

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE DRAMA YÖNTEMİNİN
KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Ramazan KILIÇARSLAN

ÇANAKKALE
Temmuz, 2014

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine
Etkisi**

Ramazan KILIÇARSLAN
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Çanakkale
Temmuz, 2014

Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02/07/2014

Ramazan KILIÇARSLAN

İmza

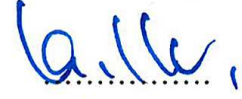


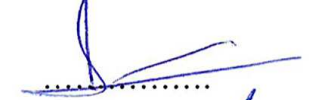
Doktora Tezi Onay Formu

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Ramazan KILIÇARSLAN tarafından hazırlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi* konulu bu çalışma, jüri tarafından başarılı bulunmuş, doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

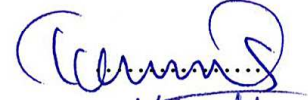
Tez Referans No: 10042754

Danışman : Prof. Dr. Aziz KILINÇ
Üye : Prof. Dr. Kemal YÜCE
Üye : Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
Üye : Doç. Dr. Adnan KARADÜZ
Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK











Tarih: 08.08.2014

İmza: 

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Bu araştırmada, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi incelenmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu çalışmada, birinci bölümde problem durumu betimlenmekte, ikinci bölümde konu ile ilgili kavramsal çerçeve aktarılmakta, üçüncü bölümde araştırmanın nasıl ve hangi araçlarla gerçekleştirildiğinin, hangi inceleme tekniklerinin kullanıldığının belirtildiği yönetime ilişkin bilgiler verilmekte, dördüncü bölümde alt amaçlar doğrultusunda bulgular ve yorum ifade edilmekte ve son olarak beşinci bölümde tartışma, sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

Danışmanım, kıymetli büyüğüm, çalışmamın her aşamasında bana çok büyük yardımları dokunan, muhterem hocam Prof. Dr. Aziz KILINÇ' a teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmam sırasında, bana her türlü destek veren, çok saygı değer hocam Prof. Dr. Kemal YÜCE'ye, ayrıca çalışmamız için bizi yönlendiren sayın hocam Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN'a da çok teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca bana çok yardımcı dokunan arkadaşım Akın YAVUZ'a, bu süreçte maddi ve manevi desteğiyle yanımda olan eşim, Zeynep KILIÇARSLAN hanımefendiye şükranlarımı sunarım.

Çanakkale, 2014

Ramazan KILIÇARSLAN

Özet

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin

Konuşma Becerisine Etkisi

Bu çalışmanın amacı, drama yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmek, konuşma kaygılarının drama yöntemine bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek, öğrencinin süreç sonunda dramaya karşı görüşlerinin neler olduğunu öğrenmek olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın yöntemi, karma yöntemdir. Araştırmanın nicel verileri için yarı deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu model uygulanmış; nitel veriler ise odak grup görüşmesi ve görüşmeler yapılarak oluşturulmuştur.

Araştırma, İstanbul il merkezinde öğrenim gören B2 öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi ise 36 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma sürecinde, araştırmada kullanılan konuşma konularını belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Başka araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrencilerin konuşma becerilerini ve kaygı düzeyini belirlemek için “Konuşma Değerlendirme Ölçeği ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler ise odak grup görüşmesi ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına taşınarak SPSS 21.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi vesonrasında “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”nden ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği”nden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini tespit edebilmek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bilgi formlarından alınan bilgilerden elde edilendeğerlerin gruplar arası ilişkinin hangi boyutta olduğunu belirlemek için Ki-kare testi yapılmıştır. Uygulama sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu sonucu çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, drama yöntemi, konuşma becerisi, kaygı

Abstract

The Effects of Drama Method on Speaking Skills in Education of Turkish as a Foreign Language

The aim of this study is to determine the effect of drama method on improvement of speaking skills in teaching Turkish as a foreign language, to determine whether speaking anxiety varies or not depending on drama method, and to find the opinions of students about the drama at the end of the process.

The method of this research is the mixed method. For quantitative data of the research, pre-test, post-test, control group model were used among experimental patterns; and focus group and individual interview has been executed for qualitative data.

The research has been carried out with B2 students studying in city center of Istanbul. The sample of student consists of 36 students.

During research period, expert opinion has been requested in order to determine the speech topics used in study. “Speaking Skill Assessment Scale” and “Speech Anxiety Scale” developed by other researchers for determining the speaking skills and anxiety levels were used. Qualitative data were collected via focus group and individual interviews. The data obtained in research has been transferred into computer medium, and analyzed with SPSS 21.0 statistic software. In order to determine whether pre- and post- implementation scores of students from “Speaking Skill Assessment Scale” and “Speech Anxiety Scale” vary significantly or not, 2-factor variance analysis (ANOVA) was used for mixed measurements. Chi-square test was used in order to determine the level of intergroup relationship of values obtained from information forms. At the end of implementation, it has been concluded that the students in experiment group were more successful than students in control group.

Keywords: Turkish as foreign language, drama method, speaking skill, anxiety

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz	ii
Özet	iii
Abstract.....	iv
İçindekiler	v
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi	xiii
Grafikler Listesi.....	xiv
Kısaltmalar Listesi.....	xvi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
Varsayımlar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	10
Dil.....	10
Ana Dili.....	11
İkinci Dil.....	12
Hedef Dil/ Yabancı dil.....	12
Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	14
Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	15
Avrupa Birliği Dil Çalışmaları ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	17
Avrupa Ortak Dil Çerçevesi.....	19
AODÇ Dil Düzeyleri.....	20
Küresel Ölçek-AODÇ'e Göre Dil Düzeyleri.....	20
AODÇ'de Yer Alan Konuşma Becerisini Ölçmek İçin Belirlenen Ölçütler.....	22

Bağımsız Dil Kullanıcısı/B2 Genel Dil Düzeyleri.....	23
Kendini Değerlendirme Kılavuzu.....	23
Sözel Dilin Nitel Görünümü.....	24
Konuşma Becerisi.....	25
Konuşmanın Fiziksel Unsurları.....	28
Konuşmanın Zihinsel Unsurları	29
Etkili Konuşma.....	32
Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçütleri.....	34
Konuşma Becerisini Değerlendirmede Kullanılabilecek Ölçme Araçları.....	35
Dil Öğretiminde Konuşma Becerisini Geliştiren Öğretim Teknikleri.....	36
Drama Kavramı.....	37
Drama ve Eğitim.....	40
Drama Türleri.....	45
Psikodrama.....	46
Sosyodrama.....	47
Eğitim Alanında Drama.....	49
Drama Süreci.....	50
Dramanın Aşamaları.....	52
Drama Sürecinin Örnek Planları.....	54
Dramada Kullanılan Teknikler.....	57
Dramanın Dil Öğretiminde Sınırlılıkları	62
Bölüm III: Yöntem.....	68
Araştırmanın Modeli.....	68
Evren ve Örneklem.....	72
Veri Toplama Araçları.....	78
Nicel Veri Toplama Araçları.....	79
Nitel Veri Toplama Araçları.....	82
Araştırmanın Uygulanması.....	83
Ortam.....	89

Katılımcılar.....	90
Çalışma Takvimi.....	91
Verilerin Analizi.....	92
Nicel Veri Analiz Süreci.....	92
Nitel Veri Analiz Süreci.....	93
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği.....	101
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	104
Nicel Araştırmalarda Bulgular ve Yorum.....	104
Drama Dersiyle İşlenen Derslerde Drama Yönteminin Öğrencilerin Konuşma Becerisi Üzerine Etkisi Amacına İlişkin Bulgular.....	111
Öğrencilerin Konuşma Değerlendirme Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	111
Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	114
Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	117
Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	120
Öğrencilerin “Beden Dili” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	123
Öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	125
Öğrencilerin Kaygı Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	128
Öğrencilerin “Peşin Hüküm” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	131
Öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	133
Öğrencilerin “Bakış Açısı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	136
Öğrencilerin “Bireysel Özellikler” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	138
Nitel Araştırmalarda Bulgular ve Yorumlar.....	140
Uygulanan Öğretim Sürecinin Gelişimi ve Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin	140

Bulgular ve Yorum.....	
Öğretim Yöntemi Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	141
Drama Yöntemine Karşı Tutum Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	142
Yöntemin İşlevselliği Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	144
Yöntemin Faydası Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	146
Duygu Durumları Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	149
Dramaya Karşı Genel Düşünce Temasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	152
Drama Sürecinin Değerlendirilmesi.....	154
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneri.....	165
Tartışma.....	165
Sonuç.....	168
Öneriler.....	173
Kaynakça.....	175
Ekler.....	186

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	AODÇ Dil Düzeyleri.....	20
2	Küresel Ölçek- Avrupa Ortak Dil Çerçevesine Göre Dil Düzeyleri.....	21
3	Küresel Ölçek- Avrupa Ortak Dil Çerçevesine Göre Dil Düzeyleri.....	21
4	Küresel Ölçek- Avrupa Ortak Dil Çerçevesine Göre Dil Düzeyleri.....	22
5	Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Konuşma Bölümü.....	23
6	Kendini Değerlendirme Kılavuzu B2 Konuşma Bölümü.....	24
7	Sözel Dilin Nitel Görünümü.....	24
8	Heathcote'e Göre Bir Drama Ders Planı.....	55
9	Drama Yöntemine Dayalı Ders Planı Formatı.....	56
10	Yarı Deneysel Desen.....	71
11	Araştırma Çizelgesi.....	71
12	Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	73
13	Türkçe Kitap Okunması İle İlgili Bilgiler.....	73
14	Türkçenin Neden Öğrenildiği İle İlgili Bilgiler.....	74
15	Okunulan Toplam Türkçe Kitap Sayısı İle İlgili Bilgiler.....	74
16	Türkçe Öğrenmek İçin Türk Televizyonlarını İzleme İle İlgili Bilgiler.....	75
17	Ülkenizin Bulunduğu Kıta İle İlgili Bilgiler.....	75
18	Etkinlikte Konuşmacı Olarak Görev Alma İsteği İle İlgili Bilgiler.....	76
19	Hangi Beceri Düzeyinde Kendinizi Başarılı Gördüğünüz İle İlgili Bilgiler.....	76
20	Yaş İle İlgili Bilgiler.....	77
21	İngilizceyi Hangi Düzeyde Konuştuğu İle İlgili Bilgiler.....	77
22	Türkçenin Zor Bir Dil Olup Olmadığı İle İlgili Bilgiler.....	78
23	Uygulamada Yararlanılan Veri Toplama Araçları.....	79
24	Konuşma Konularının Belirlenmesi.....	85
25	Çalışmaya Katılan Deney Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri....	90
26	Uygulama Süreci.....	92

27	Katılımcıların Uygulama Sürecine Ait Kodlama Örnekleri.....	94
28	Katılımcıların Uygulama Sürecine Ait Tema Örnekleri	95
29	Katılımcıların Yöntemin Faydası ve İşlevselliği Temalarına Ait Kodlama Örnekleri.....	97
30	Katılımcıların Yöntemin Faydası Ve İşlevselliği Temalarına Ait Tema Örnekleri.....	99
31	Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanları	104
32	Cinsiyet İle Grup Arasındaki İlişki	105
33	Türkçe Kitap Okunması ile Grup Arasında İlişki	105
34	Türkçenin Neden Öğrenildiği ile Grup Arasındaki İlişki	106
35	Okunulan Toplam Türkçe Kitap Sayısı ile Grup Arasındaki İlişki	106
36	Türkçe Öğrenmek İçin Türk Televizyonlarını İzleme ile Grup Arasındaki İlişki.....	107
37	Ülkenizin Bulunduğu Kıta ile Grup Arasındaki İlişki.....	107
38	Etkinlikte Konuşmacı Olarak Görev Alma İsteği ile Grup Arasındaki İlişki....	108
39	Hangi Beceri Düzeyinde Kendinizi Başarılı Gördüğünüz İle Grup Arasındaki İlişki.....	108
40	Yaş ile Grup Arasındaki İlişki.....	109
41	Türkçeyi Hangi Düzeyde Konuştuğu İle Grup Arasındaki İlişki.....	109
42	Türkçenin Zor Bir Dil Olup Olmadığı ile Grup Arasındaki İlişki.....	110
43	İngilizceyi Hangi Düzeyde Konuştuğu ile Grup Arasındaki İlişki	110
44	Öğrencilerin KDÖ'den aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	111
45	Öğrencilerin KDÖ Toplam Puanı Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	112
46	Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	114

47	Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	115
48	Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	117
49	Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” Alt BoyutundanAldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	118
50	Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	120
51	Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	121
52	Öğrencilerin “Beden Dili” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Testve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	123
53	Öğrencilerin “Beden Dili” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	124
54	Öğrencilerin “Dış yapı Unsurlarını Uygulayabilme” Alt BoyutundanAldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	126
55	Öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	126
56	Öğrencilerin Kaygı Ölçeği’nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	129
57	Öğrencilerin Kaygı ölçeği toplam puanı Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	129
58	Öğrencilerin “Peşin Hüküm” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	131
59	Öğrencilerin “Peşin Hüküm” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	132
60	Öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	133
61	Öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	134

62	Öğrencilerin “Bakış Açısı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	136
63	Öğrencilerin “Bakış Açısı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	137
64	Öğrencilerin “Bireysel Özellikler” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	138
65	Öğrencilerin “Bireysel Özellikler” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	139
66	Öğretim Yöntemi Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	141
67	Drama Yöntemine Karşı Tutum Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	142
68	İşlevsellik Alt Temasına İlişkin Bulgular	144
69	Yöntemin Faydası Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	146
70	Duygu Durumlarına Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	150
71	Dramaya Karşı Genel Düşünce Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	152

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Drama ve Eğitim Arasındaki İlişki.....	40
2	Dramanın Eğitim Sürecinde Kazandırdıkları.....	42
3	Eşzamanlı Üçgenleme Karma Yöntem Tasarımı.....	69

Grafikler Listesi

Grafik	Başlık	Sayfa
1	Öğrencilerin KDÖ Toplam Puanı Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	113
2	Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	116
3	Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	119
4	Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	122
5	Öğrencilerin “Beden Dili” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	125
6	Öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	128
7	Öğrencilerin Kaygı ölçeği toplam puanı Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	130
8	Öğrencilerin “Peşin Hüküm” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	133
9	Öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	135
10	Öğrencilerin “Bakış Açısı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	138
11	Öğrencilerin “Bireysel Özellikler” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği.....	140

Kısaltmalar Listesi

TÖMER	: Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
AODÇ	: Avrupa Ortak Dil Çerçevesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Aile Başkanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
AOD	: Avrupa Dil Gelişim Dosyası
KDÖ	: Konuşma Değerlendirme Ölçeği
OGG	: Odak Grup Görüşmesi
STG	: Sohbet Tarzı Görüşme
DG	: Deney Grubu
KG	: Kontrol Grubu
AG	: Araştırmacı Günlüğü
f	: Frekans
KK	: Kamera Kaydı
N	: Veri Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
s	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
t	: t değeri (t testi için)
%	: Yüzde

Bölüm I: Giriş

Dil, insanın hayatını idame ettirebilmesi için sahip olduğu önemli özelliklerinden belki de en önemlisidir. İnsan sosyal bir varlık olduğundan yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için bir iletişim sistemine ihtiyacı vardır. İnsanın çeşitli kurallar, yöntemler ve beceriler şeklinde oluşturduğu bu sistemler bütünü dili meydana getirmektedir.

İnsanlar, doğduktan belirli süre sonra ana dilini etkin bir şekilde konuşmaya başlar. İlerleyen zamanda insanlarla etkileşim içinde olmaya başlar. Bu sebeple tarih boyunca milletler, birçok sebepten dolayı yabancı dil öğrenmek zorunda kalmışlardır. Komşularıyla ilişkilerini geliştirmek, ticaret yapmak gibi çeşitli sebeplerle diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hissetmişler, bu durum da yabancı dil öğrenmeyi zorunlu kılmıştır (Sülükçü, 2011).

İnsanlar yabancı dil öğrenirken bazı güçlüklerle karşı karşıya kalabilir. Öğrenilen hedef dilin yapısal zorlukları, kültürel farklılıklar gibi etmenler dil öğrenmeyi zorlaştırabilir. Dil öğretimi, konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin hepsinde birden ortak bir beceri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu hedeflere ulaşmak tüm dil öğreticileri için önemli bir konu olmuştur. Özellikle konuşma becerisine yönelik yapılan araştırmalar son derece yetersiz niteliktedir.

Günümüzde Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilme isteği giderek artmaktadır. Bu bağlamda özellikle yabancılarla Türkçe öğretiminde yeni akademik araştırmalara ihtiyaç vardır. Son zamanlarda bu alanda yapılan çalışmalarda ciddi bir artış vardır.

Bu çalışmada, yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştığı konuşma problemine çözüm aranmaktadır. Öğrencilerin hedeflenen seviyede konuşabilmesi, kendisini rahat ifade edebilmesi için farklı yöntemler içerisinde drama yöntemi seçilmiştir. Bu çalışmada yabancı öğrencilerin, konuşma derslerinde drama yöntemi kullanılarak konuşma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bunun yanında konuşma kaygılarını da yine bu yöntemle azaltmak

amaçlanmıştır. Drama dersinde öğrenciler rahat bir ortamda derslerini işleme imkânı bulurlar. Öğrenciler sınıf içinde rahat olduklarını hissederler. Dramada fiziksel handikabı, yaşı ya da yeteneği ne olursa olsun herkes eşittir. Konu seçimlerinde doğru ya da yanlışlar yoktur. Öğrenciler sadece hangi davranışı yapmak istiyorlarsa o davranışı yapar.

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretirken geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak öğrencilere drama yöntemiyle konuşma dersleri yapmasına olanak verdiği için önemlidir. Öğrencilerin kendilerini rahat ifade etme, sosyal iletişim becerilerini geliştirmede, konuşma kaygılarını bu yolla belirli oranda azaltmada etkili olduğu için önemlidir.

Bu araştırma, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden sadece B2 seviyesinde öğrenim görenleri kapsamaktadır. Bu çalışmayla, bu seviyedeki öğrencilerin Avrupa Ortak Çerçeve programı içerisinde yer alan konuşma kriterlerine ulaşmalarına yardımcı olmak üzere 8 hafta boyunca drama yöntemiyle konuşma dersleri işlenmiştir. Araştırma öncesinde seçilen 36 öğrenci kontrol ve deney grubu olmak üzere iki sınıfta eğitim görmektedir. Bu iki sınıf birbirine yakın, homojen özellikte olduğu varsayılmıştır.

Araştırmada geçen tanımlar, çalışmamızı önemli kılan bazı özellikleri ifade eder. Drama yöntemi, modern dil sınıflarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Özellikle yabancı dil öğretiminde kullanımı çok yaygındır. Konuşma becerisi ise öğrencilerin çok zorlandığı bir konudur. Genelde konuşmama onların kaygı düzeyi ve korkularıyla ilgilidir. Avrupa Ortak Çerçeve programı, diller için bir kriter ortaya koyar. Bu çalışmada seçilen B2, orta seviye öğrencilerinin drama yöntemiyle konuşma becerisini bu ölçütlere uygun olarak gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

Problem Durumu

İnsanlar arasında iletişim sağlayan en önemli öge dildir. Dilimiz sayesinde duygu ve düşüncelerimizi bir başkasına aktarabiliriz. Dil, insanlığın var olduğundan beri devam eden

bir süreç olarak devam etmektedir. Tarakcioğlu'na (2012) göre dil, en geniş ifadesiyle duygu ve düşüncelerimiz doğrudan iletmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı; insanların aralarında anlaşmaya, kendilerini ifade etmeye yarayan ve dilbilgisi sistemi içerisinde yer alan ses, işaret ya da hareketlerin bütünüdür. Bu bütün içerisinde denilebilir ki dil, bildirileri anlatma- anlama aracıdır (Demircan, 2005).

Hızla gelişen ve değişen dünyada, bilimsel, teknolojik, sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel değerlerle örülü günümüz dünyasında iletişim becerilerinin ve araçlarının önemi her geçen gün artarak devam etmektedir. Dünyadaki bu gelişmeler ışığında insanlar başka toplumlarla bir alış veriş içinde olmuşlardır. Birbirleriyle iletişim kurabilmek için dil öğrenmeleri zorunlu olmuştur. Dil, düşünsel, toplumsal, dini yönelişleriyle adet ve ananeleriyle bir milletin aynası olmuştur. Dil öğretilirken kültür de aktarılır. Bir dili öğrenen kişi aynı zamanda dilini öğrendiği toplumun kültürünü de öğrenmiş olacaktır. Dil ve kültür arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Dil- kültür bağlantısı dil öğretiminde kilit taşı olarak görülür (Brown, 2007; Duman, 2013).

Dil edinimi anne karnından başlayan bir süreçtir. Daha sonraki aşamalarda zihinsel gelişimini de tamamlayan çocuk, aktif çabalarıyla dil edinimini gerçekleştirir (Güneş, 2014). Okul çağına gelene kadar belirli bir zihni faaliyet içinde olan çocuk, okul çağında daha kapsamlı bir yapıya bürünür. Çünkü burada dili edinimini belirli hedefler altında sistemli bir şekilde öğrenmiş olacaktır. Sonraki süreçte ana dili edinimin yanında yabancı/ikinci bir dil edinimi süreci başlar. Yabancı dil öğrenimi, dilbilim, pedagoji, dil öğretimi, psikoloji, sosyoloji gibi farklı bilim dallarının çalışmaları sonucunda ortaya konulmuş bir kuramlar bütünüdür (Özüdoğru ve Dilman, 2013). Günümüzde yabancı dil öğrenimi ilköğretim ikinci sınıf seviyesine kadar düşmüştür. Bu da ana dili ediniminin yanında yabancı dil öğretimini de etkili bir şekilde öğretmeyi daha önemli bir noktaya getirmiştir. Yabancı dil öğrenmek çok uzun ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreç kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Yabancı dil

öğrenen kişiler birinci dilden edindikleri dilsel, düşünsel, kültürel ve duygusal etkinlikler ile yabancı dil öğretimine başlarlar (Bayyurt, 2011).

Türkiye'nin son yıllarda yaptığı siyasi ve ekonomik atılım neticesinde bölgesinde cazibe merkezi haline gelmiştir. Bu yükseliş, diğer ülkelerin de dikkatini çekmiştir. Türkiye'deki bu olumlu gelişmeler neticesinde son yıllarda Türkçeyi öğrenmeye de talep artmıştır. Ülkemizde özellikle eğitim, iş ve sağlık imkânlarının çeşitliliği ve kalitesi yabancılar için Türkçeyi önemli bir konuma getirmiştir (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012). Türkçenin yabancılar için öğretimi alanı, ülkemizde ana dili öğrencilerine yapılan yabancı dil öğretiminden farklı bir öğrenme alanını içermektedir.

Yabancılar için Türkçe öğretim tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Tarihi süreç içinde değişik sebeplerden ötürü Türkçe yabancılar tarafından öğrenilegelmiştir. Günümüzde ise 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. 1991 yılında Türk dünyasındaki öğrenciler ülkemize üniversite ve yükseköğrenim yapmak için gelmeye başlamıştır (İşcan, 2012). Birçok üniversite bünyesinde Ankara Üniversitesi bünyesinde TÖMER'in kurulmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kurumsallaşmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 1990'lı yıllardan sonra akademik çalışmalara konu olmaya başlamıştır. Türkiye'de bazı üniversitelerde tezli ve tezsiz yüksek lisans düzeyinde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" programları; Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde mevcuttur. Ancak lisans düzeyinde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" programı hiçbir üniversitede açılmamıştır. Bundan dolayı Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dallarından birisi de "Yabancılar için Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı" olabilir (Göçer ve Moğul 2011).

Bu gelişmelere paralel olarak akademik anlamda yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler ve bildiriler yayımlanmaktadır. Yabancılara Türkçenin öğretilmesinde akademik anlamda ilk başlarda çıkan tez ve makalelerin daha çok dilbilgisi ağırlıklı olduğu görülmektedir. Türkçeye talep arttıkça daha kaliteli bir eğitim verilmesi ve alana bütüncül bir şekilde bakılması zarureti doğurmuştur. Özellikle son on yılda Avrupa Ortak Çerçeve Metninde yer alan dil kriterlerinin de etkisiyle iyi bir eğitimin verildiği söylenebilir. Bu kriterler dilin tüm becerileri için kapsayıcı olduğundan yapılan çalışmalarda ona göre dilin tüm alanlarıyla ilgilenmektedir. Dil becerileri içerisinde yer alan konuşma becerisi Yabancılara Türkçe öğretiminde geri plana atılmış bir çalışma olduğu rahatlıkla söylenebilir. Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler konuşma becerisi yönünden istenilen seviyede olması yaşadığı kültüre daha rahat entegre olmasını sağlayacaktır. Bu alanda konuşma becerisi açısından büyük bir boşluk vardır. Zhelyazkova'nın (2002) Dünyada Türkçe sempozyumunda "Sofya Üniversitesinde Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi geliştirme Üzerine" adlı çalışması, Polat'ın (2002) "Türkçenin Yabancı dil olarak öğretilmesinde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve edim sözler" adlı çalışmasına ulaşılmıştır.

Avrupa Ortak Çerçeve metnine göre belirlenen kriterler ışığında Türkçeyi öğrenen her yabancı öğrencinin duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak hiçbir yanlış ve telaffuz hatasına düşmeden amaçlarına uygun ifade etmesi beklenir. Öğrenciler TÖMER'lerde aldıkları eğitim sürecinde ve sonucunda öğrendikleri sözlü anlatım kurallarını, sözlü ifadelerini doğru bir biçimde kullanmalıdırlar.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile, yabancı dil olarak Türkçe ileri seviyede (B2) drama yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencinin konuşma becerisi üzerinde etkisinin olup olmadığının araştırılması ve deney grubu öğrencilerinin drama yöntemiyle işlenen derslerde

konuşma kaygılarında bir değişim olup olmadığı amaçlanmaktadır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesi, uygulama sonrası görüşmeler, kamera ve ses kayıtları ile araştırmacının yansıtıcı günlüğünden hareketle katılımcıların yönteme karşı görüşlerinin neler olduğu da bu çalışmanın amaçları içerisinde.

Yabancılara Türkçe öğretiminde ileri seviyede (B2) konuşma becerilerini ölçmek için “Konuşma Değerlendirme Ölçeği”, konuşma kaygı düzeylerini tespit etmek için “Konuşma Kaygı Ölçeği” kullanılacaktır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesi, uygulama sonrası görüşme, kamera ve ses kayıtları ile araştırmacının yansıtıcı günlüğüyle öğrencilerin süreç boyunca katılımları ve görüşlerinden yararlanılacaktır. Araştırmanın problem cümlesini “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi” var mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranacaktır:

- Drama yöntemiyle öğrenen deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenen kontrol grupları arasında konuşma başarı düzeyi açısından fark var mıdır?
 - Kontrol gruplarının ön test başarı puanı ile kontrol gruplarının son test konuşma başarı puanı arasında anlamlı fark var mıdır?
 - Deney gruplarının ön test konuşma başarı puanı ile deney gruplarının son test konuşma başarı puanı arasında anlamlı fark var mıdır?
- Drama yönteminin deney grubunda öğrenenlerin konuşma kaygısı üzerinde bir etkisi var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin drama yöntemine karşı görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin drama yöntemi kullanılarak konuşma becerilerini geliştirmeyi içeren deneysel bir uygulamadır.

Türkiye'nin son zamanlarda ekonomik, siyasi, kültürel alanlardaki faaliyetleri sonucunda Türkçe öğrenmeye karşı bir talep doğmuştur. Bu talep son zamanlarda artarak devam etmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan bu talebin karşılanabilmesi için nitelikli çalışmalara ve yayınlara ihtiyaç vardır. Bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretimine bir katkı sağlayacağı için önemlidir.

Dil öğretiminde, dört temel dil becerisinin aynı oranda öğretimi hedeflenmektedir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerinde çok fazla ilerleme kaydedilmediği görülmektedir. Sınıf içi ve sınıf dışı iletişimleri yeterli seviyede olmayan öğrencilerin kültürel özellikler de hesaba katıldığında gündelik hayatta konuşamama problemleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Yapılan bu araştırma yabancılara Türkçenin öğretiminde onların konuşma becerisine katkı sağlayacağı için önemlidir.

Dil öğretiminde, öğrencilerin yaşadığı bazı korku ve kaygılar vardır. Konuşma kaygısı bunlardan en önemlisidir. Özellikle hedef kültürün dili öğrenilmeye çalışıldığında bazı problemler yaşanabilir. Bu problemler, öğretmenin yöntemi, hedef kültürün farklı özellikleri, sınıf ortamının iletişime müsait olmaması gibi nedenlerden olabilir. Bu araştırma, uygulamalardaki yöntemin etkisiyle, öğrencinin bireysel anlatısını ve sosyal iletişim yönünü arttıracığı, sosyal hayat içinde kendini iyi ifade etmesini sağlayacağı için önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde konuşma derslerinde uygulanacak 8 ders planı ile,
- Drama yöntemiyle konuşma dersleri yapmak için 8 haftalık uygulama süresiyle,
- İstanbul, Fatih Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B2 seviyesindeki 36 öğrenci ile,
- Konuşma derslerinde kullanılan drama teknikleriyle,
- Temel dil becerilerinden “konuşma”yla sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

Bu başlık altında araştırmanın varsayımlarına yer verilmiştir. Araştırma yöntemi ve uygulama süreciyle ilgili olarak, şu maddeler varsayılmıştır:

- Konuşma becerisinin geliştirilmesinde hangi yöntemin daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik bu çalışmada karma yöntem uygulanmıştır. Bu yöntem araştırmanın amaçları için uygundur.
- Deney ve kontrol grupları, birbirine benzer yapıdadır.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirenler, objektif bir değerlendirme yapmışlardır.
- Araştırmada kullanılan ölçekler geçerli ve güvenilirlerdir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar, gerçeği yansıtmaktadır.

Tanımlar

Araştırma içerisinde geçen temel kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

Yabancı Dil: “Yabancı Dil, belirli bir ülke veya bölgede çok sayıda insanın ana dili olmayan dilidir. Bu dil devlet yönetiminde, medyada yaygın bir iletişim aracı olarak kullanılmayan bunun yanında okullarda da eğitim aracı olarak kullanılmayan dildir” (Durmuş, 2013, s. 16).

Konuşma: "Konuşma, insanın, karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarını hareket etmesinden doğan ses-ışık dalgalarının oluşturduğu psiko-fizik bir süreçtir” (Taşer, 2012, s. 63).

Drama: “İçinde eylem olan,bir ya da birden çok insanın birbirleriyle,doğayla ya da başka nesnelere etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir” (Adıgüzel, 2013, s. 1).

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi: Avrupa dil gelişim dosyasında belirlenmiş olan dilsel beceriler ve bu becerilere ilişkin tüm ölçütlerin yer aldığı bir belgedir.

B2 seviyesi: Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre, Avrupa dillerinde ortak bir paydada dil öğretimi gerçekleştirmek için bağımsız dil kullanımı içerisinde yer alan “orta” seviyeyi temsil eder.

Kaygı: Bireyin iç ve dış dünyasından kaynaklanan bir tehlike ihtimali ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan, bir durum karşısında yaşanan bir duygudur.

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Dil

Dil, insanın hayatını idame ettirebilmesi için sahip olduğu önemli özelliklerinden belki de en önemlisidir. İnsan sosyal bir varlık olduğundan yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için bir iletişim sistemine ihtiyacı vardır. İnsanın çeşitli kurallar, yöntemler ve beceriler şeklinde oluşturduğu bu sistemler bütünü dili meydana getirmektedir. Dilin, bu sistemler bütünü içerisinde çok yönlü özelliği olmasından, tanımlamaları da o yönde farklılık arz etmektedir.

Türkçe sözlükte dil için çok fazla tanım yer almaktadır. “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” (TDK, 2005, s. 526). Banguoğlu’na göre: “Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız dildir” (Banguoğlu, 2007, s. 10).

Bunun yanında dille ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. “En genel anlamıyla dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir istemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır” (Güneş, 2014, s. 21).

İnsanın sahip olduğu en önemli özelliklerin başında dil gelir. Dilin varlığı insanı diğer varlıklardan üstün kılmıştır. Çünkü konuşmak sadece insana mahsus bir özelliktir. Dil aracılığıyla belli kurallar dâhilinde, ortak belirlenen simge veya semboller ile bir yapı oluşturabilmekte ve bu yapı sayesinde ise diğer insanlarla iletişime geçebilmektedir. Bu bakımdan dil, kişilerarası iletişimi sağlayan en önemli iletişim araçlarından biridir (Coşkun, 2014).

“Dil, sınırlı miktardaki seslerle, sınırsız sayıda cümle üretmeye imkân veren düzeneğin insanlar tarafından kullanılmasıdır. Bireyin dil gelişimi de bu az unsurlu şekilleri bir araya getirerek bunlardan anlamsal bütünlüğü olan kavram ağı oluşturma gayretinin sonuç vermesiyle oluşur” (Ungan, 2013, s. 15).

Demirel (2011) yukarıdaki tanımlar ışığında dil tanımlarında ortak olan temel öğeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Dil, bir sistemdir,
- Dil, seslerden oluşur,
- Dil, bir iletişim aracıdır,
- Dil, bir düşünme aracıdır,
- Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.

“Bireyin ilk edindiği dil olan ana dili(veya birinci dil’i), insanın içinde doğup büyüdüğü, aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir, insanın bilinçaltına girerek bireyin en güçlü bağlarını oluşturur” (Durmuş, 2013, s. 15).

Dil insanın hayatında, iletişim içinde olmasını sağlayan, sadece insana mahsus bir sistemler bütünüdür. İnsanın dil edinim sürecinde bazı tanımlamalar yapılmıştır.

Ana dili. Türkçe Sözlük’te ana dili için şöyle bir tanım vardır: “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil”(TDK, 2005, s. 93). Yine ana dili için “Doğumla beraber başlayan, çocuğun bilişsel becerilerinin gelişmesi ve toplumsal etkileşimiyle edinilme süreci gelişen dil” (Özüdoğru ve Dilman, 2013, s. 5) tanımı yapılmıştır.

Ana dil, doğumla başlayan bir eğitim sürecidir. Birey anadilini sezgisel olarak öğrenir. Düşüncelerini en rahat biçimde ana diliyle dile getirir (Şahin, 2013, s. 14).

Ana dilinin sınırlılığını yaşadığı çevrede dile maruz kalma oranı belirler. Buradaki anahtar kavramı edinim olarak açıklamak doğru olur. Çünkü çocuğun belirli yaşına kadar dile maruz kalması onu birden fazla dili edinmesine olanak verir. Ana dilini öğrenmekten çok edinmekten bahsederiz çünkü sağlıklı her çocuk çevresiyle etkileşim içinde maruz kaldığı iletişim dilini edinir ve yeterli girdi sağlandığı sürece ikiden fazla dili de yaşamının ilk beş yılında ana dil olarak edinebilir. Burada vurgulanması gereken çocuğun yaşı, maruz kaldığı dillerin kullanım niteliği ve süresidir. Birden fazla dilin ana dili olarak edinildiği ortamlar çok dilli ortamlar olarak nitelemektedir. Anneni bir dil, babanın bir başka dil konuştuğu karma evliliklerde olduğu gibi anne-baba kendi anadillerinde çocuklarına tutarlı bir şekilde konuşursa ve çocuklar her iki dili de eşgüdümlü iki dillilik modeline uygun olarak anadili nitelemesine uygun bir şekilde öğrenmesi mümkündür (Yağmur, 2013, s. 182).

İkinci dil. “Ana dilden sonra, eğitim, iş hayatı ve diğer bazı temel amaçlar doğrultusunda öğrenilen ve ilave dil diye adlandırılan dil” (Özüdoğru ve Dilman 2013, s. 5).

“Geniş anlamda, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dil olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir” (Durmuş, 2013, s. 16).

Hedef dil/ Yabancı dil. Türkçe Sözlük’e göre (2005, s.1012) yabancı dil: “1.Ana dilin dışında olan dillerden her biri. 2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili.” olarak tanımlanmaktadır. Yabancı Dil, belirli bir ülke veya bölgede çok sayıda insanın ana dili olmayan dilidir. Bu dil devlet yönetiminde, medyada yaygın bir iletişim aracı olarak kullanılmayan bunun yanında okullarda da eğitim aracı olarak kullanılmayan dildir.

Genellikle, yabancılara iletişim kurmak veya ana dili dışında yazılmış basılı materyalleri okumak amacıyla okul dergisi olarak öğretilmektedir (Richards ve Schmidt, 2010, s. 224).

Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır (Barın, 2004).

Tarih boyunca milletler, birçok sebepten dolayı yabancı dil öğrenmek zorunda kalmışlardır. Komşularıyla ilişkilerini geliştirmek, ticaret yapmak gibi çeşitli sebeplerle diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hissetmişler, bu durum da yabancı dil öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Yirminci yüzyılda teknolojideki çok hızlı gelişim, önceki yüzyıllarda günler; hatta aylar süren yolculukların saatler içinde gerçekleştirilmesini sağlamış, dünyanın bu kadar kolay gezilebilir olması, yaşadığı ülkelerin dışında farklı yerleri görme arzusunu taşıyan insanların bu arzularını rahatlıkla yerine getirmesine imkân vermiştir. Özellikle son otuz yılda bilgisayar alanında meydana gelen gelişmeler ise ülkeler arasındaki coğrafi ve siyasi sınırları kaldırmıştır. Bugün herhangi bir ülkedeki herhangi birisiyle bilgi alışverişinde bulunmak çok basit bir olaydır. Uzaklıkların iletişim teknolojileri vasıtasıyla bir anlamda ortadan kalkması, toplumlar arası ilişkilerin, ülkeler arası ticaretin bu kadar artması, şirketlerin artık yerel olmaktan çıkıp uluslararası hâle gelmesi yabancı dil bilme ihtiyacını gittikçe arttırmaktadır (Sülükçü, 2011, s. 40).

