



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ALTERNATİF
BİR TEKNİK: YARATICI DRAMA

Hazırlayan
Ayfer SU BERGİL

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

TOKAT – 2010



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ALTERNATİF
BİR TEKNİK: YARATICI DRAMA

Hazırlayan
Ayfer SU BERGİL

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

TOKAT – 2010

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ALTERNATİF
BİR TEKNİK: YARATICI DRAMA

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 11.01.2010

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ

İmzası

[Handwritten signatures of Prof. Dr. Mehmet Arslan, Yrd. Doç. Dr. Gülay Bedir, and Yrd. Doç. Dr. Mehmet Karataş]

Bu tez Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 31/12/ 2009 tarih ve 38/09 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Mühür

İmza

[Handwritten signature of Prof. Dr. Mustafa Baloğlu]


T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

11.01.2010

Ayfer SU BERGİL

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisansım boyunca kendisinden bilimsel anlamda çok şey öğrendiğim; çalışmanın istatistik kısımlarında, literatüre katkılarında, metodolojik bakımdan tezin düzenlenmesinde, tüm yoğunluğuna rağmen yardımını ve hoş görüsünü benden esirgemeyen; bana olan güveni ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim tez danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR'e sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans süreci boyunca tecrübelerinden yararlandığım, öneri ve desteklerinden güç bulduğum değerli hocam Prof. Dr. Mehmet ARSLAN'a; verilerin istatistiksel analizi ve bilimsel rapor hazırlama konusunda gelişmeye katkıda bulunan ve her sorumu sabırla cevaplandıran değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK'e anlayışı, bana olan güveni ve yardımlarından dolayı sonsuz teşekkürler.

Tokat'ta öğretmenliğe ilk başladığım yılda güzel bir tesadüf sonucunda yollarımızın kesiştiği, daha sonra yüksek lisans sürecinde tekrar bir araya gelme fırsatı bulduğum, iyi niyeti ve sıcak karşılamasıyla bana evinin kapılarını açan arkadaşım Arş. Gör. Ferda KAVAK'a ve arkadaşlığını benimle paylaşarak çoğaltan sınıf arkadaşım Sevda YILDIRIM'a; ayrıca desteklerinden dolayı ailesine sonsuz teşekkürler.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde sağladıkları çalışma ortamı ve desteklerinden dolayı Amasya Üniversitesi'ne; ayrıca araştırmamın deney ve kontrol grubunu oluşturan, kendilerine yöneltilen testleri ve formları içtenlikle cevaplayan Fen-Edebiyat Fakültesi Hazırlık A ve B sınıfları ile uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarıma sonsuz teşekkürler.

Tüm bunların yanında manevi olarak her zaman yanımda olan aileme; yüksek lisans sürecine girmemde beni her zaman destekleyen ve başım her sıkıştığında yardımını benden esirgemeyen, eşimin askerlik sürecinde her zaman yanımda olan,

yalnızlığımızı paylaştığımız dostum Öğr. Gör. Canan ORAL'a; tezimin her aşamasında desteğini hissettiğim, anlayışını esirgemeyerek bana her konuda yardımcı olan, birlikte çıktığımız yolda her geçen gün sevgisiyle beni büyüttüğünü düşündüğüm en değerli varlığım, hayat arkadaşım Öğr. Gör. Erhan BERGİL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Günümüzde küreselleşme sürecinin doğal bir sonucu olan bireyler arası etkileşimin hızla uluslar arası etkileşime dönüşmesi özellikle uluslar arası bir dil olan İngilizce öğretimini ülkeler açısından zorunlu bir hale getirmektedir. Doğal olarak oluşan bu zorunluluk, ülkelerin ve toplumların İngilizceyi oluşturan dört temel beceriden biri olan konuşma becerisini daha verimli ve etkili bir biçimde gerçekleştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu nedenlerle yola çıkılan bu araştırmada, yabancı dil öğretiminde İngilizce konuşma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan yöntemlerden olan iletişimsel yönetime dayalı yaratıcı drama tekniğinin, uygulamada ne derece etkili olduğunu belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmanın evrenini 2009–2010 öğretim yılında Amasya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Hazırlık sınıfı öğrencilerinin tamamı oluştururken, örneklemini ise temel düzeyde bulunan, 30’u kontrol ve 30’u deney grubu olmak üzere Hazırlık A ve B sınıflarından toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Tarama ve deneme modelinin beraber kullanıldığı bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen öntest-sontest başarı testleri, CEF öğrenci değerlendirme formu ve anket uygulanarak gerekli verilere ulaşılmıştır. Verilerin analizinde Windows için SPSS 15.00. paket programı kullanılarak; ilişkili ve ilişkisiz örneklemeler için T-Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H-Testi, Kay-Kare Testi (Chi-Square Test X^2) uygulanmıştır. Ayrıca ankette yer alan öğrenci özelliklerine yönelik sorulara verilen cevaplar nitel olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde, iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniğinin, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklere göre, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda konuşma becerileri üzerinde daha anlamlı sonuçları olduğu gerçeğine ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretim sürecini geliştirme ve iyileştirme hevesini içinde taşıyan eğitimcilere, öğrenmenin odağını

oluşturan öğrencilere kendilerini daha rahat gerçekleştirme firsatı tanıyan yaratıcı drama tekniğini, sınıf ortamında uyguladıkları yöntemlerle bütünleştirerek yaygın bir şekilde kullanmaları gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretimi, Konuşma Becerileri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Yaratıcı Drama.

ABSTRACT

Interaction's between individuals which is a natural outcome of globalization process nowadays turning into international interaction makes especially teaching English, as a lingua franca, compulsory for nations. This naturally occurred necessity requires both countries and societies performing speaking, one of four basic skills in English language teaching, more productively and effectively. For these reasons, in this research, it is aimed to determine how effective technique creative drama which is based on communicative method and used for improving English speaking skills in foreign language teaching is in practice. The universe of the study consists of the undergraduate preparatory program students from Amasya University Faculty of Science and Arts in 2009-2010 academic year and the sample of the study consists of 60 elementary level students, 30 of whom consist of control group and 30 of whom consist of experimental group from Prep A and Prep B classes. Having been used the survey and the experimental models together in the study, achievement tests developed by the researcher as pre and post-tests, CEF Student Evaluation Form and a questionnaire have been used for the purpose of data collection. In the data analysis, SPSS software program, version 15.00. for Windows was used and Paired, Independent T-Tests, Wilcoxon Signed Rank Test, Mann Whitney U-Test, Kruskal Wallis H-Test, Chi-Square X^2 Test were carried out. Furthermore, the answers of the students' features in questionnaire were evaluated by means of descriptive analysis. In consequence of the obtained findings, the reality that creative drama based on communicative methods has more meaningful results than the techniques based on the traditional methods has been reached. For this reason, it is presented as a suggestion that it is necessary for teachers, who have their inner desire for recovery and improvement of teaching and learning

process, to integrate creative drama which gives the students, consisting the focus of teaching, a chance to actualize themselves in a comfort way, with their usual method.

Key Words: ELT, Speaking Skills, Teaching Methods and Techniques, Creative Drama.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	2
1.2. AMAÇ.....	3
1.3. ÖNEM.....	3
1.4. SAYILTIAR.....	4
1.5. SINIRLILIKLAR.....	4
1.6. TANIMLAR.....	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	7
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Önemi.....	7
2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi.....	11
2.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi.....	13
2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler.....	15
2.1.4.1. Dinleme Becerisi.....	16
2.1.4.2. Konuşma Becerisi.....	17

2.1.4.3. Okuma Becerisi.....	17
2.1.4.4. Yazma Becerisi.....	18
2.1.5. İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Teknikler.....	19
2.1.5.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi.....	19
2.1.5.2. Düzvarım Yöntemi.....	20
2.1.5.3. İşitsel-Dil Alışkanlığı Yöntemi.....	20
2.1.5.4. Doğal Yöntem.....	21
2.1.5.5. Sessiz Yol Yöntemi.....	21
2.1.5.6. Telkin Yöntemi.....	22
2.1.5.7. Danışmanlı Dil Öğrenimi Yöntemi.....	22
2.1.5.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	23
2.1.5.9. Seçmeli Yöntem.....	23
2.1.5.10. İletişimsel Yöntem.....	24
2.1.6. İletişimsel Yöntem ve Konuşma Becerisi.....	24
2.1.7. Konuşma Becerilerini Etkileyen Etmenler.....	28
2.1.7.1. Yaş veya Olgunluk.....	29
2.1.7.2. İşitsel Ortamlar.....	29
2.1.7.3. Kültürel Etkenler.....	30
2.1.7.4. Duyuşsal Etkenler.....	31
2.1.8. Etkili Bir Konuşmayı Oluşturan Parçalar.....	32
2.1.8.1. Dilbilgisel Yeterlilik.....	32
2.1.8.2. Söyleysel Yeterlilik.....	33
2.1.8.3. Toplum Dilbilgisel Yeterlilik.....	33
2.1.8.4. Stratejik Yeterlilik.....	34

2.1.9. Konuşma Becerileri ve Kelime Öğretimi.....	34
2.1.10. Konuşma Becerilerinde Kullanılan Etkili Teknikler.....	36
2.1.10.1. Grup Çalışması.....	41
2.1.10.2. İkili Çalışma.....	41
2.1.10.3. Rol Oynama.....	42
2.1.10.4. Benzetim.....	43
2.1.10.5. Problem Çözme.....	44
2.1.11. Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama.....	45
2.1.11.1. Yaratıcı Drama Kavramı.....	46
2.1.11.2. Yaratıcı Dramanın Tarihi Gelişimi.....	47
2.1.11.3. Yaratıcı Dramanın Aşamaları	50
2.1.11.4. Yaratıcı Dramanın Kuramsal Dayanakları.....	52
2.1.11.5. Yaratıcı Drama ve İngilizce Öğretimi.....	55
2.1.11.6. Yaratıcı Drama ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi.....	59
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	64
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	70
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	70
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	70
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	75
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	78
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	81
4.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE, GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE DAYALI TEKNİKLERLE ULAŞILAN BAŞARI DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	81

4.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE, İLETİŞİMSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE DAYALI YARATICI DRAMA TEKNİĞİ İLE ULAŞILAN BAŞARI DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	84
4.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE, GELENEKSEL ÖĞRETİM TEKNİKLERİ İLE YARATICI DRAMA TEKNİĞİ ARASINDA ULAŞILAN BAŞARI DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	85
4.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE, GELENEKSEL ÖĞRETİM TEKNİKLERİ VE YARATICI DRAMA TEKNİĞİ ARASINDA ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETİNE GÖRE BİR FARKLILAŞMA OLUP OLMADIĞINA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR.....	88
4.5. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE, GELENEKSEL ÖĞRETİM TEKNİKLERİ VE YARATICI DRAMA TEKNİĞİ ARASINDA ÖĞRENCİLERİN MEZUN OLDUKLARI LİSE TÜRÜNE GÖRE BİR FARKLILAŞMA OLUP OLMADIĞINA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR.....	89
4.6. KULLANILAN ÖĞRETİM TEKNİKLERİNDE, ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARIYLA İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR.....	91
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	109
5.1. SONUÇLAR.....	109
5.2. ÖNERİLER.....	111
6. KAYNAKÇA.....	113
7. EKLER.....	122
8. ÖZGEÇMİŞ.....	135

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Kontrol Grubunu Oluşturan Hazırlık A ve Deney Grubunu Oluşturan Hazırlık B Sınıfı Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımları.....	71
Tablo 3.2. Kontrol Grubunu Oluşturan Hazırlık A ve Deney Grubunu Oluşturan Hazırlık B Sınıfı Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Dağılımları.....	73
Tablo 3.3. Kontrol Grubunu Oluşturan Hazırlık A ve Deney Grubunu Oluşturan Hazırlık B Sınıfı Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları...	74
Tablo 3.4. Likert Tipi Madde Değerlerinin Dağılımı.....	77
Tablo 3.5. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Katsayıları.....	78
Tablo 4.1. Kontrol Grubuna Ait Öntest-Sontest Ortalama Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.2. Kontrol Grubuna Ait Öntest-Sontest Ortalama Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.3. Deney Grubuna Ait Öntest-Sontest Ortalama Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.4. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Sontest Ortalama Puanlarının İlişkisiz Örneklem İçin T-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.5. Öğrenci Değerlendirme Formundan Elde Edilen Puanların İlişkisiz Örneklem İçin T-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.6. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Oluşan Farklılaşmaya Yönelik Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.7. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	90

Tablo 4.8. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerinin Önemli Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	91
Tablo 4.9. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Ne Oranda Ağırlık Verildiğine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	92
Tablo 4.10. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Kay-Kare (Chi-Square Test X^2) Sonuçları.....	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler.....	15
Şekil 2.2. İletişimsel Yeti.....	27
Şekil 2.3. Yaşantı Konisi.....	54

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. Kontrol ve Deney Grubuna Ait "Asla" Seçeneği Frekans Dağılım Grafiği.....	94
Grafik 4.2. Kontrol ve Deney Grubuna Ait "Nadiren" Seçeneği Frekans Dağılım Grafiği.....	95
Grafik 4.3. Kontrol ve Deney Grubuna Ait "Bazen" Seçeneği Frekans Dağılım Grafiği.....	96
Grafik 4.4. Kontrol ve Deney Grubuna Ait "Genellikle" Seçeneği Frekans Dağılım Grafiği.....	97
Grafik 4.5. Kontrol ve Deney Grubuna Ait "Her Zaman" Seçeneği Frekans Dağılım Grafiği.....	98

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi küreselleşme süreci ile birlikte günümüzde, ülkelerin ve toplumların uluslararası arenada varlıklarını gösterebilmelerinde önemli gerekliliklerden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle bilginin hızla değişime uğradığı ve bilinmeyene yönelik merakın giderek arttığı dünyada dil bilmenin ve öğretiminin önemi kaçınılmaz bir duruma gelmektedir. Bu durum, bireylerin bilgiyi nasıl daha etkili ve daha kalıcı edinebileceği sorusunu gündeme getirmektedir.

21.yüzyılda bilimsel, teknik, siyasi, sosyal ve ekonomik alanlarda olduğu kadar enformasyon teknolojisinde de görülen hızlı değişme ve gelişmeler, toplumları ve bireyleri zorunlu olarak birbirine yaklaştırmaktadır. Bu etkinlik sonucunda ulusal ve uluslararası düzeyde her alanda ilişkiler ve dostluklar kurulmaktadır. Bu noktada iletişim kavramının önemi ve bağlantılı olarak bu ilişkiler yoğunluğunda yabancı dil bilmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Her alanda gerçekleşen etkileşim sonucu dünyanın küçüldüğü günümüzde, insanların birbirlerini anlayabilmeleri, iletişim kurabilme güçleriyle yakından ilgilidir. Bu gerçek, yabancı dil eğitim programlarında iletişim kavramının özellikle de konuşma becerilerinin ön plana çıkması gerektiğini bir kez daha göstermektedir. Bu doğrultuda yabancı dil öğretimi daha da önem kazanmaktadır.

Bahsedilen gereksinimlerden kaynaklanan yabancı dil öğretimi, önemi ve yabancı bir dil bilmenin yararları çok erken tarihlerde fark edilmiştir. Bu nedenlerle yabancı dil öğretimi için gündeme gelen çabalar hızla artmıştır.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi için gündeme gelen çabalar, dünyadaki gelişmelere bağlı olarak yapılmaktadır ve batıda yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar, ülkemizdeki yabancı dil öğretimi uygulamalarını yönlendirmektedir.

Bu araştırmada, öncelikli olarak İngilizce bilmenin ve konuşabilmenin gerekleri üzerinde durularak, ülkemizde İngilizce öğretiminin genel olarak tarihinden bahsedilmiş, yabancı bir dil olarak İngilizce öğretimi ve ikinci bir dil olarak İngilizce öğretimi kavramları açıklanmıştır. Sonrasında, İngilizce öğretiminin dört temel beceriden oluştuğu ve bu temel becerilerin gelişmesi için yurtdışında ortaya konan öğretim yöntem ve teknikleri sınıflandırılarak açıklanmış olup, bunlardan iletişimsel öğretim yöntemlerine bağlı olarak kullanılabilir yaratıcı drama kavramı üzerinde durulmuştur. Buna bağlı olarak, iletişimsel öğretim yöntemlerine dayanan yaratıcı drama tekniğinin, İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği ülkemizde, konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik olup olmadığı incelenmiştir.

1.1. PROBLEM

Araştırmanın problemi, İngilizce konuşma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan yöntemlerden olan iletişimsel yönetime dayalı yaratıcı drama tekniğinin uygulamada ne derece etkili olduğunu belirlemektir. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır.

1- Yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerle ulaşılan başarı düzeyi nedir?

2- Yabancı dil öğretiminde, iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniği ile ulaşılan başarı düzeyi nedir?

3- Yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ile yaratıcı drama tekniği arasında ulaşılan başarı düzeyi arasında fark var mıdır?

4- Yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ve yaratıcı drama tekniği arasında öğrencilerin cinsiyetine göre bir fark var mıdır?

5- Yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ve yaratıcı drama tekniği arasında öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre bir fark var mıdır?

6- Kullanılan öğretim tekniklerinde, öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik tutumları arasında fark var mıdır?

1.2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretim yöntemlerinden olan iletişimsel yönetime dayalı yaratıcı drama tekniğinin, üniversite hazırlık sınıfı düzeyindeki öğrencilerin, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarında ne derece etkili olduğunu ortaya koymaktır. Bu bağlamda belirtilen problem ve alt problemlere dayalı veriler incelenmiştir.

Ayrıca iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniğinin eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılabilecek bir alternatif olup olmayacağına belirlenmesi sonucunda uygulamaya yaygınlık kazandırılması açısından literatüre katkıda bulunmaktır. Böylelikle yaratıcı drama tekniğine benzer tekniklerin de gerek araştırılması gerekse uygulanmasında öğretim sürecine dâhil olan bireyleri cesaretlendirmektir.

1.3. ÖNEM

Ülkemizde yabancı dil öğretiminde sorunlar yaşandığı, yapılan çok sayıda araştırma ile ortaya konulmuştur. Ülkemizde bireylere çok iyi düzeyde dilbilgisi, İngilizce okuma, yazma ve hatta işitme becerisi kazandırmada zaman zaman problemler yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalara, gözlem ve görüşmelere göre karşılaşılan bu problemlerin aşılmasında nispeten ilerlemeler kaydedilirken, özellikle konuşma becerisi

kazandırmada istenilen başarı düzeyi yakalanamamıştır. Yabancı dil öğretimini oluşturan dört temel beceriden biri olan konuşma becerilerindeki gelişim durumunun, özellikle duyuşsal sebeplerle geçkeleşemediği fikrinden yola çıkılacak olunursa, iletişim becerilerine olan katkısının yadsınamayacağı yaratıcı drama tekniğinden yararlanabileceği ve yabancı dil öğreten ile öğrenenlere farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşüncesiyle bu araştırmanın; öğretim sürecine ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı ümit edilmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, elde edilen bilgiler çerçevesinde, uygulamaya yönelik yeni ve yapıcı dönütler oluşturabileceği düşüncesi açısından önemli görülmesiyle birlikte, bulgularıyla yabancı dil öğretiminde yapılacak araştırmalara katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu çalışmanın temelini dayandırdığı sayılılar şunlardır:

- 1- Araştırmacı ve araştırmaya katkıda bulunan öğretim elemanları yaratıcı drama tekniği ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.
- 2- Yaratıcı drama tekniği her yaşa ve bütün öğretim basamaklarına uygun bir öğretim tekniğidir.
- 3- Örnekleme, evrenle aynı özelliklere sahip bireylerden oluşmaktadır.
- 4- Katılımcılar uygulanan testleri ve formları samimiyetle cevaplandırmışlardır.

1.5. SINIRLILIKLAR

- 1- Araştırmanın bulguları, Amasya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde hazırlık sınıflarında öğrenim gören ve random (tesadüfi) yöntemiyle seçilen 30

öğrenciden oluşan kontrol ve 30 öğrenciden oluşan deney grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

2- Araştırmadaki bulgular, katılımcıların kendilerine uygulanan test ve formlara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

3- Bu araştırma, kullanılan test ve formların ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

4- Araştırma, kullanılan istatistiksel tekniklerle sınırlıdır.

5- Araştırma, İngilizce öğretimini oluşturan dört temel beceriden biri olan konuşma becerilerine yönelik elde edilen verilerle sınırlıdır.

6- Araştırma, konuşma becerilerinin ön koşullarından biri olan kelime öğretiminin, yaratıcı drama tekniği kullanılarak geliştirilmesi ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

İkinci Dil: İnsanın ilk öğrendiği dil olan ana diline ilaveten içerisinde bulunduğu toplumda iletişim kurabilmek için kullandığı dildir. Türkiye’de doğan ve ana dili Türkçe olan bir bireyin İngiltere’ye gittiğinde bireylerle iletişim kurabilmesi, ihtiyaçlarını sağlayabilmesi için İngilizceyi öğrenmesi ve kullanması İngilizceyi ikinci bir dil olarak kullanması anlamına gelmektedir (Ersöz, 2003).

Yabancı Dil: İnsanın doğduğu anda çevresinde var olan ve kendiliğinden edindiği anadilinden farklı olarak, içerisinde bulunduğu toplumda iletişim aracı olarak kullanmadığı, bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda o dili anadili olarak edinmiş ya da yabancı dil olarak öğrenmiş bireylerle iletişim kurabilmek amacıyla öğrendiği dildir (Ersöz, 2003).

Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri: Yabancı dil öğretim süreçlerinde, bireylere dil öğretmek için geliştirilmiş, dilbilim ve konusu insan olan diğer bilimlerle etkileşerek oluşturulmuş öğretim modelleridir.

Yaklaşım: Dil eğitiminin ve dil öğretiminin amaçlarının belirlendiği, bilimsel bağlantıların tanımlandığı boyuttur. Bu boyutta dilin doğasına, dil öğrenimi ve edinimi konularına ilişkin genel varsayımlar ve ilkeler sunulur. Bu belirlemelere dayanarak yaklaşımın amaçlarıyla örtüşebilecek ve bu amaçları izleyebilecek yöntemler önerilir (Anthony, 1963).

Yöntem: Bir yaklaşımı, öğretim malzemeleri ile düzenleyen ve öğrencinin bu malzemelerle çalışmasını sağlayan modellere dönüştüren yöntembilimsel ilkelerin bütünüdür. Başka bir deyişle yöntem, belirlenen hedeflere ulaşmada öğretme tekniklerini ve araçlarını kullanarak bir dilin nasıl öğretilceğini ortaya koyan işlemler bütünüdür (Anthony, 1963).

Dil Öğretim Tekniği: Sınıf içinde yöntemin ve yaklaşımın amaçlarını gerçekleştiren etkinliktir. Öğretmen ve öğrencinin kullandığı uygulama biçimleri ya da etkinliklerdir (Anthony, 1963).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde öncelikli olarak yabancı dil ve özellikle İngilizce öğretiminin öneminden yola çıkılarak, ülkemizde yabancı dil ve İngilizce öğretiminin genel bir tarihçesi, İngilizce öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ile İngilizce öğretiminde hedeflenen dört temel beceri kavramları, dört temel beceriden biri olan konuşma becerileri ve gerçekleşmesini olanaklı kılan ön koşulları ve iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerden biri olan yaratıcı drama kavramları açıklanacaktır.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Önemi

Sözlük anlamına göre yabancı dil, insanın doğduğu anda çevresinde var olan ve kendiliğinden edindiği anadilinden farklı olarak, içerisinde bulunduğu toplumda iletişim aracı olarak kullanılmayan bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda o dili anadil olarak edinilmiş ya da yabancı dil olarak öğrenmiş bireylerle iletişim kurabilecek seviyede öğrenilen dildir.

Teknolojik gelişmenin ve değişimin kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin, öğrenmenin önemi tartışılmaz. Artık bir yabancı dilin yeterli olmadığı günümüzde, entelektüel bir meslekleşmeye doğru gidildiği görülmekte olup, bilgisayar ve yabancı dil bilmek çağa yetişmek, onu yakalayabilmek için olmazsa olmaz koşuldur (Çelebi, 2006, s. 286).

“İnsanlar ve toplumlar için uluslararası bireysel, kurumsal; ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili ve çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin

kurulup yürütülmesi için anadilden başka ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir” (Demircan, 1990, s. 17).

Yabancı dil, kişiye yabancıyı ve yabancı kültürleri tanıyabilme, anlayabilme, öz olanın bilincine varabilme ve kişinin ufkunu genişletme olanağı sunar. İçinde bulunduğumuz çağ toplumların iç içe geçtiği, sınırların ortadan kalktığı, teknolojik gelişmelerin inanılmaz boyutlara ulaştığı bir çağdır. Bu gelişmeleri yakalamak şüphesiz tüm toplumların hedefidir. Bunu sağlamanın ilk koşulu da, birçok kişinin kabul ettiği gibi yabancı dil eğitimidir.

İnsanoğlunun varlığını koruma, bilgiden yararlanma, mutluluğu yakalama ve dostlukları pekiştirme çabaları önce bireyler arası, sonra gruplar arası ve giderek uluslararası ilişkileri zorunlu kılmaktadır. Gün geçtikçe artan ve yoğunlaşan uluslararası ilişkiler ulusların kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarını yetersiz kılmakta ve öteki ulusların dillerini öğrenme, uluslar topluluğunun bir üyesi olarak yaşayabilmenin ön koşulu olarak belirlemektedir. Ayrıca Avrupa’ da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna göre bir doküman geliştirmeyi amaçlayan dil pasaportu kavramı, Avrupa Konseyi tarafından alınan kararlarla birçok konuda standartlaştırmaya gidilmesi üzere yabancı dil öğretiminde de hızla yayılmaya başlayan bir kavram haline dönüşmüştür. Bugün dünya üzerinde turizm amacıyla yaklaşık 350 milyon kişinin seyahat ettiği gerçeği de dikkate alındığında yabancı dil öğretimini daha etkili kılacak araştırmalar bu nedenlerle hemen hemen tüm bireyleri ve ulusları ilgilendirebilecek bir önem taşımaktadır.

Bugün bilgi çağı, endüstri çağının yerini almış, zamanı ve mesafeyi azaltmıştır. Bu endüstri üretimi, bilgiyle ilgili hizmetlerin üretilmesine geçişi kolaylaştırmıştır. 20 yıldan az bir sürede, bilgi, eskiden basılı olan kelimelerle sınırlı iken, şimdi bilgisayar

ve internet yoluyla yayılmıştır. Bilgisayardaki iletişim sayesinde insanlar İngilizceyi öğrenmektedirler. Bu da İngilizcenin konuşma dili olarak, resmiyet olmadan, çeşitlilikle, hoşgörü ve bireysel bir sitil oluşturarak internete hâkim olması sonucunu doğurmaktadır. Son yıllarda, özellikle İngilizce dilinin önemi bu nedenlerle artmakta ve uluslararası bir dil olma yolunda ilerlemektedir. Ülkemizde bu nedenlerden dolayı öğretimi üzerinde önemle durulan ve bir yabancı dil olarak öğretilen İngilizce önemini korumaktadır.

Milli Eğitim sistemimiz İngilizceyi çok iyi konuşan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim politikası izlemektedir. Bunu sağlamak için çeşitli etkinlikler düzenlenmekte ve çalışmalar yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, 21 Şubat 2006 tarihinde “İlköğretim 4–8. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı İle Seçmeli İngilizce Dersi Öğretim Programı” başlığıyla yeni ilköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını tanıtmıştır. Bu programın amacı, öğrencilere İngilizceyi ezberci anlayıştan uzak, anlayarak ve konuşarak öğretmektir. Tüm çağdaş ülkelerdeki uygulamalarda olduğu gibi, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlayarak İngilizceyi öğretmektir.

(<http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/ilkogretim768prguygulamasi.pdf>).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan İlköğretim Okulu İngilizce Programı 6–7–8. Sınıf Ders Programlarında, İngilizce öğretiminin genel hedefleri şu şekilde belirtilmiştir:

a) İngilizceyi programın özel hedeflerinde ayrıntılı biçimde belirten durum, işlev, kavram ve yapılar çerçevesinde;

1. Dinlediğinde anlayabilme,

2. Konuşabilme,

3. Okuduğunda anlayabilme,

4. Yazabilme.

b) Dil–Kültür çerçevesi içinde anadili İngilizce olan ülkelerin kültür değerlerinin farkına varma,

c) Farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilme,

d) İngilizce iletişim kurmaya istekli olma.

Ayrıca T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2002) tarafından yayınlanan Anadolu Lisesi (Hazırlık ve 9 – 10 – 11. sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programının giriş bölümü şu şekilde başlar:

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği dünyamızda, çağdaşlaşmanın temel amacı evrensel standartlara, evrensel bilgi ve değerlere erişebilmektedir. Evrenselliğe erişebilme ise bir yönüyle zengin bir bilimsel ve kültürel birikimden, diğer yönüyle de iletişimden, dolayısıyla uluslar arası kabul gören yabancı dillerin en verimli şekilde kullanılabilmesinden geçmektedir. Yabancı dillerin temel işlevi, haberleşme ötesinde çeşitli ilişkileri ve paylaşımı gerçekleştirmektir. Uygarlık değerlerinin daha akılcı bir biçimde özümlemesi de iletişimde sağlam bir yabancı dil ve kültür ile gerçekleşebilecektir.

