıyasla daha yüksek bir ifade etme gücüne ve esnekliğe sahip olur. Kukla yeni ve eşsiz bir ses sunabilir dinleyicilere. Kukla hikayedeki fikirleri karakterleri; olayları ve duyguları abartma özelliği olduğu için gerçek hayattakinden daha kendine özgü hale getirebilir. Örneğin, kukla daha büyük bir zevkle gülebilir, daha içten selam verebilir çünkü abartılmış duygular her zaman daha dramatiktir (Huard & Hayes-Roth, 1996).

Kukla kullanırken öğrencinin utangaçlığı ve çekingenliği kaybolur, öğrenci daha çok kuklanın ne yaptığına ne söylediğine odaklanır. Dahası eğer kukla kullanırken öğrenci bir hata yapsa bile bu çocuğun değil kukla karakterinin hatası olur. Bu anaonimlik öğrenciye öğrenciye yeni denemeler yapma yeni karakterler geliştirme yeni diyaloglar oluşturma imkanı sunar. Kısacası kukla ile öğrenci kendinirahat hisseder, dil, duygu karakter yaratma gibi diğer çok az eğitsel metotla geliştirilebilmesi mümkün olan yetenekleri geliştirir (Champlin, 1979; Champlin & Renfro, 1985)

Çocuk hikayeleri kuklalar ile hayata geçirilebilir. Kukla sadece sözsel bir varlık olarak değil fiziksel bir varlık da katar. Çocuk kukla ile gerçek anlamda direkt olarak bütünüyle hikayenin içine girer ve hikaye anlatıcısı, hikaye ve karakterler ile güçlü bir bağ kurar. Kukla çocuğun yaratıcılığını ve tecrübesini destekler ancak hikaye ve kukla biraraya gelince bundan çok daha fazlası olur: hayal etme gücü ve estetik farkındalık gelişimi sağlanır, sosyalleşme, birlikte çalışma yeteneği, iletişimsel yetenekler, dilin keşfedilmesi duyguların sağlıklı ifade edilmesi kendi ve başkası bilgisi gelişir (Huard & Hayes-Roth, 1996). Kukla çocuklar ve yetişkinler arasındaki bariyerleri kaldırır.

Resmi olmayan öğrenci gözlemleri kadar deneysel çalışmalarda da görülüyor ki; ister ileri teknoloji ile ister düşük bütçeli drama oyunları ile olsun öğrenci öğrenme süreci ile bir şekilde bağlantılı olduğunda öğrenmeye motive oluyor. Aktif katılım, gözlem ve keşfetme yoluyla öğrenci kendi öğrenmesini ortaya çıkarıyor. Kuklalar ile hikaye oluşturma doğal olarak daha interaktif çünkü bu çalışmalarla öğrenciler elleriyle kukları

yönetiyor, kukla dünyasını keşfediyor, hikayeler ve senaryoları göz önüne alarak seçim yapıyorlar ve en önemlisi hikayeyi erformansa dönüştürüyorlar (Huard & Hayes-Roth, 1996).

İnteraktiflik kuklaların işbirlikçi doğaları itibariyle kendiliğinden ortaya çıkar. Bir öğrenci sadece bir kuklayı yönetebilir eğer öğrenci ortaya diğer başka kuklalarla bir hikaye çıkarmak istiyorsa yeni bir partnerin katılımına ihtiyaç duyacaktır. Dahası çocuklar kuklanın davranışı ve oyunun gidişatını belirlemek açısından kuklanın kendisiyle de işbirliği içine girer. Şöyle ki; öğrenci kukla tarafından sağlanan uygun emirleri seçer kukla da uygun davranışları gösterir. Sonuç olarak ortaya işbirliği noktasında çocuğa iki fırsat çıkar; birincisi kukla ile, ikincisi diğer kuklacılar ile olan işbirliği yapabilme fırsatıdır (Huard & Hayes-Roth, 1996).

Kukla bir eğlencedir ve sınıfa haz taşır. Çocuklar oynamayı sever. Oyun bir içsel motive edicidir. Fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal gelişim oyun ile beslenir ve gelişir. Çocuklar için yaratıcı bir şekilde keşif yapmak ve içinden geldiği gibi davranmak eşsiz bir tecrübedir. Çocuklar oyunlarında günlük meselelere, yeni öğrendikleri şeylere ve hayal ettikleri pek çok şeye değinirler (Huard & Hays Roth, 1996).

Stutheit kuklanın gelişimi ve eğitimde kullanılması konusunda kuklanın eğitim öğretim ortamına sadece spontanlık getirmedeğini aynı zamanda çağdaş öğretim teorileri için de iyi yapılanmış bir araç olarak nitelendiriyor (Stutheit, 1980)

Dunstall kuklanın yetişkinler ve çocuklar arasında oluşabilecek duygusal bariyerleri kırdığına ve çocukların kendini daha rahat ifade etmesi noktasında onları yüreklendirdiğine inanıyor (Dunstall, 1974).

Kukla öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli hala getirir çünkü kukla sınıf ortamına espri ve eğlence taşıyarak öğrenme ve öğretme işini zevkli bir şekilde gerçekleştirmeye yardım eder (Engler, 1973). Kukla dikkat çekme ve sınıfı susturma noktasında bir kontrol aracı olarak da kullanılabilirbu sayede sınıf içinde disiplini sağlama noktasında rol olarak farklı bir boyut da kazanmış olur (Renfro, 1984). Kukla yaparak, kukla kullanarak yada sadece kukla show izleyerek öğrenciler öğrenmeye güdülenebilir (Carlson, 1969; Johnson, 1966; Kharasch, 1965).

Scott kuklanın yaratıcılığı geliştirdiğini ve öğrencilerin duygularını ifade etmesine yardım ettiğini belirtmiş, hatta okuma problemi yaşayan öğrencilere yardım edebileceğini eklemiştir (Scott, 1967)

2.4. İlgili Araştırmalar

Yabancı dil öğretiminde kukla kullanımıyla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı yurt içinde yapılmıştır. Bu bölümde öncelikle yurt içinde daha sonra da yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.”

Yurt içinde yapılan çalışmalar

Yılmaz (2013), geometri öğretiminde bir kukla modeli tasarlanması ve kukla modeli ile geometri öğretiminin matematiğe yönelik tutuma etkisini incelediği çalışmada, kukla modeli kullanılarak geometri öğretiminin ilköğretim 8. sınıf geometrik cisimler konusunda öğrencilerin matematiğe yönelik tutumu üzerindeki etkisini belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun matematiğe yönelik tutumları uygulama yapılmadan önce eşit düzeydedir. Öğretim yöntemlerinden geleneksel olan yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine karşı tutum puanlarında uygulamanın yapılmasından önce ve sonrasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kukla modeli kullanılarak geometri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum puanları uygulama sonunda anlamlı bir artış göstermiştir.

Kastner (2014) çalışmada, el kuklalarının ve oyun figürlerinin 3-5 yaş öğrencilerinin yabancı dil dersi uygulamasındaki yeri ve önemini incelemiştir. Bu uygulama, İstanbul’da birinci yabancı dil Almanca eğitim veren bazı anaokulları ile ilköğretim birinci sınıflarında ders veren Almanca öğretmenlerinin görüş ve tecrübelerini öğrenmeye yöneliktir. Yapılan anket ve araştırmalar sonucunda (el) kuklaları ile erken yaşta yabancı dil öğretiminin küçük yaş çocuklarının bedensel ve psikolojik özelliklerine uygun bir öğrenme ortamı sağladığı, çocuğun derse olan ilgisini artırdığı, oyun yoluyla öğretimi desteklediği, hatta utangaç veya çekingen çocukların da bu yöntemle derse katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Öcal (2014), araştırması kapsamında fen ve teknoloji derslerinde vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde kukla tekniği ile Hacivat-karagöz uygulaması kullanılmıştır. Araştırma da deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, deney grubunda drama etkinliği kapsamında kukla ile öğretim yapılırken kontrol grubunda mevcut programlarda hazır bulunan etkinlikler kullanılmıştır. Araştırmanın amacı kukla ile yapılan öğretimin öğrencilerin ders başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi incelemektir. Araştırma sonucu göstermiştir ki deney grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları kontrol grubundaki öğrencilerin son-test başarı puanlarına göre daha anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bunun yanısıra ünitenin alt konularında ve tamamında deney grubu öğrencilerinin bilgilerinin kalıcılık düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazladır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi tutum ölçeği son-test puanları incelendiğinde, tutum düzeylerinde ön test tutum ölçeğinde olduğu gibi anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca; deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği kalıcılık testi puanları incelendiğinde de tutum düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla beraber fen günlükleri, kompozisyonlar ve günlüklerden; bu sonuca göre çok farklı sonuçlar elde edilmiştir. Nitel verilere göre; deney grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları uygulama öncesine göre artmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wallance ve Mishina (2004) sınıf ortamında kukla kullanımının öğrenci dikkati ve ilgisine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıfta kukla kullanımının öğrencinin dikkatini önemli düzeyde etkilediği görülmüştür. Bunun yanında kuklanın bir öğretim aracı olarak kullanılması öğrencilerin derse katılımını da olumlu etkilediği görülmüştür. Ayrıca kuklanın gerek sınıf içi grup aktivitelerinde gerekse sınıfta yapılan bireysel çalışmalarda mükemmel bir iletişim aracı olduğu görülmüştür.