Yabancı dil öğretimi çok ögeli ve sürekli değişimlere açık tutulması gereken bir süreçtir. Bu sürecin açık yapısı siyasal, kültürel ve toplumsal her yeni olgu ve gelişme ile değişimleri gerekli kılar. Avrupa Birliği oluşumu bu değişimleri gerekli kılacak değişik dil ve kültürleri bir araya getiren bir projedir. Bunun da yabancı dil öğretimine yeni bir bakış açısı

kazandıracığı açıktır. Avrupa Birliği düşüncesinin en önemli öğelerinden olan çok dilliliğin hayata geçirilmesi için, farklı eğitim kurumlarında birden fazla yabancı dilin öğretimi üzerinde büyük bir titizlikle durulmaktadır. Yakın gelecekte ülkemiz bu birliğin bir üyesi olacaksa, Türkiye'deki uygulamaların da bu yönde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Giderek her alanda yoğunlaşan uluslararası ilişkilerin sonucunda Türk insanının da birden fazla yabancı dil öğrenme isteği artmaktadır. Bu isteğin en somut göstergesi ise özellikle son yıllarda sayıları giderek artan özel okulların ana sınıflarından itibaren yabancı dil derslerine yer vermeleri ile tespit edilebilir (Güler, 2005).

Yabancılara Türkçe Öğretimi

Dil çok yönlü bir iletişim sistemidir. İnsanlar var olduğu andan itibaren kendisi dışındaki diğer insanlarla etkileşim içinde olmuşlardır. Diğer diller gibi Türkçe de Türklerin yaygın olarak yaşadıkları yerde tarihsel süreç içerisindeki olaylara paralel bir şekilde öğrenilmiş ve öğretilmeye çalışılmıştır. Türkler, tarih boyunca diğer kültürlerin dillerini hem etkilenmiş hem de bunlardan etkilemiştir (İşcan, 2012).

Geniş bir sahaya yayılan Türkçe; UNESCO'nun verilerine göre, dünyada en çok konuşulan beşinci dildir. Son dönemlerde dünyada yaşanan gelişmeler Türkiye'yi ön plana çıkarmaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak yabancıların Türkçeye ilgisi artmaya başlamıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi gün geçtikçe önemini arttırmakta ve bu alanda akademik çalışmalar büyük bir ivme kazanmaktadır. Ayrıca, yabancıların Türkçeyi akademik, siyasi, ticari, turistik vb. ihtiyaçlardan ötürü öğrenmek istemeleri de dikkatleri Türkçe öğretiminin üzerine yoğunlaştırmaktadır (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012).

Türkçenin böyle revaçta olduğu bir dönemde özellikle yurt içi ve yurt dışındaki öğretim faaliyetlerinin nitelikli bir kimliğe bürünmesi için çalışmalar artarak devam

etmektedir. Son yıllarda akademik olarak yapılan bilimsel araştırmalar, kaliteli ders kitapları ve bu alanla ilgili rehber yardımcı kitapların sayısında ciddi bir artış vardır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesi. Türklerin özellikle İslamiyeti kabulünden sonra diğer kültürlerle de tanışma fırsatı bulmuşlardır. Bu noktadan sonra yabancılar Türkçeyi öğrenmeye istek duymuşlardır. Yabancılara Türkçe'nin öğretimi konusunda yazılan ilk eser, Karahanlılar döneminde Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında yazmış olduğu Divânü Lûgati't-Türk'tür. Divânü Lûgati't-Türk, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Türkçe-Arapça bir sözlüktür (Güzel ve Barın, 2013; Erdem, 2009).

Divânü Lugâti't-Türk'ün yazılma amacıyla aynı amacı taşımasalar da tarihi süreç boyunca Türkçe öğretimi ve Türkçenin zenginliğini ortaya koyan çeşitli kitaplar ve sözlükler bulunmaktadır. (Muhâkemetü'l Lugateyn, Codex Cumanicus, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Bülğatü'l-Müştâk fi Lûgati't- Türk ve'l-Kıfçak, El-Kavânînu'l-Küllîye li- Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Ed-Dürretü'l- Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye) (Büyükkiz, 2014, s. 613).

Osmanlı döneminde coğrafi büyüklük hesaba katıldığında Türkçe, çoğu yerde konuşulur bir dil haline gelmiştir. Özellikle Avrupalıların Türkçeyi öğrenme istekleri Osmanlı Devleti zamanında yoğunluk kazanmıştır. Avrupalıların Osmanlı Devleti içinde gerek siyasi gerek bilimsel amaçlı çalışmalarını yakından takip etme isteği bu talebi doğuran sebeplerin başında gelmektedir. Bundan sonraki dönemlerde Türkoloji alanında çalışmaya başlayan bilim adamları sayesinde birçok araştırmacı Türkçeyi öğrenmiş ve bu dile hizmet etmiştir. Örneğin Orhun Abideleri'inin alfabetini çözen Tohmsen olmuştur (Erdem, 2009).

Cumhuriyet döneminde Türkçenin yabancılara öğretim işini üniversiteler almıştır. Özellikle 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde ciddi bir şekilde ele alınmıştır. Bu süreçte birçok eser kaleme alınmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ortaya koyulan

bu eserlerin yanında sistemli bir şekilde Türkçe öğretimine katkı sağlayan kurumlar da vardır. Nitekim 1984 yılında Ankara Üniversitesinde kurulan TÖMER gelmektedir. Bu yabancılara Türkçenin öğretilmesi konusunda açılan ilk merkezdir. Bu alanda öncü çalışmalar yapan Ankara Üniversitesi TÖMER'in ardından başka Türkçe öğretim merkezleri de açılmaya başlamıştır. Ege Üniversitesi TÖMER, 1994 senesinde açılan Gazi Üniversitesi TÖMER bu alanda hizmet vermeye başlamıştır (Büyükkiz, 2013).

TÖMER'lerin yanında Türkçe yurt içinde ve yurt dışında da öğretilmektedir. Yurt içinde bu faaliyetleri üniversitelerin ya da farklı kurumların Türkçe Öğretim Merkezleri karşılamaktadır. Yurt dışında ise Türk kültür merkezleri, üniversitelere bağlı Türk dili ve edebiyat bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe öğretim merkezleri bunun yanında Türk müteşebbisler tarafından açılan okullarda yabancılara Türkçe öğretilmektedir. Son on yılda özellikle yurt dışında devlet politikası haline getirilerek yabancılara Türkçe öğretimi sağlanmaktadır. Türk iş birliği ve kalkınma idaresi başkanlığı (TİKA) yurt dışındaki yabancı üniversitelerin bünyelerinde bulunan Türkoloji bölümleri ile işbirliği yaparak onlara ders materyali ve öğretim üyesi desteğinde bulunmaktadır (Göçer ve Moğul 2011; Kahriman, Dağtaş, Çapoğlu ve Ateşal, 2013).

Devlet politikası olarak yabancılara Türkçe öğretimi son on yılda ciddi anlamda önem kazanmıştır. TİKA, TÖMER, MEB, Bakanlıklar arası ortak kültür komisyonu gibi kurumların üstlendiği amacı tek başına üstlenmeye çalışan Yunus Emre Enstitüsü'nün kurulması bunu destekler mahiyettedir (Yıldız ve Tunçel, 2012).

Üniversiteler bazında Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili birçok ana bilim dalları açılmış ve çok sayıda yüksek lisans ve doktora çalışmaları yaptırılmaktadır. İstanbul Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi gibi üniversitelerde ana bilim dalları bulunmaktadır. Bu bölümlerde yüksek lisans eğitimleri verilmektedir. Yabancılara Türkçe Öğretiminde doktora çalışmaları, Türkçe

Eğitimi Ana bilim dallarında verilmektedir. Bu konuda da bir ilerleme kaydedileceği kesindir. Nitekim Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları bilim dalında “Yabancı Dil Olarak Türkçe” öğretilimi doktora programları açılmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin öğretiminde son yıllarda büyük bir talep olmasının getirdiği bazı olumsuzluklar vardır. Bunların başında yetmiş öğretim elemanı sıkıntısı yaşanmaktadır. Bu alan, ana dili Türkçeden farklı yöntemleri içerisinde barındıran farklı hedef kitlesi olan bir öğretim sürecidir. Bununla ilgili bazı kurum ve üniversitelerde bu açığı kapatmak için “Öğretmen Yetiştirme Sertifika Programları” düzenlenmektedir. Ankara Üniversitesi TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü, Fatih Üniversitesi TÖMER gibi birimlerde verilen teori ve uygulamaya yönelik sertifika programıyla bu alanda oluşan boşluğu doldurmaktadır.

Ülkemizin tarihi ve coğrafi güzelliklerin tanıtılmasında, kültürel özelliklerin aktarılmasında, dili kendi bağlamında etkili bir şekilde öğretilmesi önemlidir. Bu alanda uzmanların dil öğretirken bunları da göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu alanlara yönelik programlar, derslerle ilgili materyaller hazırlanması gerekmektedir. Bu alandaki uzmanların bu çalışmalarını sürdürürken Diller için Ortak Başvuru Metninde yer alan kriterleri göz önünde bulundurması gerekmektedir (Büyükkız, 2013; Göçer, 2013).

Avrupa Birliği Dil Çalışmaları ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Avrupa Konseyi, 2001 yılını “Avrupa Diller Yılı” olarak ilân etmiştir. Temel amaç, geleceğin çok dilli, çok kültürlü Avrupa’sının temellerini bugünden atmak, Avrupa Konseyi’ne üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmalarını ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmalarını sağlamaktır. Birçok dilin konuşulduğu Avrupa’da kültürler ve toplumlar arasında sağlıklı bir etkileşim kurabilmenin yolunun “dil” olduğu öngörülmekte, bu nedenle çok kültürlü, çok dilli Avrupa olma bilincinin oluşturulabilmesi için birden çok

dilin öğrenilmesi teşvik edilmektedir. Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi, Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimini, özellikle de Avrupa’da konuşulan dillerin öğretimini birçok sebeple önemsemektedir. Her şeyden önce Avrupa ülkeleri arasında politik, toplumsal, kültürel ve uluslararası sorunlar karşısında ortak bir bakış açısı oluşturmak hedeflenmektedir. Üye ülke yurttaşlarının birkaç dili konuşup anlayabilmesi, ortak bir tavır geliştirmenin iletişim alanındaki ön koşuludur (Akpınar ve Açık, 2010). Türkiye’nin Avrupa Birliğine girme teşebbüsü düşünüldüğünde, Konsey tarafından oluşturulan çerçeve programının Türkiye’nin Avrupa ülkesi olmasına ve Avrupa’ya tümüyle entegre olmasına katkı sağlaması düşünülebilir. Avrupa Birliğinin oluşturmaya çalıştığı bu çerçeve programının amaçları ve nihai hedefleri Polat’a göre (2001, s. 36-37) şu şekildedir:

- Dil ve kültür çeşitliliğini karşılıklı bir zenginlik kaynağı olarak korumak ve geliştirmek,
- İnsanlar arası ilişkileri, uluslararası akışı ve düşünceler arası alışverişi kolaylaştırmak,
- Tek bir yabancı dil öğrenimine dayalı yabancı dil öğretimini aşmak ve öğretim programlarında farklı dil seçenekleri yer vermek,
- Erken yaşta başlayan ve hayat boyu öğrenmeyle ardı gelen bir yabancı dil öğrenme süreci yaratabilmek.

Yukarıda ifade edilenler ışığında “Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesinin, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Konseye üye tüm ülkelerde uygulanması karar altına alınmıştır. Bu bağlamda, 2004-2005 öğretim yılına kadar, önce pilot okullarda uygulamaların yapılması, 2004-2005 öğretim yılından sonra da, tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerinde bu uygulamanın yaygınlaştırılması planlanmıştır” (Demirel, 2011, s. 23).

“Dil Gelişim Dosyası” projesinin amaçları şunlardır (Akpınar ve Açık, 2010):

- Dil öğretiminin ve kültürler arası becerilerin gelişimini güçlendirmek,
- Çok sayıda dil öğrenimini teşvik etmek,
- Eğitim ve iş alanlarında geçişliği sağlamak,
- Avrupa’da demokratik vatandaşlığı geliştirmek,
- Dilsel çeşitliliğin değerini göstermek.

Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Avrupa’nın her yerinden altyapı ve yaş gözetmeden yabancı dil öğrenenlerin tüm dil becerilerini bir belgede saklayabileceklerdir. Düzenli olarak öğrenen tarafından güncelleştirilen, dil öğrenirken elde ettiği başarıları ve kazanımları kayıt altına alan ve dil gelişimi ile ilgili yeterliliklerini ortaya koyan bir dokümandır. Bu dosya üç bölümden oluşmaktadır.

- Dil pasaportu; dil becerilerinin, dil yeterlilikleri ve deneyimlerinin bir kayıdır,
- Dil öğrenim geçmişi; kişinin dil öğrenim hedeflerini belirlenmesine, kendini değerlendirme şemasında dil yetkiliklerini ve ilerlemesini kaydetmesine yardımcı olur.
- Dil dosyası; deneyim ve başarıları gösteren ve belgeleyen bölümdür (Ceylan ve Yorulmaz, 2010, s. 121; Demirel, 2011, s. 23).

Avrupa ortak dil çerçevesi (Common European Framework of Reference For Languages, CEFR). Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin bir çıktısı olması nedeniyle AODÇ benimsediği kuramsal temellere dayanan bir projedir. ADD’de belirlenmiş olan dilsel beceriler ve bu becerilere ilişkin tüm ölçütler, düzeyler ve ulamlar AODÇ’ye dayanmaktadır. AODÇ, tüm AB ülkelerinde yabancı dil eğitim müfredatlarının, ölçme değerlendirme ve ders materyallerinin geliştirilmesi için temel olan ortak kriterleri sağlar. Bunun yanında dil öğrencilerinin dili iletişim için kullanırken nelere dikkat etmeleri,

hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğinin yanı sıra dilin oluştuğu kültürel yapı da kapsamlı bir şekilde açıklanmaktadır (Şahin, 2013, s. 494; Gündoğdu, 2005, s. 124). AODÇ'ye göre dil düzeyleri şu şekilde gösterilmektedir (Cefr, 2002, s. 23):

AODÇ dil düzeyleri. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı, yukarıda bahsedilen dil düzeylerinde öğrencinin hangi seviyede hangi dil becerilerine sahip olması gerektiğini, edindiği dile ilişkin neler yapabileceğine dair genel bilgileri açıklayan bir ölçek sunmaktadır. Bu ölçek Küresel Ölçek (Global Scale) olarak adlandırılmaktadır. Öğrencinin tüm becerilerini içeren genel bilgiler 6 dil düzeyi (A1, A2, B1, B2, C1, C2) (Cefr, 2002, s. 24)'e göre Tablo 1'deki gibi açıklanmaktadır.

Tablo 1

AODÇ Dil Düzeyleri

A1 Başlangıç	
A2 Temel	Temel Dil Kullanımı
B1 Eşik	
B2 Orta	Bağımsız Dil Kullanımı
C1 Etkili İşlevsellik	
C2 Uzmanlık	Yetkin Dil Kullanımı

Küresel ölçek-Avrupa ortak dil çerçevesine göre genel dil düzeyleri. Bu ölçekte yer alan bilgiler dil öğrencisinin belirli düzeylerde hangi becerilere sahip olması gerektiğini altı farklı düzeyde açıklamaktadır. Bu beceriler herhangi bir dil becerisine sahip olmayıp tüm becerilerini içeren genel bilgilerdir. 6 düzeye ilişkin yer alan açıklamalar dil kullanıcısının dilsel kimliğinin değerlendirilmesinin bir otorite tarafından yapıldığını gösterir (Şahin, 2013).

Tablo 2

Küresel Ölçek- Avrupa Ortak Dil Çerçevesine Göre Dil Düzeyleri

A1 Temel Kullanıcı	A2
Konuştuğu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması hâlinde basit düzeyde iletişim kurabilir.	Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir
Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ve benzeri temel sorular yoluyla iletişim kurabilir.	Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir.
Somut gereksinimlerini karşılayabilmek adına bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir.	Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir.

Tablo 3

Küresel Ölçek- Avrupa Ortak Dil Çerçevesine Göre Dil Düzeyleri

B1	Bağımsız Kullanıcı	B2
Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir.	Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.	
Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir.	Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak ana dilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir.	
Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılacak çoğu durumların üstesinden gelebilir. Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdığı konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir.	Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir.	

Bu çalışmada B2 kuru esas alınmıştır. Öğrencilerin B2’de konuşma ile ilgili hedeflenen genel dil düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin kendi bakış açısına göre, bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle ayrıntılı bir şekilde anlatabileceği, doğal ve akıcı

konusabileceği, karmaşık metinlerin ana fikri üzerinde rahatlıkla tartışma yapabileceği noktasında kriterler konulmuştur.

Tablo4

Küresel Ölçek- Avrupa Ortak Dil Çerçevesine Göre Dil Düzeyleri

Yetkin Kullanıcı	
C1	C2
Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir.	Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir
Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir.	Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir
Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir.	Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir.

AODÇ'de Yer Alan Konuşma Becerisini Ölçmek İçin Belirlenen Ölçütler

Uygulama öncesinde Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre konuşma ölçütleri incelenmiştir. B2 seviyesine uygun konuşma bölümlerine uygun olarak drama uygulamaları planlanmıştır. Bunun yanında konuşma sorularının seçiminde de yine bu kriterler baz alınarak konuşma soruları seçimi uzmanlara dağıtılan değerlendirme formu kullanılarak son halini almıştır.

Tablo 5

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Konuşma Bölümü

Temel Dil Kullanımı	Bağımsız Dil Kullanımı	Yetkin Dil Kullanımı
A1/A2 Başlangıç-Temel)	B1/B2 (Eşik- Orta)	C1/C2 (Etkili İşlevsellik-Uzmanlık)

Araştırmamıza konu olan seviye B2 olduğu için bu seviyenin konuşma ölçütleri bilinmesi gerekmektedir.

Bağımsız dil kullanıcısı/B2 genel dil düzeyleri.Karmaşık metinlerde, soyut ve somut konularda genel içerikleri ve kendi alanındaki tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sohbette anadilde konuşucuları ile her ikisinin fazla zorluk çekmeden gerçekleştirebileceği kadar anlık ve akıcı bir şekilde etkileşimde bulunabilir. Geniş bir konu yelpazesinde net ve ayrıntılı bir şekilde kendi bakış açısını ifade edebilir. Güncel soruya karşı karşılık, bir noktayı farklı yönleri ile avantaj ve dezavantajlarıyla dile getirebilir.

Kendini değerlendirme kılavuzu.Dil kullanıcısının edindiği dilde hangi alanda ne yapabildiği kendi cümleleriyle aktarılmıştır. Diğer ölçekteki tanımlar daha genel iken bu ölçütteki tanımlar daha kişisel bir değerlendirme içermektedir. Her düzeyde dil öğrencisinin dil becerilerine göre neler yapabileceğine ilişkin bilgiler “yapabilirim” ifadeleriyle belirtilmiştir. Kendini değerlendirme kılavuzuna göre karşılıklı konuşma ve konuşma başlıkları altında verilenler Tablo 6’da şöyle gösterilmiştir.

Tablo 6

Kendini Değerlendirme Kılavuzu B2 Konuşma Bölümü

Sözel Etkileşim (Karşılıklı Konuşma)	Sözel Üretim (Konuşma)
Ana dilini konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik bağlamlardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	Çok çeşitli konularla ilgili açık ve ayrıntılı betimlemeler sunabilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.

Sözel Dilin Nitel Görünümü.Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin hangi alt başlıklar altında değerlendirebileceğine ilişkin açık bir ölçüt vardır. Konuşma becerisinin hangi başlıklarla değerlendirilmesiyle beraber dil öğrencisinin dil düzeyinin de hangi konumda olduğuna ilişkin bilgi vermektedir.

Tablo 7

Sözel Dilin Nitel Görünümü

Aralık	Açıkça uygun sözcükleri ya da karmaşık tümce yapılarını kullanmaya çalıştığını göstermeden genel konularda açık betimlemeler verebilen ve bakış açısını ifade edebilen yeterli bir dil kullanımına sahiptir.
Dil bilgisel doğruluk	Oldukça iyi bir dilbilgisi denetim düzeyi ortaya koyar. Yanlış anlamalara neden olacak hatalar yapmaz ve yanlışlarını kendi kendine düzeltebilir.
Akıcılık	Çok uzun duraksamalar olmadan doğru ifade ya da örüntüyü aramasına rağmen oldukça düzenli bir akıcılıkla konuşma yapabilir.
Etkileşim	Kendisine sıra geldiğinde söylemi başlatabilir, uygun bir dille olmasa da konuşmayı sonlandırabilir. Tamam bir ortamda onaylayarak algılayarak ya da başkalarını konuşmaya davet ederek tartışmayı devam ettirebilir.
Bağdaşlık	Uzun bir karşılıklı konuşmada anlamda bazen atlamalar olsa bile açık ve bağdaşık bir söylem için sözlerini bağlayabilmek amacıyla sınırlı bağlayıcıları kullanabilir.

AODÇ'nin değişik boyutlarıyla ele aldığı konuşma, dil becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Konuşma becerisi, AODÇ'de sözel etkileşim ve sözel üretim olarak belirtilmiştir. Konuşma becerisinde hedeflenen kazanımlar bu iki unsur göz önünde bulundurularak ortaya konmalıdır.

Konuşma Becerisi

Konuşma, insanın iletişimini devam ettirebilmesine olanak sağlayan bir sistemler bütündür. Konuşma, insanoğlu var olduğundan beri önemini her dönemde korumaktadır. Yazı bulunmadan önce insanlar, iletişimini konuşma yaparak gerçekleştirmekteydi. Bugün günümüz teknolojisi ve bilgi çağındaki yenilikler dahi konuşmanın önemini azaltamamıştır.

Konuşma ile ilgili çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlara bakıldığında Akyol,(2014, s.13) konuşmayı; "Bütün öğrenme alanları ve çocuğun kendisini ifade edebilmesi açısından önemli bir dil becerisi" olarak değerlendirmiştir. Taşer (2012, s. 63) "Konuşma, insanın, karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarını hareket etmesinden doğan ses-ışık dalgalarının oluşturduğu psiko-fizik bir süreç, Erdem (2013), konuşmayı, birçok organın birlikte çalışmasıyla ortaya çıkan karmaşık bir beceri, Güneş (2014), ise konuşmayı genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılması şeklinde tanımlamıştır. Özbay (2005), bunlara ek olarak, "En yaygın ve doğal anlaşma aracı" olarak tanımlamıştır. Kayı'ye (2006) göre konuşma "Çeşitli bağlamlarda, sözel ve sözel olmayan sembollerin kullanımındaki anlamları oluşturma ve paylaşma sürecidir".

Konuşma çağlar boyunca insanların birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygularını ve davranışlarını etkilemede en etkili araç olmuştur ve değerinden bir şey kaybetmemiştir. Kurudayıoğlu (2011), tüm bu tanımlar ışığında konuşmanın insanın kendisini ifade etmek, karşısındaki ile iletişim kurmak ve hayatını sağlıklı bir şekilde devam ettirmesini sağlayan bir dil becerisi olduğu söylenebilir.

Konuşma becerisi için ilk çağlardan günümüze kadar çok sayıda bilim adamı ve düşünür görüş öne sürmüş ve araştırma yapmıştır. Konuşma, sadece bir bilim dalının inceleme alanına girmediği için birçok bilim ve meslek eğitimi, konuşma eğitimi ile ilgilenir. Bu yüzden konuşma becerisinin araştırılması, geliştirilmesi ve kullanımı ile ilgili çalışmaların disiplinler arası çalışma olduğunun kabul edilmesi gerekir (Yalçın, 2012).

Dil öğretiminde, dört beceri şu yönlerle açıklanmıştır:

Üretken Dil;(Konuşma ya da yazma) öğrenci tarafından oluşturulur. Algısal Dil; Öğrenene yönelik (Okuma ya da dinleme) dili oluşturur. Kanal; (işitsel / yazılı veya sözlü) mesajları ileten dil. Bu aşamalardan sonra konuşma, üretken işitsel/sözlü beceri olduğundan sistematik bir beceri şeklinde ortaya çıkar.

Konuşma çok yönlü ve karmaşık işlemleri içeren bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle psikoloji, sosyoloji, dilbilim, mantık, edebiyat, felsefe, hukuk, halkla ilişkiler, politika, antropoloji, estetik gibi bilim dallarının inceleme alanına girmekte ve konuşmayı her bilim dalı kendi bakış açısıyla ele almaktadır. Çeşitli bilim dalları açısından kabul edilen ortak özellikler ise şöyle sıralanmaktadır (Güneş, 2014):

- Fiziksel özellikler: Konuşma, beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler, kulak gibi organların işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.
- Psikolojik özellikler: Bireyin psikolojik özellikleri, öfke, korku, sevinç gibi duyguları konuşmaya yansımakta, ses tonunu, hızını, kullanılan kelimeleri etkileyici olmaktadır. Yani konuşmada birey iç dünyasını sözlere ve seslere aktarmaktadır. Bu durum jest ve mimiklere de yansımaktadır.
- Toplumsal özellikler: İnsanlar birlikte yaşamaya başladığı günden bu yana iletişim aracı olarak konuşmayı tercih etmektedir. Konuşma aile, toplum, arkadaş çevresi,

resmi toplantı gibi durumlarda farkı biçimlerde yapılmaktadır. Bu yönüyle konuşma bireyin gelişimi, toplumsallaşması, başkalarıyla iletişim kurma biçimini vb. öğretici olmaktadır.

İster ana dili ister yabancı dil eğitiminde olsun öğrenci dil becerilerinde önceden elde ettiği psiko-motor davranışlarını beceriye dönüştürür. Bu dönüşüm sırasında diğer dil becerileri ile de karşılaşır. Dil becerilerinin çocuklara kazandırılmasındaki asıl amaç, kendini eksiksiz olarak anlatıp anlatılanları tam olarak anlayarak hayata hazırlanmış; hem dilini kullanmaktan hem de diliyle verilen eserlerden zevk alan bireyler yetiştirmektir.

Dil becerilerinden dinleme ve okuma, anlamayı; konuşma ve yazma da anlatmayı oluşturmaktadır. Anlama becerilerinden dinleme, anlatma becerilerinden ise konuşma, diğer dil becerilerinden önce kazanılmaktadır. Çocukların henüz okula başlamadan dinleme ve konuşma becerilerini büyük oranda edindikleri varsayılır. Ancak bu becerileri yeterli ve uygun biçimde edindiklerini söylemek güçtür. Bu nedenle konuşmanın bir program dâhilinde ve bir rehber eşliğinde öğrenilmelidir. Kısacası doğru, güzel ve etkili bir konuşma için bu konuda özenle hazırlanmış bir öğretim programına, uygun ortam sağlanacak yer olan okula ve bu konuda yeterli eğitim almış öğretmene ihtiyaç vardır (Taşkaya, 2014).

Konuşma, yabancı dili öğrenen öğrenciler içinde önceliği olan bir beceridir. Konuşma; dört dil becerisi içerisinde en önemli beceridir. Çünkü bir dilin konuşucuları o dili bilenler olarak tanımlanır. Konuşma ilginin tüm alanlarını içerse bile yabancı dil öğrencilerinin hepsi olmasa bile büyük bir çoğunluğu ilk başta konuşmaya meyillidir (Ur, 1992).

Konuşmanın dil becerileri içerisinde önemli bir yeri vardır. Örneğin sınıfta konuşan öğrenciler için iki işlevi olduğu söylenebilir. Biri dili öğrenmek için gerekli konuşma diğeri ise gerçek hayatta yapılan konuşmalar. Öğrenmek için konuşma iletişim yolunu açabilir ve öğrenmeyi pekiştirir. Bu iki fonksiyon genellikle örtüşür (Grauberg, 1997).

İnsanlar dil becerileri sayesinde konuşur, anlaşır, duygu ve düşüncelerini ifade ederler ya da başkalarını bu özellikleri ile anlamaya çalışırlar. Dil becerileri genel olarak iki grupta değerlendirilir (Temizyürek, 2013):

- Anlama (Dinleme ve Okuma)
- Anlatma (Konuşma ve Yazma)

Konuşma becerisini, öğrencilerin tam anlamıyla kazanabilmesi için bir sistematik içerisinde verilmesi gerekmektedir. Her öğretimde olduğu gibi konuşma öğretimi gerçekleştirilirken de belirli amaçlar, kazanımlar, ilkeler, aşamalar ve etkinlikler vardır (Arı, 2010).

Konuşma tek yönlü bir fiziksel olgu değildir. Aynı zamanda zihinsel boyutu da vardır. Konuşmayı iyi ifade edebilmek için konuşmayla ilgili diğer organların da işlevini bilmek gerekir. Konuşmanın gerçekleşmesi için bazı etmenler etkilidir (Taşer, 2012 s.113). Bunlar:

- Ses
- Boğumlama (Telaffuz)
- Konuşma dinamiği (Duygu, düşünce, istek)
- Sözcük hazinesi
- Biçem (Üslûp)

Konuşma sadece fiziksel bir olgu olmayıp zihinsel boyutu da olan bir süreçtir. Zihinsel kabiliyetlerin ifade edilebilmesi için konuşmayı gerçekleştiren bazı organlardan söz etmek gerekir. Konuşmayı hem fiziki hem de zihinsel unsurları ile beraber düşünmek gerekir.

Konuşmanın fiziksel unsurları. Konuşmanın fiziki unsurları genel olarak ses, solunum, soluk alma-verme ve fiziksel organların eğitimi şeklinde verilebilir(Erdem, 2011). Daha kümülatif bir ifade ile konuşmanın fiziksel unsurlarını, konuşma sesinin oluşumu, konuşma organları ve özellikleri ile konuşma sesine ait özellikler oluşturmaktadır

(Kurudayıoğlu, 2011). Bunun yanında konuşmanın bu unsurları dışında görme ve işitmeyi de kapsayan yanının olduğu ifade edilir (Yalçın, 2012).

Konuşmanın fiziki boyutu içerisinde en önemli unsur sestir. Denilebilir ki konuşmanın fiziki boyutunu büyük bölümünü ses oluşturmaktadır. Sesin oluşumu diğer organların uyumlu çalışmasıyla mümkündür. Ses, ciğerlere alınan havanın karın boşluğu, diyafram, göğüs kasları, göğüs kafesi, soluk borusu, ses telleri, ağız gibi organların hareketi ile oluşmakta ve şekillenmektedir. Sesin şekillenmesinde özellikle boyun ve ağızda yer alan ses organları etkili olmaktadır (Özbay, 2005).

Ses fiziki olarak gerçekleştiğinde ortaya anlamlı bir birim çıkar. Bu birimin iyi bir konuşmayı gerçekleştirdiği söylenemez. Çünkü sadece konuşma için gerekli fiziki organlar çalıştırılmış olup iyi bir sesin kalitesini bize göstermiş olmaz. İyi bir sesin bazı özellikleri vardır:

- İşitilebilirlik,
- Akıcılık,
- Hoşa giderlik,
- Anlamlılık,
- Bükümlülük (Taşer, 2012).

Eğer bir ses bu özelliklerle gerçekleştiriliyorsa iyi bir konuşma sağlanmış olur. Sese ait bu özelliklerin bütünü konuşurken göz önünde bulundurulmalıdır.

Konuşmanın zihinsel unsurları. Konuşmanın zihinsel unsurlarını, konuşma beyin ilişkisi, hafıza (bellek), hafızanın işleyişi ve belleğin eğitimi şeklinde ifade etmek doğru olur. Konuşmanın zihinsel unsurunun işleyişini sağlayan ve konuşma organlarını yöneten beyindir. Konuşmayı gerçekleştiren diyafram, akciğer, ses telleri, dil, damak, diş, dudak gibi fiziki organlar; beyin tarafından verilen emirler doğrultusunda görevlerini icra eder. Beyin

nöronlara direktif vermedikçe bu organların vazife icra etmesi mümkün değildir. Bu özellik vücudun her bölgesi için geçerlidir. Konuşma açısından beynin asıl işlevi, dilin düşünceye dönüşmesi, planlanması, motorize hale gelmesidir (Erdem, 2011).

Konuşmanın fiziksel unsurları içerisinde sesin önemli bir etkisi vardır. Konuşmanın zihinsel unsurları içerisinde de bellek önemli bir yer tutar. Çünkü bellekle dil arasında karmaşık bir ilişki vardır. Konuşma becerisinin kullanılması sırasında bellek hayati önem taşımaktadır. İster hazırlıklı isterse hazırlıksız konuşmalarda olsun, insanın akıcı, etkili ve güven verici konuşmasının önünde beyindeki bilgilerin belirli bir düzen içerisinde dışa vurulması yatmaktadır. Bu yüzden konuşma becerisi ile bilginin bellekte tutulması arasında çok yakın bir ilgi bulunmaktadır (Yalçın, 2012).

Bellekte tutulma süreci beyin içerisinde sistematik bir şekilde yapılmaktadır. Bilgiyi işleme kuramına göre, uyarılar öncelikle *duyusal kayıt* bölümüne gelmektedir. Duyusal kayıt, kapasitesi çok geniş olmasına rağmen, gelen uyarıları birkaç saniye muhafaza eder. Buradaki uyarılar daha sonra *kısa süreli belleğe* aktarılır. Bilgiler kısa süreli bellekte yaklaşık yirmi saniye tutulabilir. Eğer bilgiler dikkat, odaklanma, kodlama, ilişki kurma, tekrar vb. çabalarla *uzun süreli belleğe* aktarılmazsa unutulur. Uzun süreli bellek, bilgilerin asıl depolandığı bölümdür ve kapasitesi fevkalade geniştir. Eğer bilgiler hafızaya düzenli bir şekilde depolanmazsa çeşitli konuşma bozuklukları meydana gelir (Sallabaş, 2011).

Yalçın (2012), bilgilerin yanlış depolanmasıyla oluşan bu konuşma bozukluklarını şu şekilde sıralamıştır:

- Bir kısım konuşmacılar, kendilerine yöneltilen ani sorular karşısında uzun bir düşünme süresi geçirmekte, vurgu ve tonlama ile konuşmayı unutarak bazen her kelimenin sonunda uzun durmaktadır. Her durdukları süre içinde beyin söyleyeceği bilgileri araştırmaktadır. Bu durum, akıcı konuşmayı önlediği gibi bizim bazı konulardaki bilgi birikimimizden kuşku duyulmasına sebep olmaktadır.

- Bazı konuşmacılarda ise gereksiz durma ve susmaların yerine, sözlerin veya kelimelerin son seslerini uzatma; “Eeee”, “İııı”, “İiii”, “Oooo”, “Öööö” gibi dolgu seslerinin çıkarılmasına sebep olmaktadır. Bu durumda da konuşmanın akışı ve etkisi ciddi bir şekilde bozulmaktadır.
- Bir kısım konuşmacılar, sınıflandırılmamış bilgiyi akıcı bir biçimde sunmak istedikleri zaman ise beyin konuşmacının istediği bilgileri aramak yerine, ona benzeyen bilgi ve sözleri hızla dışa vurmakta bu da konuşmacının sık sık gaf yapmasına sebep olmaktadır.
- Bazı konuşmacılar yine akıcı bir biçimde konuşmak için beyinlerine emir verdikleri zaman beyin sınıflandırılmamış bilgileri gelişigüzel dışa vurmakta, bu da konuşmacının konudan konuya atlamasına, bir konu üzerinde belirli bir süre konuşamamasına sebep olmaktadır.
- Bütün bu durumları bilen bazı konuşmacılar, işi kendisini dinleyenleri atlatmaya yönelmektedir. Kendisine sorulan soruları ustalıkla bir kenara iterek kendi söylemek istediklerini söylemek, çok önemli şeyler söylüyormuş gibi davranıp hiçbir şey söyleyememek yoluna gitmektedir.
- Bilginin belleğe düzensiz olarak yerleşmesi ve konuşurken bunların düzensiz çıkması, zihinsel yorgunluk, “entelektüel sürmenaj” veya ileri durumlarda “erken bunama” dediğimiz rahatsızlıklara sebep olduğu bilinmektedir.

Konuşma, belirli sesleri biyolojik bir sistem içerisinde çıkarmak demek değildir. Konuşma da önemli olan karşı tarafla rahat bir iletişim kurabilecek kadar etkili konuşmak olmalıdır. Çünkü insana ait konuşma duygusu belirli bir sistem dâhilinde gerçekleşmektedir. Konuşma da önemli olan konuşurken karşı tarafta bir tesir bırakmak, kendini iyi bir şekilde ifade etmektir.