Bu görüşe göre, evrenselliğe erişebilme bu sayede de çağdaşlaşmanın önemli bir şartı olarak görülen yabancı dil ve onun öğretimi nasıl olmalıdır? Yabancı dil öğretimi, önemi ve yabancı bir dil bilmenin sağladıkları çok erken tarihlerde fark edilmiş ve belirtilen sorunun cevabını bulabilmek amacıyla yabancı dil öğretimi için gündeme gelen çabalar hızla artmıştır. Ülkemizde diğer dillere nazaran yaygın olarak öğretilen dilin İngilizce olması ve İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi yabancı dil öğretimini dünyadaki gelişmelere bağlı olarak kılmakta ve batıda yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar, ülkemizdeki yabancı dil öğretimi uygulamalarını yönlendirmektedir.

2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Yabancı dil öğretiminin ilk olarak ne zaman ve nerede başladığı hakkında kesin bir bilgi vermek mümkün değildir. Fakat eski çağlarda yazının bulunmadığı dönemlerde, yabancı dil öğretiminin, o dilin konuşulduğu toplumda yaşanarak ya da o dili konuşan öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirildiği öne sürülmektedir (Demircan, 1990, s. 141). Bunun yanında dil öğretiminin diğer bilimlerden bağımsız olarak ele alınmadığı ortaçağ boyunca, dilbilgisi öğretiminin ve çeviri etkinliğinin yabancı dil öğretiminin içeriğini oluşturduğu bilinmektedir.

Kurumsal olarak yabancı dil öğretiminin eğitim programlarında yer alması oldukça geç tarihlere rastlar. Mounin'e (1967) göre, yabancı dil öğretiminin okullarda başlaması ancak XV. yüzyıl sonları ile XVI. yüzyıl başlarında gerçekleşmiştir. Katerinov (1987) ise yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmaların Aydınlanma Çağı'nda özellikle Fransız Devrimi'nden (1789) sonra eğitim programlarında yer aldığını belirtir (Akt. Peçenek, 1998, s. 3).

“Yabancı dil öğretimi ile ilgili ilk yöntembilimsel çalışmalar J. A. Komensky ile başlar. Ortaya attığı ve uyguladığı öğretim ilkeleri, bugünün dil öğretim yöntemlerinin temelinde de vardır” (Demircan, 1990, s. 148). İzleyen yıllarda Rousseau, Pestalozzi gibi eğitimbilimciler yabancı dil öğretimi sorununa eğilirler. Bu dönemde yabancı dil öğretimi, henüz özerk bir bilim olmadığı gibi, genel anlamda öğretim bilgisi (didaktik) ve eğitimbilime (pedagoji) bağlıdır. J. J. Jacotot, K. Mager, F. Coin ve ardından E. Simmonot, O. Ernst gibi isimler yabancı dil öğretimine özerk bir yapı edindirmeye başlamıştır.

Katerinov (1987), modern dil öğretimini üç dönemde ele alır;

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi Dönemi (1770–1880)

2. Doğal ya da Dolaysız Yöntemlerle Başlayan Devrim Hareketi Dönemi

3. Çağdaş Dönem: İşitsel-Dilsel Yöntem, Bilişsel Yöntem

19. yüzyılın sonlarına doğru, genel olarak dilbilgisi öğretimi ve çeviri etkinliğiyle sınırlı yabancı dil öğretimi çalışmalarında köklü değişimler içeren yöntembilimsel öneriler yoğunluk kazanır. Yabancı dilin, dilbilgisi kuralları ve çeviri olmaksızın doğal veya dolaysız yolla öğretilbileceği savunulur (Doğal Yöntemler). 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan ve Doğal Yöntemlerin bir uzantısı olarak kabul edilen Dolaysız Yöntemde yaşam ile hedef dil arasında doğrudan bağlantı kurulur, anadile yer verilmez.

1960'lı yıllara değin yabancı dil öğretimine egemen olan ve Yapısalcı Dilbilim-Davranışçı Ruhbilim kuramlarıyla olgunlaşan İşitsel-Dilsel yöntemde, dilin bir alışkanlıklar dizgesi olduğu vurgulanır. Bu bağlamda dil öğrenme, bir alışkanlık kazanma etkinliği olarak algılanır.

1960'lı yıllarda Üretken-Dönüşümlü Dilbilim ilkeleri yabancı dil öğretimi alanına yansır. Bilişsel öğrenme modeline dayanan dil öğretiminde, dil bilinçli olarak kuralları öğrenme süreci olarak ele alınır.

1970'li dönemlere doğru İnsancıl Yaklaşım (Humanistic Approach) adı altında önerilen öğrenme yorumunun dil öğretimini etkilemeye başladığı görülür. Temelde Carl Rogers'ın (1951) görüşlerine dayanan İnsancıl yaklaşımda, öğrencinin duyguları ve kişilik özellikleri öncelikli olarak ele alınır. Öğrenmede, çocuk ile yetişkin arasındaki farklı yönlerin yabancı dil öğretiminde vurgulanması gerektiği öne sürülür. Bu bağlamda kişisel bağımsızlığın ve özelliklerin ön planda olduğu, öğretmen ve öğrencinin gerçek iletişim kurabileceği bir ortamın öğrenmeyi kolaylaştırdığı savunulur.

İnsancıl yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda geliştirilen Sessiz Yol (Silent Way),

Danışmanlı Dil Öğretimi (Community Language Learning), Telkin Yöntemi (Suggestopedia) ve Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) gibi dil öğretim yolları yabancı dil öğretimi alanında yer edinmiştir.

1970’li yıllarla birlikte İletişimsel Yaklaşım dönemi başlar. 1970’li yıllarda yabancı dil öğretim programlarında yer edinmeye başlayan İletişimsel yaklaşım, toplumbilim, ruhbilim ve edimbilim çalışmalarının dilbilim ilkeleriyle işlenmesinden ortaya çıkan dil öğretim modellerinin bütünüdür. Avrupa Konseyince 1971 yılında başlatılan 12 no’ lu “Yaşayan Diller Projesi” (Conseil De L’Europe, Langues Vivantes 1971–1981) çerçevesinde özellikle Avrupa Konseyi üyesi ülkelerde yaygın olarak uygulanan İletişimsel yaklaşım, günümüzde hala etkinliğini sürdürmektedir (Peçenek, 1998, s. 3–5). Bununla birlikte, daha yakın bir geçmişte ortaya çıkan Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları, Bilgisayar Destekli Dil Öğretim programları gibi yeni sayılabacak gelişmeler de dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır (Peçenek, 1997, s. 6).

2.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihçesi incelendiğinde, Türklerin tarih boyunca çeşitli kültürlerle iletişim içine girmiş ve bu kültürlerin dillerinden etkilenmiş oldukları görülür. İslam dininin benimsenmesi ile (955) Arapça, Türk kültür yaşamına girer. Selçuklularda (1040–1157, 1077–1308) devlet ve yazın dili olarak Farsça; bilim ve din dili olarak da Arapçanın öğretimi yaygındır. Osmanlılarda (1299–1923) ise bilim ve din eğitimi-öğretiminde Arapçanın; yazın dili olarak da Arapça ve Farsçanın öğretimiyle karşılaşılır.

Tanzimat’la (1739) başlayan Batılılaşma hareketleri eğitim-öğretim alanına da yansımış ve bu bağlamda yabancı dil öğretimi daha çağdaş bir görünüm kazanmıştır.

Buna paralel olarak Fransızca, Almanca, İtalyanca gibi batı dillerinin öğretimi yaygınlaşmıştır.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi daha geç tarihlere rastlar. Cumhuriyet'in ilanından sonra (1923), Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça yerine, Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretilmeye başlanmıştır (Demirel, 2004).

Tarihsel akış içinde, batı dünyasında yabancı dil öğretimi alanındaki gelişmeler Cumhuriyet öncesi dönemlerde ve sonrasında Türkiye'ye yansımış, yabancı dil öğretim programları bu gelişmeler doğrultusunda düzenlenmeye çalışılmıştır. Cumhuriyetten önceki dönemlerde, çeviri yapma ve yazınsal metinleri okuma-anlama becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) ve sözel becerilerin (konuşma, dinleme) kazandırılmasına yönelik etkinliklerin ön plana çıktığı Dolaysız Yöntem (Direct Method) yabancı dil öğretimine girmiştir.

1950'li yıllara değin yine aynı yöntemler izlenerek yabancı dil öğretimi yapılmıştır; 1941 yılına kadar ve ondan sonra uzun süre, okuma-anlama ve çeviriye yönelik öğretim yapılmış, bir anlamda Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi sürdürülmüştür. Ardından, Doğal Yöntemlerin (Natural Methods) bir uzantısı olarak kabul edilen Dolaysız Yöntemler yabancı dil öğretiminde yaygınlaşmıştır.

1955–1965 yılları arasında, Yapısalcı Dilbilimin etkisi altında gelişen İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method) Türkiye'deki yabancı dil öğretim programlarında yer almıştır. Dili bir alışkanlıklar dizgesi olarak değerlendiren ve yabancı dilin anadili edinimine benzer şekilde öğrenilebileceğini savunan bu yöntem, 1970'li yıllara kadar yoğun olarak uygulanmıştır ve halen de uygulanmaktadır. 1970'li yıllarda İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) ve ilk eğitim programı olarak

kabul edilen İşlevsel-Kavramsal (Functional-Notional) eğitim programı gündeme getirilmiş; böylece iletişimsel uygulamalar başlatılmıştır. İletişimsel yaklaşımın yabancı dil öğretiminde uygulanması günümüze değin süregelmiştir.

2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler

Ortaçağ'da ve Avrupa'da Latince öğretimiyle başlamış olan yabancı dil öğretiminde ilk zamanlarda dilbilgisi-çeviri yöntemi uygulanmış ve temel alt beceri olarak sözcük, dilbilgisi ve çeviri öğretimine yer verilmiştir. Daha sonraları ise dil öğretiminde dört temel beceri göz önünde tutulmaya başlanmış ve bunlara yönelik yöntemler geliştirilmiştir. Böylece yabancı dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi kabul edilmiştir.

Demirel (2004) dilin, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu bakımdan bir dil öğrenmek o dille (anadili ya da yabancı dil) dinleme, konuşma, okuma ve yazmada yetkin duruma gelmek anlamına gelmektedir. Demirel'e (2004) göre, “*dili* bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.” Bu dört temel beceri bir dili kullanma ve anlama yoludur. Dört beceriyi öğrenme; cümlelerin ve metinlerin okunarak ve dinlenerek anlaşılmasını, konuşarak ya da yazarak üretilmesini sağlamaktadır.

Konuşma Üretim Becerileri Yazma	Konuşulan Dil Yazılan Dil	Dinleme Anlama Becerileri Okuma
---------------------------------------	------------------------------	---------------------------------------

(Cem, 1979, s. 69–77 ve Yaşar, 1991, s. 3)

Şekil 2. 1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler

Şekilden de anlaşılacağı üzere bir iletişim aracı olan dil, konuşulan ve yazılan dil olarak ele alınmakla birlikte, konuşma ve yazma becerileri üretme becerileri olarak değerlendirilmekte, dinleme ve okuma becerileri ise anlama becerileri olarak ele alınmaktadır.

Demirel'e (2004) göre, "dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerektiği" daha önce ifade edilmiştir. Farklı araştırmalar sonucunda her ne kadar bu dört temel beceri ayrı ayrı ele alınmakta ise de öğretim sürecinde becerilerin birbirinden ayırmadan tümleşik bir şekilde öğretilmesi gerektiği görüşüne varılmaktadır.

Ancak Budak (1992, s. 40–41) bir tespitinde ülkemizde yabancı dil eğitim programlarında öğretmenlerin daha çok okuma becerisine ağırlık verdiğine, bunu sırasıyla anlama becerisi, konuşma becerisi, yazma becerisinin takip ettiğini söylemiştir. Oysaki araştırmacı ve uzmanların çalışmaları sonucu varılan sıralama şöyledir:

- 1- Söyleneni anlama,
- 2- Düşündüğünü söyleme,
- 3-Okuduğunu anlama,
- 4- Düşüncelerini yazılı ifade etme.

2.1.4.1. Dinleme Becerisi

İletişimsel amaçlar doğrultusunda öngörülen dinleme becerisinin öğretiminde, genel amaç dilin toplumsal ve işlevsel boyutlarını içeren gerçek ya da gerçeğe yakın iletişim durumlarında konuşucudan gelen iletiyi anlayabilme becerisinin kazandırılmasıdır.

Dinleme becerisinde öğrencilerden hedef dildeki sesleri tanımasını, bir bütünlük içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların sebep olduğu anlam değişikliklerini fark etmesini ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamak beklenmektedir.

2.1.4.2. Konuşma Becerisi

Konuşma becerileri; Demircan'a göre (1990, s. 252) kuruluş açısından ses, dilbilgisi ya da her ikisinin de dışı vuruluşunu, hem algılayıcı hem üretici olarak katılmayı, yalnızca ses üretimiyle kalmayıp yüz ve vücut hareketlerini de içerdiğinden dört boyutlu (üretici, algılayıcı, işitsel, görsel) bir eylemdir.

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır biçimde konuşabilmesidir. Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psiko-motor becerilere bağlı olarak gelişmektedir. Konuşma becerisini kazanan kişilerin yalnızca dilin kurallarını ve kelimelerin doğru telâffuzunu öğrenmeleri yeterli olmamakta; sözel olmayan jest, mimik gibi bazı davranışları da bilmeleri gerekmektedir.

2.1.4.3. Okuma Becerisi

Okuma becerisi bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği olarak alınmış ve algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceri olarak görülmüştür. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalıştığı, beyin okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem de dilsel ve dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirdiği, dil sembollerinin anlamlandırılması, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturulup yeni düşünceler ile var olan

problemlere çözümler üretilmesi gibi etkinliklerin gerçekleştiği ifade edilmiştir (Tosunoğlu, 2002, s. 548).

Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir. Sembollerin çözümlenmesi görsel ve işitsel algıyla ilgili bir beceridir. Öğrencinin yazılı ve basılı sembolleri seslendirilebilmesi için işitsel ve görsel olarak okumaya hazır olması gerekir. Anlamanın kazanılmasında ise dil önem kazanır. Öğrencinin çözümlendiği metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında ilişki kurabilmesi de gerekmektedir.

2.1.4.4. Yazma Becerisi

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak kabul edilen “yazma becerisi” ile ders sürecinde hedeflere hızlı ve etkili olarak ulaşmak amacıyla bir taraftan hedef dilin yapısının kavranması, cümle kalıplarının öğrenilmesi ve sözcük dağarcığının harekete geçirilmesi; diğer taraftan bireyin basit düzeyde yazılı metinler üretebilme yeteneğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yazma becerilerinin gerçekleştirilmesinde, hedef dili ve o dilin kurallarını doğru kullanmak ne kadar önemliyse bir mesajın içeriğini ifade edebilmek de çok önemlidir. Yazma becerisi mekanik bir süreç olarak değil; anlama, düşünme, geliştirme ve üretme alt becerileri olarak algılanmalı ve değerlendirilmelidir. Bu beceri ile öğrencilerin gündelik hayatta; resmî veya özel mektuplar, kartlar, e-posta, faks veya telgraf yazma, özgeçmiş yazma, form doldurma, ödev yapma, alıştırmaya yapma, not alma vb. etkinlikleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

2.1.5. İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Teknikler

Uluslararası arenada önemini ifade edilen şekillerde koruyan yabancı dil öğretimi için yapılan araştırmalar halen devam etmekle birlikte en iyi öğretim yöntemi şudur şekline bir ifadeye yer vermek mümkün olmamaktadır. Ancak ülkemizdeki dil çalışmalarına, diğer ülkelerde gerçekleştirilen özellikle ikinci dil öğretimiyle ilgili çalışmalar, bir yabancı dil olarak ele alınan İngilizce öğretimine ışık tutmaktadır. Bu bölümde ikinci dil öğretiminde ve paralelinde gerçekleştirilen, yabancı dil öğretimine katkı sağlamayı ve daha önce de belirtilen dil becerilerini farklı oranlarda geliştirmeyi hedefleyen yöntemler açıklanacaktır. İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği ülkemizde kullanılan öğretim programları ve ders kitapları dünyadaki gelişmeler doğrultusunda bu yöntemlerin etkisinde kalmıştır.

2.1.5.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi-çeviri yöntemi genellikle dilbilgisi kuralının birkaç örnek cümle ile açıklanması, yabancı kelimelerin anadilde karşılıklarını içeren bir kelime listesi, dilbilgisi kuralları ve kelimeleri içeren bir okuma bölümü ve dilbilgisi ve kelimelerin kullanımı konusunda pratik yapmak için alıştırmalardan oluşur. Derslerin çoğu öğrencinin anadilinde yapılır. Dilbilgisi-çeviri metodu edinim için kayda değer bir fırsat sunmamakla birlikte ağırlıklı olarak öğrenmeye dayanır. Bu yöntemde dilin kurallarını öğretmek esastır. Sözcük ezberlemeye dayalıdır. İçerikten ziyade dilbilgisi önemlidir.

Bu yöntemde kullanılan teknikler oldukça yapısal ve bilginin ezberlenmesine dayalıdır. Çeviri yapma, boşluk doldurma, kelime ezberleme, dilbilgisi kalıplarının doğrudan verilmesi, okunan metinlerle ilgili doğrudan soruların cevaplandırılması, zıt

ve eş anlamlı sözcüklerin eşleştirilmesi, listeler şeklinde verilen kelimelerin ezberlenmesi ve cümlelerdeki boşluklarda kullanılması gibi teknikler kullanılmaktadır.

2.1.5.2. Düzvarım Yöntemi

Bu yaklaşım “doğrudan metot” olarak da adlandırılmıştır; burada ele alınan yaklaşım öğrenilen dilde tartışmaları içerir. Öğretmen dilde örnekler kullanarak dilbilgisini ima yoluyla öğretir; öğrenciler sunulan örneklerden yola çıkarak dilin kurallarını tahmin etmeye çalışırlar. Öğretmenler ilgili konu hakkında sorular sorarak ve günün dilbilgisi kurallarını konuşmalarda kullanarak öğrenci ile sürekli etkileşim halindedir. Doğruluğa dikkat edilir ve yanlışlar düzeltilir. Bu yöntem dilbilgisi-çeviri yönteminden daha fazla anlaşılır mesajlar sunar ancak yine de fazlasıyla dilbilgisi ağırlıklıdır.

Düzvarım yönteminde sesli okuma yaptırma, öğrencinin hatasını düzelttirme, konuşma etkinlikleri yaptırma, boşluk doldurma, yazdırma gibi teknikler kullanılmaktadır.

2.1.5.3. İşitsel-Dil Alışkanlığı Yöntemi

Bu yöntemle dersler genellikle derste üzerinde durulacak kelime ve dilbilgisi kurallarını içeren bir diyalog ile başlar. Öğrenciler diyalogu canlandırır ve sonunda ezberler. Diyalogdan sonra, diyalogda sunulan yapıların basit tekrar kalıpları, değiştirme, dönüştürme, çeviri ile kuvvetlendirildiği kalıplar gelir. Bu metot ile edinim bir miktar mümkün olsa da, uygun ortamlarda çok daha fazla anlaşılır mesaj sunan daha yeni yöntemlerin sağladığı seviyede olamaz.

İşitsel-dil alışkanlığı yönteminde diyalog ezberleme, tekrarlama, zincir oluşturma, cümle yapılarını birbirine dönüştürme, diyalog tamamlama şeklinde teknikler kullanılır.

2.1.5.4. Doğal Yöntem

Doğal yöntemde yalnız öğretilen dilde konuşulur ve dersler edinim için gerekli mesajın sunulmasına ayrılmıştır. Öğrenciler anadillerini ya da öğrendikleri dili kullanabilirler. Konuşmalardaki yanlışlar düzeltilmez. Derslerin amacı öğrencinin düşünceleri hakkında konuşmak, görevleri yerine getirmek ve problemleri çözmek üzere dili kullanabilmesini sağlamaktır. Bu yaklaşım öğrenme ve edinme gerekliliklerini karşılamayı hedefler ve bu yolda büyük ölçüde başarılı olur. Başlıca eksikliği, sınıf içi öğretimin dersin tüm öğrenciler için ilginç ve dikkate değer olabilmesiyle sınırlı oluşudur. Demircan'a göre (1990, s. 157) bu yöntemde yaşı öğrenime katkısı göz önüne alınmamıştır.

Bu yöntemde, dil öğretimine yeni başlayanların orta düzeye getirilmesi hedeflediğinden amaçlanan durumlara uygun evet ve hayır cevaplarına yönelik soruların sorulması, başlangıçta resim odaklı konuşmalar yapılması, jest ve mimik kullanımı gibi tekniklere yer verilmektedir.

2.1.5.5. Sessiz Yol Yöntemi

İnsancıl yaklaşımlardan biri olan bu yöntem, bilişsel psikologların ve üretken-dönüşümcü dilbilimcilerin etkisiyle ortaya konmuştur. Bu yöntem, dil öğrenenlerin çevrelerinde duyduklarını tekrarlamalarıyla dilin öğrenileceği fikrine karşı çıkmaktadır. Bu yönteme göre öğretme, öğrenmeye göre ikincil bir durum teşkil etmelidir. Ayrıca

öğrenme, bilinenlerin yeni durumlara aktarılmasını içermektedir. Bu yöntemde bütün temel becerilere yer verilmekle birlikte, anlamın yapı kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Bu yöntemde öğretmenin istenen cevaplar ardından sessizliği, öğrencilerin birbirlerini düzeltmeleri, öğrencinin kendisini düzeltmesi için mimik kullanımı, kelime kartları, yapısal olarak geri bildirim alma gibi teknikler kullanılmaktadır.

2.1.5.6. Telkin Yöntemi

Telkin yöntemi ile dersler küçük mevcutlarla yapılır ve yoğundur; edinimin gerçekleşebilmesi için stresin düşük olduğu (müzik ve meditasyonla tamamlanan aktif ve pasif seanslar içerebilen) çekici ortamlar sağlamaya ağırlık verilir. Bazen öğrencilerin anadili başlangıçta kullanılır; ancak genellikle yabancı dil kullanılır. Doğru atmosfer ve içeriğin özünü oluşturan diyalogların canlandırılmasında öğretmenin rolü çok önemlidir. Dilbilgisine gereğinden fazla önem verilmezken; ideal derecede mesaj iletimi sağlanmaktadır.

Telkin yönteminde sınıfın farklı bir şekilde düzenlenmesi, çevresel öğrenme, olumlu öneriler, görselleştirme, öğrencilere yeni bir kimlik kazandırma, oyun oynama, aynı konudan farklı durumlar yaratma gibi teknikler kullanılmaktadır.

2.1.5.7. Danışmanlı Dil Öğrenimi Yöntemi

Başlangıçta öğretmenin danışman rolünde olduğu bu yöntem, bilişsel-kod işleme süreçlerini uygulanmakla birlikte; konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisini birden geliştirmeye ağırlık verme dışında, ana dilin kullanılması bakımından dilbilgisi-çeviri yöntemine benzer. Ancak ana dil, öğrencilerin kendilerini

güvenli hissetmeleri ve anlamın açıklığa kavuşturulması amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemde iletişim yetkinliği üzerinde durulur. Dilbilgisi-çeviri yöntemine göre daha fazla anlaşılır mesaj sunduğu için daha yüksek bir edinim sağlayacaktır; ancak yeni yöntemler daha fazlasını sağlayacak ve daha iyi netice verecektir. Bu yöntemde de öğrenmeye fazlasıyla ağırlık verilmekte, öğretmen ve öğrenci bir bütün olarak görülmektedir.

Bu yöntemde çeviri yaptırma, öğrencilerin izlenimlerini alma, öğretmenin bilgisayar rolünde bulunması, küçük grup çalışması gibi teknikler kullanılmaktadır.

2.1.5.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Tüm fiziksel tepki yöntemi öğrencilerin öğretmenin, dildeki seviyeleri ilerledikçe zorluk derecesi artacak şekilde verdiği “otur”, “yürü” gibi komutları dinlemesi ve uygulamasını içerir. Öğrencinin konuşması ertelenmiştir ve öğrenci konuşma hevesi duyduğunda başlangıç itibariyle diğer öğrencilere komutlar verir. Teoriler, tüm fiziksel tepki yönteminin dil edinimi ile sonuçlanacağını söyler. İçeriği her zaman öğrenci için ilginç olmasa da diğer metotlardan daha iyi sonuç vermektedir.

Tüm fiziksel tepki yönteminde öğrenci davranışlarını yönlendirmek için emir cümleleri, rol değişimi, gerçekleştirilen eylemlerin devamının uygulanması gibi tekniklere yer verilmektedir.

2.1.5.9. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, yöntemler karmaşası ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir (Demirel, 2004, s. 51). Bilinen yöntemlerin

amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yönleme “Seçmeli Yöntem” denmektedir (Demircan, 1990, s. 62).

Bu yöntemde buraya kadar verilen yöntemlerden uygulayıcıların, öğrenci özelliklerine ve konuya göre istedikleri yöntemleri ve teknikleri derlemeleri ve uygun öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaları beklenmektedir.

2.1.5.10. İletişimsel Yöntem

İletişimsel yöntemin en belirgin özelliği yapılan her şeyin iletişim kurma niyetiyle yapılmasıdır. Öğrenciler dili büyük ölçüde, oyunlar, rol yapma, problem çözme gibi iletişimsel etkinlikler aracıyla kullanırlar (Demirel, 2004, s. 50). İletişimsel yaklaşıma göre; dil öğrenmenin özünde yatan ana amaç, dilin temel işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Dilin kurallarından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Öğrenciler, kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya, kavradıklarını da buldukları ortamlarda kullanmaya yönlendirilir.

Bu yöntem günümüz eğitim sistemini etkileyen yaklaşımlardan olan yapılandırıcı anlayışın yaygınlaştırdığı otantik materyal kullanımı, dil oyunları oynama, resimleştirilmiş hikâyeler kullanımı, rol yapma, oyun oynama gibi tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir.

2.1.6. İletişimsel Yöntem ve Konuşma Becerisi

20. yüzyılın başlarında, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretim yöntemleri ile ilgili araştırmalar dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin bazı önemli noktaları gün ışığına çıkarmayı hedeflemiştir. Birçok öğrencinin yıllarca alınan dil öğrenimine rağmen hala

iletişimsel yetiden yoksun olması, araştırmacıların, kuramcılarının ve öğretmenlerin var olan yaklaşımları sorgulamalarına neden olmuştur (Taylor, 1987, s. 45). Bu sorgulama sürecine iki karşıt görüş hâkim olmuştur (Rubio, Passey ve Campbell, 2004, s. 160):

1. Hedef dil, açık bir biçimde analize dayanan sözdizimsel bir yaklaşım ile öğretilmelidir. (biçimsel vurgu)

2. Hedef dil; üstü kapalı bir biçimde, o dile maruz kalma ile gerçekleşeceği düşünülen analitik bir yaklaşıma göre öğretilmelidir. (anlamsal vurgu)

Ortaya konan farklı görüşlere rağmen bir dilin ediniminin ve yabancı bir dili öğrenmenin ancak öğrencilerin içeriksel olarak o dilin zengin, özgün ve anlamlı öğelerini barındıran bir ortamda bulunmaları ile mümkün olabileceği düşünülmeye başlanmış ve dil öğretiminde yeni bir dönem başlamıştır (Taylor, 1982, s. 33). Bu değişimle birlikte gözler yeni bir yönetime çevrilmiştir: İletişimsel Yöntem ve beraberinde getirdiği İletişimsel Yeti.

Savignon'a (2002) göre, iletişimsel dil öğretiminin temel kuramsal kavramı "iletişimsel yeti"dir ve bu kavram 1970 yıllarında dil kullanımı ve ikinci/yabancı dil öğrenimi ve öğretimi tartışma konuları arasında yerini almıştır. Bu yeti, kişinin bir dili etkili bir biçimde kullanabilmesini sağlayan bilgi birikimidir ve kişinin bu bilgiyi iletişim amaçlı kullanabilme yeteneğidir (Johnson ve Johnson, 1999, s. 62). Aktaş (2004, s. 46) ise iletişimsel yetiyi şu şekilde açıklamaktadır:

İletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yeti yalnızca dilbilimsel ve toplumbilimsel iletişim ve etkileşim kurallarını değil, aynı zamanda iletişim olayları ile etkileşim işlemlerinin bağlam ve içeriğinin temelini oluşturan kültürel kuralları ve bilgileri de içermektedir. Yine bu yeti, herhangi bir dilin yalnızca dil örgüsünü bilmeyi gerektirmemektedir. İletişimsel yeti, belli bir durumda kime ne

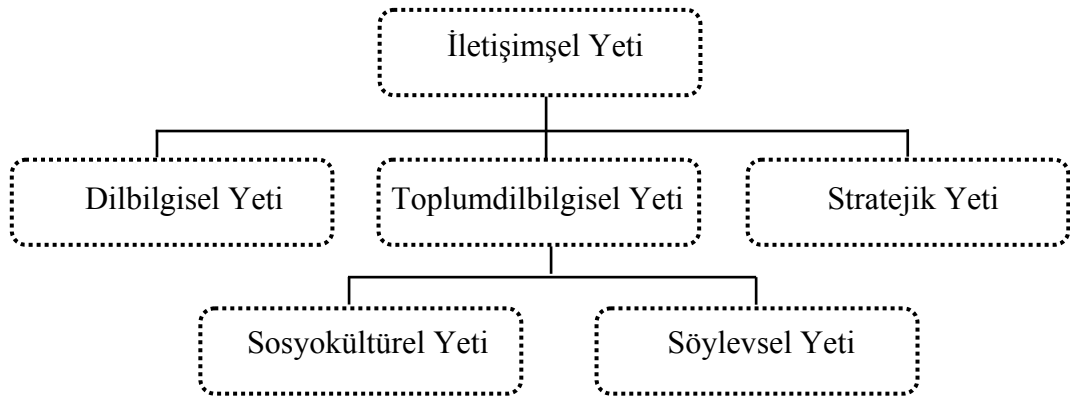
söyleneceğini ve onun uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmeyi gerektirmektedir.

