

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DRAMA

İbrahim KOÇ

Yüksek Lisans Tezi

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Yrd. Doç. Dr. İ. Doğan ÜNAL

2009

Her hakkı saklıdır

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİMDALI

İbrahim KOÇ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DRAMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

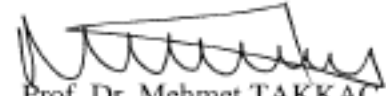
TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. İ. Doğan ÜNAL

ERZURUM – 2009

TEZ KABUL TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu alışma, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalının İngilizce Öğretmenliği dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. İ. Doğan ÜNAL
Danışman / Jüri Üyesi



Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ
Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EFE
Jüri Üyesi



Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. 28/4/2009

Prof.Dr. Mustafa YILDIRIM
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	IV
ABSTRACT	V
ÖNSÖZ	VI
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	10
1. GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	10
1.1.Yabancı Dil Öğretiminin Gelişimi.....	10
1.2.Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler.....	12
1.2.1.Ruhbilimsel gelenek.....	14
1.2.1.1.İşitsel dilsel yöntem.....	14
1.2.1.2.Bilişsel kod öğrenme.....	20
1.2.2.İnsancıl gelenek.....	23
1.2.2.1.Topluluk dil öğrenimi.....	25
1.2.2.2.Sessiz yol.....	28
1.2.2.3.Esinlemeli yöntem.....	31
1.2.3.İkinci dil edinimi geleneği.....	32
1.2.3.1.Doğal yaklaşım.....	34
1.2.3.2.Tüm fiziksel tepki yöntemi.....	37
1.3.Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Gelişimi.....	39
İKİNCİ BÖLÜM	46
2. DRAMA ve TÜREVİ TERİMLER	46
2.1.Drama Üzerine.....	46
2.1.1.Yaratıcı drama.....	49
2.1.2.Psikodrama.....	54
2.1.3.Eğitsel drama.....	56
2.1.4.Sosyodrama.....	58

2.1.5.Eğitimde tiyatro.....	58
2.2.Drama İle İlgili Kavramlar	60
2.2.1.Yaratıcılık.....	60
2.2.2.Metaksis	61
2.2.3.Etkileşim	62
2.2.4.Eylem	63
2.2.5.Edim	63
2.2.6.Duygudaşlık.....	64
2.3.Geçmişten Günümüze Dramanın Eğitimde Kullanımı.....	64
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	71
3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DRAMA.....	71
3.1.Dramanın Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı.....	71
3.2.Drama Çalışmalarının Yabancı Dil Öğretiminde Uygulama Alanları.....	76
3.2.1.Sözel iletişim ve drama.....	76
3.2.1.1.Sözel iletişime yönelik alıştırma örnekleri.....	78
3.2.2.Sözel Olmayan iletişim ve drama.....	81
3.2.2.1.Pantomim (mim).....	82
3.2.2.2.Pantomim alıştırma örnekleri.....	83
3.2.3.Sözcük öğretimi.....	84
3.2.3.1.Sözcük öğretimine yönelik alıştırma örnekleri.....	85
3.2.4.Dilbilgisi.....	86
3.2.4.1.Dilbilgisi öğretimine yönelik alıştırma örnekleri.....	86
3.2.5.Yazın.....	87
3.2.5.1.Masallar.....	87
3.2.5.2.Hikâyeler.....	88
3.2.5.3.Efsaneler.....	88
3.2.5.4.Romanlar.....	88
3.2.5.5.Şiirler.....	89
3.2.5.6.Güncel olaylar.....	89

III

3.3.Drama Etkinliklerinde Çevre ve Sürenin Düzenlenmesi.....	89
3.3.1.Fiziki çevre.....	89
3.3.2.Süre.....	92
3.4.Drama ile Değişen Öğrenci ve Öğretmen Rollerine.....	93
3.5.Drama Etkinliğinin Aşamaları.....	96
3.5.1.İsınma ve rahatlama çalışmaları.....	97
3.5.1.1.Belirli durumlarda kullanılan ısınma çalışmaları.....	97
1.İletişimsel ısınma etkinlikleri.....	97
2.Konuya ısınma etkinlikleri.....	97
3.Dinginleşme etkinlikleri.....	98
4.İsınma etkinlikleri.....	98
3.5.1.2.Uygulama yöntemine göre farklılaşan ısınma çalışmaları.....	99
1.Fiziksel ısınma çalışmaları.....	99
2.Düşünsel ısınma çalışmaları.....	100
3.5.2.Dramaya bağlı olarak uygulanan teknikler.....	101
3.5.2.1.Rol oynama.....	101
3.5.2.2.Benzetim.....	107
3.5.2.3.Doğaçlama.....	110
3.5.2.4.Kukla.....	113
3.5.2.5.Oyun ve dramatik oyun.....	114
3.6.Drama Sonrası Etkinlikler.....	114
SONUÇ	116
KAYNAKÇA	120
ÖZGEÇMİŞ	126

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DRAMA
İbrahim KOÇ
Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Doğan ÜNAL
2009-sayfa: 126

Jüri: Yrd. Doç. Dr. İ. Doğan ÜNAL
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EFE

Bu betimleyici çalışmada amacım, eğitimde dramanın niteliğini anlamak ve yabancı dil sınıflarında kullanılmakta olan drama etkinliklerine örnekler vermektir.

Birinci bölümde yabancı dil öğretiminin Türkiye ve dünyadaki gelişimi anlatılmış ve bu alanda en iyi bilinen yaklaşımlar ve yöntemler çözümlenerek artıları ve eksileri gösterilmiştir.

İkinci bölüm ‘drama’ teriminin kökeni ve drama türevi olan; Yaratıcı Drama, Psikodrama, Eğitsel Drama, Sosyodrama ve az rastlanan ancak etkili bir öğretim yolu olan Eğitimde Tiyatro’yu ele almaktadır. Bu bölümde son olarak dramanın eğitim içindeki yapılanmasına değinilmiştir.

Üçüncü bölüm dramanın yabancı dil öğretiminde kullanımını üzerinedir. Drama çalışmalarının yabancı dil öğretiminde uygulama alanları ve dramaya bağlı olarak kullanılan çeşitli sınıf içi tekniklere örnekler verilmiştir.

Çalışmanın sonuç bölümünde, inceleme boyunca ele alınan konuyla ilgili genel bir değerlendirme sunulmaktadır.

ABSTRACT
MASTER THESIS
DRAMA IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
İbrahim KOÇ
Supervisor: Asst. Prof. Dr. İ. Doğan ÜNAL
2009 – PAGES: 126

Jury: Asst. Prof. Dr. İ. Doğan ÜNAL
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ
Asst. Prof. Dr. Hüseyin EFE

In this descriptive study, my purpose is to come to understand the nature of drama in education and to give examples of drama activities used in foreign language classes.

In the first chapter, the history of foreign language teaching, both in Turkey and in the world, is explained and the best known methods and approaches in the field of foreign language teaching are analysed to show their ups and downs.

The second chapter is dealing with the origin of the term ‘drama’ and derivatives of drama; Creative Drama, Psychodrama, Educational Drama, Sociodrama, and as a rare but effective way of teaching ‘Theater in Education’. Finally in this chapter it is dealt with how drama structured in education in the past and today.

The third chapter is about the usage of drama in foreign language teaching. The scope of drama activities in foreign language teaching is explained and examples to various classroom techniques related to drama are given.

Conclusion gives a general evaluation, and overall discussion of the main issue raised throughout the study.

ÖNSÖZ

Klasik yabancı dil öğretim yöntemleri ile iletişime yönelik dil becerilerinin kazandırılması konusunda tatmin edici sonuçlara ulaşılamamaktadır. Uzun zaman ve çokça çaba harcanarak öğrenilen yabancı dilin gerçek iletişimde kullanılmaması hem öğrenciler hem de öğrenciler için düş kırıklığı yaratan bir durum ortaya çıkarmaktadır. Uzun zamandan beri eğitim içinde kendine kullanım alanı bulan drama ve dramaya bağlı etkinliklerin, yabancı dil öğretimi alanında kullanılmaya başlanması ile bu konudaki eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Dramanın eğitimde kullanımı üzerine iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Birinci yaklaşımda drama sanatsal bir olgu olarak ele alınır. Öğrenciler oyunun hem hazırlanma hem de sunum aşamalarından sorumlu tutularak, yapılan etkinliğin sanatsal bir sonuca ulaşması hedeflenir. İkinci yaklaşımda ise drama yalnızca bir süreç olarak ele alınır ve hedeflenen davranışların kazandırılması için bir araç olarak kullanılır.

Bu çalışmada yabancı dil öğretmenlerine drama tekniklerinin kullanımı konusunda yardımcı olmak amacıyla, drama kavramının eğitimdeki yeri ve yabancı dil eğitimine katkıları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın, alanında daha yetkin uygulamalar gerçekleştirmek isteyen yabancı dil öğretmenlerine katkı getirmesi beklenmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde emeği ve katkısı olan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. İ. Doğan ÜNAL'a ve Yrd. Doç. Dr. A. Gökhan BİÇER'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmalarım sırasında bana sabır gösteren oğlum Arda Tuna ve eşim Çiğdem Güldal KOÇ'a şükran ve sevgilerimi sunarım.

GİRİŞ

Toplumların fiziksel yaşantıları teknolojiadaki hızlı gelişmeler ile doğru orantılı olarak sürekli değişmektedir. Özellikle haberleşme ve ulaşım alanlarında hayata geçirilen yeni buluşlar dünyanın en uzak bölgelerini yakın, en yabancı kültürlerini de bilinir kılmıştır. Kablo ve uydu yayınları ile farklı ülkelerin TV kanalları izlenebilmekte, internet sayesinde, fiziksel olarak olmasa da, dünyanın istenilen bölgesinde sanal olarak bulunulabilmektedir. Bununla birlikte ulaşım araçlarının eskiye göre daha hızlı ve güvenli olmaları ve ülkeler arasındaki ticari ve kültürel ilişkilerin artması, yabancı ülkelere seyahat eden kişi sayısını artırmıştır.

Yeni teknolojiye dayalı haberleşme ve ulaşım araçlarından yararlanma oranı birey ya da toplumların ekonomik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda fiziksel ya da sanal olarak öteki kültürlerle karşılaşma olasılığı bölgesel ve bireysel olarak farklılık göstermektedir. Bu hesaba kişisel ilgi ve mesleki ihtiyaçları da eklediğimizde bireylerin bir yabancı dil öğrenmeye olan yakınlık düzeyleri ortaya çıkarılabilir.

Gerçekte yabancı dil öğrenimine olan ilgi ve ihtiyaç insanlık tarihi kadar eskidir. Bu nedenle tam olarak ne zaman ve nasıl başladığı bilinmemektedir. Ana dili farklı olan iki kişinin doğru bir şekilde anlaşabilmesi için en az birinin diğerinin konuştuğu dili anlayıp konuşabilmesi gerekir. Bu amaçla birinin öğrenmeye, bir başka kişinin de öğretmeye karar vermesiyle yabancı dil öğretiminin başlamış olduğu söylenebilir. Bununla birlikte geçmişten günümüze hem öğrenilen dil/diller hem de bu sırada kullanılan yöntemler çok çeşitlilik göstermiştir. Daha açık bir ifade ile tercih edilen ya da ihtiyaç duyulan yabancı dilleri, zamanının sosyoekonomik ve kültürel durumu ortaya koyarken, öğretim etkinliği sırasında kullanılan yöntemleri ise içinde bulunulan çağın kültürel ve bilimsel bilgi birikiminin belirlediği söylenebilir.

Toplum yaşamı üzerinde derin etkiler bırakan önemli tarihsel olaylar insanların kimi ilgi ve ihtiyaçlarını da değiştirebilmektedir. Sanayi Devrimi, dünya savaşları ve 20nci yüzyılın son çeyreğinden itibaren ortaya çıkan teknolojik yeniliklerin tüm dünyada insanların yaşantıları üzerinde önemli etkileri olmuştur. Merkezi Avrupa olan ve oradan dünyaya yayılan bu gibi olaylar, diğer pek çok şeyle birlikte, bu ülkelerin dillerinin de ön

plana geçmesine neden olmuştur. Rönesans'tan sonra İtalyanca ve Latincenin, Fransız Devriminden sonra da Fransızcanın belirgin şekilde yaygınlaştığı görülmüştür. İkinci Dünya Savaşından sonra ise İngilizce giderek artan bir biçimde kullanılmaya ve yabancı dil olarak tercih edilmeye başlanmıştır.

En çok tercih edilen yabancı dil ülkeden ülkeye değişiklik göstermekle birlikte İngilizcenin günümüzde elde ettiği yaygınlık geçmişte hiçbir dilin ulaşmadığı düzeydedir. Bu durum, farklı bir takım nedenlerle birlikte, çağımızda ortak bir iletişim ihtiyacına duyulan ihtiyacın fazla olmasıyla açıklanabilir. Bir dilin dünya sahnesinde yaygınlık elde etmesi, ekonomik, toplumsal ve askerî nedenlere de dayandırılmaktadır.

Yabancı dil dersleri dünyanın hemen hemen tüm ülkelerinde en çok zaman ayrılan derslerden biri durumundadır. Bu nedenle özellikle 20nci yüzyılın ikinci yarısından itibaren yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda büyük artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların temelinde dilbilimsel ve ruhbilimsel olmak üzere iki temel dayanak bulunmaktadır. Dilbilim, üzerinde çalışılan dilin niteliğine ilişkin bilgilerimizi sağlamaktadır. Ruhbilim ise dilin öğrenilmesi ya da kazanılması esnasında gerçekleşen ruhsal işlemler üzerine gerekli bilgileri sağlamaktadır. Kullanılan yöntemler, kitaplar ve ders izlenceleri büyük ölçüde bu iki dayanağın etkisiyle belirlenmektedir. Zaman içinde dil öğrenimi salt ses ve biçime dayalı yapıdan sıyrılarak çeşitli bilim dallarındaki yeni bulguların etkisiyle giderek disiplinler arası bir bakış açısının odağına oturmaya başlamıştır.

Yabancı dil öğretimi sürecine çoğunlukla yaklaşım, yöntem ve teknik kavramları üzerinden bakılmaktadır. Yapılan çalışmaların arka planında en iyi, en doğru ya da en pratik yöntemi bulmaya yönelik bir güdülenmenin olduğunu sıklıkla görmekteyiz. Sihirli bir formül gibi ortaya çıkıp bu alandaki tüm sorunları sonsuza kadar çözecek yöntemin bulunması amacı ile sayısız deney, gözlem, araştırma ve inceleme yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda ortaya dil öğretimi konusundaki tüm sorunların çaresi olacak sihirli bir yöntem çıkmadıysa da çok sayıda farklı yaklaşım ve yöntem çıkmıştır. Bunların içinde farklı disiplinlerden ya da çalışmalardan etkilenerak benzer sonuçlara ulaşan yöntemler olduğu gibi; aynı disiplinler ve benzer çalışmalardan yola çıkarak çok farklı sonuçlara ulaşan yöntemler de bulunmaktadır.

Öte yandan kimi araştırmacılar yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarına yeni bir yorum getirerek onları yaklaşım, tasarım ve işlem olarak yeniden tanımlamışlar, bu sayede dil öğrenimi ve öğretimi konusuna daha pratik bir bakış açısı getirmeyi hedeflemişlerdir. Son zamanlarda dil öğretimi konusunda genel eğilimin, ezberciliğe dayalı, öğrenciyi edilgen konumda tutan yöntemlere yönelik ortak bir karşı çıkışın gösterilmesi şeklinde olduğu söylenebilir. Dil edinimi sürecine dönük yeni bulguların ortaya çıkmasıyla, sınıf içi etkinliklerin geliştirilmesi konusuna daha fazla ağırlık verildiği de bu süreçte öne çıkan somut gerçeklerden biridir.

Bu noktadan hareket eden Long, sınıf içi görevler üzerine yaptığı ayrıntılı çalışmasında yabancı dil öğretimi mesleği için ortaya koyulan yöntemlere şiddetli bir şekilde saldırarak, bu yöntemlerin öğrencilere ne öğretileceği ile ilgili hiçbir şey sağlamadığını ileri sürmektedir. Buna ek olarak çok çeşitli isimler ve büyük iddialarla birbirini ardına ortaya çıkan yöntemlerin farklılıklardan daha çok benzer noktalarının bulunduğuna dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle sınıf ortamının gerçekleri ile yüz yüze kalan yöntemlerin, sınıf yönetimi ve düzenlemesi konusundaki daha geniş anlamdaki kaygıların bir parçası olmaktan başka bir özelliğinin kalmadığını ileri sürmüştür.¹

Bu bakış açısından yöntemsel yaklaşımın başlıca iki eksikliğinin olduğu sonucu çıkarılabilir. Dil öğretim yöntemleri öncelikle, sınıf içi dinamiklerin ayrıntılı bir çözümlemesi ve gözlemine bağlı olarak ortaya çıkmamışlar, büyük oranda dışarıdan getirilen hazır paketler şeklinde ve sınırlı birtakım çalışmaların sonucu olarak ortaya koyulmuşlardır. İkinci olarak yöntemler, varlıklarını ortaya koyabilmek için dili, bağlam ve amacından ayırma hatasına düşmektedirler.² Bununla birlikte yöntemlerin tümüyle yetersiz olduğu elbette ki söylenemez. Yöntemlerin eksik yanlarının yanında sınıf içi uygulamalarda yer alabilecek kullanışlı ve yararlı özellikleri de bulunmaktadır.

Eğitim ve öğretim alanında ve özellikle yabancı dil öğretimi konusunda yenilik arayışları halen sürmektedir. Eğitim alanında salt bilgi aktarımı anlayışına dayanan

¹ M.H. Long, "Task, Group, and Task-Group Interaction", *Plenary address to the RELC Regional Seminar*, Singapur, Nisan 1989

² David Nunan, *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall, London, 1998, s. 248

geleneksel akımın gözden düşmesiyle, temelini Romantik düşünceden alan bireyin biricikliği ve kutsallığı üzerine kurulu çağdaş eğitim anlayışı yaygınlaşmıştır. Yeni öğretim programları planlanırken öğrencileri pasif konumda tutan, onların düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeyen eğitim anlayışına son vermek hedeflenmiştir. Eğitimde dramının kullanımı böyle bir eğitim anlayışının sonucunda ortaya çıkmıştır.

Genel bir ifadeyle bir düşüncüyü beden diliyle, hareket ederek, devinimle anlatmak şeklinde tanımlanabilecek olan dramının, eğitimde kullanımı ilk olarak 19ncu yüzyıl sonlarında Viyana Uygulamalı Sanatlar Okulu'nda Franz Cises'in gerçekleştirdiği uygulamalar ile başlamıştır. Günümüzde kabul edilen anlamda eğitimde drama programını ilk olarak ortaya koyan kişi ise Cambridge Okul Müdürü Henry Caldwell Cook olmuştur.³ Cook, çocuğun doğal eğitiminin sağlanmasında 'mış gibi yapma' oyunlarının en yakın yol olduğu düşüncesiyle oyuna kapsamlı bir program hazırlamıştır. Sınıf içinde uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak Finlay Johnson'un adı geçer. Johnson öğretilecek her konunun dramaya uyarlanması üzerine bir de kitap yazmıştır.⁴

Yaklaşık olarak aynı dönemlerde eski Sovyetler Birliği'nde de eğitimde dramının önemi fark edilmiş ve bu alanda çalışmalar başlatılmıştır. Eğitim bakanı Anatolly Yunaçarsky döneminde, dramatik sanatların çocuklar ve gençler için okullardaki dersleri daha canlı ve ilginç bir hale getireceği düşüncesiyle, dramatisasyon bir eğitim yöntemi olarak önerilmiştir.

Psikanalizciler ve Freud sonrası psikologların çocuk oyunlarına önem vermeleri pek çok eğitimci tarafından da takip edilmiştir. Çocuk psikologları ve psikoterapistlerin 1930 ve 40'lardaki görüşleri dramayı okul programlarında önemli bir yere oturtmuştur. Eğitsel Drama Derneği'nin 1943'te kurulmasıyla eğitimde drama, giderek daha çok sayıda kişinin ilgilendiği ve üzerinde çalıştığı bir alan haline gelmiştir. Bu dönemde Peter Slade ve Dorothy Heathcote gibi öncüler eğitimde dramayı tanıtmaya ve yaygınlaştırma üzerinde çalışmışlardır.

³ David Hornbrook, *Education And Dramatic Art*, Blackwell Education, 1989, ss. 7–8

⁴ Gavin Bolton, *An Argument For Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Longman, Essex, 1984, s. 11

Yabancı dil öğretimi konusunda yeni arayışların ortaya çıkmasıyla dramanın kullanımı doğal olarak bu alanda da yerini almıştır. Yaygın bakış açısı dil öğrenimini, temel yapılar ve sözcük bilgisinin birleşimi olarak görmektedir. Dramanın merkezi konumda yer aldığı eğitim anlayışı ise dilin yalnızca zihinsel bir olgu olarak görülmesine karşı çıkmaktadır. Tüm dillerin belirli dilbilgisi yapıları vardır. Sözcükler ve asıl kökler yapının temelini oluşturur. Ancak unutulmaması gereken şudur; sözcükler zihne, zihin ise bedene bağlıdır. Bu yüzden dil öğrenirken karşılaşılan sorunlar ne olursa olsun, beden-zihin bağı göz önünde bulunduran bir çalışma programı uygulanmalıdır. Bolca fiziksel etkinlik içeren drama bu tür öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için oldukça uygun bir araçtır.⁵

Dramanın yabancı dil öğretimini üç boyutlu bir öğrenme ortamına dönüştürdüğü söylenebilir. Dramanın ders ortamında kullanımı öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarını, bereber çalışmalarını ve öğrenim etkinlikleri konusunda kendi kararlarını almalarını sağlamaktadır. Eğitim ortamında dramanın çıkarılmasıyla tüm önceliğin öğretilmekte olduğu iki boyutlu bir sınıf ortamı ortaya çıkacaktır. Bu noktadan yola çıkarak yabancı dil öğretilmesine dramanın getirdiği en önemli değişikliklerden birinin öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişikliklerin olduğu söylenebilir. Drama, geleneksel rollerden tamamen sıyrılıp çok daha özgür ve rahat bir ilişki içine girilmesini sağlar. Özellikle öğretmenin rolünde ortaya çıkan değişiklik öğrenme için dah uygun bir ortam doğurur. Çünkü drama etkinliklerinde öğretmen, her şeyin doğrusunu bilen ve korkulan, sınıfın tek hâkimi durumundaki kişi değil; öğrencilerle birlikte etkinlikler yapan, onlarla oyunlar oynayan, gerektiğinde kendisine danışılan kişi durumundadır. Bunun sonucunda öğrenci sınıfta kendisini daha rahat hissetmekte, strese girmemekte, hata yaparım korkusuna kapılmadan yabancı dili kullanmaktadır.

Drama iletişimin güçlenmesinde ve öğretilmede en güçlü silahlardan biridir. Drama etkinlikleri yorumlayıcı, belleği besleyici ve öğreticidir. Drama gücünü üç unsurdan almakta ve bu yüzden öğretilmede etkin bir araç olmaktadır. Öncelikle drama etkinlikleri mantık ve yaratıcılığı kontrol eden beynin sağ ve sol yarılarının işbirliği içinde çalışmasını

⁵ Alan Maley and Alan Duff, *Drama Techniques in Language Learning: a Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Cambridge University Press, New York 1982, s. 6

sağlamaktadır. Öğrenmenin bir yolu olan basit etkin deneyimler gerektirir. Bununla birlikte dört temel dil becerisini içinde barındırır. Bu sayede yabancı dil öğretiminde daha verimli sonuçlar alınmasını sağlar.⁶

Öğrenmenin drama etkinlikleri yolu ile yapılmasının edinilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlaması açısından da faydası vardır. Öğrenilenlerin derste ve günlük yaşamda bol miktarda tekrar edilmeleri daha sonra hatırlanmalarını kolaylaştırmaktadır. Öte yandan unutmama ve hatırlama aynı zamanda kişilerin ilgi ve isteklerine, yeni bilgileri kabul etme durumlarına ve hayat anlayışlarına da bağlıdır. Öğrenmede hareketin etkisi konusunda yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler okuduklarının % 10'unu; duyduklarının % 20'sini; gördüklerinin % 30'unu; görüp ve duyduklarının % 60'ını; okuyup, görüp ve söylediklerinin % 70'ini ve bir eylemi gerçekleştirirken söylediklerinin % 90'ını öğrenebilmektedirler.⁷

Uygulama ve katılımın ön plana çıktığı drama etkinliklerinde, yaratıcılık, dramatik oyun, dramtizasyon, drama, rol oynama, doğaçlama, iletişim ve etkileşim gibi kavramlar önemli yer tutmaktadırlar. Bir drama uygulamasının başarılı olabilmesi için çeşitli unsurların bir arada uyum içinde gerçekleşmesi gerekir. Her türlü eğitim etkinliğinde olduğu gibi drama yolu ile eğitimde de başarı ancak bir takım düzenlemelerin yapılması ve koşulların yerine getirilmesi ile sağlanabilir.

Drama; doğaçlama, rol oynama, mim gibi tekniklerden ve kukla gibi araçlardan yararlanmaktadır. Bunlar dramanın tüm etkinliklerinde sıkça kullanıldıklarından dramadan soyutlanarak ayrı teknikler olarak algılanmamalıdır.

Doğaçlama, karakterlerin kendiliğinden konuştuğu durumların yaratılmasıdır. Yabancı dil öğretiminde uygulanan doğaçlama, öğrencilerin sahip oldukları dil yetilerini ortaya çıkarır ve iletişim kurabilme özelliklerini sınar.

Pantomim (Mim), sözcük ya da ses kullanmadan sadece hareketlerle yapılan dramadır. Birçok yabancı dil öğretmeni farkında bile olmadan derslerinde sıklıkla mim tekniğini kullanmaktadır. Yeni bir sözcük öğretileceği sırada sözler yetersiz kalınca anlamı

⁶ Kenneth Hoskisson and Gail E. Tompkins, *Language Arts*, Merrill Publishing Company, Ohio, 1987, ss. 130–135

⁷ Cyndi Turtledore, "Crossing the Bridge with Theater Games", *English Teaching Forum*, V31 N2, April 1993, s. 39

verebilmek için mim devreye girer. Eylemler ya da sıfatlar gibi dilbilgisi konuları da mim yoluyla öğretilir veya pekiştirilebilir.

Rol oynama basit bir anlatımla, “öğrencilerin hayali karakterlerin rollerine bürünebilmeleri ve bu insanların konuşacağını ya da davranacağını düşündükleri gibi konuşup davranmalarınıdır”⁸.

Kuklaların öğretim amacıyla en etkin kullanılabildiği alanlardan biri şüphesiz yabancı dil öğretimidir. Kuklaların kullanımı, utangaç ve çekingen öğrencilerin kendilerini hedef dilde ifade etme güçlüklerini, kuklanın karakterine bürünerek yenmelerini kolaylaştırır. Hem yaratıcı dramada hem de kuklacılıkta hazırlıksız konuşma söz konusudur. Kuklanın avantajı konuşan kişiyi saklayarak utangaç ya da sözel yetenekleri sınırlı olanları iletişime yönlendirmesidir.

Genellikle İletişimci Dil Öğretimi anlayışı içinde uygulanan bir teknik olarak kabul edilen dramanın, yabancı dil öğretiminde kullanılmasının çeşitli gerekçeleri ve yararları olduğu düşünülmektedir.

Drama;

- Eğlenceli bir öğretim ortamı sağlar.
- Drama ile öğrenilenler daha kalıcı olur.
- Utangaç öğrencilerin yabancı dili kullanmasına yardımcı olur.
- Öğrenciyi çok iyi güdüler.
- Vurgu, tonlama, ritim gibi fonolojik özellikleri uygulamayla öğretir.
- Vücut dili ve yüz ifadeleri ile anlaşmayı ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.
- Sosyal yetiler kazandırarak öğrencileri paylaşmaya ve birlikte çalışmaya teşvik eder.
- Öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerini ön plana çıkarmalarını sağlar.
- Sözcük bilgisi, konuşma, okuma, dilbilgisi ve yazın öğretiminde uygulanabilir.

Yabancı dil öğrenen bir öğrencinin sınıfta kendisini ifade etmekten çekindiği, suskun kalmak istediği durumlarda drama tekniğinin etkili olduğu noktalar vardır:

⁸ Peter Watcyn-Jones, *Act English: Book of Roleplays*, Penguin Books, London 1983, s. 10

- Öğrencilere, arkasına saklanabilecekleri bir maske vererek, normalde çok özel, hassas ya da soyut sayılacak konuların doğal bir şekilde sınıfta tartışılması sağlanabilir.
- Çok resmi ve kibar olmak zorunda kalınmadığından karşıt düşünceler daha rahat savunulabilir.
- Rol kartları sayesinde, özellikle utangaç öğrenciler, başkalarının kimliğine bürünerek kendi düşüncelerini, yanlış yapmaktan çekinmeksizin açıklayabilirler.
- Bu etkinlikler öğrenci merkezlidir, tüm tartışmaları öğrenciler yönlendirir.
- Hem öğrenciler hem de öğretmen için eğlenceli etkinliklerdir.⁹

Son yıllarda her alanda kullanımı artan drama, psikodrama, yaratıcı drama ve eğitimde tiyatro kavamlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı konusunun, ‘Yabancı Dil Öğretiminde Drama’ genel başlığı altında incelenmesi çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır;

1. Bir öğretim yöntemi olarak dramanın ortaya çıkışı ve gelişimi nasıl gerçekleşmiştir?
2. Dramanın yabancı dil öğretiminde uygulama alanları nelerdir?
3. Drama uygulamaları için gerekli koşullar nelerdir?
4. Drama uygulamalarında öğretmen ve öğrenci rolleri, klasik modellere göre nasıl farklılaşmaktadır?
5. Drama uygulamasının aşamaları nelerdir?

Yabancı dil öğretiminin hedeflenen başarıya ulaşamaması hem ülkemizde hem de dünyanın pek çok bölgesinde oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Yıllar süren bir yabancı dil eğitiminden sonra bile öğrenciler çoğu durumda bu dili rahatça kullanabilecekleri bir seviyeye ulaşamamaktadırlar. Geleneksel dil sınıflarında öğrenciler, akıcılıklarını geliştirebilecekleri fırsatları pek fazla bulamamaktadırlar. Bu nedenle de dil

⁹ Watcyn-Jones, *a.g.e.*, s. 10

öğreniminin gerçek amacı olan iletişim becerilerinin geliştirilmesi ne yazık ki ihmal edilmektedir.

Dil öğretiminde dramanın kullanımı bu sorunun çözümü için etkili bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Drama sınıfı içinde öğrenciye, gerçek bir bağlam içinde dinleme ve dil üretimi için teşvik ederek, kendilerinde bulunan kaynak dil bilgisini kullandırmaktadır. Böylece öğrencinin dil yeteneği gelişmektedir. Ancak özellikle ülkemizdeki yabancı dil derslerinde, geleneksel modelden sıyrılarak derslerinde drama tekniklerini kullanma beceri ve cesaretini gösterebilen öğretmen sayısı pek fazla değildir. Bu durumun en önemli nedeni olarak yabancı dil öğretmenlerinin bu alanda bilgilendirilmemiş olmaları olduğu değerlendirilmektedir.

Yapılan bu araştırma yabancı dil öğretmenlerine drama tekniklerinin kullanımı konusunda yardımcı olacaktır. Çalışmanın, alanında daha yetkin uygulamalar gerçekleştirmek isteyen yabancı dil öğretmenlerine katkı getirmesi beklenmektedir.

Bu çalışma, kavramsal yönü ile tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, deneyler yapmaksızın doğal olarak gerçekleşen olayları tanımlamaya yarayan bir dizi teknikten oluşur. Kaynak taraması sonucunda elde edilen bilgiler yabancı dil öğretiminde drama tekniklerinin kullanımı konusunu tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Verilen bilgiler ışığında yabancı dil öğretiminde dramanın katkısı irdelenmeye çalışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu amaçla herhangi bir deney çalışması yapılmamıştır. Çalışmada önce Türkiye’de yabancı dil öğretimi üzerine bilgiler verilmiş, daha sonra yabancı dil öğretiminde izlenen yaklaşımlar ve yöntemler ve yabancı dil öğretim tekniklerine de değinilmiştir. Daha sonra dramanın tarihçesi ve tanımı üzerinde durulmuş, yabancı dil öğretiminde drama ve uygulama biçimleri örnekler verilerek açıklanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

1.1.Yabancı Dil Öğretiminin Gelişimi

Ana dilleri farklı olan iki insanın doğru ve anlaşılabilir bir şekilde iletişim kurabilmesi için en az birinin diğerinin konuştuğu dili anlayabilmesi ve konuşabilmesi gerekir. Bu şekilde temel iletişime geçilebilir ve kültürel ya da ticari ilişkiler geliştirilebilir. Yabancı dil öğreniminin tam olarak ne zaman ve nerede başladığını söylemek sanırız olanaklı değildir. Öte yandan ortak bir iletişim dizgesine ihtiyaç duyulması sonucu birinin öğrenmeye başka birinin de öğretmeye karar vermesi sonucu başlamış olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte tarih boyunca insanların değişik amaç ve yöntemlerle yabancı dil öğrendikleri bilinmektedir.

Eski çağlarda, yazının bulunmadığı dönemlerde, yabancı dil öğretiminin, o dilin konuşulduğu toplumda yaşanarak ya da o dili konuşan öğrenciler aracılığıyla gerçekleştirildiği öne sürülmektedir.¹ Yazının bulunmasından sonra ise özellikle ticari ve askeri alanlarda hazırlanan metinlerin farklı ülkelerin dillerine çevrilmesi ya da en azından yazılanların anlaşılması amacı ile yabancı dil öğreniminin farklı bir boyutu gündeme gelmiştir. Çeviri amaçlı dil öğrenimi, öğrenilecek olan dilin dilbilgisi kurallarının incelenmesi ve ardından bu dilde üretilmiş seçkin eserlerin ana dile çevrilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu yöntem yüzyıllardır çok fazla değişikliğe uğramadan uygulanmaktadır.

Ticari ve kültürel etkinlikler dışında geçmişte, dini amaçla dil öğrenimi de önemli yer tutmuştur. Hıristiyan dünyasında Latince, özellikle Ortaçağ boyunca, en popüler dil olmuştur. Bu amaçla ana dili farklı olan pek çok kişi Latince öğrenerek bu dilde eserler vermişlerdir. İslam dünyasında da elbette bu görevi Arapça yerine getirmiştir. Bu iki dil geçmişte yoğun bir şekilde öğrenilerek dini amaçlar dışında sanatsal ya da bilimsel yazılı eserlerde kullanılmıştır.

Dil üzerine ilk çalışmalar da çok eskilere dayanmaktadır. Bu ilk dönem çalışmalar daha çok dini metinlerin doğru şekilde okunarak anlaşılması için dilin kurallarının

¹ Ömer Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, .D.R. Yayınları, İstanbul, 2002, s. 141

saptanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. M.Ö. 5nci yüzyılda yazıldığı düşünülen eski Hint dilinin kurallarını açıklayan bir dilbilgisi kitabı bulunmaktadır. Eski Hint, Yunan ve Roma'da çeşitli dil incelemeleri yapıldığı bilinmektedir. Ancak bu bilgilerin dil öğrenimi için kullanılması daha yakın tarihlerde gerçekleşmiştir.

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili gerçek anlamda ilk yöntembilimsel çalışmalar Jan Ámos Komenský ile başlar.² Komenský eğitim ve öğretim konusunda yaşadığı döneme göre ileri sayılabilecek, günümüzde de geçerli bir takım ilkeler ileri sürmüştür. Daha sonraki yıllarda Rousseau ve Pestalozzi gibi eğitimbilimciler de yabancı dil öğretimi konusuna eğilimlerdir. Ancak bu dönemde yabancı dil öğretimi kendine ait özerk bir yapıda olmadığı için genel anlamda eğitim sorunları içinde kendine yer bulmaktaydı. 19ncü yüzyıldan itibaren ise özel olarak dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaların artması ile bir yabancı dil öğretimi disiplininin oluşmaya başladığı söylenebilir.

Bu dönemden sonra popülerliğini sürekli artıran bir konu olan yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalar hem nicelik hem de nitelik bakımından artmıştır. Özellikle 20nci yüzyılda dilbilim ve ruhbilim alanlarında elde edilen yeni bulgular gerçekleştirilen yöntembilimsel çalışmaların bilimsel temellere dayandırılmasını sağlamıştır. Son yıllarda eğitim kurumları ile birlikte dil ve öğrenme konusundaki bakış açısının da değişmesi, yabancı dil öğretimi konusunda hem kuramsal hem de uygulama olarak önemli değişikliklerin gerçekleşmesine yol açmıştır.

Yabancı dil eğitimi çeşitli etmenlerin bir araya gelmesi ile oluşan bir süreçtir. Bu etmenleri Yavuz, öğrenciler, öğretmenler, sınıf içi etkinlikler, yabancı dilde nelerin öğrenileceği, ne amaçla öğrenileceği, öğrenimin hangi ortamda yapılacağı, kullanılacak araç-gereçler ve seçilecek yöntemler şeklinde sıralamaktadır.³

Hengirmen ise yabancı dil öğretiminde aşağıdaki dört temel unsur bir araya gelmedikçe başarı sağlanamayacağını vurgulamaktadır:

1) Yöntem,

² *A.g.e.*, s. 148

³ Mehmet Ali Yavuz, "Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri", *Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi*, Ankara Üniversitesi Tömer, İzmir, 2001, sayı:22, s. 38

- 2) Eğitim araçları,
- 3) Eğitim ortamı,
- 4) Öğretim tekniği.⁴

Başarılı bir dil öğretimi bu unsurların uyumlu bir şekilde bir araya gelmesiyle gerçekleşebilir. Demirel de dil eğitiminde birtakım ilkeler ileri sürerek bunların önemini vurgulamaktadır:

- 1) Dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirme,
- 2) Görsel ve işitsel araçları kullanma,
- 3) Anadili gerekli durumlarda kullanma,
- 4) Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
- 5) Öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlama,
- 6) Bireysel farklılıkları dikkate alma,
- 7) Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme,
- 8) Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
- 9) Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
- 10) Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme⁵

1.2.Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler

Dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda aralarında hiyerarşik bir sıralama olan yaklaşım, yöntem ve teknik kavramları ön plana çıkmaktadır. Anthony'ye göre Yaklaşım kavramı, dilin doğası ve öğrenim-öğretime yönelik varsayımları içerir. Öğretilecek olan konunun genel özelliklerini tanımlar. Yöntem tümüyle, seçilmiş olan yaklaşıma dayalı, hiçbir bölümü bir başkasıyla çelişmeyen, dil özelliklerinin düzenli sunuluşu amacıyla

⁴ Mehmet Hengirmen, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Engin, Ankara, 1993, s. 13

⁵ Özcan Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, M.E.B. Yayınları, 1999, ss. 31–33

oluşturulmuş genel bir tasarımdır. Teknik ise uygulama ile ilgilidir. Yöntemle tutarlı dolayısıyla yaklaşımla uyumlu olup sınıfta ortaya konulan özel etkinliktir.⁶

Bu üç terim daha sonradan yeniden biçimlendirildi ve yaklaşım, tasarım ve işlem olarak yeniden tanımlandı. Bu tanıma göre tasarım, yaklaşım ile belirlenen dil öğrenme görüşlerinin belli bir yönteme dönüştürülmesi ya da öğretime uygulanmasıdır. Tasarım, (1) Yöntemin amaçlarının, (2) Dil içeriğinin seçimi ve yöntem içinde nasıl düzenleneceğinin, (3) Yöntemin savunduğu öğrenme görevlerinin ve öğretme etkinliklerinin, (4) Öğrenci rollerinin, (5) Öğretmen rollerinin ve (6) Öğretim araç-gereçlerinin rollerinin belirlendiği bir aşamadır.⁷

Günümüzde yöntem kavramı eski önemini yitirmiş olsa da bu alanda geçmişten bugüne hangi aşamalardan geçilerek geldiği konusu, yabancı dil öğretiminin gelişimi konusu içinde önemli bir yere sahiptir. Bu konu aynı zamanda yabancı dil öğretmenleri için de önemli bir alan bilgisi durumundadır. Dil ve dil öğrenimi üzerine yapılan deneysel çalışmaların ve bu çalışmaların öncesinde ve sonrasında yer alan kuramsal düşüncelerin bilinmesi, eğitim faaliyetlerinin hazırlanması aşamasında gerekli olacaktır.⁸

Yöntem incelemesi yapılan çeşitli kaynaklarda, ele alınan yöntem sayılarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Özcan Demirel'in *Yabancı Dil Öğretimi* (1993) kitabında toplam on yöntem ele alınırken, Diane Larsen-Freeman'ın *Techniques and Principles in Language Teaching* (1986) kitabında sekiz yönteme yer verilmiştir. Ömer Demircan'ın *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri* (2002) eseri ise bu konuda en geniş kataloglardan birini sunmaktadır. Bu kaynakta yabancı dil öğretim yöntemlerinin geçmişten günümüze gelişimi verilirken 25 yaklaşım ve 35 yöntem örnekleri ve tarihçeleriyle açıklanmıştır. Bunların içinde farklı disiplinlerden ya da çalışmalardan etkilenerek benzer sonuçlara ulaşılan yöntemler olduğu gibi; aynı disiplinler ve benzer çalışmalardan yola çıkarak çok farklı sonuçlara ulaşan yöntemler de bulunmaktadır.