Zuljevic (2007) birinci sınıflarda dil gelişimi, okuma programı ve kuklacılık üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma temel olarak öğrencilerin anlama, anladıklarını yeniden anlatma kelime öğrenme ve akranları ile iletişim kurabilme yeteneklerine odaklanmıştır. Araştırmacının araştırma sonucunda kaydettiklerine göre kukla ve eğitsel drama

öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini ve dikkatlerini olduğu kadar kavrayışlarını ve sözel yaratıcılıklarını da olumlu yönde etkilemiştir.

Reidmiller (2008) ortaöğretim düzeyinde bir kelime öğretim stratejisi olarak kukla kullanımının faydalarını incelemiştir. Araştırma sonunda araştırmacı öğrencilerin kukla ile öğretilen bu dersin kendisini çocukluğuna götürdüğünü ve çok eğlendiğini söylediğini kaydetmiştir. Daha da önemlisi bu araştırma süresince yapılan gözlemlerde özellikle utangaç öğrencilerin sınıf önünde drama ve kukla ile daha rahat konuştukları görülmüştür. Bunun yanında araştırmada yer alan öğretici de kukla ile kelime öğretiminin gerçek hayat diyaloglarına uygun bir ortam sağladığı için öğrencilerin gömülü olan bilgilerini aktifleşmiş olduğunu kaydetmiştir. Araştırma sonuçlarında kaydedilenlere göre kukla ile öğretim yaratıcılık konusunda da sınıf ortamına pozitif bir etki sağlamış ve öğrenciler istedikleri gibi konuşabilme özgürlüğü vermiştir.

Çağanağ ve Kalmış (2015) okul öncesi dönemde kuklanın rolünü incelemiştir. Araştırmanın sonucunda eğer düzenli ve bilinçli kullanılırsa kuklanın okul öncesi dönemde inanılmaz bir dil öğretim aracı olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre kukla çocukları yalnızca öğrenme konusunda desteklemekle kalmayıp sınıfta eğlenceli bir atmosfer yaratmaktadır. Öğrencilerin bir yetişkin ya da bir öğretmen yerine kukla ile konuştuğunda kendilerini daha rahat hissettiği ve bu sayede iletişimsel yeteneklerinin de geliştiği çalışmanın bulguları arasındadır. Bunlara ek olarak kuklanın bir öğretim aracı olarak kullanılmasıyla oluşan eğlenceli atmosferin öğrenci ve öğretmen arasındaki bariyerleri de kaldırmada etkili olduğu çalışmanın sonunda çalışmacı tarafından gözlenmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneme modeli olarak da bilinen bu model, bilimsel değeri en yüksek deneme modeli olarak görülmektedir. Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri birden fazla grup kullanılması ve grupların oluşturulmasında yansız atama kullanılmasıdır. Öntest-sontest kontrol gruplu olarak oluşturulan bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup yer alır. Bu gruplardan birisi deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da çalışma öncesinde ve çalışma sonrasında ölçmeler yapılır ve puan ortalamaları karşılaştırılır (Karasar, 1991, 97).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Yeşilyurt İlkokulunda öğrenim gören 36'sı kız (%54,5), 30'u erkek (%45,5) toplam 66 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin bulunduğu gruba göre cinsiyetleri, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları ve sosyoekonomik düzeyleri açısından dağılımları Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 1'de araştırmada yer alan öğrencilerin gruplarına göre cinsiyetlerinin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada yer alan öğrencilerin gruplarına göre cinsiyetlerinin dağılımı

Grup	Cinsiyet		Toplam	
	Kız	Erkek		
Deney grubu	f	17	16	33
	%	51,5%	48,5%	100,0%
Kontrol grubu	f	19	14	33
	%	57,6%	42,4%	100,0%
Toplam	f	36	30	66
	%	54,5%	45,5%	100,0%

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 17 (%51,5)'sinin kız, 16 (%48,5)'sinin erkek; kontrol grubundaki öğrencilerin 19 (%57,6)'unun kız, 14 (%42,4)'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de araştırmada yer alan öğrencilerin gruplarına göre anne eğitim durumlarının dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada yer alan öğrencilerin gruplarına göre anne eğitim durumlarının dağılımı

Grup	Anne eğitim durumu						Toplam	
	İlkokul	Ortaokul	Lise	Önlisans	Lisans	Lisansüstü		
Deney grubu	f	7	6	12	1	6	1	33
	%	21,2%	18,2%	36,4%	3,0%	18,2%	3,0%	100,0%
Kontrol grubu	f	16	6	10	0	1	0	33
	%	48,5%	18,2%	30,3%	0,0%	3,0%	0,0%	100,0%
Toplam	f	23	12	22	1	7	1	66
	%	34,8%	18,2%	33,3%	1,5%	10,6%	1,5%	100,0%

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumunun 7 (%21,2)'sinin ilkökul, 6 (%18,2)'unun ortaokul, 12 (%36,4)'unun lise, 1 (%3,0)'inin önlisans, 6 (%18,2)'sının lisans ve 1 (%3,0)'inin lisansüstü; kontrol grubundaki öğrencilerin 16 (%48,5)'inin ilkökul, 6 (%18,2)'ünün ortaokul, 10 (%30,3)'inin lise ve 1 (%3,0)'inin lisans olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te araştırmada yer alan öğrencilerin gruplarına göre baba eğitim durumlarının dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya yer alan öğrencilerin gruplarına göre baba eğitim durumlarının dağılımı

Grup	Baba eğitim durumu							Toplam
	İlkokul	Ortaokul	Lise	Önlisans	Lisans	Lisansüstü		
Deney grubu	f	1	1	18	5	7	1	33
	%	3,0%	3,0%	54,5%	15,2%	21,2%	3,0%	100,0%
Kontrol grubu	f	11	5	12	1	3	1	33
	%	33,3%	15,2%	36,4%	3,0%	9,1%	3,0%	100,0%
Toplam	f	12	6	30	6	10	2	66
	%	18,2%	9,1%	45,5%	9,1%	15,2%	3,0%	100,0%

Tablo 3 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumunun 1 (%3,0)'sının ilkokul, 1 (%3,0)'unun ortaokul, 18 (%54,5)'unun lise, 5 (%15,2)'inin önlisans, 7 (%21,2)'sının lisans ve 1 (%3,0)'inin lisansüstü; kontrol grubundaki öğrencilerin 11 (%33,3)'inin ilkokul, 5 (%15,2)'ünün ortaokul, 12 (%36,4)'inin lise, 1 (%3,0)'inin önlisans, 3(%9,1)'ünün lisans ve 1 (%3,0)'inin lisansüstü olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te araştırmada yer alan öğrencilerin gruplarına göre sosyoekonomik düzeylerinin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada yer alan öğrencilerin gruplarına göre sosyoekonomik düzeylerinin dağılımı

Grup	Sosyoekonomik düzey				Total	
	Düşük	Orta	İyi	Çok iyi		
Deney grubu	f	3	16	12	2	33
	%	9,1%	48,5%	36,4%	6,1%	100,0%
Kontrol grubu	f	9	17	5	2	33
	%	27,3%	51,5%	15,2%	6,1%	100,0%
Toplam	f	12	33	17	4	66
	%	18,2%	50,0%	25,8%	6,1%	100,0%

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin 3 (%9,1)'sinin düşük, 16 (%48,5)'sinin orta, 12 (%36,4)'sinin iyi, 2 (%6,1)'sinin çok iyi; kontrol grubundaki öğrencilerin 9 (%27,3)'sinin düşük, 17 (%51,5)'sinin orta, 5 (%15,2)'sinin iyi, 2 (%6,1)'sinin çok iyi olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Yabancı Dil Başarı Testi kullanılmıştır. Bu formların hazırlanmasında alanlarında uzman kişilerden görüş alınarak süreç tamamlanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunun 1. sorusunda öğrencilere cinsiyetleri sorulmuştur. Öğrencilerden cinsiyetlerini “(1) Kız, (2) Erkek” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda öğrencilere anne eğitim durumları sorulmuştur. Öğrencilerden anne eğitim durumlarını “(1) İlkokul, (2) Ortaokul, (3) Lise, (4) Önlisans, (5) Lisans ve (6) Lisansüstü” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda öğrencilere baba eğitim durumları sorulmuştur. Öğrencilerden baba eğitim durumlarını “(1) İlkokul, (2) Ortaokul, (3) Lise, (4) Önlisans, (5) Lisans ve (6) Lisansüstü” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda öğrencilere sosyoekonomik düzeyleri sorulmuştur. Öğrencilerden sosyoekonomik düzeylerini “(1) Düşük, (2) Orta, (3) İyi, (4) Çok iyi” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir. Öğrencilerin yaş aralıkları düşünülerek bu soruya verdikleri cevaplar sınıf öğretmenleri ile birlikte öğrencilerin e-okul sisteminde kayıtlı olan gelir durumları ile de teyit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu EK-5’de verilmiştir.