Etkili Konuşma

Etkili konuşma, konuşmacı tarafından kodlanan her türlü mesajın, konuşma ilkelerine uygun olarak ve dinleyicinin en üst düzeyde etkilenmesini sağlayacak şekilde karşı tarafa iletilmesiyle meydana gelir. Etkili konuşmada konuşmacının ne söylediği kadar onu nasıl söylediği de önemlidir (Temizyürek, 2011).Güzel konuşma bir kimsenin başkaları karşısında, önceden planlamamış bile olsa duygu, dilek ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatma becerisidir. Bu yüzden tıpkı okumada olduğu gibi, beyinden başlayarak vücudumuzdaki birçok organın birbiri ile uyum içinde çalışması ile oluşan yetenek, alışkanlık, beceri ve sanat olarak tanımlanabilir (Yalçın, 2012).

Konuşmacının iyi bir konuşma gerçekleştirebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Taşer (2012) iyi bir konuşmacının niteliklerini şöyle sıralar

- İyi bir konuşmacı, gözlem gücünü geliştirmiştir.
- İyi bir konuşmacı, seçtiği konuşma alanlarında geniş bir bilgi birikiminin desteğinden yararlanır.
- İyi bir konuşmacı, kendi yeteneklerini değerlendirmeyi bilir.
- İyi bir konuşmacı, dinleyicisinin yakından tanır.
- İyi bir konuşmacı, iletimde- konuşmada kişiliğin önemini göz önünde bulundurur.
- İyi bir konuşmacı, konuşma eylemini oluşturan fiziksel öğelerin önemini bilir.
- İyi bir konuşmacı, kendi kendisinin titiz bir eleştiricisidir.
- İyi bir konuşmacı ahlaksal sorumlulukları bulunduğunu hatırlar ve çıkarmaz.

Buna ek olarak Kurudayıoğlu (2011), ve Temizyürek (2011), etkili konuşmanın özelliklerini ise şu şekilde sıralamışlardır:

- Amaca ulaşmış olma,
- Konuşma dilinin kurallarını iyi bilmek,

- Konuşmaları mantık süzgecinden geçirmek,
- Sesi iyi kullanmak,
- Konuşmacının kendine güven duyması,
- Dinleyicilerin konuşmacıya güven duyması,
- Dinleyicilerin dikkatini çekme,
- Konu birliğinin sağlanması,
- Beden dilinin etkin kullanma,
- Konuşmacının giyim kuşamı,
- Konunun uygun bir üslupla anlatılması.

Ana dili ya da yabancı dil öğretim sınıflarında başarılı bir konuşmanın bazı ölçütleri olduğu söylenebilir. Özellikle konuşmanın uygulandığı derslerde uyulması gereken önerilerini Ur (1992, s. 120) şöyle açıklar:

Öğrenciler çok konuşur: Bir derste etkinliğe ayrılan süre boyunca öğrenci konuşma ile karşı karşıyadır. Bu apaçık ortada iken çoğu zaman öğretmenlerin daha çok konuştuğu ve dersi duraklattığı görülür.

Herkesin katılımı sağlanır: Sınıf tartışmaları az bir grup tarafından yönlendirilmemeli, sınıfın tümüne konuşması için eşit şekilde şans verilmelidir.

Motivasyon yüksektir: Öğrenciler konuşmaya isteklidir. Çünkü onlar öğrendikleri yeni bir konu, ya da yeni bir şey hakkında ya da kendilerini başarıya götüren şeyler hakkında konuşmak ilgilerini çeker

Dil kabul edilebilir bir seviyededir: Öğrenciler kendini ifade ederken birbirleriyle kolay, anlaşılabilir ve kabul edilebilir bir seviyede doğru bir şekilde konuşur.

Nunan (1989, s. 32) başarılı bir karşılıklı konuşma için şunları verir:

- Dilsel özellikleri doğru ve anlaşılır bir şekilde telaffuz edebilmek,
- Vurgulamaya, tonlamaya ve dilin ritmine hâkim olabilmek,
- Kabul edilebilir bir akıcılık derecesiyle konuşmak,
- Söz sırasını alabilmeyi becerebilmek,
- Kısa ve uzun konuşma yapmayı becerebilmek,
- Karşı tarafın dinleyip dinlemediğini anlayabilmek,
- Karşılıklı konuşmanın ve uzlaşabilmenin yollarını aramak.

Konuşma sözel bir etkileşim olduğu için onun nasıl değerlendirileceği önem kazanmaktadır. Konuşmanın değerlendirilmesinde belirli ölçütler ve değerlendirilme aşamasında bir takım ölçme araçları vardır.

Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçütleri

Yabancı dil öğretiminde diğer eğitim etkinliklerin de olduğu gibi öğrencilerin belirlenen programın hedeflerine ulaşip ulaşamadıkları ölçme ve değerlendirme ile ortaya konulmaktadır.

Bir öğretim sürecinde değerlendirme çeşitli şekilde yapılmaktadır. Genel olarak değerlendirmeleri şu şekilde sıralamak doğru olur (Güneş, 2014; Taşkaya,2014).

- Başlangıç Değerlendirme; Eğitimin başında öğrencilerin ön durumlarının saptandığı değerlendirmedir.
- Süreç Değerlendirme; Belirli aralıklarla ve düzenli olarak yapılan, öğrencilerinin gelişim düzeyini belirlemek için yapılan değerlendirmedir.
- Sonuç Değerlendirme; Süreç sonunda öğrencinin öğrenme durumunun ne kadar gerçekleştirdiğine yönelik değerlendirmedir.

Son yıllarda özellikle Avrupa Dil Portfolyosu ışığında öğrencilerin dil öğrenme süreçleri önemli yer tutmaktadır. Ürün temelli yaklaşımın aksine dil öğrencilerinin öğrenme süreçlerine odaklanan ve öğrencilerin dil öğrenme anlamında karşılaştıkları sorunlarla ilgilenen süreç temelli yaklaşım ölçme ve değerlendirmede modern dil öğrenme/öğretme olarak ele alınmaktadır (Özmen ve Balçıkanlı, 2012).

Bu öğretim sürecinin hedeflediği bazı amaçları vardır. Bunlar öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesidir. Süreç içerisinde değerlendirmelerde izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Süreç içerisindeki değerlendirmelerin en önemli faydası öğrenmenin hangi boyutunda eksikler ya da hatalar olduğunu bilip anında geri bildirim sağlamaktır. Ürün odaklı değerlendirme ise öğrencilerin öğretim ya da kur sonunda başarılarının belirlenmesi için yapılır (Temizkan, 2011).

Konuşma becerisini değerlendirmede kullanılacak ölçme araçları. Konuşma becerisinin değerlendirmesinde yaygın olarak şu değerlendirme araçları kullanılmaktadır:

- Konuşma Ölçekleri
- Tutum ölçekleri
- Öz değerlendirme formları
- Akran değerlendirme formları
- Gözlem
- Performans Ödevi
- Proje Ödevi

Konuşma becerisini ölçmede, genellikle değerlendirme formu diye adlandırılan bir ölçek kullanılmaktadır. Öğrencilerden beklediğimiz konuşma alanları çok boyutlu olduğu için sınama esnasında öğrenciler konuşurken ölçme aracının içerisinde ölçülmek istenen konulara

not verilmesi gerekmektedir. Ölçek içerisinde kullanılan bu konular, öğrencinin konuşma akıcılığı, telaffuzu, doğru sözcükleri seçmesi, jest ve mimiklerini doğru kullanması, konuya hâkim olması, beden dilini etkin kullanması vb. durumlardır (Şahin, 2013). Konuşmayı değerlendirebilmek için geliştirilen değerlendirme ölçeğinin değerlendirme işleminin objektifliği açısından da önemlidir (Demirel, 2011). Konuşmada yer alan unsurlar bu ölçekte yer alan maddelere göre değerlendirildiğinde, öğrencinin konuşmasını ne ölçüde gerçekleştirdiğini belirleyebilmesinde yararlı olacaktır.

Konuşmayı değerlendirme ölçekleri öğrencinin ne ölçüde konuştuğuyla ilgilidir. Bunun yanında konuşmayı geliştiren bazı öğretim tekniklerivardır. Bu teknikler sayesinde konuşma becerisi daha etkili bir durum oluştur.

Dil Öğretiminde Konuşma Becerisini Geliştiren Öğretim Teknikleri

Konuşma becerisini kazandırabilmek için tek düze olmayan, sıkmayan tam tersi onları eğlendiren, motivasyonlarını üst düzeyde tutmayı sağlayan ders öğretim yöntemlerine ve etkinliklerine ihtiyaç vardır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

- Görüşme
- Radyo- Televizyon Konuşması
- Münazara
- Hikâye anlatma
- Diyaloglar
- Söylevler
- Drama
- Rol Oynama ya da Okuma Tiyatrosu
- Pantomim
- Kukla Oyunları

- Hazırlıksız konuşma ya da Doğaçlama
- İletişimsel Oyunlar (Taşkaya, 2014; Demirel, 2011; Akyol, 2008).

Bu çalışmalar öğrencilerin zihinlerindeki fikirleri ifade etmede kelimeleri daha düzgün sıralamayı, kendi seslerine güvenmeyi, mesajı aktarmada görselleri kullanmayı öğrenirler. Sözel sunuda kendilerine güven duygusu gelişir, yaratıcı düşünmeyi, tahmin ve hayaller yoluyla hikâyeleri geliştirip yorumlamayı öğrenirler (Akyol, 2008).

Bu konuşmayı geliştirici etkinlik ve teknikler içerisinde konuşmayı eğlendirerek, onların empati yapmasını sağlayarak gerçekleştirmesini sağlayan drama önemli bir yer tutar. Onları hayata hazırlayıcı etkinliklerle oynamasını sağlayarak hayatı tecrübe etmelerine olanak verir. Böylece konuşma becerilerini geliştirirken onlara yeni fırsatlar sunar.

Drama yöntemiyle Türkçe öğrenmeye çalışan bireyler dinleme yoluyla katılımcıların konuşmalarını anlamlandırır ve kendi konuşmalarını da buna göre şekillendirir ya da doğrudan canlandırmalar içinde yer alarak konuşma becerilerini geliştirirler. Özellikle topluluk karşısında konuşmaya çekinen ve akıcı konuşamayan öğrenciler için bu yöntem oldukça faydalıdır (Kara, 2013).

Drama Kavramı

Drama; sözcüğünün tam olarak Türkçe bir karşılığı yoktur. Dram sözcüğü Yunanca “dran” kelimesinden türemiştir. Dran yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır. Türkçede kullanılan dram sözcüğü Fransızca’da “drame” sözcüğünden türemiştir. Fransızcada burjuva tiyatrosu anlamına gelirken Türkçede özellikle de halk dilinde acıklı oyun olarak kullanılmaya başlanmıştır (San, 1999). Drama, içinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelere etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2013). Bir davranış olarak drama, “-miş gibi yapma” şeklinde İngilizceden Türkçeye çevrilebilmiş buna

rağmen Türkçede tam bir anlam bulamamıştır. Fakat drama, duygu, düşünce ve hayallerin belirli bir metne, mekana ve kurala bağlı kalmadan çeşitli oyun ve canlandırma teknikleri ile ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Maden, 2010a). Wessel'e (1987) göre drama "yapmaktır". Gaudart'a (1990) göre drama; öğrencinin kendi performansını sergilediği, karşısındakini ya da hayali bir durumu canlandığı bir faaliyettir.

Dramadaki temel tanımlardan biri de yaşamdaki gerçek (imgesel de olabilen) dramatik (iletişime, eyleme dayalı ve gerilim içeren) anların, uzmanlar tarafından, bir grup çalışması içinde (drama sosyal bir alandır), oyunsu süreçlerle (drama hem oyundur, hem değil), tiyatro tekniklerini de kullanarak yeniden canlandırılması, oynanmasıdır (Okvuran, 2003). Drama; hem sözel hem de sözel olmayan dilin kullanımına fırsat verdiği için etkili bir iletişim yöntemidir (Akyol s.29).

Drama insan hayatında hemen hemen herkesin karşılaştığı bir olgudur. Bebeklik döneminden yaşlılık dönemine kadar hayatın her zaman içinde yer olmuştur. Öğrencilerin okul hayatları içerisinde bir yöntem olarak uygulandığında çok daha işlevsel hale gelmesi sağlanır. Nitekim Ward (1960) bu durum için şunları söyler: "Drama okulda her öğrencinin kapısına kadar gelir. Bebekler neredeyse doğduğu günden beri öğrenme yolu olarak dramayı kullanırlar. Onlar yürümeye başlamadan önce ebeveynleriyle oynadıkları, bazı jest ve mimiklerle yapılan oyunlarla bu deneyimi yaşarlar."

Drama kavramının yanında kullanılagelen bazı kavramlar vardır. Bunların tanımlamalarda farklı bir başlık altında tanımlandıklarını görürüz. "Yaratıcı drama", eğitimde drama" ya da sadece "drama" kavramları alan yazında sıkça görülmektedir. Aslında bunların bir yöntem olarak belirli aşamaları olan birbiriyle aynı süreci paylaşan yöntem olduğu ortadadır. Nitekim (Adıgüzel, 2013, s. 44), bu konuda şunları söyler: "Türkiye'de birbirine benzer anlamda farklı kavram, terim kullanılmasına rağmen, anlam bakımından içinde hem araç-

yöntem boyutunu, hem kendine özgü bir ders- amaç ve estetik eğitim boyutunu kapsaması nedeniyle en yaygın kullanımı “Eğitimde Yaratıcı Drama” biçimindedir. Kavram, “eğitimde drama”, “yaratıcı drama” veya tiyatrodan farklı olduğu bilinci içerisinde sadece “drama” olarak da kullanılabilir”

Bu bağlamda şunun da belirtilmesi gerekmektedir. Drama kavramını dramatisasyon ya da tiyatroyu ayrı tutmak gerekmektedir. Çünkü ikisi de drama ile benzer yanları olmasına rağmen işleyişte ve amaçlar bağlamında birbirinden ayrılır.

Dramatisasyon: Bir metni düz anlatımdan çıkarılarak yaşamda gerçekleşme şeklinin bulunması, bu tutumun bir beceri haline alması yönünde çalışma yapılmasıdır. Bir konu, bir olay ya da durumun roller verilmesi yoluyla hareket, mimik, jest ve sözlerle canlandırılmasıdır. Dramanın dramatisasyondan ayrıldığı önemli noktalar şunlardır; dramatisasyonda rolleri dağıtan ve oynatan bir öğretmen vardır. Dramada ise daha çok kurgu dışıdır. Dramada birlikte yaratılan oyun süreçlerine karşın, dramatisasyonda belirlenmiş roller verilir, doğaçlamaya yer verilmez, kendiliğindenlik de pek yer almaz. Çocuk hayal gücünü geliştirir, çocuğun duygu ve heyecanı artar. Bunları yaparken sözcük dağarcığı gelişir, yeni bilgiler edinir(ogretmeninfo.com.tr).

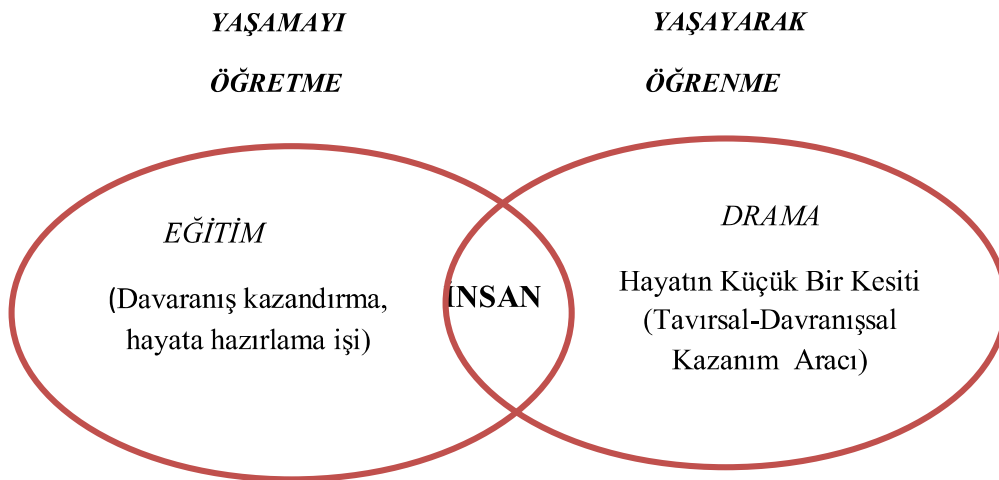
Tiyatro: Toplumsal ve bireysel dayanışmayı, toplumsal sorumlulukları bireyin kendi kişiliğini korumayı, başkalarının kişiliğine zarar vermemeyi, düşünceleri özgürce uygulamaya sokmayı amaç edinen ve uygulamada oyun yazarı, tiyatro yönetmeni, oyuncular, dekor ve giysi uzmanları, ışık uzmanları gibi öğelerin yer aldığı daha çok sanatsal yönü ağır basan bir kavramdır (Yalçın ve Aytaş, 2012, ;Adıgüzel, 2013).

Drama ve tiyatro arasındaki farkı şu şekilde ifade etmekte yarar vardır: “Drama süreç, tiyatro sonuca yani gösterime yöneliktir. Dramanın amacı eğitimden kişisel gelişime dek pek çok farklılığı içinde barındırır da, tiyatro temel olarak estetik, ardından sosyal bir amaca

sahiptir. Drama tamamen interaktif bir süreçtir. Öğrencinin kendi yaratıcılığı dramanın en temel malzemesini oluşturur. Tiyatroda oyuncu önemli olmakla birlikte önce yazar, sonra yönetmen en son oyuncu bu süreç içinde belirleyici rol oynarlar. Drama genellikle kültürel, eğitsel ya da sosyal bir ürün olarak değerlendirilirken tiyatrunun ticari boyutu da son derece önemlidir. Drama tiyatroyu malzeme olarak kullanır, ancak tiyatro dramadan nadiren yararlanır. Ancak her ikisi de doğaçlama, ya da tiyatro oyunları gibi ortak bir malzemeyi sahiplenir.

Drama ve Eğitim

Drama ile eğitim iç içe geçmiştir. İkisinin de hedefinde insanın eğitimi söz konusudur. Birisi insana yaşamayı öğretirken, diğeri yaşayarak öğrenmeye olanak verir. Drama ile eğitim arasındaki ilişki Şekil 1’de şu şekilde gösterilmiştir (Maden, 2010b).



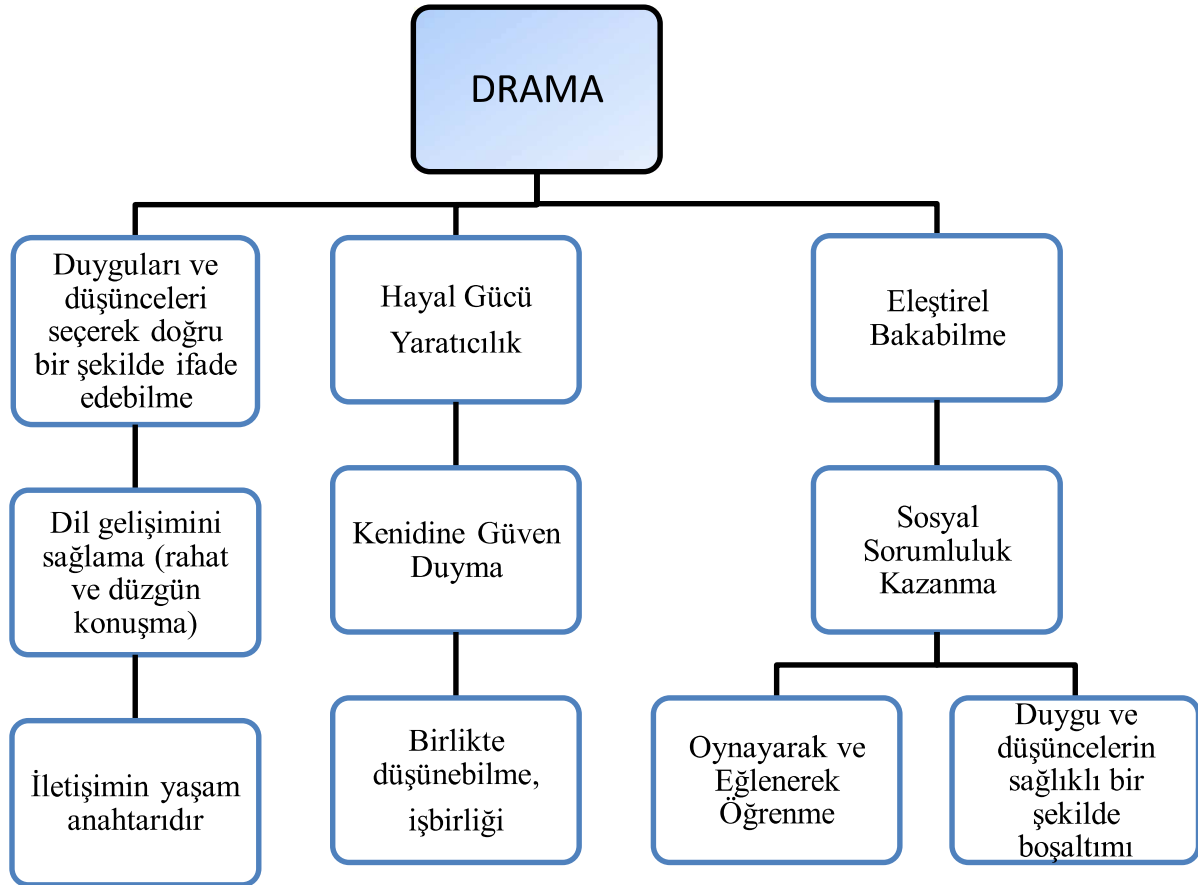
Şekil 1. Drama ve eğitim arasındaki ilişki.

Drama yöntemi ile eğitim günümüz öğretim programlarında iç içe geçmiş bir süreçtir. Eğitim davranış kazandırma süreciyken drama bu süreci yaşayarak öğreterek daha kalıcı hale gelmesine olanak tanır.

Günümüzde drama dil öğretim sınıflarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Drama dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesi için iyi bir yol olarak görülmektedir. Drama tekniğinin bazı faydaları şunlardır (Demirel, 2011):

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

Drama yönteminin bireyde hedeflediği kazanımlar Şekil 2’de şu şekilde belirtilmiştir (Maden, 2010b):



Şekil 2. Dramanın eğitim sürecinde kazandırdıkları

Maley ve Duff, (2011) “Niçin dramayı kullanmamız” gerektiğini şöyle sıralar:

- Doğal bir yolla dil becerilerini entegre eder. Dikkatli dinlemede kilit rol oynar. Doğal sözlü ifadeler etkinliklerin çoğunda, okuma ve yazma gereksinimlerinin büyük bir bölümünde ve bunun yanında girdi ve çıktılarda tamamlayıcıdır.
- İletişimin sözlü ve sözlü olmayan yönünü birleştirir böylece hem zihin hem bedenle birlikte öğrenmenin zihinsel ve fiziksel yönleri arasındaki dengeyi geliştirir.
- Hem bilişsel hem duyuşsal alanları şekillendirir böylece duygunun yanı sıra düşünmeyi de canlandırır.

- Dilin bağlamsallığı kadar anlamayı yoğun bir şekilde ortaya koyduğu için gerçek hayatı etkileşimli bir şekilde sınıf ortamına aktarır.
- Öğrencilerin bütüncül öğrenmelerine, duygularının çoğunu katmaya kendi güçlerinden yararlanmaya ve kendilerini keşfetmelerine yardımcı olur. Bunun yanında öğrenme düzeyleri farklı olan öğrencilere eşsiz fırsatlar sunar.
- Drama, öğrencilerin kendine güveni, öz saygı ve farkındalıklarını artırır ve böylece bu onların motivasyonunu geliştirir.
- Motivasyon, aktiviteler tarafından oluşan beklenti hissi ve çeşitliliği sayesinde sürekli üst seviyededir.
- Yeri geldiğinde öğrenme sorumluluğunu öğretmen ve öğrenci arasında yer değiştirmesini sağlar.
- Drama; öğrencileri cesaretlendirir, yaratıcılıklarını, hayal dünyalarını öğrenme alanlarını ve öğrenmeyi araştırma stillerini geliştirir. Bu etkili dil öğretiminde risk almayı sağlayan temel unsurdur.
- Sınıflardaki dinamik atmosfer olumlu etki oluşturur bunun sayesinde birbirine bağlı hareket eden öğrencilerin birlikte öğrenmeleri kolaylaşır.
- Eğlenceli deneyimler sunar.
- Düşük maliyetlidir. İnsanın olduğu her yerde uygulanabilir.

Drama teknikleriyle sınıf içi etkinliklerinde kullanılması öğrencileri daha çok öğrenmeye teşvik edecek ve sınıf ortamına daha çok coşku taşıyacaktır (Heldenbrand, 2003).Shand (2008) dramanın; ikinci dil öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra öğrencilerin birlikte hareket etmelerine olanak sağladığını ifade eder. Burke & O'Sullivan ise (2002) dramanın öğrencilerin motivasyonunu en üst düzeyde tuttuğunu ve dersi ilgi çekici bir faaliyete dönüştürdüğünü, dil öğrencilerinin başka bir dili neden öğrendiğiyle ilgili farkındalık oluşturduğunu belirtir.

Drama dersinde öğrenciler rahat bir ortamda derslerini işleme imkânı bulurlar. Öğrenciler sınıf içinde rahat olduklarını hissederler. Dramada fiziksel handikabı, yaşı ya da yeteneği ne olursa olsun herkes eşittir. Konu seçimlerinde doğru ya da yanlışlar yoktur. Öğrenciler sadece hangi davranışı yapmak istiyorlarsa o davranışı yapar (Donbavand, 2009) .

Dil sınıflarında uygulanan drama etkinlikleri dört temel becerinin bütünü kapsayabilir. Bu dört temel dil becerisi içerisinde belki de en fazla konuşma becerisini geliştirdiği düşünülebilir. Konuşma becerisinin yanında telaffuz eğitiminde dramanın rolü büyüktür. İletişimin bütün parçaları (telaffuz, tonlama, doğru yerde kullanma vb.)drama etkinlikleri yoluyla pekiştirilebilir(Godwin, 2001).

Drama etkinlikleri sadece dört temel dil beceriyi geliştiren bir ders içi teknik olarak düşünmemek gerekir. Dil öğretiminde yararlanabileceği gibi diğer disiplinlerde de faydalanabilecek bir tekniktir. Gramer yapıları ya da kelime öğretiminde de kullanılabilir (Krivkova, 2011). Örneğin eğer bir öğrenci avukat rolünde oynayacaksa, kendi iletişim dilini seçmeden avukat gibi konuşacak kelimeleri kullanması gerekecek (Neelands, 2004). Bu rol oynama ve doğaçlamalar, oynadığı kişilerin hedef kelime dünyasına kapı açmasını sağlar ve yeni kelimeleri yaşayarak öğrenmesini kolaylaştırır.Bunun yanında öğrencilere rol oynama yoluyla bir metnin dünyasına girerek olay ve kavramları kendi perspektifinden açıklama imkanı sunar. Sosyal adalet, vatandaşlık bilinci, bağnazlık, zorbalık gibi çeşitli bakış açıları kazanmasına olanak verir. Eleştirel düşünme becerisini geliştirir ve kendini başkalarının yerine koyarak empati yapmasını sağlar (Manna, 2011).

Dil sınıflarında drama dersinin işlenmesinin bazı avantajları olduğu söylenebilir. Dil sınıflarında dramanın avantajları şunlardır:

- Aynı diyaloglar çoğu kez tekrarlanır. Bu her zaman onlara yardımcı olur ve güven oluşturmalarını sağlar,

- Bir hikâye söz konusu olduğunda dilin bağlamı güçlü olur,
- Eğer kaydedebilir bir ekipman varsa öğrenciler kendilerini düzeltme imkanı bulur ve sağlıklı bir şekilde analiz yapabilir,
- Drama ile birlikte dil öğrenirken kültürü de öğrenme fırsatı verir.

Maxom'un da (2009) ifade ettiği gibi drama ile birlikte dil öğrenirken kültürün de öğrenilmesi söz konusudur. Dil öğretim sınıflarında öğrenciler öğrendikleri dilin kültürünü de öğrenirler. Kültüre ait kavramlar verilirken öğrenci kendi kültürü ile kıyas edecek ve öğrenmeleri güçleşecektir. Çünkü kültürlerarası iletişim yetisi hedef dildeki kültürel bakış açılarını, düşünüş biçimlerini doğru bir şekilde anlayıp yorumlayabilmeyi; kendi toplumunda kimsenin farkında bile olmadığı varsayımları, değerleri ve gerçeklikleri sorgulayabilmeyi gerektirmektedir (Tüm, 2010). Drama ile yaşayarak öğrenmesi bu süreci daha anlamlı ve öğrenir kılar. Bir öğrenci öğrenmeye çalıştığı dilin kültürünü tanıdıkça o dili öğrenecektir. Kültür ve dil birbirinin içine girmiş sarmal unsurlardır ve birbirlerini her zaman tamamlar. Dramanın öğrencilere farklı kültürlerin, yaşam biçimlerini, rollerini oynama fırsatı tanıması kültürel iletişim için uygun zemin oluşturur. Dolayısıyla drama aslında bir kültür taşıyıcısıdır (Kara, 2013).

Drama Türleri

Drama çalışmalarında yapılan etkinlikler belirli bir amaca ve hedefe göre yapılmıştır. Bu amaçlar ve hedefler doğrultusunda yapılanlar, etkinliklerini farklılık göstermesine neden olmuştur. Drama türlerinde temel fark kullanıldığı alana göre ve kullanım şekline göre ortaya çıkmaktadır. Drama türleri eğitim ve tedavi amaçlı olarak iki ayrı alanda kullanılmaktadır. Eğitim alanında öğretim yöntemi olan drama hem okullar da hem de okul dışında belirli programlar çerçevesinde kullanılabilir. Tedavi amaçlı olarak da sağlık alanında kullanılır. Tedavi amaçlı kullanımında bireyin sosyal becerilerini geliştirilmesinde, farklı ve özel yeteneklerinin rahatça kullanılmasında, kişisel ve sosyal aksaklık, anlaşmazlıkların tedavisinde kullanılan bir yöntemdir (Maden, 2010a).

Psikodrama. Psikodramanın ortaya çıkmasında JacobLevyMoreno'nun çalışmaları etkili olmuştur. Moreno "Spontan Tiyatro" anlayışından esinlenerek, sağaltım amaçlı, tiyatro oyuncularını ile birlikte geliştirdiği ve tedavi sürecini esas alan psikodrama kendiliğinden olmayı esas alır (Adıgüzel, 2013). Psikodrama, bireyin kendisini kaygılandıran ve üzüntüsüne sebep olan bir psikolojik problemini bir rol alarak bir grup karşısında gerçek yaşamında olduğu gibi ortaya koymasındır. İnsanın iç dünyasını ifade eden "psyche" ile hareketi, ifade eden "drama" sözcüklerinden oluşmuştur. Psikodramayı, dramatik metodları kullanarak "gerçeği" bulmaya çalışan bir bilim olarak adlandırabiliriz. Psikodrama kişilerin diğer insanlarla ilişkisi ve özel dünyasıyla yakından ilgilidir (Kepçeoğlu, 2004; Fox, 1987). Haworth (1998) ise psikodramayı, insanların yaptıkları hataları cezalandırma olmaksızın sorunlarını çözmeye farklı yollar sunan bir terapi şeklinde tanımlar. Psikodrama, kişilerin gerçekte ihtiyaç duyduğu ne varsa etkin davranışlar göstererek onların arınmalarını sağlar ve aynı zamanda iyi bir iletişim kurmalarına yardım eder (Corey, 2012).

Psikodrama temelde bir tedavi yöntemidir. Etkili bir psikodramanın oluşması için bazı öğelerin olması gerekmektedir:

- Sahne
- Aktör/Baş oyuncu- Protagonist
- Yönetmen
- Yardımcı oyuncular
- İzleyiciler/Grup(Fox, 1987; Karp, M., Holmes, P. ve Tavon, K.B., 1998).

Psikodramanın sağlıklı gerçekleşmesi için bu öğelerin önemi büyüktür. Terapinin yapılacağı sahnenin rahat, bütün açılardan görülebilecek, gerekli ses ve ışık yalıtımının olduğu yerler olması gerekir. Uygulama aşamasında terapiye katılanlar kendilerine rahatlama hissi verecek sahnelerin varlığı çok önemlidir. Başoyuncu denilen ya da diğer adıyla protagonist, sahnede bir sorunu dile getiren ya da canlandıran kişidir. Yönetici aslında

terapisttir. Süreci başlatan, yönlendiren ve bitiren kişidir. Oyuncunun problemini rahat bir şekilde anlatabilmesi için bazen yardımcı oyunculara da ihtiyaç duyar. Yardımcı oyuncular kişinin problemlerine çözüm bulmada onlara yardımcı olurlar. Terapik süreci baştan sona kadar izleyen seyirciler aslında kişinin sahnede oynarken oluşturduğu dünyanın merkezidir. Onlar topumu temsil ederler. Grup içerisinde güvenin oluşumunu sağlarlar.

Psikodramada kullanılan bazı teknikler vardır. Bu tekniklerin en önemlileri şöyledir:

- Rol değiştirme tekniği; Protagonistin antagonistin yerine ve rolüne geçerek “o” olmasıdır.
- Ayna tekniği; Bu teknik protagonistin sahnelediği bölümleri ya da hayatının ortaya koyduğu kısmını dışarıdan gözleyerek davranışlarını değerlendirdiği, gerektiğinde değişiklik yapabilme fırsatı yakalayabildiği bir uygulamadır.
- Eşleşme tekniği; Protagonistin söylemediği, söylemek istemediği veya bilincinde olmadığı bastırıldığı duyguları açığa çıkarmak için yapılır.
- İç konuşma: Aynalama tekniğine benzerliği olan bu teknikte protagonistin kendisiyle yaptığı bir konuşma söz konusudur.
- Artı gerçeklik tekniği: Bu teknik aracılığıyla psikodrama sahnesine gerçekte olamayacak şeylerin getirilmesi mümkün olur. Rüyaların, düşlerin masal ve öykülerin canlandırılması mümkün olabilir.
- Paylaşım tekniği: Psikodramanın aşamalarından birisi olan (son aşama) bu teknikte yardımcı egoların rol geri bildirimleri, grup üyelerinin tüm rollere ilişkin hissettikleri ve kendi yaşantılarındaki benzer rollerle benzerliklerine (özdeşim geri bildirimleri) ilişkin paylaşımlar, protagoniste destek olan paylaşımlardır (ankpsikodrama.org.).

Sosyodrama. Sosyodrama; bir grup bireyin bir sosyal problemle ilgili bazı rolleri paylaşarak izleyiciler karşısında gerçek hayatta olduğu gibi oynamalarıdır (Kepçeoğlu, 2004).

Sosyodrama; birlikte hareket etme ve grup içi iletişimlerini tanımlayan derin bir yöntemdir (Fox, 1987). Sosyodrama için kişilerin sosyal becerilerini geliştirmede bireylere yardım etmek ve onların gerçek yaşamdaki toplumsal rollerinin hedeflenen davranışlarının kazanımını sağlamaktır şeklinde bir tanım yapılabilir. Sosyodrama ile psikodrama arasındaki farkın, irdelenen durumun ortak olup olmaması veya bireyce oynanan her rolün “kollektif bileşeni” ve “kişisel bileşesi” halinde olmasıdır” diyebiliriz (Uşaklı, 2011, s. 7).

Sosyodramada her birey kendini değil; seçilen sosyal problemlerin içinde diğerinin rolünü oynar. Psikodrama da ise bu süreç kişinin kendi problemlerini oynaması şeklindeydi. Sosyodramayı psikodramadan ayıran en önemli özellik; psikodramada kişi belirlenen süreçte kendi problemlerine çözüm ararken, sosyodramada yine belirlenen süreçte gruptaki başka birinin problemine çözüm aranır. Bunun yanında psikodramada sahne kişi varken sosyodramada ise grup vardır. Psikodramada bir tip önemli iken sosyodramada bir kültürü temsil eden tipler ve bireylerin rolleri incelenir.

Sosyodramada da bazı teknikler vardır. Bunlar; rahatlama alıştırmaları, geçmiş yaşantıları araştırma, olumlu duyguların anlatılması, dostluk alıştırmaları, çatışma alıştırmaları gibi tekniklerdir. Rahatlama çalışmalarında kaygıları azaltmak; geçmiş yaşantılarının anlatıldığı teknikte katılımcıların geçmiş yaşantılarını anımsayarak, güncel olayların sebeplerini görmelerini sağlayan bir tekniktir. Olumlu duyguların anlatılmasında grubun diğer üyelerinin diğer insanları nasıl gördüklerini canlandırılmasıyla oluşturulan bir tekniktir. Dostluk alıştırmalarında gruptakilerden istedikleri biriyle istediği şekilde bir dostluk biçimi canlandırmalarını ortaya koyan bir tekniktir. Çatışma alıştırmalarında ise bir problem yaşandığında çözüm yolu bulmaya yönelik oluşturulan bir tekniktir.

Eğitim Alanında Drama

Eğitim, insanların öğretim ve öğrenmelerini içeren bir süreçtir. Bu amaçla dramanın müfredatta olması öğrenme için kişiye fayda sağlar. Bunun için eğitim ve drama birbiriyle yakında ilgilidir (Üstündağ, 1997).

Eğitimde drama denilince farklı kavramlar karşımıza çıkmaktadır. İngiltere’de “eğitimde drama”, ABD’de “yaratıcı drama” kavramları kullanılmaktadır. Almanya’da ise daha çok bu kavram “okul oyunu” ya da “oyun ve etkileşim” şeklinde görülmektedir. (San, 1992). Türkiye’de ise genellikle “yaratıcı drama” “drama” ya da “dramatizasyon” kavramları kullanılmaktadır (Çelikkaya, 2014).