⁶ J.C. Richards and T.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995, s. 16

⁷J.C. Richards and T.S. Rodgers, *a.g.e.*, s.20

⁸ Nunan, *a.g.e.*, s. 228

Biz bu bölümde yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan en yaygın kullanıma ulaşmış yabancı dil öğretim yöntemlerini üç sınıfa ayrılarak inceleyeceğiz.

- 1) Ruhbilimsel gelenek
- 2) İnsancıl gelenek
- 3) İkinci dil edinimi geleneği

Tüm sınıflandırma işlemleri, sınıflandırılan unsurlar arasındaki önemli farklılıkların gözden kaçmasına ya da fark edilmemesine neden olabilmektedir. Burada yapılan sınıflandırma ile dil öğretimi konusunda önde gelen yöntemler arasındaki bezerliklere ışık tutmak amaçlanmıştır.

Yabancı dil, hemen hemen bütün ülkelerde öğretimine en fazla zaman ayrılan dersler arasında bulunmaktadır. Bu yüzden son yıllarda yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda büyük artış görülmektedir. Yeni teknolojilerin yabancı dil öğretiminin hizmetine sunulması, yeni yöntem ve teknik arayışları, yabancı dil öğretimine yeni boyutlar kazandırmaktadır.

1.2.1. Ruhbilimsel gelenek

Bu gelenek içinde yer alan yöntemler ruhbilim alanında yapılan genel araştırmaların sonuçlarına ve elde edilen bulgulara dayandırılmıştır. Bir başka deyişle bu yöntemler özel olarak dil eğitimi üzerine yapılan çalışmalara dayanmamaktadır.

Bu bölüm içinde ele alınacak iki yöntem vardır. Bunlar; İşitsel Dilsel Yöntem ve Bilişsel Kod Öğrenme'dir.

1.2.1.1. İşitsel dilsel yöntem

Yabancı dil öğretimi alanına en çok etki eden yöntemin İşitsel Dilsel Yöntem olduğu söylenmektedir.⁹ İşitsel Dilsel Yöntem ruhbilim çalışmalarına dayandırılan diğer öğretim yöntemlerine göre kuram ve uygulama açısından daha tutarlı bir yapıdadır.¹⁰ Bu özelliği ile

⁹ Recep Songün, *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2006, s. 131

¹⁰ Nunan, *a.g.e.*, s. 229

İşitsel Dilsel Yöntem’de uygulanan sınıf içi etkinliklerin, yöntemin dayandığı kuramsal ilkeler ile tutarlı bir şekilde geliştirmiş olduğu söylenebilmektedir.

1940–50 yılları arasında dil öğretimi alanında o günlerde kullanılan yöntemlerin karşılayamadığı yeni gereksinimler belirlemiştir. Bu durum bütünüyle bilimsel ilkelere dayandırılan ve yeni gereksinimleri karşılayabilecek yeni bir yöntemin geliştirilmesinin önünü açmıştır. İşitsel Dilsel Yöntem böyle bir ortamda, zamanının geleneksel yöntemlerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır.

İşitsel Dilsel Yöntem’in temel ilkeleri davranışçı ruhbilim ve yapısalcı dilbilime dayandırılmaktadır. Yapısalcı dilbilimcilerden Bloomfield, Brooks ve Lado’ya göre geleneksel Dilbilgisi Çeviri Yöntemi yabancı dil öğretiminde etkili bir yol değildir.¹¹ Yapısalcılara göre dil, oluşumu anlam ile ilişkili olan sesbilim, yapıbilim ve tümcebilimden oluşan bir sistemdir. Dil öğrenimi doğal bir sıra ile oluşur. Bu sıra ana dilimizi öğrenirken gerçekleşen önce dinleme, sonra konuşma ve daha sonra okuma ve yazma şeklindedir. Bloomfield, davranışçı öğrenme görüşünden etkilenecek “dil öğrenmenin, yapıları aşırı öğrenme işlemi”¹² olduğunu savunmuştur.

Yapısalcı dilbilimcilerin yanı sıra davranışçı ruhbilimcilerin, özellikle B.F. Skinner’in bu yöntemin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkısı azımsanamaz. Skinner bu yöntemi, Pavlow ve Watson’un erken dönem kavramsal ve deneysel çalışmalarından yola çıkarak geliştirmiştir. Pavlow’un hayvan davranışları üzerine yaptığı çalışmaların sonuçlarını insan davranışları üzerine uygulayan Skinner, bu erken dönem çalışmaya yeni bir boyut kazandırmıştır. ‘Aletli koşullandırma’ adı verilen bu kurama göre uyarının sonucu olan tepkiye, uyarının kendisinden daha fazla vurgu yapılmaktadır.¹³

Skinner öğrenmeyi, bu etki tepki sürecinin kuvvetlendirilmesi şeklinde açıklar. Ona göre, etki tepki bağının kurulması için pekiştiriciler verilmelidir. Sürekli pekiştirme tepkiyi istenilen şekle sokar ve bu yolla tepkiler alışkanlığa dönüşür. Bunun başarılabilmesi için doğru yanıtların hemen ödüllendirilmesi gerekmektedir. Diyaloglar ezberletilir ve dil yapıları mekanik ve biçime dayalı alıştırmalar ve etkinlikler ile kazandırılmaya çalışılır.

¹¹ Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*, Usem Yayınları, Ankara, 1993, s. 37.

¹² L. Bloomfield, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, LSA Publication, Baltimore, 1942, s. 12

¹³ Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s. 110

İnsan yaşantısı davranışlarının sonuçlarına göre şekillenir ve bu nedenle Skinner insan davranışları konusunun, davranışların sonuçlarının yarattığı etkiyi inceleyerek araştırılması gerektiğini ileri sürmüştür. Skinner'a göre davranışı kuvvetlendirme ya da tepkinin tekrarlanma olasılığını artırma eğiliminde olan pekiştiricilerin kullanımı klasik koşullandırma modelindeki uyarıcı-tepki ilişkisine göre öğrenme açısından çok daha güçlü bir etki oluşturmaktadır. Davranışları kontrol etmek için ya da birine bir şey öğretmek için pekiştiriciler titiz bir şekilde kullanılmalıdır.¹⁴

Ruhbilimde davranışçılığın, dilbilimde ise yapısalcılığın gelişimi aynı döneme denk gelir. Her iki alanda karşılıklı olarak birbirlerini destekleyici çalışmalar yapılmıştır. Davranışçı ruhbilim alanında Skinner'ın, dilin nasıl işlediği konusunda; dilbilimi alanında ise Bloomfield'in, dil öğreniminin ruhbilimsel boyutuyla ilgili ciddi ve yapıcı yaklaşımlar sunmuşlardır. Bloomfield ve arkadaşları Amerikan yerlilerinin dillerini kayıt altına almak istemişler geleneksel dilbilimsel çözümlemenin bu iş için yetersiz olduğunun ayırtına varınca kendi araçlarını geliştirme yolunu yeğlemişlerdir. Bu çalışmalar sonucunda dil ve dil öğrenimine dönük olarak yeni bir yaklaşım ortaya çıkar. Bu yeni yaklaşım davranışçı ruhbilimcilerin düşünceleri ile son derece uyum içindedir.

Bloomfield ve arkadaşları çalışmaları sırasında Kızılderililerin kendi dillerini kullanabilmelerine karşın onu tanımlayamadıklarının ayırtına varıp buradan yola çıkarak kural ve dilbilgisi ezberlemenin ikinci yabancı dil eğitime bir yararı olmayacağı sonucuna ulaşırlar. Onlara göre, öğretmenler dil hakkında bilgi vermek yerine dili öğretmelidirler.¹⁵

Bloomfield ve arkadaşları klasik dilleri çözümlmek için geliştirilen dilbilimsel kategorileri kullanmak yerine, her dilin temelde farklı olduğunu bu nedenle de farklı bir yapısal çözümlme gerektireceği düşüncesinden yola çıkarak yeni dilleri kendi kurallarına göre çözümlmeye çalışırlar. İncelenen dilin temel yapı taşları olarak görülen, daha küçük bileşenlere bölünmüş anlamlı dilbilimsel yapı ve örüntüleri belirleme yoluna giden Bloomfield ve ekibinin bu dilbilimsel çözümlme tekniği dil öğretiminde, özellikle sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde, azımsanamayacak bir katkı sağlar. Örüntü ve yerine

¹⁴ H.D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1987, s. 63

¹⁵ Nunan, *a.g.e.*, s. 230

başkasını koyma alıştırmalarının gelişimi, yapısalci dilbilim ile davranışçı alışkanlık oluşumunun birlikteliğini yansıtmaktadır.

The	book	is	on	the	desk
	pen		under		chair
	key		by		table

Yukarıdaki örgü alıştırmaları ile NP (noun phrase) + be + preposition + NP yapısının kazandırılması amaçlanmaktadır. Yapıların seçimini yapısalci dilbilim, bu yapıların sınıf içinde kullanımı ile ilgili yöntemi ise davranışçı ruhbilim belirlemektedir.¹⁶

Çalışmamızın buraya kadar olan bölümünde İşitsel Dilsel Yöntem'in arka planında yer alan düşünceler ve çalışmalar genel olarak değerlendirilmiştir. Bundan sonraki bölümde dil öğretimi ve edinimi alanlarında öne çıkan bu yöntemlerin sınıf içi etkinliklere uygulanması konusuna, bunların eleştirilerine ve değerlendirmelerine yer verilecektir.

Moulton'a göre davranışçılık ve yapısalcılık bize dil programlarının tasarımı sırasında izlememiz gereken temel beş ilke sağlamaktadır:

- 1) Dil konuşmadır, yazı değil,
- 2) Dil bir alışkanlıklar kümesidir,
- 3) Dil hakkında bilgi vermeyin; dili öğretin,
- 4) Dil, onu anadil olarak konuşanların sözcükleridir; birilerinin söylenmesi gerekir diye düşündükleri şey değildir,
- 5) Bütün diller farklıdır.¹⁷

Dili bir dizi alışkanlıklar bütünü olarak gören yaklaşım çıkış noktasını, davranışçı ruhbilimden almaktadır. Çağdaş dilbilimin en yetkin isimlerinden olan Bloomfield, dil öğrenimi sırasında gerçekleşen ruhbilimsel işlemleri ve anadil edinimini şu adımlarla açıklar:

¹⁶ *A.g.e.*, s. 231

¹⁷ W.G. Moulton, "Linguistics and Language Teaching in the United States 1940–1960", *IRAL I*, 1963, ss. 21–41

- 1) Bebeklerin mırıldanmaları en sonunda duydukları seslere karşılık olarak birtakım ağız hareketleri yapmaya dönüşür.
- 2) Bir bebeğin yanında 'doll' (oyuncak bebek) dendiğinde, o bunu 'dad' (baba) olarak duyar ve "da" sesini tekrar eder. Bu taklidin başladığının göstergesidir.
- 3) Annenin sık sık 'doll' demesi çocukta yeni bir alışkanlık oluşturur. Oyuncak bebeğin görünmesi (doll) 'da' sesinin çıkarılması için bir uyarıdır.
- 4) Bir sonraki adım oyuncak bebek yokken de 'da' sesinin çıkarılmasıdır. Anne de bu sesi çocuğun oyuncak bebeği istediği şekilde yorumlar.
- 5) En son adımda çocuğun telaffuzu anneninki ile aynı şekli alır. Bir başka deyişle 'da' sesi 'doll' a dönüşmüş olur. Yanlış telaffuzlar ödüllendirilmez ve sonunda ortadan kaldırılmış olur.¹⁸

Yukarıda sözü edilen çalışmalar ile tarihte ilk kez, bir 'ikinci dil eğitilimi' oluşturularak ikinci dil eğitimine güçlü bir temel sağlanır ve dil öğretimi yapılan sınıf ortamları bu yaklaşım ışığında öğrencilerin çok sayıda tekrar yapmalarına olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenir

İşitsel Dilsel Yöntem'de tipik bir dersin işleyişi ve süreci aşağıdaki gibi olmaktadır:

- Öğretilmesi hedeflenen dil parçasının anlamı sözsüz araçlar kullanılarak açık bir şekilde sunulur.
- Hedef yapının örneklenmesi için bir miktar benzer ifade kullanılır.
- Tüm sınıf, öğretmeni taklit ederek ezber yapar.
- Önce tüm sınıfla, daha sonra sınıf ikiye bölünerek en sonunda da tek tek öğrencilere yer değiştirme alıştırmaları yaptırılır.
- Hedef yapının olumsuz biçimi kullanılarak ilk dört basamak tekrarlanır.
- Hedef yapının soru hali kullanılarak ilk dört basamak tekrarlanır.

¹⁸ Nunan, *a.g.e.*, s. 231

- Benzer yapıda olan ancak daha önce kullanılmamış bir cümle ile aynı işlem tekrarlanmaya çalışılır. Öğrencilerin hem sınıfla birlikte hem de tek olarak öğrendikleri yapıyı yeni bir cümleye aktarabildikleri görülünceye kadar işlem sürdürülür.¹⁹

İşitsel Dilsel Yöntem'in en önemli bölümleri yeni bilginin sunulduğu ve uygulandığı aşamalarıdır. Sunuş aşaması hedef dilde yapıldığı için olabildiğince açık ve anlaşılır olmak zorundadır. Anlam açısından kuşkulu hiçbir yanı olmamalıdır. Öğrenme sürecinin ilk aşamalarında anlamı vermek için sınıfta bulunan ya da dersin konusuna uygun olarak dışarıdan getirilecek resim ya da gerçek objeler kullanılmalıdır. Öğretmen bu eşyaları ya da fiziksel hareketleri kullanarak yeni hedef dil parçasının anlamını açık bir şekilde sunmalıdır.

İşitsel Dilsel Yöntem hem davranışçılık hem de yapısal dilbilim açısından iki yönlü saldırıya uğramıştır. Bu eleştirileri gündeme getirenlerden Skinner, davranışçı dil gelişimini ayrıntılı olarak açıklayan *Verbal Behaviour* adlı yapıtını 1957'de yayınlar. Kısa süre sonra da Chomsky, Skinner'ın kitabına yönelik ünlü eleştirisini kaleme alır. Chomsky, eleştirisini kendi dilbilim modeli olan Üretimsel Dönüşümsel Dilbilgisine (Transformational Generative Grammar) dayandırır.

Dönüşümcüler, çocuklarda ortaya çıkan dil sisteminin, ruhbilimsel bir etki-tepki mekanizması şeklinde açıklanamayacak yönleri olduğunu öne sürerler. Onlara göre, çocukların kullandığı kimi ifadeler taklit yolu ile öğrenilmiş olamaz çünkü içlerinde yetişkinlerin asla kullanmadıkları ifadeler de bulunmaktadır. Düzensiz geçmiş zaman yapıları bu durumun en iyi bilinen örneklerinden biridir. Çocuklar genel olarak başlangıçta doğru yapıyı kullanmaya başlar, örneğin; *went* ve *ran* gibi. Ancak daha sonra *goed* ve *runned* şeklinde hatalı yapıları kullandıkları bir süreçten geçerler. Bilişsel ruhbilimciler ve dönüşümsel dilbilimciler, çocukların bütün fiillerin köküne *-ed* ekleyerek geçmiş zamanla ilgili kendi kurallarını oluşturduklarını ileri sürmüşlerdir.²⁰

¹⁹ Diane Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1986, ss. 31-50

²⁰ Nunan, *a.g.e.*, s. 232

Bu gibi örnekler davranışçılığın akla yatkın bir dil gelişim kuramı olduğu görüşünü zayıflatarak, aynı zamanda dil öğreniminin temelde kural güdümlü olduğu yönündeki dönüşümsel görüşü desteklemektedir. Çocukların dil gelişimi üzerine yapılan sayısız deney, çocukların yetişkinlerle aynı dilbilimsel yapıyı takip etmediklerini göstermiştir. Bu çalışmalar sonucu çocukların kendilerine özgü ve tutarlı bir dilbilgisi yapısı oluşturdukları belirlenmiştir. Yetişkin modellerden yapılan türetmeler rasgele sapmalar şeklinde değil sistematik bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu işlem çocukların kuralları keşfetmeleri ve gerçek dünyada test etmeleri ile sonuçlanarak, doğru olmadığını gördükleri kuralı değiştirerek yetişkin dil modeline doğru yönelime başlamalarıyla sonuçlanır. Doğru olmayan yapıların birkaç yıl daha varlığının sürmesi bu dil öğrenim hipotezinin karşısındaki güçlüklerden biridir.²¹

1.2.1.2. Bilişsel Kod Öğrenme

Dönüşümsel dilbilgisi ve bilişsel ruhbilim, Bilişsel Kod Öğrenme yönteminin gelişimine yol açmıştır. İşitsel Dilsel Yaklaşımına bir seçenek olarak ortaya atılmış olan bu yöntem, onun dilbilim ve ruhbilim kuramlarının bir eleştirisi sayılır.²² Buna karşın İşitsel Dilsel Yöntem'in yaygınlığını ve önceliğini hiçbir zaman önleyememiştir. 1960'lı yılların ortalarında oluşturulan bu yeni hareket 1980'lere gelindiğinde tümüyle iletişimci yaklaşımların gölgesinde kalmıştır.²³

Davranışçılık ve yapısalcılığın önde gelen temsilcileri olan Skinner'e ve Bloomfield'a karşılık olarak bu yöntemin arka planında dönüşümcülük ve bilişselliğin temsilcileri olan Chomsky ve Ausubel bulunmaktadır. Öğrenmenin organizma ile çevre arasında gerçekleşen iki yönlü bir işlem olduğu tezi, davranışçılıktan bilişsel ruhbilime geçişin başlıca özelliğidir.²⁴ Davranışçılara göre insan beyni doğuştan boş bir levhadır. Öğrenme, organizmanın edilgen bir alıcı olduğu uyarıcı-tepki-ödüllendirme yolu ile bu levhanın üzerine bilgilerin işlenmesi ile gerçekleşir. Bu bakımdan öğrenme, organizmanın dışındaki

²¹ Noam Chomsky, *Dil ve Zihin*, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2002, ss. 17-18

²² Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s. 192

²³ H.H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1983, s. 469

²⁴ Nunan, *a.g.e.*, s. 233

güçlere dayanmaktadır. Bilişsel bakış açısına göre ise organizma çevresi ile karşılıklı bir ilişki içindedir. Bu açıdan davranışçılık ile zıtlık oluşturmaktadır. Bilişsel ruhbilimden etkilenen dilbilimciler çocukların dil edinimini, ‘organizmanın (öğrenen) çevresine verdiği tepkiler’ ile açıklanamayacak yönleri olduğunu göstermişlerdir. Bunun yerine dil gelişiminin ‘kural güdümlü bir yaratıcılık süreci’ olarak tanımlanabileceği öne sürülmüştür. Sınırlı sayıda dilbilgisi kuralı ve sınırlı bir kelime bilgisi ile daha önce hiç üretilmemiş sınırsız sayıda cümle üretilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Ne var ki verilen örneklerin sürekli olarak tekrar edilip ezberlendiği, etki-tepki süreci ile bir dildeki tüm cümleleri öğrenmek binlerce yıl hatta binlerce insan ömrü sürecektir.²⁵

Bilişsel Kod Öğrenme, eğitimde taklit ve ezberin önemini azaltmıştır. Kimi bilişsel öğretim programlarında, İşitsel Dilsel Yöntem’de çokça kullanılan dönüşüm ve yerine başkasını koyma alıştırmalarına yer verilmektedir. Ancak bu yöntemde kullanılanların davranışçıların kullandıklarından farklı bir mantığı ve kullanımı bulunmaktadır.²⁶ Bununla birlikte bilişselciler kuralların önemine vurgu yaparken, özenle seçilen ve örneklenen kuralların öğretilmesi ile eğitimde zamandan tasarruf sağlanabileceğini ileri sürmektedirler. Onlara göre, kural öğretimi bir çeşit kestirme yoldur.

Bu yöntemde, yeni bilgiler önceden öğrenilmiş olanlar ile ilişkilendirilmelidir. Bu nedenle öğretmenin dersin başında yeni konuya ön hazırlık olması açısından eski bilgilerin hatırlatılmasını sağlayacak etkinlikler yapması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil hakkında bilinçli olarak düşünme ve konuşmaları önlenmemeli, tersine bu durum desteklenmelidir. Bu amaca uygun etkinlikler düzenlenmeli, öğrencilerin hedef dilin işleyişi üzerine etkin olarak düşünmeleri, problem çözme ve kural bulma işlemleri ile her zaman dil öğrenim sürecine bilinçli şekilde katılımları sağlanmalıdır.²⁷

Bilişsel bakış açısı ile oluşturulan derslerde yeni hedef dil öğelerinin sunumu hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel olarak yapılabilir. Tümdengelimsel öğrenmede hedef dil öğesinin anlamlı bir bağlamın içinde yer aldığı bir durum yaratılır. Kural öğrencilere söylenir ve onlara bu kuralı birkaç örneğe uygulama olanağı verilir. Tümevarımda ise

²⁵ Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s. 195

²⁶ Nunan, *a.g.e.*, s. 233

²⁷ *A.g.e.*, ss. 233–234

öğrencilere örnekler sunularak onlardan kuralları bulmaları istenir. Öğretmenin rehberlik ettiği bu süreç İşitsel Dilsel Yöntem’de kullanılan tümevarımdan oldukça farklıdır. Çünkü İşitsel Dilsel Yöntem’de öğrencilerin ne kuralı bilinçli bir şekilde ortaya çıkarmaları ne de bunları açıkça ifade etmeleri beklenir.

İşitsel Dilsel Yöntem ve Bilişsel Kod Öğrenme arasında başka bağlantı noktaları da bulunmaktadır. Davranışçılara göre, eğer öğrenci hata yapıyorsa, bu hatalı (anormal) yapıyı öğrenmiştir ve bu yapının düzeltilmesi için önce unutulması gerekmektedir. Bilişselciler ise bu konuda çok daha hoşgörülüdür. Hata yapmanın öğrenme sürecinin önemli bir bölümünü oluşturduğu savını destekler. Çünkü bu hatalar, yeni bir kural ya da kavramın öğrenilmesi sırasında öğrenciye kuralın ya da kavramın onaylanmayan yönlerini göstermektedir.

Chastian, çalışmamızda ele aldığımız bu iki yöntemin kökeninde yatan ruhbilimsel kuramlar arasında bulunan başlıca farklılıkları şu şekilde özetlemektedir

Öğrenmenin bilişsel yorumu bireyin kontrolü ile ilişkili olarak “işlemlere” (processes) merkezi ve baskın bir rol belirlemektedir. Bireyin bilgisi koşullanmış davranışlardan oluşmamaktadır. Aksine davranışlarını mümkün kılan ve onları kontrol eden bilişsel kaynaklar dâhilindeki özümsemiş bilgilere dayanmaktadır. Ezbere ve güdümlü öğrenme her tür zihinsel etkinliğin açıklanmasında nispeten önemsiz olarak görülmektedir. Hayvanlarla yapılan deneylerin sonuçlarının insanların öğrenme süreci üzerine kullanılmasına karşı çıkmıştır.²⁸

Bu değerlendirmeden de görülebileceği gibi İşitsel Dilsel Yöntem ve Bilişsel Kod Öğrenme yaklaşımlarında öğretmenin rolü, öğrencinin zihinsel varlığının ve zihinsel etkinliklerinin ayırdına varmaktır. En son çözümlemede öğrenme öğrencinin sorumluluğundadır. Öğretmenin görevi öğrenilecek konunun öğrenciye anlamlı gelmesini sağlayacak şekilde ders materyallerini düzenlemektir. Bunu yaparken öğrencinin geçmiş bilgilerini, bir başka deyişle var olan bilişsel yapısını göz önünde bulundurmaktır.

²⁸ K. Chastain, *Developing Secong Language Skills*, Rand-McNally, New York, 1976, s. 144

Hazırlanacak ders materyalinin öğrencinin var olan bilgi birikimi ile bir bağlam oluşturması sağlanmalıdır.²⁹

1.2.2.İnsancıl gelenek

Bu bölümde incelenecek olan yöntemler birbirlerine göre farklı sınıf içi teknikleri savunsalar da ortak bir hareket yolu izlemektedirler. Bu yöntemleri farklı yapan dilbilimsel ya da ruhbilimsel inançları değil, öğrenme süreci içindeki duygusal etmenlere verilen öncelikten kaynaklanmaktadır. Bu yöntemlerin savunucuları öğrencilerin hedef dil ve kültürde doğru davranış, ilgi ve güdülemeyi benimsemeleri için duygusal olarak desteklenmeleri gerektiğini ileri sürmektedirler. Öğrenciler, kendilerini öğrenmenin gerçekleşmesi için doğru ortam içinde bulduklarında öğrenme başarılı bir şekilde gerçekleşir. Eğer duygusal faktörler gerektiği gibi değilse hangi yaklaşıma ya da yönteme dayanırsa dayansın, hangi araştırmanın sonucu olursa olsun hiçbir teknik başarılı sonuçlar alınmasını sağlayamaz.³⁰

Dil öğretiminde insancıl yaklaşımı savunanların içinde önde gelen isimlerin başında Earl Stevick yer alır. Stevick, kendisi bir yöntem geliştirmemiş olsa da insancıl yöntemlerin en coşkulu savunucularından biri olmuştur. Topluluk Dil Öğrenimi'ni geliştiren Curran, Sessiz Yol'u geliştiren Gattegno ve Esinlemeli Yöntem'i geliştiren Lazanov bu grubun içinde yer alır. İşitsel dilsel alışkanlık kuramı ve bilişsel kod öğrenmenin tatmin edemediği Stevick; Curran, Gattegno ve Lazanov'un çalışmalarını geliştirerek insancıl ruhbilimin ilkelerini dil öğrenimi ve öğretimine uygulaması konusu ile ilgilenir. Stevick'in aklında, birbirlerinin mantıksal açıdan karşıt tezi olan ve bu nedenle de karşılıklı olarak uzlaşmaz özellikte olan bu iki yöntemin, 'Nasıl olur da her ikisi de son derece iyi bir şekilde (ya da son derece kötü) işliyor?' sorusu vardır. Stevick'in ulaştığı sonuca göre, dil öğretiminde başarı ya da başarısızlık dilbilgisinin tümevarımsal mı yoksa tümdengelimsel bir yolla mı öğretileceğine ya da yerine koyma alıştırmalarının mı yoksa anlamlı uygulamaların mı kullanılacağına bağlı değildir. Gerçekte önemli olan kişinin duygusal alanının ne kadar

²⁹ Chastain, *a.g.e.*, s. 144

³⁰ Nunan, *a.g.e.*, s. 235

beslendiğidir. Bir başka deyişle materyalleri seçerken temel alınan sınıf içi teknikler ve öğrencilerin sınıfta uyguladıkları etkinlikler; işitsel dilsel, bilişsel kod ya da diğer benzer yaklaşımlarda kullanılan temel prensiplerden daha az önem taşımaktadır.³¹

Buradan yola çıkıldığında, öğrencinin öğretmene, diğer öğrencilere ve hedef dile karşı gösterdiği duygusal davranışın, dil öğreniminin en önemli bölümünü oluşturduğu sonucuna varılabilir. Duygusal etkenleri basit bir şekilde hesaba katmak yeterli değildir, aynı zamanda öğrenme etkinlikleri, materyal ve içeriğin seçimi konularında özenin ve dikkatin özellikle buna gösterilmesi gerekmektedir.³² Farklı yöntemlerle paylaşılan diğer bir ilke de öğretimin, öğrenime göre arka planda kalmasıdır. Öğrenci merkezli dil gelişim görüşünde her zaman öğrenci üzerinde daha çok durulur. Bu görüşün kimi savunucuları kimsenin bir başkasına herhangi bir şey öğretemeyeceğini ileri sürmektedirler. Öğretmen, öğrenmenin öğrencinin çabası ile gerçekleşebileceği en iyi ortamın yaratılmasını sağlamakla yükümlüdür.

Stevick'in bu yaklaşımının öğretmenler açısından, özellikle sınıf içi rollerin tanımlanması konusunda çok açık etkileri olmuştur. Stevick öğrenci merkezli yaklaşımın, öğretmenlerin sınıfı öğrencilere bırakıp gitmeleri anlamına gelmediğini vurgulayarak, öğrencilerin dil öğrenimlerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilecekleri uygun koşulların son derece ender bulunabileceği düşüncesinin altını çizer.

Stevick'e göre yabancı dil öğretmenin önemli beş işlevi vardır:

- 1) Bilişsel işlev; öğretmen, öğrencinin hedef dil ve kültür hakkında talep ettiği tüm bilgiye sahiptir. Biz öğretmenler, öğrencilerin bizden onlara vermemizi istedikleri bu bilgiye sahibiz.
- 2) Sınıf yönetimi işlevi; sınıf içinde zamanın nasıl kullanılacağı sorumluğunun öğretmende olması beklenir. Öğrenciler materyal, program ve teknikler konusundaki deneyim ve eğitimimize güvenir.

³¹ E. Stevick, *Teaching and Learning Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, ss. 1–30

³² Nunan, *a.g.e.*, s. 233

- 3) Pratik amaçlar; burada Stevick öğrencilerin ve toplumun yabancı dil dersi ile ilgili beklenti ve hedeflerine işaret etmektedir. Öğretmenin izlenice ile ilgili pratik bilgiler vererek belirsizlikleri ortadan kaldırması ve hedeflerin oluşmasına yardımcı olması beklenir.
- 4) Kişisel ve kişiler arası işlev; istenilen düzeyde bilgi, yetenek ve uzmanlığa sahip öğretmenler sınıf içinde önemli bir güce sahiptir. Kişiler arası ilişkilerin biçimini ve düzeyini belirleme sorumluluğu öğretmendedir. Sınıf içinde oluşturulan atmosfer öğrencilerin dil dışı duygusal gereksinimlerinin karşılanma düzeyini belirlemektedir.
- 5) Son işlevin biraz daha güç algılanan, ince bir özelliği olsa da, dördüncü işlev ile yakından ilişkilidir. Bu, öğretmenin oluşturduğu zihinsel etki çevresine saçtığı istek ve sıcaklık ile ilgili bir işlevdir. Stevick'e göre ise bu, öğretmenin en önemli işlevidir.³³

1.2.2.1. Topluluk dil öğrenimi

Etkili bir duygusal iklim oluştururken ilgilenilmesi gereken ilk konu öğrencilerdeki kaygı olsa gerek. Özellikle dil derslerinin başlangıç aşamaları, bir öğrenci için sınıf içinde en çok kaygı yaratabilecek etkinliklerden biridir. Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilmeleri ve bu sayede kendilerini karşılarına çıkan her fırsatta ifade edebilmelerinin sağlanması için sınıf içinde uyumlu ve karşılıklı güvenin olduğu bir ortam oluşturulmalıdır. Çünkü yeterince destek görmeyen öğrenciler sınıfla birlikte yapılan etkinliklere katılma konusunda isteksiz davranacaklardır. Bu düşünceleri merkeze alarak güven oluşturma konusuna büyük önem veren yöntem genelde Topluluk Dil Öğrenimi ya da yöntemin yaratıcısı Curran'ın daha önce yaptığı iş olan danışmanlıktan yola çıkarak Danışmanlı Dil Öğrenimi adı verilmektedir.³⁴

Bu yöntemin başlıca hedefi öğrenciler arasında gerçekten sıcak ve destekleyici bir topluluk oluşturarak, öğrencileri tamamen öğretmene bağımlı durumdan aşama aşama tam

³³ *A.g.e.*, s. 235

³⁴ *A.g.e.*, s. 236

otonomiye doğru taşımaktır. Danışmanlı Dil Öğreniminin sınıf içi uygulaması hedef dili anadil düzeyinde konuşabilen bir öğretmen ve homojen bir sınıf ile gerçekleştirilmektedir.

Bu sınıf ortamında öncelikle öğrenciler, öğretmen dışarıda kalacak şekilde kapalı bir halka oluşturarak otururlar. Bir şey söylemek istediklerinde öğretmeni çağırarak, kendi dillerinde öğretmenin kulağına fısıldayarak söylerler. Öğretmen de bu sözün yabancı dildeki karşılığını yine fısıldayarak öğrencinin kulağına söyler. Öğrenci de bu sözü yüksek sesle gruba tekrar eder. Böylece öğrenciler grup içinde iletişim kurmaya başlamış olurlar. Bu süreç bir süre devam eder. Söylenen her şey kayıt altına alınır. Dersin sonunda, tamamı grup üyelerinin hedef dilde ürettikleri ifadelerden oluşan uzun bir ses kaydı elde edilmiş olur. Bu kayıt daha sonra dinlenerek çözümlenir ve daha resmi dil alıştırmaları için bir temel olarak kullanılır.³⁵

Bu yöntem öncelikle homojen sınıflar için geliştirilmiş olsa da daha sonra heterojen sınıflarda kullanılması için yeniden düzenlenmiştir. Orta düzeyde hedef dil bilgisine sahip sınıflar gruplara ayrılarak onlara problem çözme alıştırmaları yaptırılır. Her grupta birer ses kaydedici olacak şekilde hem problem çözme alıştırmaları uygulanır hem de konuşmalar kaydedilir. Öğretmen dışarıda bırakılıp öğrencilerin, görevi özerk bir şekilde tamamlamalarına izin verilir. Bu aşama için ayrılan sürenin sonuna gelince her bir gruba kendi kaseti dinletilir. Öğretmen sonraki oturumda bu kasetlerin çözümlerini çıkararak sınıfa dağıtır. Öğrenciler bu çözümler üzerinde çalışarak yaptıkları hataları düzeltmeye başlar. Bu şekilde gerçekleşen hata düzeltme oturumları ile öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerindeki denetim ve sorumluluklarını artırdıkları düşünülmektedir. Bu çözüm metinleri dilbilgisi dersi ya da ders tekrarları için kaynak olarak kullanılabilir.³⁶

Topluluk dil öğrenme yönteminin deneyimsiz öğretmenleri hazırlıksız yakalayabilecek birkaç zayıf yanı bulunmaktadır. Öncelikle ders, beklenmeyen hatta tehlikeli olabilecek alanlara kayabilir. Bu yöntem öğrencilerin duyguları ve davranışları üzerine kurulmuş olduğu için, olumlu duyguları ortaya çıkarabildiği gibi olumsuz olanların da oluşmasına neden olabilir. Eğer kişiler arası düşmanlıkları uyandırma boyutuna ulaşırsa,

³⁵ Larsen-Freeman, *a.g.e.*, ss. 89–95

³⁶ *A.g.e.*, ss. 103–106

bu durumu kontrol altına alıp olumlu bir yöne döndürmek pek kolay olmayacaktır. Böyle bir durum yöntemin oluşturduğu varsayılan uyum ve dayanışma ortamını bozabilir.³⁷ Bu yöntemi uygulamaya çalışan öğretmenin sınıf içinde geri planda kalması nedeniyle eğitim deneyimlerine bağlı olarak kimi öğrencilerin, öğretmenin görevini yapmadığı yönünde görüş belirtmeleri ve öğretmene karşı olumsuz tutum takınmaları da karşılaşılabilecek bir başka güçlük olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, böyle bir öğretim yöntemi isteksiz ya da motivasyonu yetersiz bir grup öğrenciye uygulanırsa olumlu ve istenilen düzeyde bir eğitim ortamının oluşturulabilmesi olasılığı oldukça düşük olacaktır.

Richards ve Rodgers yöntemin diğer eksik yanlarını şöyle özetlemektedir:

“Topluluk dil öğrenimi’ne yönelik eleştiriler danışmanlık metaforunun, sınıf içinde dil öğrenimi ile ruhbilimsel danışmalığın ayırt edici özelliği olan işlemlerin paralellik gösterip göstermediği yönünde güvenilir kanıtların bulunmaması nedeniyle, öngörülen modelin uygunluğunun sorgulanmasına neden olmuştur. Öğretmenlerin özel bir eğitim almadan nasıl danışmanlık yapabilecekleri sorusu da bir başka şüpheli durum yaratmaktadır. Topluluk dil öğretiminin işleyişi büyük ölçüde kolej çağındaki Amerikalı gruplar ile test edilerek geliştirilmiştir. Yapılan çalışmalardaki grupların özelliklerinin çeşitlilik göstermemesi nedeni ile elde edilen başarıların ya da ortaya çıkan sorunların dil öğretiminin geneline yansıtılması beklenemez.”³⁸

Bu yöntem hakkındaki diğer endişelerden biri de amacı belirsizleştiren ve değerlendirme yapılmasını oldukça güçleştiren izlenim eksikliğidir. Doğruluktan ziyade akıcılığa önem verilmesi nedeniyle öğrencilerin hedef dilin dilbilgisi düzeni üzerinde yetersiz bir bilgi ve kontrole sahip olmalarının önüne geçilemeyişi yöntemin açıklarından biri olarak ortaya çıkmaktadır.

³⁷ Nunan, *a.g.e.*, s. 236

³⁸ Richards and Rodgers, *a.g.e.*, s. 126

1.2.2.2.Sessiz yol

Gattegno tarafından ortaya koyulan sessiz yol, insancıl yöntemlerin başında gelir. The *Silent Way* (1963) kitabında açıkladığı yönteminin temel özelliği ve diğer yöntemlerden farklılığı önceliği öğretime değil, öğrenime vermesidir.