3.3.2. Yabancı Dil Başarı Testi

Yabancı dil başarı testinin hazırlanma sürecinde 3 İngilizce öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni ve 2 de Ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Başarı testi ilkökul 3. Sınıflar İngilizce dersinin yıllık planındaki ilgili ünitesinin

kazanımları doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular İngilizce ve Türkçe öğretmenlerine gönderilerek dilsel ve anlamsal düzenlemeler yapılmış, geri dönütlere göre forma pilot uygulama için son hali verilmiştir. Daha sonra araştırma dışı bir grup ile bu test formunun deneme uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucu ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından analiz edilmiş ve maddelerin öğrenci düzeyine uygun, ayırt edici nitelikte olduğu belirlenmiştir. Testin en son hali araştırma sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan yabancı dil başarı testi EK-4’de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar öğrencilere Mart (2017) ayı içerisinde, ders esnasında dağıtılmış, uygulanmış ve sonrasında toplanmıştır. Kişisel bilgi formu ve yabancı dil başarı testinin doldurulması öğrenciden öğrenci değişiklik göstererek yaklaşık 25-30 dakika sürmüş olup, bu süre zarfında öğrencilerin sordukları sorular cevaplanmış, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler hiçbir şekilde zorlamaya maruz bırakılmamış, gerekli olan tüm gizlilik esaslarına itina ile uyulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına geçirilerek, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23.00 programıyla analiz edilmiştir.

Toplanan veriler üzerinde öğrencilerin gruplarına (deney/kontrol) göre yabancı dil başarılarının farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla ilişkili örneklem için t testi, her bir grupta yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancı dil başarılarının farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla ise wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi,05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin yabancı dil başarı düzeyleri ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak amacıyla ilişkili örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney grubu öğrencilerinin yabancı dil başarı düzeyleri ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Ölçüm	X	N	Ss	t	sd	p
Yabancı dil başarısı	Ön test	8,33	33	1,242	-13,132*	32	,000
	Son test	13,79	33	2,459			

Tablo 5 incelendiğinde yabancı dil başarısı konusunda deney grubu öğrencilerinin eğitim öncesi ölçülen ön test puan ortalamaları 8,33 iken, eğitim sonrası ölçülen son test puan ortalamaları 13,79 olmuştur. Grupların ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = -13,132$; $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre ön test puanları ile karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin yabancı dil başarısı son testte anlamlı düzeyde yükselmiş, öğrencilerin puan ortalamaları 5,46 puan artmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil başarı düzeyleri ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak amacıyla ilişkili örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir..

Tablo 6. Kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil başarı düzeyleri ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Ölçüm	X	N	Ss	t	sd	p
Yabancı dil başarı	Ön test	8,21	33	3,049	-6,510*	32	,000
	Son test	12,12	33	3,903			

Tablo 6 incelendiğinde yabancı dil başarı konusunda kontrol grubu öğrencilerinin eğitim öncesi ölçülen ön test puan ortalamaları 8,21 iken, eğitim sonrası ölçülen son test puan ortalamaları 12,12 olmuştur. Grupların ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-6,510$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre ön test puanları ile karşılaştırıldığında kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil başarı son testte anlamlı düzeyde yükselmiş, öğrencilerin puan ortalamaları 3,91 puan artmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7’de deney grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Ölçüm	N	X	Ss	En düşük	En yüksek
Yabancı dil başarı	Ön test	16	8,44	1,031	6	10
	Son test	16	14,38	1,962	10	17

Tablo 7’den anlaşılacağı üzere deney grubundaki erkek öğrencilerin eğitim öncesi yabancı dil başarı testi puan ortalamaları 8,44 iken; program sonrası 14,38’e yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 6,00 ve en yüksek puan 10,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 10,00 ve en yüksek puan 17,00 olmuştur.

Deney grubundaki erkek öğrencilere uygulanan eğitim öncesi ve sonrası, yabancı dil başarı testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Boyut	Son test - Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Yabancı dil başarısı	Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00	-3,533*	,000
	Pozitif Sıra	16 ^b	8,50	136,00		
	Eşit	0 ^c				

**Negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-3,533$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre uygulanan programın erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi sonuçları üzerinde pozitif yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin puanları önteste göre 5,94 puan artmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 9’da kontrol grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 9. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Ölçüm	N	X	Ss	En düşük	En yüksek
Yabancı dil başarısı	Ön test	14	8,57	3,368	4	17
	Son test	14	12,71	3,604	6	17

Tablo 9’den anlaşılacağı üzere kontrol grubundaki erkek öğrencilerin eğitim öncesi yabancı dil başarı testi puan ortalamaları 8,57 iken; program sonrası 12,71’e yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 4,00 ve en yüksek puan 17,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 6,00 ve en yüksek puan 17,00 olmuştur.

Kontrol grubundaki erkek öğrencilere uygulanan eğitim öncesi ve sonrası, yabancı dil başarı testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo x'te verilmiştir.

Tablo 10. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Boyut	Son test - Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Yabancı dil başarısı	Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00	-3,070*	,002
	Pozitif Sıra	12 ^b	6,50	78,00		
	Eşit	2 ^c				

**Negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-3,070$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre uygulanan programın erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi sonuçları üzerinde pozitif yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin puanları önteste göre 4,14 puan artmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 11'de deney grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 11. Deney grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Ölçüm	N	X	Ss	En düşük	En yüksek
Yabancı dil başarısı	Ön test	17	8,24	1,437	6	11
	Son test	17	13,24	2,796	9	17

Tablo 11'den anlaşılacağı üzere deney grubundaki kız öğrencilerin eğitim öncesi yabancı dil başarı testi puan ortalamaları 8,24 iken; program sonrası 13,24'e

yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 6,00 ve en yüksek puan 11,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 9,00 ve en yüksek puan 17,00 olmuştur.

Deney grubundaki kız öğrencilere uygulanan eğitim öncesi ve sonrası, yabancı dil başarı testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Boyut	Son test - Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Yabancı dil başarısı	Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00	-3,633*	,000
	Pozitif Sıra	17 ^b	9,00	153,00		
	Eşit	0 ^c				

**Negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-3,633$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre uygulanan programın kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi sonuçları üzerinde pozitif yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin puanları önteste göre 5,00 puan artmıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 13’te kontrol grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 13. Kontrol grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Ölçüm	N	X	Ss	En düşük	En yüksek
Yabancı dil başarısı	Ön test	19	7,95	2,857	3	13
	Son test	19	11,68	4,151	6	20

Tablo 13'ten anlaşılacağı üzere kontrol grubundaki kız öğrencilerin eğitim öncesi yabancı dil başarı testi puan ortalamaları 7,95 iken; program sonrası 11,68'e yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 3,00 ve en yüksek puan 13,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 6,00 ve en yüksek puan 20,00 olmuştur.

Kontrol grubundaki kız öğrencilere uygulanan eğitim öncesi ve sonrası, yabancı dil başarı testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. Kontrol grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Boyut	Son test - Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Yabancı dil başarısı	Negatif Sıra	3 ^a	4,33	13,00	-3,165*	,002
	Pozitif Sıra	15 ^b	10,53	158,00		
	Eşit	1 ^c				

**Negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 14 incelendiğinde kontrol grubundaki kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-3,165$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre uygulanan programın kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi sonuçları üzerinde pozitif yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin puanları önteste göre 3,67 puan artmıştır.

4.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi için deney grubu öğrencilerinden kukla ile ders işlenmesi hususundaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“ kukla ile ders işlemek çok eğlenceli, kukla ile ders işlerken konuları daha iyi anladığımı düşünüyorum.” (Zeynep)

“kukla ile ders yapmak çok eğlenceli. Çünkü hem oyun oynuyoruz hemde ders işliyoruz ve kukla ile ders yaparken dersleri daha iyi anlıyorum” (Nuriye)

“kukla ile ders yaparken dersi daha iyi anladığımı düşünüyorum çünkü öğrendiklerimi söyleyebiliyorum.”(Aydeniz)

“kukla ile ders işlemek heyecanlı ve mutluluk veren bir oyun haline geliyor. Kukla ile ders işlerken kendimi daha canlı ve daha mutlu hissediyorum böylelikle konuları daha iyi anladığımı düşünüyorum.”(Eylül)

“Kuklalarla ders işlemek çok güzel bir duygu bence. Eğlenerek öğreniyorum. Ve konuları daha iyi anladığımı düşünüyorum”(Şevval)

“kukla ile ders işlemek çok güzel çünkü çok eğlenceli.”(Muhammet Güray)

“kukla ile ders işlemek güzel bir duygu insan neşeleniyorve çok mutlu oluyorum. Arkadaşlarımla hem kukla show izliyoruz hemde öğreniyoruz”(Elif Sude)

“be kuklalar ile daha çok şey öğreniyorum çünkü daha çok kelime, daha çok eğlence, daha çok gelişme var. Böylece dersi daha iyi anlıyorum.” (Şifa)

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kukla ile yabancı dil öğretiminin öğrencilerin ders başarısına etkisinin araştırılıp incelendiği bu çalışmanın beşinci bölümünde bulgular araştırmanın alt problemleri ile paralel olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Kukla ile yabancı dil eğitimi gören (deney grubu) öğrencilerin yabancı dil başarısı nasıldır?” biçimindeydi. Araştırmanın bu alt problemine açıklama getirebilmek için kukla ile eğitim gören deney grubu öğrencilerinin ön test ve son son test puanları karşılaştırılmış puanlar arasındaki farkın anlamlılığına bakılmıştır. Elde edilen bulguya göre ön test puanları ile karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin yabancı dil başarısı son testte anlamlı düzeyde yükselmiş, öğrencilerin puan ortalamaları 5,46 puan artmıştır. Bu bulguya göre deney grubunda kukla ile yabancı dil öğretimi kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin ders başarılarına olumlu etki sağlamıştır.