Türkiye’de kullanılan bu kavramlar aslında drama çatısı altındadır. Gerek eğitimde drama kavramı gerekse de yaratıcı drama süreç olarak aynı tekniklerden yararlanır. Asıl amaç rol oynama, doğaçlama gibi kendiliğinden oluşan bir süreci ihtiva eder. Yazılı bir metin olmadan gerçekleşir. Bunun yanında dramatizasyon çalışmaları ise genellikle bir metne bağlı kalarak gerçekleştirilen bir süreçtir.

Bu bağlamdan bakıldığında eğitim alanında drama kavramını iki başlık altında toplayabiliriz;

- Hazırlıklı/metinli drama: Bir metne bağlı kalarak dersin hedeflerine uygun olarak gerçekleştirilir. Öğrenciler metinde yer alan rolleri oynarlar. Drama lideri tarafından olaylar yönlendirilir. Metne sadık kalınır.
- Hazırlıksız/doğaçlama-yaratıcı/metinsiz drama: Hazırlıksız doğaçlama ya da yaratıcı drama, doğal ve doğaçlama bir çalışmadır. Önceden hazırlanmış bir metne bağlı kalmadan sahnelenir. Olay merkezli olup lider tarafından yönlendirilir. Öğrenciler yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları bu eylem içinde yansıtırlar (Maden, 2010a).

Drama süreci. Drama yöntemiyle etkili bir ders işleyebilmek için dramanın kendi oluşum sürecini iyi bilmek gerekir. Drama yönteminde uygulayıcının uygulaması gereken bazı görevler olduğu gibi, yönetime ait özelliklerinde iyi bilinmesi gerekmektedir. Drama içinde bazı önemli etkenler vardır.

Dramanın temel öğeleri. Drama, yapılan tanımlar ışığında bir lider/öğretmenin yönlendirmesinde her hangi bir konunun bazı tekniklerden yararlanılarak grup içinde canlandırma yapılması olarak ifade edilebilir. Dramatik bir kurgunun oluşabilmesi için bazı bileşenlerin olması gerekmektedir. Bu bileşenler;

Drama lideri/eğitmeni/öğretmeni; Dramada süreci tasarlayan, biçimlendiren, yöneten lider/eğitmen-öğretmen kavramından; yaratıcı drama süreçlerine hakim, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda yeterli, uygulama becerisi olan alanda uzman kişiler. Bunun yanında içtenlik, dürüstlük, empati kurabilme, sabırlı olma ve sorumluluk sahibi olma gibi özelliklerde drama liderinde aranan özelliklerdir. Öğretmen, her zaman öğrencilerinin ihtiyacına açık olmalı kimi zamanda sert olmalı ve otoriteyi elden bırakmamalıdır (Aytaş,2008; Uşaklı, 2011; Adıgüzel, 2013).

Drama liderinin özelliklerini Neelands(2004), şöyle açıklar:

- Drama öğretmeni hem zaman, mekân ve kişileri yönetir, hem de sınıfın toplumsal ve sanat biçiminin estetik boyutta olmasını sağlar.
- Drama öğretmeni müfredatı uyarak öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunur
- Drama öğretmeni, boş zamanlarda ve okul sonrası kulüpler oluşturulması yoluyla müfredat dışı drama etkinliklerine fırsat verir.
- Drama öğretmeni kısa zamanda öğrencilere yoğun bilgiler sunar.

Grup (katılımcılar)Yaşantılar; benzer özellikleri ya da ortak özellikleri olan, aynı düşünceleri paylaşan, aynı amaca yönelik eylem birliği içinde olan, birbirlerini tanıyan, aralarında her hangi bir ilişkinin ya da etkileşim bulunan birden fazla bireyden oluşur. Grup, örgütlenmiş ve lideri olan topluluktur.

Mekan; drama çalışmalarının rahatlıkla yapılabilmesi için bir yere ihtiyaç vardır. Drama sürecinde mekanın, katılımcıların güveli bir biçimde rahat edebilecekleri yerlerde birbirine dokunmadan yatabilecekleri genişlikte olması gerekmektedir.

Konu (Düşünce); Özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşen durumlar dışında “her şey” konuyu oluşturabilir. Önemli olan konunun kişilere, hangi davranış, tutum, becerileri kazandırmada kullanacağı, öngörülen davranışın uygun amaçlarla nasıl verileceği ve işe koyulacağıdır (Adıgüzel, 2013, s. 98).

Dramatik yapının öğeleri.Eğitimde dramada bir ders planı geliştirirken en önemli soru “ne öğreteceğim? ve nasıl öğreteceğim?” sorusudur. Dramatik öğeler drama dersinin nasıl öğreteceğiyle ilgili bir konudur. Başlıca dramatik öğeler şunlardır:

- Bağlam (Context): dramada kimler yer alacak?, ne oluyor?, nerede ve hangi zamanda oluyor? gibi temel soruların planlanmasıdır.
- Öğrenme alanı/tema(Learning area/theme); Burada hangi alanda, hangi hedef ve kazanımların olması vardır. Öğrenme alanının öngördüğü hedef ve kazanımlar, teknikler ve seçeceği materyaller vardır.
- Gerilim (Tension): gerilim, dramaya dayalı bir dersin başlamasında önemli bir itici güçtür. Sırlar, üstesinden gelinmesi gereken güçlükler,statü ve önceliklerin belirlenme güçlüğü gibi durumlar ve çatışmalar, gerilimi yaratmaktadır.

- Bakış Açısı /Çerçeve (view point/frame); drama çalışmasının planlanması sırasında, dramada yer alacak karakterlerin bakış açısının ana hatları ile tasarlanması önemlidir (Vural ve Somers, 2012).

Dramanın aşamaları.Drama çalışmalarında verilmesi gereken hedef ve kazanımlar bir plana göre yapılması gerekmektedir. Drama içinde devinimin de olduğu bir süreçtir. Öğrencilerin neyi, ne zaman ve nasıl yapacakları konusunda drama öncesinde bilgilendirilmesi gerekmektedir. Drama lideri ders planı oluştururken belirlenen hedefe, amaçlanan kazanımlara ulaşmada muhakkak bir plan yapması gerekmektedir. Drama sürecini başından sonuna kadar tasarlayarak, planlayarak yürütülmesi önemlidir. Hem drama liderine yapacağı etkinlikte fayda sağlamak hem de öğrencilerin belirlenen hedeflere daha rahat ulaşmasını sağlamak için drama dersi bazı aşamaları içinde barındırır. Drama dersinde oyun genelde doğaçlamalar üzerine kurulduğu için öğrencilerin de bu aşamaları takip etmeleri gerçek performansını ortaya koymalarını sağlayacaktır. Drama aşamaları ile farklı görüşler mevcuttur.

Karadağ ve Çalışkan'a göre (2006) bu şu aşamalardan oluşur. Dramanın eğitimdeki aşamalarını;

- Isınma
- Oyunlar
- Rahatlama
- Değerlendirme

San(1992), bu aşamayı şu şekilde ifade etmiştir:

- Kendini tanıma (bedensel ve psikik açıdan) karşısındakini tanıma.
- Karşılıklı iletişim. Karşılıklı iletişimin giderek ikili iletişimden daha çok kişili iletişim ve etkileşim'e geçmesi; grup dinamiğinin doğması; konuşma, sözellendirme, öykü

anlatma gibi retorik etkileşim roller üstlenme (öyle imiş gibi yapma, -make believe play)

- Tiyatro denilebilen aşama gösteri aşaması (Etkileşimin daha önce tümüyle grup içinde oluşmasına karşılık, şimdi bu, daha çok oyuncuların izleyiciye doğru yönelmiştir.)
- Tüm bu aşamaların ardından kesinlikle oyun, roller, yaşantılar, canlandırılan kişilikler ve konunun irdelenmesi üzerinde tartışma yapılır.

Üstündağ'a (2012) göre drama dersinin işlenişi, giriş, geliştirme ve sonuç etkinliklerinden oluşan bir süreçten oluşur.

Maley, & Duff'a (2011) drama sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

- Amaç
- Odak
- Seviye
- Zaman
- Hazırlık
- İşlem
- Yönerge
- Çeşitlilik
- Not

Aytaş (2008), Akoğuz & Akoğuz (2013), bunlara ek olarak şu şekilde bir sıra vermiştir.

- Isınma (oyun ya da şarkı) (5 dakika)
- Aktiviteyi açıklama (5 dakika)
- Aktivite (20-30 dakika)
- Dönüt (10-20 dakika)

Bunun yanında Maden’de (2010b) şöyle bir süreçten bahseder:

Hazırlanma Evresi: (*Isınma ve Rahatlama Çalışmaları*) belirli bir bilgi ve beceri için egzersizler yapıp, alıştırmaya çalışmalarını kapsar.

Eylem: (*Oyun ve Doğaçlama*) Özgürce oyun kurma ve geliştirme. Grupla etkileşim içinde problemi çözmek için oyunlar canlandırılır. Bu aşama rol oynama, pandomim, doğaçlama çalışmalarını içerir. Grup içinde etkileşimi sağlamak, duyu organlarını harekete geçirmek, hayal gücünü etkin kılmak için pandomim çalışmaları yapılır. Doğaçlama sırasında bir metinden masal, fıkra, atasözü, fotoğraf, öykü, tablo, sembol vb. materyalden ya da örnek bir olaydan yola çıkarak üzerinde durulan kavram ve beceri için drama süreci canlandırılır.

Oluşum/Ürün ve Değerlendirme: Asıl eylem oyun safhası aşılmış, grup rahatlama düzenine geçmiştir. Hem zihinsel hem de fiziksel rahatlama yaşanır. Rahatlama aşamasında müzik ve sözlü oyunlara yer verilebilir.

Tüm bu açıklamalardan sonra drama sürecini genel hatlarıyla şu şekilde özetleyebiliriz.

- Isınma-hazırlık çalışması
- Canlandırma
- Değerlendirme-tartışma (Adıgüzel, 2013).

Drama sürecinin örnek planları.Etkili bir drama dersi için süreç içerisinde drama aşamalarına uyulması gerekmektedir. Fakat bu aşamalardan hazırlık ve ısınma çalışmasının,drama etkinliği öncesinde yapılması şart değildir. Drama grubunun büyüklüğü, sınıf ortamının fiziksel şartları vb. nedenlerden dolayı süreç içerisinde bazı esnemeler yapılabilir.

Tablo 8’ de Heathcote’e (1998, akt. Pennington) göre bir drama planı örneği verilmiştir. Tablo 9’da da Vural & Somers’e (2012) göre bir drama planı örneği verilmiştir.

Tablo 8

Heathcote' e göre bir drama ders planı

Drama Planı	
Amaçlar	<p>Program: Öğretilecek içerik.</p> <p>Gereksinimlerle ilgili öğeler: Öğrencilerin gereksinimleri ve ilgileri.</p> <p>Amaç: Öğretilecek içerikle ilgili olarak açık, net ve motive edici hedef ve kazanımlar.</p>
Yer	<p>Drama çalışmalarının nasıl bir kurgusal ortamda geçeceği önceden planlanmalıdır. Ör: Bir fabrika, uzay gemisi, bir ada, bir saray vb. Heathcote, bir dramaya başlarken, dramanın geçeceği yeri çocuklarla birlikte kâğıtlara yazarak ya da resimler çizerek gerçekleştirmeyi uygun görmektedir. Öğrenciler kâğıtlarla dramanın geçtiği yeri kurgularken (paper location), öğretmen bu yerin tüm ayrıntılarını buldurmaya çalışmalı, pratik sorular yöneltmelidir. Böylece, dramanın geçeceği yer öğrencilerin zihninde gerçekmiş gibi şekillenmekte ve yapacakları role inanmaları da kolaylaşmaktadır.</p>
Öğrencinin rolleri	<p>Öğrenciler, hangi rollere ilişkin davranışları göstereceklerdir? Olayları kimin gözüyle göreceklerdir?</p>
Öğretmenin rolleri	<p>Öğretmen, dramada alacağı rol hakkında kendisine şu soruları sormalıdır:</p> <p>Kim olacağım ve ne yapacağım? Öğrenci rollerine ilişkin olarak hangi statüyü üstleneceğim? Hangi teknikleri kullanacağım? Role girmem, yapılacak dramayı ve öğrencilerin öğrenmelerini nasıl destekleyecek?</p>
Ortam	<p>Bu insanların burada ve bu zaman diliminde bulunmalarının nedeni ne?</p>
Yansıma	<p>Hayali olayların daha iyi anlaşılmasında hangi araştırma ve keşfetme süreçleri kullanılacaktır? Gerçek yaşam ile bağlantılar nasıl kurulacaktır</p>

Başka bir drama planı da Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Drama Yöntemine Dayalı Ders Planı Formatı

Drama süreci
Hedef
Kazanımlar
Yaş/Sınıf Düzeyi
Grubun Büyüklüğü
Süre
Araçlar ve Gereçler
Dramanın Geçtiği Kurgusal Yer
Öğrencinin Roller
Öğretmenin Roller
GİRİŞ
Dikkat Çekme
Güdüleme
Gözden Geçirme
Geçiş
GELİŞME
Problem Durumu ya da Ön Metin
Teknik ve Yönergeler
SONUÇ ve DEĞERLENDİRME
Son Özet
Tekrar Güdüleme
Disiplinlerarası Bağlantıları Kurma
Kapanış ve Değerlendirme
Bir Sonraki Ders ya da Drama Oturumundan Haberdar Etme

Dramada Kullanılan Teknikler

Drama bir yöntem olarak kullanıldığında bir süreç içerisinde değerlendirilmelidir. Önceden bir plan yapıp hedef ve kazanımların belirlenmesi gerekmektedir. Drama dersinde böyle bir planın yapılması, konunun dağılmasını önleyeceği gibi öğrenciye kazandırılmak istenen hedef davranışa daha kolay ulaşmasına olanak verir. Dramada bu hedef ve kazanımlara ulaşmak için bazı tekniklerden yararlanır. Drama mahiyeti itibariyle aslında bazı bileşenlerden oluşmaktadır. Bunlar genellikle doğaçlama, rol oynama, canlandırma ve mimdir (Gaudart, 1990).

Drama teknikleri, drama dersinde istenilen hedef ve kazanımlara daha kolay ve daha etkili bir şekilde ulaşmaya imkân tanır. Drama lideri, drama dersi planlarken hangi tekniği kullanacağını bilirse derse zenginlik katar, dersi daha işlevsel hale getirir. Drama derslerinde kullanılan belli başlı teknikler şunlardır (Adıgüzel, 2013); Vural & Somers, (2012); Uşaklı 2011); Heldenburg 2003; Krivkova,2001; Maley & Duff, 2011):

- Doğaçlama (Improvisation): Önceden belirlenmemiş, tasarlanmamış, aniden gelişen olaylar karşısında yaratıcı olmak ve tek tip olmaktan kurtulmak olarak tanımlanabilir. Oyun esnasında gelişen durumlar karşısında kendine göre yeni fikirler üretebilir. Metinden tamamen bağımsızdır. Doğaçlama ile bağımsız düşünebilme ve karar alabilme, sorumluluk üstlenme, işbirliği içinde olma, sözel ve bedensel olarak kendini daha iyi ifade etme becerisi kazanması gibi amaçlara hizmet edebilecek bir tekniktir. Bunun yanında doğaçlama ile katılımcıların sözcük dağarcığının gelişmesine, akıcı ve anlamlı konuşmalarına katkı sağlar.

Doğaçlamalar drama uygulamalarında, bireysel yapılacağı gibi küçük bir gruplarla da yapılabilir. Hatta tüm sınıfı içine katan tüm grupla da yapılabilir. Amaç

öğrencilerin grup içi performansını arttırmak, sosyal yönün geliştirmek problemlere ortak çözümler bulmaktır.

- Rol oynama (Role Play): Rol kelimesi, birinin gerçekleştireceği herhangi bir eylemde yapması gereken görev, suni bir davranıştır. Rol, bir drama etkinliğinde oyuncuların söylemesi gereken sözlerin ve yapması gereken hareketlerin genel adıdır. Drama dersinde rol oynama ise, doğaçlama sırasında bir başkasını ve başkalarının işlevlerini kabullenme, kişiliği üstlenme, canlandırma etkinliğidir. Rol oynama doğaçlama tekniği ile eş zamanlı kullanılmalıdır. Çünkü tiyatro, sinema, TV gibi canlandırmalarda doğaçlamaya dayalı olmayan rol oynamalar olabilir. Bundan dolayı her doğaçlama bir rol oynamayı içerir; ama her rol oynama bir doğaçlama olmayabilir.
- Öğretmenin Role Girmesi (Teacher in Role): Eğitimde drama çalışmalarında öğretmenin zaman zaman rol alması, oyun içinde gruba yönergeler vermesi sınıf yönetimini kolaylaştıran ve dramatik odağın sağlamlaşmasını sağlayan bir tekniktir. Öğretmen kurgusal dünyada bir rol içerisinde kurgusal dünyaya dönülmeden gizli ya da doğrudan yönerge verebilmesi bu tekniğin en büyük artılarından. Özellikle yabancı dil eğitim sınıflarında yapılan drama çalışmalarında öğretmenin olaya zamanında müdahale etmesi öğrencilere oyun için büyük bir kolaylık sağlar.
- Bilinç koridoru (Conscience Alley/ Decision Alley/ Thought Tunnel): Bazı kaynaklarda, bu teknik “karar koridoru” ya da “düşünce tüneli” olarak da geçmektedir. Dramada bir karakter bir konu hakkında ikileme düştüğünde bu teknik kullanılır. Teknik, yüzleri birbirine dönük olarak ayakta, karşılıklı iki sıra halinde bir biçim içerisinde gerçekleştirilir. Karakter koridorda yavaşça ilerlerken, her bir öğrenci ona kararını etkileyecek cümle fısıldamaktadır. Koridorun sonuna geldiğinde oyuncu

kararını açıklar. Koridor boyunca önerilen düşünceler, ortaya konulan duygular karakterin kararını vermede yardımcı olur.

- Donuk imge (Still Image, Depiction, Freeze-frame): Drama esnasında bireysel ya da küçük gruplar ile kendi bedenleri ile hareketsiz, sessiz, sözsüz görüntüler oluşturma biçimidir. Donuk imgede, öğretmenin drama oluşumu devam ederken belli bir noktada grubu durdurması ve grubun o an üzerinde tartışmasını sağlamasıdır. Bu teknik fotoğraf karesi ile karıştırılmamalıdır.
- Fotoğraf karesi (Tableau): Bu teknik donuk imgedeki gibi drama esnasında kendilerinin kurguladıkları ve üzerinde konuştukları bir yapıyı içermez. Bu teknikte fotoğraf anında bir tasarlama, hazırlama söz konusu değildir. Fotoğraf anı, o anın fotoğrafını çekme işidir. Örneğin bu teknikte, kısa bir masal ya da öykü verilerek Küçük gruplara ayrılan öğrencilerin, verilen metni beş ardışık fotoğraf karesi ile anlatmalarını istenilebilir.
- Sıcak sandalye (Hot seating): Bu teknik, drama esnasında yer alan bir karaktere verdiği bir karar ya da yapmış olduğu bir davranıştan ötürü onu sandalyeye oturarak sorular sorulması şeklinde ilerleyen bir tekniktir. Bu sandalyeye oturan, soru sorulan karakterler, genelde ana kahraman ya da düğümü çözmeye etkili olabilecek ana kahraman kadar önemli olan başka bir kişi olmalıdır. Sorulan sorular oyunu geliştirmek, var olan problemlere çözüm yolları önermek için olmalıdır. Sorular karakterin özel hayatıyla ilgili, kişisel duyguları ve öznel yaşantılarını içermemelidir.
- Düşünce takibi (Thought Tracking): Bu teknik, karakterlerin düşüncelerinin dışavurumunu sağlayan, belli bir anda dramının içindeki karakterlerin aklından geçeni söylemesi olarak tanımlanır. Fotoğraf karesi ya da donuk imgeden yararlanılan bir tekniktir. Öğrencilerin fotoğraf karesi ya da donuk imge şeklinde

durduklarında onların ne düşündüğünü birer cümle ile söylemeleri istenir. Kısaca bir karikatürdeki baloncukları doldurmak gibidir.

- Dedikodu halkası (Gossip circle): Bu teknik drama süreci içinde bulunan ana karakterin sorununu oluşturan bir davranışı hakkında dedikodu yaparak veya fısıltı içinde konuşmaları biçiminde gerçekleştirilir. Hedef hikayede gizemli bilinmeyen bir olay meydana geldiğinde diğerlerinin bundan nasıl etkilendiğine ilişkin bir farkındalık oluşturmaya çalışmaktır.
- Role içinde yazma (Writing in role): Bu teknik, tüm grup üyelerinin ana kahramanın rolünü üstlenerek bir mektup, günlük ya da gazete haberini yazması biçiminde gerçekleştirilir. Buradaki amaç, bu yazmayı gerçekleştirerek, ana karakterin rolüne girerek onların içsel dünyasını yansıtan bilgileri ve duygu düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.
- Pantomim (Pantomim): Söze hiç yer verilmeyen, her hangi bir olayı duygu ve düşünceyi, kimi kez müzikle kimi kez dansla, bazen de beden ve yüz hareketleriyle yansıtan bir tekniktir. Dramada öğrencilerin bir pantomim esnasında yaptıkları süreç sonucunda üzerinde konuşularak bazı becerilerin geliştirilmesine olanak verir.
- Kukla ve Maske kullanımı (Puppetry and Mask): Kukla ya da maske yapılarak gerçekleştirilen bir etkinliktir. Parmak ve eldiven kuklalar şeklinde de oynanabilir. Bunun yanında plastik içecek şişeleri, eski çoraplar vb. objelerle kukla yapılabilir. Bu etkinlikte amaç, kişinin bedensel devinim gerçekleştirirken aynı zamanda diğer dil becerilerini de etkin kullanmasını sağlar.
- Kâğıt Üzerinde Karakter Oluşturma (Role on the Wall/ Role on the paper): Bu teknikte, hikayenin odağını oluşturan bir karakter bulunduğunda, bu karakteri merkeze almak, incelemek ve karakterle ilgili detaylı bilgileri ortaya çıkarmak

amacıyla kullanılabilir. Sınıf içinde büyükçe bir kâğıdın yere konması ya da duvara asılması şekliyle gerçekleştirilir. Bu kâğıdın içine bir insan silueti çizilir. Olay bu karakterin üzerinden gider. Kurgulanan oyunda öğrenciler istedikleri şekilde kağıda bir şey yazarak ilerlerler. Sonunda olayla ilgili bir karakter çizilmiş ve yaptıkları eylemler kâğıda yazılmış olur.

- Rol değiştirme (Role change): Drama çalışmalarında katılımcılar belirli bir rolü üstlenir ve drama esnasında bunu oynarlar. Bu süreç bittiğinde roller değiştirilir ve tekrar canlandırılması sağlanır. Bazen süreç bitmeden, yarısında da değişim gerçekleştirebilir. Buradaki amaç, gerçekleştirilen durumun diğer kişide nasıl bir etki oluşturacağını düşünülmesidir.
- Rol kartları (Role Cards): Rol kartları drama sürecine başlayacak olan kişi ya da kişilere, canlandıracakları karakter ve kimliklerin yer aldığı içinde çatışmanın olduğu olay, başlangıç noktası zaman ve mekanın yer aldığı metinden oluşur. Bu metinler tiyatrodaki kullanılan metinler ya da senaryoyu içermez. Katılımcılar kendilerine verilen rol kartlarını içselleştirerek roldeki karakterle empati yapmaları sağlanır. Doğaçlamalar yapılırken bu bilgiler ışığında hareket etmelidir.

Dramada yaygın olarak kullanılan bu tekniklerden başka tekniklerde vardır. Bunlar; “Ses Takibi”, “Dans Drama”, “Aradaki Boşluk”, “Buzdağı”, “Forum Tiyatro”, “Günlük Yazma”, “Gölge Oyunu”, “Yeniden Canlandırma”, “Bölünmüş Ekran”, “Manşet”, “Harita” ve “Şema Oluşturma”, “Telefon Görüşmeleri”. Bu teknikler dramının hedefine ulaşılabilmesi için uygulanan tekniklerdir. Drama esnasında lider, bu tekniklerden birini ya da birkaçını seçerek etkinliklerini kurgulayabilir.

Dramanın Dil Öğretiminde Sınırlılıkları

Dil, hem bilişsel hem de sosyal süreçlerden geçilerek öğrenildiğinden, aynı ortamdaki öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı dil edinimi süreçlerinde aynı başarıyı göstermedikleri gözlemlenmektedir. Özellikle drama gibi öğrencilerin iç dünyalarını ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaran tekniklere öğrencilerin olumsuz yaklaşımları dil edinimlerini olumsuz etkileyebilir. Bu durumda drama aşağıdaki nedenlerden dolayı dil öğretimine katkıda bulunamayabilir.

- Drama ile etkinlikler yapaydır ve her düzey için uygun değildir. Dramada yaratılan durumlar öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına uygun olmayabilir ve öğrenciler bu tür durumlardaki etkinlikleri gerçek yaşama uygun bulmayacaklarından isteksiz olabilir. Ayrıca, drama ile öğrencilerin değişik dil yapılarıyla karşılaşmaları söz konusu olacağından başlangıç düzeyleri için söz dizimsel ve anlam bilimsel zorluk oluşturabilir.
- Drama ile öğrenciler utanma duygusunu yoğun hissederler. Yetişkin öğrenciler drama yapma konusunda kendilerini rahat hissetmeyebileceklerinden her rol için öğrencilerin gönüllü olarak isteklendirilmeleri zor olabilir.
- Drama ile yanlış dil yapıları benimsenip yerleşebilir. Dramada öğretmen, öğrencilerin yanlış kullanımlarını her zaman düzeltmenin isteklendirmeyi azaltacağı düşüncesiyle yaygın düzeltme yapmayacağından öğrenciler uygun olmayan tümce ya da yanlış yapıları benimseyerek kullanma yoluna gidebilir (Tüm, 2010).

Maden (2010a) drama dersinin sınırlılıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Grup büyüklüğü (sınıf mevcudu)

Drama yapılacak sınıflarda öğretmen grubun büyüklüğünü dikkate almalıdır. Genellikle drama uygulamalarında 20 kişilik gruplarla drama etkinlikleri daha etkili bir

şekilde gerçekleştirilmektedir. Drama etkinliğine katılacak olan öğrencilerin homojen bir yapıda olması tavsiye edilmektedir.

İçeriğin doğaçlamaya uygunluğu

Drama yöntemiyle işlenecek derslerde anlatılacak konu, dramanın gerektirdiği doğaçlamaya, yaratıcı ifadeye, hareketlere ve sözlü ifadelere uygun olmayabilir. Özellikle yabancılara yapılan drama derslerinde hedef dile ait bazı kültürel öğeler drama konusu yapıldığında oynamakta zorlanabilir. Öğrencilere bunları anlatıp performanslarını ona göre ayarlamaları beklenmelidir.

Tiyatro oyunu ve dramanın karıştırılması

Drama dersi sürecinde yapılacak olan canlandırmalar ve doğaçlamalar öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olacak onların dil becerilerini geliştirmede büyük bir etken olacaktır. Yazılı bir metinden hareketle ya da bir plan içinde kurgulanan tiyatro etkinliği sadece kişisel performanslara ve belirli yönlendirmelere göre gerçekleşir.

Drama sürecinde öğrencinin eşit oranda performans sergileyememesi

Lider/öğretmen grubun eşit oranda içeriğe göre performansını sergilemesini sağlayacak imkânları sağlamalıdır. Öğrenciler bilişsel ya da duyuşsal olarak farklı kişilik özellikleri gösterebilirler. Bazı öğrenciler derste çok aktif olabilirken bazıları görev almaktan kaçınır ya da sınıf ortamında olmaktan sıkılırlar. Lider öğrencilerin bu durumlarını önceden bilip ona göre etkinlik planlaması ya da drama esnasında öğrenci özelliklerine uygun müdahalelerde bulunması gerekmektedir. Amaç öğrenciyi rahatlatmak, derse katmak olmalıdır. Öğrenci, liderin bu güven duygusunu oluşturmasından sonra daha rahat hareket edecek ve dramaya daha etkin bir şekilde katılacaktır.

Dramada rol dağılımına bağlı kalınması

Dramada süreç gruba dağıtılan rollere bağlı sürdürülemez çalışıldığında doğaçlama ve öznel yetkinlikler göz ardı edilmiş olur. Rollerin canlandırılması yeni bilgi ve beceri ortaya çıkarmayacağı için dramadan ziyade tiyatro kaçılmış olur.

Amaç ve hedeflerin açıkça ifade edilmemesi

Özellikle dil öğretiminde yapılan drama faaliyetlerinde öğrencilerin anlayacağı şekilde drama konusunun tam olarak anlatılması gerekmektedir. Eğer öğrencilere ne yapacakları tam ve açık bir şekilde verilmezse dramadan beklenen sonuç alınmaz. Öğrenci ne yapacağını tam olarak bilemeyeceği için ikilemde kalır.

Drama tekniklerinin tam olarak bilinmemesi

Drama derslerinde görülen en büyük eksiklik çalışmalarının farklı tekniklerle geliştirilememesidir. Drama sürecini yönlendiren lider, yeterli ölçüde drama teknikleri ile diğer öğretim tekniklerine ait bilgi ve uygulama becerisine sahip değilse süreç, sıkıcı ve sınırlı bir çizgide seyredecektir. Yapılacak çalışmalarda belirtilen hususlara göre kullanılacak teknikler lider tarafından önceden belirlenmelidir. Böyle olunca grubun drama çalışmalarına ilgisi daha olumlu olacaktır.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmektedir. Bu amaca yönelik olarak bilgiler; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, araştırmanın uygulanması, verilerin analizi ve yorumları ile araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği ilgili alt başlıkları altında yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde drama yönteminin konuşma becerisine ve konuşma kaygı düzeylerine bir etkisinin olup olmadığı, drama yöntemine karşı öğrenci görüşlerinin neler olduğu amaçlandığından “karma yöntem” kullanılmıştır.

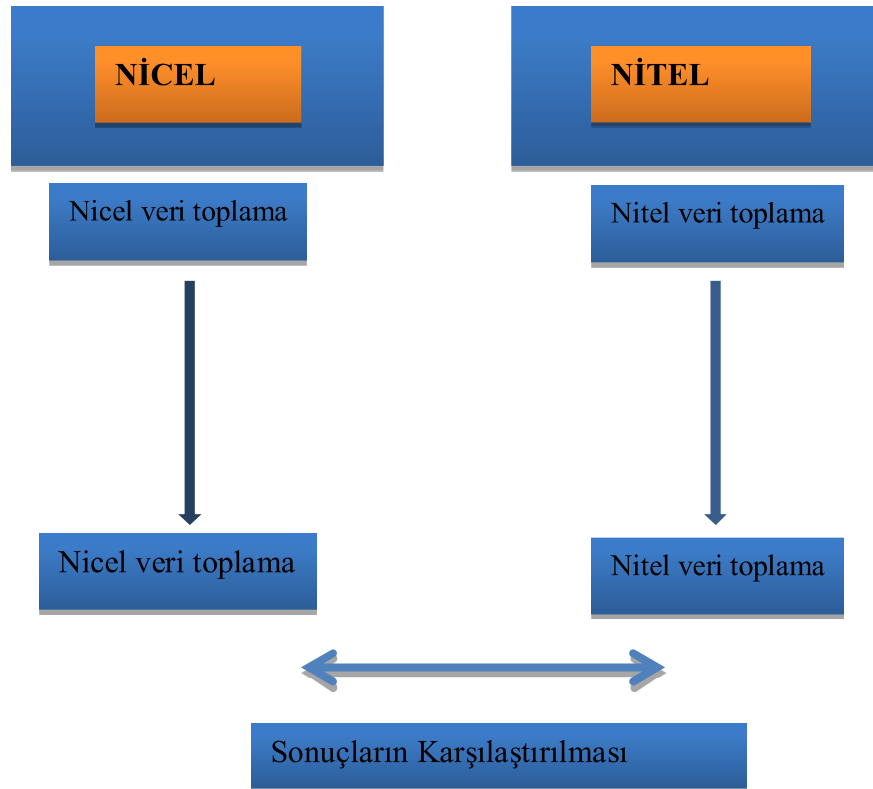
Greene, Caracelli ve Graham (1989) karma araştırmayı en az bir nitel ve bir nicel araştırmanın birleşmesiyle oluşan yöntem olarak tanımlamaktadır. Araştırmacı araştırmada kullanılabilecek değişik araştırma yöntemlerini, tekniklerini ve yaklaşımlarını kullanarak daha fazla ve daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak için karma yöntemi kullanabilir (Johnson & Onwuengbuzie, 2004).

Karma yöntem, nicel ya da nitel araştırma yöntemleri ile karşılaştırıldığında araştırma sorusunun ya da probleminin daha anlaşılır olmasını sağlamaktadır. Bu yöntem tek bir araştırma yönteminin (nicel ya da nitel) araştırma problemine ve araştırma sorularına ilişkin yeterli derecede açıklık getiremediği durumlarda kullanılmaktadır. Karma yöntem araştırması, araştırmacıların çalışmalarına ilişkin alternatif bir bakış açısı elde edilmesini olanaklı hale getirmektedir. Karma yöntemde nitel ve nicel veriler sırasıyla ya da eş zamanlı olarak toplanabilir. Bu seçim araştırmacının amacına bağlıdır. Eğer nitel veriler önce toplanmışsa, belli yerlerdeki katılımcılarla bir konunun incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel veriler eş zamanlı toplandığında, nitel ve nicel veriler aynı anda alınır ve uygulama eş zamanlıdır. Birçok

durumda aynı bireylerden hem nitel hem nicel veri sağlanarak veriler daha kolay karşılaştırılabilir (Gökçek, 2014).

Karma yöntemle ilgili model seçimini kolaylaştıran bazı tasarımların olduğu görülmektedir. Bunlar; Cresswell (2003); Morse (2003); Johnson & Onwuegbuzie (2004); tasarımlarıdır. Araştırmamıza konu olan tasarım Cresswell (2003) tarafından ortaya konulan tasarımlardan Eşzamanlı Üçgenleme tasarımı kullanılmıştır.

Eşzamanlı Üçgenleme: Bu tasarımda nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilir. Öncelik her iki veri seti için eşittir. Veri analizi genellikle ayrı ayrı yapılır ve verilerin yorumlanması esnasında birleştirme gerçekleşir. Birleştirme, verilerin üçgenlenmesi yani birbirine ne derece yakın olduğunun tartışılmasıdır. Bu tasarım araştırma bulgularını doğrulamak, güçlendirmek ve çapraz geçerliliğe bakmaya çalışıldığında faydalıdır. (Gökçek, 2014).



Şekil 3. Eşzamanlı üçgenleme karma yöntem tasarımı

Çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma derslerinde drama yöntemini kullanarak konuşma becerilerini gelişimini görme, bu derslere olan tutumlarını tespit etme ve çalışma boyunca oluşturulan veri setlerinden yararlanarak öğrencilerin görüşlerini yansıtmaktır. Bu çalışmada belli bir amaca yönelik verileri elde etmek için nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisinin olup olmadığını belirlemek için deneysel desen kullanılmıştır. Nicel verilerden oluşan sonucu desteklemek ve açıklamak için gerçekleştirilen nitel boyuttaki verileri toplamak için ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden, araştırmacının yansıtıcı günlüğünden, uygulama ders kayıtlarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, konuşma derslerinde dramayı uygulamak ve bu süreci en geniş şekilde aktarmak için yansız (random) atama yöntemiyle biri deney, diğeri de kontrol olmak üzere her iki grubu da çalışma öncesi ve sonrası aynı testler uygulanarak ölçümler yapılmıştır. Ön test son test kontrol grubu yarı deneysel desende en az bir deney bir de kontrol grubu bulunur. Bu modelde başlangıçta yansız atama yapılmayan grupların hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilir (Özmen, 2014).

Uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 202). Çalışmanın başında her iki gruba da ön test uygulanır. Ardından deney grubuna deneysel bir müdahalede bulunulurken kontrol grubuna özel bir uygulama yapılmaz. Daha sonra her iki gruba da son test uygulanır. Desenin şema olarak gösterimi Tablo 10'da şöyledir:

Tablo 10

Yarı Deneysel Desen

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
Deney	O1,1	X	O1,2
Kontrol	O2,1		O2,2

“Tablodaki aradaki çizgi deney ve kontrol gruplarının yansızlık kuralına göre eşitlenmediklerini göstermektedir. Grupların başlangıçta birbirine denk olmaması bu desenin en önemli dezavantajıdır” (Özmen, 2014, s. 60). Tabloda deney ve kontrol grupları arasındaki kesik çizgi grupların seçkisiz atama yoluyla yapılmadığını göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmanın çizelgesinin tablo halinde gösterimi şöyledir:

Tablo 11

Araştırma Çizelgesi

Grup	Ön Ölçümler	Uygulama Süreci	Son Ölçümler
Deney Grubu	1.Konuşma Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Kaygısı Ölçeği	1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma derslerinde drama yöntemi	1. Konuşma Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Kaygısı Ölçeği
Kontrol Grubu	1. Konuşma Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Kaygısı Ölçeği	1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma derslerinde geleneksel yöntem	1. Konuşma Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Kaygısı Ölçeği

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin uygulama süreciyle ilgili görüşleri, araştırmacı günlüğü, kamera ve ses kayıtları yer almaktadır. Öğrencilere önceden hazırlanmış

yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gruplar halinde görüşmelerin gerçekleştiği odak grup görüşmesi ile uygulamanın her aşamasında öğrencilerle sohbet tarzı görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada her iki gruba da deneysel işlem den önce Konuşma Becerisi Ölçeği ve Konuşma Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Son test, ön testin uygulanmasından 8 hafta sonra yapılmıştır. Araştırma için B2 kurunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden iki grup seçilmiştir. Yansız atama yapılarak gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Öğrenciler deneysel işlemlerden önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüme tabi tutulmuştur. Deney grubunda konuşma derslerinde drama yöntemi ile ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler kodlanarak temalar halinde yazılmıştır. Araştırmacının her etkinlik sonrası öğrencilerden aldığı görüşler ve araştırmacı günlüğünden elde ettiği veriler de sürece dahil edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Evren, araştırmaya konu olan sorulara cevap bulmak için verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük grup olarak tanımlanabilir. Örneklem ise özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçasıdır. (Büyüköztürk vd. 2012).

Araştırmanın evrenini, Fatih Üniversite TÖMER’de öğrenim gören B2 seviyesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise konuşma derslerinde drama yönteminin uygulandığı, yansız atama yöntemiyle oluşturulan kontrol ve deney gruplarındaki 36 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmaya konu olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özelliklerine ait bulgular tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kadın	9	%50.0	11	%61.1	20	%55.6
Erkek	9	%50.0	7	%38.9	16	%44.4
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0

Kontrol grubu olanların 9'unun (%50.0) kadın, 9'unun (%50.0) erkek; deney grubu olanların 11'i (%61.1) kadın, 7'si (%38.9) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 13

Türkçe Kitap Okunması İlgili Bilgiler

Türkçe Kitap Okunması	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Evet	13	%72.2	12	%66.7	25	%69.4
Hayır	5	%27.8	6	%33.3	11	%30.6
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0

Kontrol grubu olanların 13'ünün (%72.2) evet, 5'i (%27.8) hayır; deney grubu olanların 12'si (%66.7) evet, 6'sının (%33.3) hayır olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Türkçenin Neden Öğrenildiği İle İlgili Bilgiler

Türkçenin Neden Öğrenildiği	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Eğitim	8	%44.4	11	%61.1	19	%52.8
İş	9	%50.0	6	%33.3	15	%41.7
Evlilik	0	%0.0	1	%5.6	1	%2.8
Diğer	1	%5.6	0	%0.0	1	%2.8
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0

Kontrol grubu olanların 8'i (%44.4) eğitim, 9'unun (%50.0) iş, 1'i (%5.6) diğer; deney grubu olanların 11'i (%61.1) eğitim, 6'sının (%33.3) iş, 1'i (%5.6) evlilik olduğu görülmektedir.

Tablo 15

Okunulan Toplam Türkçe Kitap Sayısı ile İlgili Bilgiler

Okunulan Toplam Türkçe Kitap Sayısı	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
1 Kitap	8	%44.4	6	%33.3	14	%38.9
2 Kitap	4	%22.2	4	%22.2	8	%22.2
3 Kitap	4	%22.2	4	%22.2	8	%22.2
4 Kitap	1	%5.6	2	%11.1	3	%8.3
5 Kitap ve üzeri	1	%5.6	2	%11.1	3	%8.3
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0

Kontrol grubu olanların 8'i (%44.4) 1 kitap, 4'ünün (%22.2) 2 kitap, 4'ünün (%22.2) 3 kitap, 1'i (%5.6) 4 kitap, 1'i (%5.6) 5 kitap ve üzeri; deney grubu olanların 6'sının (%33.3) 1 kitap, 4'ünün (%22.2) 2 kitap, 4'ünün (%22.2) 3 kitap, 2'si (%11.1) 4 kitap, 2'si (%11.1) 5 kitap ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 16

Türkçe Öğrenmek İçin Türk Televizyonlarını İzleme ile İlgili Bilgiler

Türkçe Öğrenmek İçin Türk Televizyonlarını İzleme	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Evet	14	%77.8	13	%72.2	27	%75.0
Hayır	4	%22.2	5	%27.8	9	%25.0
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0

Kontrol grubu olanların 14'ünün (%77.8) evet, 4'ünün (%22.2) hayır; deney grubu olanların 13'ünün (%72.2) evet, 5'i (%27.8) hayır olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Ülkenizin Bulunduğu Kıta İle İlgili Bilgiler

Ülkenizin Bulunduğu Kıta	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Avrupa	3	%16.7	3	%17.6	6	%17.1
Asya	13	%72.2	6	%35.3	19	%54.3
Afrika	0	%0.0	8	%47.1	8	%22.9
Amerika	2	%11.1	0	%0.0	2	%5.7
Toplam	18	%100.0	17	%100.0	35	%100.0

Kontrol grubu olanların 3'ünün (%16.7) Avrupa, 13'ünün (%72.2) Asya, 2'si (%11.1) Amerika; deney grubu olanların 3'ünün (%17.6) Avrupa, 6'sının (%35,3) Asya, 8'i (%47.1) Afrika olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Etkinlikte Konuşmacı Olarak Görev Alma İsteği ile İlgili Bilgiler

Etkinlikte Konuşmacı Olarak Görev Alma İsteği	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Evet	5	%27.8	8	%44.4	13	%36,1
Hayır	3	%16,7	3	%16,7	6	%16,7
Kararsızım	10	%55,6	7	%38,9	17	%47,2
Toplam	18	%100,0	18	%100,0	36	%100,0

Kontrol grubu olanların 5'i (%27,8) evet, 3'ünün (%16,7) hayır, 10'unun (%55,6) kararsızım; deney grubu olanların 8'i (%44,4) evet, 3'ünün (%16,7) hayır, 7'si (%38,9) kararsızım olduğu görülmektedir.

Tablo 19

Hangi Beceri Düzeyinde Kendinizi Başarılı Gördüğünüz ile İlgili Bilgiler

Hangi Beceri Düzeyinde Kendinizi Başarılı Gördüğünüz	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Okuma	4	%22.2	5	%27.8	9	%25.0
Yazma	3	%16.7	4	%22.2	7	%19.4
Dinleme	5	%27.8	1	%5.6	6	%16.7
Konuşma	4	%22.2	5	%27.8	9	%25.0
Dil Bilgisi	2	%11.1	3	%16.7	5	%13.9
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0

Kontrol grubu olanların 4'ünün (%22.2) okuma, 3'ünün (%16.7) yazma, 5'i (%27,8) dinleme, 4'ünün (%22.2) konuşma, 2'si (%11.1) dil bilgisi; deney grubu olanların 5'i (%27.8) okuma, 4'ünün (%22.2) yazma, 1'i (%5.6) dinleme, 5'i (%27.8) konuşma, 3'ünün (%16.7) dil bilgisi olduğu görülmektedir.

Tablo 20

Yaş ile İlgili Bilgiler

Yaşınız	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
18-21 Yaş	4	%22.2	6	%33.3	10	%27.8
22-25 Yaş	5	%27.8	4	%22.2	9	%25.0
26-29 Yaş	4	%22.2	3	%16.7	7	%19.4
30 Yaş Ve üzeri	5	%27.8	5	%27.8	10	%27.8
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0

Kontrol grubu olanların 4'ünün (%22.2) 18-21 yaş, 5'i (%27.8) 22-25 yaş, 4'ünün (%22.2) 26-29 yaş, 5'i (%27.8) 30 yaş ve üzeri; Deney grubu olanların 6'sının (%33.3) 18-21 yaş, 4'ünün (%22.2) 22-25 yaş, 3'ünün (%16.7) 26-29 yaş, 5'i (%27.8) 30 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 21

İngilizceyi Hangi Düzeyde Konuştuğu ile İlgili Bilgiler

İngilizceyi Hangi Düzeyde Konuştuğu	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
A1	4	%23.5	3	%18.8	7	%21.2
A2	3	%17.6	3	%18.8	6	%18.2
B1	1	%5.9	1	%6.2	2	%6.1
B2	5	%29.4	2	%12.5	7	%21.2
C1	2	%11.8	4	%25.0	6	%18.2
C2	2	%11.8	3	%18.8	5	%15.2
Toplam	17	%100.0	16	%100.0	33	%100.0

Kontrol grubu olanların 4'ünün (%23.5) a1, 3'ünün (%17.6) a2, 1'i (%5.9) b1, 5'i (%29.4) b2, 2'si (%11.8) c1, 2'si (%11.8) c2; deney grubu olanların 3'ünün (%18,8) a1, 3'ünün (%18.8) a2, 1'i (%6.2) b1, 2'si (%12.5) b2, 4'ünün (%25.0) c1, 3'ünün (%18.8) c2 olduğu görülmektedir.

Tablo 22

Tükçenin Zor Bir Dil Olup Olmadığı ile İlgili Bilgiler

Tükçenin Zor Bir Dil Olup Olmadığı	Grup					
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Evet	5	%29.4	9	%50.0	14	%40.0
Hayır	12	%70.6	9	%50.0	21	%60.0
Toplam	17	%100.0	18	%100.0	35	%100.0

Kontrol grubu olanların 5'i (%29.4) evet, 12'si (%70.6) hayır; deney grubu olanların 9'unun (%50.0) evet, 9'unun (%50.0) hayır olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma karma yönteme dayandığı için hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Veri toplama araçları alan yazın taranarak bulunmuş sonra araştırmacı veri toplamamaya başlamıştır. Karma yöntemin uygulandığı araştırmalarda en sık olarak karşımıza çıkan veri toplama yöntemleri, ön test son test deneysel ve yarı deneysel model, odak grup görüşmesi, görüşme, gözlem ve doküman incelemesidir. Araştırmacı bu araçları kullanırken yöntemden kaynaklı çeşitli boyutları ve stratejileri dikkate alarak sonuca ulaşmaya çalışır.

Bu çalışmada karma yöntem kullanıldığından veriler nicel-nitel ağırlıklıdır. Çalışmada nicel veriler ölçeklerle desteklenmiştir. Drama yönteminin uygulanmasıyla ortaya çıkan durumları tespit etmek için gerekli nitel veriler ise; araştırmayı yürüten araştırmacı tarafından süreç içerisinde öğrencilerden elde ettiği farklı veri kaynaklarından oluşmuştur. Tablo 23'te uygulama boyunca kullanılan veri toplama araçları gösterilmiştir

Tablo 23

Uygulamada Yararlanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama kaynakları	Veri toplama araçları
Araştırmacı	Araştırmacı günlüğü, video ve ses kayıtları
Öğrenciler	Görüşme, Odak grup görüşmesi, video ve ses kayıtları

Nicel Veri Toplama Araçları. Çalışmanın bu bölümünde Konuşma Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Kaygısı Ölçeği veri araçlarından bulunmaktadır.

Konuşma değerlendirme ölçeği. Konuşma değerlendirme ölçeğini geliştiren Sallabaş (2011) öncelikle literatürde bulunan ölçekleri (MEB, 2006; Sargın, 2006; Lee, 2000; Dunbar, Brooks ve Miller, 2006, Public Schools of North Carolina, 2001) taramıştır. Taranan ölçekler konuşma kazanımları esas alınarak alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ara dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçekte “Konuşmaya Başlangıç”, “Konuşmanın Gelişme Bölümü”, “Konuşmanın Sonuç Bölümü”, “Beden Dili” ve “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” başlıkları altında toplam 28 madde bulunmaktadır. Oluşturulan ölçek, Ankara'nın Çubuk İlçesine bağlı Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan 54 altıncı sınıf öğrencisinin yaptıkları konuşmalar üzerinde sınıanmıştır. Öğrencilerin konuşmalarını biri araştırmacı olmak üzere toplam 3 alan uzmanı değerlendirerek puanlamıştır. Elde edilen sonuçlar SPSS programına aktarılmış ve değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemde, puanlayıcı güvenilirliğini belirlemek için, sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı ,863 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, puanlayıcılar arası ilişkinin yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmacı geliştirilen bu ölçeği kendi çalışmasında kullanmıştır. Kontrol ve deney grubunun konuşma becerileri “Konuşma Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Hem ön-testte hem son-testte öğrencilerin konuşma sorularına verdiği cevaplar bu alanda en az beş yıl deneyimi olan yüksek lisans ve doktora öğrencisi uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, Konuşma Değerlendirme Ölçeğinde yer alan “Konuşmaya Başlangıç, Konuşmanın Gelişme Bölümü, Konuşmanın Sonuç Bölümü, Beden Dili ve Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutlarıyla gerçekleştirilmiştir. Uzmanlara kontrol ve deney grubunda elde edilen kamera kayıtları verilmiş, bu kayıtlara göre konuşmalara puan verilmesi istenmiştir. Ölçekte yer alan “hayır”, “kısmen” ve evet” bölümlerine verilen toplam değerlendirmeler, konuşma beceri erişim puanlarını oluşturmuştur.

Deney grubunda konuşma derslerinde drama dersleri yapılmıştır. Kontrol grubuna ise sadece ders kitabında yer alan konuşma yönergeleriyle ders işlenmiştir. B2 süresi boyunca işlemler bu şekilde devam etmiştir. Son testlerde kontrol ve deney grubuna ön testte sorulan soruların sorulmamasına dikkat edilmiştir. Kontrol ve deney grubunun ön testlerde yapılan aynı süreç son testlerde de yapılmıştır.

Konuşma kaygısı ölçeği. Öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçmek için de Özdemir (2013) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacı literatürün taranmasının ardından yabancı dil kaygısıyla ilgili daha önce geliştirilmiş ölçekler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, Foreign Language Classroom Anxiety Scala) ve ilgili kaynaklar göz önünde bulundurularak yabancı dil konuşma kaygısı cümleleri oluşturmuştur. Bu cümleler, yabancı dil öğrenen, Avrupa Birliği Dil Portfolyösü’ne göre B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin anlayabileceği şekilde olması için bu seviyedeki beş öğrenciye okunması sağlanmıştır. Dil ve anlatım olarak hedef kitleye uygun olması için ölçekteki ifadeler, üç araştırmacı ve iki Türkçe öğretmenine okutulduktan sonra madde havuzuna son şeklini vermiştir. Böylece 31 maddeli 5 dereceli Likert tipi bir ölçek

hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri için verilecek cevaplar “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, yorum yok, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” şeklinde tanımlanmıştır. Ölçekte bulunan kaygı için olumsuz maddeler 1–2–3–4–5 şeklinde ve kaygı için olumlu maddeler ise 5–4–3–2–1 şeklinde puanlanmıştır. Böylece her bir ölçek (veri toplama aracı) için bir kaygı puanı elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük kaygı puanı 31 iken en yüksek puan 155’tir. Puanın yüksek olması Türkçe konuşma kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Son şekli verilen deneme ölçeği formu, Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de ve Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 42’ si kız 51’ i erkek toplam 93 öğrenciye uygulanmıştır. Çözümlenmeler, 93 ölçek formu üzerinden yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının kaynaklarını ölçmek için oluşturulan ölçeğin alt boyutları, faktör analizi yapılarak faktör yüklerine göre belirlenmiştir. Ayrıca maddelerin madde-ölçek korelasyonlarına bakılarak ölçekle ilgili olmayan maddelerin bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Deneme ölçeğinden elde edilen verilere madde analizleri uygulanarak her maddenin, ölçeğin son şeklinde yer alıp almayacağına karar verilmiştir.

Yapılan çözümlenmede, madde ortalamaları için t-testi sonuçları $p > 0.05$ olan ve korelasyon katsayıları $r \leq 0.30$ düşük olan, 3., 6., 7., 9., 10., 13., 14., 15., 16., 17., 19., 26., 27. ve 31. maddelerin, nihai ölçekle ölçülmek istenen durumun ölçülmesine çok az katkıda bulduklarına karar verildiği için bu maddeler ölçekten atılmıştır. Sonuç itibarıyla ölçek, 17 maddeye indirilmiştir. Nihai ölçek formuna bakıldığında, 4 boyutlu 17 maddelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucu elde edilen dört tane faktörden, 1. faktörü oluşturan 5 madde “Bireysel Özellikler” başlığı olarak; 2. faktörü oluşturan 4 madde “Peşin Hükümleri” başlığı olarak; 3. faktörü oluşturan 5 madde “Çaresizlik İnancı” başlığı olarak ve 4. faktörü oluşturan 3 madde ise “Bakış Açısı” başlığıyla ilişkilendirilmiştir. Bu faktörlerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 1. faktör için .80; 2.faktör için .71; 3.faktör için .59; 4.faktör için .57 ve ölçeğin geneli için .80 değerini göstermektedir. Buna

göre, ölçekteki her bir faktör için ölçeğin genelinde, kabul edilebilir bir düzeyde iç tutarlılığın mevcut olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kişisel bilgi formu. Kişisel bilgi formu süreç başında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin bir takım özelliklerini tespit etmek için hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, Türkçeyi öğrenme sebebi, geldiği ülkeler, buldukları kıta gibi değişik özelliklerini tespit edilmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar neticesinde grubun özellikleri bakımından homojenlik gösterip göstermediği de bu forma bağlı kalarak analiz edilmiştir.

Nitel veri toplama araçları. Çalışmanın bu bölümünde görüşme, odak grup görüşmesi, video ve ses kayıtları, araştırmacı günlüğü araçlarından yararlanılmıştır.

Görüşme. Görüşme önceden belirlenmiş ciddi bir amaç içi yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayanan bir süreçtir. Görüşme türlerine bakıldığında yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırılmış görüşmeler önceden belirlenmiş bir dizi soruya cevap ararken, yarı yapılandırılmış görüşme ise önceden belirlenen soruların verilen cevaplara göre esneyebileceği ve yeniden keşfederek devam ettiği bir süreci ifade eder. Yarı yapılandırılmış görüşmenin bir çeşidi olan “sohbet tarzı görüşmeyle” deney grubu öğrencilerin her drama dersi sonunda görüşleri alınmıştır. Görüşmeler ses cihazına kaydedilmiştir. Sohbet tarzı görüşmelerde sorular etkileşimini doğal akışı içinde sorulur ve görüşülen birey kendisiyle görüşme yapıldığını fark etmeyebilir. Önceden belirlenmiş sorular olmadığı için konuşmanın hangi yöne gideceği bilinmez ve sorular konuşmanın akışı içinde kendiliğinden gelişir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Odak grup görüşmesi. Uygulamanın sonunda deney grubu öğrencileriyle konuşma derslerinde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde birden fazla kişiyle görüşme gerçekleştirilerek araştırma konusuna

ait sorular birden fazla kişiye yönlendirilir. Böylece araştırma konusuyla ilgili olarak görüşmeye katılan her kişi görüş ve düşüncelerini açıklar (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın 2013, s. 126).

Video ve ses kayıtları. Çalışmada video ve ses kayıtlarından iki aşamada faydalanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve sont test konuşma değerlendirmeleri kameraya çekilerek alan uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Diğer aşama ise öğrencilerin drama derslerinden yaptıkları uygulamalar yine kameraya kaydedilmiştir. Bu kayıtlar nitel veriler analiz edilirken çalışmayı bir bütünlük içinde ele alınmasına katkıda bulunmuştur. Kamera kayıtları HD kalitede (Samsung Note-N7100) çekilmiştir.

Araştırmacının günlüğü. Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar uygulamaların değerlendirilmesi şeklinde kaleme alınmış yazılardır. Araştırmacı, süreç boyunca gerçekleştirdiği uygulama ve verilerini değerlendirirken bu günlüklerden yararlanmıştır. Bu günlükler araştırmacıya yansıtıcı değerlendirmede bulunma, konu hakkında ayrıntılı ve geçerli bilgiler sağlama, araştırması için yeni sorular sormanın yanında araştırmacının bir sonraki derslerinde yapacağı değişiklik ve düzeltmeler için pratik bir şekilde kullanılacak işlevsel bir veri aracıdır (Altrichter ve diğerleri, 1993). Araştırmacı günlüğündeki veriler diğer veri araçlarıyla birlikte çözümlenmiştir.

Araştırmanın Uygulanması

Bu çalışmanın uygulanması yaklaşık iki aylık bir zaman dilimini kapsamaktadır. Çalışma, Fatih Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B2 seviyesi öğrencileri ile 10.02.2014- 04.04.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, B2 kuru boyunca 8 hafta sürmüştür. Her hafta konuşma derslerinde iki saat drama uygulamaları yapılmıştır.

Araştırmacı, uygulama öncesi gerekli izinleri almıştır. Uygulamaya 18 deney grubu 9-A sınıfı öğrencileri ile 18 kontrol grubu 9-B sınıfı öğrencileri olmak üzere toplam 36 öğrenci katılmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilere bilimsel bir çalışmada yer aldıkları söylenmiş ve kendilerinin rızası dâhilinde süreç ilerlemiştir.

Bu çalışmada, ilk önce Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen iki B2 sınıfı kontrol ve deney grubu olarak belirlendi. Kontrol grubunda konuşma derslerinde geleneksel yaklaşımla ders işlenirken, deney grubunda konuşma dersleri drama yöntemiyle işlenmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin konuşma beceresi ölçüleceğinden uygulama başlamadan önce konuşma konularının belirlenmesi çalışması yapılmıştır. Yabancılara Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisini belirlemek üzere uzmanların görüşü alınarak hazırlanan konuşma soruları kontrol ve deney gruplarına B2'nin başında ve sonunda sorulmuştur.

Öğrencilerin ön test ve son testte konuşma becerilerini tespit etmek için; hazırlıklı konuşmada önceden hazırlanan metnin ezberlenmesi söz konusu olabileceğinden hazırlıksız konuşma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilere verilen konuşma konularının üretilmesinde; Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde B2 seviyesindeki ders kitaplarındaki konuşma konuları ile Diller için Ortak Başvuru Metninde yer alan konuşma kriterleri göz önüne alınmıştır. Bu amaçla konuşma konularının tespit edilmesinde alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminde uzmanlaşmış beş okutmandan B2 seviyesi öğrencilerinin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerinde hangi konuların uygun olacağını tespit etmeleri ve her konuyu 100 üzerinden puanlayarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Ortalamaların alınmasının ardından en yüksek puandan başlayarak konuşma konuları seçilmiş, 50 puan ve altı alanlar elenmiştir. Bunun yanında uzmanlar tarafından son şekli verilen konuşma soruları, deney ve kontrol haricindeki başka üç B2 seviyesindeki öğrenciye

solunulmulltur. Bu u ogrencinin B2 seviyesindeki akademik basari puanlari birbirinden farklıdır. Bu ogrencilerden alınan donutler neticesinde bazı bilinmeyen kelimelerin yerine ona benzer, onların anlayacağı başka kelimelerle değistirilmiştir. Böylece kontrol ve deney grubuna konuşma sorularını sormadan önce konuşma sorularının anlaşılabilirliği test edilmiştir.

Öğrenci seçilen konuların aldıkları puanların diğerlerinden yüksek oluşu, konuların geçerli olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Kalın yazılmış sorular düşük puan aldıkları için formdan çıkarılmıştır. Konuşma soruları için oluşturulan konular ve uzmanların değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puan Tablo 24'te şöyle gösterilmiştir:

Tablo 24

Konuşma Konularının Belirlenmesi

Konular	Aldıkları Puan
1.Sizce mkemmел(ideal) aile nasıl olmalıdır? Sizin ailenizle anne baba ve kardeşleriniz ile ilişkileriniz nasıldır? Anlatınız Tablo 24'ün devamı	70
2.Televizyon izlemenin çocuklar üzerindeki etkisi nedir? Anlatınız.	74
3.Ülkenizdeki en popüler spor hangisidir? Bu sporun özelliklerini ve nasıl oynandığını anlatınız.	68
4.Ülkenizdeki yemek kültürü nasıldır, meşhur yemeklerden birini tarif eder misiniz?	74
5.izgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir? En sevdiğiniz çizgi film karakterini ve neden sevdiğinizi anlatır mısınız?	82
6.Bazı insanlar başka ülkelere yerleştiklerinde zamanla o ülkenin kültürünü benimsen ve o ülke insanı gibi yaşamaya başlarlar. Bazı insanlar ise yerleştikleri lgede kendi kltrlarına göre yaşarlar. Bu konu hakkında neler düşünüyorsun?	50
7.Sizce mesleklerin popülerliği zamana göre değişiyor mu? Değişiyorsa sebepleri nelerdir?	64
8.Doğal afetler denince aklınıza neler geliyor, doğal afetlerden korunmak için alınabilecek önlemler nelerdir?	68

Tablo 24'ün devamı	72
9.Reklamların insanlar üzerindeki etkileri nelerdir, örnekler ile açıklayınız.	
10.Bazı insanlar kendilerine benzer kişilikler ile arkadaşlık yaparken bazıları kendisinden farklı olan insanlarla arkadaşlık yaparlar? Sizce benzer ve farklı kişilerle arkadaş olmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?	44
11.Okullarda spor eğitiminin neden önemli olduğunu anlatınız.	61
12.Ülkenize taşınmak isteyen bir arkadaşınıza tavsiyeleriniz ne olurdu? Ülkenizde yaşamaya başladığında onu bekleyen güzellikler ve zorluklar nelerdir?	65
13.Kazaların en yaygın sebepleri nelerdir ve bunları engellemek için neler yapılabilir?	63
14.Mevsimlerin insanlar üzerindeki etkileri nelerdir, insan hayatında nasıl değişiklikler yaparlar?	49
15.Sizce en iyi öğrenme yolu hangisidir? Aile ve arkadaşlardan hayatı öğrenmek mi, ya da kişisel tecrübeler ile hayatı öğrenmek mi?	66
16.Eğer geçmişe dönme imkânınız olsaydı, hangi tarihte nerede olmak isterdiniz, neler yapardınız, nedenleriyle anlatınız.	72
17.Bazı ülkelerde kapalı alanlarda sigara içilme yasağı konulmuştur. Konu hakkında düşünceleriniz nedir?	81
18.Aileler, çocukların eğitim aldıkları ilk yer ve en önemli öğretmenleridir. Sizce kişinin eğitiminde aile mi okul mu önemlidir?	63
19.İnternet, akıllı telefonlar, tablet v.s kullanımı arkadaşlar ve aileler arasında iletişimi koparmakta ve insanlar birbirlerine vakit ayıramaz duruma gelmekte? Konu hakkında görüşlerinizi belirtiniz.	77
20.İnsanların giymiş oldukları kıyafetler onların kişiliklerini etkilemekte insanlar kıyafetlerine göre hareketlerini değiştirebilmekte? Bu durumu örnekler ile açıklayınız.	39
21.Ülkenizde düzenlenen bir festival ya da şenliği detaylarıyla anlatınız.	75
22.İnsanlar başarıya nasıl ulaşırlar? Şansla veya çok çalışma ile? Görüşlerinizi bildiriniz.	69
24.Televizyon programları, özellikle de diziler insanların davranışlarını nasıl etkilemektedir? Örneklerle açıklayınız.	47
25.Birçok öğrenci farklı ülkelere üniversite öğrenimi için gitmekte. Kişinin ülkesi dışında farklı bir ülkede üniversite okumasının artıları ve eksileri nelerdir?	62

26.Kalabalık bir ailede yaşamının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?	50
27.Beden dilinin iletişimdeki rolünü anlatınız.	76
28.Sizi en çok etkileyen filmi, filmin konusu, karakterleri ve türünden yola çıkarak anlatınız.	65

Kontrol ve deney grubu öğrencileri konuşma öncesi rahat edebilecekleri sessiz bir ortamda kamera kaydı yapılarak konuşmaları sağlanmıştır. Kayıttan biraz önce konuşma soruları verilmiş, ezberlemesi yoluna gidilmesi önlenmiştir. Öğrencilerin daha rahat konuşabilmeleri için kamera çekimi, mümkün olduğu kadar onların göremeyeceği, ya da çok etkilenmeyeceği bir açıdan yapılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları drama yöntemine göre değişip değişmediği araştırmanın alt problemlerinden biridir. Bunun için bu kaygı düzeyi “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Kontrol ve deney grubuna hem ön-test hem son-testte bu ölçek verilerek deney grubunda gerçekleştirilen drama yönteminin konuşma kaygısını ne yönde etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol grubunda her hangi deneysel bir işlem yapılmadığı için bu gruba sadece ön-test ve son-test olarak süreç başında ve sonunda uygulanmıştır. Deney grubunda ise konuşma derslerinde gerçekleştirilen drama yönteminin konuşma kaygıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını öğrenmek için ön-testten sonra drama yöntemiyle dersler yapılmıştır. Bu derslerde oluşan konuşma kaygı düzeyi son testte, ön testten ne kadar değiştiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın sonunda ulaşılan bulgularda öğrencilerin “Konuşma Değerlendirme Ölçeği” ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanlarında SPSS 21.0 programıyla analiz edildiğinde deney grubu lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır.

Uygulamanın sonunda deney grubu ile “Drama Yönteminin Konuşma Derslerinde Kullanımı” konulu bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yine her drama uygulaması

sonucunda öğrencilerle oyun hakkında görüşmeler yapılmış ve ses kaydına alınmıştır. Yapılan bu görüşmeler “sohbet tarzı” şeklinde gerçekleşmiştir. Ayrıca araştırmacı her uygulamada günlük tutarak süreci takip etmiştir.

Odak grup görüşmesinde birden fazla kişiyle görüşme gerçekleştirilerek araştırma konusuna ait sorular birden fazla kişiye yönlendirilir. Böylece araştırma konusuyla ilgili olarak görüşmeye katılan her kişi görüş ve düşüncelerini açıklar (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın 2013, s. 126).

Odak grup görüşmesi için bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formun geliştirilmesinde alan yazın incelenmiş ve örnek formlar dikkate alınarak maddeler yazılmış ve bu maddeler uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların önerileri dikkate alınarak görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Odak grup görüşmesine başlamadan önce B2 seviyesindeki başka bir gruba bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama araştırmacının asıl görüşme sırasında çıkabilecek sorunlara önlem almasını sağlamıştır. Odak grup görüşmelerinin pilot deneme sürecinde araştırmacı, sadece araştırmada kullanacağı görüşme yönergesini denemekle kalmayacak, araştırmanın gerçekleşeceği ortamı ve araştırmada veri toplama amacıyla kullanılacak kayıt cihazları gibi malzemeleri de deneme fırsatı bulacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 187).

Deney grubu öğrencileri 8 kişilik iki gruba ayrılmıştır. Öğrenciler görüşmeler için uygun bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi için uygun bir ortamın olması çok önemlidir. Genelde bu ortamlar, yaklaşık 8-10 kişinin 1-2 saat arasında kalabileceği, yeteri kadar ışık alan, oksijen yönünden zengin, klima ve doğal yollarla kolay havalandırabilir olmalı, çevredeki olası gürültü kaynaklarından da uzak olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 186). Araştırmacı görüşmeleri kayıt etmek için iki farklı ses kayıt cihazı ve bir yardımcı öğretmenle beraber görüşmeye girerek öğrencilerin dramının konuşma

derslerinde kullanımı konusundaki öğrenci görüşlerini toplamıştır. Araştırmacı tarafından, odak grup görüşmesine başlamadan önce telefonların kapalı konumda olması uyarısında bulunulmuştur.

Araştırmacı görüşme sırasında açık uçlu sorulara kısa cevap veren öğrencileri düşüncelerini daha açık söylemeleri için yeni sorularla onları güdülemeye çalışmıştır. Düşüncesini belirtmek istemeyen öğrenciler zorlanmamış, çok fazla konuşmak isteyerek dikkat çekmek isteyen öğrencilere ise önlem alınmıştır. Çünkü grup içerisinde olmanın verdiği baskıdan dolayı bazı katılımcılar sessiz kalabilir ya da bazı katılımcılar grup içerisinde kendilerini kolay ifade edebilmelerinden dolayı görüşmenin ana kahramanı olarak baskın duruma geçebilirler (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s. 127). Görüşme soruları cevap vermek isteyen bütün öğrencilere sorulmuş ve hepsinden cevaplar alınmıştır. Her iki grubun görüşmesi yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

Odak grup görüşmelerinde, katılımcılar arasında statü ve güç farkı varsa bu insanlar aynı iş ve yaşam ortamını paylaşıyorlarsa konu ve sorular hakkında herkes aynı ölçüde katkıda bulunmayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 186). Bunun yanında odak grup görüşmelerinin analizi de oldukça zordur. Araştırmacı ses kayıtlarını yazıya geçirmiş, konuyla ilgili kodlamalar yapmıştır. Bu kodlamalar sonunda temalar oluşturmuştur. Bu temalar oluşturulurken “sohbet tarzı” yapılan görüşmelerden ve araştırmacı günlüğünden de yararlanılmıştır.

Ortam. Karma araştırmalarda iyi yapılandırılmış bir sınıf ortamı öğrencilerin motivasyonunu artırır. Sınıf ortamının büyük-küçük olması, ısı, ışık, gürültü, temizlik ve yerleşim düzeni gibi etkenler öğretmen ve öğrenci üzerinde etkilidir (Aydın, 2010). Drama çalışmalarında uygulamanın yapıldığı Fatih Üniversitesi TÖMER’in Mecidiyeköy binasındaki sınıfları fiziki açıdan son derece geniş ve donanımlıdır. Drama yapılacak ortamın, drama

etkinliği yapacak grubun, katılımcıların güvenli bir biçimde rahatlıkla hareket edebilecekleri, yerlerde birbirine dokunmadan yatabilecekleri genişlikte, bir mekân olması gerekmektedir (Adıgüzel, 2013). Sınıflarda “u” tipi oturma düzeni mevcut olduğundan öğrencilerin drama etkinlikleri için performanslarını rahatça sergileyebilmesine olanak tanınmıştır.

Katılımcılar. Çalışmanın gerçekleşmesi ve amacına uygun olarak yürütülmesini sağlayan kişilerden oluşmaktadır. Katılımcılara ait özellikler Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Çalışmaya Katılan Deney Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Yaşı	Cinsiyeti	Ülkesi	Ana dili	Bildiği yabancı dil sayısı
Ö1	29	Bayan	Ukrayna	Ukraynaca	2
Ö2	19	Bay	Türkmenistan	Türkmence	1
Ö3	25	Bayan	Bosna Hersek	Boşnakça	3
Ö4	18	Bayan	Endonezya	Endonezya Dili	2
Ö5	24	Bayan	Nijerya	Havsa Dili	2
Ö6	28	Bayan	Ukrayna	Ukraynaca	3
Ö7	27	Bay	Suriye	Arapça	1
Ö8	36	Bay	Cezayir	Arapça	2
Ö9	35	Bay	Cezayir	Arapça	2
Ö10	18	Bayan	Rusya	Rusça	2
Ö11	17	Bay	Nijerya	Havsaca	2
Ö12	19	Bay	Nijerya	Havsaca	1
Ö13	17	Bayan	Güney Kore	Korece	1
Ö14	40	Bayan	Güney Kore	Korece	1
Ö15	18	Bayan	Somali	Somalice	2
Ö16	20	Bay	Nijerya	Havsaca	2
Ö17	22	Bayan	Rusya	Rusça	1
Ö18	21	Bayan	Somali	Somalice	2

Araştırmacı. Araştırmacı bir uygulamada çalışmanın amacına uygun bir şekilde ilerlemesinden sorumludur. Araştırmacı ikinci elden bilgi toplayan bir kişiden çok, araştırma konusuyla ilgili alanda zaman harcayan, alanı yakından tanıyan, alanda olup biten olayları yaşayan ve araştırmaya dâhil olan bireylerle yakın bir iletişim kuran kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmacı yüksek lisans ve doktora dönemlerinde “Bilimsel Araştırma Yöntemi” ve “Nitel Araştırma Yöntemleri” dersi almıştır. Lisans öğrenimi boyunca drama aktivitelerine katılmış ve oyuncu olarak performans sergilemiştir. Profesyonel bir drama oyuncusundan uygulama süreci boyunca teknik destek almıştır. Ayrıca araştırmacı “Google Alert” uygulamasına “drama” kelimesini yazarak 1.5 sene alanla ilgili gelişmeleri yakından takip etmiştir.

Araştırmacı, uygulama sürecinde derslerde hazır bulunmuş, drama uygulamaları için gerekli araç ve gereçlerin uygulanmaya hazırlanması, etkinliklerin düzenlenmesi, veri toplama araçlarının elden geçirilmesi, drama için uygun ortamın oluşturulması gibi çalışmalar yapmıştır.

Öğrenciler. TÖMER’de öğrenim gören iki B2 sınıfı öğrencileri uygulamaya katılmıştır. Bu sınıflardan 9-A sınıfından 18 öğrenci deney grubunu, 9-B sınıfı öğrencileri ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma B2 kuru boyunca 10.02.2014- 04.04.2014 tarihleri arasında sekiz hafta sürmüştür. Araştırmaya 20 kadın 16 erkek katılmıştır.

Çalışma takvimi. Nitel araştırmalarda verilen doğru bir şekilde elde edilmesi ve buna uygun bir analiz süreci için bir planlanma gerekmektedir. Bu planlamada neyin, nerede, ne zaman yapılması gerektiğiyle ilgili araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır. Uygulamanın 8 hafta sürecek olması bir çalışma takviminin oluşturulmasını gerekli kılmıştır. Çalışma takvimi Tablo26’ta gösterilmiştir.