İletişimsel yetiye göre neyi, kime, hangi amaçla ve hangi koşullarda söyleyeceğimiz önemlidir. Ancak bu noktalar zihnimizde saptandıktan sonra eyleme geçer ve söylemek istediğimizi ortama uygun bir biçimde dile getiririz. Örneğin içinde bulunduğumuz oda sıcak ve pencerelerin açılmasını istiyoruz. Kafamızda tasarladığımız bu düşünceyi dile getirebileceğimiz sözler arasından bazılarını sıralayalım:

- (a) Pencereyi aç!
- (b) Pencereyi açar mısın?
- (c) Pencereyi açabilir misiniz?
- (d) Lütfen pencereyi açın!
- (e) Pencereyi açmanız mümkün mü?
- (f) Açın şu pencereyi!
- (g) İçerisi çok sıcak.
- (h) Pencere bozuk mu?

İletişimsel dil öğretiminin özünde; öğrencilerin kendi iletişimsel yetilerini geliştirebilmelerine olanak sağlayacak iletişimsel ortamlarla karşı karşıya bırakılması gerektiği düşüncesi yatmaktadır (Savignon, 2002, s. 22). Liao'ya (2000, s. 2) göre, "İletişimsel Dil Öğretimi iletişimsel yetiyi istenilen hedef olarak belirlemiştir ve dilin kullanım ve iletişim aracılığıyla öğrenildiğini savunur". Ders hedefleri sadece dilbilgisel ve dilbilimsel yetilerle sınırlandırılmamalı, bu hedefler iletişimsel yetinin bileşenlerine odaklı bir biçimde düzenlenmelidir (Brown, 2000, s. 266).

Savignon'a (2002, s. 8) göre iletişimsel yetinin bileşenleri şunlardır:



Şekil 2. 2. İletişimsel Yeti

Şekilde belirtilen bütün bileşenler birbiriyle bağlantılıdır. Tek başlarına geliştirilemezler ya da değerlendirilemezler. Bileşenlerin bir tanesinde bir artış gerçekleştiğinde iletişimsel yetinin bütününe buna bağlı bir gelişim görülmektedir.

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda, iletişimsel yöntemin dil öğretimi için daha önceden ortaya atılmış yaklaşımlarda beliren yönler bir tepki olarak ortaya çıktığı sonucuna varılabilmektedir. İletişimsel yöneme göre anlam; yapı ve biçimin önüne geçmelidir; ilişkilendirme esastır; hatalar öğrenim sürecinin bir parçasıdır ve hiçbir şekilde önüne geçilmeye çalışılmamalıdır; dilbilgisel yeti değil; iletişimsel yeti asıl hedef olmalıdır (Rubio ve diğerleri, 2004). İletişimsel yeti, başarılı bir dil öğretiminin ve öğreniminin sadece dilsel yapı bilgisini değil; aynı zamanda farklı iletişimsel durumlarda dilin sunduğu amaçları da içerdiğini öne süren bir teoridir (Lightbown ve Spada, 1999, s. 172). Öğrencilerin o dili çalışarak öğrenmek yerine kullanarak edinmeleri gerektiğinin altı çizilmiştir (Taylor, 1987, s. 45).

Bu noktadan hareketle, iletişimsel yöntemin; kullanılarak edinilen ve geliştirilen konuşma becerilerinin gerçekleştirilmesi üzerindeki etkisinin yadsınamayacağı gerçeği ile karşı karşıya kalınmaktadır. Üretme becerisi olarak ele alınan ve geliştirilmesinde zaman zaman sorunlar yaşanan konuşma becerilerinin gerek öğretilmesinde gerekse

geçmiş yıllara nazaran ilerleme kaydedilmesinde iletişimsel yöntemlerin ortaya koyduğu savlar ve bu savlar sonucunda geliştirilen programların, uygulamaların, etkinliklerin her geçen gün etkili bir şekilde alan yazında yer alması, konuşma becerilerinin daha verimli gerçekleştirileceği ümidini arttırmaktadır.

2.1.7. Konuşma Becerilerini Etkileyen Etmenler

Yabancı bir dili konuşabilmek son derece zor bir beceridir. Çünkü etkili bir biçimde sözlü iletişim kurabilme, beraberinde çeşitli sosyal etkenler içinde dili doğru kullanabilme becerilerine sahip olmayı da gerektirir. Konuşma becerisini çeşitlendiren, içinde yalnızca sözlü iletişimin yer almaması ayrıca tonlama, vurgu ve ses aralığı gibi çeşitli etkenleri de barındırmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, konuşma becerisinin içinde dilbilimsel olmayan vücut dili, çeşitli yüz ifadeleri, mimikler gibi öğeler de hiçbir sözlü iletişim kullanmadan konuşma etkinliğini yerine getirmemizi sağlamaktadır. Bu arada, mimikler ve vücut dilinin anlamları kültürler arası çeşitlilik göstermektedir.

Sonuç olarak, bütün bu etkenlerin arasında özellikle bir yetişkinin hedef dili, o dilin ana dili konuşucusu gibi akıcı ve doğru konuşması son derece güçtür; ancak çok az kişi, bunu başarabilmektedir (Abbasoğlu, 2005, s. 16). Bu nedenle yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin konuşma becerileri konusunda açık ve net bir eğitime ihtiyaçları vardır. Aşağıda konuşma becerilerini geliştirmeyi gerçekleştirebilmek ve öğreticiler ile öğrenen bireylerin farkındalıklarını arttırabilecek amacıyla tespit edilen bazı etmenler açıklanmıştır.

2.1.7.1. Yaş veya Olgunluk

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin karşılıklı etkileşim şekillerini belirleyen pek çok faktör bulunmaktadır. Yaş, ikinci ya da yabancı bir dili öğrenirken başarılı veya başarısız olmayı etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bazı araştırmacılara göre ikinci ya da yabancı bir dili öğrenmeye çocukken başlanırsa, yetişkinlikte başlanmaktan daha başarılı olunur. Ayrıca bazı çalışmalar, pek çok yetişkinin ikinci veya yabancı bir dili öğrenirken ana dili konuşucuları düzeyine çıkamadıklarını göstermektedir. Yetişkinlerin öğrenme hızları ikinci dil gelişiminde “fossilization” adı verilen bir düzeyde kalıcı şekilde sekteye uğramaktadır. Bu da göstermektedir ki yetişkinlerin yaşlanma süreci, hedef dilin telaffuzunda ana dili konuşucularının akıcılığına ulaşmalarını etkilemektedir. Ayrıca, yetişkinler hedef dildeki sözcükleri doğru telaffuz etseler bile çeşitli tonlama, vurgu ve sesbilimsel zorluklar yaşayacaklardır ve bu durumda da çeşitli iletişim zorlukları ve anlaşma sorunları doğurabilmektedir.

2.1.7.2. İşitsel Ortamlar

Dinleme ve anlamamanın ikinci veya yabancı dil edinimindeki rolünün önemi bugün büyük oranda kabul görmektedir. Ancak, dinleme ve anlamamanın konuşma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisi konusunda bazı tartışmalar yaşanmaktadır. Dinleme becerisi, konuşma becerisini besler niteliktedir ve ondan önce gerçekleşir. Gerçekte karşılıklı bir etkileşim içinde bir kişi hem dinleyici hem de konuşucu olabilmektedir. Dinleyici, bir konuşmayı dinlerken öncelikle metinde yer alan bilgileri hafızasında tutmakta, daha sonra gelecek olan bilgilerle önceki bilgileri birleştirmekte ve duyduklarını önceki bilgiler ışığında beyinde düzenlemektedir. Eğer bir dinleyici

ona ne söylendiğini anlayamazsa, söylenene de doğru olarak cevap veremeyecektir. Sonuçta, konuşma yabancı bir dil öğrenme becerilerinden biri olan dinlemeyle son derece yakın bir ilişki içindedir. Sözlü anlatım becerisinin içinde yer alan konuşmaların geçiciliği, tamamlanmamış olmaları, doğru yerde başlamamaları ve konuşmaların içinde boşlukların yer alması, yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin anlama ve konuşma becerilerinin gelişimini etkilemektedir.

2.1.7.3. Kültürel Etkenler

Bir dilin kültürel özellikleri ikinci veya yabancı bir dili öğrenirken etkili olmaktadır. Pragmatik bir bakış açısıyla yaklaştığımızda dilin sosyal bir etkinlik olduğunu anlarız. Çünkü dilbilimsel iletişim, belli bağlamlarda gerçekleşen kişiler arası iletişim değişimleri oluşturmakta ve düzenlenmiş anlamlarda gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle, paylaşılmış değerler ve inançlar gelenekleri ve sosyal yapıları yaratır ve toplumu bir araya getirerek ortak dil yardımıyla iletişime geçilir. Böylece bir dili konuşmak için öncelikle o dilin sosyal bir bağlam içinde nasıl kullanıldığını bilmek gerekir. Şu çok iyi bilinmektedir ki, bir dilin konuşucusunun karşısındakiyle ne zaman, nasıl ve ne derece iletişime gireceğiyle ilgili dillerin kendine özgü kuralları bulunmaktadır. Böylece, yabancı bir dili öğrenen kişinin hedef dili konuşurken kendi dilinin olumlu veya olumsuz etkilerini yaşaması kaçınılmazdır. Örneğin, Çinlilerin kültürüne göre bir kişiyi övdüğünüzde, övülen kişi alçakgönüllülük yapmak adına size, söylediğinizin doğru olmadığını söyleyecektir. Ancak Kuzey Amerika kültürüne göre ise böyle bir karşılık vermek uygun olmayan ve hatta utandırıcı bir karşılıktır.

Sözlü iletişim ayrıca çok güçlü sözlü olmayan iletişim sistemlerine de sahiptir. Vücut dili ve yüz ifadeleri pek çok konuda o dilin konuşucularının kullandığı

sistemlerdir. Yabancı bir dili öğrenecek kişilerin sözlü olmayan bu iletişim araçlarını da çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu alanda yaşanacak bir eksiklik iletişim bozukluklarına yol açacaktır. Örneğin, bir Çinliye “Bir ara bir akşam yemeğine çıkalım!” gibi bir tümce yönelttiğinizde size net ve kesin bir tarih verecektir. Ancak teklifte bulunan kişi net bir tarih vermeden gittiğinde Çinli öğrenci şaşkınlık içinde kalacaktır. Bu durum, sosyal etkenlerin sözlü iletişimi ne kadar etkilediğine iyi bir örnektir.

2.1.7.4. Duyuşsal Etkenler

Yabancı bir dili öğrenen kişinin duyuşsal durumu öğrenimdeki başarıyı veya başarısızlığı etkileyen etmenlerin en önemlilerindedir. Duygular, kendine olan güven, empati, kaygı düzeyi, davranış ve motivasyon gibi duyuşsal etkenler ikinci veya yabancı bir dili öğrenme süreciyle çok yakından ilişkilidir. İkinci bir dil veya yabancı bir dili öğrenme, son derece karmaşık bir durumdur ve kişilerin başaramama, hayal kırıklığı yaşama, kendine olan güven eksikliği ve kavramada yaşadıkları kaygı düzeyleriyle de yakından ilişkilidir. Toplum, özellikle de ana dili konuşucularının önünde bir dili konuşmaya çalışan bireylerin kaygı düzeylerini tetikleyen bir etkidir.

Yabancı dil olarak İngilizce konuşucularının kaygı düzeylerinin en yüksek olduğu zamanlar konuşurken dil sürçmeleri, beklenmedik bir şekilde uygun sözcük bulamamaları olmaktadır ve bu da konuşucuların cesaretini kıran ve onlarda başarısızlık duygusu yaratan bir durumdur. Çocukların tam aksine yetişkinler, çevredekilerin yargılarıyla daha çok ilgilenmektedirler. Öğrenciler, hata yaptıklarında karşıdaki kişinin vereceği tepki veya anlamamış yüz ifadeleriyle karşılaşmaktan çok endişe duymaktadırlar. Bu durum, yabancı bir dili öğrenirken konuşma becerilerinin

gerçekleşmesinde bireylerin kaygı düzeylerinin neden yüksek olduğunu açıklar niteliktedir.

2.1.8. Etkili Bir Konuşmayı Oluşturan Parçalar

Dilde yeterlilik çok boyutlu bir yaklaşımdır. Hymes'a (1971) göre ikinci bir dilin öğrencileri, sadece dilbilimsel bilgilere sahip olmamalı aynı zamanda çeşitli ortamlarda o dili konuşanların nasıl bir etkileşim sağladıklarını da bilmelidir. Hymes'ın teorisine göre, iletişimsel yeterlilik psikodilbilimsel, sosyodilbilimsel ve olasılıkçı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Canale ve Swain (1980) Hymes'ın teorisini şekillendirerek iletişimsel yeterliliği dilbilgisel, söyleysel, toplum dilbilimsel ve dilbilimsel sistemlerin kullanımını ve dildeki işlevini yansıtan stratejik yeterliliği içerdiğini savunmaktadırlar. Canale ve Swain'e (1980) göre konuşma yeterliliğinin altında yatan bu yetilerin bilinmesi ya da bilinmemesi konuşma becerilerini etkilemektedir (Akt. Yaşlı, 2008).

2.1.8.1. Dilbilgisel Yeterlilik

Dilbilgisel yeterlilik; dilbilgisi, sözcük bilgisi ve çeşitli mekanizmaların tecrübelerle artarak oluşturduğu bir kavram bütünlüğüdür. Konuşma becerisinin içinde yer alan mekanizma terimi seslerin, hecelerin, sözcüklerin sesletimini, tonlamayı ve vurguyu içerir. Bir anlam çıkarabilmek için, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin sözcüklerin ve tümcelerin ne anlama geldiğini de bilmeleri gerekir. Bu da sözcüklerin nasıl çeşitli seslerin bir araya gelmesinden oluştuğunu ve nasıl vurgulandıklarını bilmeyi gerektirir. Sonuçta, dilbilgisel yeterlilik; bireylerin

İngilizcenin yapılarını iyi öğrenmesini sağlar ve konuşurken tereddüt etmemelerine yardımcı olur.

2.1.8.2. Söyleysel Yeterlilik

Yabancı dil öğrenen bireylerin dilbilgisel yeterliliğin yanında söyleysel yeterliliğe de sahip olması gerekir. Resmi veya günlük söylevlerde iletişimin gerçekleşebilmesi için konuşmanın doğruluğu ve uygunluğu büyük önem taşımaktadır. İletişimde, bir dili üretme ve algılama süreçlerinde kişilerin konuşmada geçen önceki ve sonraki tümcelerın anlamlarını iyi birleştirmeleri gerekmektedir. Diğer bir taraftan konuşma becerilerini iyi bir şekilde gerçekleştiren bireyler, konuşmanın içinde geçen zaman, neden ve karşıtlık ifade eden işaretleri söylev kurallarını bilmeden de otomatik olarak anlayabilmelidir.

2.1.8.3. Toplum Dilbilgisel Yeterlilik

Yabancı bir dili öğrenen bireylerin, hedef dili öğretim programlarına uygun olarak bilmeleri o dili etkili ve uygun bir şekilde kullanabilecekleri anlamına gelmemektedir. Hedef dili öğrenirken bireyler o dilin kültürel ve sosyal yapı bilgilerine de sahip olmalıdır. Hedef dilin toplum dilbilimsel tarafını iyi anlamak öğrencinin konuşmaları doğru olarak yorumlayabilme, doğru sorular sorabilme ve sorulara sözlü iletişimi gerektirmeyecek şekilde de yanıt verebilme sonucunu beraberinde getirir.

Sonuç olarak ikinci ve yabancı bir dil öğrenen yetişkinler, çevrelerinde gelişen olayları algılama ve dönüt verme işlemlerini gerçekleştirebilmek için biçem bilimsel uygunluk yetilerine de sahip olmalıdır.

2.1.8.4. Stratejik Yeterlilik

Stratejik yeterlilik, yabancı bir dil öğrenen bireylerin iletişimsel hedeflere ulaşabilmek için dili kullanmasına yönelik uyguladığı ya da geliştirdiği stratejilere verilen addır. Ayrıca, bu yeterlilik çeşidi diğerlerinin arasında en önemlisi olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle, stratejik yeterlilik yardımıyla bireyler konuşma esnasında gerçekleşen dilbilimsel, toplum dilbilimsel ve söylevsel hataları bertaraf ederler. Konuşma becerisiyle karşılaştırıldığında stratejik yeterlilik de aynı şekilde bir konuşmanın nasıl oluşacağı, nasıl devam edeceği ve konuşma sırasında meydana gelebilecek sorunların nasıl çözülebileceğiyle ilgilenir. Böylelikle stratejik yeterliliğe sahip olmayan bireylerin de bazı durumlarda konuşma becerilerini gerçekleştirmede sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

2.1.9. Konuşma Becerileri ve Kelime Öğretimi

Yabancı bir dilin öğretildiği sınıflarda kelime öğretiminin önemi inkar edilemez bir durum teşkil etmektedir. Kelimeleri kullanarak bireyler kendilerini ifade ederler. Yabancı bir dil öğrenen bireyler kelimelerin uygun kullanımını bilmedikleri takdirde, dili doğru kullanamazlar ve böylelikle de iletişim ortadan kalkar. Wallace (1982, s. 9) diğer insanlarla iletişim kurmak için uygun kelimelerin kullanılması gerektiğini aksi halde iletişimin durduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Wallace (1982) kelimeleri bilmenin aşağıda belirtilen yeterlilikleri de gerçekleştirmeyi beraberinde getirdiğini ifade etmiştir:

- a. Kelimelerin konuşulduğu ya da yazıldığı şekilde hatırlanabilmesi,
- b. Kelimelerin uygun nesne ya da kavramlarla ilişkilendirilmesi,
- c. Kelimelerin uygun dilbilgisi yapısında kullanılması,
- d. Kelimelerin konuşurken hatırlanabilir bir şekilde ifade edilmesi,

- e. Kelimelerin yazarken doğru hecelenmesi,
- f. Kelimelerin uygun olan formalite düzeyinde kullanılması,
- g. Kelimelerin eş ve yan anlamlarının farkında olunması,
- h. Kelimelerin kendileriyle uyum içinde olan sözcüklerle kullanılması.

Yabancı bir dili öğrenmede amaç hedef dilde iletişim kurmaksa, kelime öğretiminin İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıflardaki önemi açıkça görülmektedir. Bu nedenle söz konusunun iletişim olduğu yabancı dil öğretiminde özellikle dört temel beceriden biri olan konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve öğretilmesi durumlarında kelime öğretimi ya da bilgisi bu becerinin gerçekleştirilmesinde bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir.

Kelime bilgisi sadece o kelimenin sözlük anlamının ya da dilbilgisel özelliklerinin bilinmesi ile sınırlı değildir. Aynı zamanda öğretilen veya öğrenilen kelimelerin hedef dilin konuşulduğu toplumdaki kullanımı da çok önemlidir. Geçmiş yıllarda kelime öğretimi uygulamaları öğrencilere listeler halinde sunularak gerçekleşmekteydi. Fakat günümüzde kelime öğretiminin hangi yollarla gerçekleştirileceği tamamen farklılaşmıştır. Bu farklılaşmalar yabancı bir dili öğrenen bireylerin sadece dilbilgisel yeterliliğe sahip olmamasını; aynı zamanda bireylerin sözcüksel yeterliliğe de sahip olmalarını gerektirmektedir.

Kelime öğretiminde öğrencilerin dil yeterlilik düzeyi dikkate alınmalıdır. Örneğin Allen' e göre (1983, s. 72) orta yani intermediate düzeyinde bulunan öğrenciler bazı durumlarda öğrenmenin sıkıcı olduğunu düşünerek derse olan ilgilerini kaybedebilirler. Dolayısıyla öğretmenin öğrencilere tekrar derse motive edebilmesi için öncelikle öğrencilerin dil gelişim düzeyi hakkında bir fikir sahibi olması ve bu doğrultuda önlemler alması gerekmektedir.

Kelime öğretiminde kullanılan farklı yöntem ve teknikler mevcuttur. Morfolojik çalışmalar kapsamında değerlendirilen bakış açıları; kelime öğretiminde kelimelerin anlamını farklı şekillerde göstermeyi, kelimelerin biçimbilgisel (morphological) analizlerinin gerçekleştirilmesini, kelime oluşturma sürecinin analizini, okullarda sözcükbilim (lexicology) derslerinin seçmeli olması gerektiğini, öğrencilere kelime hatırlama stratejilerinin sunulması gibi alternatifler sunmaktadır (Zhang, 2008). İyi bir kelime öğretimi için öğrencinin öncelikle o kelimeyi ne zaman ve hangi durumda kullanacağını hatırlamaya ihtiyacı vardır. Kelimelerin dilbilgisel formları, yazılışı ya da kelimenin öbekler halinde öğrencilere sunulması kelime öğretiminde iyi bir yolun izlendiğine işaret olabilir. Ancak unutulmaması gereken, kullanılan yöntem ne olursa olsun önemli olanın öğrencilerin ilgisini çekmek olduğudur. Bunların gerçekleştirilmesinin yanı sıra, özellikle yetişkinlere yabancı bir dili öğretirken salt kelimenin bilinmesi dışındaki durumların gerçekleşebileceği olasılığı ve öğrencilerin duyuşsal düzeyleri de dikkate alınarak buna göre bir öğrenme ve öğretme durumu gözetilmelidir.

2.1.10. Konuşma Becerilerinde Kullanılan Etkili Teknikler

İletişimsel dil öğretim programlarında, genel olarak konuşma öğretimi öğrencinin iletişim bağlamı ve durumuyla örtüşen iletiler üretmesi; sözlü dili toplumsal bağlam içinde akıcı, anlaşılır ve doğru olarak kullanması amacını gütmektedir. Bu doğrultuda kelime ve tümce düzeyinin ötesinde dil kullanımı önem kazanır. Yalıtılmış sözcüklerin üretiminden çok iletişime uygun sözcüklerin akıcı seçimi ön plana çıkar. Böylelikle öğrenci, dil kullanımında yoğunlaşır (Peçenek, 1997, s. 36).

Sınıf içi etkileşimin olabildiğince doğal konuşma ortamına benzemesi düşüncesinden hareket edilirse, bu ortamın sağlanmasında bazı teknikler şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğretmenin yanıtını bilmediği sorular sorması,
- Öğretmenin, öğrencilerin yanışını, iletişimi engellediği zaman düzeltmesi,
- Öğretmenin konuşmasında öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmak için “anlam uzlaşımı stratejileri” olarak da bilinen duraksamaları, yeniden açıklamaları kullanması (Koçer, 2003, s. 19).

Ur (1992, s. 120) ise başarılı konuşma tekniklerinin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenci konuşur; aktivitelerin daha çok öğrencinin konuşmasına dayanması,
- Paylaşım; sınıftaki her öğrencinin konuşmasını sağlaması,
- Yüksek motivasyon; aktivite konularının öğrencilerin ilgisini çekmesi veya öğrencileri bir amaca yöneltmesi,
- Dilin kabul edilebilir düzeyde olması; öğrencilerin kendilerini ifade ederken dili düzgün kullanmaları, konular arası bağlantıları kurabilmeleri.

İletişimsel dil öğretimi programlarında, konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kontrollü konuşma etkinliklerinin içerildiği tekniklerin (sesbilgisi, dilbilgisi, söz varlığına ilişkin alıştırmalar) yanı sıra, öğrencinin kişisel olarak kendini anlatmasına; üretmesine olanak tanıyan etkinliklerin bulunduğu tekniklere yönelik uygulamalara da yer verilmektedir.

Peçenek (1997), konuşma becerisi ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar ve teknikler için Byrne, Pattison, Nolasko, Louis ve Klippel’in fikirlerine şu şekilde yer verir: (Akt. Yaşlı, 2008)

Byrne (1986) konuşma becerisinin geliştirilmesinde kontrollü ve serbest alıştırmalar olmak üzere iki etkinliği içeren tekniklerden bahsetmektedir.

Kontrollü Alıştırmalar: Kısa diyaloglar biçimindeki kontrollü alıştırmalar öğrencilerin anahtar yapılar, sesletim ve söz dağarcığı konusunda karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesi amacıyla gütmektedir. Öğrencilerin yinelemeye gereksinimleri kontrollü diyalog alıştırmaları ile sağlanabilir.

Serbest Alıştırmalar: Öğrencilerin dili serbestçe kullanabilecekleri doğal konuşmanın yaratılabileceği bir ortama gereksinimleri vardır. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri konuşma ortamının sağlanmasında oyunlar güdüleyici etkenlerdir. Bunun için aşağıda önerilen teknikler kullanılabilir.

- Çizim oyunları
- Bellek oyunları
- Bulmacalar
- Sözcük oyunları
- Görüşmeler

Byrne, ayrıca konuşma-tartışma ortamına zemin oluşturabilecek ve konuşma için düşünceler içeren kısa giriş metnlerinin kullanılmasını önerir. Bunlar öğrencinin konuşma sırasında gereksinim duyabileceği sözcük bilgisi ve yapıları sağlama özelliğini taşırlar.

Pattison (1987), birincil dil becerileri olarak nitelendirdiği dinleme ve konuşma becerilerinin (iletişim becerileri) öğretiminde yedi teknik belirler. Bunlar:

- Soru-yanıt
- Diyaloglar ve rol oynama
- Eşleştirme etkinlikleri

- İletişim stratejilerinin kullanımı
- Resimler ve resimli öyküler
- Bulmacalar (Yap-bozlar) ve problemler
- Tartışma ve kararlar

Nolasko ve Louis (1987) ise konuşma öğretiminde:

1. Kontrollü etkinlikleri
2. Ayırt etmeyi sağlayan etkinlikleri
3. Akıcılığı sağlayan etkinlikleri
4. Dönüt içeren etkinlikleri içeren tekniklerin kullanılmasını ifade etmektedir.

Demirel (2002), konuşma becerilerinin öğretiminde iletişimsel amaçlara yönelik olarak kullanılan tekniklerin alıştırmalarını üç grupta ele alır.

1. Mekanik Alıştırmalar: Dilin kurallarını ve yapısını öğretmeye yönelik alıştırmalardır.

- Yineleme alıştırmaları
- Yer değiştirme alıştırmaları
- Çevirme alıştırmaları (olumlu tümcenin olumsuz tümceye, etken yapının edilgen yapıya çevrilmesi vb.)

2. Anlamli Alıştırmalar: Dilin kurallarının ve yapısının anlamli olarak öğrenilmesinin amaçlandığı bu alıştırmalarda mekanik yinelemelerden çok üretme önemlidir.

3. İletişimsel Alıştırmalar: Bunlar dilin kullanımına ilişkin alıştırmaları içerir.

- Diyaloglar
- Tartışmalar
- Rol oynama ya da okuma tiyatrosu

- Söylevler
- Doğaçlama
- Öykü anlatma
- Oyunlar

Klippel (1994) ise konuşma öğretiminde kullanılan teknikler için üç grup etkinlik önerir.

1. Sorular ve yanıtlar

- Isınma alıştırmaları
- Görüşmeler
- Tahmin oyunları
- Bilmeceler
- Soru sorma etkinlikleri

2. Tartışmalar ve kararlar

- Sıralama alıştırmaları
- Tartışma oyunları
- Düşünme stratejileri
- Sorun çözme etkinlikleri

3. Öyküler ve sahnelemeler

- Mim
- Rol oynama ve benzetimler
- Öyküler

Bütün bu etkinlikleri kısmen ya da tamamen içeren tekniklerin kullanımı konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli sonuçlar doğurmuştur. Ayrıca yukarıda açıklanan uygulamaların zenginleştirilmesiyle yabancı dil öğretiminde

özellikle konuşma becerilerinin gerçekleştirilmesinde daha kapsamlı teknikler kullanılmıştır. Aşağıda adını diğer disiplinlerin öğretiminde de duyduğumuz bu tekniklerin konuşma becerileri için sıkça uygulananlarına değinilecektir.

2.1.10.1. Grup Çalışması

Öğrencilerden en az iki kişiden oluşan gruplar halinde ortak bir konu üzerinde çalışma yapmaları beklenmektedir.

Temelde karşılıklı işbirliğine, bilgi ve düşünce alış verişine dayanan grup çalışmasında, öğrenciler kendilerine verilen etkinlik çerçevesinde belirlenen amacı gerçekleştirebilmek için yardımlaşarak çalışırlar. Sınıf içinde öğrencilerin, sayısı değişebilen küçük topluluklar halinde çalışma birimleri oluşturmaları grup çalışması olarak tanımlanabilir. Byrne (1988, s. 36) grubu, sınıf içinde çalışan bir birim olarak görmüş ve sınıfın gruplara bölünmesiyle daha küçük ve daha iyi yönetilebilir birimlerin ortaya çıktığını savunmuştur.

Demirel (2004) ise, sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmayı grup çalışması olarak tanımlar.

Grup çalışmasının süresi ve ne sıklıkla yapılacağı büyük ölçüde etkinliğin türüne ve derste kullanılacak yönteme bağlıdır. Bir ders saati ya da on dakika olabilir. Ancak, haftalık ders saati ve sınıfın düzeyi süre ve sıklığı belirleyen diğer etmenlerdir.

2.1.10.2. İkili Çalışma

Sınıf içinde öğrencilerin ikililer oluşturarak çalışmalarını ikili çalışma olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin öğretmen denetimi eşliğinde, karşıdan karşıya birbirleriyle

konuştukları açık ikililerin yanı sıra, öğrencilerin verilen etkinliği aynı eşle, genellikle sağ ya da sol taraflarında oturan arkadaşlarıyla oluşturdukları sabit ikililer ve öğrencilerin eşlerini değiştirmelerini gerektiren esnek ikililer şeklinde çalışma yolları da bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde ikili çalışma gruplarına diyalog öğretiminde, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmaları yaparken kullanılan soru-cevap tekniği uygulamalarında yer verilebilir. Daha büyük gruplarda ise amaç; grup üyelerinin birlikte düşünmelerine, karşılıklı fikir alışverişi içinde olmalarına ve öğrendikleri dili daha rahat bir ortamda kullanmalarına olanak sağlamalıdır (Demirel, 2004, s. 72).