Literatürde kukla ile yabancı dil öğretim çalışmalarına baktığımızda çalışmalar daha çok tutum, ilgi, dikkat gibi duyuşsal özelliklerin ölçülmesine odaklandığını, başarıyı ölçen çalışmalarınsa gözlem ve röportaj ile veri topladıklarını ve öğrenci başarılarının analizinde cinsiyet farklarının göz önüne alınmadığını görmekteyiz. Çalışmamız kukla ile yabancı dil öğretimi konusunda başarı testi kullanarak başarı ölçen bir çalışma olması bakımından yerli çalışmalar arasında ilk çalışmadır. Çalışmamızın alt problemleri bu nedenle veri toplama araçlarının ve çalışmalarının izin verdiği ölçüde yapılacaktır.

Zuljević (2007), birinci sınıflarda dil gelişimi, okuma programı ve kuklacılık üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmacının araştırma sonucunda kaydettiklerine göre kukla ve

eğitsel drama öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini ve dikkatlerini olduğu kadar kavrayışlarını ve sözel yaratıcılıklarını da olumlu yönde etkilemiştir.

Reidmiller (2010), İngilizce kelime öğretiminde kuklanın ve kukla çeşitlerinin başarıya etkisini ölçtüğü çalışmasında kukla ile eğitim yapılan sınıflarda çok büyük bir farkla olmasa bile, başarının geleneksel eğitim yöntemleri ile ders yapılan deney grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2013), geometri öğretiminde bir kukla modeli tasarlanması ve kukla modeli ile geometri öğretiminin matematiğe yönelik tutuma etkisini incelediği çalışmada; Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersine karşı tutum puanları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kukla modeli kullanılarak geometri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin ise matematiğe yönelik tutum puanları uygulama sonunda anlamlı bir artış göstermiştir.

Kastner (2014), çalışmasında, el kuklalarının ve oyun figürlerinin 3-5 yaş öğrencilerinin yabancı dil dersi uygulamasındaki yeri ve önemini incelemiştir. Yapılan anket ve araştırmalar sonucunda (el) kuklaları ile erken yaşta yabancı dil öğretiminin küçük yaş çocuklarının bedensel ve psikolojik özelliklerine uygun bir öğrenme ortamı sağladığı, çocuğun derse olan ilgisini artırdığı, oyun yoluyla öğretimi desteklediği, hatta utangaç veya çekingen çocukların da bu yöntemle derse katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Öcal (2014) , vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde drama yöntemlerinden kuklanın ve Hacivat/Karagöz uygulamalarının öğrenci başarısı ve tutuma etkisini incelediği araştırma sonucunda; Kukla ve Karagöz - Hacivat teknikleriyle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin, öğretim programının öngördüğü yöntem ve tekniklerle aynı konuyu işleyen kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesinde yer alan bütün alt konularda ve ünitenin tamamında deney grubundaki öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere nispeten daha fazla olduğu araştırma sonucunda bulgulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi tutum ölçeği son-test puanları incelendiğinde, tutum düzeylerinde ön test tutum ölçeğinde olduğu gibi anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca; deney ve kontrol gruplarının

tutum ölçeği kalıcılık testi puanları incelendiğinde de tutum düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir

Çağanağa ve Kalmış (2015), 20 okul öncesi öğrenci ile, kuklanın bir eğitim aracı olarak kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin yaptıkları çalışmada; öğrenci başarisına ilişkin, röportaj ve gözlemlerden elde edilen verilerden kuklanın öğrenci başarisına ve öğrenmesine önemli katkı sağladığı çalışma sonuçları ile bulgulanmıştır.

Araştırmamıza konu olan dramanın özel bir alt daklı olan kukla tekniğinin yukarıdaki sonuçlara paralel olarak yabancı dil öğrenme ve öğretmede etkili bir teknik olduğu söylenebilir

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Normal eğitim programı ile yabancı dil eğitimi gören (kontrol grubu) öğrencilerin yabancı dil başarısı nasıldır?” şeklindeydi. Araştırmanın bu alt problemine açıklama getirebilmek için çalışma öncesi ve sonrasında kontrol grubuna uygulanan başarı testi sonuçlarında elde edilen ön test ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bu alt problemine açıklama getirmek için elde edilen bulgulara göre ön test puanları ile karşılaştırıldığında kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil başarısı son testte anlamlı düzeyde yükselmiş, öğrencilerin puan ortalamaları 3,91 puan artmıştır.

Araştırmanın bu bulgusu literatürdeki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda deney gruplarıyla aynı ölçüde olmamakla beraber; kontrol gruplarının ön test son test puanlarından elde verilerden anlaşıldığı ve çalışmacıların aktardığı kadarıyla kontrol gruplarının son test puanlarında da deney grubunda olduğu gibi yükselmeler olmuştur.(Çağanağa ve Kalmış, 2015; Öcal,2014; Reidmiller,2010; Kastner,2014)

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Kukla ile yabancı dil eğitimi gören (deney grubu) erkek öğrencilerin yabancı dil başarısı nasıldır?” şeklindeydi. Araştırmanın bu alt problemine açıklama getirebilmek için kukla ile yabancı dil öğretimi alan deney grubu erkek öğrencilerinin başarı testi sonucunda elde ettikleri ön test ve son test puanlarına

bakılmıştır. Bu sonuçlara göre uygulanan programın erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi sonuçları üzerinde pozitif yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin puanları önteste göre 5,94 puan artmıştır. Araştırmanın konusu kapsamında incelenen yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda kukla ile öğretimin ders başarısına etkisi cinsiyet faktörüne göre bakılmadığı için bu alt probleme ilişkin diğer çalışmalarla bir karşılaştırma yapılamayacaktır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Normal eğitim programı ile yabancı dil eğitimi gören (kontrol grubu) erkek öğrencilerin yabancı dil başarıları nasıldır?” şeklindeydi. Araştırmanın bu alt problemine açıklama getirebilmek için kontrol grubunda uygulanan başarı testinin ön test ve son test puanları erkek öğrenciler bakımından karşılaştırılmıştır. Bulunan sonuçlara göre uygulanan programın erkek öğrencilerin yabancı dil başarı testi sonuçları üzerinde pozitif yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin puanları önteste göre 4,14 puan artmıştır. Araştırmanın konusu kapsamında incelenen yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda kukla ile öğretimin ders başarısına etkisi cinsiyet faktörüne göre bakılmadığı için bu alt probleme ilişkin diğer çalışmalarla bir karşılaştırma yapılamayacaktır.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Kukla ile yabancı dil eğitimi gören (deney grubu) kız öğrencilerin yabancı dil başarıları nasıldır?” şeklindeydi. Araştırmanın bu alt problemine açıklama getirebilmek için deney grubunda yapılan başarı testinden elde ön test ve son test puanlarına kız öğrenciler bakımından bakılmış ve deney grubunda yapılan kukla ile yabancı dil öğretiminin deney grubunda kız öğrenciler üzerinde ki etkiliği incelenmiştir. Bulunan sonuçlara göre uygulanan programın kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi sonuçları üzerinde pozitif yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin puanları önteste göre 5,00 puan artmıştır. Deney grubu öğrencileri içinde cinsiyet faktörüne göre bir karşılaştırma yapacak olursak deney grubu öğrencilerinde erkek öğrencilerin ön-test son- test puanları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı oldukları savunulabilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Normal eğitim programı ile yabancı dil eğitimi gören (kontrol grubu) kız öğrencilerin yabancı dil başarıları nasıldır?” şeklindeydi. Araştırmanın bu alt problemine açıklama getirebilmek için kontrol grubuna uygulanan başarı testinin öntest ve son test puanları kontrol grubundaki kız öğrenciler bakımından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre uygulanan programın kız öğrencilerin yabancı dil başarı testi sonuçları üzerinde pozitif yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin puanları önteste göre 3,67 puan artmıştır. Araştırmanın konusu kapsamında incelenen yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda kukla ile öğretimin ders başarısına etkisi cinsiyet faktörüne göre bakılmadığı için bu alt probleme ilişkin diğer çalışmalarla bir karşılaştırma yapılamayacaktır. Ancak kontrol grubu içerisinde ders başarısı bakımından cinsiyet faktörüne göre deney grubunda olduğu gibi burada da erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha başarılıdır.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin derste yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklindeydi. Araştırmada toplanan nicel verilerden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla deney grubundaki öğrencilerden çalışma sonunda görüşleri yazılı olarak istenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle, kukla ile yabancı dil öğretiminin, öğrencilerin derse katılımlarını hem bilişsel hem de duygusal açıdan olumlu etkilediği ve akademik başarılarını da olumlu etkilediği söylenebilir. Bu bulgu aynı zamanda literatürle de benzerlik göstermektedir.