Bilişsel ruhbilimciler ve dönüşümlü üretimsel dilbilimciler dil öğreniminin insanların etraflarında söylenenleri taklit ederek ve ezberleyerek gerçekleşmediğini ileri sürmüşlerdir. Çünkü insanlar günlük yaşantılarında hiç duymadıkları kimi cümle ya da ifadeleri de üretebilmektedir. Bu ruhbilimciler ve dilbilimciler, söylenenlerin anlamlandırılmasını ve insanların da bir şeyler söyleyebilmelerini sağlayan kuralları konuşmacıların ürettiklerini öne sürmüşlerdir. Bir başka deyişle davranışçı ruhbilim ve yapısalcı dilbilimin, dilin bir alışkanlık oluşumu ürünü olduğu şeklindeki tezleri bu yeni hareket tarafından çürütülmüştür. Öğrencilerin salt çevreden gelen uyarıların etkisinde kaldığı yöntemler yerini, onların kendi edinim süreçleri üzerinde bilinçli ve etkin biçimde sorumluluk almaları sürecine bırakmıştır. Bu sistemde öğrenci yanlışları kaçınılmazdır ve yapılan yanlışlar öğrencilerin kendi hipotezlerini etkin olarak test ettiklerinin bir göstergesi olarak kabul edilir. Anlam ve yapıya eşit derecede önem verilirken dört temel yeti olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma başlangıç aşamasından itibaren birlikte geliştirilir. Bilişselcilik ile pek çok ortak özellik paylaşılsa da Sessiz yolun bu yaklaşımdan türemiş olduğu söylenemez. Sessiz yolun temel ilkelerinden biri olan öğretimin, öğrenime göre ikinci planda olması bu ortak özelliklerden biridir.³⁹

Gattegno yöntemini, gerçekte olmayan bir sınıfta işlediği düşsel ders ortamında kaleme almış ve böylece yönteminin ideal uygulanış biçimini şöyle açıklamıştır:

“Herhangi bir yaş grubunda yabancı dil dersine karşı ilgisi olan hayali bir sınıfta olduğumuzu düşleyelim. Sınıfta yabancı dil eğitimi alacağına farkında olan öğrenciler ve her iki dili de bilmesine karşın kaynak dili asla kullanmayan bir öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenin sahip olduğu tek şey masasının üzerine koyduğu bir kutu renkli çubuktur. Öğretmen kutuyu açar, içinden bir çubuk çıkarır ve rod (çubuk) der. Eğer kaynak dilde

³⁹ Nunan, *a.g.e.*, s. 237

belirsiz tanımlık (the) kullanımı varsa bu kelimeyi the rod olarak söyler. Çubuğu yerine koyup sessiz bir şekilde başka bir çubuk alır ve bir ya da iki kez aynı şeyi yineler. Benzer işlemi çubuklar bitene kadar sürdürür. Bu sırada öğrencilerden herhangi bir şey yapmaları istenmez. Bu yapılan işlem öğrenciler tarafından aynı eylemin farklı objelerle tekrarlanması ve bir sesin sürekli olarak duyulması şeklinde algılanmaktadır. Öğretmen öğrenciler arasında konuşmalar başlamadan başka bir çubuk alır ve çıkardığı sesin öğrenciler tarafından tekrar edilmesini ister. Şaşkınlık içindeki sınıf önce yanıt vermeyecektir. Fakat öğretmen bu isteğini kelimeyi tekrar ederek sürdürür. Büyük olasılıkla geleneksel öğretimden kalan bir alışkanlıkla öğretmenin verdiğini isteyeceğini tahmin eden bazı öğrenciler istenileni yapacaktır. Kendi anladığı şekli ile kelimeyi tekrar eden öğrencilere öğretmen gülümser ya da kafası ile onayladığını ifade eder. Böylece öğrencilere kendisini anladıkları için ne kadar hoşnut olduğunu göstermiş olur. Bir sonraki denemede bütün sınıf gösterilen çubuğun sesini, pek çok durumda olması gerektiği gibi, tekrar eder. Öğretmen öğrencilerin o anda yapılan işle ilgili ne düşündüklerini araştırmaz. Anadile başvurulmadan bir etkileşim kurulmuştur ve bundan sonra tüm istenilen bu etkileşimin sürmesidir. Öğretmen daha sonra çubukların renklerini söyler. Mevcut çubukların tamamını, mavi çubuk (blue rod), yeşil çubuk (green rod), sarı çubuk (yellow rod) gibi gruplara ayırır. Farklı çubuklarla farklı eylemler tanımlandığı için artık öğrenciler farklı eylemlerin aynı ifadeye karşılık geldiğini düşünmeyeceklerdir. Daha sonra alıştırma, çubuklara farklı objelerin tanımlanması ile şekil değiştirerek anadilimizde farklı durumlarda farklı ifadeler kullandığımız gibi, bir çubuğun diğeri ile değiştirildiğinde öğrencilerden istenilen ifadelerin de değiştirilmesi hedeflenir”.⁴⁰

Her ne kadar Sessiz Yol ve Topluluk Dil Öğrenme yöntemleri birbirlerinden önemli ölçüde farklılık gösterse de öğrenme sürecinde öğrencinin iç durumuna verilen önem bakımından ortak bir görüşü paylaşmaktadır. *Sessiz Yol*'un yazarı Gettegno'ya göre dil öğrenimi, gerek anadil gerekse sonradan öğrenilen diller, gizemli bir süreçtir. Curran gibi Gattegno da, öğrencinin öğrenme sürecinde öğretmenden bağımsızlık, otonomi kazanması

⁴⁰ C. Gattegno, *Teaching Foreign Languages in School: the Silent Way*, Educational Solution, New York, 1978, ss. 35–36

gerektiğini vurgulamıştır. Öğretimin, öğrenime göre ikinci planda kaldığı yaklaşımı savunmuştur. Ancak bu savına karşın, yöntem büyük oranda kontrol gerektiren ve öğrencilerin yönlendirilmesini zorunlu kılan bir yapıdadır.⁴¹

Yönteminin gizemli yönünü Gattegno'nun şu sözlerinden çıkarmak olasıdır:

“Dışarıdan bakıldığında güvensizliğin nedeninin dilin farklı yapıları olduğu ve yeterince dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olarak bu güvensizliğin ortadan kaldırılabileceği düşünülebilir. Ancak gerçekte olay bu şekilde gerçekleşmemektedir. Ne dilbilgisi ne de zengin kelime bilgisi yeterlidir. Salt hedef dilin yazını ile yeterince dolu olan ya da o dilin konuşulduğu çevrede yeterince kalanlar bu dilde kendilerini doğal olarak yazılı ve sözlü bir şekilde ifade edebileceklerdir. Bir dilin ruhu, o dili anadil olarak dinleyen ve okuyan kişilerin anlayabileceği, sesleri doğru bir şekilde anlamı da tam olarak taşıyan ifadelerin zihin tarafından üretilmesidir. Başlangıçta anlamsız birtakım seslerden oluşan dilin zamanla anlam taşıyan bir yapıya bürünmesi her dilde var olan bir oluşum biçimidir. Her dilin bir melodisi ve o melodinin içinde depolanmış olan bir ruhu vardır.”⁴²

Sessiz Yol'un sınıf içi uygulaması, yöntemin dayanmakta olduğu ilkelere bazılarını da etkin konumdayken göstermektedir. Öğrenciler sınırlı sayıda dil yapısına odaklandıkları bir durumun içinde yer almaktadırlar. Belirli eylemler renkli çubuklarla ilişki kurularak tanımlanmaktadır. Öğretmen en alt düzeyde hedef dil yapısını sunarken, öğrencilerin başlangıç aşamasından itibaren kendi başlarına çalışmalarını beklenir. Gattegno'nun yöntemi ile ilgili kaleme aldığı oldukça gizemli ifadeler ve ders ortamının kendine özgü yapısına karşın bu yaklaşım başlarda düşünüldüğü kadar radikal değildir. İzlenesi oldukça geleneksel olduğu için sınıf içi teknikleri İşitsel Dilsel Yöntem'de uygulanandan çok da farklı değildir. Yöntem, temelde öğretmenin model olarak oluşturduğu cümlelerin tekrarından oluşmaktadır. Yöntemin getirdiği yenilik ise sınıf içi etkinliklerin düzenlenme

⁴¹ Nunan, *a.g.e.*, s. 238

⁴² *A.g.e.*, ss. 20–22

yolunda yatar. Öğretmenin edilgen rolü, öğrencinin performansını yönlendirmesini ve izlemesini gerektirir. Dilin nasıl işlediği ile ilgili kuramları ortaya çıkarma ve bunları test etme sorumluluğu ise öğrencidedir.⁴³

1.2.2.3.Esinlemeli yöntem

Bu bölümde incelenecek son yöntem esinlemeli yöntemdir. Bulgar ruhbilimci ve eğitimci Lazanov imzasını taşıyan bu yöntem onun, insan zihninin uygun koşullar oluştuğunda şaşılacak kadar büyük bir yeti göstereceğini ileri sürmesiyle şekillenir. Zekânın gizil gücünü öğrencileri hipnoz sınırında derin bir rahatlama durumuna getirerek ortaya çıkarmaya çalışan bu yöntemde yoga, rahatlama teknikleri, ritmik nefes alma ile hipnoz sınırına ulaşan öğrencilere, okuma parçaları müzik ritmine uydurularak okunmaktadır. Böylece, müziğin kullanımı yoluyla beynin bütüncül öğrenmeyi gerçekleştiren sol yarım küresinin etkinleştirilmesi hedeflenmektedir.

Esinlemeli Yöntem, temel savları deneysel çalışmalar ile sınanmış birkaç yöntemden biridir. Wagner ve Tilney bu yöntem ile öğrencilere çok miktarda kelime öğretilbileceği iddiasını sınamak için deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Esinlemeli yöntem ile her öğrencinin günde bin ile üçbin arası kelime öğrenmesinin mümkün olduğu iddia edilmiştir. Wagner ve Tilney, kontrol ve deney grupları kullanan resmi bir deney ile anadili İngilizce olan gruplara beş haftalık bir süre içinde üçyüz Almanca kelime öğretmeyi amaçlamışlardır. Bir grupta geleneksel yöntemler, diğerinde ise Esinlemeli Yöntem kullanılmıştır. Deney sonuçları incelendiğinde, savların tersine Esinlemeli Yöntem'in geleneksel yöntemlere bir üstünlüğünün olmadığı gözlenmiştir. Hatta geleneksel bir dil sınıfında kullanılan yöntemlerle eğitim görenlerin daha fazla kelime öğrenebildiği görülmüştür. Süperöğrenme yöntemine gösterilen özene karşın bu araştırmada hızlandırılmış öğrenme olgusu kanıtlanamamıştır.⁴⁴ Esinlemeli Yöntem üzerine yaptığı incelemesinde Scovel, Lazanov'un geliştirdiği yöntemi, birtakım süslü sözler ve terminolojik jargon kullanarak meşrulaştırdığını oysa yöntemle ilgili gerçekten bilimsel

⁴³ Richards and Rodgers, *a.g.e.*, s. 111

⁴⁴ S. Ostrander and L. Schroeder, *Superlearning*, Sphere Books, London, 1981, s. 5

olan bir yönün bulunmadığını ileri sürmüştür. Scovel'in bakış açısına göre dil öğretimi mesleğinin, sahte esinlenme biliminden öğreneceği çok az şey vardır.⁴⁵

1.2.3. İkinci dil edinimi geleneği

İncelenen üçüncü yöntemsel gelenek anadil ve ikinci dil edinimi üzerine yapılan deney ve araştırmaların sonuçlarını ikinci ya da yabancı dil sınıflarına yönelik kullanan yöntemler etrafında şekillenmektedir. İşitsel Dilsel ve Bilişsel Kod gibi erken dönem yöntemlerde öğrenme büyük ölçüde anadil edinimi sürecindeki koşullara dayandırılmaktayken, daha yakın zamandaki yöntemler dil gelişimi üzerine yapılan deneysel çalışmalara dayandıklarını öne sürmeleri bakımından farklılaşmaktadır.⁴⁶

Krashen, bu geleneğin en ikna edici savunucusudur. *Second Language Acquisition and Second Language Learning ve Principles and Practices of Second Language Acquisition* isimli kitaplarında bu geleneğin genel prensiplerini ve bu prensiplerin temelini oluşturan düşünceleri ortaya koyarak, Terrell ile birlikte bu ilkeleri temel alan Doğal Yaklaşım adını verdikleri yöntemi geliştirirler.

Krashen'in ileri sürdüğü çeşitli ilkelerin içinde en iyi bilineni ve en çok tartışmaya yol açanı ikinci dil ediniminde iki farklı zihinsel işlem süreci olduğu savıdır. Bunlardan ilki dil edinimi, diğeri ise dil öğrenimi işlemleridir. Edinim işlemi, anadil edinimi ile aynı olmasa da büyük ölçüde benzerlik içerir. Bununla birlikte öğrenim, öğrencinin kısa sürede hedef dil ile başa çıkmasına yardımcı olan geçici bir araçtır. Bilinçaltı edinimi bilinçli öğreniminden önce oluşmalıdır. Bir ikinci dil öğrencisi bu dilde iletişim kurarken bilinçli olarak öğrendiği kurallar onun üretim yapmasına yardımcı olmaz. Bu kurallar ancak denetleme ve sansür uygulamalarına yardımcı olur.⁴⁷ Bu işlemin çalışma şekli ve anadil gelişimiyle olan bağlantılarını Krashen şöyle ifade eder:

⁴⁵ T Scovel, "Review of Suggestology and Outlines of Suggestopediy by George Lazavnov", *TESOL Quarterly*, 1979, 13, ss. 255–266

⁴⁶ Nunan, *a.g.e.*, s. 240

⁴⁷ *A.g.e.*, s. 240

“Dil edinimi çocukların anadil ve ikinci dil edinim süreciyle çok benzerdir. Konuşmacıların ürettikleri ifadenin yapısını değil de taşıdıkları ya da anladıkları iletilerle ilgilendikleri hedef dilde gerçekleşen anlamlı etkileşimleri -doğal iletişim- gerektirir... Bilinçli öğrenme konuşmacı için salt bir denetleme aracıdır. Genel olarak ifadeler edinilmiş sistem tarafından üretilir. Üretimdeki akıcılık etkin iletişim sırasında ‘yakalanan’lara bağlıdır. Bilinçli öğrenim, ikinci dil üzerine olan biçimsel bilgiler, edinilmiş sistemin ürettiklerini dönüştürmek için kullanılır. Bu işlem kimi zaman üretimden önce kimi zaman da sonra olur. Bu değişiklikleri akıcılığı artırmak için yaparız. Düzelti kullanımının etkisi bu şekilde görülür.”⁴⁸

Eğer ikinci dil edinimi tıpkı anadil edinimi gibi işliyorsa, o zaman yeterince zaman verilen tüm ikinci dil öğrencileri bu dilde ikidilli bir yeti geliştirebileceklerdir. Şüphesiz böyle bir şey gerçekleşmemektedir. Bu nedenle Krashen duygusal filtre ismini verdiği hipotezini ortaya koyarak, dil öğrenmekte olan kişinin duygusal durum ya da tutumlarını edinim için gerekli olan girdiyi geçiren, engelleyen ya da durduran ayarlanabilir bir filtre olarak görür. Eğer öğrenci kaygılıysa, hedef dile ya da öğrenim ortamına karşı olumsuz bir tutum takınıyorsa bu durumda edinim işlerini besleyen girdi akışı kesilecektir.

Krashen’e göre anadil ediniminde birkaç önemli özellik bulunmaktadır. Bunlardan ilki dilin her zaman bireyin çevresinde var olan bir eylem olay ya da varlığa karşılık gelecek şekilde kullanıldığıdır. Edinim sürecindeki çocuk anadilini birtakım dil dışı ipuçlarının da yardımıyla kavrayabilmektedir. İkinci olarak küçük çocukların maruz kaldığı dil basitleştirilmiş dikkatlice yapılandırılmış ve çokça tekrar içeren bir yapıdadır. Üçüncü olarak dilin yapısal özelliklerine değil anlamına odaklanılır. Böylece çocuk, yapıyı bilinç dışı edinim ile kazanır. Buna ek olarak çocuklar yeni dil yapılarını üretime geçmeden uzun zaman önce edinirler.

⁴⁸ Stephen Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford, 1981, s. 1

1.2.3.1 Doğal yaklaşım

Bir İspanyolca öğretmeni olan Terrell, ‘Doğal Yaklaşım’ adını verdiği yeni dil öğretim felsefesi ile ilgili ana hatları sunduktan sonra, pek çok kesimin dikkatini çeker. Bu yaklaşım araştırmacıların ikinci dil edinimini incelerken tanımladıkları doğal ilkelerle uyum içinde olan bir dil öğretimini amaçlar.⁴⁹ Bu arada uygulamalı dilbilimci Krashen ile bir anlamda gücünü birleştiren Terrell, Krashen’in ikinci dil edinimi konusunda ileri sürdüğü ve büyük yankılar uyandıran kuramına dayanan kuramsal bir mantık oluşturmayı amaçlar. Krashen ve Terrell’in Doğal Yaklaşım’a ilişkin prensip ve uygulamalar hakkındaki ortak görüşleri 1983 yılında *The Natural Approach* başlığı altında yayınlanır. Doğal Yaklaşım Krashen’in anadil ve ikinci dil edinimi üzerine olan düşüncelerine dayanmaktadır.

Krashen ve Terrell, Doğal Yaklaşım’ı dil öğrenimine ‘geleneksel’ yaklaşım olarak nitelendirerek, geleneksel yaklaşımları da, ‘anadile gerek olmaksızın iletişime dayalı durumlarda dilin kullanımına dayalı yaklaşımlar’ olarak açıklar. Bu tanıma ‘dilbilgisi çözümlemesine, dilbilgisi tekrar alıştırılmalarına ya da belirgin bir dilbilgisi kuramına gerek duymayan’ ifadesini de eklemek yanlış olmayacaktır.⁵⁰

Dil, anlamın ve iletilerin yerine ulaşması için bir araç olarak görülür. Krashen ve Terrell “edinim, ancak insanlar hedef dildeki mesajları anladıklarında gerçekleşebilir”⁵¹ görüşünü savunmaktadır. Ancak dile iletişimsel açıdan yaklaşımlarına karşın, İşitsel Dilsel Yöntem savunucuları gibi dil öğrenimini yapıların aşamalar halinde edinilmesi olarak görürler. Girdi kuramına göre, dil öğrenmekte olan kişilerin hedef dil ediniminde bir sonraki aşamaya geçebilmeleri için bir sonraki aşamanın parçası olan bir dil yapısı içeren girdi dili konusunda yeterli donanıma ve birikime sahip olmaları gerekmektedir.⁵² Krashen bunu “I+1” formülü ile açıklar. Bu, öğrencinin o anki düzeyinden bir aşama ileri düzeyde yapı içeren girdiyi kavraması anlamına gelir. Richards ve Rodgers’a göre Krashen’in

⁴⁹ T.D. Terrell, “A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning” *Modern Language Journal*, LXI, ss. 325–337

⁵⁰ S. Krashen and T.D. Terrell, *The Natural Approach*, Pergamon, Oxford, 1982, s. 9

⁵¹ Krashen and Terrell, *a.g.e.*, s. 19

⁵² *A.g.e.*, s. 32

kullandığı yapı kavramı, Bloomfield ve Fries'in yapı kavramı ile anlamlandırdıkları şeye çok benzemektedir.⁵³ Bu durumda Doğal Yaklaşım, dil öğrenmekte olan kişinin I+1 seviyede yapıları içeren girdi ile ilgili donanıma sahip olarak ustalık kazanabileceği, yapısal karmaşıklık taşıyan bir dilbilimsel hiyerarşi düşüncesi olarak ortaya çıkmaktadır.

Duygusal İnsancıl Etkinlikler

Bu etkinlikler öğrencilerin duygu, düşünce, istek, tepki, fikir ve deneyimlerini içine almak amacıyla düzenlenmektedir. Bu etkinlikler, diyaloglar, söyleşiler, sıralama, tercih yapma, kişisel tablo hazırlama ve düş güçlerini kullanmalarını sağlayan benzer eylemleri içermektedir. Oldukça çeşitli olsalar da bu etkinliklerin bütünü yapıya değil anlama odaklanmaktadır. Bunun yanında duygusal filtrenin azaltılması amacını güderler.⁵⁴

Problem Çözme Etkinlikleri

Bu etkinliklerde öğrencilerden bir soru, sorun ya da durum karşısında doğru yanıtların bulunması beklenir. Bu etkinliklerde anlaşılabilir girdi öğretmen tarafından sağlanır. Küçük grup çalışmalarında ise öğrenciler birbirlerini bilgilendirir. 'Görevler ve Diziler' etkinliği bir çeşit sorun çözme alıştırmasıdır. Bu etkinlikte öğrenciler kendilerine, 'araba yıkamak' gibi, belirli bir görev seçerler. Etkinliğin ilk aşamasında öğrenciler öğretmenin yardımıyla görevi tanımlayan kelime bilgisini oluşturmaya daha sonra da bu görevin aşamalarını anlatan ifadeleri üretmeye çalışırlar. Örneğin "Önce fırça ve kovayı aldım. Sonra süngeri ve deterjanı getirdim. Arabayı ıslattım ve deterjanlı su ile sildim..." En son aşamada ise öğrenciler bu görevin nasıl farklı şekillerde gerçekleştirilebileceğini tartışır...⁵⁵

Oyunlar

Doğal yaklaşımda oyunlar edinim sürecinin önemli bir ögesini oluşturur ve anlaşılabilir girdi sağlaması açısından bir edinim etkinliği olarak nitelendirilir.

⁵³ Richards and Rodgers, *a.g.e.*, s 130

⁵⁴ Krashen and Terrell, *a.g.e.*, ss.103–108

⁵⁵ *A.g.e.*, ss. 108–109

Pek çok oyunda belirli kelimelere odaklanmak oldukça kolaydır. Mantıksız bileşimler üreterek öğrencilerden yanlış olan parçanın bulunmasını istemek oldukça yaygın bir tekniktir. Örneğin,

Aşağıdaki kelime grupları içinde size alışılmadık gelen bir şey var mı?

- Yüzen bir kuş
- Yemek yiyen bir masa
- Ağlayan bir ağaç
- Gülen bir TV
- Uçan bir insan

Bu tür oyunlarda tartışma konusu olabilecek anlaşılabilir girdi elde edilmesi oldukça kolaydır. Örneğin;

- Yüzebilen bir kuş gören var mı?
- Penguen'in ne olduğunu bilen var mı?
- Penguenler nerede yaşar?
- Penguenler uçabilir mi?
- Penguenler nasıl yürürler?

Bu yaklaşımın kullandığı diğer oyun çeşitlerinde de karşılıklı konuşma, tartışmaya başka bir deyişle öğrenciler arasındaki etkileşime odaklanılmaktadır. Benzer bir başka oyunda öğrenciler sırtlarına iliştirilmiş, kendilerinin göremediği kelimeler ya da tanımlamalar taşırlar. Oyundaki öğrenci, diğer öğrencilere sorular sorarak onlardan sırtında yazılı kelimeyi tahmin edebilmek için ipuçları elde etmeye çalışır. Bu oyun çeşidinde anlaşılabilir bilgi öğrenciler tarafından sağlanmaktadır.⁵⁶

İçerik Etkinlikleri

Bu tür etkinlikler dil öğrenmekten daha çok, matematik, fen bilgisi ya da sosyal bilgiler gibi değişik akademik konularla ilgili bir şeyler öğrenilmesine öncelik vermektedir. Krashen ve Terrell içerik etkinliklerine örnek olarak; slâyt gösterileri, paneller, bireysel

⁵⁶ *A.g.e.*, ss. 121–122

rapor ve sunumlar, gösterip-açıklama etkinlikleri, hedef dilde müzik parçaları, filmler, TV raporları, haber programları, misafir konferansçıların ya da hedef dili anadili olarak konuşan konukların dinlenmesi, hedef dil ve kültürle ilgili çeşitli okuma ve tartışma etkinliklerine yer vermektedir.⁵⁷

Burada tartışılan diğer pek çok yöntem gibi Doğal Yaklaşım da dil öğretiminde genel olarak kullanılan pek çok etkinliği içermektedir. Olağanüstü ya da sıra dışı özellikleri bulunmamaktadır. Eğer öğrenciler sürekli benzer etkinlikler nedeni ile yılgınlık yaşamazlarsa bu durumun olumsuz bir özellik sağladığı söylenemez. Öte yandan yaklaşımın, söylendiği gibi çok büyük bir ilerleme olmadığı da açıktır. Edinimcilere yönelik başlıca eleştiri anadil edinimi sürecini fazla basite aldıkları yönündedir. Bu durum yabancı dil öğretmenlerini, sınıf içinde anadil edinim koşullarını yeniden oluşturarak ikinci dil edinimini gerçekleştirebilecekleri şeklinde yanlış yönlendirmektedir.⁵⁸

1.2.3.2. Tüm fiziksel tepki yöntemi

Anadil edinimi üzerine yapılan çalışmaların yön verdiği ve gelişimine katkı sağladığı bir başka yöntem de Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi'dir. Oldukça özenli bir şekilde düzenlenmiş olan bu yönteme koyulan isim oldukça dikkat çekicidir. Bu yöntemi geliştiren Asher, anadil ediniminin özellikle iki niteliği üzerine odaklanmıştır. Bunlardan ilki her çocuğun konuşmaya başlamadan önce pek çok anlaşılabilir girdi yağmuruna tutulmasıdır. Çocuklar duydukları, anladıkları ama üretimini gerçekleştiremedikleri bu dili çevrelerindeki konuşmalardan elde ederler. İkinci olarak bu ilk dönem girdilerin eylem bildiren dil yapıları olması gelir. 'Topu babana at', ya da 'kolunu şuraya yasla' gibi. Bu eylem bildiren ve fiziksel hareketleri teşvik eden dil emir cümleleri ile ifade edilir.

Asher anadil ediniminden ikinci dil edinimine anahtar üç ilke taşımıştır:

- 1) İkinci dil ediniminin başlangıç aşamalarında üretim yerine anlamaya önem verilmelidir. Asher'a göre dil öğretiminin ilk 10-12 ders saati sadece girdi

⁵⁷ *A.g.e.*, ss. 123-124

⁵⁸ Nunan, *a.g.e.*, s. 244

sağlanmasına ayrılmalıdır. Bu sırada öğrencilerden herhangi bir şekilde hedef dil yapısı kurmaları beklenmemelidir.

- 2) Hazır bulunuşluk ilkesine uyulmalıdır.
- 3) Öğrencilere, yerine getirecekleri komutları içeren emir cümleleri sağlanmalıdır.⁵⁹

Anadilin öğrenildiği ortama yakın bir model oluşturulduğu ve başlangıç aşamasında üretim beklentisi olmadığı için bu yöntem öğrencinin üzerindeki gerginliği büyük ölçüde azaltmaktadır. İlk 15–20 dersten sonra öğrencilerin üretime kendiliğinden başlayacakları varsayılır. Kimi durumlarda bu yöntem Anlama Yaklaşımı da denilmektedir. Bunun nedeni yöntemin başlangıçta dinleme yetisine ağırlık vermesinden ileri gelir. Öğrenci, önce sürekli dinler ve komutları yerine getirir. Hazır olduğunda konuşmaya başlar ve daha sonra okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine geçilir.⁶⁰

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi'nde bütün dil yapıları, dilbilgisi kuralları ve kelime bilgisi emir cümleleri ile verilmektedir. Asher, kendi yöntemi ile ders işlenişini gösteren elli üç bölümlük bir ders kitabı da hazırlamıştır. Burada çeşitli dilbilgisi konularının emir cümleleri ile nasıl anlatılabileceği yabancı dil öğretmenlerine gösterilmiştir. Konuşulan dili anlamak onun üretimini kolaylaştırmaktadır. Ancak öğrenciler duyduklarında anlayıp tepki verdikleri pek çok komutun yazılış ve okunuşunu uzun süre öğrenememektedirler.⁶¹

Anadille gerçekleşen çocuk-ebeveyn ilişkisinin çözümlenmesi, Krashen, Terrell ve Asher gibi bilim insanlarının anadil edinimi ve bunun ikinci dil öğrenimine uygulanışı konusundaki çıkarımlarının en genel ya da en basit anlamda pek çok durumda hatalı olduğunu göstermiştir. Nunan'a göre çocukların doğa ve dil işlevlerine bilinçli bir katılım sağladıkları yönünde oldukça güçlü kanıtlar vardır. Son araştırmalarda elde edilen bilgiler çocukların kendi dillerinin oluşum aşamasında etkin bir rol oynadıklarını ve üretimin de anlama kadar önem taşıdığını göstermiştir.⁶²

⁵⁹ *A.g.e.*, s. 244

⁶⁰ *A.g.e.*, s. 244

⁶¹ Larsen-Freeman, *a.g.e.*, ss.109–120

⁶² Nunan, *a.g.e.*, s. 247

Gathercole de anadil ediniminden yola çıkarak ikinci dil üzerine yapılan araştırmaları incelemiştir. Üretimin oluşması için öncelikle anlamının gerçekleşmesi gerektiğini söyleyen anadil araştırmalarını eleştiren Gathercole, anadil gelişiminin sistematik ve kural güdümlü olduğunu bunun yanında öğrenciyi edinime çeken temel dürtünün iletişim gereksinimi olduğunu vurgulamıştır.

Anlamanın üretime göre öncelik taşıdığı görüşüne karşıt olarak bu ilişkinin dolaysız olduğunu gösteren ve doğru üretimin anlamaya yol açtığı kimi yapıları açığa çıkaran araştırmaları bu savına destek olarak ileri sürer. Örneğin iki yaşında bir çocuk soru kelimelerini (wh- questions) doğru bir şekilde kullanabilmesine karşın çoğu durumda bu kelimeleri anlayamamaktadır. Kelime sırasıyla ilgili kurallara üretim sırasında katı bir şekilde uyulmasına karşın iş, anlamaya geldiğinde bu kurallara güvenilemeyecek olması üretim ve anlamının çok farklı bilişsel işlemlerle bağlantılı olabileceği kavramını desteklemektedir. Gathercole, anadil üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarının ikinci dil edinimine katkısıyla ilgili çalışmasının sonuç bölümünde bu konuda yapılan pek çok çıkarımın tutarsızlıklar ya da kimi yönleriyle doğrular taşıdığını belirtir. Ne anlamının üretime yol açtığı, ne öğrenmenin sistematik ve kural güdümlü olduğu ne de iletişimin edinim için başlıca motivasyon olduğu savları tam olarak gerçeği yansıtmamaktadır.⁶³

1.3.Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Gelişimi

Türkler tarih boyunca çeşitli coğrafyalarda çeşitli kültürlerle ilişki içine girmiştir. Bu kültürlerin Türk kültür ve eğitim hayatı üzerindeki etkisi de farklı düzeylerde olmuştur. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin geçmişten günümüze gelişimi konusunun genellikle Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası şeklinde iki kısma ayrılarak incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte Batı dillerinin okulların programlarına girmesi Tanzimatın ilanı ile gerçekleşmiştir.

Türklerin İslam dinine geçişi ile Arapça ve Farsça Türk kültür ve eğitim hayatında oldukça etkin bir konuma yerleşmiştir. Bu iki dil yalnızca yabancı dil olarak öğrenilmemiş toplumsal hayatın pek çok alanında başlıca iletişim aracı olarak kullanılmıştır.

⁶³ V. Gathercole, “Some Myths You May Have Heard About First Language Acquisition”, *TESOL Quarterly*, 1988, 22, s. 428

Selçuklularda devlet ve yazın dili olarak Farsça; bilim ve din dili olarak da Arapçanın öğretimi yaygındır. Osmanlılarda ise bilim ve din eğitiminde Arapçanın; yazın dili olarak da Arapça ve Farsçanın öğretimiyle karşılaşılır. Başlıca eğitim kurumları olan medreselerde eğitim dili olarak Arapça kullanılmaktaydı. Osmanlı İmparatorluğu döneminde saray ve devlet görevleri için seçkin personel yetiştirmek amacıyla kurulan Enderunlarda ise Arapçanın yanında Fransızca da öğretilmiştir. Ayrıca bu okullarda anadili Türkçe olmayan yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi de yapılmıştır.

1739'da Tanzimatın ilan edilmesi ve orduda Nizam-ı Cedid hareketinin başlaması Osmanlı Türkiye'sinde ilk batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketi olarak değerlendirilmektedir. Eğitim alanında batılılaşma ve çağdaşlaşma bu devrede başlamıştır.⁶⁴ Bu dönemden sonra Fransızca öğretimi önce askeri daha sonra da sivil okullarda yaygınlaşmıştır. Batıya açılmanın her alanda arttığı bu dönemde öncelikle Fransızlar olmak üzere Amerikalı, İngiliz, İtalyan ve Almanlar kendi dillerinde eğitim yapılan özel okullar açmışlardır. Bu okullar eğitim-öğretim etkinliklerini günümüzde de sürdürmektedirler. Orta öğretim düzeyinde yabancı dille eğitim veren ilk devlet okulu ise 1868'de açılan Galatasaray Lisesi olmuştur. Galatasaray Lisesinde öğretim dili Fransızca olarak belirlenmişti. Bunda Tanzimat döneminde Fransız kültürünün ve Fransa'nın etkisi olmuştur. Bu etki 1914 yılında Almanların gelmesine kadar devam etmiştir.⁶⁵

Cumhuriyet devrimi ile her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük yenilikler ve devrimler hayata geçirilmiştir. Kurulan yeni devletin ilkelerine uygun olarak eski tip eğitim kurumlarının birçoğu kapatılmıştır. 3 Mart 1924'te çıkan Öğretimin Birleştirilmesi (Tevhid-i Tedrisat) Yasası ile tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanarak ulusal ve laik bir eğitim sistemi benimsenmiştir. 1928 yılında Latin harflerinin kullanılmaya başlanması, anadilde okuryazar olmayı kolaylaştırmasının yanında İngilizce, Almanca, Fransızca gibi Latin harfleri kullanılarak yazılan dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesinde de büyük kolaylık sağladığı söylenebilir. Dinsel temellere dayalı eğitim yapan okulların kapatılması ile Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça

⁶⁴ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*, s: 7

⁶⁵ Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1974, ss. 71-117

kaldırılarak yerlerine Batı dilleri getirilmiştir. Günümüzde Arapça öğretimi yalnızca İmam Hatip liselerinde meslek dersi olarak sürdürülmektedir.

Türk çocuklarının yabancı dil öğrenmek için azınlık ve misyoner okullarına gitmek zorunda kalmalarının önüne geçilmesini isteyen ulu önder Atatürk, yeni neslin eğitimi konusunda halkın desteğinin gerekli olduğunu vurgulamış ve bunun üzerine özel Türk okullarının temeli atılmıştır. İlk olarak 31 Ocak 1928’de Türk Eğitim Derneği kurulmuş ve ardından TED Koleji ortaya çıkmıştır. Bu okulda 1951’e kadar takviyeli İngilizce dersi verilirken, bu tarihten sonra tamamen İngilizce eğitime geçilmiştir.

Ülkemizde eğitim konusundaki arayışlar en yoğun şekilde Iinci Dünya Savaşından sonraki dönemde gerçekleşmiştir. 1933 üniversite reformuyla birlikte yurt dışından getirilen uzmanlar ülkemizde geniş çaplı bir araştırma yaparak elde ettikleri sonuçları zamanın hükümetine sunmuşlardır. Almanya’daki Nazi yönetiminden kaçarak Türkiye’ye sığınan Musevi kökenli bilim adamları yabancı dil bilen yardımcılarla birlikte üniversitelerde derslere sokulmuştur. Ancak bu şekilde bu işin yürümeyeceği anlaşıldığından, yabancı dil öğretimine ortaöğretimde ağırlık vermek gerektiği ortaya çıkmıştır.⁶⁶

1956 yılına kadar, bir kısım dersleri yabancı dille öğreten tek devlet okulu Galatasaray Lisesi olmuştur. Ancak bu yıldan itibaren kolej adıyla (daha sonraları Anadolu Lisesi) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlanmıştır.⁶⁷ Bu tarihlerde devlet okullarında görev verilecek yabancı dil öğretmeni sayısı ve kalitesinde büyük sıkıntılar yaşanmaktaydı. Bu dönemde en büyük sorun yabancı dil öğretmeni yetiştiren derli toplu bir kurumun olmamasıdır. Bu durum yetkilileri sürekli yeni arayışlara yöneltmiştir. 1980 öncesinde önemli yabancı dil öğretmeni kaynaklarında bazıları şunlardır:

- 1) Üniversitelerin öteki bölümlerinde okuyup, A, B, C kuru yabancı dil öğrenimi görenler,
- 2) Eğitim Enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışarıdan bitirenler,
- 3) Eğitim Enstitüsü ‘yaygın yüksek öğretim yaz okulu’nu bitirenler,

⁶⁶ Mustafa Durmuş Çelebi, “Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:21, Yıl 2006/2, s. 288

⁶⁷ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*, s: 11

- 4) Eğitim Enstitüsünde (1978–1980) ‘hızlandırılmış’ (1 yıl karşılığında 1–2 ay süreli) öğrenim görenler,
- 5) MEB tarafından zaman zaman açılan ‘öğretmen muavinliği’ sınavını başaranlar.⁶⁸

Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve modernleştirilmesi çalışmaları, 1972 yılında MEB Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı kurulan “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” ile başlamıştır. Bu merkezde yurtdışından uzmanlar ile işbirliğine gidilerek yeni bir yabancı dil öğretimi programı ve ders kitapları hazırlanmıştır. 1974–1975 eğitim-öğretim yılından itibaren bu hazırlanan program ve ders kitapları kademeli olarak eskileri ile değiştirilmeye başlanmıştır.

Anadolu Liseleri ve benzeri okulların sayısında, Türkiye’nin dışa açıldığı, dış ilişkilerin geliştiği ve yeni gelişen teknolojiler nedeniyle yabancı dil bilmenin öneminin arttığı 1980li yıllardan sonra büyük bir artış olmuştur. 1983 yılında MEB Talim Terbiye Dairesi Başkanlığında Anadolu Liselerinin İngilizce programlarını hazırlamak üzere bir komisyon kurulmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda İngilizce öğretimi için bir program belirlenmiş ve 1984–1985 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe koyulmuştur. MEB 1985–1986 eğitim-öğretim yılında yabancı ve Türk uzmanlardan oluşan bir çalışma grubuyla okullarda yabancı dil öğretiminin daha etkili yapılabilmesinin olanaklarını araştırmaya devam etmiştir.