İkili çalışmada etkinliğin türü ve uzunluğu süreyi belirler. Beş dakikalık çalışmalar yaptırılabilceği gibi yirmi dakikalık çalışmalar da yaptırılabilir. Bir ders saati boyunca aynı ya da farklı etkinliklerde birkaç kez ikili çalışma uygulanabilir.

2.1.10.3. Rol Oynama

Rol oynama öğrencilerin ikili ya da küçük gruplar halinde roller üstlenerek, gerçek yaşam ortamındaki durumlara benzer durumları yorumlamaya çalıştıkları etkinliklerdir.

Rol yapma, öğrencinin bilgi sahibi olduğu bir konuda yaratıcı düşüncesini kullanarak kendi duygu ve düşüncelerini farklı bir kişilikte ifade etmesi olarak da tanımlanır. Bunun için sınıfta izleyici ve oyuncu etkileşimi kurmak gerekmektedir.

Larsen-Freeman (1986, s. 136) rol yapmanın iletişimsel yaklaşım bakımından farklı sosyal konuları ve rolleri içerdiği için önem taşıdığını ifade etmiş ve “...Öğrencinin dildeki yetkinlik seviyesine göre düzenlenir. İletişimsel yaklaşıma çok uygundur; çünkü öğrencilere daha fazla tercih sunar. Öğrenciler diğer öğrencilerin

kendilerini iyi ifade edip edemediklerini dönüt olarak anlayabilirler.” şeklinde rol yapma hakkındaki düşüncelerini belirtmiştir.

Bunlara ilaveten, rol oynama tekniğinde Wessels (1987, s. 13) üç rol belirler:

1. Gerçek yaşamda karşılaşılabilecek roller. Doktor, hasta ilişkisi ya da sürekli yolculuk yapan bir satıcı gibi roller bu grupta yer alır.

2. Öğrenciler deneyimli oldukları ya da olmadıkları durumda kendilerini oynarlar. Şikayet eden bir müşteri, bilgi alan bir yolcu gibi roller bu grupta yer alır. Bu roller mesleki uzmanlık ya da herhangi bir kişisel özellik gerektirmez.

3. Son rol oynamada kurguya dayanan hayali roller yer alır. Rolün gerçek yaşamla bağlantısı yoktur. Ancak, dil deneyimi açısından oldukça yararlı bir rol türüdür.

2.1.10.4. Benzetim

Sönmez’e (2008, s. 356) göre benzetim, gerçek durumlara gidilemeyen zaman ve ortamlarda kullanılan, bir sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak tanıyan bir öğretim tekniğidir. Öğrenciler, gerçeğe uygun biçimde hazırlanmış bir ortamda bir sorunu tartışırlar.

Bu teknikte öğrencilerden bir problemi (olayı) gerçeğe uygun olarak ele almaları ve karar vermek için analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları eklenir. Öğretmen, bu tekniğin uygulanmasında kendisi de rol alabilir. Öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

Benzetimi büyük ölçekli bir rol oynama çalışması olarak tanımlayan Scrivener (1994, s. 69) benzetimde kapsamlı ve gerçekçi bir ortam amaçlandığını söyler.

Tartışılması gereken bir sorun ortaya konduktan sonra öğrencilere oynayacakları karakterlere ve soruna ilişkin genel bilgi verilir. Öğrencilerden bireysel deneyimlerini ortaya koyarak sorunu çözmeleri ve bir karar almaları istenir.

Benzetimler, malzemeler ve izlenmesi gereken aşamalar açısından oldukça karmaşık etkinliklerdir ve temel dil becerilerinin tümünü kapsar.

2.1.10.5. Problem Çözme

Problem çözme, hedefe ulaşabilmek için etkili ve yararlı araç veya davranışların çeşitli olanaklar arasından seçilmesi ve kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu yöntemin, araştırma yoluyla öğretim yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında ve duyuşsal alanın analiz ve sentez özelliklerinin geliştirilmesinde kullanıldığı görülmektedir.

Temelde, problem çözmeyi matematik ve bilimsel konularla eşleştirme eğilimi yaygındır. Ancak, sorun çözmeye yaşamın hemen her anında rastlanır. Birey yaşam boyunca her zaman çözümlenmek zorunda kaldığı sorunlarla karşılaşır. Bu doğrultuda, eğitimde problem çözme becerisinin kazandırılması amacıyla, problem çözme yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, bilimsel araştırma yöntemi temel alınmıştır (Küçükahmet, 2006).

Bu tür etkinliklerde öğrencilerin konuşarak çeşitli sorunlara çözüm getirmek zorunda olduğundan bahsedilir ve öğretmenin ortaya bir sorun koyduğu ve öğrencilerden bu soruna çözüm getirmeleri istendiği şeklindeki uygulamalara yer verilir.

Problem çözenin temeli, ilgili bilginin elde edilebilirliğine dayanmakta, konuya ilişkin bilgiler olmaksızın, sorunun çözümüne yardım edecek kararları almak zorlaşmaktadır. Sorunlara çözümler, incelenen konuyla bağlantılı olarak değişir. Bu tip tekniklerin kullanıldığı etkinliklerinde, genellikle öğrencilerin gruplar ya da ikililer

oluşturmaları ve onlardan sorun üzerinde düşünmeleri, konuşmaları istenir. Bu nedenle sorun üzerinde düşünce üretmek, hedef dil kullanımını için öğrenciyi dürtüler.

Sorun çözme etkinlikleri, basit bulmacaları içerebileceği gibi, yönetim, eğitim vb. alanlarda bazı konuların öğretimine ilişkin sorunları da içerebilir. Bu etkinlikler, iki-üç dakika ya da birkaç ders saati sürebilir. Bu etkinliklerde temel amaç doğal bir bilgi açığı oluşturarak dil kullanımını doğal bir etkinliğe dönüştürmektir.

2.1.11. Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama

Dil, kullanım ve iletişim aracılığıyla öğrenilmelidir. Bu düşünceye dayanarak, öğrencilerin farklı durumlarda dili doğru kullanabilmeleri, farklı görevler sergileyebilmeleri ve diğer insanlarla sosyal etkileşimde bulunabilmeleri dil gelişimleri için oldukça önemlidir. Genel ifade ile iletişimsel yöntemlerin, “yapılandırıcı” eğitim anlayışından etkilenen bir yöntem olarak dil öğretiminde kullanıldığı fikrinden hareket edilecek olursa, bu anlayış bireylere bir kısmı geçmişte de var olan ancak günümüz kullanıcılarına, daha özgür ve özgün bir şekilde yararlanma olanağı sağlayan etkin, iletişimsel ve sürece odaklı birçok teknikten yararlanma fırsatı sağlamıştır. Öğrenmenin sonsuza kadar devam eden bir eylem olarak karşımıza çıkması, uygulamada daha verimli olabilecek yöntem ve tekniklerin arayışını devam ettirmektedir. Yukarıda İngilizcenin yabancı bir dil olarak kullanıldığı sınıflarda uygulanması sonucunda olumlu izlenimler oluşturmuş olan yaygın ve etkili teknikler hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Yöntemler, eğitimciler tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Kabaca geleneksel ve çağdaş yöntemler olarak ikili bir sınıflama yapıldığında, geleneksel yöntemler öğretmenin etkin, öğrenenin pasif olduğu, ders kitabı ve öğretmeni odak yapan

yöntemleri; çağdaş yöntemler ise öğrencinin etkin, öğretmenin yalnızca bir rehber görevinde olduğu, öğrenciyi odak yapan yöntemleri tanımlamaktadır. Günümüzde eğitim bilimciler öğretmenin bilgi aktarıcı değil; yalnızca bilgiye ulaşma yollarını gösteren bir rehber olarak görev alması ve öğrencinin etkin katılımını gerektiren çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler (Koç, 1999, s. 4). Kullanılması gereken bu çağdaş yöntemlerden biri de iletişimsel yöntemlerdir. Yaratıcı drama ise iletişimsel yöntemlere dayalı bir tekniktir.

Bu bölümde çalışmanın odak noktasını oluşturan ve bu güne kadar literatürde daha çok küçük yaşta bireylerin öğrenmesinde kullanılmasıyla karşımıza çıkan; ancak araştırmamızda yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde de çocukları kadar etkili olabileceği düşünülen “yaratıcı drama” hakkında bilgi verilecektir.

2.1.11.1. Yaratıcı Drama Kavramı

“Drama” kavramının tam olarak Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Sözcük olarak Yunanca “dran”dan türetilmiştir. “Dran”, yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır. Yine, Yunanca bir sözcük olan “dramenon”un, seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımı, “drama”nın eylem anlamını üstlenmektedir.(San, 1989, s. 57).

San (1996, s. 149) yaratıcı dramayı (eğitimde drama); doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da soyut bir kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırması, canlandırması olarak tanımlamış; ayrıca bu etkinlikle gerçekleşen

öğrenmenin ve sosyalleşmenin dışında, dramanın bireyin kendisine olan güven ve saygı duygusunu geliştirdiğini, iletişim ve problem çözme yetilerini arttırdığını ifade etmiştir.

Yaratıcı drama, ABD’de “Creative Drama” (Yaratıcı Drama), İngiltere’de “Drama in Education” (Eğitimde Drama), Federal Almanya’da “Okul Oyunu”, “Oyun ve Etkileşim” (Schulspiel, Spiel un Interaktion) olarak isimlendirilmektedir.

“Eğitimde Yaratıcı Drama” kavramı; bireylerin öğrenme süreçlerine duyusallığı, etkili yaşantıları, düşlem gücünü, imgesel düşünmeyi ve hatta düşleri devreye sokabilmelerini sağlaması ve bunların öğrenme süreçlerine katılmasını olanaklı kılması bakımından önemli görülmektedir. (Tuluk, 2004, s. 10).

İncelendiğinde, yaratıcı dramanın önceden yazılmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve bu durumların doğaçlama biçiminde canlandırmaları olarak tanımlanabildiği görülmektedir. Salt “drama” değil de “yaratıcı drama” söyleminin yeğlenmesinin nedeni, etkinliğin daha çok doğaçlamalar üzerine oturtulmasıyla birlikte, drama ortamında bulunan herkesin etkin drama eylemcisi, başka bir söyleyişle, “oyuncu” olma zorunluluğudur.

2.1.11.2. Yaratıcı Dramanın Tarihi Gelişimi

Eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulayan yaratıcı drama kavramının tarihi oldukça eskidir.

XX. Yüzyılın başlarında eğitimde drama konusuna ilk kez eğilen kişi Harriet Finlay-Johnson’ dır. Bir köy ilkokulu öğretmeni olan Finlay-Johnson’ın 1911’de yayımladığı “*The Dramatic Method Of Teaching*” adlı bir kitabı vardır. Harriet Finlay-

Johnson drama yöntemini el yordamına dayalı bir şekilde keşfetmeye çalışan ilk öğretmen olması bakımından önemlidir (Bolton, 1984).

İngiltere’de aynı zaman dilimi içinde H. Caudwell Cook’un çalışmaları dikkati çeker. Cook 1917’de Londra’da yayımladığı “*The Play Way*” adlı kitabında drama yöntemini üç ilkeye dayandırıyor. Bunlar:

1. Gerçek öğrenme, yalnızca okuyarak ve dinleyerek değil; yaparak ve yaşayarak geliştirilebilir.

2. İyi bir iş, kişinin istekli olmasından ya da gönüllülüğünden kaynaklanan bir çalışmanın ürünüdür.

3. Çocuklarda çalışmanın doğal anlamının oyun olduğu ilkesidir.

1930’ların ABD’sinde Winifred Ward drama ile ilgili üç kitap yayımlamıştır. Ward’ın 1930’da yayımladığı ilk kitabı “*Creative Dramatics*” adını taşımaktadır. Eğitimde dramanın Amerikan ekolünün bugün daha çok yazın ile drama ilişkisi üzerine kurulduğunu görüyoruz. Bunun temelini atan Ward’dır. 1947’de yayımlanan ikinci kitabının adı, “*Playmaking for Children*”; 1952’de yayımlanan, yazın-drama ilişkisini boyutlandırmaya çalıştığı üçüncü kitabı ise “*Stories to Dramatize*”dir (Çebi, 1996, s. 129- 130).

1960’larda İngiltere’de Dorothy Heathcote, 1970’lerde son biçimini vereceği, yeniden tanımlayacağı dramayı anlamlandırma çabası içine girmiştir. Bu arada Peter Slade, 1950’lerde, yapılan tüm drama çalışmalarına karşı çıkmıştır. Ona göre drama, kendine özgü saf oyunun kendisidir ve öğretimde yöntem olarak kullanılamaz. Başlı başına okullarda bir ders olmalıdır. Slade’in yanı sıra, dramaya 1960’larda “bireyin bireyselliği” türünden farklı bir yorum getirme uğraşına giren biri de Brain Way’dır (Çebi, 1996, s. 130).

Dorothy Heathcote, drama ile oyunu özdeş görmez. Oyun, dramanın sadece zemini değildir. Yaratıcı dramanın kendisi değildir. Heathcote'a göre, dramayı yaratıcı bir eğitim yöntemine dönüştürmenin yolu, Brecht'in önerdiği yabancılaştırma tekniğini drama çalışmalarında uygulamaktan geçer (Heathcote, 1984).

Kısaca yaratıcı drama batıda değişik zamanlarda değişik bakış açılarıyla ele alınmıştır. Buna göre, yirminci yüzyılın başlarında 1911 olarak bilinen tarihte İngiltere'de ilk drama derslerinin uygulandığı, 1930 ve 1940'lı yıllarda okul programlarında yer aldığı, 1950'lerde eğitim politikalarını etkilediği, 1960'lar ve 1970'lerde öğretmen yetiştiren kurumlarda meslek dersleri arasında bulunduğu, 1980'lerde ilköğretimde bir öğretim yöntemi, ortaöğretimde ayrı bir ders ve disiplin, yükseköğretimde seçmeli bir ders olarak tanımlandığı ve 1990'larda farklı dersler ve konu alanlarını kapsayan araştırmalarla desteklendiği görülmektedir (Üstündağ, 1998, s. 134).

Ülkemizde öğrencilerin gereksinimlerine yönelik oldukları savıyla hazırlanan ilköğretim programlarına dramayla ilgili kavramların yansımalarını incelediğimizde, yaratıcı drama, Türkiye'de Batı'da olduğu gibi değişik zamanlarda değişik tanımlarıyla eğitim sürecinde yer almıştır. 1908'lerde tarihi temsiller adıyla gerçekleştirilen tiyatro etkinlikleri dramanın başlangıcı olarak görülebilir. Cumhuriyet döneminde 1926 tarihli İlkokul Programı'nda dramatizasyon sözcüğü ile karşılaşmaktadır. 1950'lerde ilkokuldan ortaokula değin yararlanılması gereken gösteriler drama etkinliklerinin bir bölümünü kapsar. 1962'de Ortaokul Programı'nda dramayı, temsil yoluyla canlandırma olarak görmekteyiz. 1965'de bir yöntem olarak derslerin öğretiminde ve 1968 İlkokul Programı'nda da dramatize etme sözcüğüyle karşılaşmaktayız. 1980'li yıllardan bugünlere ise yaratıcı drama çağdaş yaklaşımlarla ve bilimsel olarak ele alınmış,

özellikle yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezlerle kuramsal olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Kuramsal çalışmaların yanı sıra seminerler, kurslar ve atölye etkinlikleriyle yaratıcı drama günümüz ilköğretim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmuştur (Senemoğlu vd. 2001, s. 78). Buna rağmen yaratıcı drama tekniğinin özellikle yetişkin öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarındaki uygulamalarına alan yazında pek yer verilmemiştir. Oysaki duyuşsal özellikleri dikkate alan ve iletişim süreçlerindeki etkisi oldukça fazla olan böyle bir tekniğin ilköğretim dışındaki yaş grupları için kullanımı denenmeli ve olası sonuçları gözlenmelidir.

2.1.11.3. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama çalışmalarında genellikle beş aşama yer alır. Bunlar ısınma ve rahatlama çalışmaları, oyunlar, doğaçlama, oluşumlar ve değerlendirmedir (San, 1991).

1- Isınma ve Rahatlama Çalışmaları:

Çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapılması, tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum sağlama gibi özellikleri katılımcıya kazandıran grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır.

2- Oyunlar:

Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluşmaktadır. Kimi zaman bilinen çocuk oyunlarından yararlanır. Yaratıcılık ve imgeleme boyutları işin içine katılır.

3- Doğaçlama:

Önceden belirlenmemiş bir süreç olup, saptanan bir konu ya da temadan yola çıkılır veya saptanan bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınır. Bireysel ve grupsal yaratıcılığın en çok öne çıktığı çalışmalardır.

4- Oluşum:

Bu süreç kimi zaman önceden hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından, kimi zaman da bir nesne, resim, fotoğraf, heykel vb. iletişim kurma ile başlar. Sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varacağı önceden belirsizdir.

5- Değerlendirme:

Bu aşamalardan her birinin ya da bir kaçının ardından tartışma açılması; “Ne yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?”, “Nerede güçlük çektiniz?” gibi soruların tartışılması ve katılımcılara yanıtlanması drama çalışmalarının önemli aşamalarındandır. Bu yolla başkalarının davranış biçimleri, duyguları, düşünceleri, deneyimleri ile ilgili bilgi sahibi olmak bireyin kendi yaşamına bilinçli bir biçimde göz atması açısından önemlidir (Adıgüzel, 1993).

San’ın geliştirdiği aşamalardan yola çıkarak ve bu görüşlere dayanarak yeni bir aşamalar dizisini Adıgüzel şöyle sıralamaktadır:

1- Hazırlık Aşamaları:

Daha çok bedenin harekete geçtiği, içe dönük çalışmaların yapıldığı, grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları diğer aşamalara göre belli ya da daha çok bir lider tarafından belirlenen aşamalardır.

Bu aşama, genellikle duyguların, hislerin paylaşıldığı, ısınma çalışmalarına yönelik olarak içsel tepkilerin alındığı bir aşamadır.

Ayrıca bu aşama hazırlığı da içerir. Bireysel canlandırma ya da küçük grupların oluşturulduğu, süreçle ilgili hazırlıkların, rollerin belirlendiği, gerekli görüldüğünde kullanılacak malzemelerin seçildiği aşamadır.

2- Canlandırma:

Canlandırılacak içerik çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama, pantomim ve diğer tekniklerin kullanıldığı, sürecin nasıl sonuçlandırılacağına da önceden belirlenmediği ya da bilinmediği bir aşamadır. Drama çalışmalarında bu aşamada teknikler kullanılır ve bir ürün, bir oluşum ortaya çıkar.

3- Değerlendirme-Tartışma:

Canlandırma sonucundaki hislerin, duyguların paylaşıldığı aşamadır. Drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu bölümde değerlendirilir. Bu aşama, gerekli görülürse ikinci kez yapılır.

2.1.11.4. Yaratıcı Dramanın Kuramsal Dayanakları

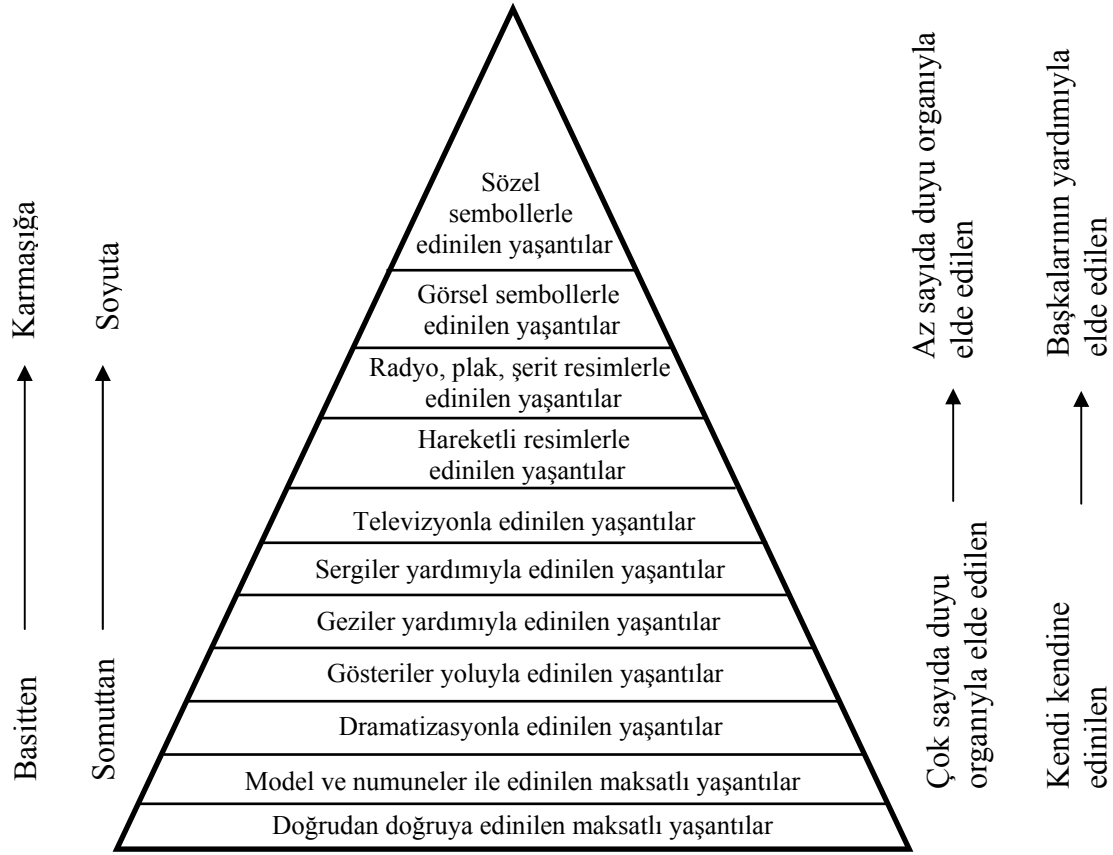
Sınıflarda drama yapılırken öğrenciler izleyerek öğreniyor olsalar bile genellikle seyirci konumunda değildir. Öğrenciler yalnızca oyuncu olarak tek bir konumda da değildir. Aynı zamanda hem oyuncu hem de seyircidir. İşte dramayı karışık insan davranışlarını öğrenmede yararlı bir yöntem yapan bu deneyim zenginliğinin sağlanmasıdır (Linnel, 1982, s. 2). Yaratıcı dramayı, dramatizasyon ve rol oynamadan ayıran fark da öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında etkin olmasıdır. Öğrenci, hem seyirci hem de katılımcı durumunda olduğundan dolayı, bu süreçte etkin bir biçimde yer almış olur.

Bireyi öğretme-öğrenme sürecinin temelinde bulunduran yaklaşımlara göre drama, çocukluk döneminden başlayarak çevresindekileri taklit eden, böylece yeni

durumlara uyum gösteren, diğer bir deyişle oyun oynama gereksinimini sona erdirmeyen bireyi yetiştirmeye dönük bir anlayıştır (Üstündağ, 1988, s. 58). Yaratıcı drama, bireyi odak yapan günümüz eğitim yaklaşımı için önemli bir seçenektir. Bireyi odak yapan eğitim yaklaşımları, öğrenenin en iyi biçimde öğrenebilmesi için etkin duruma geçirilmesini, öğrenmenin öğrenci yaşantısından ayrılmamasını, öğrenenin ilgi ve gereksinimlerinin ön planda olmasını gerektirir (Demirel, 1997).

Eğitimde yaratıcı drama yöntemi, gerek hazırlık gerekse uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenci odaklı eğitimi temel almaktadır. Amaç, öğrencileri öğrenme süreci boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerini ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktır.

Edgar Dale (1969), kendi kendine edinilen yaşantılar ile başkalarının yardımıyla edinilen yaşantıları, *Yaşantı Konisi* adı verilen şekil ile somutlaştırarak belirli bir sıralamaya tabi tutmuştur. Bu sıralamada; gözlem, deney ve rol oynama yöntemleri yoluyla edinilen yaşantılar, kendi kendine edinilen yaşantılar olarak, koninin tabanında yer alır. Ayrıca bu üç öğretim yöntemiyle edinilen yaşantıların somut ve çok sayıda duyu organıyla edinilen yaşantılar oldukları da belirtilir. Bu durumda kendi kendine yaşantı edinilmesi ve öğrenciyi ders içinde aktif kılması bakımından yaratıcı dramının yeri, paylaşımların ve deneyimlerin bulunduğu bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 2. 3. Yaşantı Konisi (Dale, 1969)

Texas Üniversitesi'nde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman sabit tutulmak üzere insanlar, okuduklarının % 10'unu; duyduklarının % 20'sini; gördüklerinin % 30'unu; hem görüp hem duyduklarının % 50'sini; görüp, duydukları ve söylediklerinin % 80'ini; görüp, duyup, yapıp ve söylediklerinin ise % 90'ını hatırlamaktadır (Demirel, 1999). Bu araştırmadan elde edilen bilgilere göre, öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğreniriz ve geç unuturuz sonucuna ulaşılabilir. Yaratıcı drama, öğrencilerin tüm duyu organlarına seslendiği ve öğrencinin öğrenme sürecine verimli bir şekilde katılımını sağladığından etkin bir öğrenme yoludur. Bireyler dramada hayali rolleri ve durumları etkili bir biçimde yorumlarken; durumları, olayları ve ilişkileri keşfederek öğrenebilmektedirler. Ayrıca bireyler yaratıcı dramada, hayali bir dünya yaratmak için gerçek dünyadaki bilgi

ve deneyimlerini kaynak olarak kullanırlar. Drama etkinliklerine etkin olarak katılarak yeni ve farklı öğrenme yolları bulurlar.

Öğretimde önemli olan öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek olduğuna göre yaratıcı drama bu süreçte uygun bir seçenek olarak görülebilir. Böylelikle öğrenci, öğrenme sürecinde etkin durumdadır, kendi yaptığıyla öğrenirken bir yandan da duyu organlarını harekete geçirmekte olay ya da durumları yaşamaktadır (Üstündağ, 2002, s. 25).

2.1.11.5. Yaratıcı Drama ve İngilizce Öğretimi

Kuramsal boyutları ve genel özellikleri dikkate alındığında yaratıcı dramanın yabancı dil öğretimiyle olan ilişkisini görmezden gelmek mümkün olmamaktadır. Bazı araştırmacılara göre İngilizce öğretimi eş zamanlı olarak yaratıcı drama etkinliklerini beraberinde getirmektedir. Bu nedenle yaratıcı drama bireylerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmede güçlü bir araç olarak görülmektedir.

Yabancı dil öğretim uygulamalarının başarısı; temele alınan ilkeler ve yöntemlerin sınıf içindeki kullanım koşullarına bağlıdır. Bu doğrultuda oluşturulan temel ilkeler; dil ve eğitim bilimcilerinin çeşitli araştırmalar sonucu ulaştıkları bulgulara göre oluşturulmuş bir dizi önermedir. Bu önermeler yabancı dil öğretme-öğrenme sürecinde; bu süreci yönlendiren eğitimci ya da öğretmenler için bir anahtar niteliğindedir. Temel ilkelere uygun bir sınıf içi etkileşimini planlamak ve uygulamakla, yabancı dil öğretiminde verimlilikten söz edilebilir.

Yabancı dil öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi yabancı dil öğretimindeki

ilkelerden biri, dört temel dil becerisini geliştirmektir. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte yürütülmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde yaratıcı dramanın öğretme öğrenme sürecinde kullanılması; sözü edilen dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik pek çok etkinliğin kaynaklarda yer almasını sağlar. Etkinliklerin temelinde yaratıcı dramanın hedeflerinin bir bölümünde açıklandığı gibi; eleştirel düşünme yeteneği kazanarak kendini ifade etme, imgelem gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme, farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırma ve sonunda sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazanma gibi temel becerilere dönük hedefler gerçekleştirilmeye çalışılır (McCaslin, 1990; Fleming, 1995). Yabancı dil öğretiminde; sıralanan bu hedefler doğrultusunda sınıf içindeki etkinlikler planlanıp uygulanabilir. Öğretilcek konuların belli bir sıraya konulması, bu konuların basitten başlayarak karmaşığa doğru, somut kavramlardan soyut olanlara doğru öğretilmesi ve böylelikle konular arasında bir ardışıklık bulunması dil öğretim programlarının temelini oluşturan diğer ilkelere biridir (Demirel, 1990, s. 24; 1997, s. 123). Yabancı dil dersinin içeriği; dersin bir yandan ardışıklık özelliğine sahip olması, diğer yandan da konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi gerektiğinden, yaratıcı dramadaki bazı çalışmaların yeniden planlanmasıyla bahsedilen ders içerikleri tekrar düzenlenebilir.

Bu bağlamda; yabancı dil dersi ile ilgili içerik düzenlemede, öğrencilerin yukarıda sözü edilen dört temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla fotoğraf, resim, heykel, şiir, öykü, masal ve müzikten yararlanılabilir ve gerekirse kazandırılması düşünülen beceriler esas alınmak üzere çalışmalar tekrarlanabilir.

Tricia Evans'ın (1984, s. 28) belirttiği üzere, sınıflarda yaratıcı dramaya vakit ayırarak öğrencilere yeni ve onların bilmediği şeyleri öğretmek durumunda olmayabiliriz; ancak onları yeteneklerini kullanmaya teşvik ederek sınıf dışındaki durumlara hazırlarız. Böylece yaratıcı drama, öğrencilerini günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durum ve olaylarla yüzleştirerek, onlara konulara uygun olarak öğrendikleri hedef dili kullanma fırsatı vermiş olur.