Yapılan çalışmaların hemen hepsinde kukla ile yabancı dil öğretiminin veya diğer derslerde kuklanın bir eğitim öğretim materyali olarak kullanımının öğrenci görüşleri bakımından olumlu olduğu söylenebilir.

Reidmiller’in (2010) çalışmasında öğrenciler kukla ders işlemenin çok faydalı ve eğlenceli olduğunu, kuklalar sayesinde kelimeleri hatırlamanın kolaylaştığını, kelimelerin sadece bir sözcük olmaktan çıkarak kuklalar ile birlikte bir resme büründüğünü ifade etmişlerdir. Araştırmacının kaydettiklerine göre öğrencilerde derse karşı dikkat, tutum, ilgi ve derse katılım gibi olumlu duygusal özelliklerin gelişmesinde kuklalar faydalı olmuştur.

Kastner (2014), Yapılan anket ve araştırmalar sonucunda kukla ile eğitim üretimin çocukların derse olan ilgisini artırdığı, oyun yoluyla üretimi desteklediği, utangaç veya çekingen çocukların da bu yöntemle derse katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir.

ağanağa ve Kalmış (2015) alışmasında retmenlerin gözlem ve kendileriyle röportaj yapılması sonucu veriler elde edilmiş ve röportajlardan retmenlerin aktardığı kadarıyla renci tutumunun pozitif olduğu görülmüştür. renciler kukların eğitim üretim aracı olarak kullanılmasında olumlu görüş bildirmiş olup kuklalar rencilerin dikkatini derse çekmede ve derse odaklanma sürelerini artırmada başarılı olmuştur.

Tüm bu verilerin karşılaştırılması ile kukla ile yabancı dil üretimi renci görüşleri bakımından incelendiğinde kuklanın yabancı dilde rencilerin renmesini olumlu yönde etkileyen yararlı bir teknik olduğu savunulabilir.

5.8. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Deney grubu rencilerinin yabancı dil başarısı son testte anlamlı düzeyde yükselmiş, rencilerin puan ortalamaları 5,46 puan artmıştır. Deney grubunda kukla ile yabancı dil üretimi kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler rencilerin ders başarılarına olumlu etki sağlamıştır.
2. Kontrol grubu rencilerinin yabancı dil başarısı son testte anlamlı düzeyde yükselmiş, rencilerin puan ortalamaları 3,91 puan artmıştır. Deney grubundaki kadar anlamlı olmasa da kontrol grubunda da mevcut üretim programındaki yöntemlerle yapılan üretim rencilerin ders başarısına olumlu etki sağlamıştır.
3. Deney grubunda erkek rencilerin puanları önteste göre 5,94 puan artmıştır. Bu artışa bakarak deney grubunda kukla ile yabancı dil üretimi kapsamında yapılan etkinlikler deney grubu erkek rencileri üzerinde olumlu etki sağlamıştır.
4. Kontrol grubu erkek rencilerin puanları önteste göre 4,14 puan artmıştır. Bu artışa bakarak mevcut ders programındaki etkinlikler ile yapılan üretimin kontrol grubu erkek rencilerinde olumlu etkiye sahip olduğu savunulabilir. Ancak deney

grubu erkek öğrencilerin puanlarındaki artış kontrol grubundaki erkek öğrencilerin puanlarındaki artıştan daha anlamlıdır.

5. Deney grubundaki kız öğrencilerin puanları önteste göre 5,00 puan artmıştır. Bu artışa bakarak kukla ile yabancı dil öğretiminin deney grubundaki kız öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki sağladığı savunabilir. Deney grubundaki erkek öğrencilerle kız öğrencilerin puanları arasında bir karşılaştırma yapıldığında ise erkek öğrencilerin puanlarında ki artışın daha anlamlı olduğu görülmektedir.
6. Kontrol grubundaki kız öğrencilerin puanları önteste göre 3,67 puan artmıştır. Bu artışa bakarak kontrol grubunda mevcut ders programındaki etkinlikler ile yapılan öğretimin kontrol grubundaki kız öğrenciler için olumlu bir etki sağladığı savunulabilir. Kontrol grubundaki kız öğrenciler ile erkek öğrenciler karşılaştırıldığında ise bu grupta da erkek öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür.
7. Kukla ile yabancı öğretimi konusunda görüş almak üzere deney grubu öğrencilerinden yazılı olarak toplanan görüşlere göre kukla ile yabancı dil öğretimi öğrencilerin yabancı dil üzerine olan tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

5.9.Öneriler

Kukla ile yabancı dil öğretiminin öğrencilerin yabancı dil başarısına etkisini incelediğimiz bu çalışmanın sonuçlarına bakarak geliştirilen öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara olmak üzere iki ayrı alt başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

5.9.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Kukla ile yabancı dil öğretiminin dil öğretimi bakımından olumlu sonuçlar ortaya koyduğu için çalışma yabancı dil becerilerinin -başta konuşma becerisi olmak üzere- her biri için ayrı ayrı gerçekleştirilebilir (okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi, konuşma becerisi).
2. Öğrenciler kukla ile yabancı dil öğretimi sürecine alınmadan kukla oynatımıyla ilgili mini bir workshop'a tabi tutulabilir.

3. Çalışma kapsamında öğrenci yaratıcılığını en üste çıkarmak için öğrencilerden senaryoları kendilerinin yazması ya da senaryo üzerinde değişiklikler yapmaları istenebilir.
4. Çalışma öğrencilerin oluşturduğu 3 veya 4 kişilik gruplarla da gerçekleştirilebilir.
5. Çalışma ilgili sınıfın diğer üniteleri ile de yapılabilir.
6. Çalışma daha fazla öğrenci ile gerçekleştirilebilir.

5.9.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Çalışma yararlı ve gerekli olabilecek özellikle iletişimin önemli olduğu derslerde de yürütülebilir.
2. Araştırma sadece ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı kademedeki öğrenci gruplarına da uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir kukla ile yabancı dil öğretiminin etkililiğine yaş grupları bakımından da bakılabilir.
3. Kukla tekniği dramanın diğer özel teknikleri (rol oynama, pandomim, vs) aynı anda uygulanıp aradaki farklar ortaya konabilir.
4. Dramanın özel bir tekniği olan kuklanın öğrencilerin yabancı dildeki iletişim becerilerine etkisinin incelendiği çalışmalarda yapılabilir.
5. Kukla ile yabancı dil öğretimin deney ve kontrol grupları bakımından öğrenme üzerinde kalıcılık testi de yapılabilir.
6. Kukla öğretmenlerin ders anlatımında etkin olarak hayata geçirebilecekleri bir tekniktir. Bu yüzden öğretmen tutumları da araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, J.,& Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, Reconstructing Schooling. *Educational Leadership*, 57(3), 66-69.
- Afia, J.B., Nafti B.& Kharbech, G. (2008). *Teaching English to young learners in the Tunisian primary school training module*.
- Ahlcrona, M. F. (2012). The puppet's communicative potential as a mediating tool in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 44(2), 171-184..
- Akoğuz, A. ve M. Akoğuz. (2011). *Yaratıcı Drama Etkinlikleri*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil:(ana çizgileriyle dilbilim)*. 1. Levent Ofset Mat. ve Yayıncılık.
- Alibali, M. W., Kita, S., & Young, A. J. (2000). Gesture and the process of speech production: We think, therefore we gesture. *Language and cognitive processes*, 15(6), 593-613..
- Anderson, A. H. (2006). *Encyclopedia of language & linguistics* (Vol. 1). K. Brown, L. Bauer, M. S. Berns, J. E. Miller, & G. Hirst (Eds.). Amsterdam: Elsevier.
- Aygün, D. (2012). *Kukla Sanatı'nın Gelişimi ve Türkiye' deki Durumu*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü El Sanatları Eğitimi Bölümü Geleneksel Türk El Sanatları Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Banciu, V. and A. Jireghie. (2012). "Communicative Language Teaching" *The Public Administration and Social Policies Review*, 4, 1 (8), 94-98.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The future of children*, 25-50.
- Bee, H. L., Boyd, D. R., & Gündüz, O. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaknüs yayınları.
- Bennett, N. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. McGraw-Hill Education (UK).

- Bennett, R. (2002). Teaching Reading with Puppets. *Eric Document*.
- Bernier, M., & O'Hare, J. (Eds.). (2005). *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart*. AuthorHouse.
- Beyhan, Ö. (2005). *Ön Organize Edicilerin (Advance Organizer) Öğrenci Erişisi, Tutum ve Öğrencilerin Kalıcılığına Etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Konya
- Brumfit, C., Moon, J., & Tongue, R. (Eds.). (1991). *Teaching English to children: From practice to principle*. Collins ELT.
- Bumpass, D. E. (1965). AV techniques, puppetry and creativity in the classroom. *Educational Screen and Audiovisual Guide*, 44, 26-27.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT journal*, 57(2), 105-112.
- Champlin, C. (1980). *Puppetry and Creative Dramatics in Storytelling*. Nancy Renfro Studios, 1117 W. 9th St., Austin, TX 78703.
- Champlin, Connie, & Renfro, N, *Storytelling with puppets*. Chicago, IL: American Library Association, 1985.
- Chu, M., Meyer, A., Foulkes, L., & Kita, S. (2014). Individual differences in frequency and saliency of speech-accompanying gestures: the role of cognitive abilities and empathy. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 694.
- Cottrell, J. (1975). *Teaching with Creative Dramatics*. Skokie, Illinois: National Textbook Company.
- Currell, D. (1980). *Learning with puppets*. Kalmbach Publishing Company.
- Çağanağa, Ç. K. And A. Kalmış. (2015). "The Role of Puppets in Kindergarten Education in Cyprus". *Open Access Library Journal*. 2, 1647.
- Çevik, H. (2006). Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı. *Cukurova University Institute of Social Science, Adana*.