Tablo 26

Uygulama Süreci

Çalışma Takvimi	Uygulama	Süresi	Veri Toplama Araçları
10.02.2014	Deney Grubu	3 ders saati	Ön test uygulaması /Kamera Kaydı
11.02.2014	Kontrol Grubu	3 ders saati	Ön test uygulaması /Kamera Kaydı
12.02.2014	1.Uygulama(DG-KG) Değerlendirme	2 ders saati	Kamera kaydı/ Araştırmacı Günlüğü Görüşme/ Ses kaydı
19.02.2014	2.Uygulama(DG-KG) Değerlendirme	2 ders saati	Kamera kaydı/ Araştırmacı Günlüğü Görüşme/ Ses kaydı
26.02.2014	3.Uygulama(DG-KG) Değerlendirme	2 ders saati	Kamera kaydı/ Araştırmacı Günlüğü Görüşme/ Ses kaydı
05.03.2014	4.Uygulama(DG-KG) Değerlendirme	2 ders saati	Kamera kaydı/ Araştırmacı Günlüğü Görüşme/ Ses kaydı
12.03.2014	5.Uygulama(DG-KG) Değerlendirme	2 ders saati	Kamera kaydı/ Araştırmacı Günlüğü Görüşme/ Ses kaydı
19.03.2014	6.Uygulama(DG-KG) Değerlendirme	2 ders saati	Kamera kaydı/ Araştırmacı Günlüğü Görüşme/ Ses kaydı
26.03.2014	7.Uygulama(DG-KG) Değerlendirme	2 ders saati	Kamera kaydı/ Araştırmacı Günlüğü Görüşme/ Ses kaydı
01.04.2014	8.Uygulama(DG-KG) Değerlendirme	2 ders saati	Kamera kaydı/ Araştırmacı Günlüğü Görüşme/ Ses kaydı
02.04.2014	Odak Grup Görüşmesi	1 saat	Kamera Kaydı
03.04.2014	Deney Grubu	3 ders saati	Ön test uygulaması /Kamera Kaydı
04.04.2014	Kontrol Grubu	3 ders saati	Ön test uygulaması /Kamera Kaydı

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi. Araştırmada hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi puanları ön test ve son test ile ölçülmüş ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına taşınarak ve SPSS 21.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”nden ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği”nden aldıkları puanların anlamlı

bir şekilde değişip değişmediğini tespit edebilmek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bilgi formlarından alınan bilgilerden elde edilen değerlerin gruplar arası homojen olup olmadığını tespit etmek için Ki-kare testi uygulanmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Nitel verilerin analizi. Çalışmanın nitel verilerin analizi konuşma derslerinde yapılan uygulamalara dönük görüşmeler, odak grup görüşmesi, ses ve kamera kayıtları ile araştırmacının günlüğünden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Nitel verilen analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analiz süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Verilerin kodlanması: içerik analizinin ilk aşamasıdır. Araştırmacı bu bölümde elde ettiği verileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır.
- Temaların bulunması: oluşturulan kodlar araştırma için yeterli bir sınıflandırma bilgisi oluşturmayabilir. Bunun için bu kodların belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Bunun için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Buradan çıkan temalar daha genel bir olguya işaret eder.
- Kodların ve temaların düzenlenmesi: ilk aşamada kodlanan veriler ve sonraki aşamada bu kodlamalarla oluşturulan temalardan oluşturduğu veriler düzenler ve bu şekilde belirli olgulara göre verileri tanımlamak ve yorumlamak mümkün olur.

- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: bu son aşamada elde edilen ve kodlama, temalama ve düzenleme işleri bitirilen verilerin yorumlanması yapılır. Araştırmacı bunu yaparken topladığı verilere anlam kazandırmak ve buğular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurmak, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarmak ve elde edilen sonuçların önemine ilişkiler açıklamak yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmanın elde edilen nitel bulguları ve katılımcı görüşleri, içerik analizinin son aşamasında yorumlanmış kod ve temalar örnek tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 27

Katılımcıların Uygulama Sürecine Ait Kodlama Örnekleri

Uygulama Süreci	Kodlamalar
Ö4. Başında drama olacak diye söyledi ben heyecanlandım bu drama nasıl olacak diye ben konuşacak mıyım diye düşündüm her çarşamba günü biraz heyecanlanıyorum nasıl olacak ne konuşabilirim ne hakkında konuşacağımı çok düşündüm; ama her hafta, hafta geçildi çarşamba günü o heyecanlandığım azaldı.	Heyecan duyma Endişe etme Heyecanın azalması
Ö7. Ben daha önce çalışırken hastalarla konuşurken sadece ağzını aç, ağzını kapat, dilini kaldır falan diyordum. İş kelimeleri içinde hiç konuşmam. Nasılsın falan hiç konuşamam. Drama yaptıktan sonra kendimi daha güvenli oldum yani mesela hasta gelince “nasılsınız?” “ne yaptınız?” gibi konuştum. Daha iyi oldu. Farkında oldum.	Kendine güven Olumlu aktarım
Ö1. Kendimi bana göre ben mesela yeni kelimeler çok ezberledim ama bazen konuşurken aklıma gelmiyor. Yazma dersi için düşünme vaktimiz var ama drama için düşünmek vaktimiz yok. Biz hemen hazır cevap vermeliyiz bunun için biraz zor. Drama dersi için ne fark ettim daha açık ders oldu ve biz mesela ben birkaç insan başka taraftan gördüm yeni tanıdım gibi. Çünkü mesela onlar biraz sessiz oldu çok konuşmadılar ama drama dersi yapınca onlar daha şakacı gibi oldular ve çok eğlenceli oldu. Drama dersleri o güzel bir antrenman gibi oldu. Biz drama derslerinde hazır cevap aktör olarak olduk. Mesela drama derslerin zamanında biz daha yakın olduk. Bu eğlenceli bir zaman oldu. Bence çok faydalı çünkü her zaman hazır cevap olmalıyız.	Konuşma zorluğu Empati yapma Arkadaşlarını keşfetme Hazır cevap

Tablo 27'nin devamı

Ö6. Biraz kaygım azaldı, daha rahat şimdi. Kilit açıldı. Biz bu atasözünü çok kullanıyoruz. Ben utangaç bir insanım yüzde seksen konuşmam ama bu derste konuşmalıyım. Ama biliyorum konuşmalıyım o yüzden benim için çok faydalı oldu.

Kaygıyla mücadele
Utangaç kişilik özelliği

Ö13. Ben de c1'dede yapabilirsek drama yapmak istiyorum. Başlarken drama yapmak istemiyorum ama şimdi daha yapmak istiyorum sonraki sınıfta da başka sınıflarla da bunu yaparsak iyi olacak diye düşünüyorum. Drama hakkında çok iyi çok güzel konuşmayı geliştirdik. Kesinlikle geliştirdik. Çok teşekkür ederim

İstek
Konuşmayı geliştirme

Yapılan kodlamalarda öğrencilerin uygulama sürecinin başında drama yöntemine karşı biraz mesafeli oldukları ve ne yapacaklarını tam olarak kestiremedikleri için biraz heyecan duydukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ama daha sonra bu heyecanlarının azaldığını ve drama dersine karşı iyi bir tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Yine dramanın konuşma becerisi, arkadaşlarıyla iletişim ve gündelik hayatta kendilerine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 28

Katılımcıların Uygulama Sürecine Ait Tema Örnekleri

Uygulama Süreci	Kodlamalar	Temalar
Ö4. Başında drama olacak diye söyledi ben heyecanlandım bu drama nasıl olacak diye ben konuşacak mıyım diye düşündüm her çarşamba günü biraz heyecanlanıyorum nasıl olacak ne konuşabilirim ne hakkında konuşacağımı çok düşündüm; ama her hafta, hafta geçildi çarşamba günü o heyecanlandığım azaldı.	Heyecan duyma Endişe etme Heyecanın azalması	Drama yöntemine karşı tutum
Ö7. Ben daha önce çalışırken hastalarla konuşurken sadece ağzını aç, ağzını kapat, dilini kaldır falan diyordum. İş kelimeleri içinde hiç konuşmam. Nasılsın falan hiç konuşmam. Drama yaptıktan sonra kendimi daha güvenli oldum yani mesela hasta gelince “nasılsınız?” “ne yaptınız?” gibi konuştum. Daha iyi oldu. Farkında oldum.	Kendine güven Olumlu aktarım	İşlevsellik

Tablo 28'in devamı

Ö1. Kendimi bana göre ben mesela yeni kelimeler çok ezberledim ama bazen konuşurken aklıma gelmiyor. Yazma dersi için düşünme vaktimiz var ama drama için düşünmek vaktimiz yok. Biz hemen hazır cevap vermeliyiz bunun için biraz zor. Drama dersi için ne fark ettim daha açık ders oldu ve biz mesela ben birkaç insan başka taraftan gördüm yeni tanıdım gibi. Çünkü mesela onlar biraz sessiz oldu çok konuşmadılar ama drama dersi yapınca onlar daha şakacı gibi oldular ve çok eğlenceli oldu. Drama dersleri o güzel bir antrenman gibi oldu. Biz drama derslerinde hazır cevap aktör olarak olduk. Mesela drama derslerin zamanında biz daha yakın olduk. Bu eğlenceli bir zaman oldu. Bence çok faydalı çünkü her zaman hazır cevap olmalıyız.

Konuşma zorluğu
Empati yapma
Arkadaşlarını keşfetme
Hazır cevap

Yöntemin faydası

Ö6. Biraz kaygım azaldı, daha rahat şimdi. Kilit açıldı. Biz bu atasözünü çok kullanıyoruz. Ben utangaç bir insanım yüzde seksen konuşmam ama bu derste konuşmalıyım. Ama biliyorum konuşmalıyım o yüzden benim için çok faydalı oldu.

Kaygıyla mücadele
Utangaç kişilik özelliği

Duygu Durumları

Ö13. Ben de c1'dede yapabilirsek drama yapmak istiyorum. Başlarken drama yapmak istemiyorum ama şimdi daha yapmak istiyorum sonraki sınıfta da başka sınıflarla da bunu yaparsak iyi olacak diye düşünüyorum. Drama hakkında çok iyi çok güzel konuşmayı geliştirdik. Kesinlikle geliştirdik. Çok teşekkür ederim

İstek
Konuşmayı geliştirme

Dramaya karşı
genel düşünce

Araştırmacının daha önce belirlemiş olduğu kodlamalar ışığında temalara ulaşılmıştır.

Bu temalar incelendiğinde süreç içerisinde öğrencilerin nasıl bir gelişim gösterdiği daha net ortaya konulmuştur. Öğrenciler başlangıçta var olan heyecanlarını yendiklerini, Türkçe konuşmada kendilerine güven geldiğini, konuşmalarını daha ilerlettiklerini, beden dilini etkin kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara bakıldığında dramanın öğrenciler üzerinde başlangıçtan süreç sonuna kadar çok yönlü ve pozitif ekseni bir değişim yaşadıkları sonucunu çıkarmaktadır.

Tablo 29 incelendiğinde “Yöntemin Faydası” ve “İşlevsellik” alt temasında öğrencilerin drama uygulamaları sonucunda başta konuşma becerisi olmak üzere öğrenciler

üzerinde çok yönlü bir katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu tema ile ilgili kodlamalar şu şekilde oluşmuştur.

Tablo 29

Katılımcıların Yöntemin Faydası Ve İşlevselliği Temalarına Ait Kodlama Örnekleri

Uygulama süreci

Kodlamalar

Ö1. Kendimi bana göre ben mesela yeni kelimeler çok ezberledim ama bazen konuşurken aklıma gelmiyor. Yazma dersi için düşünme vaktimiz var ama drama için düşünmek vaktimiz yok. Biz hemen hazır cevap vermeliyiz bunun için biraz zor. Drama dersi için ne fark ettim daha açık ders oldu ve biz mesela ben birkaç insan başka taraftan gördüm yeni tanıdım gibi. Çünkü mesela onlar biraz sessiz oldu çok konuşmadılar ama drama dersi yapınca onlar daha şakacı gibi oldular ve çok eğlenceli oldu. Drama dersleri o güzel bir antrenman gibi oldu. Biz drama derslerinde hazır cevap aktör olarak olduk. Mesela drama derslerin zamanında biz daha yakın olduk. Bu eğlenceli bir zaman oldu. Bence çok faydalı çünkü her zaman hazır cevap olmalıyız.

Konuşma zorluğu
Empati yapma
Arkadaşlarımı keşfetme
Hazır cevap

Ö4. Drama dersinde biz çok konuştuk. Arkadaşlarla olduğu için de rahat edebiliriz. Hazırlanmadan konuştuk yeni kelimelerde öğrenebildik. B1 biz yazma ve gramer öğrendik ama B2 de daha çok konuşma ve drama dersi var ve benim dersi çok katıldığımı düşünüyorum, benim daha çok katıldığımı düşünüyorum. Benim arkadaşlarımın konuşması geliştirdiğini hissediyorum drama yaparken de arkadaşlarımı da izliyorum onlar nasıl konuşuyor diye izliyorum bakıyorum bazen de biraz şaşırdım. “Aaa! O böyle konuşabilir; çünkü drama dersinden önce o öyle hiç konuşmadı o. Konuşma dersinde o da başka bir şey, o da konuşabilir. Böyle konuştu, konuşabilir biraz şaşırdım hepimiz konuşabildiğini hissediyorum.

Kelime öğretimi
Arkadaşlarımı keşfetme
Derse katılım
Şaşkınlık

Ö5. İyi oldu daha heyecanlı konuştuk biraz mecburen yeni kelimeler öğrendik.

Kelime öğretimi

Ö9. Bence drama dersi farklı bir metot konuşmak için, neden yani çok eğlenceli ve çok şaka yani çok önemli haftada. Her zaman yaz yaz, ders. Farklı bir ders ve bence drama çok önemli. Dışarıda konuşuyoruz, derste konuşuyoruz bilmiyorum, becerimi nasıl geliştirdi. B1 çok yazma hakkında oldu. B2 daha konuşuyorduk. Bence daha iyi geliştirdi konuşmamı bence çok faydalı oldu.

Eğlenceli bulma
Yöntemi beğenme

Ö11. Ben daha önceden evde hiç konuşmuyordum. Ama drama dersinde biraz korktum önceden heyecanlandım. Sonra onlara gittim bana yardım edebilir misiniz? Biz şimdi konuşuyoruz evde daha iyi.

Kaygı
Kendine güven

Tablo 29'un devamı

Ö14. Komşum bana söyledi. Daha öncede mesela. Merhaba nasılsın başka başka kelimeleri biraz korkarak söyledim de şimdi “nasılsın böyle gibi doğal konuşmaya başladım a sen çok iyi öğrendin. O yüzden biraz farklı olduğunu başkaları hissedebilir.

Kendine güven
Farkındalık

Tablo 29'un devamı

Ö15. Dramadan önce yani yeni geldiğim zaman iki ay önce evde Türklerle yaşıyorum. Ben onlarla Türkçe konuşmuyorum, yani korkuyorum bir hata yapabilirim. İngilizce konuşuyorum. Bu şekil Türkçemizi geliştirdik, şimdi Türkçe konuşuyoruz evde.

Kaygı
Kendine güven

Ö17. Mesela şimdi biz artık metrobüste nasıl laf alacağız onu ezberledik artık onu biliyoruz mesela ev satın alırken ne yapacağız onu da biliyoruz artık nasıl davranacağız ne söyleyeceğiz onu da biliyoruz pazarlık yapmayı da biliyoruz.

Farkındalık
Öğrenileni uygulama

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda oluşan kodlamalarda drama dersinin kendilerine sağladığı katkıyı değişik açılardan ifade ettikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Dramanın bu kodlamalar ışığında öğrencileri dersi eğlenceli hale getirirken, konuşma becerisini geliştirmede, sosyal iletişimi arttırmada, yeni kelimeler öğretiminde katkı sağladığı yorumuna varılabilir. Kodlamalar daha çok “kendine güven”, “kaygı”, “farkındalık”, “kelime öğretimi”, “konuşma zorluğu”, “empati yapma”, “arkadaşlarını keşfetme”, “hazır cevap”, “derse katılım”, “şaşkınlık”, “eğlenceli bulma”, “yöntemi beğenme” şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların uygulamaların bütününe bakıldığında ilk baştaki algılarının değiştiği görülmektedir. Dersler ilerledikçe öğrenciler daha istekli ve kendine güven duymaya başlamış, kendisini dilsel yönden geliştirmiş, arkadaşlarını süreç içerisinde yeniden keşfetme olanağı bulmuştur. Konuşmada yaşadıkları zorluklar uygulama süreci sonuna doğru ortadan kalkmış, yeni kelimeler öğrenme imkânı bulmuşlardır.

Öğrencilerin görüşlerinden oluşturulan kodlamalar ışığında “Yöntemin Faydası” ve “İşlevsellik” temalarına ulaşılmıştır. Bu tema Tablo 30'da şu şekilde gösterilmiştir.

Tablo 30

Katılımcıların Yöntemin Faydası Ve İşlevselliği Temalarına Ait Tema Örnekleri

Uygulama Süreci	Kodlamalar	Temalar
<p>Ö1. Kendimi bana göre ben mesela yeni kelimeler çok ezberledim ama bazen konuşurken aklıma gelmiyor. Yazma dersi için düşünme vaktimiz var ama drama için düşünmek vaktimiz yok. Biz hemen hazır cevap vermeliyiz bunun için biraz zor. Drama dersi için ne fark ettim daha açık ders oldu ve biz mesela ben birkaç insan başka taraftan gördüm yeni tanıdım gibi. Çünkü mesela onlar biraz sessiz oldu çok konuşmadılar ama drama dersi yapınca onlar daha şakacı gibi oldular ve çok eğlenceli oldu. Drama dersleri o güzel bir antrenman gibi oldu. Biz drama derslerinde hazır cevap aktör olarak olduk. Mesela drama derslerin zamanında biz daha yakın olduk. Bu eğlenceli bir zaman oldu. Bence çok faydalı çünkü her zaman hazır cevap olmalıyız.</p>	<p>Konuşma zorluğu Empati yapma Arkadaşlarını keşfetme Hazır cevap</p>	<p>Yöntemin faydası</p>
<p>Ö4. Drama dersinde biz çok konuştuk. Arkadaşlarla olduğu için de rahat edebiliriz. Hazırlanmadan konuştuk yeni kelimelerde öğrenebildik. B1 biz yazma ve gramer öğrendik ama B2 de daha çok konuşma ve drama dersi var ve benim dersi çok katıldığımı düşünüyorum, benim daha çok katıldığımı düşünüyorum. Benim arkadaşlarımın konuşması geliştirdiğini hissediyorum drama yaparken de arkadaşlarımı da izliyorum onlar nasıl konuşuyor diye izliyorum bakıyorum bazen de biraz şaşırıdım. “Aaa! O böyle konuşabilir; çünkü drama dersinden önce o öyle hiç konuşmadı o. Konuşma dersinde o da başka bir şey, o da konuşabilir. Böyle konuştu, konuşabilir biraz şaşırıdım hepimiz konuşabildiğini hissediyorum.</p>	<p>Yeni kelime öğrenme Arkadaşlarını Keşfetme Derse katılım Şaşkınlık</p>	<p>Yöntemin faydası</p>
<p>Ö5. İyi oldu daha heyecanlı konuştuk biraz mecburen yeni kelimeler öğrendik.</p>	<p>Yeni kelime öğrenme</p>	<p>Yöntemin faydası</p>
<p>Ö9. Bence drama dersi farklı bir metot konuşmak için, neden yani çok eğlenceli ve çok şaka yani çok önemli haftada. Her zaman yaz yaz, ders. Farklı bir ders ve bence drama çok önemli. Dışarıda konuşuyoruz, derste konuşuyoruz bilmiyorum, becerimi nasıl geliştirdi. B1 çok yazma hakkında oldu. B2 daha konuşuyorduk. Bence daha iyi geliştirdi konuşmamı bence çok faydalı oldu.</p>	<p>Eğlenceli bulma Yöntemi beğenme</p>	<p>Yöntemin faydası</p>
<p>Ö11. Ben daha önceden evde hiç konuşmuyordum. Ama drama dersinde biraz korktum önceden heyecanlandım. Sonra onlara gittim bana yardım edebilir misiniz? Biz şimdi konuşuyoruz evde daha iyi.</p>	<p>Kaygı Kendine güven</p>	<p>İşlevsellik</p>
<p>Ö14. Komşum bana söyledi. Daha öncede mesela. Merhaba nasılsın başka başka kelimeleri biraz korkarak söyledim de şimdi “nasılsın böyle gibi doğal konuşmaya başladım a sen çok iyi öğrendin. O yüzden biraz farklı olduğunu başkaları hissedebilir.</p>	<p>Kendine güven Farkındalık</p>	<p>İşlevsellik</p>

Tablo 30' un devamı

Ö15. Dramadan önce yani yeni geldiğim zaman iki ay önce evde Türklerle yaşıyorum. Ben onlarla Türkçe konuşmuyorum, yani korkuyorum bir hata yapabilirim. İngilizce konuşuyorum. Bu şekil Türkçemizi geliştirdik, şimdi Türkçe konuşuyoruz evde.

Kaygı
Kendine güven

İşlevsellik

Ö17. Mesela şimdi biz artık metrobüste nasıl laf alacağız onu ezberledik artık onu biliyoruz mesela ev satın alırken ne yapacağız onu da biliyoruz artık nasıl davranacağız ne söyleyeceğiz onu da biliyoruz pazarlık yapmayı da biliyoruz.

Farkındalık
Öğrenileni uygulama

İşlevsellik

Tablo 30'a bakıldığında oluşan temaların katılımcıların drama yönteminin kendilerine sağladığı "fayda" ve hayatlarının değişik safhalarında kullanmalarına imkân tanıyan "işlevsel olma" boyutunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bu temalar ışığında öğrencilerin uygulamanın başında var olan durumlarıyla sonraki durumları arasında olumlu yönde bir değişimin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya nitel veriler ışığında gerçekleştirilen içerik analiz süreci, ilk adımda bulunan kodlamalardan hareketle çalışmanın verilenin bütün olarak açıklanmasını gerektirmektedir. Bunun içinde çalışmayı bütün olarak yansıtan temaların bulunması gerekmektedir. Çalışmada uygulanan süreçle ilgili oluşturulan temalar şu şekilde oluşturulmuştur:

- "Öğretim Yöntemi",
- "Drama Yöntemine Karşı Tutum",
- "Yöntemin İşlevselliği",
- "Yöntemin Faydaları",
- "Duygu Durumları",
- "Dramaya Karşı Genel Düşünceler"

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlilik yaygın olarak bilinen iki ölçüttür. Geçerlik, ölçeğin ölçmesi gereken özelliği ölçebilmesi, güvenirlilik ise bir ölçümün random hatadan arınmış olmasıdır (Balcı, 2009). Yapılan çalışmada sonuçların doğru olması, çalışmayla ilgili güvenilir sonuçlara ulaşılması, çalışmada ortaya konan hipotezlerin çözümü için geçerlik ve güvenirlilik önem arz etmektedir.

Nitel çalışmalarda kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlilik bilgileri çalışmanın yöntem kısmında verilmiştir. Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için araştırmacı bazı süreçleri dikkate almıştır. Creswell, (2008) araştırmacının katıldığı araştırmalarda araştırmanın inanılır ve güvenilir olması için bazı kriterlerin yerine getirilmesinin özellikle nitel çalışmaların geçerli ve güvenilir olması açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Yapılan çalışmada veri çeşitlemesinin olması,
- Araştırmacının çalışmadaki rolünün çalışmada yansıtılması ve çalışma ortamında bulunması,
- Verilerin uzman ya da uzmanlarca değerlendirilmesi,
- Çalışmanın içinde doğrudan görüşlere veya alıntılara yer verilmesi,
- Verilerin koruma altına alınması ve düzenlenmesi,
- Ortaya çıkan durumun raporlandırılması ve sunulması.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması; nitel verilerin toplanması, yazıya geçirilmesi, analiz edilmesi ve bulguların yorumlanmasında şu süreç takip edilmiştir.

- Uygulamanın yapıldığı sınıfta araştırmacı konuşma derslerinde iki saat drama ekinkileri yaparak çalışmanın merkezinde yer almıştır.
- Yöntem bölümünde, araştırmanın uygulama süreciyle ilgili bilgiler verilmiştir.
- Çalışmanın her aşamasında uzman görüşü alınarak sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi sağlanmıştır.
- Kamera kayıtları sayesinde çok kaliteli çekimler yapılmış, en az iki ses kaydı ile de sesler kaydedilmiştir. Kamera kayıtları alanında üç uzman tarafından değerlendirilmiştir.
- Uygulama sürecinde yapılan görüşmeler, elde edilen kamera ve ses kayıtları ile yapılan etkinlik materyalleri değerlendirmeye tabi tutulmuş, sonuçlara ulaşmada bu veri setlerinden yararlanılmıştır.
- Uygulamanın başından sonuna kadar olan süre zarfında elde edilen veriler kodlanarak belirli temalar çerçevesinde analiz edilmiştir.

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmacı tarafından ulaşılan nicel ve nitel veriler araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular nicel ve nitel veriler olmak üzere incelenmiştir. Araştırmanın nicel alt problemlerine ilişkin bulgular, oluşturulan tablolarlar, grafikler verilerek özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizi ise belirlenen alt amaca ilişkin sorular belirlenerek deney grubu öğrencileriyle odak grup görüşmesi, sohbet tarzı görüşme, araştırmacı günlüğü araçları kullanılmış ve gerekli temalandırmalar yapılarak alt probleme cevap aranmıştır.

Nicel Araştırmalarda Bulgular ve Yorum

Kontrol ve deney gruplarının aralarındaki ilişkinin hangi boyutta olduğunu belirlemek için Ki-kare testi yapılmıştır. “Kişisel Bilgi Form”undan elde edilen bilgiler ışığında yapılan Ki-kare testinde kontrol ve deney grubunun verilen değişkenler açısından homojen olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece kontrol ve deney grubunu başlangıçta bazı değişkenlere göre eşit olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 31

Kontrol Ve Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanları

Gruplar	Kontrol		Deney		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Ön test	5.237	0.697	4.922	0.654	1.398	0.171
Son test	6.011	0.728	7.956	0.299	-10.479	0.000

Araştırmaya katılanların konuşma değerlendirme ölçeği (önce) puanları ortalamalarının değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1.398$; $p=0.171>0.05$).

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının homojen bir yapıda olup olmadığını bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Kontrol ve deney gruplarının arasındaki ilişki Ki-kare testi ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 32

Cinsiyet ile Grup Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Grup						X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		
	n	%	n	%	N	%	
Kadın	9	%50.0	11	%61.1	20	%55.6	X ² =0.450 p=0.369
Erkek	9	%50.0	7	%38.9	16	%44.4	
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0	

Cinsiyet ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=0.450; p=0.369>0.05). Kontrol grubu olanların 9'unun (%50.0) kadın, 9'unun (%50.0) erkek; deney grubu olanların 11'i (%61.1) kadın, 7'si (%38.9) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 33

Türkçe Kitap Okunması ile Grup Arasındaki İlişki

Türkçe Kitap Okunması	Grup						X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Evet	13	%72.2	12	%66.7	25	%69.4	X ² =0.131 p=0.500
Hayır	5	%27.8	6	%33.3	11	%30.6	
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0	

Türkçe Kitap Okunması ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=0.131; p=0.500>0.05). Kontrol grubu olanların 13'ünün (%72.2) evet, 5'i (%27.8) hayır; deney grubu olanların 12'si (%66.7) evet, 6'sının (%33.3) hayır olduğu görülmektedir.

Tablo 34

Türkçenin Neden Öğrenildiği ile Grup Arasındaki İlişki

Türkçeyi Neden Öğrenildiği	Grup				Toplam		X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		n	%	
	n	%	n	%	n	%	
Eğitim	8	%44.4	11	%61.1	19	%52.8	X ² =3.074 p=0.380
İş	9	%50.0	6	%33.3	15	%41.7	
Evlilik	0	%0.0	1	%5.6	1	%2.8	
Diğer	1	%5.6	0	%0.0	1	%2.8	
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0	

Türkçenin Neden Öğrenildiği ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=3.074; p=0.380>0.05). Kontrol grubu olanların 8'i (%44.4) eğitim, 9'unun (%50.0) iş, 1'i (%5.6) diğer; grup deney grubu olanların 11'i (%61.1) eğitim, 6'sının (%33.3) iş, 1'i (%5.6) evlilik olduğu görülmektedir.

Tablo 35

Okunulan Toplam Türkçe Kitap Sayısı ile Grup Arasındaki İlişki

Okunulan Toplam Türkçe Kitap Sayısı	Grup				Toplam		X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		n	%	
	n	%	n	%	n	%	
1 Kitap	8	%44.4	6	%33.3	14	%38.9	X ² =0.952 p=0.917
2 Kitap	4	%22.2	4	%22.2	8	%22.2	
3 Kitap	4	%22.2	4	%22.2	8	%22.2	
4 Kitap	1	%5.6	2	%11.1	3	%8.3	
5 Kitap Ve üzeri	1	%5.6	2	%11.1	3	%8.3	
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0	

Okunulan Toplam Türkçe Kitap Sayısı ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=0.952; p=0.917>0.05). Kontrol grubu olanların 8'i (%44.4) 1 kitap, 4'ünün (%22.2) 2 kitap, 4'ünün (%22.2) 3 kitap, 1'i (%5.6) 4 kitap, 1'i (%5.6) 5 kitap ve üzeri; deney grubu olanların 6'sının (%33.3) 1 kitap, 4'ünün (%22.2) 2 kitap, 4'ünün (%22.2) 3 kitap, 2'si (%11.1) 4 kitap, 2'si (%11.1) 5 kitap ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 36

Türkçe Öğrenmek İçin Türk Televizyonlarını İzleme ile Grup Arasındaki İlişki

Türkçe Öğrenmek İçin Türk Televizyonlarını İzleme	Grup						X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Evet	14	%77.8	13	%72.2	27	%75.0	X ² =0.148 p=0.500
Hayır	4	%22.2	5	%27.8	9	%25.0	
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0	

Türkçe Öğrenmek İçin Türk Televizyonlarını İzleme ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=0.148; p=0.500>0.05). Kontrol grubu olanların 14'ünün (%77.8) evet, 4'ünün (%22.2) hayır; deney grubu olanların 13'ünün (%72.2) evet, 5'i (%27.8) hayır olduğu görülmektedir.

Tablo 37

Ülkenizin Bulunduğu Kıta ile Grup Arasındaki İlişki

Ülkenizin Bulunduğu Kıta	Grup						X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Avrupa	3	%16.7	3	%17.6	6	%17.1	X ² =12.561 p=0.006
Asya	13	%72.2	6	%35.3	19	%54.3	
Afrika	0	%0.0	8	%47.1	8	%22.9	
Amerika	2	%11.1	0	%0.0	2	%5.7	
Toplam	18	%100.0	17	%100.0	35	%100.0	

Ülkenizin Bulunduğu Kıta ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=12.561; p=0.006<0.05). Kontrol grubu olanların 3'ünün (%16.7) Avrupa, 13'ünün (%72.2) Asya, 2'si (%11.1) Amerika; deney grubu olanların 3'ünün (%17.6) Avrupa, 6'sının (%35.3) Asya, 8'i (%47.1) Afrika olduğu görülmektedir.

Tablo 38

Etkinlikte Konuşmacı Olarak Görev Alma İsteği ile Grup Arasındaki İlişki

Etkinlikte Konuşmacı Olarak Görev Alma İsteği	Grup						X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Evet	5	%27.8	8	%44.4	13	%36.1	X ² =1.222 p=0.543
Hayır	3	%16.7	3	%16.7	6	%16.7	
Kararsızım	10	%55.6	7	%38.9	17	%47.2	
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0	

Etkinlikte Konuşmacı Olarak Görev Alma İsteği ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=1.222; p=0.543>0.05). Kontrol grubu olanların 5'i (%27.8) evet, 3'ünün (%16.7) hayır, 10'unun (%55.6) kararsızım; deney grubu olanların 8'i (%44.4) evet, 3'ünün (%16.7) hayır, 7'si (%38.9) kararsızım olduğu görülmektedir.

Tablo 39

Hangi Beceri Düzeyinde Kendinizi Başarılı Gördüğünüz ile Grup Arasındaki İlişki

Hangi Beceri Düzeyinde Kendinizi Başarılı Gördüğünüz	Grup						X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Okuma	4	%22.2	5	%27.8	9	%25.0	X ² =3.232 p=0.520
Yazma	3	%16.7	4	%22.2	7	%19.4	
Dinleme	5	%27.8	1	%5.6	6	%16.7	
Konuşma	4	%22.2	5	%27.8	9	%25.0	
Dil Bilgisi	2	%11.1	3	%16.7	5	%13.9	
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0	

Hangi Beceri Düzeyinde Kendinizi Başarılı Gördüğünüz ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=3.232; p=0.520>0.05). Kontrol grubu olanların 4'ünün (%22.2) okuma, 3'ünün (%16.7) yazma, 5'i (%27.8) dinleme, 4'ünün (%22.2) konuşma, 2'si (%11.1) dil bilgisi; deney grubu olanların 5'i (%27.8) okuma, 4'ünün (%22.2) yazma, 1'i (%5.6) dinleme, 5'i (%27.8) konuşma, 3'ünün (%16.7) dil bilgisi olduğu görülmektedir.

Tablo 40

Yaş ile Grup Arasındaki İlişki

Yaş	Grup						X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		
	n	%	n	%	N	%	
18-21 Yaş	4	%22.2	6	%33.3	10	%27.8	X ² =0.654 p=0.884
22-25 Yaş	5	%27.8	4	%22.2	9	%25.0	
26-29 Yaş	4	%22.2	3	%16.7	7	%19.4	
30 Yaş Ve üzeri	5	%27.8	5	%27.8	10	%27.8	
Toplam	18	%100.0	18	%100.0	36	%100.0	

Yaş ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0.654$; $p=0.884>0.05$). Kontrol grubu olanların 4'ünün (%22.2) 18-21 yaş, 5'i (%27.8) 22-25 yaş, 4'ünün (%22.2) 26-29 yaş, 5'i (%27.8) 30 yaş ve üzeri; deney grubu olanların 6'sının (%33.3) 18-21 yaş, 4'ünün (%22.2) 22-25 yaş, 3'ünün (%16.7) 26-29 yaş, 5'i (%27.8) 30 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 41

Türkçeyi Hangi Düzeyde Konuştuğu ile Grup Arasındaki İlişki

Türkçeyi Hangi Düzeyde Konuştuğu	Grup						X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
A1	0	%0.0	1	%5.9	1	%2.9	X ² =4.366 p=0.359
A2	1	%5.6	1	%5.9	2	%5.7	
B1	5	%27.8	1	%5.9	6	%17.1	
B2	10	%55.6	13	%76.5	23	%65.7	
C2	2	%11.1	1	%5.9	3	%8.6	
Toplam	18	%100.0	17	%100.0	35	%100.0	

Türkçeyi Hangi Düzeyde Konuştuğu ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=4.366$; $p=0.359>0.05$). Kontrol grubu olanların 1'i (%5.6) a2, 5'i (%27.8) b1, 10'unun

(%55.6) b2, 2'si (%11.1) c2; deney grubu olanların 1'i (%5.9) a1, 1'i (%5.9) a2, 1'i (%5.9) b1, 13'ünün (%76.5) b2, 1'i (%5.9) c2 olduğu görülmektedir.

Tablo 42

Tükçenin Zor Bir Dil Olup Olmadığı ile Grup Arasındaki İlişki

Tükçenin Zor Bir Dil Olup Olmadığı	Grup						X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Evet	5	%29.4	9	%50.0	14	%40.0	X ² =1.544 p=0.185
Hayır	12	%70.6	9	%50.0	21	%60.0	
Toplam	17	%100.0	18	%100.0	35	%100.0	

Tükçenin Zor Bir Dil Olup Olmadığı ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=1,544; p=0,185>0.05). Kontrol grubu olanların 5'i (%29,4) evet, 12'si (%70,6) hayır; deney grubu olanların 9'unun (%50,0) evet, 9'unun (%50,0) hayır olduğu görülmektedir.

Tablo 43

İngilizceyi Hangi Düzeyde Konuştuğu ile Grup Arasındaki İlişki

İngilizceyi Hangi Düzeyde Konuştuğu	Grup						X ² /p
	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
A1	4	%23.5	3	%18.8	7	%21.2	X ² =2.267 p=0.811
A2	3	%17.6	3	%18.8	6	%18.2	
B1	1	%5.9	1	%6.2	2	%6.1	
B2	5	%29.4	2	%12.5	7	%21.2	
C1	2	%11.8	4	%25.0	6	%18.2	
C2	2	%11.8	3	%18.8	5	%15.2	
Toplam	17	%100.0	16	%100.0	33	%100.0	

İngilizceyi Hangi Düzeyde Konuştuğu ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (X²=2.267; p=0.811>0.05). Kontrol grubu olanların 4'ünün (%23.5) a1, 3'ünün (%17.6) a2, 1'i (%5.9) b1, 5'i (%29.4) b2, 2'si (%11.8) c1, 2'si (%11.8) c2; deney grubu olanların 3'ünün

(%18.8) a1, 3'ünün (%18.8) a2, 1'i (%6.2) b1, 2'si (%12.5) b2, 4'ünün (%25.0) c1, 3'ünün (%18.8) c2 olduğu görülmektedir.