Bununla birlikte İpekboyan'ın (1994, s. 57) etkin ve başarılı bir yabancı dil öğretiminin gerçekleşmesi için verdiği tavsiyeler incelendiğinde İngilizce öğretimi ile yaratıcı dramanın birçok yerde ortak paydada birleşecekleri görülmektedir. Bunlar:

☺ İstenildiğinde ve ilk defasında öğrenmek, en iyi öğrenmektir. Bu nedenle öğretmek için öğrenme isteğini aşılacak gerekir.

☺ Bilinenler yardımıyla bilinmeyeni öğretmek uygun olur. Soyut değil, somut kavramlarla ilgili örnekler verilmelidir.

☺ Dil öğretimi alışkanlık edindirecek şekilde olmalıdır. Dili önce duyarak, daha sonra yaşayarak öğreniriz. Yaşamak, amaçlar doğrultusunda doğru örnekler kullanmaktır.

☺ Yaş, yabancı dilde önemli bir faktördür.

☺ Kurallı ve gelecekte hep kullanılacak konuları öğretin.

☺ Dil hakkında bilgi vermek yerine, dili verin.

☺ Öğretilmiş konuları sık sık tekrar edin. Böylece unutulmazlar veya başka konularla karıştırmalarına engel olmuş olursunuz.

☺ Her öğrencinin değişik karakteri, değişik öğrenme biçimi vardır. Esnek olun ve aynı konuyu farklı açılardan ele alın.

☺ Öğrencileri daima yüreklendirin, öğrendiklerini hissettirin.

☺ Öğretebilmek için yaşamayı prensip edinin. Yaşamak; öğretmenliğinizin getirisi, öğretebilmek mesleğinizin amacı, gereğidir.

☺ Öğretirken en kolay, en kestirme yolu izleyin.

☺ Sık sık pratik yapın.

☺ Dersi öyle ilginç bir duruma getirin ki, zamanın nasıl geçtiğini ne siz ne de öğrenciler anlamasın, bir sonraki dersi ipe çekerek beklesinler.

☺ Öğrencilerinize isimleriyle hitap edin. Onları sevin, değer verin, övün, asla eleştirmeyin.

☺ Her zaman canlı, temiz, tertipli, kibar, dürüst, sabırlı, çekici ve hep uyanık olun.

☺ Öğrencilerin kafalarından öğrenemem korkusunu silin, rahat olmalarını sağlayın.

☺ Anadilin etkisini dikkate alın.

☺ Yabancı dilin sınıf içinde ve dışında kullanımına teşvik edin.

☺ Telaffuz ve yazmayı ihmal etmeyin.

☺ Sesinizin tonunu, kendinizi dinletecek şekilde hep ayarlı tutun.

☺ Derslere amacı belirterek başlayın, sonucu bildirin, ödevle sonuçlandırın.

☺ Uygun bulacağınız araçları (TV, teyp, bilgisayar) kullanın.

☺ Yapacağınız çalışmaya uygun oturma planı uygulayın.

☺ Onları hatadan korkmamalarına inandırın. Çünkü hata iyidir ve yapılan işin sonucunda çıkar. Korkarlarsa hata yapmamak için “hiç” yapmamaya yönelirler.

☺ Çok açık seçik şekilde yazın, okutun. Defterlerine geçirdiklerinin doğruluğundan emin olun. Derse değişik resimler götürün. Çünkü bir resim bin sözcükten daha çok şey ifade eder.

☺ Derste mutlaka oyun oynatın. Böylece öğrenciler daha aktif olur, daha rahat iletişim kurar, kendisine olan güveni artar, öğrencinin korku ve tutukluk durumu azalır. Ders, öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli olur. Oyun, dersi monotonluktan kurtarır, motivasyonun yüksek olmasını sağlar. Öğrenci yaparak ve yaşayarak öğrenir. Oyun sosyal iletişimi ve kalıcı öğrenmeyi sağlar.

Sonuç olarak ülkemizde yabancı bir dil olarak öğretilen İngilizce derslerinde, yaratıcı drama tekniğinin yaygınlaştırması, süregelen problemlerin aşılması, öğrenme ve öğretme uygulamalarına olanaklar sunması açısından ümitleri artırır nitelikleri beraberinde getirebilmektedir.

2.1.11.6. Yaratıcı Drama ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi

Konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların birçoğunda konuşma becerilerinde karşılaşılan sorunlar dile getirilmektedir. Bu çalışmaların bir bölümü, fiziki koşulların olumsuzluklarından yola çıkarak öğrenci sayılarının fazla olması, dilbilgisel ve yazma becerilerine daha çok ağırlık verilmesi gibi sebepleri İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği ortamlarda konuşma becerilerinin geliştirilmesindeki aksaklıklar olarak değerlendirirken, diğer bir kısmı ise ana dilin etkisi altında kaldığını, ülkemizdeki ders kitaplarının İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğretmeye çalıştığını ancak yabancı dil öğretiminin ikinci bir dil öğretimi şeklinde gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarda konuşma becerilerini geliştirmek için sayısız yöntem ve teknik kullandıklarını düşünürken gözden kaçırdıkları en önemli nokta konuşmaların doğal, yazısız ve yaratıcı olması gerektiği gerçeğidir. Aslında bu şekilde gerçekleştirilen konuşma becerileri öğrencilerin ilgisini çeken, ihtiyaç duydukları ve öğrenmek

istedikleri konuşmalardır. Bu nedenle yazılı olmayan yaratıcılık, öğretmenlerin konuşma becerilerini gerçekleştirirken öğrencilere öğretmeleri gereken önemli bir noktadır.

Konuşmanın önemi ve konuşmanın en önemli iletişim aracı olduğu bilinmektedir (McCaslin, 1990); çünkü ilk öğrenmeler kişilerin duygularını aktardıkları, ihtiyaçlarını ifade ettikleri sözel olan bir dili kullanmalarıyla başlamaktadır. Ayrıca iyi bir konuşma, konuşulan herkese ya da kişilere erişebilme süreciyse öğrencilere hedef dilde yani öğretilen yabancı dilde iyi konuşmayı nasıl üretebileceklerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi konuşma becerisi ayrı bir beceri değildir ve konuşma becerisi dinleme becerisi gibi becerilerle örtüşmektedir. Dinleme en yaygın olarak kullanılan iletişim süreçlerinden biridir. Ayrıca insanlarla iletişimi sağlamak için onların ne dedikleri ya da ne söylemeye çalıştıklarına ihtiyaç duyulmaktadır. Cottrell (1987) dinleme becerisinin amaçlarını:

- 1- Soruları cevaplamak için,
- 2- Yönergeleri izleyebilmek için,
- 3- Yer gösteren yönergeleri takip edebilmek için,
- 4- Bir şeyleri anlatmak ya da çözmek için,
- 5- Yeni bilgiler ve kavramlar öğrenmek için,
- 6- Dinlenen şeyden zevk almak için,
- 7- Aktif bir şekilde konuşmaya katılmak için,
- 8- Konuşulan kelimenin hakkını vermek için,
- 9- Hayal gücünü ve yaratıcı düşüncüyü teşvik etmek için,
- 10- Başkalarında nasıl gerçekleştiğini bilmek için şeklinde açıklamaktadır.

Yaratıcı drama, konuşma becerileri için yararlı olmasının haricinde, aynı zamanda öğrencilerin iletişimlerini destekleyen temel bir unsur olan dinleme becerilerini geliştirir ve sözel olarak verecekleri geri bildirimler için de yeterliliklerini mükemmel bir şekilde güçlendirir. Bundan dolayı, yukarıda bahsedilen amaçlar nedeniyle yaratıcı drama sadece konuşma becerilerine değil; aynı zamanda konuşma becerilerinin paralelinde gelişen dinleme becerilerine de katkı sağlamaktadır.

Anlamli konuşma; duygu ve düşünceleri ifade eden kelimelerin ötesinde gerçekleştiği için yaratıcı drama aktiviteleri vücut hareketleri, yüz ifadeleri, izlenimler ve sözel özellikleriyle açık bir şekilde sözel ve sözel olmayan iletişim sürecine uygun nitelikleri taşımaktadır.

Cottrell (1987) yaratıcı dramanın bireylerin daha yetkin ve daha yeterli iletişim süreci geçirmelerinde önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yaratıcı dramanın konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir araç olduğunu belirterek, yaratıcı dramanın sözel iletişimde, konuşma ve dinleme becerilerinde, deneyim ve etkinliklerde öğrenci merkezli geniş bir yelpaze sunduğunun altını çizmektedir. Cottrell konuşma becerilerini güçlendiren etkinlikler arasında yaratıcı hareketleri, pantomimi, rol oynamayı, drama aktivitelerini, doğaçlamayı ve tiyatro oyunlarını sıralamaktadır. Bu doğrultuda uygun mesajları göndermede bütün iletişim sürecinde kullanılan hikâye anlatımı ve şaka içerikli pantomimler gibi sözel aktiviteler, uygulayıcılara farklı olanaklar sunmaktadır.

Yinelenen sözlere ya da cümlelere vücut hareketlerinin ve yüz ifadelerinin eklenmesiyle belirli olan mesajları ileten, sözel olmayan uygun davranışların değeri ortaya çıkmaktadır. Açıklanacak olursa, öğrencilerden söylenen bir kelimeyi ya da öbeği sözel olmayan davranışları sergileyerek söylemelerini istemek eğlenceli olmakla

birlikte, iletilmek istenen içeriğin ifade edilmesinde uygun olan beden hareketlerinin sergilenmesinin önemini ortaya koymaktadır. “I’m happy.” derken öğrencilerin mutsuz görünmeleri, ifadenin beden hareketleriyle uyumunun ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür etkinlikler öğrencilerin sözel ve sözel olmayan konuşmaların ne kadar uygun olduğunu anlamalarını sağlamakta ve yaratıcı dramının ne kadar etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Bireyler nasıl ki ana dillerini öğrenirken vücut dillerini, yüz ifadelerini dinleyici üzerinde daha güçlü bir etki bırakmak için kullanıyorsa, yabancı bir dili ya da ikinci bir dili öğrenirken de bunların; onların hedef dile olan motivasyonlarını arttıracak olan konuşmalarını güçlendirdiğini ve doğallığı sağladığı unsurları oluşturduklarını göz önünde bulundurmalıdırlar.

Görüldüğü gibi yaratıcı dramının dil öğretimi ve öğrenimi üzerinde açık bir etkisi bulunmaktadır. Yaratıcı drama bireyleri konuşmaya teşvik eder ve vücut hareketleri, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan; ancak sözel ifadeleri destekleyen bir dilin kullanımıyla bireylere iletişim kurma şansı yaratır. Bunun dışında yaratıcı dramının dil öğretilen sınıflarda güçlü bir araç olarak görülmesinde başka faktörler de bulunmaktadır. Örneğin bir diyalogun hareketlerle anlatılarak aktarılması bu diyalogun basılı bir materyalden yüksek sesle okunmasından farklıdır. Çünkü yaratıcı drama her düzeydeki öğrencilerin bedenlerine, düşüncelerine, duygularına, dil ve sosyal etkileşimlerine hitap edebilmektedir.

Sınıf ortamında öğrenciler öbeklere nazaran daha çok küçük parçalar halinde bulunan tekil sözcüklerle karşı karşıya bulunmaktadır. Ayrıca konuşma sırasında öğrencilerden öğrendikleri bu farklı yapıları birleştirmeleri genellikle istenmemektedir. Bunu için yaratıcı drama, öğrencileri bilmedikleri yapıların bulunduğu metinleri, konuşmaları anlamalarını desteklemede ideal bir yoldur. Çünkü öğrencilerin başarılı bir

şekilde iletişimi sağlayabilmeleri için dil yapılarını ve işlevlerini karışık bir şekilde kullanmaya ihtiyaçları vardır. Konuşma becerilerinin gerçekleşmesinde oluşan bu bilgi ya da anlam boşluğunun ötesine geçmede yaratıcı drama önemli bir rol üstlenmektedir.

Yaratıcı dramada kendini ifade etme önemli olan bir kavramdır. Yaratıcı dramada kişisel algılamalar ve yorumlar araştırılır, desteklenir ve içtenlikle bunlara değer verilir. Deneyimler öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmelerini sağlayan önemli ve olumlu pekiştireçler olarak görülür. Başarının başarıyı, başarısızlığın da başarısızlığı doğuracağından hareketle; öğrencilere başarının tattırılması, onların kendilerini ifade etmelerinde ve bilgilerini yabancı bir dili oluşturan becerilere transfer etmelerinde kendilerine güven oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Konuşma becerilerinin sınıfın önünde gerçekleştirilmesi öğrencilerin kendilerine olan güveni beraberinde gerektirmektedir. Ancak her öğrenci ya da birey kendisini onu dinleyenlerin önünde ifade etmeye hazırlıklı olamayabilmektedir. Bu nedenle yaratıcı drama, ürün yerine süreç odaklı olması nedeniyle İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini ve onun gerekli ön koşullarını yerine getirmede bireylerin duygularını incitmeden onların özgüvenlerini geliştiren mükemmel bir araç olarak görülmektedir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatür incelendiğinde yabancı dil öğretiminde yaratıcı dramanın kullanılması ile ilgili örneklerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına göre bugün gelinen nokta; yaratıcı dramanın dil öğretimindeki etkisinin önemli bulunduğu yönündedir. Bu bölüme kadar açıklananları desteklemesi açısından; bu araştırmaların bir bölümü şöyle sıralanabilmektedir:

Robbie (1997, s. 51) 98 öğrencisiyle iki yıl süren “*Along the Yellow Brick Road: Weaving Metaphors in the Foreign Language Classroom*” adlı araştırmasıyla, dramanın yabancı dil eğitim programlarının bir parçası olarak kullanılmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Bu araştırmada hem niteliksel (anket) hem de niceliksel (video kayıtları) elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda dramanın yazma sürecinde öğrencileri etkin olmaya yönlendirmesi ile yazılı anlatım becerilerinin güç kazandığı, onlara verilen metinlerle diğer metinler arasında kolayca bağ kurabildikleri ve bu becerileri özgün bir metin yaratmada kolaylıkla kullanabildikleri görülmüştür.

O’Hara (1997, s. 69) “*Process and Product: Some Perspectives on the Effect of Presentation and Performance in Preparing PGCE Secondary English Students to Teach Drama*” adlı araştırma projesinde, İngilizce öğretim programında bir öğretim yöntemi olarak dramanın kullanılmasına ve dramanın ayrı bir ders olarak ortaokulda yer almasına örnek vermiştir. O’Hara’ya göre drama bir yöntem olarak tüm düzeylerde ve disiplinlerde kullanılabilir; fakat asıl önemi İngilizce öğretmenleri için çok kullanışlı olmasıdır. O’Hara hem lisansüstü eğitim sertifikası programına hem de ortaokulda genel sertifika programına devam edenlerle yürüttüğü araştırmasının sonucuna göre, öğrencilerin drama yoluyla kazandıkları davranışları sıralamıştır. Bunlar arasında

öğrencilerin kendilerine güven duyması, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, birlikte çalışma alışkanlığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve sosyalleşmesi gibi davranışlar yer almaktadır.

Farris ve Parke'nin (1993, s. 231-234) *“To Be or Not To Be: What Students Think About Drama”* isimli araştırması dramanın dil gelişimine ve edebiyata katkısını desteklemek amacıyla, öğrencilerin drama hakkında neler düşündüklerini ve dramanın kendilerine geleneksel sınıf ortamı içerisinde nasıl yardımcı olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada öğrencilerden yazılı ve sözlü olarak alınan görüşler, öğrencilerle ilgili olarak tutulan gözlem kayıtları ve öğretmenin görüşleri bir araya getirilmiştir. Üç haftalık araştırma boyunca oyunların yanı sıra; okuma tiyatrosu, doğaçlama, pantomim gibi yaratıcı düşünceyi geliştiren etkinlikler sınıf çalışmalarlarıyla bütünleştirilmiş; böylece Bloom'un bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki tüm davranışları kapsamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, kendine güven, benlik kavramı, kendini gerçekleştirme, empati, yardımseverlik gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Flennoy (1992), *“Improving Communication Skills of First Grade Low Achievers Through Whole Language, Creative Drama Different Styles of Writing”* isimli araştırmasında, başarı düzeyleri düşük olan ilkökul birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Üç ay süren bu çalışmanın verilen yazma becerileri ve okuma ile ilgili problemlerin sıralandığı gözlem formları, öğretmen anketi ve öğrenciler hakkındaki tutumlar ile ilgili öğretmen görüşleri toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda dramanın,

öğrencilerin iletişim becerilerini ve bilgi düzeylerini geliştirdiği, okuma ve yazma sürecinde öğrencileri daha istekli olmaları yönünde güdülediği ortaya konmuştur.

Dwyer (1990), *“Enhancing Reading Comprehension Through Creative Dramatics”* isimli çalışmasında yaratıcı drama yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesinin, öğrenciler ve öğretmenler için hem ilgi çekici hem de öğretici bir etkinlik olması açısından önemli olduğu görüşündedir. Öğretmenler okuma ile ilgili eğitim programlarını yaratıcı drama etkinlikleriyle bütünleştirebilir. Örneğin doğaçlanan karşılıklı konuşmalar, pantomimden yararlanma, kuklaları kullanma gibi etkinlikler öğrenciler için eğlenceli ve bir o kadar da okuma becerileri açısından kendilerini geliştirici niteliktedir. Ayrıca bu etkinlikler öğrencilerin problem çözmelerinde yaratıcı yaklaşımlarda bulunmalarını sağlar.

Rosenberg (1989), *“Transformations Described: How Twenty-Three Young People Think About and Experience Creative Drama”* isimli çalışmasında 6 hafta süren yaratıcı drama atölyesine katılan 23 öğrenciyle doğaçlamalarla ilgili bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, gazete haberleri, görüşmeler ve gözlemler yoluyla oluşturulan bir örnek olay kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin, sözcük dağarcığı, imgelem yeteneği ve dramatik davranışlarda bulunma gibi durumları kazandığı saptanmıştır.

Kardash (1987), *“Does Creative Drama Benefit Elementary School Students; A Meta-Analysis”* isimli çalışmasında Flennoy (1992) gibi ilkökul öğrencileri üzerinde çalışmış ve yaratıcı dramanın bu öğrencilerin dört alandaki başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu dört alan; okuma, sözlü ve yazılı iletişim, kendileri hakkındaki algıları ve drama becerileridir. İnceleme sonucunda, yaratıcı drama

etkinliklerinin bu dört alan üzerinde öğrencilerin davranışlarında olumlu bir etkisinin olduğu görüşüne varılmıştır.

Yaratıcı dramanın; yabancı dil öğretiminde Türkiye'nin eğitim sisteminde yer alması, bu konuda yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu tezler arasında; Demircioğlu (2008), Saraç (2007), Ay (1997), Çebi (1996) ve Aynal'ın (1989) tezleri birer örnek olarak verilebilir.

Demircioğlu (2008); *“Drama Yoluyla Çocuklara İngilizce Kelimelerin Öğretimi”* adlı tezinde çocuklara kelime öğretirken dramanın etkisini araştırmaktadır. Bu çalışmada 25'er öğrenciden oluşan kontrol ve deney grubu oluşturulmuş ve ilköğretim 3. sınıf düzeyindeki öğrencilere toplam 15 ders saati uygulanmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda değerlendirmede kullanılan quiz ve sınavlardan elde edilen puanlar doğrultusunda dramanın, çocukların yabancı dil öğretiminde kelime dağarcıklarını olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğu görülmüştür.

Saraç (2007); *“Çocukların Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması”* adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı dramanın çocukların konuşma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmada, yaklaşık 36 ülkenin çocuklarının bulunduğu Pakistan Elçiliği Uluslararası Çalışma Grubu okulunda öğrenci olan, İngilizce düzeyleri ve sosyo-ekonomik durumları birbirinden farklı 7-9 yaşları arasında toplam 25 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Bu amaçla, yaratıcı drama aktivitelerinin uygulandığı sekiz ders yapılmış, kaydedilmiş ve yapılan kayıtlar, gözlemci tarafından gözetlenmiştir. Ayrıca, yaratıcı drama dersleriyle ilgili çocukların beklentilerini, duygularını, düşüncelerini belirlemek ve yaratıcı drama aktivitelerinin çocuklar üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla öğrenciler tarafından günlük tutulmuştur. Gözlenen ders ve öğrenci günlüklerinin

değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler yorumlanarak sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Gözlenen derslerde, konuşma becerilerinin gittikçe arttığı, öğrenci günlüklerinde ise yaratıcı dramının çocuklar üzerindeki olumlu etkisi, stressiz öğrenme ortamının oluşturulduğu, çocukların özgüveninin geliştiği, daha yüksek öğrenci katılımının sağlandığı görülmüştür.

Ay (1997); ‘*Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*’ konulu yüksek lisans tezinde; İngilizce dersinin öğretiminde yaratıcı dramın nasıl kullanılacağı ile ilgili örneklere yer vermiş ve bu örneklerin öğrencilerin dil geliştirmedeki yerini incelemiştir.

Çebi (1996); ‘*Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi*’ konulu doktora tezinde; imgesel dil ve yaratıcı drama etkileşimi üzerinde durmuş ve bu etkileşimin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırma konusu yapmıştır.

Aynal ise (1989); ‘*Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi*’ konulu araştırmasında; ilkokul üçüncü sınıf İngilizce dersinin öğretiminde dramatizasyonun düz anlatım yöntemine göre başarı üzerinde etkili olduğu sonucunu bulmuştur.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, yaratıcı dramın yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik olan çalışmaların çoğunun ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği ülkemizde daha ileriki yaşlarda hatta yetişkin düzeydeki bireylerde karşılaşılan gerek yabancı dil öğrenme konusunda ve gerekse konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan aksaklıkların giderilmesinde gerçekleştirilen çalışmaların bulunmadığı dikkatleri çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, küçük yaştaki öğrenciler

üzerinde etkisi kabul edilmiş olan yaratıcı drama tekniğinin, üniversite düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmayacağı merak edilmektedir. Belirtilen nedenler doğrultusunda bu araştırma, etkisi küçük yaş öğrencileri üzerinde kanıtlanmış bulguların ileriki yaş öğrencileri için de geçerli olup olmayacağını incelemesi ve literatüre kendi dilinde katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları ve verilerin çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, karma model olarak nitelendirilen deneme modeli ile tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Deneme modeli, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği bir araştırma modelidir (Karasar, 2008, s. 87). Tarama modeli ise, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2008, s. 77).

Araştırma, öntest-sontest kontrol grubu deneme modeline göre desenlenmiştir. Aynı deneklerin deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında bağımlı değişken veya değişkenlere ilişkin tekrarlı ölçümleri söz konusu olmuş ve bu ölçümlerin ilişkili olup olmadığı incelenmek istenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, 2009–2010 öğretim yılında Amasya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi'nde Matematik, Biyoloji, Fizik ve Kimya bölümlerinden hazırlık sınıfında okuyan 122 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem olarak belirlenen çalışma grubu, random örnekleme yolu ile dönem başında uygulanan hazırlık yerleştirme sınav sonuçlarına göre düzeyleri birbiriyle aynı olan 30 öğrenciden oluşan kontrol grubu ve

30 öğrenciden oluşan deney grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci olarak belirlenmiştir. Çalışma gruplarının seçiminde, yerleştirme sınav sonucunda belirlenen ikisi orta (pre-intermediate) diğer ikisi ise temel (elementary) düzeyde bulunan gruplar elde edilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi gözleneceği için temel düzeyde bulunan öğrencilerin öğretim programları incelenmiş, bu düzeyi oluşturan öğrencilerin konuşma becerilerini gerçekleştirecekleri etkinlikler içerisinde daha çok bulunacakları ve daha ileri bir seviyeye ulaşabilmeleri için konuşma becerilerini geliştirmeye özellikle ihtiyaç duyacakları, konuya hakim öğretim elemanlarının da görüşleri alınarak kabul edilmiş ve bu nedenle temel düzeyde bulunan öğrencilerin oluşturduğu, geleneksel yöntemlere dayalı tekniklerin uygulandığı Hazırlık A ve iletişimsel yöntemlere dayalı yaratıcı dramının kullanıldığı Hazırlık B sınıfları çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ve çalışma grubunu oluşturan kontrol ve deney grubu öğrencileri; belli başlı demografik özelliklere göre betimlemek amacıyla cinsiyet, bölüm, eğitim durumu, mezun oldukları lise türü gibi bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir. Buna göre kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 3. 1.'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Kontrol Grubunu Oluşturan Hazırlık A ve Deney Grubunu Oluşturan Hazırlık B Sınıfı Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımları

Kontrol Grubu			Deney Grubu		
<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	19	63,3	Kız	21	70,0
Erkek	11	36,7	Erkek	9	30,0
Toplam	30	100	Toplam	30	100

Araştırmaya katılan kontrol grubunun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde; cinsiyet dağılımının 19 (% 63,3) kız öğrenci ve 11 (% 36,7) erkek öğrenci şeklinde olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımına göre kontrol grubunu oluşturan Hazırlık A sınıfı kendi içerisinde karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan deney grubunun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde; cinsiyet dağılımının 21 (% 70) kız öğrenci ve 9 (% 30) erkek öğrenci şeklinde olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımına göre deney grubunu oluşturan Hazırlık B sınıfı kendi içerisinde karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında kontrol grubunun 19 (% 63,3) kız öğrenciden, deney grubunun ise 21 (% 70) kız öğrenciden oluştuğu ve her iki grupta kız öğrencilerin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubunun 11 (% 36,7) erkek öğrenciden, deney grubunun ise 9 (% 30) erkek öğrenciden oluştuğu görülmüş ve her iki grupta erkek öğrenci sayısına göre olan dağılımlar bakımından önemli bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin oluşturduğu Hazırlık A ve Deney Grubunu Oluşturan Hazırlık B sınıfı öğrencilerinin bölümlerine göre dağılımları Tablo 3. 2.'de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Kontrol Grubunu Oluşturan Hazırlık A ve Deney Grubunu Oluşturan Hazırlık B Sınıfı Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Dağılımları

Kontrol Grubu			Deney Grubu		
<i>Bölüm</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Bölüm</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Matematik	6	20	Matematik	10	33,3
Fizik	7	23,3	Fizik	8	26,7
Kimya	6	20	Kimya	8	26,7
Biyoloji	11	36,7	Biyoloji	4	13,3
Toplam	30	100	Toplam	30	100

Tablo 3. 2. incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan Hazırlık A öğrencilerinin 6 (% 20) Matematik, 7 (% 23,3) Fizik, 6 (% 20) Kimya, 11 (% 36,7) Biyoloji bölümü olmak üzere toplam 30 öğrenci olduğu görülmektedir. Bölümlerin dağılımına bakıldığında Matematik ve Kimya öğrenci sayılarının birbirine eşit olduğu görülmekle birlikte Fizik bölümünde olan öğrenci sayısı ile çok önemli bir farklılık olmadığı, ancak bu üç bölümü oluşturan öğrenci dağılımının Biyoloji bölümünü oluşturan dağılımla karşılaştırıldığında Biyoloji bölümünden olan öğrenci sayısının diğer bölümlere göre fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Deney grubunu oluşturan Hazırlık B öğrencilerinin 10 (% 33,3) Matematik, 8 (% 26,7) Fizik, 8 (% 26,7) Kimya, 4 (% 13,3) Biyoloji bölümü olmak üzere toplam 30 öğrenci olduğu görülmektedir. Bölümlerin dağılımına bakıldığında Fizik ve Kimya öğrenci dağılımlarının birbirine eşit olduğu görülmekle birlikte Matematik bölümünde olan öğrenci sayısı ile çok önemli bir farklılaşmanın olmadığı, ancak bu üç bölümü oluşturan öğrenci dağılımının Biyoloji bölümünü oluşturan dağılımla karşılaştırıldığında

Biyoloji bölümünden olan öğrenci sayısının diğer bölümlere göre oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin dağılımları incelendiğinde özellikle Fizik ve Kimya bölümlerinden olan öğrenci dağılımlarının birbirlerine daha yakın olduğu, Matematik ve Biyoloji bölümlerinden olan öğrenci sayılarının ise her iki grupta farklılaştığı dikkat çekmektedir.

Kontrol grubunu ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımları Tablo 3. 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. 3. Kontrol Grubunu Oluşturan Hazırlık A ve Deney Grubunu Oluşturan Hazırlık B Sınıfı Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları

Kontrol Grubu			Deney Grubu		
<i>Lise Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Lise Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Lise	26	86,7	Lise	26	86,7
Meslek Lisesi	0	0	Meslek Lisesi	0	0
Süper Lise	1	3,3	Süper Lise	3	10
Anadolu Türü Lise	3	10	Anadolu Türü Lise	1	3,3
Fen Lisesi	0	0	Fen Lisesi	0	0
Diğer(Kolej vb.)	0	0	Diğer(Kolej vb.)	0	0
Toplam	30	100	Toplam	30	100

Kontrol grubunu oluşturan Hazırlık A sınıfı öğrencilerinin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin 26'sının (% 86,7) düz lise mezunu, 3 öğrencinin (% 10) Anadolu türü lise mezunu ve 1 öğrencinin (% 3,3) süper lise mezunu olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunu oluşturan Hazırlık B sınıfı öğrencilerinin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin 26'sının (% 86,7) düz lise

mezunu, 3 öğrencinin (% 10) süper lise mezunu ve 1 öğrencinin (% 3,3) Anadolu türü lise mezunu olduğu belirlenmiştir.

3. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve dönemin başında öğrencilerin durumlarını ortaya koymayı amaçlayan öntest niteliğindeki başarı testi ile dört ünite sonunda öğrencilerin gelişimlerini tespit etmek amacıyla uygulanan sontest niteliğindeki başarı testleridir. Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kelime dağarcığının bir ön koşul olarak kabul edilmesi nedeniyle uygulanan başarı testleri, öğrencilerin kelime bilgisini ölçmüş ve süreç içerisinde uygulanan tekniklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkısına bakılmıştır. Bu başarı testleri 50 sorudan oluşturulmuş ve objektifliği sağlaması açısından optik okuyucu tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırmada, yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin gelişmesi söz konusu olduğu için, bu başarı testlerinden elde edilen veriler, çalışma gruplarında ders veren öğretim elemanlarının doldurdukları ve öğrencilerin aşama aşama gelişimlerini değerlendirebildikleri “öğrenci değerlendirme formu”ndan elde edilen verilerle desteklenmiştir. Öğrenci değerlendirme formu, CEF (Common European Framework) kriterlerine uygun olan değerlendirme ölçütlerine göre hazırlanmış olan alternatif bir ölçme değerlendirme aracı olmakla birlikte, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kullandıkları Oxford yayınlarından New English File kitabının Elementary yani temel düzey öğrencilerine uygun olarak hazırlanmış olan İngilizce aslından çevrilerek araştırmacı tarafından her bir bölüm için ayrı ayrı verilmiş olan formların bir araya getirilip derlenmesi ve tek bir forma dönüştürülmesi şeklinde uyarlanmıştır. Öğrenci

değerlendirme formunun uygulanmasıyla, anlaşılacağı üzere öğrencilerden söz konusu içeriği temsil eden kelimeleri kullanmaları yani “guided speaking” yönlendirilmiş konuşmalar yapmaları istenmiş ve bu becerinin değerlendirmesine CEF kriterleri doğrultusunda güncellik katmak amaçlanmıştır. Öğrenci değerlendirme formu, öğrencilerin sergiledikleri konuşma becerilerinin “genel sözlü etkileşim”, “fonolojik kontrol” ve “sözlü etkileşim” açısından değerlendirilmesini sağlamıştır. Bu değerlendirmenin gerçekleştirilmesi için ölçütlere göre 1= geliştirilebilir, 2= kabul edilebilir, 3= iyi, 4= çok iyi şeklinde belirlenen değerler kullanılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin uygulanan geleneksel tekniklere, yaratıcı dramaya, konuşma becerilerine ve yabancı dil öğretimine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Uygulanan bu anketin birinci bölümü cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrencilerin bölümleri hakkında bilgi toplamaya yönelik demografik maddelerden oluşmuştur. Anketin ikinci bölümü ise, öğrencilerin tutumlarını ölçen ve öğrenci cevaplarının 5’li likert tipi şeklinde değerlendirildiği 40 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca anket maddeleri yapılan alan taraması sonucunda yabancı dil öğretilimiyle ilgili çalışmalarda uygulanan anketlere paralellik göstermektedir.

Anket maddelerini anlamlandırmada $(5-1)/5=$ formülü kullanılmış ve .80 değeri bulunmuştur. 5’li likert tipindeki maddeler için aynı formül kullanılmış ve buna göre öğrenci aritmetik ortalaması için elde edilen verilere uygulanan istatistikler ışığında her bir maddenin frekans dağılımı, yüzdelik oranları ve aritmetik ortalamaları belirlenmiştir.

Tablo 3. 4.’de 5’li Likert tipi maddeler için kullanılmış olan formülün sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. 4. Likert Tipi Madde Değerlerinin Dağılımı

Seçenekler	Sınırı
Asla	1,00- 1,79
Nadiren	1,80-2,59
Bazen	2,60-3,39
Genellikle	3,40- 4,19
Her Zaman	4,20-5,00

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından başarı testlerinin geçerliliğinin sağlanması amacıyla alan bilgisine sahip öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Bunu yanında başarı testlerini oluşturan maddeler ve öğrencilerin konuşma becerileri için önkoşul olarak kabul edilen kelime bilgisi, araştırmacının Oxford Yayınlarına ait interaktif olarak kullanılan temel “*elementary*” düzeyde bulunan öğrenciler için geliştirilmiş kelime bilgisi “*vocabulary*” etkinliklerinin içerildiği bölümden yararlanılarak hazırlanmış; madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi düşük ve ya yüksek olan maddeler elenmiştir. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği ise alan bilgisine sahip öğretim elemanlarınca incelenmiş ve daha önce yapılan araştırmalarda benzer maddeler kullanıldığından geçerliliği kabul edilmiştir. Bunun yanında tutum ölçeğine yapılan faktör analizi sonucunda gerekli görülen maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Araştırmada uygulanan veri toplama araçları için test maddelerinin güçlük derecelerinin önemli ölçüde farklılık göstermediği başarı testleri ve likert tipi 5’li derecelendirme ölçeğinin iç tutarlığını ölçmek amacıyla kullanılabilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3. 5.’te veri toplama araçlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 3. 5. Tablo Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Katsayıları

Veri Toplama Aracı	Cronbach alfa (α)
Öntest	,95
Sontest	,93
Tutum Ölçeği	,73

Tablo 3. 5.'te elde edilen Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları incelendiğinde öntest ve sontest niteliğindeki başarı testleri için elde edilen ,95 ve ,93 değerlerinin başarı testleri için beklenen ,80 değerinden; tutum ölçeği olarak kullanılan anketin ise ,73 olan güvenirliliğinin psikolojik testler için kabul edilen ,70 değerinden yüksek olması veri toplama araçlarının güvenirliliği açısından yeterli görülmektedir.

3. 4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Toplanan veriler araştırmacı tarafından Windows için kullanılan SPSS 15.00. paket programına aktarılmış ve belirlenen amaçlar doğrultusunda gerekli istatistikler uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerin yanında deneysel istatistikler de kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden olan yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerle ve iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniği ile ulaşılan başarı düzeylerinin incelenmesiyle ilgili olan veriler, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için uygulanan ilişkili örneklem için t-testi (Paired Samples T-Test) kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca geleneksel tekniklerle ulaşılan başarı düzeyine ilişkin verilerin tekrar analiz edilmesinde ilişkili t-testinin yerine tercih edilen

ve parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden biri olan ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ile yaratıcı drama tekniği arasında ulaşılan başarı düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin elde edilen veriler, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi (Independent Samples T-Test) kullanılarak analiz edilmiştir.

Geleneksel öğretim teknikleri ve yaratıcı drama tekniği arasında öğrencilerin cinsiyetine göre bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla elde edilen veriler, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli ve puan dağılımlarının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla uygulanan; ayrıca ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak düşünülen Mann Whitney U-Testi (Mann Whitney U-Test for Independent Samples) yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Geleneksel öğretim teknikleri ve yaratıcı drama tekniği arasında öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin olan problem cümlesine yönelik analizler, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede uygulanan ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi (Kruskal Wallis H-Test for Independent Samples) kullanılarak yapılmıştır.

Kullanılan öğretim tekniklerinde, öğrencilerin yabancı dil öğretime yönelik tutumları arasında fark olup olmadığına ilişkin betimsel veriler ise; veri toplama tekniği olarak anketin kullanıldığı, çeşitli sorulara verilen cevaplar arasında ya da herhangi bir soruya ait cevaplarla soruyu cevaplayanların kişisel özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığı test etmek istendiğinde kullanılan kay-kare (Chi-Square Test X^2) yöntemiyle

analiz edilmiştir. Ayrıca betimsel istatistiklerde aritmetik ortalama, frekans, yüzde hesaplamaları ve ilgili istatistiksel analizler yapılarak elde edilen veriler tablolandırılmıştır. Uygulanan likert tipi ölçek beşli değerlendirme şeklinde hazırlanmış olup, aralıklar olumludan olumsuz doğru sıklıklarına göre seçeneklere ayrılarak, analiz için uygun hale getirilmiştir. Büyüköztürk'e (2007, s. 4) göre, sosyal bilimlerde psikoloji ve eğitim araştırmalarında, likert tipi derecelmeli ölçekler kullanılarak ölçülen tutum, kaygı, ilgi vb. değişkenler, gerçekte sıralama ölçeğine girdikleri için, araştırmacılar tarafından, bazı istatistikleri kullanabilmek amacıyla belli bir aralık ölçeğinde kabul edilebilirler. Bu nedenle araştırmanın nitel verilerine ilişkin cevaplar, uygun istatistikleri kullanabilmek amacıyla belli aralıklara göre dağılımları esas alınarak uygulamaya alınmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma problemlerini test etmeye yönelik olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde gösterilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, altı temel aşamada incelenmiştir. İlk aşamada yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerle ulaşılan başarı düzeyi ile ilgili bulgulara, ikinci aşamada yabancı dil öğretiminde iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniği ile ulaşılan başarı düzeyi ile ilgili bulgulara ve üçüncü aşamada yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretim teknikleri ile yaratıcı drama tekniği arasında ulaşılan başarı düzeyi arasında bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Dördüncü aşamada yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ve yaratıcı drama tekniği arasında öğrencilerin cinsiyetine göre herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığına yönelik bulgulara, beşinci aşamada yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ve yaratıcı drama tekniği arasında öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre bir farklılaşma olup olmadığına yönelik olan bulgulara yer verilmiştir. Altıncı aşamada kullanılan öğretim tekniklerinde, öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik tutumlarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE, GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE DAYALI TEKNİKLERLE ULAŞILAN BAŞARI DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Aşağıda Tablo 4. 1.'de yabancı dil öğretiminde uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerle ulaşılan başarı düzeyine yönelik kontrol grubuna ait

öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonucunda elde edilen bulgular tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4. 1. Kontrol Grubuna Ait Öntest-Sontest Ortalama Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Ölçüm</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Öntest	30	55,73	22,01	29	1,94	,061
Sontest	30	48,66	19,66			

$p > ,05$

Geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına ait ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin başarılarında anlamlı bir farklılaşma olduğu yönünde bulgulara rastlanmamıştır, $t(29) = 1,94$; $p > ,05$. Öğrencilerin uygulama öncesinde yapılan öntest puanlarının ortalaması $\bar{X} = 55,73$ iken geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerin uygulanması sonucunda uygulanan sontest puanlarının ortalaması $\bar{X} = 48,66$ 'ya düşmüştür. Öntest ve sontest puan ortalamaları arasında oluşan bu farkın, uygulanan başarı testlerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bununla beraber, ortalama puanlar arasındaki farka rağmen t-testinde anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılamamasının nedeni olarak öğrenci puanlarının normal dağılım göstermediği düşüncesinden hareketle, elde edilen veriler için sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda ya da deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine tercih edilen ve parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden biri olan ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Aşağıda Tablo 4. 2.'de yabancı dil öğretiminde uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerle ulaşılan başarı düzeyine yönelik kontrol grubuna ait öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda elde edilen bulgular tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4. 2. Kontrol Grubuna Ait Öntest-Sontest Ortalama Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	21	14,83	311,50	2,03*	,042
Pozitif Sıra	8	15,44	123,50		
Eşit	1	-	-		

$p < ,05$ *Pozitif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4. 2.'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanların arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2,03$; $p < ,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı aleyhinde olduğu görülmektedir. Ayrıca sontest puanı aleyhinde gelişen bu durumun uygulanan öntest-sontest niteliğindeki testlerin birbirinden farklı testler olmasından kaynaklanabileceği göz ardı edilmemesiyle birlikte; bu sonuçlara göre, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerin konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, Üstündağ'ın (1998) belirttiği gibi yaratıcı dramının eğitimde yaratılan diğer ortamların çoğundan daha

güçlü bir işleve sahip olması ve öğretme öğrenme sürecindeki etkinliği nedeniyle dil eğitim programlarının geliştirilmesi için hızlandırıcı bir rol oynaması gerektiği ifadesiyle paralellik göstermektedir.

4. 2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE, İLETİŞİMSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE DAYALI YARATICI DRAMA TEKNİĞİ İLE ULAŞILAN BAŞARI DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 4. 3.'te yabancı dil öğretiminde uygulanan iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniğiyle ulaşılan başarı düzeyine yönelik deney grubuna ait öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın incelendiği t-testi doğrultusunda elde edilen bulgular tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4. 3. Deney Grubuna Ait Öntest-Sontest Ortalama Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Ölçüm</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Öntest	30	55,93	16,35	29	2,79	,009
Sontest	30	61,80	21,29			

$p < ,05$

Yabancı dil öğretiminde uygulanan iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniğiyle ulaşılan başarı düzeyine yönelik deney grubu öğrencilerine ait öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın incelendiği t-testi doğrultusunda öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu bulunmuştur, $t(29)=2,79$; $p < ,05$. Öğrencilerin uygulama öncesi elde edilen öntest puanlarının ortalaması $\bar{X}=55,93$ iken, iletişimsel yöntemlere dayalı yaratıcı drama tekniği uygulamaları sonrasında yapılan sontest sonrasında $\bar{X}=61,80$ 'e yükselmiştir.

Araştırmada, öğrencilere öntest ve sontest niteliğinde uygulanan başarı testlerini oluşturan kelime bilgisinin konuşma becerilerinin gerçekleşmesini sağlayan bir ön koşul olarak kabul edilmesi, Demircioğlu'nun (2008) çocuklara kelime öğretirken dramanın etkisini araştırdığı “*Drama Yoluyla Çocuklara İngilizce Kelimelerin Öğretimi*” adlı teziyle paralellik göstermekte ve tezinde elde ettiği bulgulardan olan dramanın, çocukların yabancı dil öğretiminde kelime dağarcıklarını olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğu fikriyle desteklenmektedir. Bununla beraber iletişimsel yöntemlere dayalı yaratıcı drama tekniğinin, yabancı dil öğretiminde yetişkin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4. 3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE, GELENEKSEL ÖĞRETİM TEKNİKLERİ İLE YARATICI DRAMA TEKNİĞİ ARASINDA ULAŞILAN BAŞARI DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 4. 4.'te yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ile yaratıcı drama tekniği arasında ulaşılan başarı düzeyi arasındaki farklılığa ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulanan sontest puanlarının ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak incelendiği bulgular tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4. 4. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Sontest Ortalama Puanlarının İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kontrol	30	48,66	19,66	58	2,48	,016
Deney	30	61,80	21,29			

$p < ,05$

Yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ile yaratıcı drama tekniği arasında ulaşılan başarı düzeyine ilişkin uygulanan sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir, $t(58)=2,48$; $p<,05$. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan sontest puanlarının ortalaması $\bar{X}=48,66$ iken, deney grubuna uygulanan sontest puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=61,80$ olarak bulunmuştur. Elde edilen ortalama puanlar doğrultusunda yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, geleneksel öğretim teknikleri ile yaratıcı drama tekniği arasında ulaşılan başarı düzeyi arasında deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Aynal'ın (1989) '*Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi*' konulu araştırmasında belirttiği gibi; ilkökul üçüncü sınıf İngilizce dersinin öğretiminde dramatizasyonun düz anlatım yöntemine göre başarı üzerinde etkili olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu durum, aynı zamanda yaratıcı dramanın üniversite hazırlık düzeyinde bulunan öğrenciler için de geleneksel tekniklerden biri olan düz anlatıma oranla daha başarılı sonuçlar doğuracağını belirtmektedir.

Yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ile yaratıcı drama tekniği arasında ulaşılan başarı düzeyi arasındaki farklılığa ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerine farklı öğretim elemanlarınca uygulanan öğrenci değerlendirme formlarından elde edilen puanların 100'lük karşılıkları, elde edilen bulguları desteklemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4. 5.'te verilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğrenci Değerlendirme Formundan Elde Edilen Puanların İlişkisiz Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Kontrol	30	60,56	15,41	58	3,33	,001
Deney	30	73,86	15,47			

$p < ,05$

Kontrol ve deney grubuna farklı öğretim elemanları tarafından uygulan öğrenci değerlendirme formu, yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan yöntemlere dayalı teknikler doğrultusunda deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine bulunan farklılaşmayı destekler niteliktedir, $t(58)=3,33$; $p < ,05$. Ayrıca kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin bu değerlendirme formundan elde edilen puanlarının 100'lük sisteme çevrilmesi sonucunda puanların ortalaması $\bar{X}=60,56$ iken, deney grubuna ait puanların ortalaması $\bar{X}=73,86$ olarak bulunmuştur. Öğrenci değerlendirme formuyla desteklenen Tablo 4. 4.'te elde edilen bulgular doğrultusunda yabancı dil öğretiminde; önemli olan öğrenciyi edilgen bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek olduğuna göre yaratıcı drama konuşma becerilerini geliştirmede uygun bir seçenek olarak görülebilmektedir (Üstündağ, 1994).

4. 4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE, GELENEKSEL ÖĞRETİM TEKNİKLERİ VE YARATICI DRAMA TEKNİĞİ ARASINDA ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETİNE GÖRE BİR FARKLILAŞMA OLUP OLMADIĞINA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 4. 6.'da yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ve yaratıcı drama tekniği arasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılaşma olup olmadığına yönelik Mann Whitney U-Testi doğrultusunda elde edilen bulgular tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4. 6. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Oluşan Farklılaşmaya Yönelik Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	Cinsiyet	N	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Kontrol	Kız	19	13,37	254	64	,080
	Erkek	11	19,19	211		
Deney	Kız	21	15,71	330	90	,838
	Erkek	9	15,00	135		

$p > ,05$

Tablo 4. 6.'da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre oluşan farklılaşmaya yönelik Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre, bu araştırmada; yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerin ve iletişimsel yöntemlere dayalı yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur, kontrol grubu için $U=64$, $p > ,05$; deney grubu için $U=90$, $p > ,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunu oluşturan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, deney grubunu oluşturan kız öğrencilerin de nispeten erkek

öğrencilere göre konuşma becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu Lee'nin (2000) ve Moss'un (2003) ifade ettikleri gibi, genel olarak eğitim sürecinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları ifadesiyle paralellik göstermektedir. Ayrıca bu bulgu, Tok'un (2008) belirttiği "kız öğrencilerin yabancı dil öğretimine karşı geliştirdikleri duyuşsal tutumun erkek öğrencilerden yüksek olduğu ancak farklılık düzeyinde anlamlı olmadığı" bulgusunu destekler niteliktedir. Bu durum, deney ve kontrol grubunun kendi içerisinde cinsiyete göre puan dağılımlarının ya da grupları oluşturan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının dengeli olmaması nedeniyle anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamış olabileceğini düşündürmektedir.

4. 5. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE, GELENEKSEL ÖĞRETİM TEKNİKLERİ VE YARATICI DRAMA TEKNİĞİ ARASINDA ÖĞRENCİLERİN MEZUN OLDUKLARI LİSE TÜRÜNE GÖRE BİR FARKLILAŞMA OLUP OLMADIĞINA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 4. 7.'de yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ve yaratıcı drama tekniği arasında öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre bir farklılaşma olup olmadığına yönelik ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi doğrultusunda elde edilen bulgular tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4. 7. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	Lise Türü	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Lise	26	13,83	2	7,25	,027	S-L, S-A, A-L
	Süper Lise	1	29,50				
	Anadolu Türü	3	25,33				
Deney	Lise	26	13,56	2	9,52	,009	A-L, A-S, S-L
	Süper Lise	3	28,00				
	Anadolu Türü	1	28,50				

p<,05

Tablo 4. 7.'de verilen kontrol ve deney grubu öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre uygulanan yöntemlere dayalı teknikler sonucunda konuşma becerilerindeki gelişimlerini ölçen sınıfta puanlarının Kruskal Wallis sonuçları, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulanan yöntemlere göre mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştıklarını göstermektedir, kontrol grubu için X^2 (sd=2, n=30) =7,25; p<,05; deney grubu için X^2 (sd=2, n=30) =9,52; p<,05. Bu bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlere dayalı tekniklerin konuşma becerilerini geliştirmesinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak bu durum, kontrol ve deney grubu üzerinde etkisini farklı olarak göstermektedir. Kontrol grubunda, uygulama sonrasında en yüksek puanların süper lise mezunu öğrencilerinin olduğu, bunu Anadolu türü ve düz lise öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Deney grubunda ise, uygulama sonrasında en yüksek puanların Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin olduğu, bunu süper lise mezunu öğrencilerinin izlediği görülmekle birlikte, mezun olunan lise türüne göre deney grubundaki farklılaşmanın

kontrol grubuna göre daha anlamlı olduğu bulunmuştur, $p^{\text{deney}} < p^{\text{kontrol}}$, $p < ,05$ 'e göre. Elde edilen bu bulgu daha geniş bir bakış açısı ile öğrencilerin eğitim geçmişlerinin ve bilgi düzeylerinin başarıda önemli birer etken olması savıyla desteklenmektedir (Harmer, 1991). Ayrıca öğrencilerin lise türlerine göre oluşan bu farklılaşma, Aydın'ın (2006) belirtmiş olduğu üzere yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin diğer liselerden mezun olanlara göre daha başarılı olduğu görüşüyle paralellik göstermektedir.

4. 6. KULLANILAN ÖĞRETİM TEKNİKLERİNDE, ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARIYLA İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yabancı dil öğretimine yönelik tutumları frekans ve yüzdelik oranları verilerek tablo halinde gösterilmektedir. Bu amaçla uygulanan anketin birinci bölümüne yönelik bulguların bir bölümü (cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan okul, branş vb.) materyal ve yöntem kısmında verilmiştir.

Tablo 4. 8.'de ise kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin öğretim hayatları boyunca aldıkları yabancı dil derslerinin önemli olup olmadığına yönelik betimsel istatistikleri frekans ve yüzde şeklinde verilmiştir.

Tablo 4. 8 Kontrol ve Deney Grubunu Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerinin Önemli Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Kontrol Grubu			Deney Grubu		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Evet	26	86,7	Evet	28	93,3
Hayır	4	13,3	Hayır	2	6,7
Toplam	30	100	Toplam	30	100

Tablo 4. 8.'de görüldüğü gibi kontrol ve deney grubuna uygulanan anketin birinci bölümünde bulunan “*Öğretim hayatınız boyunca aldığınız yabancı dil derslerinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusuna kontrol grubunu oluşturan 26 öğrenci (% 86,7) “evet” cevabıyla önemli gördüklerini belirtirken, 4 öğrenci (% 13,3) “hayır” cevabıyla önemli görmediklerini belirtmişlerdir. Deney grubunda ise 28 öğrenci (% 93,3) “evet” cevabıyla yabancı dil öğretimini önemli gördüklerini, 2 öğrenci (% 6,7) “hayır” cevabıyla önemli görmediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4. 9.'da kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin ilköğretim, ortaöğretim ve üniversitede İngilizce derslerinde konuşma becerilerine ne oranda ağırlık verildiğine ilişkin elde edilen bulgularla ilgili frekans ve yüzdelerle yer verilmiştir.

Tablo 4. 9. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Ne Oranda Ağırlık Verildiğine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

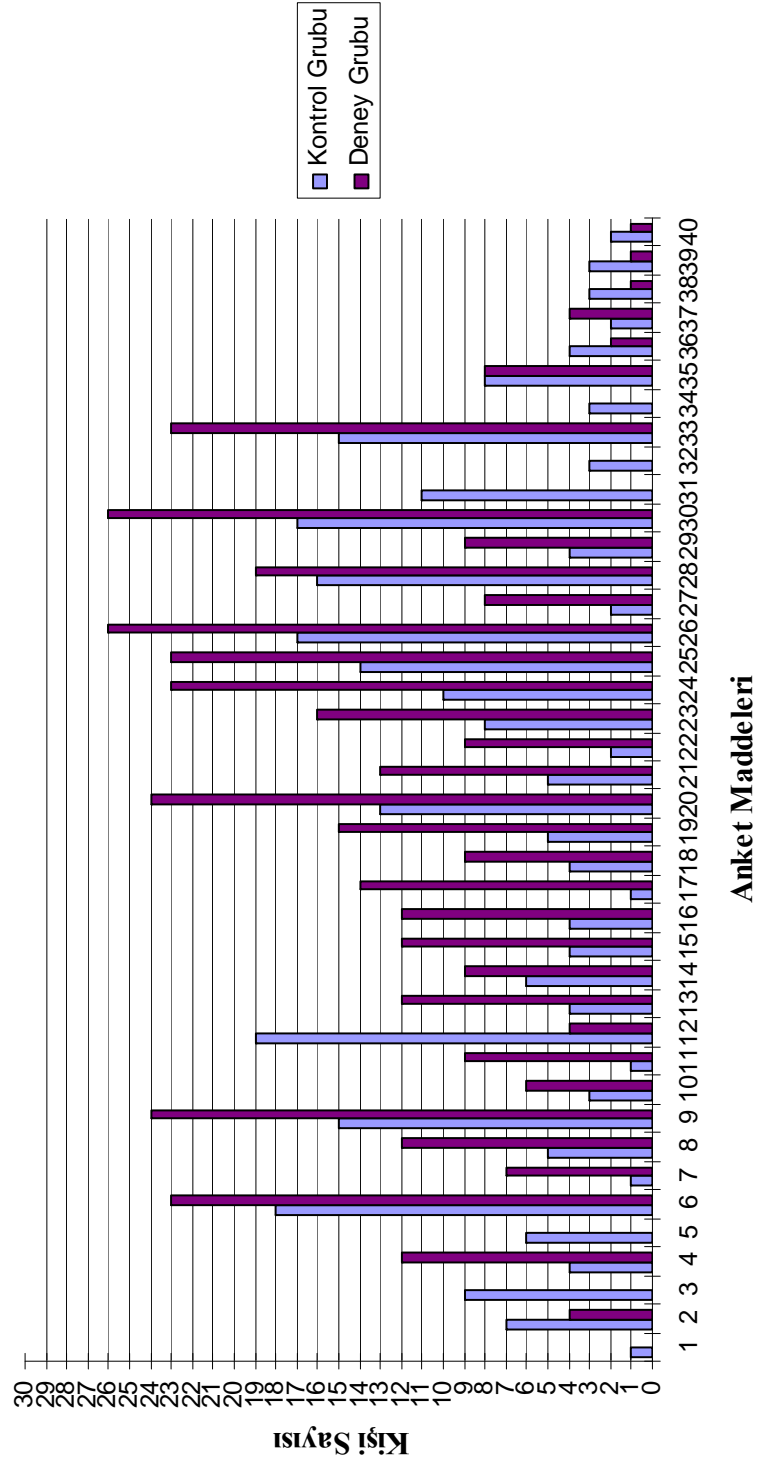
	Kontrol Grubu						Deney Grubu					
	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Az	22	73,3	21	70	2	6,7	23	76,7	11	36,7	0	0
Orta	6	20	9	30	13	43,3	6	20	19	63,3	4	13,3
Çok	2	6,7	0	0	15	50	1	3,3	0	0	26	86,7
Toplam	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

Tablo 4. 9.'da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine ne oranda ağırlık verildiğine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin 22'si (% 73,3) ilköğretimde konuşma becerilerine az, 6'sı (% 20) orta, 2'si (% 6,7) çok oranda ağırlık verildiğini düşünürken; deney grubu

öğrencilerinin 23'ü (% 76,7) az, 6'sı (% 20) orta, 1'i ise (% 3,3) çok oranda ağırlık verildiğini düşünmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin 21'i (% 70) ortaöğretimde konuşma becerilerine az, 9'u (% 30) orta oranda ağırlık verildiğini düşünürken; deney grubu öğrencilerinin 11'i (%36,7) az, 19'u orta oranda ağırlık ağırlık verildiğini düşünmektedir. Konuşma becerilerine üniversite seviyesinde ne oranda ağırlık verildiğine ilişkin görüşler için ise, kontrol grubu öğrencilerinin 2'si (% 6,7) az, 13'ü (% 43,3) orta ve 15'i (% 50,3) çok oranda ağırlık verildiğini düşünürken; deney grubu öğrencilerinin 4'ü (% 13,3) orta, 26'sı (% 86,7) çok oranda ağırlık verildiğini düşünmektedir. Tablo 4. 9.'da belirtilen bulgular doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortaöğretim düzeyinde konuşma becerilerine çok oranda ağırlık verilmediğine yönelik olan görüşleri dikkat çekmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla üniversite düzeyinde konuşma becerilerine çok oranda ağırlık verildiğine yönelik görüşlerinin daha belirgin olduğu görülmekte ve bu durumun kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulanan yöntem ve teknikler nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

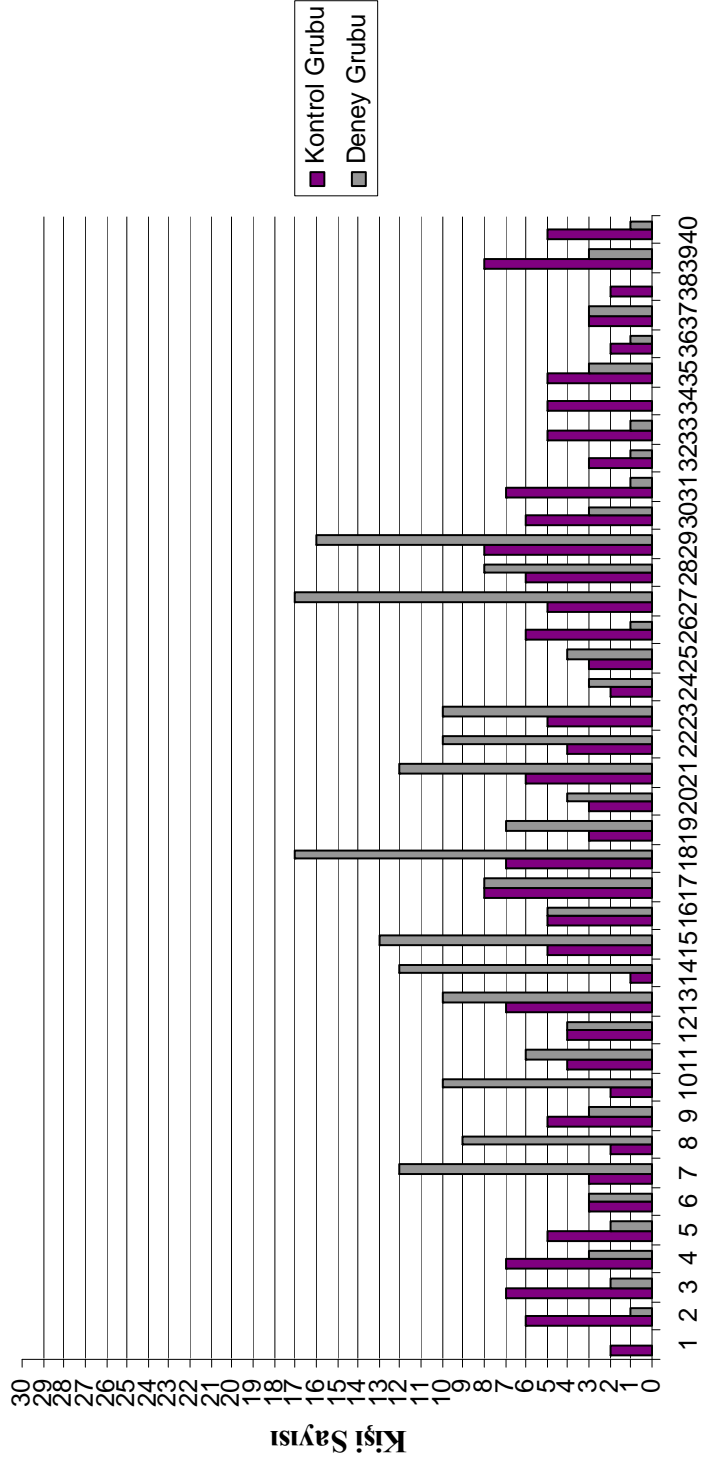
Bu bölümde ayrıca 5'li likert tipi 40 maddeden oluşan anket cümlelerine verilen cevapların frekansları grafik halinde gösterilmektedir. Grafik 4. 1. anket maddelerinin her birine verilen “asla” , Grafik 4. 2. “nadiren” , Grafik 4. 3. “bazen” , Grafik 4. 4. “genellikle” ve Grafik 4. 5. ise “her zaman” cevabına ilişkin frekans değerlerini göstermektedir.