- Çevik, H. (2006). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanılması*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- de Abreu, P. M. E., Conway, A. R., & Gathercole, S. E. (2010). Working memory and fluid intelligence in young children. *Intelligence*, 38(6), 552-561.
- Demirel, Ö. (1999). Öğretme sanatı. *Ankara: Pegem Yayınları*.
- Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil Öğretimi. *İstanbul: Pegem Yayıncılık*.
- Demirel, Ö. (2010) Eğitim Sözlüğü (4.Baskı). *Ankara: Pegem Yayınları*
- Demirel, Ö. (2016). Yabancı Dil Öğretimi, (9.Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.
- Donoghue, M. R. (1985). *The child and the English language arts*. WCB/McGraw-Hill.
- Dunstall, H. C. G. (1975). The Effectiveness Of Puppetry And Picture Book Presentations Of Story Content To First-Grade Children In Increasing Listening Comprehension, Visual Imagery, Motivation And Retention.” (1975): 1954-1954. Dissertation at the University of Miami, Oxford, Ohio.
- Ediger, M. (1980). Speaking Activities and the Pupil. *Guides Classroom Use Guides For Teachers, (052)*, 1980
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language learning*, 36(1), 1-25.
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current directions in psychological science*, 11(1), 19-23.
- Engler, L.,& Fijan, C. (1973). *Making puppets come alive: a method of learning and teaching hand puppetry*. Taplinger Pub Co.
- Erden, M. (2007). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. *İstanbul: Epsilon Yayıncılık*.
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde Program Geliştirme. *Ankara: Edge Akademi*.
- Flanagan, J. R.,& Johansson, R. S. (2002). Hand movements. *Encyclopedia of the human brain*, 2, 399-414.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class. And how it's transforming work, leisure and everyday life*. New York: Basic Books.

- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2006). The broaden-and-build theory of positive emotions. In M. Csikszentmihalyi & I. Selega (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 85-103). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American psychologist*, 60(7), 678.
- Freeman, D. ve Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd Edition). Oxford: Oxford University Press
- Glassman, M. (1996). The argument for constructivism. American Psychological Association
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (1992). The creative spirit: Companion to the PBS television series.
- Gömleksiz, M. (2000). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Yöntem Sorunu. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt 5, Sayı 1, 253-264.
- Greenleaf, R (2003). Motion and Emotion Academic Research Library Principle leadership May. pg.14
- Haggard, P., & Flanagan, J. R. (1996). *Hand and brain: the neurophysiology and psychology of hand movements*. Academic Press.
- Harmer, J. (1991). The practice of English language teaching. *London/New York*.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Huard, R. D., & Hayes-Roth, B. (1996). Children's collaborative playcrafting. In *Stanford Knowledge Systems Laboratory*.
- Hunt, T., and Renfro, N. (1982). *Puppetry in early childhood education*. Austin, TX:
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological science*, 16(5), 367-371.

- Johnson, V. S. (1966). WINDOWS ON THE WORLD: Bring Books Alive Through Puppetry. *Elementary English*, 43(6), 672-674..
- Just, M. A.,& Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological review*, 99(1), 122.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kastner, A. (2014). *El Kuklaları ve Oyun Figürlerinin 3-5 Yaş Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersi Uygulamasındaki Yeri ve Önemi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul
- Kayhan, H. C. (2012). Türkiye'deki Drama Ağırlıklı Matematik Öğretimi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme/An Evaluation of Drama Oriented Mathematics Teaching Studies In Turkey. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18).
- Keogh, B., Naylor, S., Maloney, J., & Simon, S. (2008). Puppets and engagement in science: a case study. *Nordic Studies in Science Education*, 4(2), 142-150.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 309-322.
- Kimsesiz, F. (2012). *Contributions of Cognate Words in Turkish and English to Vocabulary Teaching in EFL*, ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Lewis, A. C. (1993). Changing the Odds: Middle School Reform in Progress 1991-1993.
- Leyser, Y.,& Wood, J. (1980). An Evaluation of Puppet Intervention in a Second Grade Classroom. *Education*, 100(3).

- Loban, W. (1963). *The language of elementary school children: A study of the use and control of language and the relations among speaking, reading, writing, and listening* (No. 1). Natl Council of Teachers..
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In *Psychology for language learning* (pp. 103-118). Palgrave Macmillan UK.
- Marshall, J. (1974). *Anadili Öğretimi* (çev. Cahit Külebi). *MEB Basımevi, İstanbul..*
- McCloskey, M. L. (2013). Seven instructional principles for teaching young learners of English. Paper presented at TESOL Symposium San Diego, CA.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Kuklalar*. Ankara: İsimlessiz
- Nuhoğlu, M. ve Çakmakçı, C. (2007). *İlköğretim Birinci Kademedede Drama ve Etkinlikler*. Zonguldak: KÖK Yayıncılık
- Ornstein, A. C., & Hunkin, F. P. (2004). *Foundations, principles and issues*. New York, NY: Allyn.
- Öcal, E. (2014). *Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesinin Öğretiminde Drama Yönteminin ve Kukla /Karagöz Uygulamalarının Öğrenci Başarısı ve Tutuma Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Peck, S. (2005). Puppet Power: A discussion of how puppetry supports and enhances reading instruction. *M. Bernier & J. O'Hare (Eds.), Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart*, 73-81.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.

- Phillips, S. (1999). *Drama with children*. Oxford University Press.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Learners*. Oxford: Oxford University Press
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Poplin, M. (1991). *Constructing Meaning: Visions and Views*. Schenectedy, NY: New
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Iowa: John Wiley and Sons.
- Reidmiller, S. M. (2010). *The impact of puppets and types of puppets on student achievement in the learning of vocabulary in a secondary senior level English content class*. Robert Morris University.
- Remer, R. (2015). Ronit Remer, David Tzuriel 2 Pre-school & Special Education Studies, Levinsky College of Education Tel-Aviv, Israel 6148101 2 School of Education, Bar-Ilan University Ramat-Gan, Israel 5290002. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365.
- Renfro, N. (1984). *Puppetry, Language, and the special child: Discovering alternate languages*. N. Renfro Studios.
- Ryan, K., Cooper, J. M., & Bolick, C. M. (2015). *Those who can, teach*. Nelson Education.
- Scherer, M. (1999). The Understanding Pathway: A Conversation with Howard Gardner. *Educational leadership*, 57(3), 12-16.
- Sezen, F. ve Oruç Ş. (2010). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Bilge Ofset Matbaa.
- Shin, J. K. (2006). Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners. In *English Teaching Forum* (Vol. 44, No. 2, p. 2). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.

- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., & Downing, B. (2008). Puppets promoting engagement and talk in science. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1229-1248.
- Sinan, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, C.4, S.2, s.75-78,
- Snelson, G. F. (1986). *Puppetry in the secondary English classroom: the effect of presentational style on cognitive achievement in drama* (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park).
- Sousa, D. A. (Ed.). (2010). *Mind, brain, & education: Neuroscience implications for the classroom*. Solution Tree Press.
- Sönmez, V. (2015). *Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sprenger, M. (1999). *Learning and memory: The brain in action*. ASCD.
- Stevens, J., & Goldberg, D. (2001). *For the learners' sake: brain-based instruction for the 21st Century*. Masterpiece Publication.
- Stutheit, W. K. (1981). Historical development and theoretical issues relative to the utilization of puppetry as a medium for instruction.
- Sünbül, M. A. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4.Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi
- Sylwester, R. (1995). An educator's guide to the human brain. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Şeker, E. ve Aydın, İ. (2011). İngilizce Dil Öğretim Yöntemi Olarak İletişimsel Yaklaşım: Van Atatürk Anadolu Lisesi Örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 1(1), 39-49.
- Şeker, H., Görgeç, İ., Tuncel, İ., Alcı, B., Kablan, Z., Baykara, K., ... & Turan, H. (2014). Eğitimde program geliştirme: kavramlar yaklaşımlar. *Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara..*
- Şerif, O. R. U. Ç. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1).
- Taylor, D., & Ostrow, M. B. (1973). *Puppetry in Compensatory Education*.