1988–1989 öğretim yılında, o zamanki adıyla ortaokullarda, ‘Basamaklı Kur Sistemi’ adıyla, yabancı dil öğretiminde değişiklik yapılmıştır. Bu sisteme göre, ortaokul 1nci sınıfta yabancı dil dersleri zorunlu, daha sonraki sınıflarda ve lisede isteğe bağlı olacak ve bu dersten alınan not sınıf geçmeyi etkilemeyecekti.⁶⁹ Her basamak sonunda başarılı olan öğrencilere sertifika vermeyi ve merkezi sistemle yapılacak bir sınavla başarıyı belirlemeyi hedefleyen bu sistemde aynı zamanda seçilen dili değiştirmek de mümkün kılınmıştı. Sistemin uzun dönem hedefine ulaşabilmesi için öğrenci, öğretmen, öğretim programları, kitap, araç-gereç mevzuat, bütçe ve okul binası-derslik gibi faktörlerin bir sistem bütünlüğü

⁶⁸ Ömer Demircan, *Türkiye’de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1988, s.92

⁶⁹ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları. 2, İstanbul, 1993, s. 307

içinde ele alınması öngörülmüştür.⁷⁰ Bu uygulama bir yıl denedikten sonra yaşanan sorunların çözülememesi nedeni ile durdurulmuş ve yabancı dil tekrar zorunlu dersler arasına girmiştir.

1990lı yılların başında ise bazı ortaöğretim kurumlarında yabancı dil ağırlıklı ders programına geçilmesi hedeflenmiştir. Bu uygulama ile lise 1nci sınıftan önce bir yıllık yabancı dil hazırlık sınıfı olan okullar açılmıştır. Hazırlık sınıfından sonraki dönemde eğitim dilinin Türkçe olması kararlaştırılmıştır. Zamanla ülke çapında bu özelliklere sahip 600'ün üzerinde okul açılmıştır.

1997–1998 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu ilköğretim süresinin 8 yıla çıkarılması ile birlikte Anadolu liselerindeki 6ncı sınıf öncesi hazırlık sınıfı kaldırılmış bunun yerine yabancı dil öğretiminin tüm ilköğretim okullarında 4ncü sınıftan itibaren başlaması kararlaştırılmıştır. Bu okullarda ikinci yabancı dil ve istek doğrultusunda takviyeli yabancı dil derslerine ise devam edilmektedir. Daha sonraki yıllarda yapılan bir değişiklikle ortaöğretim kademesinde de yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Hazırlık sınıfı olan liselerin hazırlık sınıfları kaldırılmış ve tüm liseler 4 yıla çıkarılmıştır. Bu uygulama ile eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Yeni düzenlemeyle hazırlık sınıflarındaki yoğun yabancı dil öğretimi ortaöğretimin tamamına yayılmış, öğrencilerin sıkılmadan ve sürekli olarak yabancı dil eğitimi almaları hedeflenmiştir.

Avrupa Birliği'nin eğitim ve kültür politikaları konusundaki en önemli örgüt olan ve aynı zamanda Türkiye'nin de üyeleri arasında olduğu Avrupa Konseyi 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan etmiştir.⁷¹ Diller yılını ilan etmedeki amaç, Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşmalarıdır. Bunun yanı sıra çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektir. Bu yolla farklı dil ve kültürleri olan insanlar arasında hoşgörünün artması ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarının sağlanması beklenmektedir.⁷²

⁷⁰ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*, s: 19

⁷¹ J. Sheils, "European Year of Languages 2001, Towards a Language Portfolio For All", *Babylonia*, 1/1999, ss. 62–63

⁷² Council of Europe, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment, A Common European Framework of Reference*, Strasbourg, 1998

Türkiye'de bu proje, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında 2001 tarihinde alınan onay ile başlatılmıştır. Bu uygulamanın öncelikle yabancı dille eğitim yapılan okullarda başlatılarak giderek kademeli olarak genel liselere doğru yaygınlaştırılması uygun görülmüştür. Bu dil projesinin ilk aşamasında Ankara ile Antalya'dan 20 devlet okulu ile dört özel okul pilot okul olarak alınmış ve bu okullarda pilot uygulamalara başlanmıştır. 2004 yılında projenin uyguladığı okul sayısı 30'a çıkarılmıştır.

Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacakları esasları düzenleyen 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu 14. 10 1983 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklı olmak üzere, resmi ve özel her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak yabancı dillerin ve yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar şunlardır:

- 1) Türk vatandaşlarının ana dilleri, Türkçeden başka hiçbir dille okutulamaz ve öğretilemez.
- 2) İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce Atatürk ilke ve inkılâplarını konu olarak alan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk kültürü ile ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez – öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu dersler ile ilgili araştırma görevleri ve ödevler Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz.
- 3) Türkiye'de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak Bakanlar Kurulu kararı ile tespit edilir.
- 4) İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretim yapılacak dersler ile okullar Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapacak yüksek öğretim kurumları Yükseköğretim Kurulunca belirlenir.

- 5) Yabancı dille okutulacak derslerin eğitim ve öğretim programlarının tâbi olacağı esaslar; ilköğretim ve yaygın eğitim kurumları için Milli Eğitim Bakanlığınca, yükseköğretim kurumları için Yükseköğretim Kurulunca tespit edilir.
- 6) Yabancı dil eğitim ve öğretimi ile ilgili uygulamaların Türk Milli eğitiminin amaçlarına, temel ve ana ilkelerine ve bu Kanundaki esaslara uygunluğu; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Kurulunca denetlenir.⁷³

Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de ağırlıklı olarak öğrenilen yabancı dil dönemsel olarak değişiklik göstermektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ülkemizde yaygınlaşmaya başlayan İngilizce, zamanla okullarda en çok tercih edilen dil olma özelliğini kazanmıştır. Bu durum giderek artan bir oranda günümüze kadar sürmüştür. İngilizce bugün dünyada en çok kullanılan eğitim, bilim ve haberleşme dilidir. Aynı zamanda tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de en çok tercih edilen yabancı dil durumundadır.

⁷³ <http://ogm.meb.gov.tr>

İKİNCİ BÖLÜM

2. DRAMA ve TÜREVİ TERİMLER

2.1.Drama Üzerine

Günümüzde kullanıldığı disipline bağlı olarak çeşitli şekillerde tanımlanabilen drama kavramının tanımına geçmeden önce sözcüğün kökeni üzerinde bir parça durmayı uygun buluyoruz.

Pek çok kaynakta drama sözcüğünün kaynağı olarak Yunanca ‘dran’ sözcüğü gösterilmektedir. Bu konuda Şener şunları söylemektedir;

“Mageralı’ların kullandıkları ‘dran’ sözcüğü, ‘hareket’ anlamına gelmektedir. ‘Drama’ sözcüğünün hareket bildiren bu sözcükten türemesi mümkündür. Aristoteles açıklamalarında kesinlikten kaçınmış, söylenti olarak aktarmakla yetinmiştir.”¹

Şener aynı konuya notlarında şu ifadelerle değinmektedir;

“Dran ve drama sözcüklerinin anlamı üzerinde çeşitli yorumlar yapılmıştır. Eleusis Misterleri gibi ciddi dinsel törenler için ‘dromena’ sözcüğünün kullanıldığı ileri sürülmektedir. Bu bağlam içinde ‘dran’, bir şey yapmaya azmetmek anlamına gelmektedir ve bu anlamıyla tragedyanın asal öğelerini ifade etmektedir.”²

Görüldüğü gibi Şener’e göre drama sözcüğünün kökeni konusunda kesinlik bulunmamaktadır. Bir başka eserinde ise, “Dram sözcüğü Eski Yunancadaki anlamı ile hareketi imler. Bu hareket, öznesi, amacı, etkisi olan bir eylemdir. Başlar gelişir, bir sonuca ulaşır.”³ demektedir.

Nutku ise drama sözcüğünün kökeni hakkında herhangi bir bilgi vermeyerek terimin tanımını yapmaktadır; “Dram, eski Yunancada ‘bir şey yapma’ ya da ‘yapılan bir şey’ anlamında kullanılırdı. Bu sözcüğün eski Yunancadaki bir başka anlamı da ‘ oynamak’ tır. Ancak antik tiyatronun gelişmesinden bu yana, bu kelime yalnızca herhangi bir kimsenin bir şey yapması değil, belli kimsenin, katılanlara anlamı olan bir şey yapmasıdır.”⁴

¹ Sevda Şener, *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*, Adam Yayıncılık, İstanbul, 1997, s. 15

² Şener, *a.g.e.*, s. 269

³ Sevda Şener, *Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997, s. 15

⁴ Özdemir Nutku, *Dram Sanatı*, Dokuz Eylül Üni. GSF Yayınları, İzmir, 1983, s. 5

Dramanın farklı anlamlarda kullanılması onu bir bakıma belirsiz bir terim durumuna getirmiştir. Günümüzde drama en çok karşılaşılan şekliyle sahne, televizyon ya da radyo için yazılmış oyun anlamında kullanılmaktadır. Dans ve müzikli gösteriler gibi izleyiciler önünde sahnelenen bu oyunlar tiyatro sanatının temel unsurudur. Tiyatro bilimi içinde drama; özetlenmiş, soyutlanmış eylem anlamına gelmektedir. Buna karşın ‘dram’ (drame) Fransızcada burjuva tiyatrosu anlamına geldiği için, uzunca bir süre dilimizde drama, özellikle halk dilinde tiyatronun içinde bir takım türlerle eş anlamla kullanılmıştır. Hatta kimi durumlarda bu iki terimin aynı anlamda kullanıldığı da olmuştur. Buna karşın dram; hüznü, duygusal oyun anlamına gelmektedir Öte yandan bu oyunlar aynı zamanda birer yazınsal metin olarak da okunmaktadırlar. Oynanmamış dramatik metinler ise yazın sınırları içinde değerlendirilmektedir.⁵

Genel tanımı ile dram sanatı ‘bir veya birkaç kişinin sahneye uygun biçimde yazdığı, yazınsal değeri olan bir yapıttır.’ Bir başka tanım da ‘hareket ve sözle bir öyküyü canlandırma sanatıdır.’ Drama, söz ve yazıya dayalı gösteri sanatı olarak kalmaz, gösterinin çok değişik öğelerini kapsamı içine alarak yazın çerçevesi dışına da taşar.⁶ “İnsan hayatı belli dramatik olayların birbiri ardınca yaşaması esasına dayanır. İnsanlar karşılaştıkları değişik olaylar ve durumlar sırasında değişik tavırlar takınırlar. Bir bakıma içinde buldukları durumun gerektirdiği rolleri oynarlar. Burada önceden yazılmış bir senaryo yoktur. Hayat doğaçlama oynanan tiyatroya benzer. Bu yönüyle drama, insanın tasarımlarını eyleme dönüştürebilmesinin bir yoludur.”⁷

Drama, yaşamda gerçekleşmiş ya da gerçekleşmesi olası bir durumun ya da olayın taklit unsuru ile bir anlamda tekrar yaratılmasıdır. Bu süreç dramanın yaratıcılığa açık yanı sayesinde becerikli ellerde sanat eserlerine dönüşmektedir. Ancak drama, aynı zamanda metin olmaksızın, bir kurguya adım adım bağlı kalmaksızın, anında yaratı zemini sunan bir oluşumdur. Bu nedenle her mekân ve zamanda var olabilen bir etkinliktir. Drama, planlanmış bir etkinlik olmasına rağmen sonuç ve değerlendirme aşaması etkinliğe katılan bireylerin kişisel özelliklerine bağlı olarak her uygulamada farklı sonuçlar verebilir. Çünkü

⁵ Abdullah Şengül, “Türk Drama Geleneği ve Tarihi Oyunlarımız”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Ankara, 2001, s. 19

⁶ Nutku, *a.g.e.*, ss. 5–6

⁷ *A.g.e.*, s. 5

etkinlik süreci aynı zamanda katılımcılar için bir etkileşim sürecidir. Tiyatro sanatında oyun yazılı bir metindir ve farklı yorumlar getirilebilse de genel olarak ona uyulur. Dolayısıyla verilen mesajlar genelde her uygulamada aynıdır ya da benzer mesajlardır. Tiyatroda sunum yani sergileme-gösteri önemlidir. Oysa dramada sunum hiç yapılmasa da katılımcılara belirli düzeyde tatmin sağlanabilmektedir.

Yukarıda sıralan özellikleri sayesinde drama yalnızca seyirlik ya da eğlencelik bir etkinlik olmanın ötesine geçer. Psikoloji ve eğitim gibi çeşitli alanlarda kendine kullanım zemini bulur. Dramanın eğitimde kullanımı iki şekilde gerçekleşmektedir. Birinci yaklaşımda drama, tiyatro sanatının temel unsuru olarak ele alınır. Öğrenciler oyunun hem hazırlanma, hem de sunum aşamalarına dâhil edilir. Bu konudaki öteki yaklaşımda ise drama, yalnızca bir süreç olarak ele alınır. Dramatik etkinlik hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla gerçekleştirilir.

Aşağıda çeşitli kaynaklardan derlenen drama tanımları sıralanmıştır:⁸

- Drama bir yaşam felsefesidir.
- Drama, doğrudan doğruya yaşamaktır.
- Bir ya da birden çok insanın bir yaşam durumunu tiyatral süreçler içinde yeniden üretmesidir.
- Drama, yaşamsal durumlardır. Bu durumların bir film şeridi gibi peş peşe sıralanmış hali ise 'yaşamdır'. İnsanın dramatik yaşantısı içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılabilir. İçsel drama, iç çatışmalar, kültürel birikim, geçmiş anılar, duygu ve düşüncelerden oluşur. Dışsal dramanın içinde ise söz ve eylemlerin çatışması, insan ilişkileri ve iletişim vardır.
- Drama, olaylara etkin olarak katılanlar için yapılan bir iştir.
- Eğitimde drama amaçlı bir etkinliktir. Bu amaçların birinci boyutu eğitime ilişkin, ikinci boyutu rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarına ilişkindir.

⁸ Engin Karadağ, *Eğitim Yönetimi ve Öğretim Yöntemleri İlişkisi Kapsamında Drama Yönteminin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Y.L. Tezi) Yedi Tepe Üni. Sosyal Bil. Enst., İstanbul, 2005, s.29

- Doğaldır, yazılı bir metni yoktur. Sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez. Olay merkezlidir; lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları drama süreci içinde yansıtır.
- Drama, bir liderin tasarladığı ve zaman zaman kendisinin de yer aldığı bir etkinliktir.
- Drama, kurgusal ortamda, içerik ve bağlama dayalı olarak edinilen yaşantıların günlük yaşama transferini sağlayan bir transfer penceresidir.
- Drama, yaşamın modelini çıkardığımız ve onun içindeki yerimizi daha iyi anlamamızı sağlayan işlevsel bir araçtır.
- Drama bir grup tarafından geliştirilen oyundur.
- Drama gerçek dünya ile kuramsal dünya ikilisinin etkileşiminden örülüdür.
- Drama bir öğrenme yöntemidir. Drama ile olaylar ve durumlar ve bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilmektedir. Düş gücünün alabildiğine genişletilebildiği bir alandır.

Yukarıda sıralanan ifadeler incelendiğinde drama üzerine farklı tanımlama ve sınıflandırmaların olduğunu görebiliriz. Drama türevi terimler içinde en çok karşılaşılanları, yaratıcı drama, eğitsel drama, psikodrama ve sosyodramadır. Şimdi sırasıyla bu terimler üzerinde durulacaktır.

2.1.1. Yaratıcı drama

Yaratıcı drama, gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatisasyon gibi tiyatro tekniklerinden yararlanarak çeşitli yaşam durumlarını canlandırmasıdır. Yaşamdan derlenen çeşitli durumlar bu etkinliklerle yeniden yaratılıp irdelenmektedir. Yaratıcı drama çalışmaları daha çok çeşitli konularda bilgilenme ya da bilgilendirme amacıyla kullanılmaktadır. Bununla birlikte yaratıcı drama, dramatisasyon ve eğitsel drama kavramlarının kimi kaynaklarda aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun bir kavram karmaşası yarattığından söz edilebilir. Genel anlamda bu terimler, oyun ve drama teknikleri kullanılarak bir konunun az sayıda genç öğrenciden oluşan bir

gruba bu amaçla özel olarak düzenlenmiş bir mekânda kavratılması amacıyla yapılan çeşitli etkinlikleri kapsamaktadır.

Adıgüzel yaratıcı drama için aşağıdaki tanımı vermektedir;

“Yaratıcı drama eğitimdeki ‘Ne?’ sorusunun karşılığı olan herhangi bir konuyu genellikle katılımcılarının gönüllülüğüne dayalı oluşan bir grupla (okullarda bir ders olarak okutulmak durumunda olan drama dersleri için gönüllülük ortadan kalkmaktadır) ve grup üyelerinin kendi yaşantılarından da yola çıkarak, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerle ve bildiğimiz çocuk oyunlarının özelliklerini de işe katarak oynuyormuş gibi süreçlerde canlandırılmasıdır.”⁹

Yaratıcı drama, öğrencilerin kendilerini başkalarının yerlerine koyarak, çok yönlü gelişmesi, öğrenme – öğretme sürecinde etkin rol alması, çocuğun sosyal, bedensel, duygusal, zihinsel vb. gelişimine katkıda bulunan önemli bir etkinliktir. Sahip olduğumuz birikimlerin bir anda, kişinin girdiği rol içerisinde ortaya çıkması, bireyin kendini ve dünyayı tanımasını sağlayan; katılımın, birlikteliğin ve paylaşımın önemli olduğu bir süreçtir.¹⁰

San’a göre ise, “bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri ya da yaşantıyı veya bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırma”¹¹ olarak tanımlanan yaratıcı drama; olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikleri içerir. Yaratıcı drama, “önceden hazırlanmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgür düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalarıdır”.¹²

⁹ Ömer Adıgüzel, “Niçin Yaratıcı Drama?”. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, Ankara, Mayıs 2001, Sayı.257, s. 14

¹⁰ Ömer Adıgüzel, “Yirmibirinci Yüzyılın Yaratıcı İnsanın Yetiştirmede Eğitsel Bir Etken Olarak Sanatlar Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği”, *Türk Sosyal Bilimler Derneği 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*, 17- 19 Kasım 1999, Ankara.

¹¹ İnci San, “Eğitimde Yaratıcı Drama”, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara, cilt. 23, sayı. 2, 1990, s. 577

¹² İnci San, “Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü Bugünü”, *II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, Ankara Üniversitesi Cebeci Kampusu, ATAUM, 1998

“Yaratıcı düşünce ve hayal gücünün özellikle gençlerin eğitimi sürecinde öneminin anlaşılması ve eğitim alanında çağdaş yöntemlerin benimsenmeye başlanması ile yaratıcı drama bu sürecin yaşamsal bir parçası konumuna gelmiştir”.¹³ Drama etkinliklerine etkin olarak katılan birey kendi yaşantısından yola çıkarak daha büyük keşifler yapar, yeni ve farklı öğrenme yolları bulur. Yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı, zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme şeklinde bulunan pek çok beceri, yaratıcı dramaya katılım yoluyla bir arada elde edilir. Bir başka ifadeyle bu etkinlikler grup çalışmaları biçiminde yürütülür. Birey konu ya da konuları grup içi etkileşim yoluyla ve yaşayarak öğrenir. Yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcı diğerleriyle birlikte düşünür, hisseder ve hareket eder. Yaratıcı drama çalışmaları duyguların, düşlem gücünün, imgelem yetisinin, imgesel düşüncenin, düşlerin öğrenme sürecine katılmasını olanaklı kılar.¹⁴

Geleneksel eğitim yöntemlerindeki pasif bir şekilde yalnızca dinleyen konumundaki öğrenci yaratıcı drama yöntemi ile yerini, öğrenme sürecinde etkin olan öğrenciye bırakır. Öğrenciye oyuncu kişiliği kazandırarak eğitimin bir parçası olmasını sağlar. Rol oynama, doğaçlama ve diğer drama teknikleri kullanılarak gerçek bir oyun deneyimi yaşanması sağlanır. Yaratıcı dramada, doğaçlama, rol oynama ve pandomim gibi drama teknikleri kullanılarak, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği süreçlerde anlamlandırılması ya da canlandırılmasıdır.

Yaratıcı dramada oyun kavramı ön plana çıkmaktadır. Oyun, çocuğun yaşamında doğumundan itibaren yaşamsal önem taşır, çocuk oyunla öğrenir, keşfeder, var olduğunu, bir birey olduğunu hisseder ve giderek yetişkin dünyasını anlamayı, yetişkinliğe hazırlanmayı oyun sayesinde kazanır. Oyun yalnızca çocuğa özgü bir olgu değildir. Yetişkinlerin de değişik formlarda birçok oyunları olduğu, bunlardan zevk aldıkları ve oyunun ruhsal rahatlatma etkisi olduğu bir gerçektir. Yaratıcı drama ortamında bireyler

¹³ Tülay Üstündağ, *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*, Pagem A Yayıncılık, Ankara, 2006, s.37

¹⁴ San, "Eğitimde Yaratıcı Drama", s. 12

oyun oynayarak yeniden içlerindeki çocuğu yakalayabilirler. Bu sayede yaratıcılığın gelişmesinde en önemli faktörlerden biri olan 'kendiliğindenlik' yakalamış olur.

Birey başkalarıyla dramatik oyunlar oynarken, diğerlerinin de kendisine benzeyen veya farklı olan fikir veya hisleri olduğunun farkına varır. Yaratıcı drama etkinliklerinde birey kendini başkalarının yerine koymayı öğrenir, hem kendisini hem çevresindekileri daha iyi tanıma şansı bulur. Bu sayede bireyin öteki bilinci gelişir ve duygudaşlık kurmayı öğrenir.

Yaratıcı drama ortamında birey, yargılanma, eleştirilme, suçlanma korkusu olmadan kendini özgürce ifade edebilir. Canlandırılan etkinliğin türüne göre değişik rollere bürünmek, bu rollere uygun yeni davranışları detaylı olarak planlamayı gerektirir. Birey bu yeni ilişkiler yumağı içinde aynı zamanda estetik ve sosyal yönden de deneyim kazanır.

Yaratıcı drama iletişim becerileri gelişen, kendini özgürce ifade etmesi sağlanan ve grup ortamında başkalarını tanıyan bireyin, kendine ve başkalarına güven duyması kolaylaşır ve bu sayede uyum gücü artar. Bu özelliği ile yaratıcı dramanın, bireylerin kişisel gelişimine katkısı olan bir grup etkinliği olduğu söylenebilir.

Tiyatro kavram olarak yaratıcı dramayla en çok karıştırılan hatta aynıymış gibi düşünülen bir kavramdır. Ancak iki alanın ortak paydaları olmasına karşın farklı bakış açıları, hedefleri ve kendilerine ait yöntemleri vardır. Tiyatro sanatında doğal olarak varolan yönetmen, senaryo, sahne, kostüm ve dekor gibi belli unsurların katılımcıların yaratıcılıklarını sınırladığı değerlendirilmektedir. Bir başka ifadeyle katılımcıların önceden ne yapacakları belirlenmiştir ve süreç bir bakıma kesindir. Yaratıcı drama ise bir eğitim yaşantısı ve grup yaşantı paylaşımı olduğu için oyun, o anda katılımcıların yaratıcılığıyla keşfedilip doğaçlanarak oluşturulmuştur. Katılımcıların geçmiş yaşantılarından ve deneyimlerinden yararlanan bir süreçtir. Bu bağlamda tiyatro (drama), belirli sınırlar içinde tekrar yaşanabilen bir yaşantı olmasına rağmen; yaratıcı drama, o anda paylaşılan bir yaşantıdır, tekrarı yoktur. Sanatsal bir ürün çıkarma kaygısı taşımadan, bireyi ve grubu merkeze alarak sonuçtan çok sürecin önem kazandığı bir çalışmadır.

San, yaratıcı drama ile tiyatronun farklarını şöyle sıralamaktadır:

“Yaratıcı drama çalışmaları ne tiyatro yapmak ne de oyunculuktur. Yaratıcı drama tiyatro formlarını kullanır, özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki ‘oyun’ kavramı bulunur. Tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye konuş süreçlerinde yaşadığı gibi, drama çalışmalarında da katılımcılar belli bir atmosferi, oyun oynamadan duyulan hazzı paylaşırlar. Fakat drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek değildir. Yazılı bir metne dayanmaz, sahneye konmaz. Drama etkinliğine katılanların en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gerekli ve yeterli ön koşuldur.”¹⁵

“Yaratıcı drama ile tiyatro arasındaki ilişki konusunda ayırt edici özellik, yaratıcı drama kavramında bulunan ‘yaratıcı’ sözcüğüdür. Çünkü yaratıcılık tiyatronun tam olarak kavuşamadığı bir şeydir. Tiyatro olgusunda yaratıcı olan oyun yazarıdır. Oyuncu ise icracıdır. Seyirci ve oyuncu tiyatronun iki önemli ögesidir. Yaratıcı dramanın esas olarak seyircisiz bir tiyatro olması ise önemlidir”.¹⁶

Eğitimde yaratıcı dramanın hedefleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencinin hayal gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme sağlanır.
- Öğrencilerin başkalarını anlama ve hissetme becerisini geliştirme (duygudaşlık kurma) gerçekleşir.
- Öğrencinin farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazanması önem kazanır.
- Öğrencinin moral ve manevi değerlerinin gelişmesine olanak sağlanır.
- Öğrencinin problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bir bakış açısıyla incelemesi sağlanır.
- Öğrencinin kazanılan, değiştirilen ya da düzeltilen davranışlar hakkında bireye bilgi vermesi sağlanır.

¹⁵ İnci San, “Eğitsel Yaratıcı Drama”, *Assitej Türkiye Merkezi Semineri*, Ankara, 1992.

¹⁶ M. And, *Yaratıcı Drama ve Tiyatro İlişkisi*, *Drama Maske Müze*, Türk Alman Kültürleri Kurulu Yayın Dizisi, Ankara, 1997, ss. 12–15

- Öğrencinin hoşlanmadığı bir durum, olay ya da olgu ile daha rahat bir şekilde başa çıkabilmesi sağlanır.
- Öğrencinin içinde yaşadığı dünyayı daha somut olarak görmesi sağlanır.
- Öğrencinin soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırması sağlanır.
- Öğrencinin bireyler arasındaki farklılıklara karşı daha hoşgörülü bir tavır takınmaları sağlanır.
- Öğrencinin yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlar.
- Öğrenciler düşünmeyi öğrenirler.
- Öğrencilerin sosyal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırılması kolaylaşır.
- Öğrencinin kendine güven duyma ve karar verme becerileri kazanması sağlanır.
- Öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazanması kolaylaşır.

2.1.2. Psikodrama

‘Psyche’ ve ‘drama’ sözcüklerinden oluşan psikodrama kelime olarak, kişilerin iç dünyalarının eyleme dönüşmesi anlamına gelmektedir. Buna bağlı olarak bir tür dramtizasyondan, ya da başka bir deyişle ‘spontan tiyatrodan’ yararlanılarak gerçekleştirilen bir ruhsal geliştirme ve tedavi yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır.¹⁷

Psikodrama kişilik, kişiler arası ilişki, çatışma ve duygu sorunlarının özel dramatik yöntemlerle keşfedildiği bir grup psikoterapi yöntemidir. Bu kavram ilk kez Jacob Levy Monero’nun Viyana’da anneleri ya da bakıcılarıyla parklara gelen çocukları izlerken onların bu alanda bir öğretmene ihtiyaç duyduğunu belirlemesi ve çevresine toplanan çocuklara şaşırtıcı ve düş gücünü yakalayan masallar anlatmasıyla ortaya çıkmıştır.¹⁸

Monero, çocukların birbirlerine olan düşmanca ya da kıskançça duygularından bu öyküler ve hayallerini doğal olarak oynayarak kurtulduklarını görmüştür. Ardından dramının bir terapi olduğuna karar vererek ‘Doğallığın Tiyatrosu’ (Teather of Spontaneity)

¹⁷ Üstün Dökmen, *Sosyometri ve Psikodrama*, Sistem Yayınları, İstanbul, 1995, s. 22

¹⁸ http://www.turkceciler.com/drama_egitimi/psikodrama.html

adını verdiği tiyatrosunu kurmuştur. Bu yeni tiyatro anlayışı Psikodrama Tiyatrosuna öncülük edmiştir.

Monero'ya göre psikodrama, insan ruhunun ya da gerçeğliğin dramatik eylemler yoluyla keşfedilmesidir. Amacı insanların söz, düşünce ve davranışlarında tutarlı olmalarına yardımcı olmaktır. Bir başka amacı da kendimize ve başkalarına karşı açık ve tutarlı olmayı kolaylaştırmaktır.¹⁹

Psikodramada öyküler yalnızca bir kez oynanabilir. Tiyatro sanatının içinde var olan sahne, dekor, kostüm ve makyaj gibi çeşitli unsurlar, bu tiyatro türünde de vardır. Psikodrama tiyatrosunun işlevi insanların ve olayların görünür gerçeğliğinin ötesinde bulunan örtülü gerçeklerini ortaya çıkarmaktır. Bu etkinlikte bireyler gerçek kişiliklerini hem anlar hem de yaşar.

Psikodrama ile bireyler duygudaşlık yeteneklerini de geliştirirler. Psikodramada duygudaşlık, karşıdaki kişinin rolünü alarak onu kendisi gibi yaşamaktır. Bu şekilde birey hem kendini, hem de karşıdakini anlamaya çalışır.

Psikodramanın beş temel unsuru vardır.

- 1) Sahne, ele alınan konunun sahnelendiği yerdir.
- 2) Yönetici, psikodrama oturumlarını yöneten ve bu konuda uzman olan bir psikodramatist olmalıdır.
- 3) Protogonist, oyunu oynanan, üzerinde çalışılan kişidir.
- 4) Yardımcı ego, konu sahnelenmeden önce protogonistin diğer grup üyeleri arasından kendi konusunu oynaması için seçtiği kişidir.
- 5) Grup²⁰

Psikodrama üç basamaklı bir süreçtir;

- 1) Isınma: Grubun ve protogonistin yapılacak çalışmaya hazır ve istekli olması,
- 2) Oyun aşaması: Çalışmanın yapılması,

¹⁹ A.g.s.

²⁰ A.g.s.

- 3) Görüşme aşaması: Çalışma sonucunda tüm üyelerin bir araya gelerek yapılan çalışmayla ilgili geribildirimde bulunması...²¹

Yaratıcı drama ile psikodrama bütünüyle farklı etkinliklerdir. Psikodrama, bireylerin yaşantılarını kullanarak tedavi amaçlı yapılan psikososyal bir süreçtir. Özneyi-kişiyi önemser ve onun bir sorununu merkeze alır. Yaratıcı drama ise daha çok toplumbilimsel bir süreçtir. Kişiyi değil grubu merkeze alır ve onların deneyimlerinden yararlanarak yeni yaşantılar oluşturmayı hedefler. Ancak bu sırada hiçbir katılımcının psikolojik problemini ya da öznel yaşantısını merkeze almaz.

Psikodrama, bireysel terapiye de uygulanabilmektedir. Önceleri psikoterapi uygulamaları ile sınırlı olan bu yöntem günümüzde telkin ve tedavi aracı olarak kliniklerde, insan ilişkilerini geliştirme ve eğitim aracı olarak eğitim kurumlarında, endüstride, evlilik danışmanlığında, ıslahevleri ve hapishanelerde olmak üzere çeşitli kurumlarda hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanmaktadır.²²

2.1.3.Eğitsel drama

Eğitsel drama ve eğitici drama, amacı eğitimle sınırlandırılmış olan drama etkinlikleri için kullanılan terimlerdir. Söz konusu olan etkinliğin kapsamı eğitici tarafından belirlenmektedir, çünkü bu etkinlik eğitsel dramadır, drama eğitimi değildir. Eğitsel drama bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir.²³

Eğitsel drama, dramatisasyon ve yaratıcı drama terimlerinin kimi kaynaklarda aynı anlamda kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte yaratıcı drama teriminin, eğitici dramasının alanını da kapsayan, daha geniş anlamlı bir kullanımı vardır. Yaratıcı drama etkinliklerinde birbirinden değişik rollere girip çıkan bireylerin, bu toplumsal rolleri yaşayarak öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bu etkinlikler ile iletişim becerilerini geliştiren,

²¹ A.g.s.

²² S. Kaner, "Psikodrama-Kuram, Teknik ve Araçlar" *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 23 Sayı 2, Ankara, 1990, s. 457,

²³ M Gönen, "Çocuk ve Yaratıcılık" *8nci YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Bursa, 1992

kendilerini özgürce ifade etmeleri sağlanan ve grup ortamında başkalarını tanıyan katılımcıların, kendilerine ve başkalarına güven duymaları sağlanır ve uyum güçleri artırılarak kişisel gelişimlerine katkıda bulunulur.

Dramatizasyon terimi ise dramanın belli bir davranışın kazandırılması amacıyla kullanıldığı bir sınıf içi öğretim tekniği anlamında kullanılmaktadır. Dramatizasyon sürecinde yapılan eğitsel dramadan farklı değildir; bir duygu veya düşüncenin, hareket, mimik, jest ve sözle anlatımıdır. Bir başka deyişle bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesidir. “Baktırarak değil, yaptırarak öğretim demektir”.²⁴ Eğitim ortamında öğretmen ve öğrencinin karşılıklı katılımı söz konusudur. Sınıf ortamının gerçekleri ve kazandırılacak davranışın özelliklerine bağlı olarak öğretmen rollerin önceden bilindiği veya ezberletildiği, planlı bir etkinliği ya da tamamen doğal şekilde üretilen, öğrencilerin kendilerini istedikleri gibi ifade edebildikleri bir etkinliği de seçebilir.

Drama eğitimde, tiyatro sanatının belli kuralları ve estetik kaygılarından uzak bir yapıya sahiptir. Kurgular ezberletilmez; doğaçlama yapı ağırlıklıdır. Seyirci değil öğrenci önemlidir. Nasıl oynandığı değil; süreç önemlidir. Böylelikle, korku ve endişeye yer vermez. Cezalandırma ya da reddedilme ile karşılaşmayacağını bilen katılımcı yaratıcı, özgür ve rahat olur.²⁵

Eğitsel drama uygulama alanına göre çeşitli hedefler içermektedir. Bu etkinlik ile genel olarak aşağıdaki hedeflere ulaşılabileceğinden söz edilebilir:

- Bireyin özgüven duygusunun gelişmesi,
- Bireyin bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesi,
- Kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü düşünebilmesi,
- İşbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesi,
- Kendini ifade edebilmesi,
- Öğrenilenlerin kalıcılığı,

²⁴ Cahit Kavcar, “Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi” *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, Ankara, 1988, s. 84

²⁵ Önder, a.g.e, ss. 89–100

- Bireyin değişik yaşantıları tanınması,
- Eğitim ve öğretimde etkin rol almayı, rahatlamayı, sorumluluk duygusunun gelişmesini,
- Bireyin farklı görüş açılarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesi sağlanır.²⁶

2.1.4.Sosyodrama

Genellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılan teknikler arasında sayılan sosyodrama terimi ile toplumsal sorunlarla ilgili gerçekleştirilen canlandırma çalışmaları kastedilmektedir. Toplumsal sorunların yanında gruba yönelik ortak sorunlar da sosyodramaya konu olabilir. Drama etkinliklerinde de sosyal sorunların irdelendiği çalışmalar yer alır. Bunlar başlık parası, kızların erken yaşta evlendirilmesi, otobüs duraklarında yaşanan sıra kavgaları, sokak çocuklarının gerçeği gibi sosyal hayattan alınan konular olabileceği gibi eğitimde cezanın yeri, kopya çekmenin dürüstlükle ilişkisi, arkadaşlık ilişkilerinde güven gibi gruba ya da okula ilişkin konular da olabilir. Dikkat edilmesi gereken nokta sosyodramayı kullanan dramanın daha geniş bir kavram olması; iletişim, etkileşim, duyu, güven, uyum çalışmalarından rahatlama egzersizlerine kadar kapsamlı bir süreci içermesidir.²⁷

2.1.5.Eğitimde Tiyatro

Eğitimde tiyatro kavramı bu alanda uzman kişilerin çocuklar ya da gençler için yaptıkları eğitici gösterilere verilen genel addır. Ortaçağda Hıristiyan din adamları okuma yazma oranının çok düşük olduğu kırsal bölgelerde konularını İncil'den alan oyunlarla halkın eğitilmesi yolunu kullanmışlardır. Bu tür oyunlar manastırlarda da eğlence amacıyla oynanmıştır. Bu kutsal oyunlardan etkilenen Cizvitler bir başka yaklaşım geliştirmişler, oyunlarda dilbilgisinden ve yazınsal eleştirilerden seçilmiş kişiler kullanmışlardır. Dili

²⁶ Mübeccel Gönen ve Nursel Dalkılıç, *Çocuk Eğitiminde Drama*, Epsilon Yayınları, İstanbul, 1999, s. 61

²⁷ Z. Bozdağan, *Yaratıcı Drama*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1993, s. 89

klasik olan bu oyunlarla öğrencilere bir yandan Grekçe ve Latince alıştırma yaptırılırken, bir yandan da dilbilgisi öğretilmiştir.²⁸

Rönesans döneminde tiyatro klasik öğretimin bir parçası olmuş, ders yılı sonunda okullarda klasik bir oyun sahneleme geleneği yerleşmişti. Bu uygulama günümüzde de kimi okullarda devam etmektedir. Öte yandan zamanla tiyatronun eğitim alanında daha fazla yer almasını sağlayacak bir takım sanatsal gelişmeler yaşanmıştır. Tiyatro sanatı diyalektik bir estetik anlayışı içinde seyircilerin kitlesel olarak eğitildiği, toplumsal gerçeklerin farklı yönleri ile kavranabildiği bir zemini de kapsamaya başlamıştır.

Amacı ele alınan konunun aydınlatılması ve hedef grupta istenilen yönde değişimi etkilemek olan eğitimde tiyatronun modern çağda ilk sistemli kullanımı 1965te İngiltere’de kurulan Belgrat Tiyatrosu deneyimidir. Özellikle gençler ve çocukların yaşamlarıyla ilgili bir sorunun ele alınarak sahnedeki oyuncular tarafından çözümünü içeren oyunlar büyük ilgi görmüştü. Zaman içinde İngiltere dışına taşan bu etkinlik dünya çapında yaygınlaşmıştır. Bugün okullarda verilen eğitime takviye olarak, okul yönetimleri ile işbirliği içinde çalışan çok sayıda profesyonel tiyatro grubu bulunmaktadır.

Bu başlık altında sözü edilebilecek bir başka gelişme de 1960lı yıllarda Brezilyalı oyun yazarı Augusto Boal’in ortaya attığı yeni tiyatro anlayışıdır. Bu yeni anlayış, sahne ile seyirci arasında her türlü engeli kaldırmakta ve seyirciyi edilgenlikten etkinliğe sevk etmektedir. Boal tiyatrodaki tüm insanların hem seyirci hem eylemde bulunan ‘seyirci-izleyici’ olduklarını öne sürmüştür. Bu anlayışla ortaya çıkan yeni teknikler Boal’in ‘Ezilenler Tiyatrosu’ adını verdiği türü doğurmuştur. Zaman içinde ‘İmge Tiyatrosu’, ‘Görünmez Tiyatro’ ve ‘Forum Tiyatro’ türlerine zemin hazırlayan bu yenilikler tiyatronun kullanım alanını genişletmiş ve eğitimde kullanımına da hız katmıştır.