Grafik 4. 1. Kontrol ve Deney Grubuna Ait "Asla" Seçeneği Frekans Dağılım Grafiği



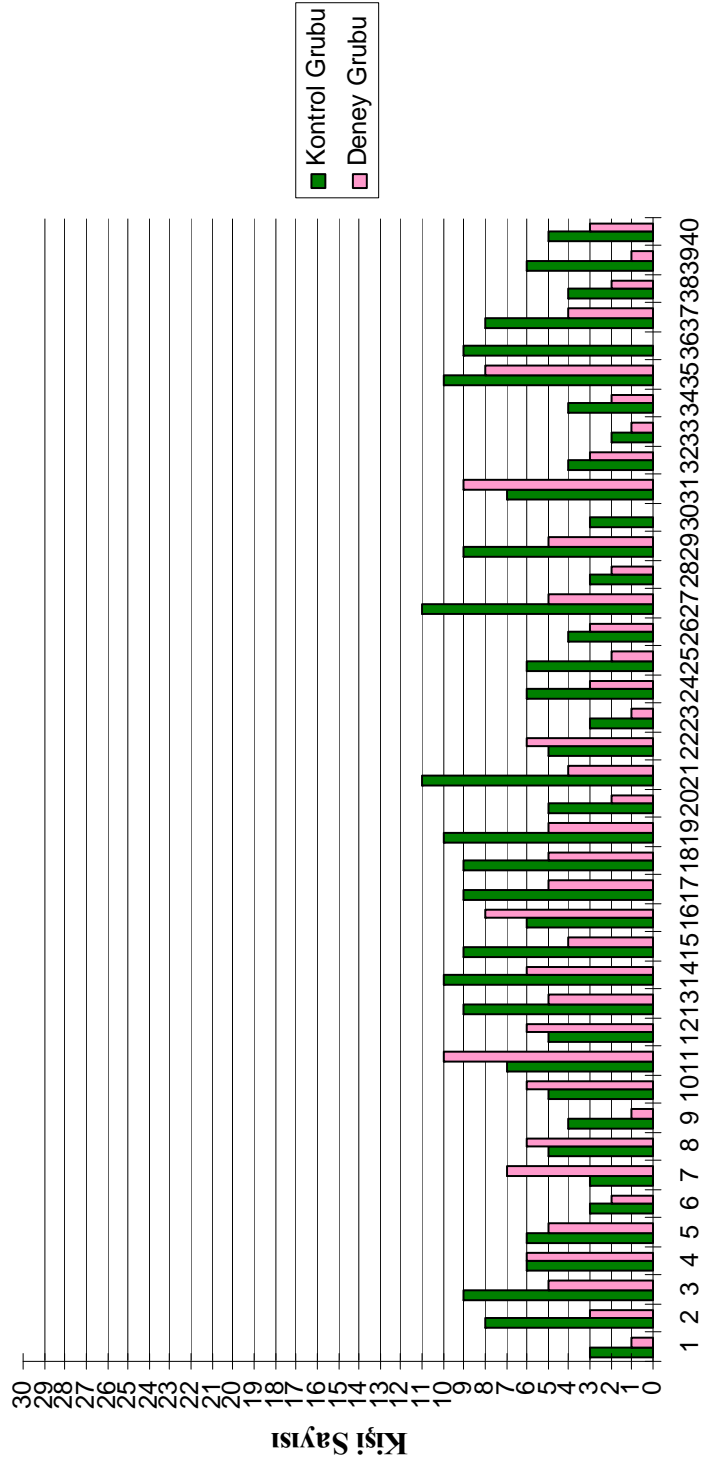
Anket Maddeleri

Grafik 4. 2. Kontrol ve Deneş Grubuna Ait "Nadiren" Seçeneği Frekans Dağılım Grafiği



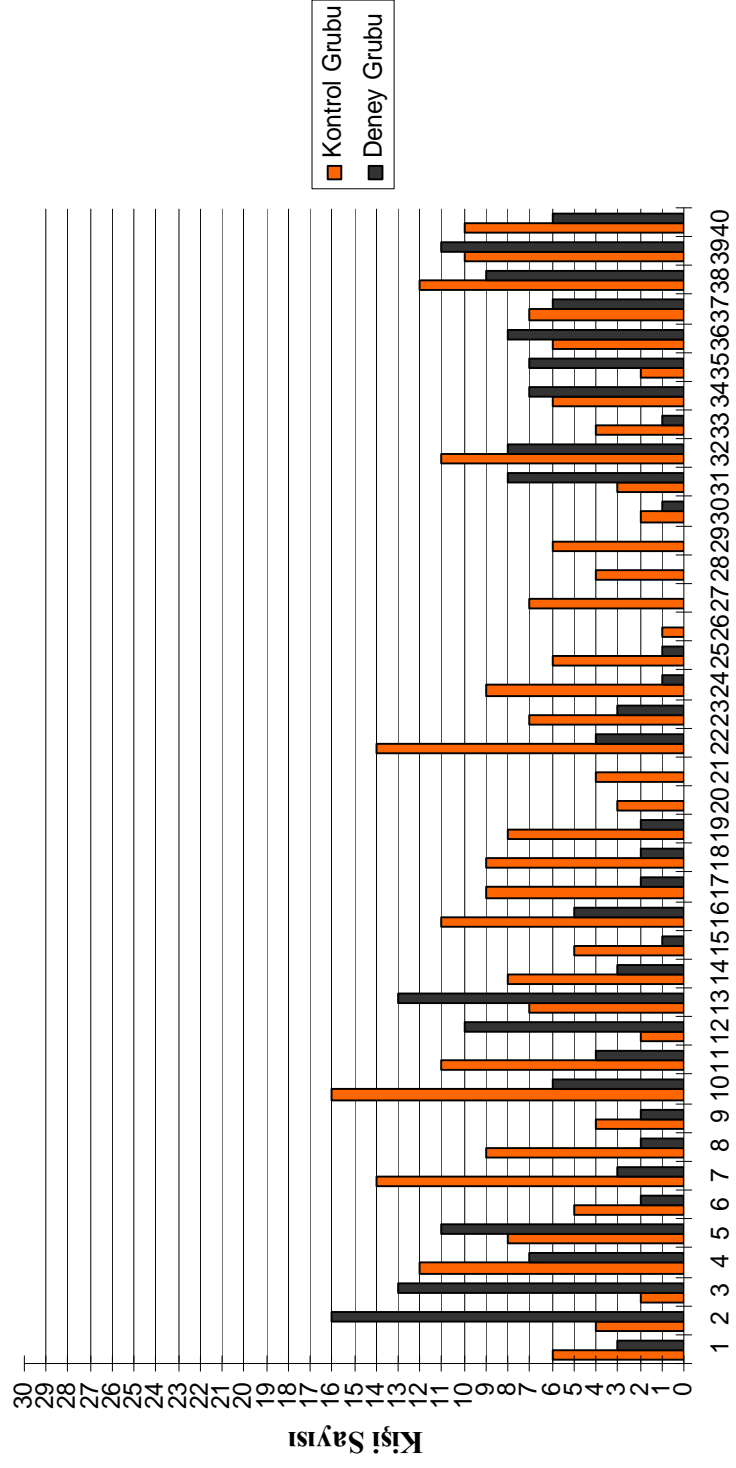
Anket Maddeleri

Grafik 4. 3. Kontrol ve Deneysel Gruplara Ait "Bazen" Seçeneği Frekans Dağılım Grafiği



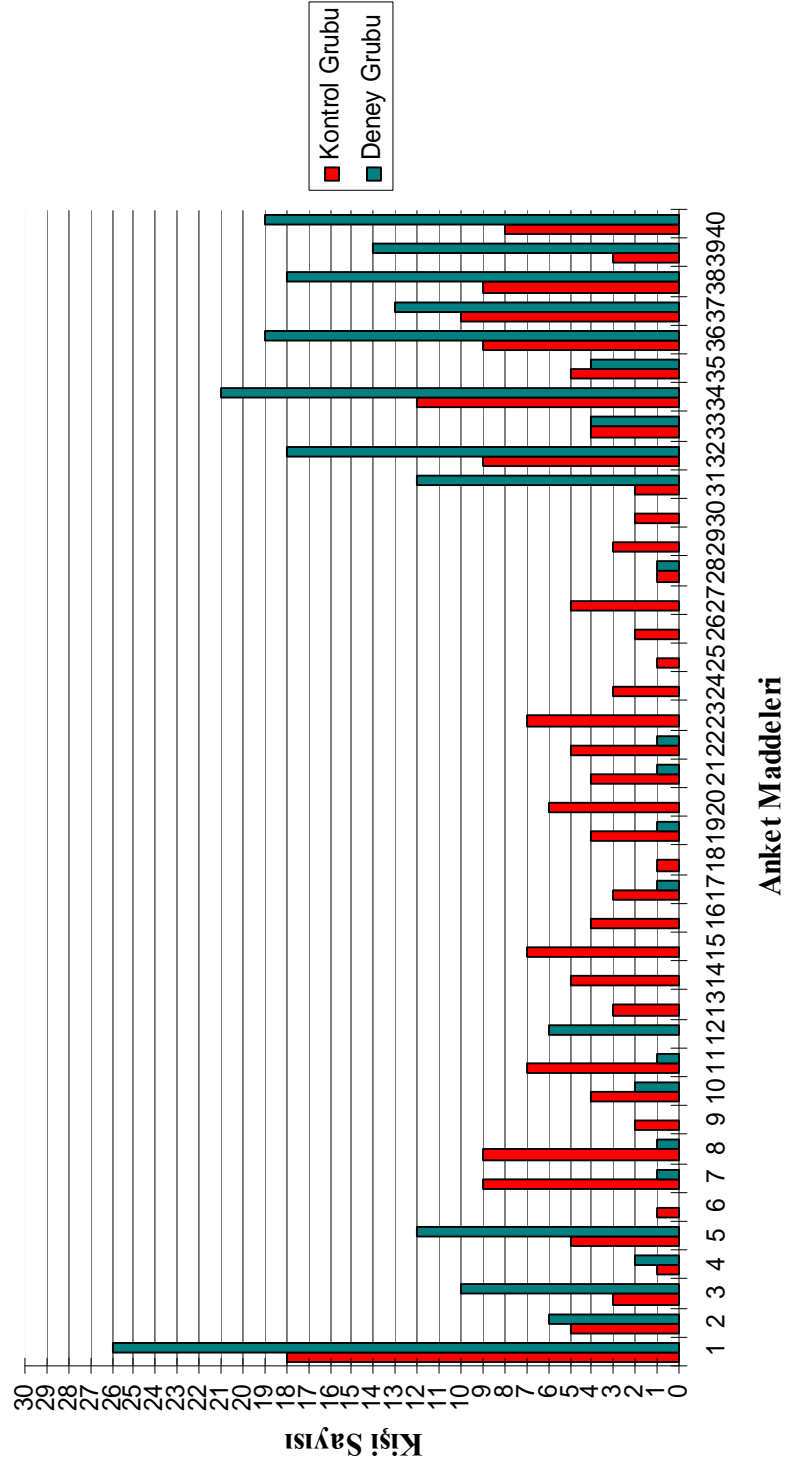
Anket Maddeleri

Grafik 4. 4. Kontrol ve Deney Grubuna Ait "Genellikle" Seçeneği Frekans Dağılım Grafiği



Anket Maddeleri

Grafik 4. 5. Kontrol ve Deneysel Gruplara Ait "Her Zaman" Seçeneği Frekans Dağılım Grafiği



Tablo 4. 10.'da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin anket maddelerine verdikleri cevapların kay-kare (Chi-square test χ^2) sonuçları, satır ve sütun sayıları birleştirildiğinde ya da satır ve sütunların ilgili düzeyleri analiz dışında tutularak istenilen değerlere ulaşamadığından, çapraz tablo üzerinden frekans ve yüzdeler verilerek öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin bulgular tablo halinde gösterilmektedir.

Tablo 4. 10. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Kay-Kare (Chi-Square Test X^2) Sonuçları

Madde	Grup	Asla		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman	
		F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
1	Kontrol	1	3,3	2	6,7	3	10	6	20	18	60
	Deney	0	0	0	0	1	3,3	3	10	26	86,7
2	Kontrol	7	23,3	6	20	8	26,7	4	13,3	5	16,7
	Deney	4	13,3	1	3,3	3	10	16	53,3	6	20
3	Kontrol	9	30	7	23,7	9	30	2	6,7	3	10
	Deney	0	0	2	6,7	5	16,7	13	43,3	10	33,3
4	Kontrol	4	13,3	7	23,3	6	20	12	40	1	3,3
	Deney	12	40	3	10	6	20	7	23,3	2	6,7
5	Kontrol	6	20	5	16,7	6	20	8	26,7	5	16,7
	Deney	0	0	2	6,7	5	16,7	11	36,7	12	40
6	Kontrol	18	60	3	10	3	10	5	16,7	1	3,3
	Deney	23	76,7	3	10	2	6,7	2	6,7	0	0
7	Kontrol	1	3,3	3	10	3	10	14	46,7	9	30
	Deney	7	23,3	12	40	7	23,3	3	10	1	3,3

Tablo 4. 10.'un Devamı

8	Kontrol	5	16,7	2	6,7	5	16,7	9	30	9	30
	Deney	12	40	9	30	6	20	2	6,7	1	3,3
9	Kontrol	15	50	5	16,7	4	13,3	4	13,3	2	6,7
	Deney	24	80	3	10	1	3,3	2	6,7	0	0
10	Kontrol	3	10	2	6,7	5	16,7	16	53,3	4	13,3
	Deney	6	20	10	33,3	6	20	6	20	2	6,7
11	Kontrol	1	3,3	4	13,3	7	23,3	11	36,7	7	23,3
	Deney	9	30	6	20	10	33,3	4	13,3	1	3,3
12	Kontrol	19	63,3	4	13,3	5	16,7	2	6,7	0	0
	Deney	4	13,3	4	13,3	6	20	10	33,3	6	20
13	Kontrol	4	13,3	7	23,3	9	30	7	23,3	3	10
	Deney	12	40	10	33,3	5	16,7	3	10	0	0
14	Kontrol	6	20	1	3,3	10	33,3	8	26,7	5	16,7
	Deney	9	30	12	40	6	20	3	10	0	0
15	Kontrol	4	13,3	5	16,7	9	30	5	16,7	7	23,3
	Deney	12	40	13	43,3	4	13,3	1	3,3	0	0
16	Kontrol	4	13,3	5	16,7	6	20	11	36,7	4	13,3
	Deney	12	40	5	16,7	8	26,7	5	16,7	0	0
17	Kontrol	1	3,3	8	26,7	9	30	9	30	3	10
	Deney	14	46,7	8	26,7	5	16,7	2	6,7	1	3,3
18	Kontrol	4	13,3	7	23,3	9	30	9	30	1	3,3
	Deney	9	30	14	46,7	5	16,7	2	6,7	0	0

Tablo 4. 10.'un Devamı

19	Kontrol	5	16,7	3	10	10	33,3	8	26,7	4	13,3
	Deney	15	50	7	23,3	5	16,7	2	6,7	1	3,3
20	Kontrol	13	43,3	3	10	5	16,7	3	10	6	20
	Deney	24	80	4	13,3	2	6,7	0	0	0	0
21	Kontrol	5	16,7	6	20	11	36,7	4	13,3	4	13,3
	Deney	13	43,3	12	40	4	13,3	0	0	1	3,3
22	Kontrol	2	6,7	4	13,3	5	16,7	14	46,7	5	16,7
	Deney	9	30	10	33,3	6	20	4	13,3	1	3,3
23	Kontrol	8	26,7	5	16,7	3	10	7	23,3	7	23,3
	Deney	16	53,3	10	33,3	1	3,3	3	10	0	0
24	Kontrol	10	33,3	2	6,7	6	20	9	30	3	10
	Deney	23	76,7	3	10	3	10	1	3,3	0	0
25	Kontrol	14	46,7	3	10	6	20	6	20	1	3,3
	Deney	23	76,7	4	13,3	2	6,7	1	3,3	0	0
26	Kontrol	17	56,7	6	20	4	13,3	1	3,3	2	6,7
	Deney	26	86,7	1	3,3	3	10	0	0	0	0
27	Kontrol	2	6,7	5	16,7	11	36,7	7	23,3	5	16,7
	Deney	8	26,7	17	56,7	5	16,7	0	0	0	0
28	Kontrol	16	53,3	6	20	3	10	4	13,3	1	3,3
	Deney	19	63,3	8	26,7	2	6,7	0	0	1	3,3
29	Kontrol	4	13,3	8	26,7	9	30	6	20	3	10
	Deney	9	30	16	53,3	5	16,7	0	0	0	0

Tablo 4. 10.'un Devamı

30	Kontrol	17	56,7	6	20	3	10	2	6,7	2	6,7
	Deney	26	86,7	3	10	0	0	1	3,3	0	0
31	Kontrol	11	36,7	7	23,3	7	23,3	3	10	2	6,7
	Deney	0	0	1	3,3	9	30	8	26,7	12	40
32	Kontrol	3	10	3	10	4	13,3	11	36,7	9	30
	Deney	0	0	1	3,3	3	10	8	26,7	18	60
33	Kontrol	15	50	5	16,7	2	6,7	4	13,3	4	13,3
	Deney	23	76,7	1	3,3	1	3,3	1	3,3	4	13,3
34	Kontrol	3	10	5	16,7	4	13,3	6	20	12	40
	Deney	0	0	0	0	2	6,7	7	23,3	21	70
35	Kontrol	8	26,7	5	16,7	10	33,3	2	6,7	5	16,7
	Deney	8	26,7	3	10	8	26,7	7	23,3	4	13,3
36	Kontrol	4	13,3	2	6,7	9	30	6	20	9	30
	Deney	2	6,7	1	3,3	0	0	8	26,7	19	63,3
37	Kontrol	2	6,7	3	10	8	26,7	7	23,3	10	33,3
	Deney	4	13,3	3	10	4	13,3	6	20	13	43,3
38	Kontrol	3	10	2	6,7	4	13,3	12	40	9	30
	Deney	1	3,3	0	0	2	6,7	9	30	18	60
39	Kontrol	3	10	8	26,7	6	20	10	33,3	3	10
	Deney	1	3,3	3	10	1	3,3	11	36,7	14	46,7
40	Kontrol	2	6,7	5	16,7	5	16,7	10	33,3	8	26,7
	Deney	1	3,3	1	3,3	3	10	6	20	19	63,3

Tablo 4. 10’da belirtilen bulguların incelenmesi sonucunda madde bazında dikkat çeken değerler yorumlanmıştır. Anketin 1. maddesi olan *“İngilizce konuşmanın önemli olduğunu düşünüyorum.”* ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 18’i (% 60), deney grubu öğrencilerinin ise 26’sı (% 86,7) *“her zaman”* cevabını vermiştir. Anketin 2. maddesi olan *“İngilizceyi öğretmenim soru sorduğunda konuşmayı tercih ederim.”* ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 8’i (% 26,7) *“bazen”*, deney grubu öğrencilerinin ise 16’sı (% 56,3) *“genellikle”* cevabını vermiştir. Anketin 3. maddesi olan *“Düşündüklerimi ifade etmek için İngilizce konuşmayı tercih ederim.”* ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 9’u (% 30) *“asla”*, deney grubu öğrencilerinin ise 13’ü (% 43,4) *“genellikle”* cevabını vermiştir. Anketin 4. maddesi olan *“İngilizceyi zorunlu olduğum durumlarda konuşurum.”* ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 12’si (% 40) *“genellikle”*, deney grubu öğrencilerinin ise 12’si (% 40) *“asla”* cevabını vermiştir. Anketin 5. maddesi olan *“Dil oyunları oynayarak İngilizce konuşmayı tercih ederim.”* ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 8’i (% 26,7), deney grubu öğrencilerinin ise 11’i (% 36,7) *“genellikle”* cevabını vermiştir. Anketin 6. maddesi olan *“Derslerde konuşma etkinliklerinin yapılması beni rahatsız etmektedir.”* ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 18’i (% 60), deney grubu öğrencilerinin ise 23’ü (% 76,7) *“asla”* cevabını vermiştir. Anketin 7. maddesi olan *“İngilizce konuşurken zorlanırım.”* ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 14’ü (% 46,7) *“genellikle”*, deney grubu öğrencilerinin 12’si (% 40) *“nadiren”* cevabını vermiştir. Anketin 8. maddesi olan *“İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkarım.”* ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 9’u (% 30) *“genellikle”* ve *“her zaman”*, deney grubu öğrencilerinin ise 12’si (% 40) *“asla”* cevabını vermiştir. Anketin 9. maddesi olan *“İngilizce konuşmayı istemem.”* ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 15’i (% 50), deney grubu

öğrencilerinin ise 24'ü (% 80) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 10. maddesi olan “*Gramer eksiklerimden dolayı İngilizce konuşamam.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 16'sı (% 53,3) “genellikle”, deney grubu öğrencilerinin ise 10'u (% 33,3) “nadiren” cevabını vermiştir. Anketin 11. maddesi olan “*Kelime bilgim yeterli olmadığı için İngilizce konuşamam.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 11'i (% 36,7) “genellikle”, deney grubunu oluşturan öğrencilerin ise 10'u (% 33,3) “bazen” cevabını vermiştir. Anketin 12. maddesi olan “*İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşabilirim.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinden 19'u (% 63,3) , deney grubu öğrencilerinin ise 4'ü (% 13,3) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 13. maddesi olan “*İngilizce konuşurken heyecanlanırım.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 7'si (% 23,3) “genellikle”, deney grubu öğrencilerinin ise 12'si (% 40) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 14. maddesi olan “*Heyecanlandığımda planladığım şeyi söylemeyi unuturum.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 10'u (% 33,3) “bazen”, deney grubu öğrencilerinin ise 12'si (% 40) “nadiren” cevabını vermiştir. Anketin 15. maddesi olan “*Telaffuzum kötü olduğu için İngilizce konuşamam.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 9'u (% 30) “bazen”, deney grubu öğrencilerinin ise 13'ü (% 43,3) “nadiren” cevabını vermiştir. Anketin 16. maddesi olan “*Konuşma becerilerinin geliştirilmesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığımdan İngilizceyi konuşamam.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 11'i (% 36,7) “genellikle”, deney grubunun ise 12'si (% 40) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 17. maddesi olan “*Düşüncelerimi toparlayıp onları ifade edemem.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 9'u (% 30) “bazen” ve “genellikle” cevabını, deney grubunun ise 14'ü (% 46,7) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 18. maddesi olan “*Başkalarının söylediklerini anlamadığım için İngilizce konuşamam.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 9'u (% 30) “bazen”,

deney grubu öğrencilerinin ise 14'ü (% 46,7) “nadiren” cevabını vermiştir. Anketin 19. maddesi olan “*Konuşma becerilerine yönelik nasıl çalışacağımı bilmiyorum.*” ifadesine kontrol grubundan 10 öğrenci (% 33,3) “bazen”, deney grubunu oluşturan 15 öğrenci ise (% 50) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 20. maddesi olan “*Öğretmenlerimin olumsuz davranışlarından dolayı İngilizce konuşmayı istemem.*” ifadesine kontrol grubundan 13 öğrenci (% 43,3); deney grubundan ise 24 öğrenci (% 80) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 21. maddesi olan “*İngilizce konuşurken beni kimsenin anlamayacağını düşünürüm.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 11'i (36,7) “bazen”, deney grubu öğrencilerinin ise 13'ü (% 43,3) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 22. maddesi olan “*Öncesinde Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşurken zorlanmaktayım.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 14'ü (% 46,7) “genellikle”, deney grubu öğrencilerinin ise 10'u (% 33,3) “nadiren” cevabını vermiştir. Anketin 23. maddesi olan “*İngilizce konuşurken başkaları tarafından anlaşılmamaktan korkarım.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 8'i (% 26,7), deney grubu öğrencilerinin ise 16'sı (% 53,3) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 24. maddesi olan “*Arkadaşlarımla alay edecekleri düşüncesinden dolayı İngilizceyi konuşmayı istemem.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 10'u (% 33,3); deney grubu öğrencilerinin ise 23'ü (% 76,7) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 25. maddesi olan “*Benden daha iyi olan arkadaşlarımla olduğunu düşündüğüm için İngilizce konuşmaya yönelik etkinliklere katılmam.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 14'ü (% 46,7); deney grubu öğrencilerinin ise 23'ü (% 76,7) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 26. maddesi olan “*Yabancı bir dili öğrenmeye yeteneğimin olmadığını düşünüyorum.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 17'si (% 56,7), deney grubu öğrencilerinin ise 26'sı (% 86,7) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 27. maddesi olan “*İngilizce konuşurken*

kullanacağım kelimelerin eşdeğerlerini hatırlamam.” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 11’i (% 36,7) “bazen”, deney grubu öğrencilerinin ise 17’si (% 56,7) “nadiren” cevabını vermiştir. Anketin 28. maddesi olan “*İngilizce derslerimde konuşma sırası bana gelmez.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 16’sı (% 53,3), deney grubu öğrencilerinin ise 19’u (% 63,3) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 29. maddesi olan “*İngilizce konuşurken yaptığım hataların farkında değilim.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 9’u (% 30) “bazen”, deney grubunun ise 16’sı (% 53,3) “nadiren” cevabını vermiştir. Anketin 30. maddesi olan “*İngilizce konuşmaktansa sadece yapıları öğrenmeyi tercih ederim.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 17’si (% 56,7), deney grubunu oluşturan öğrencilerin ise 26’sı (% 86,7) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 31. maddesi olan “*Yabancı bir kişiyle İngilizce konuşarak kolaylıkla iletişim kurabiliyorum.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 11’i (% 36,7) “asla”, deney grubu öğrencilerinin ise 12’si (% 40) “her zaman” cevabını vermiştir. Anketin 32. maddesi olan “*İngilizce derslerinde yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 11’i (% 36,7) “genellikle”, deney grubu öğrencilerinin ise 18’i (% 60) “her zaman” cevabını vermiştir. Anketin 33. maddesi olan “*İngilizce derslerinde yaratıcı drama ve oyun gibi tekniklerin konuşma becerilerini geliştirmek için gerekli olmadığını düşünüyorum.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 15’i (% 50), deney grubunun ise 23’ü (% 76,7) “asla” cevabını vermiştir. Anketin 34. maddesi olan “*İngilizce derslerinde konuşma becerilerine yönelik aktiviteleri arkadaşlarımla yapmaktan hoşlanırım.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 12’si (% 40), deney grubunun ise 21’i (% 70) “her zaman” cevabını vermiştir. Anketin 35. maddesi olan “*İngilizce derslerinde konuşma becerileriyle ilgili aktiviteleri başka bir kimlikle yapmak kendimi*

rahat hissetmeme neden olur.” ifadesine kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 10’u (% 33,3) “bazen”, deney grubunu oluşturan öğrencilerin ise 7’si (% 23,3) “genellikle” cevabını vermiştir. Anketin 36. maddesi olan “*Derslerimizdeki konuşma etkinliklerinin kendimi daha rahat ifade etmeme neden olduğunu düşünüyorum.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 9’u (% 30), deney grubu öğrencilerinin ise 19’u (% 63,3) “her zaman” cevabını vermiştir. Anketin 37. maddesi olan “*İngilizce konuşma becerimin gelişmesi için farklı etkinliklerin yapılmasına ihtiyaç duyuyorum.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 10’u (% 33,3); deney grubunun 13’ü (% 43,3) “her zaman” cevabını vermiştir. Anketin 38. maddesi olan “*İngilizceyi anlayıp konuşabildiğim zaman bildiğimi düşünüyorum.*” ifadesine kontrol grubu öğrencilerinin 9’u (% 30), deney grubunun ise 18’i (% 60) “her zaman” cevabını vermiştir. Ayrıca anketin 39. maddesi olan “*İngilizceyi yazabildiğim zaman bildiğimi düşünüyorum.*” ifadesine kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 10’u (% 33,3) “genellikle”, deney grubunu oluşturan öğrencilerin ise 14’ü (% 46,7) “her zaman” cevabını verirken; anketin son maddesi olan “*İngilizceyi okuyup anlayabildiğim zaman bildiğimi düşünüyorum.*” ifadesine kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 10’u (% 33,3) “genellikle” , deney grubunu oluşturan öğrencilerin ise 19’u (% 63,3) “her zaman” cevabını vermiştir.