- Temizgöl, T. (2013). *The Effects of Grammar Translation Method and Communicative Language Teaching on Vocabulary Teaching*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Thornbury, S. (2006). *An aZ of ELT*. Oxford: Macmillan
- Tidyaan, W . , Smith, C.,& Butterfield, M. (1969). *Teaching the language arts*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Tracey, D. H.,& Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Publications.
- Van Allen, R.(1976). *Language Experience in Education*. Boston: Houghton-Mifflin Company
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler (6.Baskı)*.Ankara: Alkım Yayınları.
- Wallace, A., Mishina, L. and Martinez-Pons, M. (2004). “Relations Between the Use of Puppetry in the Classroom, Student Attention and Student Involvement”.
- Welty, K. (2004, March). “Puppets, Prose, Plays, and Patterns. Technology & Children,” 8(3), 9-10.
- West, L. (1982). The Magic of Puppets: Puppeteer Darrel Hildebrant. *School Library Journal*, 29(1), 29-33.
- Wolfe, P.,& Brandt, R. (1998). What Do We Know from Brain Research?. *Educational Leadership*, 56(3), 8-13.
- Yakici, A. (2009). The Impact of the Universal Art of Puppet on the Anatolian People's Social and Cultural Life. *Millî Folklor*, (81), 34-39.
- Yapıcı, Ş. (2006). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Yılmaz, Z. (2013). *Geometri Öğretiminde Bir Kukla Modeli Tasarlanması Ve Kukla Modeli İle Geometri Öğretiminin Matematiğe Yönelik Tutuma Etkisinin İncelenmesi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat.

Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. ASCD.

Zuljevic, V. (2007). *Puppetry and Language Development in A First Grade Library Reading Program: A Case Study* Washington State University, College of Education. Doctorate Thesis. Washington, America

Zuljevic, V. (2005). Puppets-A great addition to everyday teaching. *Thinking classroom*, 6(1),3.



EK-1**SCRIPT 1
(HAPPY, SAD)**

JENNY: Hi Jack... What are you doing?

JACK: Hi Jenny... I am drawing Picture. Ooo you look sad.

What is the problem?

JENNY: Yes, I am sad. Because, I can't find my pencil.

JACK: Immmmm...Is this your pencil?

JENNY : Yessss Jackkk. It is my pencil. I am very happy now.☺ Thank you...

**SCRIPT 2
(HUNGRY, ANGRY)**

Tonny: lalalalalalala... Good morning Kate! How are you ?

Kate: Good morning Tonny. I am hungry...

Tonny: Are you angrv ?

Kate: Noooo ... Tonny. I am hungry..

Tonny: Ohhhhh sorry Kate..I am eating hamburger.

Would you like some hamburger?

Kate: Yes please.... Oooo... I am eating hamburger. Yuppiiiiii! .Thank you Tonny

SCRIPT 3
(ENERGETIC,TIRED)

Muddy: Heyyyyy, Ted, What are you doing ?

Ted: I am playing ball. I feel very energetic today.

What are you doing?

Muddy: I am listening to music.

Ted: Okey I see. How do you feel today?

Muddy: I am not energetic. I feel tired.

Ted: Ohhhh Muddy. Have a rest.See you later. Good Byeee

Muddy: Good Bye Ted.

SCRIPT 4
(SCARED)

Billy: Hello Sam, How do you feel today?

Sam: Ohhhh Billy I am scared.

Billy: Really? What is the problem?

Sam: Billy I saw a spider!

Billy: OOOO Where is it?

Sam: Look over there. It is climbing.

SCRIPT 5
(ENERGETIC,ANGRY)

Paul: Good Afternoon David..

David: Good Afternoon Paul, What are you doing ?

Paul:I am watching Tv. I am watching Tom and Jerry.

David: Oooo Tom and Jerry . I like Tom and Jerry. Jerry is an energetic mouse and Tom is an angry cat. Right?

Paul: Yes, you are right..

David: See you Paul, I am going to school. Good bye..

Paul: See you David...

SCRIPT 6
(BORED)

Paul: Heyyyy Nicholas...Good Afternoon...

Nicholas: Good Afternoon Paul, How are you?

Paul: I am boredNicholas,how are you?

Nicholas: I am bored, too. Let's sing a song..

Paul: Oooo Good Idea...Lets sing a song.

Nichola: Which song Paul ?

Paul: Head, Shoulder, Knees And Toes...

Nicholas: Okeyyyy

**SCRIPT 7
(SUPRISED)**

Edi: Budiiii Budiiii **What are you doing ?**

Budi: Hello, Edi **I am making a cake...**

Edi: Why?

Budi: It is Aby's birthday. This cake is Aby's birthday cake.

Edi: OOOOOO She will **feel supriSED.**

Budi: Yes, She will **feel supriSED.**

Happy Birthday Abyyyyy, Happy Birthday Abyyyyy

**SCRIPT 8
(EXCITED)**

Marly: Hello Sam, good morning..

Sam: Good Morning Marly...

Marly: **How do you feel today ?**

Sam: **I feel excited,** because **I am going Paris.**

Marly: Oooooo really! Paris is a big city...

Sam: Yes Paris is a big city and **I feel excited.**

Marly: Good bye Sam, good byeee

Sam: good byeeee

SCRIPT 9
(Happy,Sad, Don't Worry)

Honki: Monkiiiiiiiiiii Are you happy ?

Monki: No I am not happy. I am sad. ☹

Honki: What is the problem Monki?

Monki: I am hungry Honki

Honki: oooo don't worry Monkiii. Take this sweet..

Monki: Thank you honkiiiiii

SCRIPT 10
(Scared)

Kelly: Good Morning Sally...

Sally: Good Morning Kelly...

Kelly: How do you feel Sally?

Sally: I am scared, Kelly

Kelly: Scared of what?

Sally: I am scared of monster....

Kelly: Avvvvvvvvvvvvvvv I am scared...

SCRIPT 11

(Energetic, How do you feel,What are you doing)

Tonny: Tuppyyyy....What are you doing?

Tuppy: I am listening to music.

Tonny: Are watching tv ?

Tuppy: No no noooo . I am listrening to music.

Tonny: Ohhhh Okeyyy. How do you feel today?

Tuppy: I am energetic. How do you feel today?

Tonny: I am happpy, thank you Tuppy...

Tuppy: Thank you Tonny....good byeeee

SCRIPT 12

(Bored,Energetic)

Sam:Dannnn...Good Morningggg. How do you feel today?

Dan: Good morning, Sam. I feel **bored**. How do you feel today?

Sam: I am **energetic** today.

Dan: Ooooo are you **energetic**?

Sam: Yes I am **energetic**.

Dan: Okey Sam..Good Byeeeee

SCRIPT 13
(Angry, Tired)

Alice: Hello Bella....

Bella: Hello Alice... How do you feel today?

Alice: I feel angry, how do you feel today?

Bella: I feel tired...

Alice: What are you doing Bella?

Bella: I am watching tv, what are you doing Alice?

Alice: I am doing homework...

Bella: See You Aliceeeee

Alice: See You Bellaaaaa...Goodbyeeee

SCRIPT 14
(Suprised, Sad)

Doody: Hello Suphyyyy, How are you ?

Suphy: Hello Doody, I am suprised, how do you feel today?

Doody: I am sad ☹

Suphy: Oooooo What is the problem?

Doody: I can't find my book

Suphy: Ohhhhh.. Don't worry... You can take my book...

Doody: Oooooo Suphy, Thank you very much... see you

Suphy: See You Doodyyyy... Good Byeeee

SCRIPT 15
(Very Good, Are you)

Elly: Good Afternoon William...

William: Good Afternoon Elly... **Are you** reading book ?

Elly: Noooo I am drawing picture....

William: Drawing what?

Elly: I am drawing a car.

William: Ooooo..**very good**

Elly: Thank you, William

William: Good Byeeeeee...

EK- 2**ÇALIŞMADA KULLANILAN MATERYALLER**















EK-3

ÖĞRENCİ YAZILI GÖRÜŞLERİ

Aydeniz Doğan

1) Kukla ile ders işlemek nasıl bir duygu?

Cevap: Çok güzel bir duygu.

2) Kukla ile ders işlerken konuları daha iyi anladığınızı düşünene biliyormusunuz?

Cevap: Evet düşünüyorum çünkü öğrendiklerimi kukla ile söylediğim için daha iyi anlıyorum.

Adım: ELİF SUDE

Soyadım: URBAN

1-) Kukla ile ders işlemek nasıl bir duygu?

ÇOK güzel bir duygu, insan neşeleniyo ve ÇOK mutlu oluyorum.

2-) Kukla ile ders işlerken konuları daha iyi anladığınızı düşünüyor musunuz?

Ben anladımı düşünüyorum hem arkadaşlarımda Kukla şovunu izliyorum ve bundan dolayı ÇOK mutlu oluyorum.

Kukla ile ders daha iyi anıyorum

ve öğreniyorum.

Canım
Öğretmenim



Şifa OCAKLI

Ben kukla ile daha çok şey öğreniyorum çünkü daha çok kelime daha çok eğlence dahada gelişme daha çok eğlence daha çok dersi anlıyorum. Bu sayede ingilizce dersini daha iyi anlıyorum. Bu arada akıllı tahtadan video izlemekte bana kukla ile aynı bilgiyi öğreniyorum. Ama ikisini de tercih ediyorum.

Çünkü daha çok kelime daha çok eğlence

Muhammed Giray
Hesul 342 270

1-) Kukla ile ders izlemek nasıl bir duygu?
Çok güzel bir duygu çünkü çok eğlenceli.