Ki-kare testi incelendiğinde çalışmaya konu olan kontrol ve deney gruplarının aralarında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Sadece geldikleri kıtalar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu da denilebilir ki araştırmaya başlamadan önce seçilen grupların oldukça homojen olduğu ve istatistiki işlemlerin doğru sonuçlar vereceği şeklinde yorumlanabilir.

Drama dersiyle işlenen derslerde drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerisi üzerine etkisi amacına ilişkin bulgular. Araştırmamıza konu olan asıl amacımız, drama yönteminin konuşma üzerinde bir etkisinin olup olmadığıdır. Kontrol ve deney gruplarından alınan “Konuşma Değerlendirme Ölçeğine” göre tüm alt boyutlarıyla istatistiki işlemler şu şekilde oluşmuştur:

Öğrencilerin konuşma değerlendirme ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular.

Tablo 44

Öğrencilerin KDÖ'den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	Ön test			Son test	
		Ort	Ss	N	Ort	Ss
Deney	18	4.92	0.65	18	7.96	0.30
Kontrol	18	5.24	0.70	18	6.01	0.73

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi KDÖ toplam puanı ortalama puanı 4.92 iken bu değer deney sonrasında 7.96 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi KDÖ toplam puanı ortalama puanı 5.24 iken bu değer deney sonrasında 6.01 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, KDÖ toplam puanı sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin

başarılarında önemli %62 oranında bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok küçük (%15) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

Deneyel işleme tabi tutulan öğrencilerin KDÖ toplam puanı puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 44'te verilmiştir:

Tablo 45

Öğrencilerin KDÖ Toplam Puanı Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

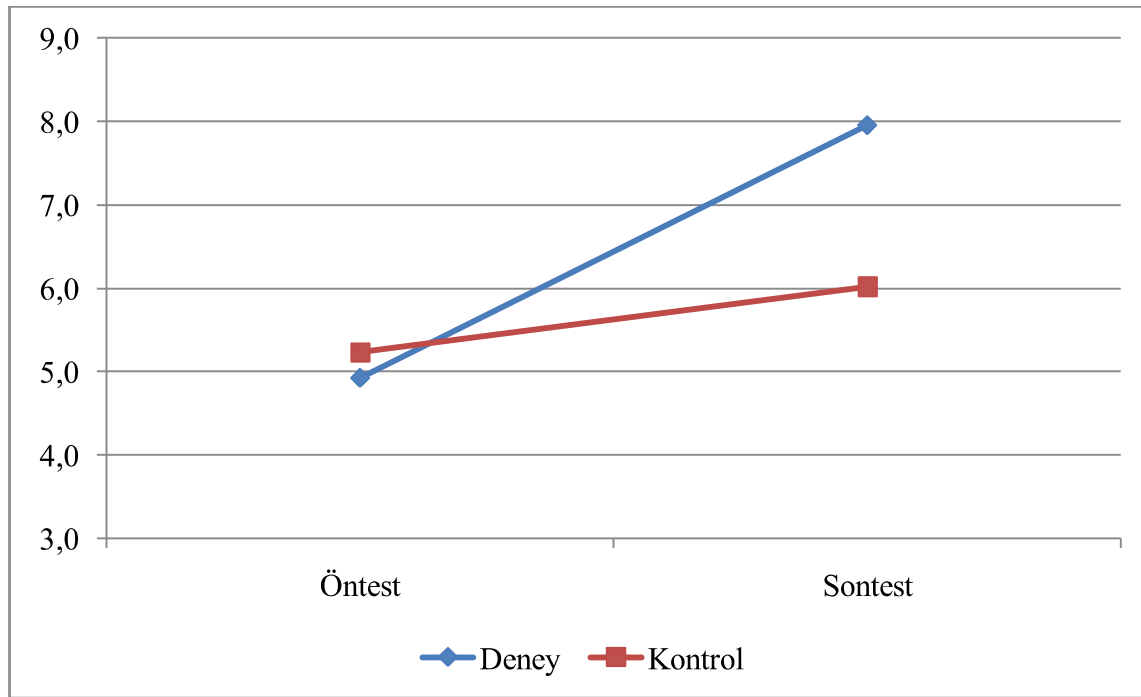
Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	29.891	35			
Grup (D/K)	11.951	1	11.951	22.65	0.000
Hata	17.940	34	0.528		
Grup içi	96.325	36			
Ölçüm (Ön test-sontest)	65.234	1	65.234	273.06	0.000
Grup* Ölçüm	22.969	1	22.969	96.14	0.000
Hata	8.123	34	0.239		
Toplam	126.217	71			

Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam KDÖ toplam puanı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 22.65; p < .05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin KDÖ toplam puanı puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir.

Öğrencilerin KDÖ toplam puanı düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 273.06; p < .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin KDÖ toplam düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Drama yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KDÖ toplam puanı düzeyleri, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş; yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı

ölçümler faktörlerinin KDÖ toplam puanı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;34) = 28.56; p < .05$]. Bu bulgu; drama ile öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin KDÖ toplam puanı düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak KDÖ toplam puanı düzeylerini değiştirmektedir. Drama öğrenme yönteminin uygulanması, KDÖ toplam düzeylerini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Deneysel grubundakiler ön test esnasında, kontrol grubu ile yakın noktadan başlamış ancak drama eğitimi sonrası KDÖ toplam düzeyi açısından geleneksel yöntemle eğitim alanlardan çok daha yüksek puanlar almışlardır. Öğrencilerin KDÖ toplam puanı alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin grafik aşağıdadır:



Grafik 1

Öğrencilerin KDÖ Toplam Puanı Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği

Konuşma değerlendirme ölçeğindeki tüm boyutlarda öğrencilerin aldıkları puanlar istatistiki olarak şu verilere ulaşılmıştır:

Öğrencilerin “konuşmaya başlangıç” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular. Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 46’da verilmektedir:

Tablo 46

Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	Ort	Ss	n	Ort	Ss
Deney	18	1.19	0.65	18	2.56	0.30
Kontrol	18	2.48	0.81	18	2.57	0.59

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutu ortalama puanı 1.19 iken bu değer deney sonrasında 2.56 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutu ortalama puanı 2.48 iken bu değer deney sonrasında 2.57 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutu sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli (%115) oranında bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok küçük (%3.7) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

DeneySEL işleme tabi tutulan öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutu puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 47’de verilmiştir:

Tablo 47

Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

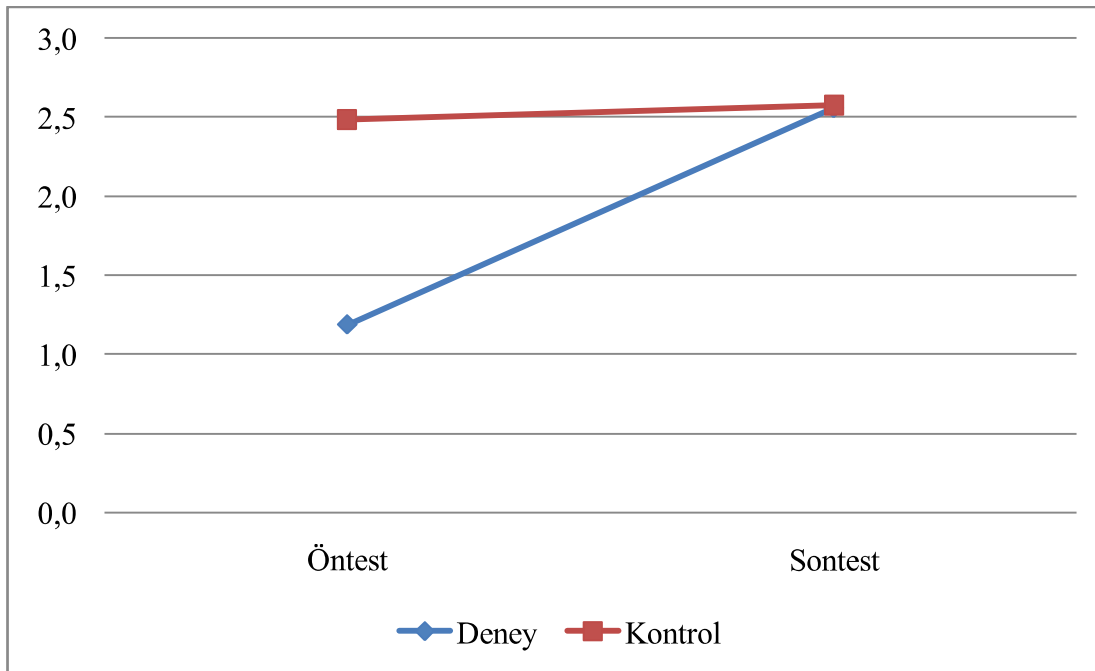
Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	24.865	35			
Grup (D/K)	7.778	1	7.778	15.48	0.000
Hata	17.087	34	0.503		
Grup içi	25.719	36			
Ölçüm (Ön test-sontest)	9.629	1	9.629	37.44	0.000
Grup* Ölçüm	7.346	1	7.346	28.56	0.000
Hata	8.744	34	0.257		
Toplam	50.584	71			

Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 15.48$; $p < .05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutu puanlarının ölçüm ayırımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir.

Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutu düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 37.44$; $p < .05$]. Bu bulgu grup ayırımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutu düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Drama yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Konuşmaya Başlangıç” düzeyleri, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş; yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutu üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;34) = 28.56$; $p < .05$]. Bu bulgu; drama ile öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu

olarak “Konuşmaya Başlangıç” düzeylerini değiştirmektedir. Drama öğrenme yönteminin uygulanması, “Konuşmaya Başlangıç” düzeylerini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Deney grubu ön test esnasında, kontrol grubuna göre düşük düzeyde başlamasına rağmen, son test esnasında aynı düzeye gelmişlerdir. Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin grafik aşağıdadır:



Grafik 2

Öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği

Öğrencilerin “konuşmanın gelişme bölümü” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular. Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 48

Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	Ort	Ss	n	Ort	Ss
Deney	18	4.74	1.44	18	8.98	0.66
Kontrol	18	5.02	1.61	18	6.39	1.15

Tablo 48’de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutu ortalama puanı 4.74 iken bu değer deney sonrasında 8.98 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutu ortalama puanı 5.02 iken bu değer deney sonrasında 6.39 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutu sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli %89 oranında bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok küçük (%27) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

DeneySEL işleme tabi tutulan öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutu puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 49’da verilmiştir:

Tablo 49

Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

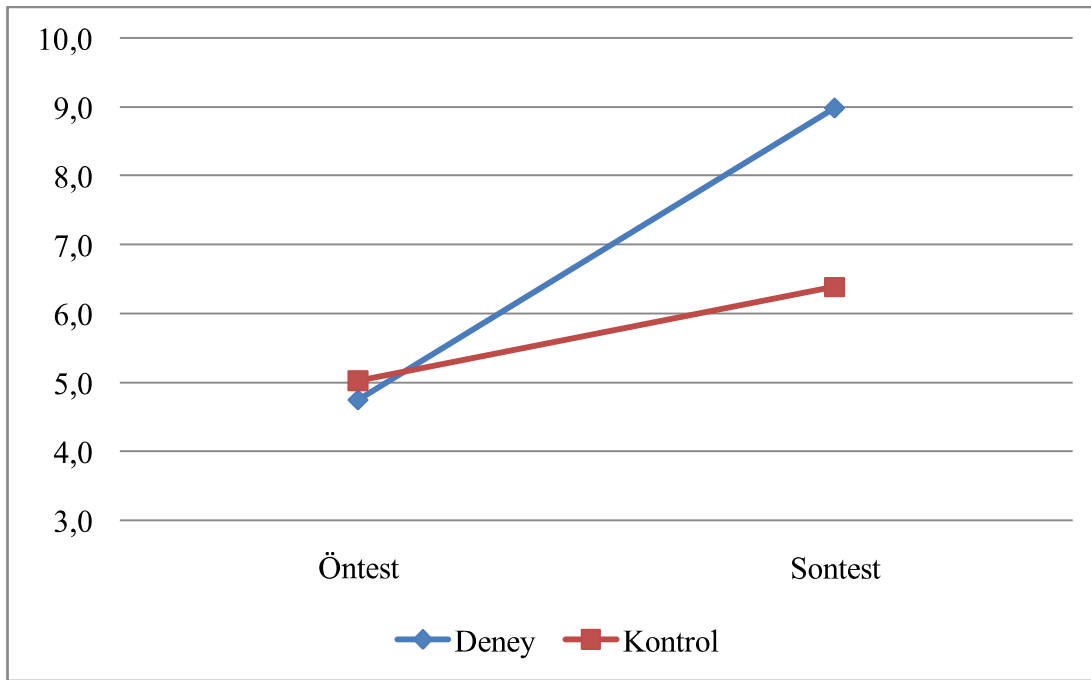
Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	92.310	35			
Grup (D/K)	24.112	1	24.112	12.02	0.001
Hata	68.198	34	2.006		
Grup içi	219.391	36			
Ölçüm (Ön test-sontest)	141.686	1	141.686	118.57	0.000
Grup* Ölçüm	37.075	1	37.075	31.02	0.000
Hata	40.630	34	1.195		
Toplam	311.701	71			

Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$f(1;34) = 12.02; p < .05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutu puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir.

Öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutu düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$f(1;34) = 118.57; p < .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutu düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Drama yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” düzeyleri, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş; yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutu üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$f(1;34) = 31.02; p < .05$]. Bu bulgu; drama ile öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “konuşmanın gelişme bölümü” düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin

bir sonucu olarak ‐Konuşmanın Gelişme Bölümü‐ düzeylerini değişmektedir. Drama öğrenme yönteminin uygulanması, ‐Konuşmanın Gelişme Bölümü‐ düzeylerini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Deney grubundakiler ön test esnasında, kontrol grubu ile yakın noktadan başlamış ancak drama eğitimi sonrası ‐konuşmanın gelişme bölümü‐ açısından geleneksel yöntemle eğitim alanlardan çok daha yüksek puanlar almışlardır. Öğrencilerin ‐Konuşmanın Gelişme Bölümü‐ alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin grafik şu şekilde olmuştur:



Grafik 3

Öğrencilerin ‐Konuşmanın Gelişme Bölümü‐ Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği

Öğrencilerin “konuşmanın sonuç bölümü” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular. Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 50

Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	Ort	Ss	n	Ort	Ss
Deney	18	0.41	0.47	18	2.06	0.40
Kontrol	18	0.65	0.31	18	1.13	0.50

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu ortalama puanı 0.41 iken bu değer deney sonrasında 2.06 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu ortalama puanı 0.65 iken bu değer deney sonrasında 1.13 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli %400 oranında bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok küçük (%74) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

DeneySEL işleme tabi tutulan öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 51’de verilmiştir:

Tablo 51

Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

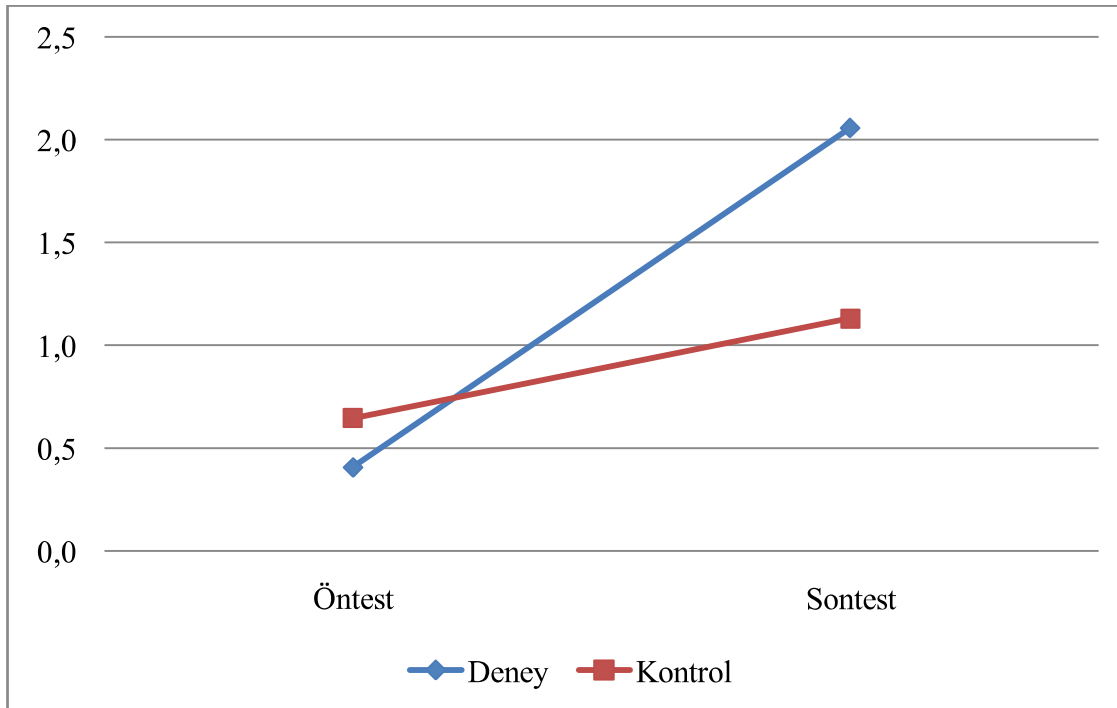
Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	8.238	35			
Grup (D/K)	2.112	1	2.112	11.72	0.002
Hata	6.127	34	0.180		
Grup içi	32.724	36			
Ölçüm (Ön test-sontest)	20.410	1	20.410	112.14	0.000
Grup* Ölçüm	6.126	1	6.126	33.66	0.000
Hata	6.188	34	0.182		
Toplam	40.962	71			

Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 11.72$; $p < .05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir.

Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 112.14$; $p < .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Drama yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” düzeyleri, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş; yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;34) = 33.66$; $p < .05$]. Bu bulgu; drama ile öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan

deneysel işlemin bir sonucu olarak “Konuşmanın Sonuç Bölümü” düzeylerini değiştirmektedir. Drama öğrenme yönteminin uygulanması, “Konuşmanın Sonuç Bölümü” düzeylerini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Deney grubu ön test esnasında, kontrol grubuna göre düşük düzeyde başlamasına rağmen, son test esnasında kontrol grubunun oldukça üstünde bir ortalamaya sahip olmuştur. Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıdadır:



Grafik 4

Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği

Öğrencilerin “beden dili” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular. Öğrencilerin “Beden Dili” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 52

Öğrencilerin “Beden Dili” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	Ort	Ss	n	Ort	Ss
Deney	18	5.89	1.02	18	7.37	0.82
Kontrol	18	5.72	1.21	18	6.22	1.47

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Beden Dili” alt boyutu ortalama puanı 5.89 iken bu değer deney sonrasında 7.37 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Beden Dili” alt boyutu ortalama puanı 5.72 iken bu değer deney sonrasında 6.22 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, “Beden Dili” alt boyutu sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli %25 oranında bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok küçük (%8) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

DeneySEL işleme tabi tutulan öğrencilerin “Beden Dili” alt boyutu puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 53’te verilmiştir:

Tablo 53

Öğrencilerin “Beden Dili” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	73.541	35			
Grup (D/K)	7.779	1	7.779	4.02	0.053
Hata	65.762	34	1.934		
Grup içi	46.723	36			
Ölçüm (Ön test-son test)	17.668	1	17.668	24.30	0.000
Grup* Ölçüm	4.335	1	4.335	5.96	0.020
Hata	24.721	34	0.727		
Toplam	120.265	71			

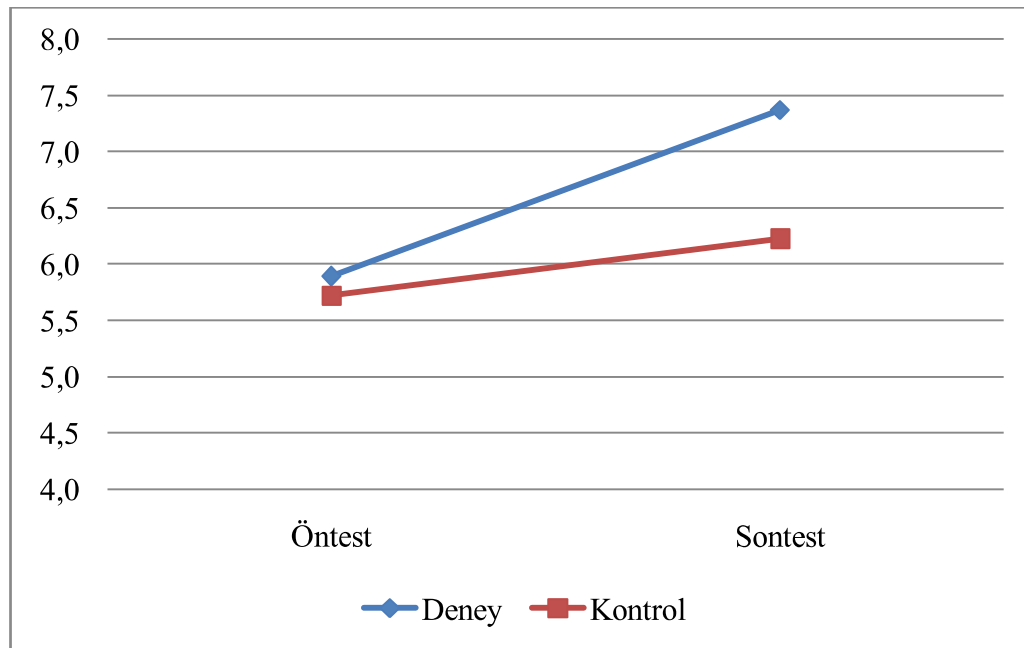
Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Beden Dili” alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F(1;34) = 4.02$; $p > .05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Beden Dili” alt boyutu puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaşmadığını gösterir.

Öğrencilerin “Beden Dili” alt boyutu düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 24.30$; $p < .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Beden Dili” alt boyutu düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Drama yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Beden Dili” düzeyleri, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş; yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “Beden Dili” alt boyutu üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;34) = 5.96$; $p < .05$]. Bu bulgu; drama ile öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Beden Dili” düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak “Beden Dili” düzeylerini

değişmektedir. Drama öğrenme yönteminin uygulanması, “Beden Dili” düzeylerini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır.

Deney grubundakiler ön test esnasında, kontrol grubu ile yakın noktadan başlamış ancak drama eğitimi sonrası “Beden Dili” açısından geleneksel yöntemle eğitim alanlardan çok daha yüksek puanlar almışlardır. Öğrencilerin “Beden Dili” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıdadır:



Grafik 5

Öğrencilerin “Beden Dili” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği

Öğrencilerin “dış yapı unsurlarını uygulayabilme” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular. Öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 54’te verilmektedir:

Tablo 54

Öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	Ort	Ss	n	Ort	Ss
Deney	18	12.39	1.30	18	18.82	0.85
Kontrol	18	12.32	2.22	18	13.74	2.71

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu ortalama puanı 12.39 iken bu değer deney sonrasında 18.82 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu ortalama puanı 12.32 iken bu değer deney sonrasında 13.74 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli %52 oranında bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok küçük (%12) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

DeneySEL işleme tabi tutulan öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 55’te verilmiştir:

Tablo 55

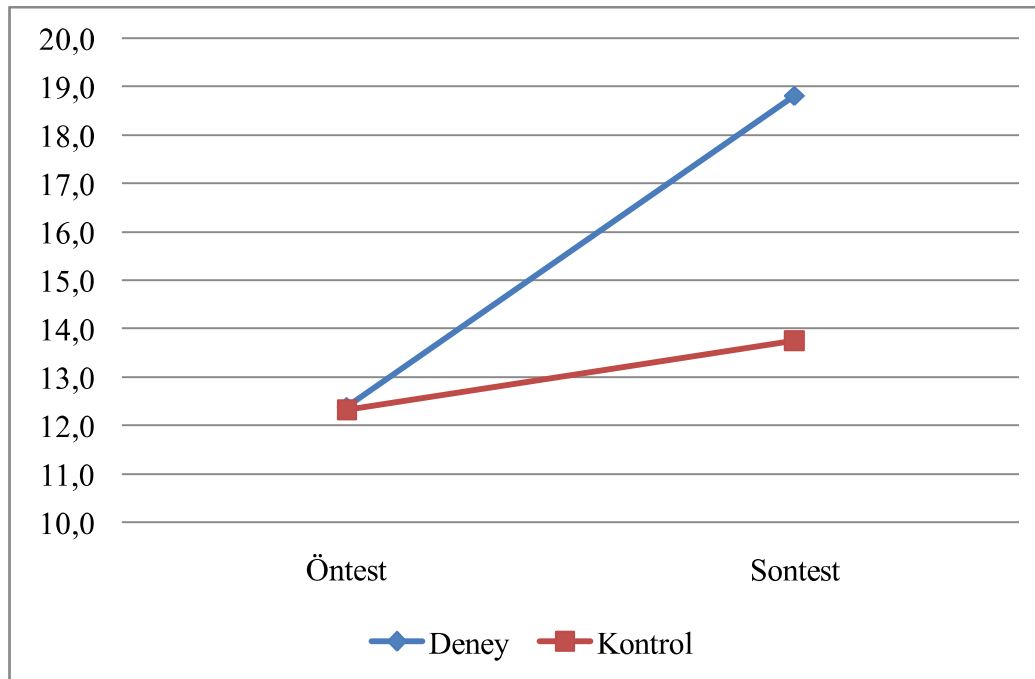
Öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	324.886	35			
Grup (D/K)	119.277	1	119.277	19.72	0.000
Hata	205.610	34	6.047		
Grup içi	433.561	36			
Ölçüm (Ön test-sontest)	277.439	1	277.439	216.25	0.000
Grup* Ölçüm	112.503	1	112.503	87.69	0.000
Hata	43.620	34	1.283		
Toplam	758.448	71			

Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark vardır [F(1;34) = 19.72; p<.05]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaştığını gösterir.

Öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [F(1;34) = 216.25; p<.05]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Drama yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” düzeyleri, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş; yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1;34) = 87.69; p<.05]. Bu bulgu; drama ile öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” düzeylerini değiştirmektedir. Drama öğrenme yönteminin uygulanması, “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” düzeylerini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Deney grubundakiler ön test esnasında, kontrol grubu ile yakın noktadan başlamış ancak drama eğitimi sonrası “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” açısından geleneksel yöntemle eğitim alanlardan çok daha yüksek puanlar almışlardır. Öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıdadır:



Grafik 6

Öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği

Öğrencilerin kaygı ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin

bulgular. Öğrencilerin Kaygı ölçeği toplam puanından aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 56

Öğrencilerin Kaygı Ölçeği’nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ön test			Son test		
	n	Ort	Ss	n	Ort	Ss
Deney	18	54.09	8.59	18	39.33	6.47
Kontrol	18	51.40	5.20	18	43.89	6.53

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi Kaygı ölçeği toplam puanı ortalama puanı 54.09 iken bu değer deney sonrasında 39.33 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi Kaygı ölçeği toplam puanı ortalama puanı 51.40 iken bu değer deney sonrasında 43.89 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, Kaygı ölçeği toplam puanı sonuçlarına göre deney

grubu öğrencilerinin başarılarında önemli %27 oranında bir düşüş gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki düşüşün ise çok küçük (%15) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

DeneySEL işleme tabi tutulan öğrencilerin Kaygı ölçeği toplam puanı puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 57’de verilmiştir:

Tablo 57

Öğrencilerin Kaygı ölçeği toplam puanı Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	1306.1	35			
Grup (D/K)	15.7	1	15.742	0.41	0.524
Hata	1290.4	34	37.952		
Grup içi	4328.4	36			
Ölçüm (Ön test-sontest)	2231.9	1	2231.9	40.78	0.000
Grup* Ölçüm	235.9	1	235.928	4.31	0.045
Hata	1860.6	34	54.724		
Toplam	5634.5	71			

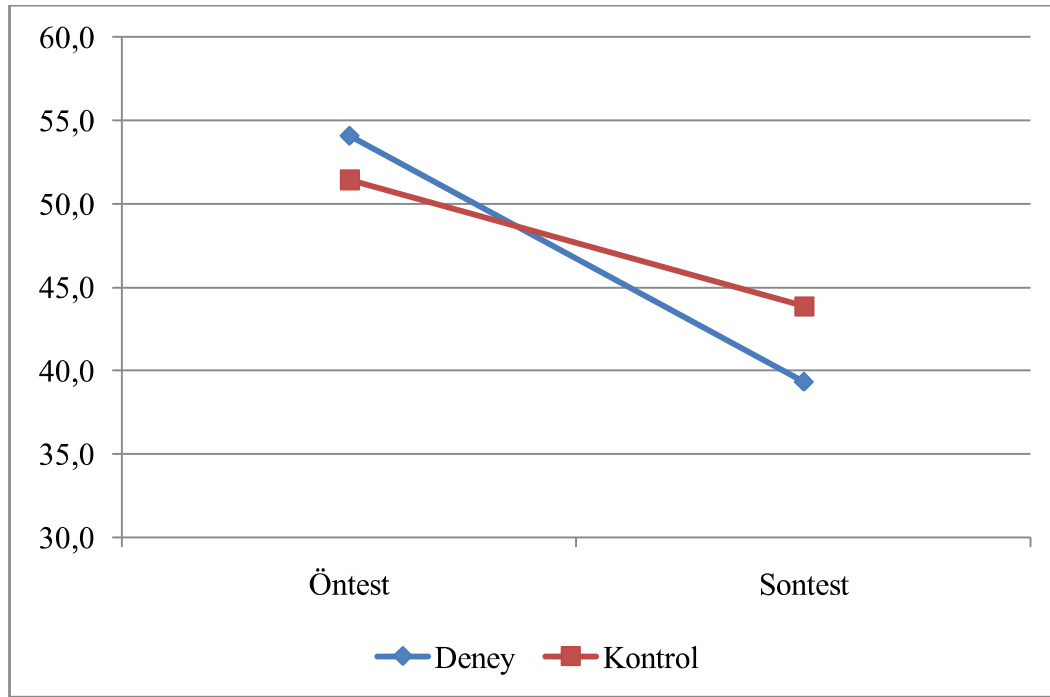
Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam Kaygı Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(1;34) = 0.41$; $p > .05$].

Öğrencilerin kaygı düzeyi düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 40.78$; $p < .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin kaygı düzeyi düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Drama yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaygı düzeyleri, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş; yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin kaygı açısından kaygı düzeyi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu

bulunmuştur [$F(1;34) = 4.31; p < .05$]. Bu bulgu; drama ile öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin kaygı düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak kaygı düzeylerini değiştirmektedir.

Drama öğrenme yönteminin uygulanması, kaygı düzeylerini azaltmada geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Deney grubundakiler ön test esnasında, kontrol grubu ile yakın noktadan başlamış ancak drama eğitimi sonrası kaygı açısından geleneksel yöntemle eğitim alanlardan çok daha düşük puanlar almışlardır. Öğrencilerin kaygı düzeyinden aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıdadır:



Grafik 7

Öğrencilerin Kaygı Ölçeği Toplam Puanı Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test Ve Son Test Puanları Grafiği

Öğrencilerin “peşin hüküm” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular. Öğrencilerin “Peşin hüküm” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 58

Öğrencilerin “Peşin hüküm” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	Ort	Ss	n	Ort	Ss
Deney	18	11.44	3.49	18	8.17	2.31
Kontrol	18	9.72	1.49	18	9.39	1.72

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Peşin Hüküm” açısından kaygı düzeyi ortalama puanı 11.44 iken bu değer deney sonrasında 8.17 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Peşin Hüküm” açısından kaygı düzeyi ortalama puanı 9.72 iken bu değer deney sonrasında 9.39 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, “Peşin Hüküm” açısından kaygı düzeyi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli %29 oranında bir azalma gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki azalmanın ise çok küçük (%3.4) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

DeneySEL işleme tabi tutulan öğrencilerin “Peşin Hüküm” açısından kaygı düzeyi puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 59’da verilmiştir:

Tablo 59

Öğrencilerin “Peşin Hüküm” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

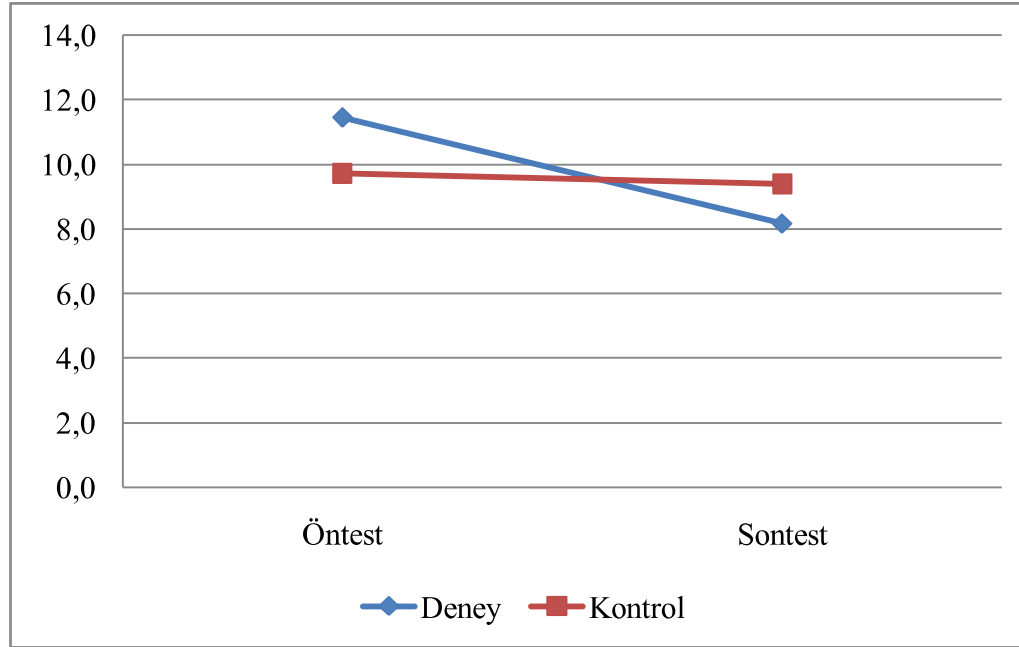
Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	195.153	35			
Grup (D/K)	1.125	1	1.125	0.20	0.660
Hata	194.028	34	5.707		
Grup içi	288.500	36			
Ölçüm (Ön test-sontest)	58.681	1	58.681	10.46	0.003
Grup* Ölçüm	39.014	1	39.014	6.95	0.013
Hata	190.806	34	5.612		
Toplam	483.653	71			

Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Peşin Hüküm” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(1;34) = 0.20$; $p > .05$].