‘Tiyatro Yöntemi’ terimi ise, orta düzeyde yabancı dil bilgisine sahip öğrencilere konuşma becerisi kazandırmak amacıyla kullanılmakta olan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğrencilere rolleri ezberletilmez. Bunun yerine tiyatrolardaki gibi, çok önemli olan ‘konuş ve dinle’ yolu kullanılır. Konuşma sırası gelen önce metne bakarak söyleyeceklerini kendine okur, sonra konuştuğu kişinin gözlerine bakarak aklında

²⁸ L.G. Kelly, *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley Mass, Newbury House, 1969, ss. 122–123

kalanı yüksek sesle söyler. Kendisiyle konuşulan kişi ve tüm ötekiler de konuşana aynı biçimde bakarak dinler, metni okumazlar. Bu onların anlama becerilerini geliştirecektir.²⁹

2.2.Drama İle İlgili Kavramlar

2.2.1.Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramının tanımı, yaratıcılığın nasıl ortaya çıktığı üzerine farklılaşan görüşlere göre çeşitli şekillerde yapılmaktadır.

San yaratıcılığı, “daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyma yetisi”³⁰ şeklinde tanımlanmaktadır. “İnsan tarafından tamamlanmış, her işte yaratıcılık bir temel öge olarak bulunmaktadır.”³¹ “Torance'a göre ise yaratıcılık boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünceler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sınamak sonuçları karşılaştırıp, değiştirmek ve yeniden sınamaktır.”³²

Yaratıcılık, bireylere çekici gelen, sihirlik, deha, üstün yeteneklilik vb. gibi çoklu kavramaları çağrıştıran bir kişilik özelliği olarak bilinmektedir. Oysa yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yaratıcılık yalnız sanatsal süreçlerde değil, insan yaşamının tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir.³³ Bir başka deyişle yaratıcılık, yalnızca sanatsal etkinlikleri çağrıştırmamalıdır. Yaratıcılık bütün duyuları, duyum, duygu ve düşünceleri ile birlikte tüm insanı kapsar. Yaratıcılık kendini yalnızca okulda göstermez, her yerde, çocukların oynadıkları, deneyimler edindikleri, çevrelerini kendilerine göre yorumladıkları her yerde ortaya çıkar. Sözelimi bir yatak örtüsünü alıp masanın üzerine örtmeleri ve masayı bir mağara ya da kulübe olarak canlandırmaları, yaratıcılık gösteren bir oyundur. Çünkü

²⁹ Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s. 225

³⁰ İnci San, “Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:18, Ankara, 1985, s. 99–112

³¹ İnci San, *Sanat ve Eğitim*, Ankara Üniversitesi E:B.F Yayınları, 1985, s. 9

³² *A.g.e.*, s. 9

³³ Neriman Samurçay, “Anaokullarında Dramatik Anlatım ve Uygulamalar”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Ankara TED Yayınları, Sayı. 33, 1981, ss.14–27

sıradan eşyalara imgelem yoluyla farklı fonksiyonlar kazandırılmıştır. Çocuklar bir şeyi olduğu gibi kabul etmek istemiyorlarsa ya da yetişkinlerle birlikte işlemeyen bir şeyi işler duruma getirmeyi istiyorlarsa, sorunların çözümlenmesinde yaratıcılık çok önemlidir. Eğer her şeyin olduğu gibi kalması istenmiyorsa, yaratıcılık kaçınılmaz bir gereksinimdir. O halde yaratıcılık, gerektiğinde kurallara da karşı gelip, denenmemiş şeylere karşı kuşku ve merak gösterebilmek ve denemektir.³⁴

Yaratıcılık, bir problemin çözüm yöntemleriyle ilgilenip ilgilenmediğimize bağlı olarak, üretim ve yöntem kapsamı içinde düşünülebilir. Eğer yaratıcılık bir yöntem olarak ele alınırsa, farklı görüş, orijinal bir fikir veya fikirler arasındaki yeni bir ilişkiyi görmenin yeni bir yolu olarak düşünülebilir. Yaratıcılık ve uygulama, yaratıcılığın bir gelişme süreci olduğuna inanan insanlarda her zaman vardır. Yaratıcılık üretimle ilişkisi içinde ele alındığında, en iyi şekilde sanatsal çalışmalar, bilimsel bulgular ve yeni düzenlemelerle açıklanabilir. Yaratıcı düşünce, küçük çocuğun çevresindeki eşyaları tanımak amacıyla onlara dokunduğu andan itibaren başlar. Çevresindeki insanların ifadeleri, mimikleri ve seslerinin farkında olan bebek, önceleri gözler, daha sonraları da incelemeye başlar. Bu aşamadan sonra çocuk, hemen kendi deneyimlerini edinme aşamasına geçer.³⁵

Yaratıcılığa bir süreç, bir kişilik özelliği ya da süreç sonunda ortaya çıkan sonuç (ürün) açısından yaklaşılabılır. Eğitimciler açısından süreç daha önemlidir. Çünkü yaratıcı bir eğitsel süreç sonunda araştırmacı, özgür düşünen, sorular soran bireye ulaşır. Yaratıcı kişilerde öğrenmeye hazır olma, anlatımda akıcılık, düşüncede esneklik ve özgürlük, sabır, merak, sezgi, hayal gücü, deneme, araştırma, sına, bulma, kalıplardan kurtulma ve yeni fikirler üretme en belirgin özelliklerdir. Düşünce kalıpları dışına çıkmak hem bireye hem de etkileşim içinde olanlara önemli açılımlar sağlar.

2.2.2. Metaksis

Metaksis, drama sürecinde katılımcıların hem gerçeğin hem de oyunsu süreçlerin farkında olması anlamına gelmektedir. Metaksis kavramının temeli Boal'e dayanır.

³⁴ U. Bode and O. Gunter, *Yaratıcılık Eğitimi* (Çev. Berna Can), Friedrich Verlag Veelbor, Bonn-Bad, 1979, s. 19

³⁵ Nellie McCaslin, *Creative Drama in Classroom*, Fifth Edition, Longman, 1990, s. 20

Katılımcılar dramada imge paylaşımına girerler. Yaratılan durumun paylaşılması, imgenin paylaşımını da gerektirmektedir. Bu, katılımcıların gösterim için uzlaşması ile olur. Boal metaksis ile ilgili olarak, “Yeni bir dünyanın başka bir dünyaya katılımı anlamsızdır; gerçekte, yetkin idealar dünyası ile düzenli olmayan gerçek şeylerin dünyası nasıl birleşebilecektir? Birinden diğerine bir devinim var mıdır? Eğer böyleyse bu nasıl oluşur?”³⁶, sözleriyle iki dünya arasındaki geçişi sorgulamaktadır. Özetle metaksis iki dünyayı aynı anda akılda tutan yüksek bilinç durumudur.

2.2.3.Etkileşim

Etkileşim, aynı anda birden fazla öznenin etkilenme eylemini birlikte ve karşılıklı olarak gerçekleştirmeleri olarak ifade edilir. Başka bir ifadeyle, “bir insanın bir başka insanla karşılaşması, kendini diğer insanlara göre uydurması, karşılıklı koşullandırılmalı davranışlarından birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini izlemesi, ama ikincisinin eyleminin aynı zamanda gene onun etkinliğinden hareket kazanmasıdır.”³⁷ Toplum Bilimleri Sözlüğü’nde ise etkileşim, “toplum yaşamında her şeyin hem kendisinin bağlı olduğu hem de kendisine bağlı olan bir karşılıklı etkiler bütünlüğü içinde bulunması nedeniyle sonucun birbirinden ayrı değil, sıkı sıkıya birbirine bağlı olması ve durmadan birbiriyle yer değiştirmesi”³⁸ şeklinde tanımlanmıştır.

Toplumdaki insanlar birbiri ile ilişkilidir. Karşılıklı iletişim ve etkileşim hem birey hem de grup için son derece önemlidir. İnsanlar ve gruplar birbiriyle çok sayıda ilişki kurarlar. Etkileşim bu karşılıklı ilişkiler içinde geçerlidir. Öncelikle sosyal etkileşim karşılıklı olmayı gerektirir. Bundan dolayı da etkileşim, iletişimde son derece önemlidir. Etkileme durumu ile anlatılmak istenen, bireylerin birbirlerinin duygularını, düşüncelerini, tutumlarını, ilgilerini, alışkanlıklarını, değer yargılarını, drama sürecine katmaları, paylaşımları, paylaştıklarını değişik açılardan denetlemeleri ve bunların sonucunda elde edilenleri çevreleriyle bütünleştirmeleridir.³⁹

³⁶ G. Boal, “Myth and Metaxy”, 1996, web: <http://www.perseus.edu/cgi-bin/resolve>

³⁷ San, “Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro”, ss. 99–112

³⁸ Ozankaya, *Toplum Bilim Terimleri Sözlüğü*, Savaş Yayınları, Ankara, 1984, ‘etkileşim’ maddesi

³⁹ http://www.turkceciler.com/drama_egitimi/drama_nedir.html

2.2.4.Eylem

Eylem, “bir şey yapma, bir işlemi gerçekleştirme, bir etkinlikte bulunma, bir işlevi yerine getirme”⁴⁰ şeklinde tanımlanmaktadır. İnsanın dış nedenlerle değil de doğrudan doğruya kendisinin gerçekleştirdiği davranışlarıdır. Eylem, bir tasarının, bir düşünüşün, bir kararın gerçekleşmesi, bilinçli insanın istemesinin ürünüdür.⁴¹ Maddesel bir gücün ya da bir düşüncenin ortaya çıkışıdır. Psikolojik açıdan iki temel biçimi vardır: ‘oyun’ ve ‘emek’. ‘Oyun’ özgür bir eylem olmasına karşın; ‘emek’ düzenleme ve yönetim gerektiren bir eylemdir. Bununla beraber eylemlerde asıl olan beden organlarının hareket ettirilmesi değildir. Eylemlerin nedenlerini düşünce ve duygularda aramak gerekmektedir. Bir eylemde amaç ve karar genellikle bedeni harekete geçirirse de, iradenin buna karşı koyduğu da olur. İradeye yönelik eylemler daima dışa yönelik olmaz. Bazen de içe yönelik olur. Bu tür eylemin belli başlı dört çeşit aşaması vardır; amaç, düşünme – akıl yürütme, seçim yapma – karar verme ve uygulama.⁴²

2.2.5.Edim

Edim, eylem içinde ya da gerçekleşmekte olanda bulunan özelliktir. Aristo’ya göre edim, Yunanca *energia* kavramından gelmektedir. Varlık sürekli olarak edim halindedir ve güçten edime geçmektedir. Oluş, bir gerçekleşme edimidir. Aristo’ya göre, bir edimle mermer heykelleşir, tohum bitkileşir, özdek biçimlenir. Edim gizil güç halinde bulunanın gerçekleşmesidir. Edim ona göre gerçekleşmiş olan değil, gerçekleşmekte olanıdır.

Edim ruhbilim terimi olarak İngilizce *performance* deyimini ile özdeşleşmiş ve belirli bir durumla karşılaştığı zaman kişinin yapabildikleri anlamında tanımlanmıştır.⁴³ *Performance* eylemlerin daha bilinçli kullanılmasıdır. Olup bitmiş işlerdir. Edim ise belirli bir

⁴⁰ Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma, İstanbul, 2000, s. 351

⁴¹ A. Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara, 1974, ‘eylem’ maddesi

⁴² K. Ertürk, *Çağdaş Bilimsel Eğitim Nedir?*, Varol Matbaası, Ankara, 1988, s. 34

⁴³ Mithat Enç, *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*, Karatepe Yayınları, Ankara, 1990, ‘edim’ maddesi

iş durumuyla karşılaştığı zaman kişinin yapabildikleridir. Eylemlerin amaçlı, bilinçli kullanışı, bitmemişidir.⁴⁴

2.2.6.Duygudaşlık

Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine duygudaşlık (empati) adı verilir.⁴⁵ Duygudaşlık kurabilmek için kişi kendini karşısındakinin yerine koymalı olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Duygudaşlık kurmuş sayılmamız için karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gerekir. Duygudaşlık tanımında son öge ise, duygudaşlık kuran kişinin zihninde oluşan anlayışın karşısındaki kişiye iletilmesidir. Karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek duygudaşlık kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.⁴⁶

Özetle duygudaşlık en yalın anlamı ile karşısındakinin söylediklerini anlamak ve karşısındakinin hissettiklerini hissetmektir. Korktuğumuzda yüzümüzün nasıl bir biçime büründüğü, bedenimizin, duruşumuzun nasıl farklılaştığı, yolda yürürken insanların yüz çizgilerinin neyi anlattığı, bize uzanan bir elin bize doğru nasıl yönelimde bulunduğu duygudaşlık kavramı ile doğrudan ilgilidir. Bu görsel ipuçları, karşımızdaki kişiyi anlamayı ve onun hissettiklerini hissetmeyi kolaylaştırır.⁴⁷

2.3.Geçmişten Günümüze Dramanın Eğitimde Kullanımı

Antik Yunan döneminde ‘bir şey yapma’ ya da ‘yapılan bir şey’ anlamında kullanılan drama, gerçek yaşama ait unsurları içinde barındırmasıyla, eğitim alanına oldukça kullanışlı çözümler sağlamıştır. Drama ile tasarımlar eyleme dönüşebilmekte ve insandaki saklı enerji açığa çıkmaktadır. Drama hareketi ve gelişimi teşvik eden yapısı ile eğitimin her alanında kullanılabilir olacak oldukça kullanışlı bir araç konumundadır.

⁴⁴ Karadağ, *a.g.e.*, s. 95

⁴⁵ <http://www.bibilgi.com/empati-nedir>

⁴⁶ Üstün Dökmen, *İletişim Çatışma ve Empati*, Sistem Yayınları, İstanbul, 2002, ss.26–30

⁴⁷ Üstündağ, *a.g.e.*, ss. 12–16

Dramanın eğitimde kullanımı reformcu hareketler eşliğinde gelişmiş, ilk kez Fransa'da kendini göstermiştir. J.J. Rousseau, bu alanda çalışmalar yapmış, dramanın kullanım biçimini tanıtmak ve yaygınlaştırmak için, açık hava festivalleri önermiştir. Bu oyunlarda gerçek duyguların yaşanması, katılımcıların duyguları, Rousseau için önemlidir. Öznellik ve bilişsellik merkezde olmalıdır. Fransa'da romantik natüralizmin etkin olduğu dönem, İngiltere'nin endüstri devrimi ile tanıştığı zamandır. Bu dönemde İngiltere'de eğitim sistemi tartışılmış ve öğrencinin merkeze aldığı bir sisteme geçiş aşamaları gerçekleştirilmiştir. Bireysel duyarlılığın eğitilmesi öngörüsünde, 1889 ve 1893 yılları arasında birçok okul açılmış, bu okullarda, öğrencinin merkeze alındığı uygulamalara başlanmıştır. Dramanın eğitimde kullanılması, ilk kez bu okullarda gerçekleştirilmiştir.⁴⁸

Franz Cises çocukların kendilerini sanatla ifade etmelerini savunan ilk kişi olmuştur. 1898'de sanat dersleri verdiği Viyana'daki Uygulamalı Sanatlar Okulu'nda bu görüşü uygulamıştır. Franz Cises'in deneyleri, eğitimde sanatın kullanılmasına yönelik düşüncelere uygun örnekler sağlamıştı. Stüdyosuna çizim ya da boyama yapmak için gelen genç insanlar içlerinden geldiği gibi çalıştılar ve Cises hiçbir zaman onları düzeltmediği ve işlerine karışmadığı gibi onları mümkün olduğunca yüreklendirdi. Cises, bu çalışmalarında, herkesin içinde saklı olan yeteneği ortaya çıkarmayı amaçladı.⁴⁹

Burada *make believe play* (-miş gibi yapmak) ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir. Eğitimde drama konusunda birçok görüş ve kuram oluşturulmuştur. Bu kişilerin uygulamaları ve araştırmaları 20nci yüzyılın başlarında eğitimde drama kavramının şekillenmesine yön vermiş ve dramayı eğitimde vazgeçilmez tekniklerden biri haline getirmiştir. Carl Gross'un 1901'de yayınlanan *The Play of Man* isimli kitabı yetişkinler için de eğitimde dramanın gerekliliğini savunmuştur.⁵⁰ Bu kitap, Freud'cu psikologların, küçük çocukların oyunlarını erken öğrenme kuramlarında yüceltmelerinden kısa bir süre öncesine denk geldi. Aynı dönemde bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak türünün tek örneği bir kitap kaleme almıştır. Öğretilecek her konu (Tarih, Coğrafya, Din Bilgisi, Doğa-Çalışmaları, Şiir, Sheakspeare ve Aritmetik)

⁴⁸ Alev Önder, *Yaşayarak Örenme için Eğitici Drama*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2004, s. 25

⁴⁹ Hornbrook, a.g.e., s. 7

⁵⁰ Brian Way, *Development Through Drama*, Longman, London, 1967, ss. 20-43

dramatik harekete uyarlanmıştı. Finlay Johnson'ın yayını, teorik olmaktan çok bir öğretim deneyiminin tanımını niteliğindedir. Ancak söz konusu kitapta o dönem için devrim özelliği taşıyan ilginç anlayışlardan da söz ediliyordu.⁵¹

Cambridge okul müdürü Henry Caldwell Cook eğitimde drama diyebildiğimiz kapsamlı bir programı tarif eden ilk kişi olmuştur. Cook, oyunu 'yapmaya değer tek iş' ve insan doğasında var olan bir etkinlik olarak gördü. Perse Okulu'nun İngilizce Bölüm Başkanı olarak, hem sınıflarda oyun sahnelenmesini, hem de daha sonraları, bu amaçla kurulmuş drama odası olan ve *The Mummery* adını verdiği odalarda oynanmasını teşvik etti. 'Oynama'nın, öğrencileri, biçimsel bir öğretimin verebileceği dramatik edebiyat bilgisinden daha derin bir şekilde güdüleyebileceğini savundu. Bazı öğrenci gruplarını kendi temsillerini yazmaları ve malzemelerini hazırlamaları yönünde yöreklendirdi.

Cook'un 1917'de yayınlanan kitabı *The Play Way*, yazarın kendine özgü *Boys' Own Paper* tarzını (ilericiliğini yansıtan inatçı tarzı); sanat ve eğitim ile ilgili devrimci ruhunu tam anlamıyla yansıtmaktadır. Cook'un ideal okulu, geleceğin 'Oyun Okulu', şehir hayatının zararlı etkilerinden uzakta kırsal kesimde olmalıdır. Şarkı söyleme, resim çizme, oynama ve şiir yazma baskın olmak üzere ders planında marangozluk, dokumacılık, basım, kitap ciltleme ve bahçivanlık gibi el işi derslerine de yer verilmelidir. Disiplin, karşılıklı güven ve anlayışa bağlı olmalıdır.⁵² Cook'un felsefesi, dramatik edebiyat etkinliği değil, daha çok oyun etkinliğini eğitimin tabanına oturtma yönündeydi. İngilizce, bir konu ya da yöntem değil, bir deneyimdi.⁵³

Yaklaşık olarak aynı dönemlerde eski Sovyetler Birliği'nde de eğitimde dramanın önemi fark edilmiş ve bu alanda çalışmalar başlatılmıştı. Eğitim bakanı Anatolly Yunaçarsky döneminde, dramatik sanatların çocuklar ve gençler için okullardaki dersleri daha canlı ve ilginç bir hale getireceği düşüncesiyle, dramatisasyon bir eğitim yöntemi olarak önerilmiştir.

Bu ilk uygulamalar bir tür 'öyleymiş gibi yapma oyunu' biçimindeydi. Bu arada eğitimde dramanın kuramsal temelleri atılıyor, pek çok yayın yapılıyordu. Okul oyununun

⁵¹ Hornbrook, *a.g.e.*, s. 8

⁵² *A.g.e.*, s 7-8

⁵³ Bolton, *a.g.e.*, s. 14

okul temsilleri ve tiyatrodan çok farklı bir olgu olduğu konusuna, Sully şöyle değinmekteydi: Dramatizasyon çocuğun kendine yeni bir, çevre yaratmasıdır. Dramada rol oynayan çocuğun aldığı zevk, herhangi bir izleyicinin değerlendirmesine bağlı değildir. Böylece drama, bir süreç ve özellikle bir öğrenme süreci olarak Finlay Johnson'ın çok doğru olarak anladığı biçimde, gelişmeye başladı; ancak sonraki elli altmış yıl içinde o kadar iyi değerlendirilemedi.⁵⁴

1930'lar ve 1940'larda çocuk psikologları ve psikoterapistler sayesinde drama, okul programlarında yerini almıştır. Özellikle İngiltere'de birçok okulda drama uygulamaları yaygındır. Ders müfredatları dramayı da kapsamıştır. Bu ilk uygulamalarda drama, daha çok psikolojik bir yöntem, gençlerin estetik ve gelişimsel ihtiyaçlarına adanmış bir çalışma olarak algılanmıştır.⁵⁵

İkinci Dünya Savaşının çıkması ile birlikte, okulda dramanın tüm ilkeleri eğitimde yerini almaya başlamıştır. Savaş, eğitim üzerine düşünme gücü ve dramanın savaş sonrası eğitim programına girmesi için gerekli yapısal değişikliklerin yapılması için istek ve koşulları sağladı. 1943'te Eğitsel Drama Derneği kuruldu ve aynı yıl Peter Slade, Staffordshire'ın Drama Danışmanlığına getirildi. Bu tarihten sonra eğitimde dramanın kullanımı giderek yaygınlaştı ve günümüze dek buna benzer yapılar hızla artmıştır.

1954'te Peter Slade'in *Child Drama (Çocuk Draması)* eseri yayınlandı. Etkisi büyük oldu ve eğitim alanında yapılan politikayı etkiledi. Slade çocukların yaratıcı bir eğitimde yetiştirilebilmeleri için yetişkin standartlara göre ölçülmemesi gerektiğini vurguluyordu.⁵⁶

Sağlam, Slade'in etkileşim sonucunda sınıflarda yapılan drama etkinliğinin öğrencilerin kişilik gelişiminin temeli olarak görüldüğünü, 1960'lı yılların ortalarından itibaren bu ilgiye doğru yönelmiş olan gidişle bir değişiklik olduğunu ve dramanın eşsiz bir öğretim aracı olarak görülmeye başladığını belirtmektedir. Yine drama anlayışının bir

⁵⁴ İnci San, *Ankara'da Yaratıcı Drama*, Alman Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 1990, s. 577

⁵⁵ Way, *a.g.e.*, ss. 10–54

⁵⁶ Ömer Adıgüzel, *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1993, s. 183

anlamda eski haline dönüştüren ve değiştiren başlıca kişinin Dorothy Heathcote olduğunu belirtmektedir.⁵⁷

Frank Cises gibi Peter Slade de çocuğun yaratıcı etkinliğinin standartlara göre değerlendirilmemesinin gerektiğine inanır. Çocuk dramasının kendi içinde bir sanat olduğunu savunmuştur. Sınıf içinde, doğal yaratıcı gelişime karışılmamasının önemi üzerinde durarak; öğretmenin ‘sevecen bir dost’ olup, eleştirmek ya da yönetmek yerine, grubun dikkatini ‘farkına varmamış olabilecekleri küçük güzelliklere’ çekmesi gerektiğini vurgulamıştır.⁵⁸

Peter Slade'nin öğrencisi olan Brian Way, *Drama Yoluyla Gelişim* adlı kitabında, dramanın, çocukların kendine güven duymasını sağladığı ve çocukların kendi kaynaklarını keşfetmesine, kullanmasına yardım eden bir araç olduğunu açıklamıştır. Brian Way, tiyatro ve dramayı kesin çizgilerle birbirinden ayırmıştır. Ona göre, tiyatro, bir seyirci kitlesini yöneliktir ve seyirciler için oynanır. Dramada ise katılanların kendi yaşantıları önemlidir.

ABD'de ise Winiferd Ward tarafından, 1923'te üniversitede yaratıcı drama eğitime başlanmış, buna ek olarak *Drama için Öyküler (1952)*, *Çocuklarla Oyun Hazırlama (1957)* adlı kitapları yayınlanmıştır. Ward, dramanın başkalarını değil, bireyin kendisini eğitmesi olduğunu savunmuştur.⁵⁹ Viola Spolin, *Tiyatro için Doğaçlama (1963)* isimli kitabında, çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasının, kendini ifade etme yönünden önemini vurgulamıştır.⁶⁰

Sonradan, birçok öğretmen drama yöntemini uygulamaya başladı. Ancak Dorothy Heathcote kadar hiçbir öncü, konuya gereken önemi vermedi. 1960'larda Heathcote ile drama tekrar asıl olması gereken biçimini bulmaya başladı.⁶¹ Heathcote 1970'lerde ise dramayı yeniden tanımlamaya girişti ve drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeni baştan

⁵⁷ Tülin Sağlam, *Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunların Eğitiminde Drama Kullanılması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997, s. 26

⁵⁸ Hornbrook, *a.g.e.*, s. 10

⁵⁹ Winifred Ward, *Drama with and for Children (Creative Drama, Childrens Theater)*, US Government Printing Office, Washington, 1960, ss. 12–24

⁶⁰ Önder, *a.g.e.*, s. 80

⁶¹ Gavin Bolton, *a.g.e.*, s. 10

irdeledi. Bu arada drama öğretmenlerine düşen rol de yeniden incelendi. Konular, ilkeler, kullanım alanları, sonuçlar ve sorumluluklar gözden geçirildi.

Heathcote dramayı önemli bir öğrenme yöntemi olarak kabul etmiştir. Çocukların oyun yaratması için değil, onların bilincini uyandırmak, gerçeğe fantezi yoluyla bakmalarını sağlamak, davranışların görünümünün ardındakileri görmelerini sağlamak için dramayı kullanır. Onun yaptığı onlara daha fazla bilgi vermek değil, bildiklerini kullanma becerisi kazandırmaktır.⁶²

Heathcote çocuklara, oyunları taklit etmek ve edebiyat örneklerini dramatize etmek yerine, bir olayda ya da bir çalışma biriminde dramatik anı bulmalarına yardım etmeyi yeğliyordu. Heathcote, daha etkili biçimde öğrenmenin sağlanması için, öğretmenlere dramayı kullanırken öğrencilere yardım etmelerini salık veriyordu. Onların bir rehber ve bir kaynak kişi olarak öğrencilerle birlikte çalışmalarını doğru bulmaktaydı. Okulda ayrıca bir drama uzmanı olduğu zaman, Heathcote, öğretmenin de dersi kendi önerileri çerçevesinde izlemesi gereğini savunmaktaydı. Okulda uzman olmadığı zaman, sınıf öğretmeni, konuya ilişkin gerilim, çatışma ya da asıl önemli ilgi noktasını nasıl bulacağını, uygun kaynak araç gerecin nasıl toplanacağını ve özgün bir proje çalışması ile sınıfa nasıl kılavuzluk edileceğini öğrenmelidir. Böyle bir süreç, çalışmanın genişliğine ve öğrencilerin ilgisine bağlı olarak bir kaç hafta ya da bir dönem sürebilir. Böylece eğitimde drama tarihinde, öğrencilerde gerçek yaşantılar yaşatma dönemi de başlamış oldu.⁶³

Ülkemizde de drama ile eğitim, cumhuriyetimizin ilk yıllarında İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu tarafından irdelenmiştir. Bir süre Milli Eğitim Bakanlığı müsteşarlığı ve milletvekilliği uzun süre de eğitimci olarak görev yapan Baltacıoğlu, “Yazılı metne değil, içinde doğaçlama unsuru olan oyunlara önem veririm”⁶⁴ sözleriyle, geleneksel Türk tiyatrosunun öz ve biçiminin, yaşadığı devrin tiyatro anlayışını oluşturması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sahnesiz, dekorsuz, makyajsız bir öztiyatrodur. Halkevlerinde amaç profesyonel oyuncu yetiştirmek değil, gençlerin kişiliğini geliştirmektir. 1930’lu yıllardaki bu çalışmalar gerek tiyatro açısından gerekse dramanın eğitim amaçlı kullanımını açısından

⁶² B.J. Wagner, *Dorothy Heathcote Drama As A Learning Medium*, Publishers Ltd. Stanley Thorner, 1990, s. 22

⁶³ San, “Eğitimde Yaratıcı Drama”, s. 577

⁶⁴ Mahiye Morgül, *Eğitimde Drama*, Kök Yayıncılık, Ankara, 1999, s. 22

oldukça önemlidir. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ‘öztiyatro’ tanımlamasını, oyuncunun yaratısının hâkim olduğu bir yapıyı esas alarak yapmıştır. Günümüzdeki Köy Seyirlik Oyunlarını tanımlayan Baltacıoğlu, sahnesiz, dekorsuz, makyajsız, izleyicilerin koltuklara sıkıştırılmadığı, oyunun, oyuncunun yaratı ve becerisine teslim edildiği, metinsiz, suflörsüz bir yapı görmek ister.⁶⁵

Köy Enstitülerinde de benzer uygulamalar yapılmıştır. Burada, eğitimde dramanın tam anlamıyla gerçekleştiği söylenememekle birlikte, sahne dışında kullanımlar olduğundan söz edilebilmektedir. Canlandırma çalışmalarına da yer verilmiş, ancak eğitimciler sistemli ve bilinçli bir uygulama tekniği üzerinde yoğunlaşmamıştır. Ülkemizde gerçekleştirilen ilk doğrudan drama çalışması Nevide Gökaydın’ın 1956 yılında bir yıl süren atölye çalışmalarıdır. Gökaydın drama kullanılarak müzik ve resim eğitiminin verilmesi gerektiğini savunarak Temel Sanat Eğitimi veya Güzel Sanatlar Eğitimi konularının temellerini atmıştır.

1985’te Tamer Levent tarafından gönüllü gruplara başlatılan Eğitimde Drama atölye çalışmaları, 1990lı yıllarda İnci San’ın çabaları ile ilerletilmiştir. Çağdaş Drama Derneği’nin kuruluşu da bu döneme rastlar. San, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Sanat Eğitimi kürsüsünü kurarak bu alanda çalışan çok sayıda akademisyenin yetişmesine önayak olmuştur. 1980li yıllardan itibaren yuva ve anaokullarında, dramaya giderek daha çok yer verilmiş, dramatik etkinlikler ve oyun ağırlıklı dersler koyulmuştur. 1990lı yıllarda askeri okullar ve polis akademilerinde drama dersleri verilmeye başlanmıştır. 1998’de ise ilköğretim okullarında 4ncü sınıftan itibaren seçmeli ders olarak verilmeye başlanmıştır. Bu gelişmelerden sonra eğitim fakülteleri drama öğretmeni yetiştirmeyi gündemlerine almışlardır.

Çağdaş bir öğretim yöntemi olan drama farklı ders ve konuların öğretilmesinde ve öğrenilmesinde etkin bir konuma sahiptir. Günümüzde drama hem ülkemizde hem de dünyada eğitimin her aşamasında işlevsel bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

⁶⁵ Serdar Ongurlar, *Baltacıoğlu ve Tiyatro*, Atasar Yayıncılık, İzmir, 2000, ss. 20–55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DRAMA

3.1.Dramanın Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı

Eğitimin çeşitli alanlarında 20nci yüzyılın başlarından itibaren kullanılmakta olan dramaya bağlı teknikler, iletişime yönelik dil öğretiminin önem kazanması ile yabancı dil öğretimi alanında da gündeme gelmiştir. Drama ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Bu özelliğiyle dilin anlamlı bir şekilde öğretilmesi için iyi bir yoldur.¹ Dramanın yabancı dil öğretiminde işlevselliği ülkemizde ve dünyada yapılan birçok araştırma ile ortaya koyulmuştur. Drama teknikleri günümüzde eğitimin her alanında geniş bir kullanım sahasına sahiptir.

Drama iletişimin güçlenmesinde ve öğretimde kullanılabilen en güçlü silahlardan biridir. Drama etkinlikleri yorumlayıcı, belleği besleyici ve öğreticidir. Aynı zamanda sol ve sağ beynin, yani mantık ve yaratıcılığın işbirliği yapmasını sağlar. Öğrenmenin bir yolu olan basit etkin deneyimler içerir. Bununla birlikte dört dil becerisini içinde barındırır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma... Bu özellikleri ile drama yabancı dil öğretimi alanında önemli bir araç durumundadır.²

Yabancı dil öğretiminde drama; pandomim, oyun, kukla, doğaçlama, rol oynama ve benzetim gibi etkinliklerin yabancı dil sınıflarında kullanımını içerir. Tüm bu etkinliklerin ortak yanı öğrencilerin hayal güçlerini canlı tutarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı olmalarıdır. Pek çok drama etkinliğinde öğrencilerden, hayali durum ya da mekânlarda kendi kimlikleriyle ya da bir başka kişinin kimliğine bürünerek dramatik etkinlikler gerçekleştirmeleri beklenir.

Okullarımızda kullanılan geleneksel yabancı dil kitaplarında ifadelerimizin ortamla uygunluğu üzerinde yeterince durulmamaktadır. Günlük hayatta iletişim kurarken kullandığımız ifadeleri içinde bulunduğumuz ortama göre seçeriz. Gerçek iletişimde konuştuğumuz kişiye göre konuşma tarzımızı ve ses tonumuzu belirleriz. Pek çok ders kitabında yer alan etkinliklerde ciddi, düşünceleri ne mutluluk ne de huzursuzluk

¹ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi*, s. 62

² Hoskisson, and Tompkins, *a.g.e.*, ss. 130–135

uyandırmayacak derecede kişiliksiz karakterler yer alır. Oysa gün boyunca karşılaştığımız ve iletişim kurduğumuz insanlar böyle değildirler. Konuştuğumuz insanlar şaşkın, çabalayan, endişeli, stresli, yorgundurlar; nefesleri kokar, başları ağrır, saçları kirli, dişlerinin arasında yiyecek kalır; garip davranışları, tikleri, yapmacık davranışları vardır; bazıları o kadar hızlı konuşur ki bir tek kelimesini anlayamayız, konuştuklarını tekrar ederler, bazıları çok yavaş konuşur. Bu insanlarla konuşmak için kim olduğumuzu ve kim olduklarını bilmemiz gerekir. Aramızdaki yaş farkının önemli olup olmadığını, bir daha görüşüp görüşmeyeceğimizi, onları etkilemeye çalışmaya değip değmeyeceği gibi konuları bilmeliyiz.

Drama etkinliklerin kullanılması ile klasik yöntemlerde göz ardı edilen duygusal içerik ve beden dilinin kullanımı ders planının en önemli bölümünü oluşturur. Bu, birdenbire sınıfın içerisinde sıçramamız, garip davranışlar yapmamız anlamına gelmez. Asıl vurgulanan anlam üzerinde daha çok durulmasıdır. Çoğu dil öğretimi, bir kez tümce doğru kurulduğunda, her zaman bir kullanılış yeri bulunur inancı ile yapılar üzerinden uygulanmaktadır. ‘Önce yapı gelir ardından anlam’, yaklaşımı yanıltıcı, hatta tehlikeli olabilir; çünkü öğrencileri yapısal kalıplara uymaya zorlar. Bir benzetme yapmak gerekirse: bu, üzerine inşa edileceği arsayı incelemeyen bina tasarlamaya benzer. Doğru yapıların öğretilmesi gerektiğini kimse yadsıyamaz, ama önemli olan bunların daha en başından anlamlı bir şekilde öğretilmesidir.”³

Öğrenciler, drama ile öğrendikleri dilde konuşma metinlerinin nasıl sıralandığını, duruma göre nasıl ifadeler kullandığını, ilişkilerin nasıl ifade edildiğini öğrenmektedir. Eğer diyaloglar, sınıfta okunur ve oynanırsa, öğrenciler belli başlı ifadeleri kavrayacaklar ve telaffuz, tonlama, vücut dili gibi unsurlara, nasıl dikkat edeceklerini öğreneceklerdir. Öğretmenler, oyunun bazı bölümlerinin sınıfta öğrenciler tarafından oynanmasının, iletişim ve işbirliğini artırdığını belirtmektedirler. Öğrenciler, öğrenme sürecinde etkin rol aldıkları için motivasyonları artmaktadır. Bununla birlikte gerçek yaşamdan bir durumla ilgili çalışma yaptıklarında, zihinsel ve duygusal olarak motivasyon da sağlanmaktadır. Bu

³ Alan Maley and Alan Duff, *Drama Techniques in Language Teaching*, Teaching Modern Languages, A. Swarbrick (Ed.), Biddles Ltd, 1994, s. 7

sayede öğrenciler kendi deneyimlerini paylaşarak diğerleri ile duygudaşlık kurmayı başarmaktadırlar.⁴

Bir öğretim tekniği olarak dramanın ‘ne olmadığı’nın bilinmesi, ‘ne olduğu’nun daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır;

- Drama, çiçek ya da ağaç olmak değildir. Drama gerçek insanlarla ilgilidir.
- Drama, diyalogları ezberleyip izleyicilerin önünde sahnelemek değildir. Drama, kişinin kendi düşüncelerini kullanarak kendisi için oynamasıdır.
- Drama, öğretmen arkada durup seyrederken öğrencilerin oyun oluşturmaları değildir. Drama, öğretmenin de rol aldığı bir grup etkinliğidir.⁵

Yabancı dil derslerinde kullanılan dramatik etkinlikler, öğrencilere dersi oluşturan konulara yönelik malzeme yaratmada kendi kişiliklerini kullanma şansı veren etkinliklerdir. Bu etkinlikler, öğrencilerin taklit, mimik ve yüz ifadelerini kullanarak kendilerini ifade etmedeki doğal yeteneğini ortaya çıkarır. Aynı zamanda, öğrencilerin geçmişte edindikleri deneyimleri hayata geçirme, hayal gücü ve anılarını kullanma şansını da verir.⁶

Drama, iletişimci dil öğretimi gibi yeni bir dil öğrenme kuramı değil, daha çok, belirli dil yetilerini geliştirmekte kullanılan bir yöntemdir. Bazı öğretmenlere göre drama, eğlenceli ve genellikle dışa dönük, girişken öğrencilerle uygulanabilen sözlü iletişim yetisini kazandırmaya dönük bir etkinliktir. Diğer bazılarına göre ise drama, eğitim programının tam merkezine yerleştirilmeli ve öğretimin her aşaması için kullanılmalıdır. Bu iki anlayışın ortasını bulmak ise daha uygun olacaktır: “Drama, ne ürkütücü ve sadece doğal olarak dışa dönük kişilerin yaklaşabileceği dizginlenemez bir attır, ne de dil öğretimindeki bütün sorunların yanıtıdır.”⁷

Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesini sağlar, sorun çözme ve

⁴ Valeria Whiteson and Nava Horovitz, *The Play's The Thing*, St. Martin's Press, New York, 1998, s.15

⁵ N. Kitson and J. Spiby, *Primary Drama Handbook*, Watts Books, 1995, s. 2

⁶ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, s. 8

⁷ Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford U.P., Oxford, 1987, s. 8

iletişim kurma becerilerini geliştirir. Bu şekilde öğrenilen dil sınıf içinde anlamlı ve yararlı olarak kullanılır.⁸

Drama kullanımının dil öğretimindeki işlevselliği farklı yönleri ile incelenmiştir. Dramanın çözümüne yardımcı olduğu temel sorunlardan biri de her öğrencinin farklı algı düzeyi ve yeteneklere sahip olması nedeniyle sınıf ortamında yaşanan güçlüklerdir. Toplu eğitim verilen sınıflarda öğrencilerin ortak algılarını tek tek belirlenip kişiye özel bir programın çıkarılması mümkün olmamaktadır. Drama ise, farklı algılara hizmet etmeyi başarmaktadır. Drama ‘yeni’ olana kapı açar. Drama ile sunulan bir metin, sözcük grubu ya da dilbilgisi kuralı daha kolay öğrenilecektir.