Anket maddelerine verilen kontrol ve deney grubu öğrencilerinin cevaplarına yönelik bulgular incelendiğinde, iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yabancı dil öğretimine, yabancı dil öğretimini oluşturan dört temel beceriye, özellikle de iletişim sürecinin çok önemli bir parçasını oluşturan konuşma becerilerini gerçekleştirmelerine yönelik tutum ve düşüncelerinin, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Flennoy’un (1992)

“Improving Communication Skills of First Grade Low Achievers Through Whole Language, Creative Drama Different Styles of Writing” adlı tezinde gözlem formları, öğretmen ve öğrenci anketleri aracılığıyla elde ettiği verilerin çözümlenmesi sonucunda dramanın; öğrencilerin iletişim becerilerini, bilgi düzeylerini geliştirdiğini, okuma ve yazma sürecinde daha istekli olmaları için öğrencileri güdülediğini ortaya koyan araştırması bu bulguyu desteklemektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5. 1. SONUÇLAR

“İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama” araştırmasının bulgularına dayalı olarak belirlenen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Araştırmanın çalışma grubunu 40 kız öğrenci ve 20 erkek öğrenci oluşturmuştur.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin 16’sı Matematik, 15’i Fizik, 14’ü Kimya ve 15’i Biyoloji bölümlerinden oluşmuştur.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu düz lise mezunu olmakla birlikte, çok az öğrenci Anadolu türü ve süper lise mezunudur.
- İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıflarda geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklerin kullanılmasının dört temel beceriden biri olan konuşma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.
- İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıflarda iletişimsel yöntemlere dayalı yaratıcı drama tekniğinin kullanılmasının, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.
- Yaratıcı drama tekniğinin geleneksel tekniklere göre İngilizce öğretimini oluşturan temel becerilerden biri olan konuşma becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde, yaratıcı drama ile geleneksel teknikler arasında yaratıcı drama lehine fark olduğu belirlenmiştir.

- Yaratıcı drama tekniğinin geleneksel tekniklere göre İngilizce öğretimini oluşturan temel becerilerden biri olan konuşma becerileri üzerindeki etkisi, Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Çerçevesi (CEF) kriterleri doğrultusunda hazırlanan öğrenci değerlendirme formunun farklı öğretmenler tarafından uygulanmasıyla incelenmiş ve yaratıcı drama ile geleneksel teknikler arasında yaratıcı drama lehine oluşan farkın alternatif değerlendirme yöntemleriyle desteklendiği belirlenmiştir.

- İngilizce öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ve yaratıcı drama tekniği arasında öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular neticesinde ortalamalar açısından deney grubunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiş, fakat bu durumun cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

- İngilizce öğretiminde, geleneksel öğretim teknikleri ve yaratıcı drama tekniği arasında öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Anadolu türü ve süper lise mezunu öğrencilerin düz lise mezunu olan öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

- Özellikle yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı sınıflarda geleneksel tekniklere oranla dil geçmişine sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Yaratıcı drama tekniğiyle ders işleyen öğrencilerin geleneksel tekniklerle ders işleyenlere göre İngilizce bilmenin önemine daha çok inandığı belirlenmiştir.

- Geleneksel tekniklerle ve yaratıcı drama tekniğiyle ders işleyen öğrencilerin ilköğretim düzeyindeki sınıflarda konuşma becerilerine az oranda ağırlık verildiğini düşündükleri belirlenmiştir.

- Ortaöğretim düzeyindeki sınıflarda konuşma becerilerine, geleneksel tekniklerle ders işleyen öğrencilerin az, yaratıcı drama teknikleriyle ders işleyen öğrencilerin ise orta düzeyde önem verildiğini düşündükleri belirlenmiştir.

- Üniversite düzeyinde konuşma becerilerine ne oranda ağırlık verildiğine ilişkin bulgular sonucunda, kullanılan öğretim tekniğinin ders içeriğinin aktarılmasında önemli olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla yaratıcı drama tekniğinin İngilizce derslerinde kullanılması, öğrenciler tarafından derslerde konuşma becerilerine daha çok önem verilmesi şeklinde algılanmıştır.

- Uygulanan tutum ölçeği neticesinde İngilizce öğretiminde yaratıcı dramanın kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin dile ve konuşma becerilerine bakış açılarının daha olumlu olduğu, öğrencilerin duyuşsal açıdan dil öğretimine daha yatkın bir hal aldığı, sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine karşı ve öğretmenlerine karşı geliştirdikleri olumsuzlukları geleneksel tekniklere göre daha aza indirdiği, öğrencilere kendilerini tanıma ve öğrenme problemlerine kendi çözümlerini oluşturma fırsatı verdiği; ayrıca öğrencilerin dil öğretimine dört temel beceriyi kullanabilme olarak bakabilmelerini sağladığı belirlenmiştir. Böylece yaratıcı drama tekniğinin diğer öğretim kademelerinin dışında, üniversite düzeyinde olan öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

5. 2. ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara şu öneriler verilebilir:

- Yaratıcı drama tekniğinin yabancı dil öğretim uygulamalarında yaygınlaştırılması yoluna gidilerek öğretmenlerin bu konuda uygulamaya yönelik yetkinleşmesi sağlanabilir.

- Benzeri araştırmaların uygulanmasında seçilen çalışma grubunun cinsiyet dağılımının homojen olması sağlanabilir.
- Uygulanan teknikler, testler ve ölçekler farklı gruplara (farklı eğitim kademeleri, farklı fakülteler v.s.) uygulanarak elde edilen sonuçlar incelenebilir.
- Daha geniş bir örneklem üzerinde uygulama yapılabilir.
- İngilizce ğretmenlerinin yaratıcı dramayı sınıflarında kullanmaya ne kadar yeterli olduklarıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Yaratıcı drama tekniğinin diğer temel beceriler için de alternatif bir teknik olup olmayacağı incelenebilir.
- Yaratıcı dramanın temel becerileri oluşturan diğer ön koşullar için uygulanabilirliği araştırılabilir.
- İletişimsel ğretim yöntemlerine dayalı diğer tekniklerin konuşma becerilerini geliştirip geliştirmediğine bakılabilir.
- Konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde yaratıcı drama vb. tekniklerden nasıl yararlanılabileceği incelenebilir.

6. KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, . (2005). *Constructivist Impact on Students' Success in Foreign Language Learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.
- Adıgüzel, Ö. (Ed.). (2006). *Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- Aktaş, T. (2004). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12: 45-57.
- Anthony, E. M. (1963). *Approach, Method And Technique*. English Language Teaching 17: 63-7.
- Ay, S. O. (1997). *Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, S. (2006). *İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (2), 273-283.
- Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.

- Bolton, G. (1984). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow, Essex: Longman.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. Longman.
- Byrne, D. (1988). *Focus on The Classroom*. Oxford.
- Budak, Y. (1992). *İletişimci Yaklaşımın Yabancı Dil Eğitim Programındaki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cottrell, J. (1987). *Creative Drama in the Classroom Grades 4-6*. National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelebi, M. D. (2006). *Türkiye’de Anadili Eğitimi Ve Yabancı Dil Öğretimi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 285- 307.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*. Third Edition. New York: The Dryden Press; Holt, Rinehart and Winston.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.

- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Demircioğlu, Ş. (2008). *Teaching English Vocabulary To Young Learners Via Drama*.
Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*.
Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dwyer, A. M. (1990). *Enhancing Reading Comprehension Through Creative Dramatics*.
Guides Classroom Teacher, Tennessee.
- Ersöz, A. (2003). *Materials Evaluation And Adaptation, Class Notes*. Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Evans, T. (1984). *Drama in English Teaching*, Croom Helm London; Dover.
- Farris, J. P. , & Parke, J. (1993). *To Be or Not To Be: What Students Think About Drama*. The Clearing House, Vol. March/April, ss. 231-234.
- Fleming, M. (1995). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.

- Flennoy, A. J. (1992). *Improving Communication Skills of First Grade Low Achievers Through Whole Language, Creative Drama Different Styles of Writing*. Thesis, Florida; Nova University.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Longman Group, UK.
- Heathcote, D. (1984). *Collected Writings On Education and Drama*. Liz Johnson and Cecily O'Neil (Ed.) London: Hutchinson.
- Hengirmen, M. (1997). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. <http://en.wikipedia.org/wiki>
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- İpekboyan, S. (1994). *Yabancı Dil Öğretimiyle İlgili Temel Tavsiyeler*. Dil Dergisi, Sayı 21.
- Johnson, K. , & Johnson, H. (1999). *The Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kardash, C. A. , & Wright, L. (1987). *Does Creative Drama Benefit Elementary School Students; A Meta-Analysis*. Youth Theatre Journal, Vol 1, No 3, ss. 11-18.
- Koç, F. (1999). *Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi-Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçer, N. E. (2003). *Başlangıç ve İleri Düzey Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kullandıkları İletişim Stratejilerinin Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lee, D. S. (2000). *Gender Differences In Academic Achievement And Ability: A Longitudinal Study Strategies Of European Students*. Doktora Tezi, Bryn Mawr.
- Liao, X. (2000). *Communicative Language Teaching: Approach, Design and Procedure*. US: ERIC.
- Lightbown, P. , & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press.
- Linnel, R. (1982). *Approaching Classroom Drama Teaching Matters*. London: Eduard Arnold Publishers Ltd.
- MEB. (2002). *Anadolu Lisesi (Hazırlık Sınıfı ve 9, 10, 11. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programı*: Ankara.
- Mccaslin, N. (1990). *Creative Drama in the Classroom*. Longman.
- Moss, G. (2000). *Raising Boys' Attainment In Reading Some Principles For Intervention, Reading*. Published by Blackwell Publishers.
- O'Hara, M. (1997). *Process and Product: Some Perspectives on the Effect of Presentation and Performance in Preparing PGCE Secondary English Students to Teach Drama*. Researching Drama and Theatre in Education, International Conference, University of Exeter, April 8th-12th.
- Oxenden, C. , Latham-Koenig, C. , & Seligson, P. (1997). *New English File Elementary Students' Book, Test and Assessment CD-ROM*. Oxford University Press.
- <http://www.oup.com/elt/englishfile/elementary>

- Peçenek, D. (1997). *İletişimci Yaklaşımda Öğretim Teknikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Prator, H. , & M. Celce-Murcia (1989). *Teaching English As a Second or Foreign Language : An Outline of Language Teaching Approaches*. USA: Newbury House Publishers.
- Richards, J. C. , & Rodgers T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robbie, S. (1997). *Along the Yellow Brick Road: Weaving Metaphors in the Foreign Language Classroom. Researching Drama and Theatre in Education*. International Conference, University of Exeter, April 8th-12th.
- Rosenberg, H. S. (1989). *Transformations Described: How Twenty-Three Young People Think About and Experience Creative Drama*. Youth Theatre Journal, Vol 4, No 1, ss. 21-27.
- Rubio, F. , Passey, A. , & Campbell, S. (2004). *Grammar in Disguise: The Hidden Agenda of Communicative Language Teaching*. Textbooks. RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada, 3, 158-176.
- San, İ. (1989). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ö. Adıgüzel, (Ed.) *Yaratıcı Drama* içinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (1991). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt 23, sayı 2.
- San, İ. (1996). *Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama*. Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı, S. 7, s. 149, 154.

- Saraç, G. (2007). *The Use Of Creative Drama in Developing The Speaking Skills Of Young Learners*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching*. London: Yale University Press.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Adrian Underhill (Ed.), Heinemann.
- Senemoğlu, N. , Gömleksiz, M. ve Üstündağ, T. (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğretme Öğretmen El Kitabı*. Modül I. Ankara: MEB Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taner, R. & Green, C. (1998). *Tasks For Teacher Education: A Reflective Approach*. England: Longman.
- Taylor, B. (1982). *In Search of Real Reality*. TESOL Quarterly, 16, 1: 29- 42.
- Taylor, B. (1987). *Teaching ESL: Incorporating a Communicative, Student Centered Component*. M. H. Long & J. C. Richards (Yay. Haz.), Methodology in TESOL: A Book of Readings içinde (s. 45). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Tok, H. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, s. 1923-1934.
- Tosun, C. (2006). *Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış*. Ankara: Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences.

- Tosunoğlu, M. (2002). *Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri*. Türk Dili Dergisi, S. 609, s. 547-563.
- Tuluk, N. (2004). *Yaratıcı Drama*. Pivolka Dergisi. 3 (15), s. 10-12.
- Ur, P. (1992). *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstündağ, T. (1994). *Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri*. Yaşadıkça Eğitim, Sayı 37, ss. 7-10.
- Üstündağ, T. (1998). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişkiye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14: 131-137.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wallace, M. J. (1984). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann.
- Wallace, M. J. (1982). *Practical Language Teaching: Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford University Press.
- Yaşlı, K. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti İletişimsel Yetinin Kazandırılmasına ve Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dil Bilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi.
- Yücel, A. , Budak, Y. ve Diğerleri. (1991). *Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Komisyon Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Zeytin, Ö. (2006). *The Effective Techniques In Teaching Speaking*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Programı.
- Zhang, C. (2008). *Study on English Vocabulary Teaching in College, US-China Foreign Language*, USA, (6) , 39- 43.

EKLER

Ek-1: Anket İzni

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
AMASYA

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. “İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama ” konulu tez çalışmam için gerekli verileri elde etmek amacıyla konuyla ilgili anket ve formları etik çerçeveler doğrultusunda Fen-Edebiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulamak istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Derslerin 2.kisim,
2.kisimdeki makale başlıklarını
ceyhan, sen
28.10.2009



21.10.2009

Ayfer SU BERGİL
İngilizce Okutmanı



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

SAYI : B.30.2.ASY.0.00.00.00/1342
KONU: Anket çalışması hk.

30/10/2009

Sayın Ayfer SU BERGİL
İngilizce Okutmanı

İlgi : İngilizce Okutmanı Ayfer SU BERGİL'in 21.10.2009 tarihli dilekçesi

Üniversitemiz İngilizce Okutmanı Ayfer SU BERGİL'in, "İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif bir Teknik: Yaratıcı Drama" konulu tez çalışması için gerekli verileri elde etmek amacıyla konuyla ilgili hazırlamış olduğu anket ve formları, Üniversitemiz Fen-Edebiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulama isteği hakkında, ilgi yazının bir örneği ilişikte gönderilmiş olup, söz konusu çalışmanın derslerin akışını aksatmamak koşulu ile uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Zafer EREN
Rektör

EKLER :
1- Yazı

DAĞITIM :
- Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığına
- Yabancı Diller Koordinatörlüğüne
- Ayfer SU BERGİL
İngilizce Okutmanı

Ek-2: Öntest

Name&Surname:

VOCABULARY TEST

A. Circle the correct answer.

A. Doğru cevabı işaretleyiniz.

- 1- Alice is from the United States. She is _____.
A) America B) English C) England D) American
- 2- Spagetti is from _____.
A) Italy B) Spain C) Italian D) Spanish
- 3- A: What are these?
B: They're _____.
A) cigarettes B) glasses C) keys D) coins
- 4- In the mornings, my father reads a _____.
A) addressbook B) purse C) newspaper D) dictionary
- 5- _____ the text.
A) Listen to B) Read C) Answer D) Open
- 6- Who is your mother's husband?
A) Father B) Brother C) Uncle D) Grandfather
- 7- Your father's sister is your _____.
A) sister B) aunt C) mother D) niece
- 8- What is the opposite of "dirty" ?
A) high B) easy C) rich D) clean
- 9- A: _____ is your name?
B: Suzi.
A) How B) Whose C) What D) Who
- 10- A: _____ is Cengiz?
B: Your brother.
A) What B) Who C) Whose D) Where
- 11- A: What do you do?
B: I'm a _____.
A) cat B) father C) notebook D) student
- 12- A: _____ is your favourite team?
B: GS.
A) What B) Who C) Whose D) Where
- 13- The president of the United States lives in _____ House.
A) Black B) Green C) White D) Pink
- 14- A: How often do you exercise?
B: I exercise on Sundays.
A) never B) once a week C) always D) twice a week

15- Which one isn't a pop group?

- A) Sezen AKSU B) Hepsi C) 1984 D) Mor ve Ötesi

16- Please _____ me the secret of Ali.

- A) go B) play C) ride D) tell

17- Which one is the name of the colour black+ white?

- A) blue B) gray C) red D) pink

18- How many months are in a year?

- A) 52 B) 24 C) 12 D) 30

19- How many weeks are in a year?

- A) 52 B) 30 C) 12 D) 365

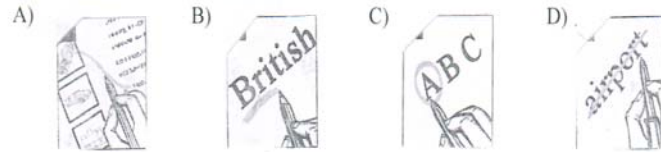
20- _____ photos* your umbrella* the dog for a walk

- A) buy B) go C) take D) talk

B. Circle the correct answer according to the pictures.,

B. Resimlere göre doğru cevabı işaretleyiniz.

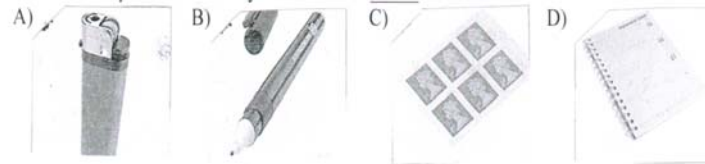
21- Which one means "underline" ?



22- Match the verb "wear" with the correct picture.



23- I want to post a letter to my friend. I need



24- Who washes the dishes and does the ironing?



25- Who has a shower?



26- Which one is "angry" ?



27- Which one is "tired" ?



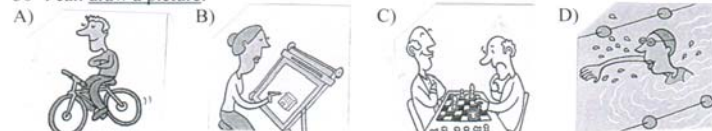
28- Which one is "hungry" ?



29- Which one is "autumn" ?



30- I can draw a picture.



31- Choose the "trousers" ?



32- My mother _____ animals.



33- Match this picture with the correct word.



- A) toilets B) bar C) phone D) baggage

34- Match the picture with the correct phrase.



- A) Close the door. B) Sit down. C) Go to page. D) Work in pairs.

35- Look at the picture. What does he do?
He is a _____.



- A) waiter B) nurse C) receptionist D) hairdresser

36- Match this picture with the correct adjective.



- A) beautiful B) wet C) old D) easy

37- Match this picture with the correct adjective.



- A) dangerous B) expensive C) bad D) fast

38- He is a _____ man.



- A) thin B) young C) tall D) fat

39- What matches with this picture?



- A) put B) live C) come D) clean

40- A: What do you like doing?
B: I like _____.



- A) buying a computer B) repairing a computer C) using a computer D) using a computer

C. Make meaningful words and circle the correct answer.

C. Anlamli kelimeleri oluşturarak doğru olan seğeneği işaretleyiniz.

41- After seven we continue with _____.

- A) ixs B) ifve C) teihg D) neni

42- The day before FRIDAY (DFARYI) is _____.

- A) NYAUDS B) HRDYTUSA C) EUASDTY D) ODNMYA

43- People usually drink _____ at breakfast in Turkey.

- A) kilm B) retwa C) fecofe D) aet

44- She is a beautiful American _____.

- A) mwona B) pape C) fodo D)) oeous

45- The month after MAY is:

- A) PAILR B) NUEJ C) SEPETMERB D) LJUY

D. Circle the different one.

D. Farklı olan seğeneği işaretleyiniz.

46- Which one is different?

- A) newspaper B) magazine C) book D) lipstick

47- Which one is different?

- A) Chinese B) Spain C) Thailand D) Ireland

48- Which one is different?

- A) engineer B) doctor C) football D) pilot

49- Which one is different?

- A) student B) factory C) office D) school

50- Which one is different?

- A) father B) uncle C) niece D) brother

Ek-3: Sontest

Name&Surname:

Fill in the blanks by using the given words. Make changes if necessary.

December, sister, have, matches, coins, wallet, niece, June, go, dictionary, newspaper, photo, January, study, watch, September, wear, read, drive, eight, seventy-four, Russian, live, drink, February, receptionist, manager, difficult, empty, poor, have, finish, English, nationality, eat, go, have, sleep, start, take, book, wake, call, give, wait, turn, speak, birthday, date, get

- 1) I have a shower and _____ dressed.
- 2) Please _____ off your phones.
- 3) A person from Russia is _____ .
- 4) I _____ up early in the morning.
- 5) Do you _____ glasses?
- 6) In our lessons, don't _____ Turkish.
- 7) Eighty minus six equals to _____ .
- 8) We _____ English lesson at 11.00.
- 9) A person from Britain is _____ .
- 10) _____ is the opposite of rich.
- 11) Your mother's daughter is your _____ .
- 12) Where do you _____ lunch.
- 13) His _____ is on the second of November.
- 14) Your nephew's sister is your _____ .
- 15) They never _____ television.
- 16) I _____ work at 08. 00 in the morning.
- 17) My parents _____ in a big flat.
- 18) I need a lighter or some _____ .
- 19) Do you have a 50 cent _____ ?
- 20) The first month of the year is _____ .
- 21) How much meal do you _____ ?
- 22) I want to _____ him a present.
- 23) In my _____ there is some money.
- 24) The Christmas month is _____ .
- 25) He _____ for eight hours a day.
- 26) _____ is the opposite of 'full' .
- 27) We _____ for the bus every morning.
- 28) What time do you _____ work?
- 29) He's a bank _____ .
- 30) The month before October is _____ .
- 31) Do you want to _____ a taxi?
- 32) We _____ newspaper every day.
- 33) I have an English- Italian _____ .
- 34) _____ is the second month of the year.
- 35) In the evening I _____ the dog out.
- 36) The Times is an English _____ .
- 37) What time does he _____ to bed?
- 38) I _____ a BMW.
- 39) War and Peace is a good _____ .
- 40) Two months after April is _____ .
- 41) How much coffee do you _____?
- 42) This is a _____ of my friend.
- 43) What's his _____ ? Is he from China?
- 44) Five plus three equals to _____ .
- 45) What' the _____ of Ayşe's birthday?
- 46) After work she _____ to gym.
- 47) She _____ economics.
- 48) My friend is a hotel _____ .
- 49) The opposite of 'easy' is _____ .
- 50) I _____ a shower in the morning.

Ek-5: Anket

Değerli Öğrenciler;

Bu anket, “İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama ” konulu araştırma için hazırlanmıştır. Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak ve sonuçlar gizli tutulacaktır. Katılım, gönüllülük esasına dayanmakta olup elde edilen verilerin daha verimli bir öğretim ortamı oluşturma umudunu yeşertmeye yardımcı olacağı unutulmamalıdır. Katılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Ayfer SU BERGİL
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

1.BÖLÜM

Bu bölümde size ilişkin kişisel bilgiler sunulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde durumunuza uygun olanların yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

- 1) Cinsiyetiniz: a) Kız () b) Erkek ()
- 2) Eğitim Durumunuz: a) Lise () b) Ön Lisans () c) Lisans () d) Lisans Üstü () e) Doktora ()
- 3) Mezun Olduğunuz Okul: a) Lise () b) Meslek Lisesi () c) Süper Lise () d) Anadolu Türü Lise ()
e) Fen Lisesi () f) Diğer....(Lütfen belirtiniz)
- 4) Branşınız: a) Matematik () b) Fizik () c) Kimya () d) Biyoloji ()
- 5) Öğrenim hayatınız boyunca aldığınız yabancı dil derslerinizin önemli olduğunu düşünmekte misiniz?
a) Evet () b) Hayır ()
- 6) Öğrenim hayatınız boyunca aldığınız yabancı dil derslerinde konuşma becerilerine ne oranda ağırlık verildiğini düşünmekte misiniz?
a) İlköğretim: Az () Orta () Çok ()
b) Orta Öğretim: Az () Orta () Çok ()
c) Üniversite: Az () Orta () Çok ()

2.BÖLÜM

Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen şıkkı işaretleyiniz.

Madde No	Anket Cümleleri	Asla	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1	İngilizce konuşmanın önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2	İngilizceyi öğretmenim soru sorduğunda konuşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
3	Düşündüklerimi ifade etmek için İngilizce konuşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
4	İngilizceyi zorunlu olduğum durumlarda konuşurum.	1	2	3	4	5
5	Dil oyunları oynayarak İngilizce konuşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
6	Derslerde konuşma etkinliklerinin yapılması beni rahatsız etmektedir.	1	2	3	4	5
7	İngilizce konuşurken zorlanırım.	1	2	3	4	5
8	İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkarım.	1	2	3	4	5
9	İngilizce konuşmayı istemem.	1	2	3	4	5
10	Grammer eksiklerimden dolayı İngilizce konuşamam.	1	2	3	4	5
11	Kelime bilgim yeterli olmadığı için İngilizce konuşamam.	1	2	3	4	5
12	İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşabilirim.	1	2	3	4	5

13	İngilizce konuşurken heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
14	Heyecanlandığımda planladığım şeyi söylemeyi unuturum.	1	2	3	4	5
15	Telaffuzum kötü olduğu için İngilizce konuşamam.	1	2	3	4	5
16	Konuşma becerilerinin geliştirilmesi hakkında yeteri bilgiye sahip olmadığımdan İngilizceyi konuşamam.	1	2	3	4	5
17	Düşüncelerimi toparlayıp onları ifade edemem.	1	2	3	4	5
18	Başkalarının söylediklerini anlamadığım için İngilizce konuşamam.	1	2	3	4	5
19	Konuşma becerilerine yönelik nasıl çalışacağımı bilmiyorum.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenlerimin olumsuz davranışlarından dolayı İngilizce konuşmayı istemem.	1	2	3	4	5
21	İngilizce konuşurken beni kimsenin anlamayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
22	Öncesinde Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşurken zorlanmaktayım.	1	2	3	4	5
23	İngilizce konuşurken başkaları tarafından anlaşılmamaktan korkarım.	1	2	3	4	5
24	Arkadaşlarımın hatalarımla alay edecekleri düşüncesinden dolayı İngilizceyi konuşmayı istemem.	1	2	3	4	5
25	Benden daha iyi olan arkadaşlarımın olduğunu düşündüğüm için İngilizce konuşmaya yönelik etkinliklere katılmam.	1	2	3	4	5
26	Yabancı bir dili öğrenmeye yeteneğimin olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
27	İngilizce konuşurken kullanacağım kelimelerin eşdeğerlerini hatırlamam.	1	2	3	4	5
28	İngilizce derslerimde konuşma sırası bana gelmez.	1	2	3	4	5

29	İngilizce konuşurken yaptığım hataların farkında değilim.	1	2	3	4	5
30	İngilizce konuşmaktansa sadece yapıları öğrenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
31	Yabancı bir kişiyle İngilizce konuşarak kolaylıkla iletişim kurabiliyorum.	1	2	3	4	5
32	İngilizce derslerinde yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
33	İngilizce derslerinde yaratıcı drama ve oyun gibi tekniklerin konuşma becerilerini geliştirmek için gerekli olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
34	İngilizce derslerinde konuşma becerilerine yönelik aktiviteleri arkadaşlarımla yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
35	İngilizce derslerinde konuşma becerileriyle ilgili aktiviteleri başka bir kimlikle yapmak kendimi rahat hissetmeme neden olur.	1	2	3	4	5
36	Derslerimizdeki konuşma etkinliklerinin kendimi daha rahat ifade etmeme neden olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
37	İngilizce konuşma becerimin gelişmesi için farklı etkinliklerin yapılmasına ihtiyaç duyuyorum.	1	2	3	4	5
38	İngilizceyi anlayıp konuşabildiğim zaman bildiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
39	İngilizceyi yazabildiğim zaman bildiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
40	İngilizceyi okuyup anlayabildiğim zaman bildiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ayfer SU BERGİL

Doğum Yeri ve Yılı: Muri/İSVİÇRE-23.04.1981

E-mail: ayfersubergil@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

Lise: Mersin 75. Yıl Anadolu Öğretmen Lisesi

Lisans: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

2000- 2004

Mesleki Deneyim:

Ankara Atatürk Anadolu Lisesi Okul Deneyimi I

2001

Ankara Özel Yüce Koleji Okul Deneyimi II

2003

Ankara Özel Yüce Koleji Öğretmenlik Uygulaması

2004

Tokat Çat Şehit Üsteğmen Ragıp Yılmaz İlköğretim Okulu (Öğretmen)

2004-2006

Amasya Merkez And. Kız Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi (Öğretmen)

2006-2009

Amasya Üniversitesi Meslek Yüksekokulu (Ücret karşılığı öğretim elemanı)

2006-2009

Amasya Üniversitesi Rektörlüğü (Okutman)

2009-