2-) Kukla ile ders izlerken konulara daha iyi anladığımı düşünüyör müsunuz?
Kukla ile ders izlerken daha iyi anlıyorum.

Eylül Bozkurt.

1) Kukla ile ders işlemek nasıl bir duygudur?

Cevap: Kukla ile ders işlemek heyecanlı ve kendini mutluluk kazandıran bir oyun haline geliyor hemde sizlere eğitici ve öğretici şeyler öğretiyor. Kukla ile ders işlemek.

2) Kuklayla ders işlerken konuları daha iyi anladığınızı düşünüyor musunuz?

Cevap: Kukla ile ders yaparken kendimi daha canlı, daha mutlu hissediyorum böylelikle konuları daha iyi anladığımı anlıyorum.

Zeynep Üzümlü Yeşilyurt İlkokulu

3-D 641

(1)

Kukla ile ders işlemek çok güzel bir duygu

(2)

Kukla ile ders yaparken konuları daha iyi anlarım ben



~~Adım~~ Adım : Nuriye
Soyadım : Özben

Dersleri kukla ile ders yapmak çok eğlenceli çünkü hem ders
hemde oyun oynuyoruz oyunda n kararımı kukla show.
2) sorunun cevabı kukla ile ders işlerken konuları çok daha iyi anlıyorum.

Kukla
Show

istiyorum

show
Nuriye
Özben

EK-4

BAŞARI TESTİ



SanalOkulumuz.com

Yukardaki görsele göre aşağıdaki cümlede bulunan boşluğu şıklardan uygun olanı ile doldurunuz.1-)I am today. Let's play football.

- A) sad
- B) angry
- C) energetic



SanalOkulumuz.com

Yukardaki görsele göre aşağıdaki cümlede bulunan boşluğu şıklardan uygun olanı ile doldurunuz.

2-)He is tired. He

- A) can't run.
- B) can play basketball.
- C) can swim.

3-) Aşağıdaki karşıt anlamlı sıfat eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?

- A) happy X unhappy
- B) tired X energetic
- C) bad X sad



SanalOkulumuz.com

4-)Yukarıdaki konuşma balonunu tamamlayan seçeneği işaretleyiniz.

- A) an energetic hippo
- B) an angry goat
- C) a sad monkey

5-)“ How are you today? ”

Yukarıdaki sorunun cevabı hangi seçenekte verilmiştir?

- A) My name is Sue.
- B) She is my mother.
- C) I feel good.

6-)

Ken :are you doing?

Barbie : I am cooking.

Yukarıdaki boşluğa hangi soru kelimesi gelmelidir?

- A) How
- B) What
- C) Where

7-)Aşağıdaki cümle eşleştirmelerinden hangisi doğrudur?

- A) I am energetic. → I am dancing.
- B) I am tired. → I can run.
- C) I am happy. → I am crying

8-)



SanalOkulumuz.com

He is in the kitchen. He is

- A) studying
- B) playing football
- C) cooking

9-)Resmi anlatan cümleyi işaretleyiniz.



SanalOkulumuz.com

- A) The elephant is angry.
- B) The giraffe is surprised.
- C) The monkey is tired.



SanalOkulumuz.com

10-)What is she doing?

- A) She is eating.
- B) She is playing.
- C) She is singing.



SanalOkulumuz.com

11-)Yukardaki resme göre boşluğa hangisi gelmelidir?

He is

- A) cooking
- B) reading a book
- C) dancing

12-)

Nilsu :

Hira : I am tired.

Nilsu aşağıdaki sorulardan hangisini sormuş olabilir?

- A) What is your name?
- B) What are you doing?
- C) How are you today?

13-)

What Tom doing?

- A) is
- B) are
- C) am



SanalOkulumuz.com

14-) I energetic today.
Boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelemez?

A) is B) feel C) am

15-)



SanalOkulumuz.com

He is sad. He is

A) dancing
B) crying
C) eating

16-)



Is he happy?

A) Yes, he is.
B) No he isn't.
C) Yes, he is.

17-)Resme göre hangi seçenek resimdeki duyguları sırasıyla doğru ifade etmektedir ?

a-)Happy-
b-)happy -
c-)happy -bored-



shocked - sad
energetic - bored
sad

18-)



Resimdeki hayvan aşağıdakilerden hangisini söyleyebilir?

A-) I am hungry. I am eating hamburger.
B-)I am happy. I am laughing.
C-)I am scared. I am hiding under table.

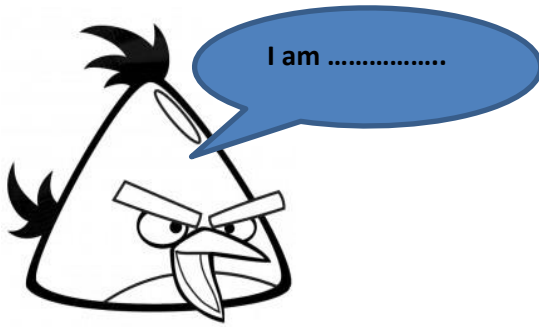
19-)

Tommy: What are you doing ?

Jack:.....

Yukarda sorulan soruya aşağıdakilerden hangisi cevap olabilir?

A-)I am bored.
B-) I can play tennis.
C-) I am listening to music.



20-)Yukarıdaki konuşma balonunu tamamlayan seçeneği işaretleyiniz.

- A- a happy bird
- B-) an angry dog
- C- an angry bird

GOOD LUCK
English Instructor
Yeliz Çay

Ek-5

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Düzenlenen Eğitim Faaliyetinin

Adı	: Kukla İle Yabancı Dil Öğretimin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi
Yeri	: Yeşil Yurt İlkokulu Sorgun/Yozgat
Tarihi	:5/ 03 /2017

Adı Soyadı	
1.)Cinsiyeti	(1) KIZ , (2) ERKEK,
2.)Anne eğitim durumu	(1) İLKOKUL, (2) ORTAOKUL, (3) LİSE, (4) ÖNLİSANS, (5) LİSANS, (6)LİSANS ÜSTÜ
3.)Baba eğitim durumu	(1) İLKOKUL, (2) ORTAOKUL, (3) LİSE, (4) ÖNLİSANS, (5) LİSANS, (6)LİSANS ÜSTÜ
4.)Sosyoekonomik düzey	1) DÜŞÜK, (2) ORTA, (3) İYİ, (4) ÇOK İYİ

Ek-6**Kukla Etkinliği Planı****DERSİN ADI:** İngilizce**SINIF:** 3**ÖĞRENME ALANI:** İlkokul 3 İngilizce Ders Ve Çalışma Kitabı, 3 Ünite, Feelings**SÜRE:** 40+40 Dakika (5 hafta süreyle)**ARAÇ- GEREÇLER:** Anahtar kelimeler, el kuklaları, kukla sahnesi, yazılı senaryolar**YÖNTEM:** Yaratıcı Drama**TEKNİK:** Kukla oynatma**KAZANIMLAR:**

- 1- Students will be able to ask and answer questions about personal details such as how someone feels
- 2- Students will be able to ask and answer questions about what someone is doing at the moment
- 3- Students will be able to recognize the names of emotions/feelings.
- 4- Students will be able to follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by pointing and describing what people are doing at the moment

Ek-7

Kukla Etkinlik Yönergesi

İŞLENİŞ:

Isınma: Öğrencilerle hedef dilde selamlaşma, işlenecek konunun kısa bir tanıtımı, ve ardından o derste öğretiletilecek kelime ve kalıpların kısa bir tanıtımıyla birlikte sınıfla toplu şekilde kelimelerin ve cümle kalıplarının yüksek sesle okunup tekrarlanması yapılır.

Kukla oynatmaya hazırlık: Her öğrenciden daha önce derse yetirmeleri istenen kukların çıkartılması istenir. Öğretmen tarafından hazırlanıp çoğaltılmış senaryolar dağıtılır.

Senaryoların kuklar ile canlandırılması: Her öğrenciden sıra arkadaşları ile dağıtılmış olan senaryoları canlandırmaları istenir. Canlandırma esnasında oluşabilecek gürültüye engel olmak açısından sadece yanındaki arkadaşı duyabileceği şekilde seslerini ayarlamayı konusunda öğrencilere ön uyarı yapılır. öğretmen bu sırada sıraların arasında dolaşarak kelimelerin telaffuzunda zorlanabilen öğrencilere yardımcı olur.

Kukla gösterisi: öğrencilerin senaryolara çalışma süresi dolduktan sonra ilk etapta gönüllük esasına dayanarak öğrencilerden sınıfın herhes tarafından görülebilecek bir yerine kurulmuş olan kukla sahnesine gelmesi ve gösterisini sunması istenir. Öğretmen tarafından sınıfta sessizlik oluşması sağlanır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Yeliz ÇAY
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 16.08.1988 - Yozgat
Medeni Durum: Bekar
e-mail: yelizcayyy88@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Programları Ve Öğretim	2017
Lisans	On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği	2012
Lise	Erdoğan Akdağ Anadolu Öğretmen Lisesi, Yozgat/Merkez	2007

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2012-Halen	Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce Öğretmenliği	Yıl

YABANCI DİL

İngilizce