Dil sınıfları için farklı açılardan pratik çözümler sağlayan drama kullanımının Demirel’e göre yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır.
- Dilin pratiğini yapmaya olanak sağlar ve akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir.⁹

Dramanın yabancı dil öğretiminde kullanılmasının yararları farklı bir kaynakta da şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencilere geniş bir dil pratiği imkânı sağlar.
- Yabancı dil öğretiminde sıklıkla göz ardı edilen dilin özel kullanımını teşvik eder.
- Düşüncelerin paylaşılması ve grup çalışmaları ile güven oluşturur.

⁸ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi*, s. 62

⁹ *A.g.e.*, s.62

- Çalışmanın herhangi bir alanına dikkati toplayarak kolayca unutulmaları hatırlanabilir hale getirir, bilinene ve klişeleşmiş yeni bir ışık getirir.
- Yazılı metne takdir ve eleştiriyi artırır ve öğrenciye kendi yazılı çalışmasını oluşturması için teşvik eder.
- Tüm öğrencilerin kavrayışlarını başarı için yeniden düzenleyerek zayıf öğrencilere başarı olanağı sunar.
- Medyayı inceleme ve analize açar.
- Dramanın her zaman gerektirdiği düşünsel etkinlik ile özellikle cinsel ve ırksal kalıpların keşfine ve kırılmasına yardım eder.¹⁰

Dramatik etkinlikler, öğrencilerin kendi yaratıcılığını ikinci dil ediniminde de ortaya koymasını sağlamaktadır. Bu etkinlikler, her öğrencinin doğal olan yeteneklerini ortaya çıkarmasını sağlar. Taklit eden, mimik ve sözlü ifadeler kullanan öğrencinin, yaratıcı yönü gelişir. Böylece kendine güvenir. Her öğrenci farklı bir yaşama sahiptir. Öğrenim yoluyla, kendi de oynayarak bu deneyimi paylaşır. Bunun yanı sıra drama, öğrencinin psikolojik ve sosyolojik gelişimini izlemeye de olanak sağlar.¹¹

Drama etkinlikleri, öğrenciyi her zaman araştırmaya ve soru sormaya yöneltir. Özellikle benzetim ve rol oynama çalışmaları, öğrencinin sıkılmadan gözlem ve inceleme yapmasını sağlar. Düzenli canlandırma etkinlikleri, öğrencinin verilen durum ya da diyalog karşısında, yapması gerekenleri kendi kafasında bir sisteme oturtmasını sağlayacaktır. Bir sonraki derste, drama etkinliği yapılacağını bilerek gelen öğrenci, kendi kendine araştırma gereksinimi duymaktadır. Öğretmenin ödev olarak vermemesi, ama kendisinin günlük bir olayı da özel bir konuyu canlandırabilme olasılığı ile karşı karşıya olduğunu bilmesi, onu bu araştırmaya yöneltir. Öğrencinin anlamlı sorular sorabilmesini sağlayan drama, pratik ve kontrollü (öğretmen tarafından) bir uygulama olmasına rağmen, sınırsız yaratı sağlar ve mükemmel sonuçları beraberinde getirir.¹²

¹⁰ Tricia. Evans, *Drama in English Teaching*, Croom Helm Ltd, Great Britain, 1984, s. 12

¹¹ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, s. 8

¹² Donn Byrne, *Focus in the Classroom*, Modern English Publications, Hong Kong, 1988, ss. 30–31

Dil öğretiminde yaratıcılığı ön plana alan tekniklerin başarılı sonuçlar getirdiği yapılan pek çok araştırma ile ortaya koyulmuştur. Bu tekniklerin kullanımı öğrencilerin motivasyonlarını artırarak dersin daha verimli geçmesini sağlar. Ayrıca sınav stresini azaltır. Öğrenci drama içinde kullandığı bilgiyi özümser ve bu bilgiyi kullanabiliyor olmanın verdiği güvenle sınava girer. Bu alanda yapılan birçok araştırma, biçimi ya da süresi ne olursa olsun, drama etkinliklerinin sınıf içindeki verimi hızla artırdığını göstermiştir. Öğretmenler için de kullanımı klasik yöntemlere göre daha farklı ve işlevsel olan drama ile çok farklı uygulamalar gerçekleştirilebilmektedir.

3.2.Drama Çalışmalarının Yabancı Dil Öğretiminde Uygulama Alanları

3.2.1.Sözel iletişim ve drama

Drama etkinlikleri, sınıfın kapılarını dış dünyaya açarak öğrencilere yalnızca hayal güçleriyle sınırlı bir iletişim ortamı hazırlar. Bir başka ifadeyle drama aracılığıyla, sınıfın dışındaki dünya sınıfa taşınarak öğrencilerin doğal iletişim kurmalarına yönelik durumlar ve ortamlar oluşturulur. Bu özelliği ile drama çalışmaları konuşma derslerinde pratik ve elverişli bir araç durumundadır. Drama etkinlikleri, günlük yaşamda kullandığımız söz ve ifadeleri içinde barındırır. Gelişen ve hızla kalabalıklaşan dünyada, bireylerin gündelik yaşantısında kullandıkları bazı ifadeler kalıplaşmıştır. Örneğin, canımız sıkkınken vereceğimiz bir selam ya da teşekkür mekanik çoğu zaman hissetmeden gerçekleşir. Drama, günlük yaşamın bu yanının tersine, hissederek yaşadığımız anları geri kazandırır. Drama etkinliklerinde kişi hissederek, kaybettiği enerjiyi de geri kazanmış olur. Böylece öğrenme aşamasındaki kişi, kalıpları kırar ve farklı yaklaşımlar kazanabilir. Gerçek yaşamda da olması gerekenlerin farkına varır.¹³

Wessels, iletişimci ders kitaplarının gerçek iletişim ortamı sağlayamadığını, öğretmeni ve öğrenciyi yapay diyaloglarla karşı karşıya bıraktığını öne sürer. Ona göre iletişim başka bir kimseyle konuşmayı içerir. Günlük konuşmalarda heyecan, sözün kesilmesi, yanlış anlama ve sessizlik vardır. Bu konuşmalara duygular da yansır; sevgi sözcüklerinde bağırıp çağırmaya değin geniş bir aralıkta duygular konuşmaların içindedir.

¹³ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, ss. 7-9

Konuşanlar, birbirini tanımayan yabancılar olabileceği gibi, akrabalar, arkadaşlar, sevgililer, görevliler, öğrenciler ya da öğretmenler olabilir. Bireylerin toplumsal konumları da konuşmayı etkiler. Dramanın kullanımı, gerçek iletişime yönelik öğeleri (derin yapı, ilişkiler, toplumsal konum, duygular, beden dili, vb.) içermektedir.¹⁴

Drama etkinliği sırasında kullanılan diyaloglar tamamen doğaçlama olarak üretilebilir. Ancak çoğunlukla hazır olan diyalogların klasik yöntemle göre farklı şekilde kullanılması söz konusudur. Drama ile diyaloglar verilirken mümkün olduğunca yalnız çalışılmamalıdır. Öğrenci yeni diyaloga uyum sağlamak ve yeni kelimeleri özümsemek için diyalogu istediği kadar tekrar edebilir. Kesinlikle ezberlemeye çalışılmamalıdır. Diyalogu okurken kendine karşılık veren kişiyi de dinlemelidir. Sadece kendi rollerini ezberleyip oynayan oyuncular olumlu eleştiriler alamazlar. Yabancı dil sınıfından ‘ezberle’ ve ‘naklet’ sözcükleri çıkarılarak yerlerine ‘öğren’ ve ‘iletişim kur’ sözcükleri konulmalıdır.

Diyaloglar öğrenilmeden ezberlenip sunulduğunda iletişimle ilgisi olmayan durumlar ortaya çıkmaktadır:

- 1) Eşler sırayla konuştuklarında ortaya bir diyalog değil iki monolog çıkar.
- 2) Öğrenci sadece sesi izlediğinden eşi sustuğu anda, sözü bitmemiş olsa da, sırası geldiğini düşünerek konuşmaya başlayabilir.
- 3) Tümceler doğru söylene de içeriği göz önüne alınmadığından düşünceler ve duygular ifade edilmemiş olur.

Drama uygulamalarında, diğer yöntemlerde çok fazla üzerinde durulmayan, sözel iletişimde vurgu ve tonlama önemli bir konudur. “Yabancı dil öğretmenlerinin, sahneye çıkmaya hazırlanan oyuncuların seslerini hazırlama yöntemlerinden öğrenecekleri çok şey vardır. Sesletim öğretiminde alışılmış yöntemler genellikle, anımsanması güç belirli sesleri, sözcükleri ve yapıları dinleme ve yineleme üzerinde durmaktadır. Oysa konuşma sadece duyduğunu yinelemek değildir. Ağzın şekli, duruş, nefes alıp verme hatta yüz ifadeleri bile doğru sesletim açısından önemlidir.”¹⁵

¹⁴ Wessels, *a.g.e.*, s. 10

¹⁵ *A.g.e.*, s. 62

3.2.1.1.Sözel iletişime yönelik alıştırma örnekleri

Uzun köpeğin öyküsü

Sınıftan dört öğrenci seçilir ve yan yana dizilmeleri istenir. Bir öğrenci ‘çok’, diğeri ‘şişman’, diğeri ‘uzun’ ve dördüncü de ‘tren’ sözcüğü olur. Öğretmen içinde bu sözcüklerin geçtiği “Uzun köpeğin öyküsü” adlı metni okurken kendi sözcüğünü duyan öğrenci hızla yerinden ayrılarak sıranın sonuna geçer. Bu işlem öykünü sonuna kadar devam eder. Öğrencilerin kendi sözcüklerini kaçırmamaları gerekir.

Uzun köpeğin öyküsü: “Bir zamanlar, çok şişman bir kadın varmış. Bu çok şişman kadın trenle uzun bir yolculuğa çıkmaya karar vermiş. Yanına çok uzun olan köpeğini de almış. Trene binmiş ve pencere kenarında bir koltuk bulmuş. Çok çok şişman kadın kucağında uzun köpeğiyle bu koltuğa oturmuş. Tren kalkmış.

Şişman kadının kompartımanında puro içen uzun boylu bir adam varmış.

Bir süre sonra şişman kadın puronun dumanı yüzünden öksürmeye başlamış. Uzun boylu adama çok kibar bir şekilde şöyle demiş; “Üzgünüm! Ama bu trende sigara içmek yasaktır.”

Çok uzun boylu adam hiç cevap vermemiş ve büyük şişman purosunu içmeye devam etmiş. Bunun üzerine şişman kadın daha yüksek sesle; “Size bu trende sigara içmek yasak dedim.” demiş.

Çok uzun boylu adam yine bir şey dememiş. Şişman kadın çok kızmış. “Sigara içilmez!” diye bağırarak ve puroyu tutup trenin penceresinden dışarı fırlatmış.

Bunun üzerine çok uzun adam da uzun köpeği şişman kadının kucağından yakalayıp trenin penceresinden dışarı fırlatmış.

Şişman kadın “AHHHHhhhh!” diye bağırarak yerinden fırlamış ve trenin arkasına doğru koşmuş.

Trenin son kompartımanına vardığında küçük bir platforma çıkmış. Orada, aynı platformda çok uzun köpek oturmuş büyük, şişman puroyu içiyormuş!”

Hem oynayanlar hem de izleyenler için eğlenceli olan bu etkinlik dikkatli dinlemeyi gerektirdiğinden iyi bir sözel beceri çalışmasıdır. Çok fazla dil yetisi gerektirmedikten küçük yaştaki öğrencilerle çalışılabilir.¹⁶

Yukarı mı aşağı mı?

Öğrencilere basit bir metnin okunduğu kaset dinletilir. İkinci dinleme sırasında konuşmacının sesinin yükseldiği yerlerde ayağa kalkmaları, alçaldığı yerlerde ise oturmaları istenir.

Bir başka metin yazılı olarak öğrencilere dağıtılır. Bu kez metni okuyup vurgunun yükselip alçalması gereken yerlere oklarla işaret koymaları istenir.

Yükseliyor ↑ Alçalıyor ↓

Sesin neden yükselip alçaldığı verilen örnekler üzerinde tartışılır.¹⁷

Bu etkinlik ses tonu ve vurgulamaya dikkati çekmektedir. İleri bir dil yetisi de gerektirmemektedir. Bu nedenle dilin tanıtılmaya başlandığı ilk zamanlara uygun bir etkinliktir.

Benim öyküm

Sınıf iki gruba ayrılır, A grubu sınıfın dışına gönderilir. A grubuna B grubunun bir öykü oluşturacağı ve A grubunun sadece evet/hayır soruları sorarak öyküyü anlamaya çalışmaları gerektiği açıklanır. Gruptaki herkesten kişilerin tarifleri ve olayın geçtiği yer ile ilgili mümkün olduğunca detaylı sorular hazırlamaları istenir. Hazırlık için süre verilir. B grubuna da aynı şeyler anlatılır ancak onlara bir öykü oluşturmak zorunda olmadıkları da açıklanır. Tüm yapmaları gereken belli kodlar oluşturup bu kodlara göre evet ya da hayır demeyi kararlaştırmaktır. Kodlar için bazı örnekler:

- Her üçüncü ve üçün katları olan soruya ‘hayır’
- Soru ünlü ile bitiyorsa ‘hayır’

¹⁶ Sıla (Oyat) Ay, *Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*, (Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997, ss. 79–80

¹⁷ D. Norman, U. Levihn and J.A. Hedehquist, *Communicative Ideas an Approach with Classroom Activities*, Language Teaching Publications, 1986, s. 21

- Olumsuz soru ise ‘evet’
- Soruda yediden az sözcük varsa ‘evet’ gibi...

A ve B gruplarından öğrenciler çiftler oluşturur. A grubunun öğrencisinin sorularına B grubunun öğrencisi belirlenen kodlar doğrultusunda cevap verir. Çiftler halinde uygulandığından her çiftin öyküsü farklı olacaktır.

B grubunun öğrencisi öykünün nasıl geliştiğini not alır. Bu noktada önemli olan A grubunun hala B grubunun bir öykü hazırladığına inanıyor olmasıdır. A grubu bir araya gelerek aldıkları notlardan yararlanarak öyküyü oluşturmaya çalışır. Bu evrede aslında ortada bir öykü olmadığını anlarlar. İstenirse ve zaman kalmışsa, A grubundan kodları tahmin etmeleri istenebilir.¹⁸

Ayrıntılı sorular sormak ve kodları oluşturmak belli bir dil düzeyi gerektirdiğinden orta ve ileri düzeye uygulanabilecek bir etkinliktir.

Beni dinle

Altı öğrenci seçilir. Bir tanesine uzakta beklemesi söylenir. Diğerlerine üzerinde bir ya da iki tane istek bulunan kâğıtlar verilir. Örneğin; “Postaneyi arıyorum.” , “Bu parayı bozabilir misiniz?”, “Arabam bozuldu itmeme yardım eder misiniz?” gibi... Önce beş öğrenciden biri uzakta bekleyen öğrenciye gider ve elindeki isteğe göre konuşmaya başlar. Diyalog başlar başlamaz bir başka öğrenci onlara katılır ve kendi isteğini diğer ikisine anlatmaya başlar. Bu üçü konuşurken dördüncü, dördü konuşurken beşinci ve son olarak beşi konuşurken altıncı öğrenci de gruba katılır. Hepsi kendi isteğinde ısrar eder.

Tüm sınıf etkinliği seyrettikten sonra altı kişilik gruplara ayrılır ve aynı etkinliği uygular. Bu etkinlik için beş dakikadan fazla süre tanınmamalı ve gürültüyü önlemek için isteklerin sakın bir ses tonuyla iletilmesi zorunluluğu konulmalıdır.

Burada önemli olan aynı isteği değişik tümcelerle ifade edebilmek olduğundan öğrencilerin sürekli aynı tümceyi tekrar etmeleri engellenmelidir. Bunun için etkinliğe

¹⁸Sheelagh Deller, *Lessons from the Learner Student Generated Activities for the Classroom*, Pilgrims Longman Resource Books, 1990, s. 10

başlamadan önce öğrencilerden kâğıtlarında yazılı olan isteklerini dile getirmek için birkaç değişik tümce düşünmeleri istenebilir. Örneğin:

- “Bana bir YTL bozabilir misiniz?”
- “Bir YTL bozuğu olan var mı?”
- “Bir YTL bozuğa ihtiyacım var.”
- “Kim benim için bir YTL bozabilir?”gibi...¹⁹

Bu etkinlik belli bir dil bilgisi gerektirdiği için orta ve ileri düzey için uygundur.

Bir dakika lütfen

Bu etkinlikte öğrenciler sırayla öğretmenin koltuğuna oturur ve herhangi bir konu üzerinde bir dakika boyunca konuşurlar. Konu, sosisler, futbol, televizyon, kızlar, erkekler, tatil, yemek, partiler vb. herhangi bir şey olabilir. Amaç, öğrencinin bir dakika boyunca düşünmeksizin akıcı bir şekilde konuşmasını sağlamaktır. Bu etkinlik zaman zaman tekrarlanırsa öğrenciler daha fazla sözcük öğrenmenin yararını anlayacak ve bir dahaki konuşma için yeni sözcükler öğrenmeye çalışacaklardır.²⁰

Hedef dilde konuşma zorunluluğu olan bir etkinlik olduğundan ileri düzeyler için daha uygundur ancak süre kısılarak daha düşük seviyelere de uygulanabilir.

3.2.2.Sözel olmayan iletişim ve drama

Sözel iletişim sürecini boyutlandıran dinleme ve konuşma etkinliklerinin yanı sıra, sözel olmayan öğeler de bu süreci etkilemektedir. En az sözcükler kadar etkili olan beden dilinin (el-kol hareketleri, yüz ifadeleri, mimikler, vb.) iletişimde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Sözle olduğu kadar, hareketler, jestler ve mimiklerle de kendimizi ifade ederiz. Duyularımızı göstermek ya da gizlemek için yüz ifadelerini kullanırız. Duruş ve hareket etme şeklimiz, benzer şekilde konuşuyor olduğumuz kimselere tepki gösterme biçimlerimiz sözel eylemi bütünleyen, sözel olmayan iletişim öğeleridir.

¹⁹ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, s. 168

²⁰ Ay, *a.g.e.*, s. 85

Drama çalışmalarında, öğrencilerden sözle olduğu kadar beden dili ve mimikleri kullanarak tam anlamıyla iletişim kurmaları istenmektedir. Bu yolla öğrencilerin elde edecekleri güven sınıf dışında karşılaşacakları ortamlarda yabancı dili daha rahat kullanmalarına yardım edecektir.

3.2.2.1.Pandomim (Mim)

Pandomim, sanatçının duygu ve düşüncelerini yalnızca el, kol ve baş hareketleriyle mimik ve davranışlarla anlattığı gösteri ya da sözsüz oyundur.²¹ Bu tür etkinliklerin yabancı dil sınıflarında konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılması oldukça yaygın bir uygulamadır. Öğrencilere iletişim kurmak için sözel olmayan araçların da kullanılabileceği bilincinin kazandırılmasını sağlar. “Yüz ifadeleri, jestler, beden hareketleri gibi paralinguistik iletişim öğelerinin vurgulandığı etkinlikler, uygun sözcüklerin eklendiği paralel çalışmalarla da desteklenebilir. Bu tür çalışmalarda sözel olmayan iletişim öğelerinin yerini doldurmak değil, bu öğeleri geliştirmek amaçlanır.”²²

Bir anlamda fikirlerin sözcükler olmadan ifade edilmesi olan pandomim Dilin doğal ortamlarda kullanımlarını içeren durumları yansıtır. Pandomim etkinlikleri çeşitli şekillerde uygulanabilir. Örneğin öğrenciler ikiye ya da daha çoklu gruplara ayrılarak birtakım etkinliklerin bu yolla sergilenmesi istenebilir. Öğrenciler, sergiledikleri etkinliği anlattıkları zaman doğal bir konuşma kaynağı oluşacaktır.

Öğrencilerden çeşitli durumlarda duygularını pandomim yolu ile yansıtmasını istenebilir. Sözelimi, bir masayı paylaşan ya da aynı koltukta oturan iki kişi olarak hareket etmeleri gibi... Diğer bir etkinlik de öğrencilerden kendileri olarak ya da farklı kimliklerle çeşitli ruh halleri ve tepkilerle birbirleriyle karşılaşacakları küçük gruplar oluşturmaktır. Daha büyük gruplarla (10 kişi) çalışmalarda ise; bir partide karşılaşma, film başlamadan önce sinema girişinde bekleme ya da kalabalık bir meydanda dolaşma gibi etkinlikler kullanılabilir.

²¹ Büyük Larousse, İnterpress Basın ve Yayıncılık, İstanbul, s. 9136

²² Susan Holden, *Drama in Language Teaching*, Longman, Essex, 1981, s. 26

Tüm bu etkinliklerde öğrenciler sözcük kullanmaksızın mimiklerle hareket ederler. Daha sonra duruma ilişkin olarak konuşabilir ve tartışabilirler.²³

3.2.2.2.Pantomim alıştırmalarına örnekler

Orkestra şefi

Öğrencilerden ayağa kalkmaları istenir. Oldukça hareketli bir klasik müzik parçası çalınırken öğrenciler orkestra şefiymiş gibi hayali orkestrayı yönetirler. Öğretmen öğrencilere sırayla yeni durumlar söyler ve bunları da mime katmalarını ister:

- Ceketine biri kaşınma tozu dökmüş.
- Yanlış bir nota duyuyorsun.
- Burnuna kötü bir koku geliyor.
- Trombon çalan kişinin ceketi trombona takılmış, müzisyeni durumdan haberdar ediyorsun.
- Başının etrafında bir karasinek dolaşıyor.
- Ayağına bir köpek saldırıyor.
- Sahnenin sonunu kendin getir.

Verilen durumlar daha önceki hareketlere devam edilirken yapılmak zorunda olduğundan ortaya çok komik manzaralar çıkacaktır.²⁴ Öğrencilerle çok rahatlıkla ısınma çalışması olarak uygulanılabilecek bir çalışmadır.

Hediye oyunu

Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Birbirlerine hediye verme ve birbirlerinden hediye alma olayını pantomimle canlandırmaları istenir. Hediyeyi veren önce hediyein boyutunu belirtir. Hediyeyi alan öğrenci paketi açar ve hediyein ne olduğunu anlatır. Örneğin saati koluna takar ve saati dinler.²⁵

²³ Donn Byrne, *Teaching Oral English*, Longman, Essex, 1986, s. 116

²⁴ Ay, *a.g.e.*, s. 67

²⁵ *A.g.e.*, s. 68

Basit ve tipik bir pandomim çalışması olan bu çalışma da ısınma çalışması veya sözcük öğretiminde kullanılabilir.

Alışverişte

Her birinin üzerinde pandomimle anlatılabilecek malı ya da yiyecek içecek gibi satın alınabilecek bir şeyin yazılı olduğu 99 tane küçük kart hazırlanır. Sırayla bir öğrenci alıcı, diğer öğrenci satıcı olur. Alıcı, istediği şeyi satıcıya anlatmak zorundadır. Ancak önemli olan satıcının tam olarak kartta yazılı olanı söylemesidir. Kartlar öğretmenin elinde durur ve her çift kartta yazılanı bildikçe öğretmenden yeni bir kart alır. Kartlar bittiğinde hangi ikili en fazla kartı anlatabilmişse ödüllendirilir.²⁶

Sözcük bilgisini pekiştirmek için çok uygun ve kullanışlı bir etkinliktir. Sözcüklerin zorluk düzeyi öğrencilerin düzeyine göre ayarlanabilir ve ayrıca her düzeydeki öğrenci için ısınma etkinliği olarak da kullanılabilir.

3.2.3.Sözcük öğretimi

Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi her zaman en önemli noktalardan biridir. Bu durum dört dil becerisinin (dinleme, okuma, yazma, konuşma) tümü için de aynı öneme sahiptir. Klasik yöntemlerle öğretilen sözcükler, kullanıldıkları durumlar dikkate alınmadan, ezberleterek öğretildiği için kolaylıkla unutulmaktadır. Sözcükleri kullanıldıkları bağlam içinde kullanarak öğrenmek kolay ve eğlenceli olmaktadır. Drama bu olanağı sağlamaktadır.

Dilin ilk öğrenildiği başlangıç düzeyinde anadili kullanımı önerilmediğinden ve karşılığını hedef dille vermek öğrenciler için zor olacağından bu aşamada pandomim yardımcı olacaktır. Öğretmen sözcükleri el, kol ve baş hareketleriyle mimik ve davranışlarla anlatabileceği gibi öğrenciler dersten önce görevlendirilerek yeni öğrenilecek kelimeleri araştırmalarını ve bunları aynı yolla arkadaşlarıyla paylaşmalarını da isteyebilir.

²⁶ A.g.e., s. 68

3.2.3.1.Sözcük öğretimine yönelik alıştırma örnekleri

Kısaltmalar

Sınıf ikili gruplara ayrılır. Her grup sözlükten de yararlanarak beş ya da altı tane kısaltma bulur. Kısaltmaların gerçek olma zorunluluğu yoktur, hayali kısaltmalar da uygulanabilir. Hazırlamak için beş ile sekiz dakika kadar süre verilebilir. Her ikili başka bir ikili ile bir araya gelir ve listelerini değiş tokuş eder. İpuçları da istenerek kısaltmaların anlamlarını bulmaya çalışırlar.²⁷

Kısaltmalar hayali de olabileceği ve sözlük kullanımı da serbest olduğu için başlangıç düzeyi için uygun bir etkinliktir.

Annemin kedisi

Öğretmen ve öğrenciler halka şeklinde otururlar. Öğretmen iki kez ellerini çırpıp, iki kez de parmaklarını şıklattıktan sonra alfabenin ilk harfi ile başlayan bir sıfat kullanarak annesinin kedisini tanımlar ve halkadan çıkar: “Annemin kedisi arsız bir kedi”. Yanında duran öğrenci de aynı şeyleri yaptıktan sonra yine aynı harfle başlayan başka bir sıfat kullanarak annesinin kedisini tanımlar: “Annemin kedisi akıllı bir kedi.” Yeni bir sıfat bulamayan ya da tempoyu kaçıran öğrenci halkadan çıkar. Yeni turda bir sonraki harfle başlayan sıfatlar kullanılır. Sona kalan iki öğrenci ödüllendirilir.²⁸

Bu haliyle etkinlik hedef dilde çok sıfat bilmeyi gerektirdiği için yeni başlayanlar için zordur. Ama sıfatın aynı harfle başlaması kuralı konmazsa her seviyeden öğrenciye başarıyla uygulanabilir. Aynı etkinlik farklı durumlar için de kullanılabilir: eşyalar, meslekler, fiiller vb.

Şeytanın sözlüğü

Bazıları sözlüklerde bulunabilecek gerçek sözcükler, bazıları da uydurma olan altı ile on sözcükten oluşan bir liste hazırlanır. Burada önemli olan uydurma sözcüklerin hedef dile çok uygun, gerçek sözcüklerin ise oldukça aykırı olmalarıdır. Öğretmen sözcükleri okur,

²⁷ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, s. 167

²⁸ Ay, *a.g.e.*, s. 86

gerekirse hecelerken öğrenciler not alır. Çiftler halinde çalışarak mümkün olduğunca çok sözcük için sözlük tanımları yazmaya çalışırlar. On beş dakika sonra öğretmen sözcükleri teker teker okurken kimin hazırladığı tanımları okumak istediğini sorar. Bu sırada böyle bir sözcüğün hedef dilde var olup olmadığı tartışılır.²⁹

Bu ileri düzey alıştırmaları hedefi dilde kelime ve yazılı anlatımda yeterli beceri gerektirir.

3.2.4. Dilbilgisi

Yabancı dil öğrenenlerin yaşı ilerledikçe yeni bir dili öğrenmeyi o dilin yapı ve kurallarını ezberlemek olduğunu düşünür ve bunu gerçekleştirmek için çaba harcarlar. Aynı durum çocuklar için tam olarak geçerli değildir. Hepimiz çok iyi ezberlediğimiz bir dilbilgisi kuralının farklı durumlarda hiçbir işimize yaramadığını, ezberledikten çok kısa bir süre sonra unuttuğumuzu hatırlarız. “Özellikle genç öğrenciler dilbilgisi kurallarını farkına varmaksızın öğrenmeyi tercih etmektedirler. Ayrıca hangi yaşta ve eğilimde olursa olsun çoğu öğrencinin dilbilgisi konusunda bildiklerini hayata geçirmekte zorlandığı bir gerçektir.”³⁰

Drama etkinlikleri bu güçlüğün üstesinden gelinmesinde işlevsel bir araç durumundadır. Öğrenci yaşayarak öğrendiği için, öğrenme daha kalıcı ve kolay olmaktadır.

3.2.4.1. Dilbilgisi öğretimine yönelik alıştırma örnekleri

Yılan çukuru (İngilizce Üçüncü Tekil Şahıs Fiilleri)

Yere tebeşirle bir daire çizilir. Öğrencilerden biri çizginin içine girerek tanıdığı bir kişinin hayatından söz etmeye başlar. Üçüncü tekil şahıslardaki –s bitişini unuttuğunda sınıftaki diğer öğrenciler yılan sesi çıkarırken öğretmen de yılan süsü verilmiş bir cetvelle öğrenciye dokunur. Bu, yılan sokması anlamına gelir. Üçüncü yılan sokması ölümcüldür. Her öğrenci sırayla iki dakika konuşur.³¹

²⁹ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, s. 175

³⁰ Günter Gerngross and Herbert Puchta, *Creative Grammar Practice*, Longman, Essex, s. 2

³¹ Wessels, *a.g.e.*, s. 46

Yabancı dili yeni öğrenmeye başlayan öğrencilere basit bir kuralı çalıştırmak için güzel bir etkinlik. Etkinlik farklı durumlar için de uygulanabilir.

Ne yapıyoruz? (Fiiller)

Öğrenciler üç kişilik gruplara ayrılır. İki kişi birlikte bir hareketi pantomim ile anlatırken üçüncü kişi tahmin etmeye çalışır.³²

Bu etkinliğe bazı örnekler:

- Zor beğenen bir kişinin saçını kesmeye çalışan bir berber.
- Lokantada yemek yiyen çekici bir kızla çıkmaya çalışan bir delikanlı.
- Hangi televizyon kanalının izleneceğine dair tartışan iki kişi...

Yapılan hareketleri tahmin etmeye çalışırken birçok fiil kullanılacağı için öğrenilen fiillerin tekrarında kullanılacak bir etkinlik. Farklı fiilleri kullanmayı gerektirecek değişik durumlarla etkinlik çeşitlendirilebilir.

3.2.5. Yazın

Yabancı dil öğretiminde uygulanan drama çalışmalarında, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla, onların ilgilerini çekecek, derse motivasyonlarını artıracak ve doğaçlama çalışmalarına katkı sağlayacak masal, hikâye, efsane, roman, şiir, günlük yaşamda karşılaşılan güncel olay ve haberler gibi çeşitli kaynaklar kullanılabilir. Metinlerin daha iyi anlaşılabilmesi ve dersin daha zevkli hale gelmesi için öğrencilerin karakterler ile özdeşleşmeleri sağlanır.

3.2.5.1.Masallar

Genellikle olağanüstü kişilere, serüvenlere yer verilen, kuşaktan kuşağa anlatılarak aktarılan hayal hikâyelere masal denir. Masallar eskiden beri çocukların ilgisini çekmiştir.

Masallarda olağanüstü olayların olmasının yanında, olayların geçtiği yer, zaman, tarih de belirsizdir. Bu öğeler genellikle ‘yıllar önce’, ‘Kaf dağının arkasında’, ‘uzak diyarların birinde’ biçiminde verilir. Masal kahramanlarının da değişmez özellikleri vardır: prensesler

³² *A.g.e.*, s. 41

çok güzel, prensler yakışıklı, üvey anneler kötü, ejderhalar ve devler kötüdür vb. çocuklar soyut işlemler dönemi olan altı yaşından sonra masallardaki olayların hayali olduğunu anlarlar, o zamana kadar bu hayali olaylara cevap bulmaya çalışır ama bulamazlar. Bu nedenle altı yaşından önce klasik masalların yerine masalımsı yönleri olan, hayal gücünün dışına çıkmayan masallar anlatılmalıdır.

Masallar hayal gücünü zenginleştirir ve dinleme alışkanlığı kazandırır. Bu nedenle dramayla ilişki içindedir. Çocukların çok sevdiği metinler olan masallar erken yaşta yabancı dille tanışan çocuklarda kullanılabilir. Masallardan özellikle doğaçlama etkinliklerinde yararlanılabilir.

3.2.5.2.Hikâyeler

Belirli bir zamanda ve belirli bir yerde bir veya daha fazla kişinin başından geçen, gerçeğe uygun bir olayı anlatan, genellikle birkaç sayfa tutan kısa yazılardır.

Hikâyelerde gerçek olaylar ele alındığı için çocuğun bilgi kazanması kolaylaşır. Hedef dili konuşan toplumun kültürünün öğrenmesine yardımcı olur. Hikâyeler eğlendirici olursa aynı zamanda çocuğun hoş vakit geçirmesini de sağlar. Bu nedenle hikâyeler zaman zaman dramatize edilebilir. Seçilen hikâyelerin dilinin öğrenciler tarafından anlaşılır olması gerekmektedir.

3.2.5.3.Efsaneler

Doğaüstü varlıkları, hayali olayları konu alır. Hedef dili konuşan toplumların efsaneleri ele alınarak eğlenceli etkinlikler düzenlenebilir.

3.2.5.4.Romanlar

Daha çok insanların serüvenlerini, karakterlerini, düşünce ve duygularını ayrıntılarıyla, kendine özgü bir biçimde anlatan uzun düz yazılara denir. Romanda anlatılanlar hayali veya gerçek hayat durumlarına dayanabilir. Romanlar çocukların hayat deneyimlerini arttırır, sorunların çözümlerine dönük görüş ve yorumlarını sağlamlaştırır. Yabancı dil öğretimi sürecinde okunan romanlar hakkında çeşitli dramatik etkinlikler düzenlenebilir.

3.2.5.5.Şiirler

Şiirler hayal gücü, duygusallık, uyum ve ölçü gibi kendine özgü anlatım biçimleri olan edebiyat türüdür. İnsanlık, güzellik duygusu ve aynı zamanda duygusal zenginlik kazandırır. Şiirden drama yaratmak oldukça ilginç bir dil öğrenme deneyimidir. Şiir okumak, öğrenilen dilin kurallarına takılı kalmaksızın metnin içeriğine ve şiirselliğine yoğunlaşmayı sağlar. “Şiir incelemesi yapılırken sözel durumların; tonlama, ritm, vurgu, argo ve deyimlerin yanı sıra, dilin sözsüz iletişim durumlarının; beden dili, mimik ve yüz ifadelerinin incelenmesi de olanaklıdır.”³³

3.2.5.6.Güncel olaylar

Kitle iletişim araçları bireylerin kendilerini dışındaki dünya ile iletişim kurmalarına yardımcı olur. Bu araçlar çocukların varolan analiz yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur. İnternet ortamından elde edilebilecek pek çok bilgi drama etkinliklerinde kullanılabilir.

3.3.Drama Etkinliklerinde Çevre ve Sürenin Düzenlenmesi

Drama etkinlikleri, yabancı dil eğitimi için kullanılan geleneksel yöntemlere göre farklı birtakım düzenlemeler gerektirir. İstenilen başarının elde edilebilmesi için dersin yapılacağı ortam ve dersin süresi çok titiz bir şekilde düzenlenmelidir. Aksi halde hedeflenen amaca ulaşılması noktasında çeşitli güçlükler yaşanabilir.

3.3.1.Fiziki çevre

Drama etkinliklerinin etkin biçimde uygulanabilmesi için sınıfın fiziki yapısının uygun olması gerekmektedir. Sınıf içinde öğrencilerin rahat hareket edebileceği yeterli alan olmalıdır. Gerektiğinde artırılacak ya da azaltılacak aydınlatma düzeneği de olmalıdır. Drama uygulanan çevre öğrenciye her ayrıntıyı hazır sunmalıdır. Bunun için sınıfına olay

³³ Ay, *a.g.e.*, s.96

ve olguları zihninde canlandırmasına olanak verecek gerçek veya gerçeğe benzeyen nesnelerin önceden yerleştirilmeleri gerekir.

“Açık bir alana gerek duyulmasının nedenlerinden biri, bu etkinliklerde hareket etmenin önemli bir yeri olmasıdır. İkincisi, konuşulan kişiyi görmenin, ona yaklaşmanın ya da ondan uzaklaşmanın ve dokunmanın da büyük önemi vardır. Hepsinden önemlisi, sadece sorulara yanıt vermek için değil, iletişim kurabilmek için böyle bir düzenlemenin şart olmasıdır. Diğer insanların sadece enselerini görerek böyle bir iletişimi sağlamak hiç de kolay değildir.”³⁴

Masa, sandalye ve sıraların klasik düzenlemeleri, drama etkinliklerinin başarısını engelleyici bir etken oluştururlar. Sınıfta öğrencilerin hareketlerini etkilediği için hiç masa olmaması tercih edilir. Sadece duvar kenarlarında birkaç sandalye olmalıdır. Dikkate alınması gereken bir nokta da çeşitli etkinlikler için değişik oturma biçimleri ayarlamak gerektiğidir. Bazı etkinlikler için tamamen boş bir alan, bazıları için yarım daire biçiminde dizilmiş sandalyeler ve bazıları için de sandalye gruplarına ihtiyaç vardır. Tüm bunlara karşın geleneksel bir sınıf, duvarlardaki resimler, yazı tahtası, kaynak kitaplar ve diğer işitsel-görsel uyarıcılarıyla etkinlikler için yararlı bir ortam oluşturabilir; çünkü bomboş bir oda hayal gücünü engelleyecek ya da en azından yeterli oranda kullanılamamasına neden olacaktır.

En başından, öğretmenin öğrencilerin karşısında oturduğu, öğrencilerin arka arkaya dizili sıralara yerleştirdiği geleneksel sınıf ortamı değiştirilmelidir. “Drama etkinlikleri için bu tip sınıfların yeniden düzenlenebileceği çeşitli yollar vardır. Aynı zamanda ışıklandırmada yapılacak küçük değişiklikler de yararlı olacaktır. Örneğin odayı az ışık veren bir lambayla aydınlatarak loş bir ortam yaratmak ya da varsa, gerektiğinde, perdeleri kapatarak değişik bir atmosfer oluşturmak gerekir.”³⁵

³⁴ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, ss. 18–19

³⁵ Wessels, *a.g.e.*, ss. 22–23

Drama tekniğinin uygulanabilmesine olanak sağlayan sınıf düzenlerinden en çok tercih edileni öğrencilerin sıralarını karşılıklı koyarak dörderli gruplar oluşturdukları ‘grup oturuşu’ düzenidir. Bu oturma düzeni rol oynama ve diğer grup çalışmaları için elverişli bir ortam sağlar. Öğretmen gruplar arasında dolaşarak etkinlikleri gözleyebilir. Öte yandan sıraları, büyük bir dikdörtgen oluşturacak şekilde sınıfın duvarlarına paralel olarak dizerek ortada büyük bir boş alan elde edilebilir. Bu oturma düzeni çeşitli oyunlar ve pantomim etkinlikleri için uygundur.

Sandalyelerin tam bir daire şeklinde dizilebileceği bir oturma düzeninde birçok oyun ve rol oynama etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Bu oturma düzeni seminer sunumları için de uygundur. Sandalyelerin yarım daire oluşturacak şekilde dizildiği bir oturma düzeninde ise tartışma, ikili ve grup çalışmaları, bireysel gösteriler ve bazı rol oynama etkinlikleri gerçekleştirilebilir.

Sınıfın konumu aynı zamanda psikolojik bir gerçeği de yansıtır. Çoğu insan için sıra ve sandalyelerin düzgün bir şekilde arka arkaya sıralanması düzen ve disiplinli; dağınık sandalye grupları ya da yere çömelmiş insanlar düzensizlik ve kontrol eksikliğini ifade eder. Bu çoğu öğretmenin grupla çalışma düşüncesini benimsememesinin asıl nedenlerinden biridir. “Öğrencilerin, bir şekilde kendi kontrollerinden çıktığını düşünürler ki bu onlara göre, en azından potansiyel olarak, tehlikeli bir durumdur.”³⁶

Drama etkinlikleri çoğunlukla müzik eşliğinde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle en sık kullanılan araç teyp, ses bantları ya da diğer müzik aletleridir. Teybin yanı sıra resim, fotoğraf, poster, yazı, gösterim tahtası gibi görsel araçlar; karton, resim kâğıdı, kukla, renkli boya kalemleri, oyuncak, süs eşyası, kutu, vazo, eski giysiler, ayakkabı gibi bozuk gerçek eşyalar; çeşitli ev eşyaları, kitap, dergi, gazete, afiş, broşür, gazete ve dergilerden kesilmiş haber, yazı, duyuru, fotoğraf gibi basılı materyaller; slâyt ya da tepegöz, ışıldak gibi aygıtlar önemli araç gereçlerdir.

Dramada kullanılacak araç gereçlerin katılımcıların (öğrencilerin) ekonomik durumlarına uygun, kolay bulunabilen, onlara zarar vermeyecek, birçok amaç için kullanılabilen, çalışma alanlarını kısıtlamayan türden olmasına özen gösterilmelidir

³⁶ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, s. 19

3.3.2.Süre

Dramanın kullanılacağı herhangi bir dersin başarısı, kısmen, dikkatli planlama ve süreyi ayarlamaya dayanır. Dersin her aşamasının ne kadar süreceği önceden belirlenmelidir. Aşağıdaki tablo, drama tekniklerinin kullanıldığı tipik bir dersin temel unsurlarını belirtmektedir. Drama etkinliğinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılabilmesi için bu unsurların tamamının aynı ders içinde tamamlanması zorunludur. Bunun başarılı olabilmesi, dikkatli bir planlama ve sürenin çok iyi kullanılmasına bağlıdır.

Tümü olmasa da bu unsurların büyük kısmı dramanın uygulandığı derslerde mutlaka bulunur. Burada ‘düşünsel ve fiziksel hazırlama’ ısınma etkinlikleri anlamına gelmektedir. Bu etkinliklerin dersin ilk beş ya da on dakikasını alır. ‘Zemin hazırlama’, derse (ya da öyküye-diyaloga) belirli bir içerik kazandırmak, değer katmak anlamındadır. Bu da beş dakikadan uzun sürmemelidir. ‘Duygularla ilgili sorular’, öğretmenin, dersteki karakterlerle duygudaşlık ya da sempati kurulmasını sağlamak için soracağı ‘Şu anda nasıl hissediyor?’ ya da ‘Sen olsan benzer bir durumda nasıl hissederdin?’ gibi soruları içerir. Bu tip doğrudan soruların yanı sıra daha dolaylı sorular da etkili olabilir. ‘Gerçekten böyle mi hissediyor?’ sorusu gibi... Bu bölüm 10 dakika kadar sürebilir.

A- Unsurlar	B- Uygulanma Nedenleri
1- Düşünsel ve fiziksel hazırlanma	Öğrenmeye hazır olmayı yaratmak
2- Durum için zemin hazırlama	Anlayışı derinleştirme
3- Karakterlerin davranış ve duygularıyla ilgili sorular	Duygudaşlık yaratma: öğrencilerin deneyimlerinden yararlanma
4- Doğaçlama / pandomim	Öğrencilerin kendi dillerinden yararlanma
5- Rol oynama: ‘kalk ve yap’	Pekiştirme: yapıyor olmanın neşesi
6- Dönüt	Yanlışları düzeltme

Çizelge 1: Drama tekniklerinin kullanıldığı bir dersin temel unsurları³⁷

³⁷ Ay, a.g.e., s. 48

Dördüncü ve beşinci unsurlar dersin sonunda ortaya çıkarlar. Burada öğrencilerden çalışılmakta olan konuya benzer durumlar yaratmaları ve bu yeni diyalogları çalışmalarını (rol oynama); orijinal olanı yeni diyalogları yaratarak genişletmeleri (doğaçlama) ya da başkaları tarafından pandomim ile anlatılan durumlara uygun dili sağlamaları istenebilir. Doğaçlama ve pandomim, dersin başında ya da diğer aşamalarında da kullanılabilir. Dersin son onbeş yirmi dakikası dönüte ayrılmalıdır. Bu aşama çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir.

“Yabancı dil öğretmenlerinin, özellikle de Avrupa okullarında çalışanların, ortak sorunlarından biri derslerin çoğu zaman bu tür etkinlikler için çok kısa (genellikle 45/50 dakika) olmasıdır. Drama etkinliklerinin kullanıldığı bir yabancı dil dersi, tüm unsurları içermesi için, ideal olarak bir buçuk-iki saat olmalıdır. Ancak iyi planlanırsa, daha kısa derslerde de drama tekniklerinden yararlanılabilir.”³⁸

3.4.Drama ile Değişen Öğrenci ve Öğretmen Rollerini

Yeni bir dil öğrenme, hep oynadığımız bilinen rollerin yanı sıra yeni roller öğrenmek gibidir. Dil öğrenenler hem geleneksel rollerini yeniden düşünmeye hem de yeni rollerini araştırmaya teşvik edilmelidir. Bazı dil öğrencileri, yeni rollere bürünmeye hazır ve gönüllüdürler. Öğrenmekten mutlu ve yeni bir şeyle karşılaşmaktan olumlu anlamda heyecanlıdırlar. Başlangıç için öğrencilerin kullanabilecekleri kaynaklar sınırlıdır. Sözcükleri bulmak, basit gerçekleri bile ifade etmek zordur. Duyguları ifade etmek ise neredeyse olanaksızdır. Yüz ifadesi ve sesin tonu uygunsuz, beden dili fazla zorlanmış ve sınırlı olabilir. Bazı öğrenciler bu derece değişimin gereğini kabul etmezler. Belki de ‘başka biri’ olmaları istendiğini düşünürler. Herkes yeni bir kimliğe bürünme düşüncesini kabullenemez. Yabancı dil öğretmenin bu noktadaki sorunu, öğrencilere yeni bir dilde kendilerini ifade etmenin yolunu bulmalarına nasıl yardımcı olacaktır.

³⁸ Wessels, *a.g.e.*, ss. 25-26

Geleneksel bir sınıfta öğretmen – öğrenci rolleri önceden belirlenmiştir. drama uygulanan sınıflarda ise etkinliğin tanıtılması ve uygulanması aşamasında öğretmen, öğrenciye dönüşmeli; açık düşünceli ve esnek olmalıdır. Öğrenciler, alıcı olan rollerinden sıyrılmaya teşvik edilmeli ve ifadenin tanıdık olmayan yollarını keşfetmeye etkin olarak katılmalıdırlar.³⁹

Bu tekniklerin amacına ulaşabilmesi için öğretmen ve öğrenci arasında istekli, gerektiği zaman rollerini ve durumlarını değiştirebildikleri karşılıklı güvene dayanan bir ilişkinin kurulması önemlidir. Aynı zamanda taraflar yeni rollere ve kişiliklere karşı da kabullenme ve saygı ile yaklaşmalıdırlar.

Drama etkinliklerinde öğretmen dersin planlanması, sürenin doğru kullanılması ve etkinlik boyunca kontrol edilmesinden sorumludur. Dersin amacı planlamanın odak noktasıdır. Yeni bir dil yapısının öğretilmesi ya da tartışma ortamı oluşturulması dersin amacını oluşturabilir. Amaç ne olursa olsun öğretmen tüm enerjisini bu konuya yönleltmelidir.⁴⁰

Öğretmenin görevlerinden biri de etkinlikte öğrencilerle birlikte rol almasıdır. Öğrencilerle öğretmenler arasında açık bir anlaşma olmalıdır; böylece öğrenciler öğretmenin ne zaman rol yaptığını anlayabilirler. Bununla birlikte öğretmenin rolü dikkati çekmeyen ve göze batmayan bir rol olmalıdır. Aksi bir durumda uygulama öğretmen güdümlü bir etkinliğe dönüşebilir.

Drama; müzik, tarih, resim, matematik, kayak, fotoğrafçılık, aşçılık ve buna benzer her türlü konuyu içerir. Konu sınırlaması ya da engellemesi yoktur. Yabancı dil öğretmeni mesleğinde bunun avantajlarını iyi kullanmayı bilmelidir. Öğrenciler bir kez, Mr. Brown, Herr Schmidt ve M. Dupont'un karısı ve çocuklarından daha gerçekçi ve doğala yakın bir dünya olduğunu fark ederse ilgilerini canlı tutabilme sorunu kendiliğinden ortadan kalkacaktır. En önemli nokta ise bu diğer dünyayı yaratabilmek için sadece bir oda dolusu insana ihtiyaç olmasıdır.⁴¹

³⁹ Sari Monni, "Introducing Drama in Language Classroom: Intermediate and Advanced Levels. Literature Throughout Foreign Education: The Implications of Pragmatics", *Review of ELT*, Vol 5, Num. 1, The British Council, 1995. s.78

⁴⁰ Wessels, *a.g.e.*, s. 15

⁴¹ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, s. 15

Öğretmenlerin, drama etkinlikleri sırasında yapmaları gerekenlerden bazıları şöyledir;

- Öğrencilerin ‘drama’ düşüncesini anlamalarını sağlamak,
- İçeriğin ya da durumun açık/anlaşılır olmasını sağlamak,
- Çalışmaları, sözlüğe bakmaları ve düşünmeleri için öğrencilere zaman tanımak, bu arada sınıfta dolaşarak gerekirse yardım etmek,
- Öğrencilere, konuşmaya başlamadan önce düşüncelerini hazırlamaları için zaman vermek; gerekirse not almaya teşvik etmek; ama etkinlik başladığında hazırlanmış konuşmalar ya da notlardan öte, doğaçlamayla konuşmalarını sağlamaktır.⁴²

Yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanılması ile öğretmenin rolü olduğu kadar öğrencinin rolü de büyük ölçüde değişmektedir. Geleneksel öğrenci tipinden daha modern, düşüncelerini açıklamaktan çekinmeyen, iletişim kurmaya eğilimi daha fazla olan bir öğrenci tipi ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin değişen rolü aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

- Öğrencinin öğretmenle olan ilişkisi gelişir; çünkü artık öğretmen ‘bilginin tek kaynağı’ değildir. Kontrolü elinde tutan bir şeften çok öğrencinin rehberidir.
- Öğrenciler eskiden olduğundan daha çok konuşurlar, iletileri de oldukça doğaldır.
- Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine katılırlar.
- Öğrenciler grup içinde olmanın güvenini yaşarlar; bireysel yetenekler paylaşılır, herkes az da olsa birbirine yardımda bulunur, zayıf öğrenciler de becerilerini ortaya koyabilirken daha güçlü öğrenciler de arkadaşlarına üstün gelmeye çalışmak yerine onlarla bilgilerini paylaşırlar.⁴³

⁴² Jim Scrivener, *Learning Teaching*, Adrian Underhill (ed.), Heinemann Publishers, 1994, s. 71

⁴³ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, ss. 19–20

Öğrenciden beklenen, yapılan etkinliklere alçakgönüllü yaklaşması ve dersin amacına ulaşabilmesi için öğretmen ve sınıfın geri kalanı ile bir anlaşma içinde olmasıdır. Ancak bu takdirde öğrencinin öğrenmeye hazır olduğu söylenebilir. Yine de başarı, öğretmenin yeteneğine ve özellikle de dersin ilk haftasında öğretmenle öğrencilerin arasında kurulacak ilişkiye bağlıdır.⁴⁴

3.5.Drama Etkinliğinin Aşamaları

Drama etkinliklerinin yabancı dil derslerine etkili olarak kullanılacakları üç ana aşama vardır:

Başlangıçta derse ısınma ya da konunun tanıtılması amacıyla ‘ısınma oyunları’ oynanır. Bu tür oyunlar öğrencileri rahatlatma, birbirine alıştırma ve birlikte çalışma isteği vermektir. Aynı zamanda dersin ana konusunu tanıtmayı da amaçlar. Genellikle, başlangıçta iki oyunu birleştirmek yararlıdır, biri öğrenciler arasındaki buzları eritir, diğeri de dersin içeriğine yönelik çalıştırır.

İkinci olarak, dersin bir bölümü niteliğinde olan, daha önce öğretilmiş bilgileri yineleme ya da hatırlatma amaçlı kullanılan oyunlardır. Bu tür oyunlar genellikle dersin ‘alıştırma’ ya da ‘yazma’ evresinden önce oynanmalıdır. Bu oyunlar öğrenciler tarafından benimsenenlerin arasından seçilmelidir. Çünkü bunlar dersin doğal gelişiminin bir parçasıdır. Tanıtılmaları için ilave zaman ayrılmasına gerek yoktur.

Son olarak, eğer zaman yeterse dersti bitiren oyunlar oynanır. Bunlar, heyecanlı ve oldukça hareketli geçen öğrenme aşamalarının ardından öğrencileri sakinleştirmek amaçlı olarak kullanılabilir. Derste öğretilen dili tekrar etmeye ve rahat, eğlenceli bir duruma getirmeye de yardımcı olur. Bazen, çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenin bir hatası olmaksızın ders çok sıkıcı bir hal alabilir. Bu gibi durumlarda ne yapılırsa yapılsın orada bırakılarak bu üçüncü tür oyunlardan biri oynanabilir.

⁴⁴ Wessel, *a.g.e.*, ss. 16–17

3.5.1. Isınma ve rahatlama çalışmaları

Drama etkinliklerinin öğrencilere tanıtılması ve sevdirilip benimsetilmesi için en önemli bölüm ısınma çalışmalarıdır. Derse ya da konuya giriş yapmak, dersi tekdüzelikten kurtarmak, etkinliği canlandırmak amacıyla yapılan bu çalışmalar, dramanın yabancı dil öğretiminin tüm uygulama alanlarında yer alacağından titizlikle uygulanmalıdır.

İncelenen kaynaklarda ısınma çalışmalarının iki farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmüştür. İlk gruba ‘belirli durumlarda kullanılan ısınma çalışmaları’ denilebilir. Bu sınıflandırmada çalışmanın türü, dersin belirli bir aşamasında bulunulmasına göre belirlenmektedir. Diğer gruba ise ‘uygulama yöntemine göre farklılaşan ısınma çalışmaları’ ismini verebiliriz. Buradaki sınıflandırma ise direkt olarak uygulamanın türü ile ilgilidir.

3.5.1.1. Belirli durumlarda kullanılan ısınma çalışmaları

Bu çalışmalar dört grupta toplanabilir;

1. İletişimsel ısınma etkinlikleri: Temelde öğretim döneminin başlangıcında kullanılan bu etkinlikler öğrenciler arasında iletişim sağlamaya yöneliktir.

El sıkışma

Öğrenciler sınıfta serbestçe dolaşır ve birbirleriyle konuşmaksızın el sıkışırlar. Bu sırada öğretmenin yönlendirmeleriyle, farklı yüz ifadeleri takınırlar. Sözelimi, ‘bir arkadaşınızla ya da bir partide ilk kez karşılaştığınız biriyle el sıkışıyorsunuz’, vb.⁴⁵

İlk kez karşılaşılan öğrenciler için uygun bir ısınma çalışması olan bu etkinlik her düzeyde uygulanabilir.

2. Konuya ısınma etkinlikleri: Dersin başında, konuya yumuşak bir giriş yapmak ve öğrenciyi motive etmek amacıyla kullanılan bu etkinlikler çoğunlukla işlenecek konuyla bağlantılıdır ve konuyla öğrenci arasında bir etkileşim kurulmasını sağlarlar.

⁴⁵ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Teaching*, s. 39

Ben bir kasabım

Öğrenciler, yaklaşık on kişilik gruplar oluşturarak daire şeklinde otururlar. Bir öğrenci adını ve hayali mesleğini söyleyerek etkinliği başlatır: ‘Benim adım Alan ve ben bir kasabım’. Sağında oturan öğrenci bu bilgiyi yineler ve kendi adını, hayali mesleğini ekler: “Senin adın Alan ve sen bir kasapsın. Benim adım Helen ve ben bir kuaförüm”. Etkinlik bu şekilde devam eder.⁴⁶

3.Dinginleşme etkinlikleri: Gürültüyü önlemek ve öğrencileri yatıştırmak için kullanılan etkinliklerdir.

Sayı çizme

Öğrenciler ayakta dururlar. Gözlerini kapatarak yalnızca baş hareketleriyle 0-9 arasındaki sayıların şeklini çizmeye çalışırlar.

Daha sonra, bir öğrenci sayı söylemekle görevlendirilir, diğerleri aynı etkinliği yinelerler.

Son olarak, öğrenciler ikililer oluştururlar: Biri başıyla sayı çizerken, diğeri hangi sayı olduğunu bulmaya çalışır. Bu kez gözleri açıktır.⁴⁷

Bu etkinlik tüm düzeylerde uygulanabilir.

4.Isınma etkinlikleri: Dersin ortasında, ilgi ve motivasyon eksildiğinde ya da konu öğrencilere sıkıcı gelmeye başladıysa uygulanabilecek etkinliklerdir.

Ayna

Öğrenciler ikililer oluştururlar ve yüz yüze ayakta dururlar. İkililer ellerini avuç içleri birbirine bakacak şekilde omuz hizasında kaldırır. Eller olabildiğince birbirine yakın tutulur, ancak dokundurmazlar. Eşlerden biri etkinliğe başlar: Ellerini değişik yönlerde

⁴⁶ *A.g.e.*, s. 70

⁴⁷ *A.g.e.*, s. 43

hareket ettirir. Diğer öğrenci aynada kendi görüntüsünü görmüş gibi eşinin ellerini izler. Daha sonra roller değiştirilir.⁴⁸

3.5.1.2.Uygulama yöntemine göre farklılaşan ısınma çalışmaları

Bu çalışmalar ikiye ayrılmaktadır:

1.Fiziksel ısınma çalışmaları: Bu çalışmalar öğrencilerin bedenlerindeki gerilimin farkına varmalarını sağlar ve onlara rahatlamanın yollarını gösterir. Bu alıştırmalar sinirsel enerjiyi boşaltır, öğrenciyi esnekleştirerek kendi fiziksel hareketlerinde rahat olmasını sağlar. Aynı zamanda konsantrasyon gücü daha kesin bir şekilde vurgulanır ve bu alıştırmalar, öğrencilere ilgili sözcüklerin öğretilmesinde, doğrudan dil öğretiminde kullanılabilir. Önemli olan rahatlama ile gerilim arasındaki karşıtlıkları kullanarak rahatlığı sağlamaktır.

Fiziksel ısınma etkinliklerine örnekler

Tohumdan sebze

Öğrenciler birbirinden ayrı olarak ayakta dururlar. Kendilerini mümkün olduğunca küçük bir hale sokmaları istenir. Komut verildiğinde herkes, çok yavaş bir şekilde topraktan çıkan bir filiz gibi ayağa kalkar ve güneşe uzanan bir sebze gibi bedenlerini uzatırlar.⁴⁹

Dedektif

Öğrencilerden biri dedektif rolüne girer ve sınıftan çıkar. Üzerinde birkaç tane anahtar bulunan anahtarlık, öğrenciler sınıfta hızla dolaşırken elden ele geçirilir. Dedektif sınıfa çağırılır ve anahtarlığın kimin elinde olduğunu bulması istenir. Öğrencilerin anahtarlığı birbirine gizlice geçirmeleri gerekir. Dedektif “Durun” dediği anda tüm öğrenciler durur ve dedektif anahtarlığı tuttuğunu düşündüğü öğrencinin adını söyler, bilemezse hareket

⁴⁸ A.g.e., s. 40

⁴⁹ Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, s. 58

yeniden başlar. Dedektifin anahtarlığı bulmak için iki tahmin hakkı vardır. Oyun sırasında anahtarlık elinde olmadığı halde başkasına veriyormuş gibi yapılabilir.⁵⁰

Gizil gücü geçirme (Zip zap boing)

Öğrenciler halka oluşturur. “Zip, Zap ve Boing” sözcüklerini kullanarak kendi aralarında gizli bir gücü birbirlerine geçirdiklerini hayal ederler. Güç, ‘Zip’ denildiğine yanındakine, ‘Zap’ denildiğinde karşıdaki birine gönderilir. Güç kendisine gönderilen öğrenci ‘Boing’ der ve ellerini yukarı kaldırırsa gücü kabul etmediği anlamına gelir ve gücü gönderene geri yansıtılmış olur. Bu durumda öğrenci gücü bu kez başkasına göndermek zorundadır. Bu hareketler mümkün olduğunca çabuk yapılmalıdır.⁵¹

2.Düşünel ısınma çalışmaları: Düşünel ısınma çalışmalarının amacı, zihni günlük sıkıntılardan kurtarmak ve öğrencilerin duruma alışmalarını, öğretmene ve diğer öğrencilere güvenmelerini sağlamaktır. Bu iki tip alıştırmaya istenirse birleştirilebilir.

Düşünel ısınma etkinliklerine örnekler

Hacı yatmaz

Öğrenciler sekizli gruplar oluşturup halka olurlar. İçlerinden biri ortaya geçer. Kollarını kavuşturup gözlerini kapatır. Halkadaki öğrenciler birbirlerine ve ortadaki öğrenciye 30cm kadar yaklaşır, avuç içleri dışarı bakacak şekilde ellerini omuz hizasında kaldırır. Ortada duran öğrenci kendisini herhangi bir yöne doğru bırakır. Diğer öğrenciler düşmesine fırsat vermeyerek avuçlarıyla hafifçe geri iterler. Ortadaki öğrenci bu kez de, hacıyatmaz gibi, kendini başka bir yöne doğru bırakır. Gruptaki herkes sırayla ortaya geçer.⁵²

⁵⁰ Ay, *a.g.e.*, s. 53

⁵¹ *A.g.e.*, s. 54

⁵² Maley and Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, s. 48

Beden sözcükleri

Sınıf, mümkün olan en fazla ve eşit sayıda –yedi ya da sekiz ideal olanıdır- gruplara ayrılır. Her grup, gruptaki öğrenci sayısı kadar harften oluşan bir sözcük belirler. Her öğrenci bir harfi oluşturur ve birlikte sözcüğü yazarlar. Sınıftaki diğer öğrenciler sözcüğü bulmaya çalışırlar.⁵³

3.5.2.Dramaya bağlı olarak uygulanan teknikler

3.5.2.1.Rol oynama

İnsanlar çok küçük yaşlardan başlayarak, anadillerini kullanırken sadece ne diyeceklerini değil, neyi ne zaman, kime ve nasıl söyleyeceklerini de öğrenirler. Toplumsallaşma süreci içine bilinçsizce, bir alışkanlık olarak, sadece belirli durumlarda ne demek gerektiğini değil aynı zamanda ne zaman susmak, dinlemek, gülümsemek, oturup kalkmak, kime nasıl hitap etmek gerektiğini de öğrenirler.

İşte yabancı dil öğretiminde tüm bu özellikleri geliştirmek için dramaya bağlı olarak kullanılan tekniklerden biri ‘rol oynama’ tekniğidir.

Rol oynama basit bir anlatımla, hayali karakterlerin rollerine bürünmeleri ve bu insanların konuşacağını ya da davranacağını düşündükleri gibi konuşup davranmalarıdır.

Yabancı dil öğretiminde rol oynama tekniğinin kullanılmasının başlıca nedenler şöyle açıklanabilir:

Rol oynama sayesinde çok çeşitli deneyimler henüz sınıf ortamındayken edinilebilir. İletişim oyunları, ikili çalışma ya da grup çalışmalarından çok daha öteye gider. Rol oynama sayesinde öğrenciler her durumda konuşma becerisi kazanabilirler.

Rol oynama, öğrencileri toplumsal ilişkileri kolaylaştırmak için gerekli olan durumlarla da karşılaştırır. Birçok öğrenci, dili sadece bir kişiden diğerine belli bir bilginin aktarılması olduğuna inanır. Çok kısa bir konuşma yaparlar ve bunun sonucunda da gereksiz bir biçimde kaba ve ters görünürler. Rol oynama sayesinde eksik kalan bu toplumsal becerileri öğrencilere kazandırmak mümkündür.

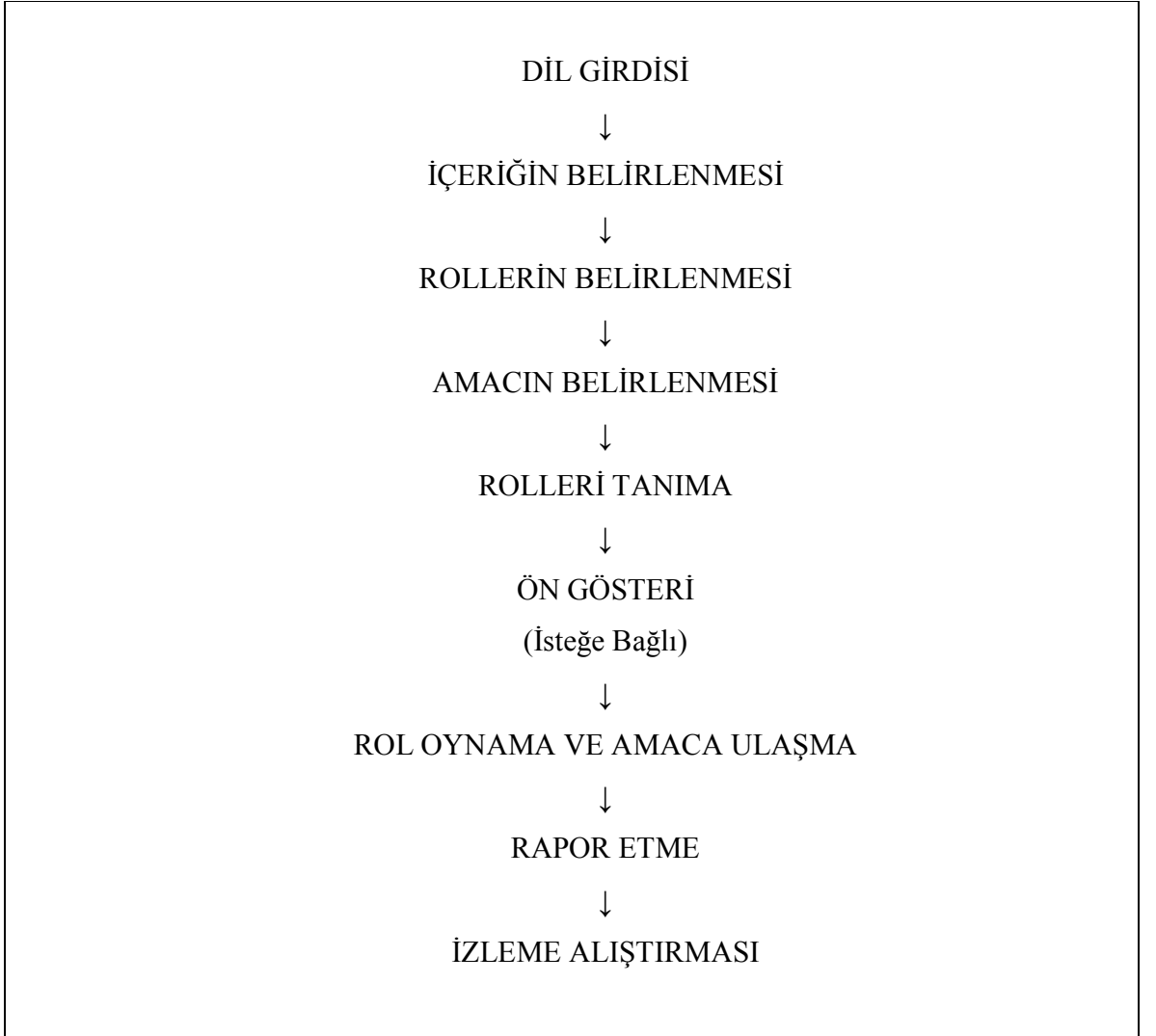
⁵³ *A.g.e.*, s. 65

Bazı insanlar yabancı dili yaşamlarında belli rollere hazırlanmak için öğrenirler. Bu öğrenciler için ihtiyaç duyacakları dili bir sınıfın güvenli ortamında denemiş olmaları ilerisi için yararlı olacaktır. Rol oynama gerçek yaşama hazırlanma için çok önemli bir provadır, öğrencilerin sadece bazı kalıpları değil aynı zamanda farklı durumlarda iletişimin nasıl olacağını da öğrenmelerini sağlar.

Rol oynama çekingen ve utangaç öğrencilere bir maske sağlayarak onlara yardımcı olur. Kendi deneyimleriyle ilgili olarak konuşmaya utanan öğrenciler rol oynamayı tercih edebilirler. Rol oynamanın en önemli özelliği çocuklar için eğlenceli olmasıdır. Öğrenciler hayal güçlerini harekete geçirirler. Eğlenirken öğrenmek derse karşı ilgisiz ve soğuk öğrencileri de cezbedecektir.

Öğrencilerin rol oynama sırasında gösterdikleri performans öğretmene öğrencilerin yeni öğrenilen konuyu ne kadar öğrendiklerini görme fırsatı verir.

Rol oynama öğrencilerin sınıfta etkin oldukları süreyi uzatır. Öğretmeni odak nokta olmaktan çıkarır. Öğretmen öğrencilerle daha rahat ilgilenme ve onların eğilimlerini görme fırsatı bulur. Aşağıda rol oynama için önerilen standart işlem süreci, şema halinde gösterilmiş, maddeler halinde açıklanmıştır.



Çizelge 2: Rol oynama için önerilen bir işlem süreci⁵⁴

Dil girdisi: Bu, genellikle rahat bir çerçevede çalışılacak dil öğelerinin tanıtılması ve uygulanması evreleri anlamına gelir. Aynı zamanda rol oynamada yararlı olacak yapı ve /ya

⁵⁴ Les Dangerfield, *Role Plat at the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching*, Edward Arnold Ltd, 1985, s. 37

da sözcük bilgisinin ön öğretimini kapsayabilir; bu ön öğretme rol oynamanın içeriği belirlendikten sonra da yapılabilir.

İçeriğin belirlenmesi: Bu, öğrencilerin rol yapacakları durumu tam anlamıyla anlamaları için yapılır.

Rollerin belirlenmesi: Buna öğretmen karar vermelidir. Öğrencilerin seçim yapması durumunda dışa dönük, hareketli öğrenciler en iyi rolleri alırlar.

Amacın belirlenmesi: Güdüleme ve başarıyı sağlamak açısından tam olarak neyin amaçlandığının açıklanmasıdır.

Roller tanıma: Rol kartlarını okuma veya öğrencilerin rollerle ilgili kendi aralarında tartışmaları şeklinde gerçekleştirilebilir.

Ön gösteri: İsteğe bağlı olan bir aşamadır. Öğrenciler rol oynama etkinliğine alışkın değilse ve tam olarak ne yapacaklarını anlamamışlarsa uygulamak yararlı olacaktır. Ön gösteri için başarılı olan öğrencileri seçmek iyi bir model oluşturma açısından yararlı olabilir.

Rol oynama ve amaca ulaşma: Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta, bir grubun diğerlerine göre erken bitirme olasılığına karşı, öğretmenin oyalayıcı bir iki etkinliği hazır bulundurması gerektiğidir. Bunun en iyi yollarından biri yine aynı etkinlik üzerine çalışmaktır, örneğin etkinlikle ilgili düşüncelerini yazılı rapor haline getirmek gibi.

Rapor etme: Değişik grupların amaçlarına ulaşip ulaşmadığını tartıştığı evredir. Öğrenciler kendi yaptıklarını diğerleriyle karşılaştırmayı sevdiklerinden önemli bir aşamadır. Öğrenciler karşılaştıkları sorunları anlatırlar. Mümkün olduğunca kısa tutulmalıdır.

İzleme alıştırmaları: İki şekilde yapılabilir: Birincisi ev ödevi gibi rol oynamaya dayalı yazılı araştırmalardır. İkincisi de öğretmenin rol oynama sırasında not aldığı yanlışlıkların üzerinde durmasıdır.

Rol oynama alıştırmalarına örnekleri

Kısa konuşma

Öğrenciler ikili gruplara ayrılır ve her birine rol kartları dağıtılır. Öğrencilerin kartları okumaları ve anlamadıkları yerler varsa sormaları istenir. Kartta yazılanları iyice

anladıklarına emin olduklarında kartları bırakmaları ve rol oynamaya başlamaları istenir. Bu sırada öğretmen sınıfın içinde dikkat çekmeden dolaşır ve herhangi bir sorun olup olmadığını kontrol eder. Bu çalışmalar çok kısa sürecek biçimde düzenlenmiştir. Böylece her ikili, birden fazla durumu oynayabilir.⁵⁵

Rol kartı örnekleri

Arkadaşla karşılaşma

Rol kartı A: Sokakta tek başına yürüyorsun. Bir arkadaşınla karşılaştın. Nasıl olduğunu sor ve onu bir fincan kahve içmeye davet et.

Rol kartı B: Sokakta yürürken bir arkadaşınla karşılaştın. Nasıl olduğunu sor ve bir fincan kahve önerisini kabul et.

Mektup arkadaşı

Rol kartı A: Uzun zamandan beridir mektuplaştığın İngiliz mektup arkadaşınla buluştun. İlk karşılaşmanız olduğu için biraz heyecanlısın.

Rol kartı B: İngiltere'den geliyorsun ve uzun zamandır mektuplaştığın mektup arkadaşınla ilk kez karşılaşıyorsun. Onu daha önce görmediğin için biraz gerginsin.

Sokakta

Rol kartı A: Sokakta geciktiğin randevuna yetişmek için telaşlı bir şekilde yürüyorsun. Saatin olmadığı için birine saati soruyorsun.

Rol kartı B: Sokakta dalgın bir şekilde yürürken tanımadığın bir insan sana saati soruyor. Saatin yok.

Bir otel lobisinde

Rol kartı A: Yurt dışındasın. Şirketinin ürünlerini tanıtmak için bütün gün koşturup durdun. Kaldığın otelin lobisinde yorgun bir şekilde oturuyorsun. Kimseyle konuşmamak, tek başına dinlenmek istiyorsun.

⁵⁵ Porter Ladousse, *Role Play*, Oxford University Press, Oxford, 1987, s. 71

Rol kartı B: Bir otelin lobisinde ve az önce içeri giren kişiyi bir yerden hatırladığını düşünüyorsun. Onunla konuşup daha önce nerede karşılaştığınızı bulmaya çalışıyorsun.

Derse geç kaldın

Rol kartı A: Öğrencisin. Akşam geç saatlere kadar televizyon seyrettiğin için sabah uyanamadın. Öğretmenine geç kalmanın sebebini anlatıyorsun.

Rol kartı B: Öğretmensin. Derse geç kalan öğrencine neden geciktiğini soruyorsun.

Bu gibi durumları arttırmak mümkündür. Verilen durumlar ve karakterler çok basit olduğundan rol oynama etkinliği ile ilk kez karşılaşılabilecek sınıflar ve başlangıç düzeyi için uygun etkinliklerdir.

Marstan gelen adam

Öğrenciler ikili gruplara ayrılır, her birine bir rol kartı dağıtılır. Öğrencilere amacın hedef dili mümkün olduğunca çok kullanmak olduğu belirtilerek konuşmayı olabildiğince uzatmaları istenir. Öğrenciler yorulmaya başladığında roller değiştirilerek ikinci kez oynanır.⁵⁶

Rol kartı A: Dünyaya henüz gelmiş bir Marslı ile berabersin. Dilini anlıyor ama Yirminci Yüzyıl teknolojisi hakkında hiçbir şey bilmiyor. Aşağıdakilerden birini ona anlat ama sözcüğün kendisini söyleme:

Kamera teyp daktilo telefon bilgisayar

Rol kartı B: Dünyaya henüz gelmiş bir Marslısın. Dünyalı sana garip bir aletin nasıl çalıştığını anlatıyor. Daha sonra kendi insanlarına anlatmak için not al. Mümkün olduğunca anlayışsız ol!

Rol oynama sırasında konuşmayı uzatmak ve hedef dilde tanım yapmak çok ileri olmamakla birlikte belli bir dil yetisi gerektiğinden orta düzeye uygun bir etkinliktir.

⁵⁶ *A.g.e.*, s. 72

3.5.2.2. Benzetim

Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak tanıyan bir öğretim tekniğidir.⁵⁷ Öğrenciler gerçeğe uygun olarak yapılandırılmış bir ortamda bir sorunu tartışırlar.

Scrivener'e göre, benzetim büyük ölçekli bir rol oynama çalışmasıdır. Ancak, benzetimde kapsamlı ve gerçekçi bir ortam oluşturma amacı güdülür.⁵⁸ Ladousse ise rol oynama ve benzetim arasında kesin bir ayırım yapmanın oldukça güç olduğunu belirtir. Benzetimler, karmaşık, çok uzun ve göreceli olarak esnek olmayan etkinliklerdir. Oysa rol oynama, daha kolay düzenlenebilen, oldukça basit ve kısa bir tekniktir. Bununla birlikte benzetimler rol oynama öğeleri de içerir.⁵⁹

Genellikle tartışılması gereken bir sorun ortaya konur. Öğrencilere canlandıracakları karakterlere ve soruna ilişkin rol kartları ya da genel bilgi verilir. Benzetim aşamasında öğrencilerden bireysel deneyimlerini ortaya koyarak sorunu çözmeleri ve bir karar almaları istenir. Öğrenciler hayali bir ortamda kendilerini oynarlar.

Bir benzetim etkinliğinde takip edilen çeşitli aşamalar aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

Birinci aşama: Senaryo oluşturulur: sorun ve çevre tanımlanır.

Bir sosyal kulüp ekonomik zorluklar içindedir. Kulübün çalışmalarını sürdürebilmesi ya da kapatılması için karar alınmalıdır.

Sorunun çözümlenebilmesi için bir toplantı düzenlenmelidir. Kulübün üyelerinin katılabileceği bir kurul toplantısı olabileceği gibi kulüp üyelerinin ve halktan bireylerin katılabileceği halka açık bir toplantı da düzenlenebilir.

İkinci aşama: Destekleyici malzemeler hazırlanır (harita, gazete makaleleri, vb.). bu malzemeler, sorunu ve çevreyi canlandırabilecek ve öğrencilerin rollerini anlamlı bir biçimde oynamalarını sağlayacak yeterli bilgi içermelidir.

⁵⁷ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi*, s. 64

⁵⁸ Scrivener, *a.g.e.*, s. 69

⁵⁹ Porter Ladousse, *Role Play*, Oxford University Press, Oxford, 1987, s. 5

Her katılımcı için rol kartları hazırlanır. Rol kartları katılımcıların etkileşimde bulunmalarına olanak tanınmalıdır.

Üçüncü aşama: Gerekli bilgilerle birlikte senaryo sınıfa sunulur. Bu aşamada öğrencilere kulübün ve sorunlarının genel bir çerçevesi verilebilir.

Dördüncü aşama: Öğrencilerin kişilikleri ve becerileri göz önüne alınarak roller dağıtılır. Öğrenciler kendileri olarak ya da başka kimliklerde rol yapabilirler. Bazı öğrenciler kulüp müdürü, oturma başkanı, etkinlikler programında görevli kurul üyesi vb. roller üstlenirken, bazıları da gazeteci, televizyon ve radyo muhabiri olarak daha etkin çalışabilirler.

Beşinci aşama: Öğrencilerden bireysel, ikili ya da küçük gruplar halinde çalışarak bilgileri ayrıntılı olarak incelemeleri ve rollerini gerçekleştirmeleri istenir. Konuşmacıların çoğu gerçekten ne söyleyeceğini düşünmek zorunda kalacaktır. Sözelimi, kulüp toplantısı için sınıf üç grup halinde çalışabilir:

- Arka plandaki kurul, kulübün yapısını ve etkinliklerini ayrıntılı olarak açıklayabilir.
- Halk temsilcileri, nasıl sınır getirebileceklerini tartışabilirler.
- Muhabirler, Gazeteleri için kulübün geçmişini araştırabilir.

Altıncı aşama: Gruplar ek bilgileri paylaşır.

Yedinci aşama: Benzetim gerçekleşir (yaklaşık bir ders süresi).

Sekizinci aşama: İzleme aşaması

Dönüt çalışması: Benzetim etkinliğinin sonuçları ve sorunlar tartışılır. Bu çalışmada öğrenciler kendi kararlarını verebilmelidirler.

Proje çalışması: Benzetim etkinliği, röportaj yapmak ve rapor yazmak amacıyla gerçek bir sosyal kulübe ziyaret yapılmasıyla sürdürülebilir.

Diğer benzetim çalışmaları: Para toplayarak kulübün çalışması için devam kararı alındıysa, bu amaçla farklı benzetim etkinlikleri düzenlenebilir.”⁶⁰

⁶⁰ Byrne, *Teaching Oral English*, ss. 126–127

Benzetimler destekleyici malzemeler ve izlenmesi gereken aşamalar açısından oldukça karmaşık etkinliklerdir. Genellikle benzetim uygulamaları temel dil becerilerinin tümünü kapsar. Sözel beceri, tümleşik becerileri kapsayan etkinliklerde verilir. Benzetim gereken koşullar oluşturulduğunda ve etkinliğin açılımı belirlendiğinde sınıf içinde rahatlıklar uygulanabilir bir tekniktir. Herbert ve Stertridge benzetim tekniğinin uygulanmasında üç temel aşama belirler:

- 1) Katılanlara gerekli bilgilerin verilmesi,
- 2) Sorun çözmeye yönelik tartışmaların yapılması,
- 3) Tamamlayıcı çalışmalar yapılması.⁶¹

Benzetimin özünde eylem vardır. Her benzetim büyük ölçüde etkileşim, etkileşim de dil kullanımını içerir. Benzetimde dil tutarlı ve işlevseldir. Katılımcılar, benzetime karşıt açılardan başlasalar bile hareket onları bir araya getirir. İncelemek, tartışmak, düşünce önermek, soru sormak, yanıtlamak, onaylamak ve karar vermek için güdülenirler. Etkileşim ilerledikçe güdülenme çoğalır. İşlev ve görev kaynaklı güdü benzetimin önemli bir bileşenidir.

Benzetim, öğrencilerin birbirlerini, öğretmenin de öğrencileri tanmasına olanak tanıyan bir etkinliktir. Haftalar, hatta aylar süren uzun benzetimler olabileceği gibi, yarım saatten uzun sürmeyen kısa benzetimler de yapılabilir.

Öğrencilerin dil düzeylerine uygun benzetim etkinliklerinin seçilmesi dikkat edilmesi gereken bir konudur. Etkileşim içeren; geniş bir rol dağılımına olanak tanıyan, iyi düzenlenmiş, heyecan verici, destekleyici ve edilgin rol içermeyen benzetimlerin seçilmesine özen gösterilmelidir.⁶²

Benzetim uygulamasında, öğretmen denetim görevini üstlenir ve trafik akışını yönlendiren, sıkışıklıkların üstesinden gelen bir trafik görevlisi gibi davranır. Öğrencilere ne yapacaklarını söylemeksizin çalışmayı kontrol eder. Karar verme aşamasında

⁶¹ Martin Bygate, *Speaking*, C.N. Candlin and H.G. Widowson (ed.), Oxford University Press, 1997, s. 80

⁶² Ken Jones, *Simulations in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1982, s. 115

katılımcılar, benzetimi üstlenirler. Yani katılımcılar olayın içindedirler ve olayı biçimlendirirler.⁶³ Benzetimin oluşturulması, büyük ölçüde katılımcıların görev ve sorumluluklarını benimseyerek, içinde buldukları durumda ellerinden geleni yapmalarına bağlıdır. Etkinliği öğrenciler biçimlendirir; kararlar ve sonucu öğrenciler belirler.

3.5.2.3.Doğaçlama

Doğaçlama, karakterlerin kendiliğinden konuştuğu durumların yaratılmasıdır. Doğaçlamayı tanıtmanın birçok yolu olmakla birlikte en iyi hazırlanma yolu mimidir. Oyuncular hareket özgürlüklerini sağladıktan sonra diyalog ekleme devresine daha rahat geçiş yaparlar. Önceleri diyalog kolayca ortaya çıkmaz ama tanıdık malzemelerle çalışmaya devam edildikçe gelişim kolayca sağlanır. “Doğaçlamaya başlamak için çeşitli durumlardan, nesnelere ya da malzemelerden, seslerden, karakterlerden, fikir ya da öykülerden yola çıkılabilir. İyi bir program bunların hepsini içerir. Her ne kadar öğretmen kendi yaklaşımını belirlese de bu yöntemleri kullanmak grubu kesin başarıya ulaştıracaktır. Öyküler dikkatli seçilmeli hem tanıdık hem de yeni öğeler içermelidir.”⁶⁴

Doğaçlama, öğrencilerin sahip oldukları dil yetilerini ortaya çıkarır ve iletişim kurabilme özelliklerini sınar. Doğaçlama uygulamaları için dikkatli bir hazırlanma yapmak gerekir. Çünkü öğrenciler ana dillerinde bile yeterli ön hazırlığı yapmadan doğaçlama yapmakta zorlanırlar. Bu ön hazırlıklar şunları içerebilir:

- Sınıftaki eşyaların düzenlenmesi; öğrencilerin sıralarından uzakta, daire şeklinde, hatta yerde oturmaları tercih edilir.
- Fiziksel ısınma çalışmaları (isteğe bağlı)
- Sözsüz oyunlar
- Sözlü oyunlar⁶⁵

⁶³ *A.g.e.*, s. 113

⁶⁴ Mc Caslin, *a.g.e.*, s. 100

⁶⁵ Wessels, *a.g.e.*, s. 85

Doğaçlama yaratıcılığı, hayal gücünü ve hızlı düşünebilme yeteneğini geliştirir ve dili geliştirmenin yanı sıra verilen bir metni anlayabilmenin de en mükemmel yollarından biridir. Bu tür amaçlarla doğaçlamayı kullanmak için öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve temel kavramları özümsemeleri gerekir.

Doğaçlama çalışmalarına örnekler

Makinalar

Sınıf gruplara ayrılır. Her gruptan bir kişi, makine gibi, sürekli aynı hareketi yapar. Yerinde sabit durarak sürekli sol kolunu hareket ettirebilir, üç adım öne üç adım arkaya gidip gelebilir ya da yere yatıp bir ayağını kaldırıp indirebilir. Aklına gelen başka herhangi bir hareketi de yapabilir.

Gruptaki diğer öğrenciler, sırayla kendi mekanik hareketlerini yaparak makineye katılırlar. Her yeni katılan öğrenci makineyi biraz daha karmaşık hale getirir. Durmaları komutu verildiğinde donarlar ve ortaya çıkan makine diğer gruplar tarafından incelenir. Daha sonra istenirse makinenin işleyişi ağır çekim ya da hızlandırılmış olarak yenilenebilir.⁶⁶

Bu çalışma grup arasında birliği sağlama bakımından ısınma çalışması olarak da kullanılabilir.

İnsan yiyen ağaç

Tüm sınıf yere oturur. Uygun bir müzik eşliğinde öğretmen öyküyü okumaya başlar.

“Uzak bir ülkede yolculuk ediyorsun, hava çok sıcak ve sen saat yediden beri yürüyorsun. Şimdi öğle yemeği zamanı, büyük yeşil yaprakları olan bir ağacın gölgesinde oturuyorsun... Yanında getirdiğin sandviçleri yiyorsun... Sandviçin son lokmasını bitiriyorsun... Kâğıdını top haline getirerek düzgün bir şekilde sırt çantana koyuyorsun... Şimdi çok uykun geldiğini hissediyorsun... Ağacın gövdesine gözlerin yarı kapalı yaslanıyorsun... Gözlerinin aralığından, hiç rüzgâr olmadığı halde ağacın yapraklarının kıpırdadığını ve sana gittikçe yaklaştığını görüyorsun... Veee, artık çok geç, bunun insan

⁶⁶ A. Scher and C. Verrall, *100 Ideas For Drama*, Heinemann Publishing, 1975, s. 50

yiyecek bir ağaç olduğunu anlıyorsun ve seni yakalıyor... Kurtulmak için çabalıyorsun... Dalları ayırıp kaçmaya çalışıyorsun... Gittikçe yoruluyorsun... Ağaç yavaşça dallarını gevşetiyor... Kurtulmak üzeresin... Ama geri geliyor... Bu sefer işin bitti... Seni yiyor.”⁶⁷

Öğretmen öyküyü okurken öğrenciler anlatılan hareketleri doğaçlarlar.

Hareketleri doğru olarak ve zamanında doğaçlamak için dikkatlice dinlemeyi gerektirdiğinden dinleme alıştırmaları olarak da kullanılabilir.

Müzik ile doğaçlama

Öğrencilere sözsüz bir müzik dinletilir ve şu sorulara mümkün olduğunca detaylı yanıtlar hayal etmeleri istenir: Kimim? Neredeyim? Neden oradayım? Sahne ne zamanda gerçekleşiyor? Müzik durdurulur. Öğrencilere doğaçlamaya başlamak için hazır olmaları söylenir. Müzikle birlikte başlamaları için komut verilir. Söz kullanmadan her öğrenci müzikten etkilenerek kendi başına bir olayı doğaçlar. Müzik durdurulur. Her öğrenci kendi sahnesi için ikinci bir karakter hayal eder. İkililer oluşturulur, eşler birbirlerine kendi senaryolarını anlatırlar. İki senaryodan birine karar verilir ve bu kez ikililer halinde doğaçlama yapılır.⁶⁸

Sakin bir müzik eşliğinde yapıldığında sakinleştirici etkisinden dolayı yoğun geçen bir dersten sonra uygulanabilir.

Neyse ki, ne yazık ki

Öğrenciler halka şeklinde otururlar. Öğrencilerden biri başlar, “Neyse ki bugün okula zamanında gittim!” Yanındaki devam eder, “Ama ne yazık ki öğretmen ödevimi yapmadığım için bana dışarı çıkmamı söyledi.” Yanındaki, “Ama neyse ki o sırada müdür içeri girdi ve öğretmen beni unuttu.” “Ama ne yazık ki müdür sınıftan çıkınca öğretmen yine beni hatırladı.” “Ama neyse ki o sırada dışarıda bir uçan daire geçiyordu da öğretmenin dikkatini çekti.”

⁶⁷ A.g.e., s. 54

⁶⁸ Ay, a.g.e., s. 72

Yukarıdaki örnek cümlelerde olduğu gibi söylenen her “neyse ki, ne yazık ki” bir önceki ile ilişkili olması gerekir. Bu etkinlik eleme şekline de dönüştürülebilir. Tereddüt eden ya da öykü ile ilişkili olmayan bir tümce kuran öğrenci halkadan çıkar. Etkinliği biraz daha zorlaştırmak istenirse tümcelerin zıt anlamlılarının kullanılması yasaklanabilir. Örneğin: “Ne yazık ki paramı kaybettim.”, “Neyse ki kısa süre sonra buldum.” gibi...⁶⁹

Isınma çalışması olarak kullanılabilceği gibi sözel beceriyi geliştirme amacıyla da kullanılabilcek bir etkinliktir. Öğretilmek istenen kalıp veya kuralla ilgili olarak yeniden şekillendirilebilir.

3.5.2.4.Kukla

Kuklalar aracılığıyla drama oyunları çocukların ilgisini en çok çeken tekniklerdendir. Kukla dramasında seyirci olan çocuklar bulunmaz. Gruptaki çocuklarının her birinin elinde, canlandırılacak karakter ya da nesnelere kuklaları bulunur ve drama kuklalar aracılığıyla oynanır.

Bazı çocuklar kendilerini bir grubun önünde ifade etmekten zorluk çekerlerken, bir kuklayı ellerine aldıklarında kendilerini daha güvende hissederek konuşabilirler. Kumaş ve karton gibi malzemelerden yapılmış, parmak ve el yardımıyla oynatılabilen kuklalar çocukların doğrudan doğruya iç dünyalarını, yaşantılarını ifade etmelerini kolaylaştırabilir.⁷⁰

Kuklalar çoğu insanların düşündüklerinin aksine oyuncak değildir. Hemen çevremizdeki her nesne kukla olabilir: evdeki bir alet, oyuncak, bir kaşık veya bir saç fırçası... Hatta kullanabilen biri için el bile bir kukla olabilir. Kuklalar sınıftaki tüm dikkatleri üzerlerine çekerek öğrencileri canlı ve zinde tutarlar. Ayrıca kuklalar çok ucuza da mal edilebildikleri için de avantajlıdır.

Kuklaların en etkili kullanılabildiği alan hiç şüphesiz dil eğitimidir. Çocuklar oyun sırasında başka durumlara oranla daha fazla sözel dil kullanırlar ve hazırlıksız konuşma söz konusudur. Kukla, konuşan çocuk utangaç ise, onun utangaçlığını da gizleyecektir.

⁶⁹ Scher and Verrall, a.g.e., s. 38

⁷⁰ Önder, a.g.e., s. 146

3.5.2.5.Oyun ve dramatik oyun

Dili, sözlü iletişim kurma amaçlı öğretebilmenin zorluklarından en önemlisi sınıf içinde gerçek iletişim ortamı kurabilme olanaklarının sınırlı olmasıdır. Eğitim ortamında eğitsel ve dramatik oyunlar kullanarak çok çeşitli iletişim olanakları yaratılabilir.

Oyunlar bir ön ısınmanın yanında daha fazla şeyi de ifade etmektedir. Sınıf içinde sosyal iletişimin kurulmasına ve grup yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcıdır. Yabancı dil öğretimi ile ilgili oyunlar dersin son dakikalarını doldurmak veya daha hızlı öğrencileri diğerleri bir çalışma yaparken oyalamak için kullanılabilir. Ancak daha yaygın bir kullanımla oyunlar dersin amaçlarına ulaşma ve dersin daha zevkli bir hale getirilmesi için kullanılması söz konusudur. Yabancı dil sınıflarında oyunlar; iletişim oyunları ve dilbilgisi oyunları olmak üzere ikiye ayrılabilir. İletişim oyunları ile öğrencilerin iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenir. Dilbilgisi oyunları da dilbilgisi kurallarını öğretmek ve pekiştirmek amacıyla kullanılır.⁷¹

Oyun ve dramatik oyun farklı kavramlardır. Dramatik oyunlar grup etkinliği şeklinde gerçekleştirilir. Bu oyunları genellikle etkinliğin bir parçası olan oyun lideri (çoğunlukla öğretmen) örgütler. Çocuk ve ergenler lider tarafından önerilen bu oyun grubunda, diğerlerine katılma ve işbirliği içinde çalışma kurallarına uymayı öğrenir.⁷² Dramatik oyunlar ile temel yabancı dil eğitimini almış öğrencilere, yaşayan dili iletişim amaçlı kullanma becerisi kazandırılabilir.

3.6.Drama Sonrası Etkinlikler

Drama her aşaması birbirini tamamlayan karmaşık bir süreçtir. Drama sonrası yapılan izleme ve değerlendirme çalışmaları olmaksızın süreç tamamlanmış sayılmaz. Drama sonrası yapılan izleme çalışması yanlışların belirtilmesi ve düzeltilmesi demek değildir. Drama etkinliği bitmiştir, eğer çocuklar başarılı oldularsa dili doğru ve yerinde

⁷¹ Demirel *a.g.e.*, ss.72-74

⁷² Samurçay, *a.g.m.*, ss. 16-24

kullandıkları için mutlu ve rahattırlar. Bu rahatlık duygusu yanlışları ortaya çıkarılırsa huzursuzluğa ve güvensizliğe dönüşebilir.

Bu aşama tüm sınıfın bir arada olup etkinlikte neler olduğunu kendi aralarında tartışabilecekleri bir aşamadır. Dili başlangıç düzeyinde öğrenenlere birkaç soru sorulabilir; daha ileri düzeylerde olanlardan ise bir rapor yazmaları istenebilir. Bu sayede sınıf bir araya gelecek ve sonraki etkinliğe hazır olacaktır. Bu aşama bir bakıma öğrencilerin kendilerini kontrol ettikleri bir aşamadır. Yeterince hazırlandılar mı? Aksayan yönler var mıydı? Aksama vardysa nedenleri nelerdi. Gruplar iyi çalıştı mı? Ama bu uygulama her etkinlikten sonra yapılmamalıdır. Yapılırsa sıkıcı olabilir. Ara sıra yapıldığında öğrenciler eleştiri, özeleştiri ve yorum yaptıklarında kendilerini rahat hissederler.

Öğrencilerin eleştiri ve yorumları öğretmene bir sonraki etkinliği hazırlamada yardımcı olacaktır. Çünkü öğretmene, iyi hazırladığını düşündüğü bir etkinliğin öğrencilerin gözünde nasıl görüldüğünü öğrenme fırsatı doğacaktır.

Uzun Dönem izleme: Bu aşama öğretmenin etkinlik sırasında aldığı notlarla ilgilidir. Amacı tekrar etme ve yanlışları yok etmedir.

“Daha sonraki drama etkinlikleri ya da diğer serbest çalışmalar, bu alıştırmaların amacına ulaşip ulaşmadığını ya da daha fazla çalışmanın gerekip gerekmediğini gösterecektir. Destekleyici alıştırmalar, tüm sınıfa, aynı yanlışları tekrar yapan gruplara ya da tek tek öğrencilere verilebilir”⁷³

⁷³ Carol Livingstone, *Role Play in Language Learning*, Longman, Essex, 1986, s. 45–46

SONUÇ

Son yıllarda fiziksel yaşantımızda meydana gelen büyük değişiklikler toplumsal ihtiyaçları da yeniden şekillendirmiş ve sınıflandırmıştır. Bu değişikliklerden biri de yabancı dil öğrenmeye olan ihtiyacın ve talebin toplumun daha geniş bir eksenine yayılmasıdır. Yabancı dil dersleri dünyanın hemen hemen tüm ülkelerinde en çok zaman ayrılan derslerden biri durumuna gelmiştir. Bu nedenle özellikle 20nci yüzyılın ikinci yarısından itibaren yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda büyük artış olduğu görülmektedir.

Bu çalışmaların temelinde dilbilimsel ve ruhbilimsel olmak üzere iki temel dayanak bulunmaktadır. Dilbilim, üzerinde çalışılan dilin niteliğine ilişkin bilgilerimizi sağlamaktadır. Ruhbilim ise dilin öğrenilmesi ya da kazanılması esnasında gerçekleşen ruhsal işlemler üzerine gerekli bilgileri sağlamaktadır. Kullanılan yöntemler, kitaplar ve ders izlenceleri büyük ölçüde bu iki dayanağın etkisiyle belirlenmektedir. Zaman içinde dil öğrenimi salt ses ve biçime dayalı yapıdan sıyrılarak, çeşitli bilim dallarındaki yeni bulguların etkisiyle giderek disiplinler arası bir bakış açısının odağına oturmaya başlamıştır. Her bir araştırmanın bir takım deney, gözlem ya da incelemeye dayandığını hesaba kattığımızda, son yıllarda bu konu üzerine olan bilgimizin de aynı oranda arttığını söyleyebiliriz.

Klasik yabancı dil öğretim yöntemleri ile iletişime yönelik dil becerilerinin kazandırılması konusunda tatmin edici sonuçlara ulaşılamamaktadır. Uzun zaman ve çaba harcanarak öğrenilen yabancı dilin gerçek iletişimde kullanılamaması hem öğrenciler hem de öğretmenler için düş kırıklığı yaratan bir durum ortaya çıkarmaktadır. Uzun zamandan beri eğitim içinde kendine kullanım alanı bulan drama ve dramaya bağlı etkinliklerin, yabancı dil öğretimi alanında kullanılmaya başlanması ile bu konudaki eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Drama, yabancı dil öğretiminde bugüne kadar kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerle paralellik kurmayı başarmıştır. Bu sayede oldukça işlevsel bir araç durumundadır. Çünkü yabancı dil edinimi, anadil ediniminden farklı ancak onun aşamalarına bağlıdır. Dramanın başarısı, anadil öğrenim sürecindeki durumları sağlayabilmesinden kaynaklanır.

Drama, beynin sağ ve sol yarım küresinin işbirliği içinde çalışmasını sağlar. Bu da yaratıcılığın ve mantığın bir araya gelmesi demektir. Basit ancak etkin deneyimler, öğrenmenin bir yolu olabilmektedir. Yeni ile tanışan öğrenci, kendinde var olan unsurları doğal bir biçimde kullanırken, öğrenme yolunda adım atmış olur. Bunun yanında, heyecan ya da gerginliğini yenmiş olacaktır. Bu durum yabancı dil öğretiminde, özellikle konuşma etkinlikleri sırasında çok faydalıdır. Rahat olan bir kişinin, işitsel ve görsel algısı güçlenir. Vereceği tepkiler sağlıklı ve doğru olur ve böylelikle öğrenme doğru bir biçimde gerçekleşebilir.

Dramanın eğitimde kullanımı üzerine iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Birinci yaklaşımda drama sanatsal bir olgu olarak ele alınır. Öğrenciler oyunun hem hazırlanma hem de sunum aşamalarından sorumlu tutularak, yapılan etkinliğin sanatsal bir sonuca ulaşması hedeflenir. İkinci yaklaşımda ise drama yalnızca bir süreç olarak ele alınır ve hedeflenen davranışların kazandırılması için bir araç olarak kullanılır.

Çalışmamız sırasında son yıllarda dramanın yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine yapılan akademik inceleme ve araştırma sayısında bir artış olduğu görülmüştür. Batıda, özellikle İngiltere’de, yaygın olarak kullanılmakta olan drama tekniği, ülkemizde de çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Yaşamın içinde var olan pek çok unsuru barındıran dramanın yabancı dil öğretiminde kullanımı oldukça işlevseldir. Bu sayede eğitimde temel bir araç durumuna gelmiştir.

Drama bir yöntem değil, yabancı dil öğretimindeki iletişimci yaklaşım içinde kullanılabilir bir teknik ya da bir araç olarak görülmektedir. Drama uygulaması bütün bir öğretim yılını ya da dönemini kapsayabileceği gibi dersin başında, ortasında ya da sonunda on beş dakikalık etkinlik şeklinde de uygulanabilir. Bu etkinlikler öğrencilerin, dili akademik bir çalışmadan çok iletişimi sağlamak için gerekli bir araç olarak görmelerini sağlar.

Drama, yabancı dil öğretiminde diğer çalışmalardan ayrı olarak kullanılabilir bir yöntem değildir. Çünkü dil öğretimi, dinleme ve konuşmanın yanı sıra, okuma ve yazmayı da içermektedir. Drama, dinleme ve konuşmayla doğrudan, okuma ve yazmayla dolaylı bir ilişki içerisindedir. Bu bakımdan dil öğretiminde drama etkinliğini okuma ve yazma

çalışmalarıyla bütünleştirmek kaçınılmazdır. Bunun için de aşağıdaki gibi bir strateji yürütülebilir:

- Konuları ve konulara ilişkin amaçları belirlemek,
- Öğrencilere başlangıç düzeyinde doğaçlama çalışmaları yaptırmak,
- Öğrencilerin ilgili kaynaklara ulaşmalarına ve konulara ilişkin değişik yazılar okumalarına yardımcı olmak,
- Konuların doğaçlamalarla öğrenciler tarafından sistemli bir biçimde oyunlaştırılmasına doğru yol almak,
- Yaşadıkları öğretim sürecine bağlantılı bir biçimde konuları kendi anlatımlarıyla kaleme almalarını sağlamak...¹

Drama, öğrenmenin tüm toplumsal ve psikolojik özelliklerini kapsar, kişiyi bir bütün olarak etkiler. Çocuklara yabancı dil öğrenmeleri konusunda bir alternatif olur ve normal bir öğrenmeden çok daha olumlu tepkiler vermelerini sağlar.

Hedef dilin daha kolay anlaşılmasına, kodlarının çözülmesine yardımcı olur. Böylece öğrencide yabancı dile karşı önyargının ortadan kalkmasını sağlar.

Dramanın en önemli özelliği de çocuklar için eğlenceli olmasıdır. Etkinliklere oyunlar, mimler ve doğaçlamalarla ısınarak hazırlanan çocuğun gerilimi azalacak ve güdüsü artacaktır. Isınma çalışmalarında dokunma, fiziksel temas, öğrencilerin arasındaki engelleri ve çekingenliği ortadan kaldırarak ortaya mutlu bir grubun çıkmasına yardımcı olacaktır.

Drama tekniği sayesinde alışılmış, sıra ve masalarla dolu sınıf ortamı birden bire rahatça hareket edilebilen bir alana dönüşür. Etkinlikler tüm öğrencilere konuşma, kendini ifade etme olanağı verir. Böylece çocuklar kendilerinin etkinlik için önemli olduğunu hissederler.

¹ Ahmet Çebi, *Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 144–145

Drama kişiler arası iletişimi geliştirmek için çok yararlı bir etkinliktir. Ortak bir amaç için çalışan bir grupta, rahat bir ortamda arkadaşlık kurmak daha kolaydır. Bu tip etkinliklerde kendini diğer öğrencilerden soyutlamak olanaksızdır.

Bütün bu özelliklerinden dolayı drama tekniği, yabancı dili yeni öğrenenlerden başlamak üzere tüm seviyelerdeki öğrenciler için kullanılmaya uygundur. Utangaç öğrencileri yüreklendirmek için özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için kukla ve doğaçlama kullanılabilir. Yine başlangıç düzeyindeki öğrencilere yeni sözcük öğretilirken mim tekniği kullanılabilir. Bu sayede çocuk ana dilini kullanmadan öğretilen sözcüğü tahmin edebilir.

Bu bilgilerin ışığında dramanın, sınıflarda uygulanan alışılmış ders programlarına yardımcı bir etkinlik olduğu söylenebilir. Öğrencilere yeni yapıları kullanılabilecek ortamlarla birlikte verir. Bu şekilde öğrencilerin iletişim yetileri güçlenir.

Gelişen teknoloji ve değişen yaşantılarımız, toplumsal yapının içindeki tüm unsurları da değiştirmeye zorlamaktadır. Eğitim alanında kullanılmaya başlanan drama etkinlikleri dinamik yapısı ile günümüzde eğitimin temel araçlarından biri konumundadır.

Bu çalışmada yabancı dil öğretmenlerine drama tekniklerinin kullanımı konusunda yardımcı olmak amacıyla, drama kavramının eğitimdeki yeri ve yabancı dil eğitimine katkıları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın, alanında daha yetkin uygulamalar gerçekleştirmek isteyen yabancı dil öğretmenlerine katkıda bulunması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, Ömer, “Niçin Yaratıcı Drama?”. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, Ankara, Mayıs 2001, Sayı.257, s. 14
- _____ “Yirmi birinci Yüzyılın Yaratıcı İnsanı Yetiştirmede Eğitsel Bir Etken Olarak Sanatlar Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği”, *Türk Sosyal Bilimler Derneği 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*, Ankara, 17- 19 Kasım 1999
- _____ *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1993
- AKARSU, A., *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara, 1974
- AKYÜZ, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları. 2, İstanbul, 1993
- AND, M., *Yaratıcı Drama ve Tiyatro İlişkisi*, *Drama Maske Müze*, Türk Alman Kültürleri Kurulu Yayın Dizisi, Ankara, 1997
- AY, Sıla (Oyat), *Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997
- BLOOMFIELD, Leonard, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, LSA Publication, Baltimore, 1942
- BOAL, G., “Myth and Metaxy”, 1996, web: <http://www.perseus.edu/cgi-bin/resolve>
- BODE, U. and GUNTER, O., *Yaratıcılık Eğitimi* (Çev. Berna Can), Friedrich Verlag Veelbor, Bonn-Bad, 1979
- BOLTON, Gavin, *An Argument For Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Longman, Essex, 1984
- BOZDAĞAN, Z., *Yaratıcı Drama*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1993
- BROWN, H.D., *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1987
- BÜYÜK LAROUSSE, İnterpress Basın ve Yayıncılık, İstanbul
- BYGATE, Martin, *Speaking*, C.N. Candlin and H.G. Widowson (ed.), Oxford University Press, 1997
- BYRNE, Donn, *Focus in the Classroom*, Modern English Publications, Hong Kong, 1988
- _____ *Teaching Oral English*, Longman, Essex, 1986
- CEVİZCİ, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma, İstanbul, 2000

- CHASTAIN, K., *Developing Second Language Skills*, Rand-McNally, New York, 1976
- CHOMSKY, Noam, *Dil ve Zihin*, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2002
- COUNCIL of EUROPE, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment, A Common European Framework of Reference*, Strasbourg, 1998
- ÇELEBİ, Mustafa Durmuş, “Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:21, Yıl 2006/2, s. 288
- ÇEBİ, Ahmet, *Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- DANGERFIELD, Les, *Role Plat at the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching*, Edward Arnold Ltd, 1985
- DELLER, Sheelagh, *Lessons from the Learner Student Generated Activities for the Classroom*, Pilgrims Longman Resource Books, 1990
- DEMİRCAN, Ömer, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, .D.R. Yayınları, İstanbul, 2002
 _____ *Türkiye’de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1988
- DEMİREL, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler Yöntemler Teknikler*, Ankara, Usem Yayınları, 1993
 _____ *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, M.E.B. Yayınları, 1999
- DÖKMEN, Üstün, *Sosyometri ve Psikodrama*, Sistem Yayınları, İstanbul, 1995
 _____ *İletişim Çatışma ve Empati*, Sistem Yayınları, İstanbul, 2002
- ENÇ, Mithat, *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*, Karatepe Yayınları, Ankara, 1990
- ERTÜRK, K., *Çağdaş Bilimsel Eğitim Nedir?*, Varol Matbaası, Ankara, 1988
- EVANS, Tricia., *Drama in English Teaching*, Croom Helm Ltd, Great Britain, 1984
- GATHERCOLE, V., “Some Myths You May Have Heard About First Language Acquisition”, *TESOL Quarterly*, 1988, 22, s. 428
- GATTEGNO, C., *Teaching Foreign Languages in School: the Silent Way*, Educational Solution, New York, 1978
- GERNGROSS, Günter and PUCHTA, Herbert, *Creative Grammar Practice*, Longman, Essex, 1992
- GÖNEN, Mübeccel, “Çocuk ve Yaratıcılık” *8nci YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Bursa, 1992

- GÖNEN, Mübeccel ve DALKILIÇ, Nursel, *Çocuk Eğitiminde Drama*, Epilson Yayınları, İstanbul, 1999
- HENGİRMEN, Mehmet, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Engin, Ankara, 1993
- HOLDEN, Susan, *Drama in Language Teaching*, Longman, Essex, 1981
- HORNBROOK, David, *Education And Dramatic Art*, Blackwell Education, 1989
- HOSKISSON, Kenneth, and TOMPKINS, Gail E; *Language Arts*, Merrill Publishing Company, Ohio, 1987
- JONES, Ken, *Simulations in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1982
- KANER, S., “Psikodrama-Kuram, Teknik ve Araçlar” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 23 Sayı 2, Ankara, 1990, s. 457
- KARADAĞ, Engin, *Eğitim Yönetimi ve Öğretim Yöntemleri İlişkisi Kapsamında Drama Yönteminin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Y.L. Tezi) Yedi Tepe Üni. Sosyal Bil. Enst., İstanbul, 2005
- KAVCAR, Cahit, “Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi” *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, Ankara, 1988
- KELLY, L.G., *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley Mass, Newbury House, 1969
- KITSON, N. and SPIBY, J., *Primary Drama Handbook*, Watts Books, 1995
- KOÇER, Hasan Ali, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1974
- KRASHEN, Stephen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford, 1981
- KRASHEN, S. and TERRELL, T.D., *The Natural Approach*, Pergamon, Oxford, 1982
- LADOUSSE, Porter, *Role Play*, Oxford University Press, Oxford, 1987
- LARSEN-FREEMAN, Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1986
- LIVINGSTONE, Carol, *Role Play in Language Learning*, Longman, Essex, 1986
- LONG, M.H., “Task, Group, and Task-Group Interaction”, *Plenary address to the RELC Regional Seminar*, Singapur, Nisan 1989
- MALEY, Alan and DUFF, Alan, *Drama Techniques in Language Learning: a Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Cambridge University Press, New York, 1982

- _____ *Drama Techniques in Language Teaching*, Teaching Modern Languages, A. Swarbrick (Ed.), Biddles Ltd, 1994
- McCASLIN, Nellie, *Creative Drama in Classroom*, Fifth Edition, Longman, 1990
- MONNI, Sari, "Introducing Drama in Language Classroom: Intermediate and Advanced Levels. Literature Throughout Foreign Education: The Implications of Pragmatics", *Review of ELT*, Vol 5, Num. 1, The British Council, 1995. s.78
- MORGÜL, Mahiye, *Eğitimde Drama*, Kök Yayıncılık, Ankara, 1999
- MOULTON, W.G., "Linguistics and Language Teaching in the United States 1940–1960", *IRAL 1*, 1963
- NORMAN D., LEVIHN, U. and HEDEHQUIST, J.A., *Communicative Ideas an Approach with Classroom Activities*, Language Teaching Publications, 1986
- NUNAN, David, *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall, London, 1998
- NUTKU, Özdemir, *Dram Sanatı*, Dokuz Eylül Üni. GSF Yayınları, İzmir, 1983
- ONGURLAR, Serdar, *Baltacıoğlu ve Tiyatro*, Atasar Yayıncılık, İzmir, 2000
- OSTRANDER, S. and SCHROEDER, L., *Superlearning*, Sphere Books, London, 1981
- OZANKAYA, Ö. , *Toplum Bilim Terimleri Sözlüğü*, Savaş Yayınları, Ankara, 1984
- ÖNDER, Alev, *Yaşayarak Örenme için Eğitici Drama*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2004
- RICHARDS, J.C. and RODGERS, T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995
- SAĞLAM, Tülin, *Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunların Eğitiminde Drama Kullanılması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997
- SAMURÇAY, Neriman, "Anaokullarında Dramatik Anlatım ve Uygulamalar", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Ankara TED Yayınları, Sayı. 33, 1981, ss.14–27
- SAN, İnci, *Sanat ve Eğitim*, Ankara Üniversitesi E:B.F Yayınları, Ankara, 1985
- _____ *Ankara'da Yaratıcı Drama*, Alman Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 1990
- _____ "Eğitimde Yaratıcı Drama", *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara, cilt. 23, sayı. 2, 1990, s. 577
- _____ "Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:18, Ankara, 1985, ss. 99–112

- _____ “Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü Bugünü”, *II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, Ankara Üniversitesi Cebeci Kampusu, ATAUM, 1998
- _____ “Eğitsel Yaratıcı Drama”, *Assitej Türkiye Merkezi Semineri*, Ankara, 1992
- SCHER, A. and VERRALL, C., *100 Ideas For Drama*, Heinemann Publishing, 1975
- SCOVEL, T, “Review of Suggestology and Outlines of Suggestopeddy by George Lazavnov”, *TESOL Quarterly*, 1979, 13, ss. 255–266
- SCRIVENER, Jim, *Learning Teaching*, Adrian Underhill (ed.), Heinemann Publishers, 1994
- SHEILS, J., “European Year of Languages 2001, Towards a Language Portfolio For All”, *Babylonia*, 1/1999, ss. 62–63
- SONGÜN, Recep, *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*, Berikan Yayınevi, Ankara, 2006
- STERN, H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1983
- STEVICK, E., *Teaching and Learning Languages*, Cambridge University Pres, Cambridge, 1982
- ŞENER, Sevda, *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*, Adam Yayıncılık, İstanbul, 1997
- _____ *Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997
- ŞENGÜL, Abdullah, “Türk Drama Geleneği ve Tarihi Oyunlarımız”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Ankara, 2001, s. 19
- TERREL, T.D., “A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning” *Modern Language Journal*, LXI, ss. 325–337
- TURTLEDORÉ, Cyndi, “Crossing the Bridge with Theater Games”, *English Teaching Forum*, V31 N2, April 1993
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay, *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*, Pagem A Yayıncılık, Ankara, 2006
- WAY, Brian, *Development Through Drama*, Longman, London, 1967, ss. 20–43
- WESSELS, Charlyn, *Drama*, Oxford U.P., Oxford, 1987
- WHITESON, Valeria and HOROVITZ, Nava, *The Play’s The Thing*, St. Martin’s Press, New York, 1998

WAGNER, B.J., *Dorothy Heathcote Drama As A Learning Medium*, Publishers Ltd. Stanley Thorner, 1990

WARD, Winifred, *Drama with and for Children (Creative Drama, Childrens Theater)*, US Government Printing Office, Washington, 1960, ss. 12–24

WATCYN-JONES, Peter, *Act English: Book of Roleplays*, Penguin Books, 1983

YAVUZ, Mehmet Ali, “Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri”, *Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi*, Ankara Üniversitesi Tömer, İzmir, 2001, sayı:22

<http://www.bibilgi.com/empati-nedir>

<http://ogm.meb.gov.tr>

http://www.turkceciler.com/drama_egitimi/psikodrama.html

http://www.turkceciler.com/drama_egitimi/drama_nedir.html

ÖZGEÇMİŞ

28.01.1976 tarihinde Trabzon'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini bu kentte yaptıktan sonra 1996 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümüne girdi. 2001 yılında buradan mezun olarak aynı yıl İngilizce öğretmeni olarak çalışmaya başladı. Halen Trabzon Anadolu İletişim Meslek Lisesi'nde görev yapmaktadır.

Evli ve bir çocuk babasıdır.