Öğrencilerin “Peşin Hüküm” açısından kaygı düzeyi düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 10.46$; $p < .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Peşin Hüküm” açısından kaygı düzeyi düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Drama yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Peşin Hüküm” düzeyleri, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş; yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “Peşin Hüküm” açısından kaygı düzeyi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;34) = 6.95$; $p < .05$]. Bu bulgu; drama ile öğrenme yöntemi uygulanmasının, öğrencilerin “Peşin Hüküm” açısından kaygı düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak “Peşin Hüküm” düzeylerini değiştirmektedir. Drama öğrenme yönteminin uygulanması, “Peşin Hüküm” düzeylerini azaltmada geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Deney grubundakiler ön test esnasında, kontrol grubu ile yakın noktadan

başlamış ancak drama eğitimi sonrası “Peşin Hüküm” açısından geleneksel yöntemle eğitim alanlardan çok daha düşük puanlar almışlardır. Öğrencilerin “Peşin Hüküm” açısından kaygı düzeyinden aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıdadır:



Grafik 8

Öğrencilerin “Peşin Hüküm” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği

Öğrencilerin “çaresizlik inancı” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular. Öğrencilerin “Çaresizlik inancı” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 60

Öğrencilerin “Çaresizlik inancı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	Ort	Ss	n	Ort	Ss
Deney	18	13.61	3.11	18	11.56	2.38
Kontrol	18	13.89	2.25	18	13.00	2.09

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Çaresizlik İnancı” açısından kaygı düzeyi ortalama puanı 13.61 iken bu değer deney sonrasında 11.56 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Çaresizlik İnancı” açısından kaygı düzeyi ortalama puanı 13.89 iken bu değer deney sonrasında 13 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, “Çaresizlik İnancı” açısından kaygı düzeyi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli %15 oranında bir azalma gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki azalmanın ise çok küçük (%6) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

DeneySEL işleme tabi tutulan öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” açısından kaygı düzeyi puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 61’te verilmiştir:

Tablo 61

Öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

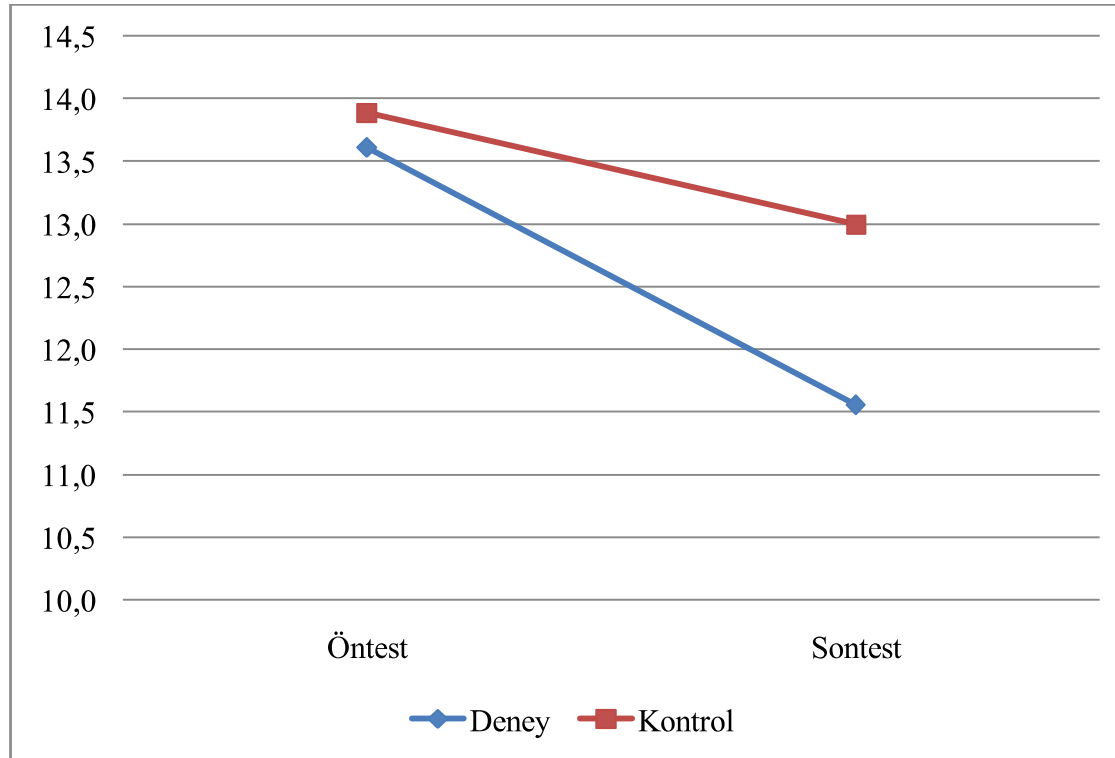
Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	202.486	35			
Grup (D/K)	13.347	1	13.347	2.40	0.131
Hata	189.139	34	5.563		
Grup içi	276.500	36			
Ölçüm (Ön test-sontest)	39.014	1	39.014	5.73	0.022
Grup* Ölçüm	6.125	1	6.125	0.90	0.349
Hata	231.361	34	6.805		
Toplam	478.986	71			

Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Çaresizlik İnancı” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(1;34) = 2.40$; $p > .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” açısından kaygı düzeyi düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” açısından kaygı düzeyi düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 5.73; p<.05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin Çaresizlik İnancı açısından kaygı düzeyi düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” açısından kaygı düzeyi üzerindeki ortak etkileri anlamlı değildir [$F(1;34) = 0.90; p<.05$].

Öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” açısından kaygı düzeyinden aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıdadır:



Grafik 9

Öğrencilerin “Çaresizlik İnancı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği

Öğrencilerin “bakış açısı” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular. Öğrencilerin “Bakış açısı” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 62

Öğrencilerin “Bakış Açısı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	Ort	Ss	n	Ort	Ss
Deney	18	9.72	2.37	18	8.17	1.86
Kontrol	18	9.11	2.19	18	8.39	2.03

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Bakış Açısı” açısından kaygı düzeyi ortalama puanı 9.72 iken bu değer deney sonrasında 8.17 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Bakış açısı” açısından kaygı düzeyi ortalama puanı 9.11 iken bu değer deney sonrasında 8.39 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, “Bakış Açısı” açısından kaygı düzeyi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli %16 oranında bir azalma gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki azalmanın ise çok küçük (%8) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

DeneySEL işleme tabi tutulan öğrencilerin “Bakış Açısı” açısından kaygı düzeyi puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 63’te verilmiştir:

Tablo 63

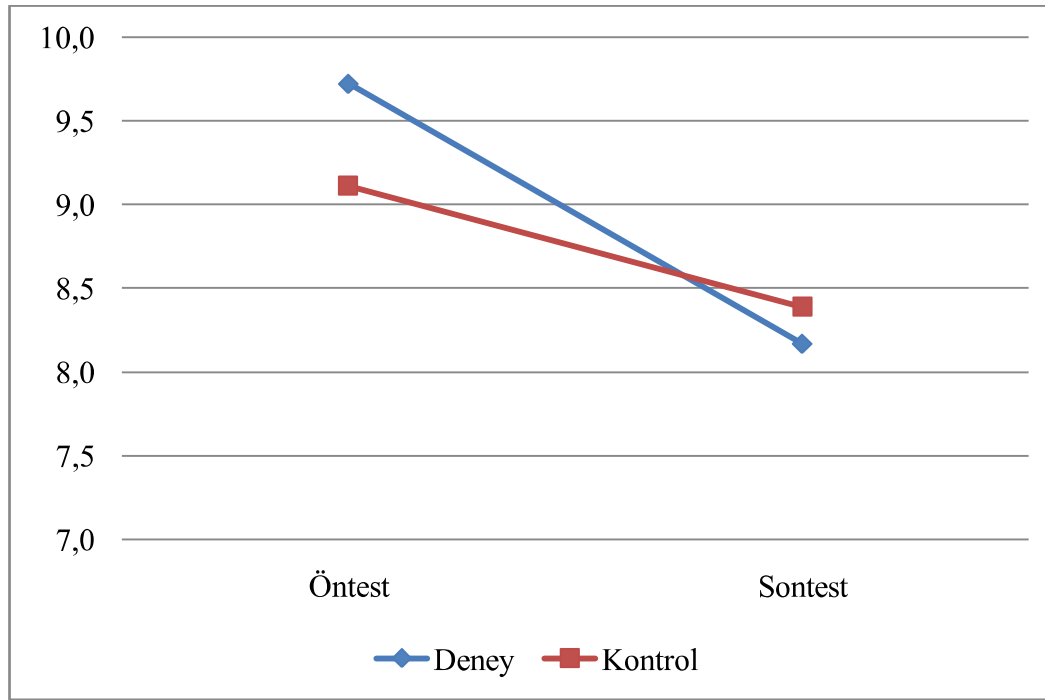
Öğrencilerin “Bakış Açısı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	167.819	35			
Grup (D/K)	0.681	1	0.681	0.14	0.712
Hata	167.139	34	4.916		
Grup içi	165.500	36			
Ölçüm (Ön test-sontest)	23.347	1	23.347	5.71	0.023
Grup* Ölçüm	3.125	1	3.125	0.76	0.388
Hata	139.028	34	4.089		
Toplam	333.319	71			

Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Bakış Açısı” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(1;34) = 0.14$; $p > .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Bakış Açısı” açısından kaygı düzeyi düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Öğrencilerin “Bakış Açısı” açısından kaygı düzeyi düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 5.71$; $p < .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Bakış Açısı” açısından kaygı düzeyi düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Bakış Açısı” açısından kaygı düzeyi üzerindeki ortak etkileri anlamlı değildir [$F(1;34) = 0,76$; $p < .05$].

Öğrencilerin “Bakış Açısı” açısından kaygı düzeyinden aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin şekil aşağıdadır:



Grafik 10

Öğrencilerin “Bakış Açısı” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği

Öğrencilerin “bireysel özellikler” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular. Öğrencilerin “Bireysel Özellikler” alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 64

Öğrencilerin “Bireysel Özellikler” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	Ort	Ss	n	Ort	Ss
Deney	18	14.39	2.85	18	11.44	2.71
Kontrol	18	13.44	2.48	18	13.11	3.32

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Bireysel Özellikler” açısından kaygı düzeyi ortalama puanı 14.39 iken bu değer deney sonrasında 11.44 olmuştur. Kontrol grubu

öğrencilerinin ise deney öncesi “Bireysel özellikler” açısından kaygı düzeyi ortalama puanı 13.44 iken bu değer deney sonrasında 13.11 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda, “Bireysel Özellikler” açısından kaygı düzeyi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli %20 oranında bir azalma gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki azalmanın ise çok küçük (%3) bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

Deneyel işleme tabi tutulan öğrencilerin “Bireysel Özellikler” açısından kaygı düzeyi puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 65’te verilmiştir:

Tablo 65

Öğrencilerin “Bireysel Özellikler” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

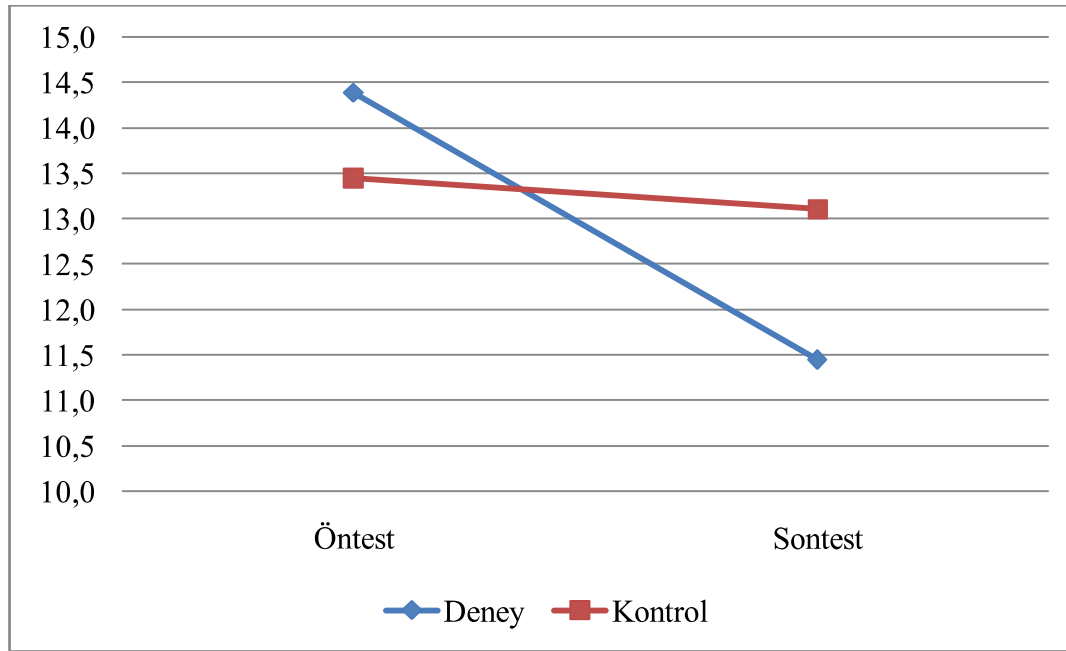
Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	300.819	35			
Grup (D/K)	2.347	1	2.347	0.27	0.608
Hata	298.472	34	8.779		
Grup içi	335.500	36			
Ölçüm (Ön test-sontest)	48.347	1	48.347	6.41	0.016
Grup* Ölçüm	30.681	1	30.681	4.07	0.052
Hata	256.472	34	7.543		
Toplam	636.319	71			

Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Bireysel Özellikler” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(1;34) = 0.27$; $p > .05$].

Öğrencilerin “Bireysel Özellikler” açısından kaygı düzeyi düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(1;34) = 6.41$; $p < .05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Bireysel Özellikler” açısından kaygı düzeyi düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Bireysel Özellikler” açısından kaygı düzeyi üzerindeki ortak etkileri anlamlı değildir [$F(1;34) = 4.07; p < .05$].

Öğrencilerin “Bireysel Özellikler” açısından kaygı düzeyinden aldıkları ön test ve son test puanlarındaki değişime ilişkin grafik aşağıdadır:



Grafik 11

Öğrencilerin “Bireysel Özellikler” Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Grafiği

Nitel Araştırmalarda Bulgular ve Yorumlar

Uygulanan öğretim sürecinin gelişimi ve öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum. Araştırmanın nitel verileri odak grup görüşmesi tekniğiyle toplanmıştır. Odak grup görüşmesi yapılarak toplanan veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. Bunun yanında her drama uygulamasında derslerin sonunda alınan öğrenci görüşleri ile araştırmacının tuttuğu günlükten yararlanılarak süreç değerlendirilmesi yapılmıştır.

Deney grubunda konuşma derslerinde yapılan drama yöntemiyle ilgili 18 öğrencinin görüşü alınmıştır. Elde edilen nitel veriler aşağıda verilmiştir. Bu görüşmede elde edilen verilen içerik analizi yolu ile kodlanmıştır. Kodlanan bu veriler, “Öğretim Yöntemi”, “Drama Yöntemine Karşı Tutum”, “Yöntemin İşlevselliği”, “Yöntemin Faydaları”, “Duygu Durumları”, “Dramaya Karşı Genel Düşünceler” temaları altında verilmiştir.

Öğretim yöntemi teması. Deney grubu öğrencilerinin drama öncesi konuşma aktivitelerinin neler olduğuyla ilgili bizlere veriler sunulmuş. Bu temaya ait analiz süreci Tablo 66’ta gösterilmiştir.

Tablo 66

“Öğretim Yöntemi” Alt Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
Sınıf içerisinde konuşma becerinizi geliştirmek için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?		
Ö1.Biz birkaç defa tartışma yaptık. Bir konu hakkında bahsediyoruz ve herkes kendi yorumlarını ifade ediyorlar. Bazen iki grup gibi oluyor	Ders içi konuşma Yorumlama	Öğretim Yöntemi
Ö4.Bazen de biz öğretmen fotoğrafları bize gösterdi ve biz onun hakkında yorumladık.	Fotoğraf yorumlama	Öğretim Yöntemi
Ö6.Kitaptaki diyalogları da okuyorduk. Önce söylediler, tartışma, fotoğraf yorumu yaptığım için çok güzel oldu.	Diyalogları okuma Tartışma Fotoğraf yorumlama	Öğretim Yöntemi
Ö10.Filmler izliyorduk, konuşuyorduk kendi aramızda, tartışma yapıyorduk	Film izleme Tartışma	Öğretim Yöntemi
Ö13.Münazara yaptık.	Münazara yapma	Öğretim Yöntemi
Ö14.Derste o kadar başka olmadığını düşündüm bende evde böyle dizileri izleyerek pratik yaptım.	Televizyon izleme	Öğretim Yöntemi

Tablo 66'nın devamı

Ö1.Ben de unuttum söylemek. Her birinci ders biz konuşma dersi yapıyoruz. Haber hakkında konuşuyoruz bahsediyoruz yani her zaman sadece haber değil yani mesela bizim durum nasıl iyi kötü ne yaptılar o da konuşmak için çok faydalı bir ders oldu.	Kendi hayatları hakkında konuşma	Öğretim Yöntemi
Ö17.Tabu oyunu oynuyorduk	Oyun oynama	Öğretim Yöntemi

Deney grubundan elde edilen öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin konuşma derslerinde drama yöntemini kullanmadığı görülmektedir. Konuşma derslerinde daha çok münazara ya da tartışma, fotoğraf yorumlama, ders kitaplarında, konuşma bölümlerinde yer alan önergelere uygun etkinlikler yapma ve gündelik konular üzerinde konuşma gibi konuşma aktiviteleri yaptıklarını belirtmişlerdir. “Öğrenciler ilk drama dersinde biraz yönetime karşı yabancılık çektiler, belki de nasıl yapılacağıyla ilgili daha önce bir deneyim yaşamamış olabilirler” (Araştırmacı Günlüğü, 12.02.2014). Öğrencilerle yapılan bu temaya ait görüşmede drama yöntemini B2 kuruna kadar görmedikleri, bu da bu yöntemin konuşmaya etkisini ölçmede araştırmacıya önemli bir geçerlilik sağlayacağı şeklinde açıklanabilir.

Drama yöntemine karşı tutum teması. Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler ışığında oluşturulan temadır. Bu temada öğrencilerin dramaya karşı tutumlarının ne olduğu Tablo 67’te gösterilmiştir.

Tablo 67

Drama Yöntemine Karşı Tutum” Alt Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
Drama uygulaması öncesinde bu yönetime karşı bakışınız nasıldır?		
Ö1.Biz hepimiz yabancı farklı düşünce, farklı kültür nasıl bir durum hakkında düşünüyoruz her şey farklı ama drama toplama gibi lazım, birleştirmek lazım.	Kültür farklılığı Tahmin edememe	Drama yöntemine karşı tutum

Tablo 67'in devamı

Ö4. Başında drama olacak diye söyledi ben heyecanlandım bu drama nasıl olacak diye ben konuşacak mıyım diye düşündüm her çarşamba günü biraz heyecanlanıyorum nasıl olacak ne konuşabilirim ne hakkında konuşacağımı çok düşündüm; ama her hafta, hafta geçildi çarşamba günü o heyecanlandığım azaldı.

Heyecan duyma
Endişe etme
Heyecanın azalması

Drama yöntemine karşı tutum

Ö7. Ben daha çocukken anadilimde tiyatro çok yaptım. Bu yüzden drama yapabilirim dedim. Ama farklı oldu. Yabancı bir dilde çok farklı oldu kesinlikle ama yavaş yavaş alıştım ve daha rahat konuşabildim

Rahatlık
Yönteme yatkınlık
Zorluk çekme
Değişim

Drama yöntemine karşı tutum

Ö.10 Mesela ben, drama oynayacağız dediğinizde işte siz bize metinler vereceksiniz biz onları oynamalıyız ezberlemeliyiz diye düşünmüştüm. Ama öyle bir şey olmadı.

Kestirememe

Drama yöntemine karşı tutum

Ö11. Bence dramadan önce ben hiç sevmiyorum öyle bir şey ama şimdi seviyorum.

Ön yargı
Sevme

Drama yöntemine karşı tutum

Ö12. Ben de düşündüm ya ne olacak ne draması yapacağız. Başladıktan sonra güzel oldu. Konuşmak için utanıyordum şimdi elhamdulillah korkmuyorum.

Endişe etme
Korkunun gitmesi

Drama yöntemine karşı tutum

Ö13. Ana dilimde hiç drama dersi yapmamıştım drama dersi yapmaktan sevmemiştım başlarken.

Beğenmeme

Drama yöntemine karşı tutum

Ö14. Ben de drama dersi başlamadan önce nasıl yapabilirim diye düşündüm yaptıkça kolay geldi biraz biraz kolay geldi.

Endişe etme

Drama yöntemine karşı tutum

Ö15. Ben drama hiç oynamadım bilmiyordum önceden, heyecanlandım korktum biraz. Ama iyi oldu kolay oldu.

Korku
Heyecan

Drama yöntemine karşı tutum

Ö17. Bu nasıl drama nasıl yapacağız. Anaokulunda mıyız neredeyiz ne draması diye düşündük önce. Sonra "aaa" harika bir şeymiş, o ne güzel! C1'de olsa ne güzel olurdu diye düşündük. Türkçemizde geliyor vay! diye düşündük.

Gereksiz bulma
Küçük görme
Beğenme

Drama yöntemine karşı tutum

Deney grubundan elde edilen öğrenci görüşleri incelendiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin bu yönteme karşı bir kaygı yaşadıkları söylenebilir. Öğrenciler uygulama öncesinde drama yöntemine karşı mesafeli yaklaşmışlardır. Öğrenciler özellikle ilk iki hafta içerisinde drama yöntemiyle ders işledikten sonra derse karşı daha olumlu bir yaklaşım içine girdiklerini ifade etmişlerdir. “*Biz de gelecekte böyle bir durum olacak, sonra kafamdaki şeyleri çıkartmaya başladım, geçen haftadan güzeldi*” (Ö13, STG, 19.02.2014). “*İlk başta konuşurken az konuştuk, bu drama çok daha güzel oldu bence*” (Ö2, STG, 19.02.2014). Öğrencilerin drama derslerine karşı başlangıçta mesafeli olmasının, başka bir kültürde drama yapmalarından, yaş aralıklarından ve bunun yanında dile tam hâkim olamamalarından kaynaklandığı söylenebilir. “*Öğrenciler ilk haftaki korkularından sıyrılmış gözüküyor. Geçen hafta öğrencilerin bazılarında bir tedirginlik havası hakimdi, alıştıkça drama yapmayı seveceklerini düşünüyorum* (AG, 19.02.2014).

Yöntemin işlevselliği teması. Araştırmaya katılan öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler ışığında dramanın öğrencilerin gündelik hayatında ne gibi faydaları olduğuyla ilgili belirlenen temadır. Bu temada öğrencilerin yöntemin işlevselliğiyle ilgili bulgular Tablo 67’te gösterilmiştir.

Tablo 68

İşlevsellik Alt Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
Konuşma dersinde yapılan drama uygulamalarının günlük hayatınızda size nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?	Empati yapma Bakış açısı kazandırma	İşlevsellik
Ö3. Çok faydalı oldu. Spontane olduğu için mesela dışarıdaki gibi düşündüm. Gerçekten çok iyi oldu. Farklı durumları gördük metrobüste mesela.		

Tablo 68'in devamı

Ö7. Ben daha önce çalışırken hastalarla konuşurken sadece ağzını aç, ağzını kapat, dilini kaldır falan diyordum. İş kelimeleri içinde hiç konuşmam. Nasılsın falan hiç konuşmam. Drama yaptıktan sonra kendimi daha güvenli oldum yani mesela hasta gelince “nasılsınız?” “ne yaptınız?” gibi konuştum. Daha iyi oldu. Farkında oldum.

Kendine güven
Olumlu aktarım

İşlevsellik

Ö11. Ben daha önceden evde hiç konuşmuyordum. Ama drama dersinde biraz korktum önceden heyecanlandım. Sonra onlara gittim bana yardım edebilir misiniz? Biz şimdi konuşuyoruz evde daha iyi.

Kaygı
Kendine güven

İşlevsellik

Ö12. Önceden dersten sonra hiç Türkçe konuşmuyordum. Çünkü benim evdeki arkadaşım İngilizce hazırlıkta okuyor, benimle İngilizce konuşuyordu. Dramadan sonra Türkçe konuşmaya başladım.

Kendine güven
Olumlu aktarım

İşlevsellik

Ö14. Komşum bana söyledi. Daha öncede mesela. Merhaba nasılsın başka başka kelimeleri biraz korkarak söyledim de şimdi “nasılsın böyle gibi doğal konuşmaya başladım a sen çok iyi öğrendin. O yüzden biraz farklı olduğunu başkaları hissedebilir.

Kendine güven
Farkındalık

İşlevsellik

Ö15. Dramadan önce yani yeni geldiğim zaman iki ay önce evde Türklerle yaşıyorum. Ben onlarla Türkçe konuşmuyorum, yani korkuyorum bir hata yapabilirim. İngilizce konuşuyorum. Bu şekil Türkçemizi geliştirdik, şimdi Türkçe konuşuyoruz evde.

Kaygı
Kendine güven

İşlevsellik

Ö17. Mesela şimdi biz artık metrobüste nasıl laf alacağız onu ezberledik artık onu biliyoruz mesela ev satın alırken ne yapacağız onu da biliyoruz artık nasıl davranacağız ne söyleyeceğiz onu da biliyoruz pazarlık yapmayı da biliyoruz.

Farkındalık
Öğrenileni uygulama

İşlevsellik

Ö18. Mesela metrobüs bir drama vardı, metrobüs problemleri. Düşündüm biraz hangi problemleri yaşadım. Düşündüm aynı problemleri yaşıyoruz. Maşallah onlardan duyduğum aynı problemleri yaşıyoruz bayanlarda.

Empati kurma
Farkındalık

İşlevsellik

Deney grubundan elde edilen öğrenci görüşleri, işlevsellik teması altında incelendiğinde öğrencilerin konuşma derslerinde yaptıkları drama yönteminin hayatlarını kolaylaştırdığı, onlara pratik çözümler sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney grubundaki öğrenciler, drama derslerinin günlük hayatlarında onlara bazı kuralları öğrettiğini, çalışma hayatında onlara kolaylıklar sunduğunu, ev ya da yurt yaşamında arkadaşlarla rahat iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Drama yöntemi ders içinde yapılan etkinliklerle öğrenciyi hedef dilin kültür ortamına hazırladığı, onlara çalışma hayatında kolaylıklar sağladığı ve toplumsal kurallara uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı şeklinde açıklanabilir. Nitekim bir uygulama sonunda yapılan görüşmede bir öğrenci şu ifadelerde bulunmuştur: *“Bugün dramada biz çok iyi konuştuk ve çok iyi oynadık. Hepimiz çok kavga ettik. Bu kelimeleri kullanacağımı düşünüyorum. Problem çıkarmayı istemiyorum; ama problem olursa bu kelimeleri kullanacağım”*(Ö4, STG, 26.02.2014). Dil öğretiminde hedef dilin toplumsal kuralları ders kitaplarında fazla yer almaz. Öğrenciler drama gibi etkinliklerde bu kuralları öğrenir ve uygulamaya koymaya çalışırlar. *“Öğrenciler yapılan bu dramada her zaman tecrübe ettikleri ve dil merkezine gelmek için kullandıkları bir ulaşım aracındaki bilindik problemleri oynadılar. Uygulamanın başından beri ilk defa öğrencileri böyle yüksek motivasyonda gördüm. Hepsi oynamak için çok istekli. Çok güzel doğaçlamalar yapıyorlar. Her zaman yaşadığımız problemleri onların oynaması çok güzel. Drama yönteminin öğrencilerin dersle hayat arasında bir köprü görevini aldığını düşünüyorum”* (AG, 26.02.2014).

Deney grubunda konuşma dersinde yapılan drama etkinlikleri, öğrencilere konuşabilecekleri, rahat bir şekilde başka kişilerle iletişim kurabilecekleri, bunun yanında sosyal ilişkilerde kendilerini daha rahat ifade edecekleri hissini vermesi açısından önemlidir.

Yöntemin faydası teması. Deney grubu öğrencilerinden elde edilen görüşme verileri neticesinde drama dersinin öğrencilerin üzerinde hangi etkileri ve faydaları olduğuyla ilgili belirlenen temadır. Tablo 69’da bu temaya ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 69

Yöntemin Faydası” Alt Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
<p>Konuşma derslerinde yapılan drama uygulamalarının size nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz?</p> <p>Ö1. Kendimi bana göre ben mesela yeni kelimeler çok ezberledim ama bazen konuşurken aklıma gelmiyor. Yazma dersi için düşünme vaktimiz var ama drama için düşünmek vaktimiz yok. Biz hemen hazır cevap vermeliyiz bunun için biraz zor. Drama dersi için ne fark ettim daha açık ders oldu ve biz mesela ben birkaç insan başka taraftan gördüm yeni tanıdım gibi. Çünkü mesela onlar biraz sessiz oldu çok konuşmadılar ama drama dersi yapınca onlar daha şakacı gibi oldular ve çok eğlenceli oldu. Drama dersleri o güzel bir antrenman gibi oldu. Biz drama derslerinde hazır cevap aktör olarak olduk. Bu eğlenceli bir zaman oldu. Bence çok faydalı çünkü her zaman hazır cevap olmalıyız.</p>	<p>Konuşma zorluğu Empati yapma Arkadaşlarını keşfetme Hazır cevap</p>	<p>Yöntemin faydası</p>
<p>Ö4. Drama dersinde biz çok konuştuk. Arkadaşlarla olduğu için de rahat edebiliriz. Hazırlanmadan konuştuk yeni kelimelerde öğrenebildik. B1 biz yazma ve gramer öğrendik ama B2 de daha çok konuşma ve drama dersi var ve benim dersi çok katıldığımı düşünüyorum, benim daha çok katıldığımı düşünüyorum. Benim arkadaşlarımın konuşması geliştirdiğini hissediyorum drama yaparken de arkadaşlarımı da izliyorum onlar nasıl konuşuyor diye izliyorum bakıyorum bazen de biraz şaşırdım. “Aaa! O böyle konuşabilir; çünkü drama dersinden önce o öyle hiç konuşmadı o. Konuşma dersinde o da başka bir şey, o da konuşabilir. Böyle konuştu, konuşabilir biraz şaşırdım hepimiz konuşabildiğini hissediyorum.</p>	<p>Yeni kelime öğrenme Arkadaşlarını keşfetme Derse katılım Şaşkınlık</p>	<p>Yöntemin faydası</p>
<p>Ö5. İyi oldu daha heyecanlı konuştuk biraz mecburen yeni kelimeler öğrendik.</p>	<p>Yeni kelime öğrenme</p>	<p>Yöntemin faydası</p>
<p>Ö7. Kesinlikle çok iyi oldu. Konuşmak için. Konuşmamızı geliştirdi. Belki ilk defa ikinci defa hazırlıksız oldu ve konuşmamız zor oldu. Daha sonra yavaş yavaş farkında oldu.</p>	<p>Zorluk Farkındalık</p>	<p>Yöntemin faydası</p>
<p>Ö9. Bence drama dersi farklı bir metot konuşmak için, neden yani çok eğlenceli ve çok şaka yani çok önemli haftada. Her zaman yaz yaz, ders. Farklı bir ders ve bence drama çok önemli. Dışarıda konuşuyoruz, derste konuşuyoruz bilmiyorum, becerimi nasıl geliştirdi. B1 çok yazma hakkında oldu. B2 daha konuşuyorduk. Bence daha iyi geliştirdi konuşmamı bence çok faydalı oldu.</p>	<p>Eğlenceli bulma Yöntemi beğenme</p>	<p>Yöntemin faydası</p>

Tablo 69'un devamı

Ö10. Sadece dil önemli değil mesela birbirimize daha yakın alışıyoruz. Bence de derslerde drama metodunu kullanma bizi sadece olumlu etkiledi arkadaşlarımızla ilişkilerimiz genişledi. Fikirlerimizi daha iyi ifade edebiliyoruz. Birbirimize daha iyi alıştık.

Arkadaşları yeniden keşfetme
İlişkileri geliştirme

Yöntemin faydası

Ö11. Bence drama çok faydalı oldu. Ya konuşma pratik yaptık ya da sanat gösterdik arkadaşlarla çok eğlenceliydi ve dersler çok hızlı geçti.

Konuşmada pratik yapma
Eğlenceli bulma

Yöntemin faydası

Ö12. Benim konuşmamı çok etkiledi. Konuşmak benim için önceden daha iyi oldu. Mesela konuşmaktan önce cümle kuruyorum sona kalbimden sonra söylüyorum ama şimdi Türkçe konuşurken ağızımdan çıkıyor önce mesela bana bir kişi sordu. Tamam yani cümleleri tercüme ediyorum kalbimde tamam sonra cevap cümle kuruyorum sonra ona söylüyorum belki bir dakika tamam, şimdi İngilizce gibi ya da Havsaca gibi direkt çıkıyor. Ben şaşıyorum yani önceden bu sınıfta ilk yani geldim bu benim miyim yani diyorum.

Düşünmeden konuşma
Ana dili gibi konuşma

Yöntemin faydası

Ö13. Mesela ben de hissedemiyordum drama dersi yaptım ama konuşmamı geliştirdi mi ama arkadaşlarım bana şimdi rahat konuşması önce düşünerek ama yavaş yavaş konuşmuştu şimdi rahat rahat konuştuğunu hissediyorum. Bence bu drama dersinin herkesin konuşmalarını geliştirdiğine inanıyorum drama dersi yaparak direkt çıkarıyoruz cümleleri çok faydalı oldu ve arkadaşların cümlelerini dinleyerek daha iyi öğrenebildik.

Konuşmayı geliştirme
Rahat konuşma
Başkalarından öğrenmeye olanak sağlama

Yöntemin faydası

Ö14. Konuşmayı geliştirmek için çok çeşit var ama drama dersi yaparak hepimiz çok eğlenceli yapabildik. Yazma ve dinlemeden farklı konuşma. O yüzden başka kişi konuşurken dinliyorum “aa ben de böyle konuşabilirim” diye düşünüyorum. Ama ağızımdan çıkmazsa o kadar konuşamıyorum o yüzden yanlış konuşabilirsem de da ağızımdan çıkması gerekiyor oysa drama dersinde çıktım çıktım çıktım sonra böyle korku gitti o yüzden şimdi daha önce gibi yanlış konuşabilirdim ama şimdi böyle düşünmüyorum. Sık sık konuşmaya başladığımı hissediyorum.

Eğlenceli bulma
Başkasından etkilenme
Cesaret kazanma

Yöntemin faydası

Ö17. Farklı farklı şeylerde öğrendik. Dilin gelişmesi aynı zamanda şey de var terbiye tarafı da var gibi. Hani sen düşünüyorsun ne yapabilirsin, nasıl oynayabilirsin, ne söyleyebilirsin diye, didaktik tarafı var.

Terbiye etme
Öğretici olma

Yöntemin faydası

Deney grubundan elde edilen öğrenci görüşleri incelendiğinde, konuşma dersinde yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Drama yöntemiyle ders alan öğrencilerin, konuşma becerisini geliştirdikleri, arkadaşlarıyla rahat iletişim kurabildikleri, süreç içerisinde yeni kelimeler öğrendiklerini, ders içerisinde eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Uygulamalar sonunda bazı öğrenciler şunları demiştir: *“Biz yapmadan önce biraz konuşmuştuk şöyle böyle olacak. Biz konuştuğumuz şeyleri herkesin önünde hatırlayamıyoruz o yüzden bazen programlamaktan her şeyi hemen yapmak daha iyi oluyor”*(Ö13. STG, 12.03.2014). *“Oyun çok hareketli, türkçemiz çok etkili oldu. Hayatımızda yaşadığımız problemler de var. İlk defa kötü kelimeler öğreniyorum genel olarak”*(Ö17, STG, 26.03.2014). *“Çok iyi bu şekilde. Öğrenmek çok hızlı. Mesela ben “çalmak” kelimesini bilmiyordum. “Çalmak” ne? Ama şimdi öğrendim”* (Ö15. 02.04.2014). Öğrenciler drama sayesinde çok yönlü bir şekilde öğrenmeyi tecrübe ediyor.

“Dramada sıklıkla kullanılan rol oynama ve doğaçlama gibi tekniklerin derslerde etkin olarak kullanılması, öğrencilerin sürece etkin bir şekilde dâhil olmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin derste sürekli bir konuşma eyleminde bulduklarından dolayı da konuşma korkularını yendiği söylenebilir. Rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerle öğrenciler hayatta var olan bir durum karşısında nasıl davranacaklarını, nasıl tepki vereceklerini öğrenmektedirler”(AG, 12.03.2014).

Duygu durumları teması. Öğrencilerin görüşleri neticesinde analiz edilen veriler ışığında öğrencilerin hangi duygu yoğunluğunu yaşadıklarıyla ilgili oluşturulan temadır. Bu temaya ait bulgular Tablo 70’te gösterilmiştir.

Tablo 70

Duygu Durumlarına Alt Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
<p>Drama uygulamaları boyunca hangi duyguları daha yoğun yaşadınız?</p> <p>Ö1. Bence mesela dışarıda neden çok korkmuyoruz biz; çünkü bir insan gördük konuştuk gitti. Yani ve bu insan belki daha görmeyeceğiz. O yüzden bana çok önemli değil o ne düşündü kaç hata yaptım. Mesela ben burada hata yapacağım ama yarın kimse unutmayacak. Ben Şimdi rahat konuşabiliyorum ama maalesef bir korku parçası kalbimde kaldı neden mesela konuşurken bir saçma gibi söylemek korkuyorum edebiyat dili ve konuşma dili farklı o yüzden bazen ana dilimden tercüme gibi yapıyorum. Bazen bilmiyorum saçma söylemek korkuyorum sadece bu. Güzel bir cevap var. Kadının birine biri sordu biliyor musun kadın dedi ki bilmiyorum. Bu en güzel cevap.</p> <p>Ö2. Önceden kaygım vardı. Çünkü daha çok konuşuyoruz biraz yanlış var ama yanlış düzeltmeye çalışıyoruz. Drama yaparken çok utanıyordum sonra daha yapıyorum yaptıktan sonra kendimi daha iyi hissediyordum. Çok konuşmaya devam ediyorum.</p> <p>Ö3. Maalesef ben o kadar dışarda şimdi konuşmuyorum. Çünkü ben işlerimi bitirdim. Ben önceden rahat konuştum. dışarda daha rahat konuşuyorum. Pazarda daha ucuz olabilir mi? Çünkü ben o kadar tanış değilim. Sınıfta gerçekten bilmiyorum vallahi sıkılıyorum yani. Mesela biz o kadar burada çok şey yaptık. Ben böyle düşünüyorum. Herkes takip ediyor şimdi yanlış söyledi belki ben şimdi böyle olacak böyle olacak olabilir daha güzel cümle söyleyebilir böyle bir şey ben düşünüyorum. Ama dışarıda mesela ben biliyorum çok hata yapıyorum ama kimse bir şey söylemiyor mesela sen şimdi hata yaptın o devam ediyor.</p> <p>Ö6. Biraz kaygım azaldı, daha rahat şimdi. Kilit açıldı. Biz bu atasözünü çok kullanıyoruz. Ben utangaç bir insanım yüzde seksen konuşmam ama bu derste konuşmalıyım. Ama biliyorum konuşmalıyım o yüzden benim için çok faydalı oldu.</p>	<p>Kaygı kaynakları Korku duyma Endişe duyma</p> <p>Utanma İyi hissetme</p> <p>Kaygı duyma Kaygı sebeplerini belirleme Eleştirilmekten çekinme</p> <p>Kaygıyla mücadele Utangaç kişilik özelliği</p>	<p>Duygu Durumları</p> <p>Duygu Durumları</p> <p>Duygu Durumları</p> <p>Duygu Durumları</p>

Tablo 70'in devamı

Ö7. Ama bir şey söylemek istiyorum. İlk drama dersi daha hafif olmalıydı. Hocamız kral oldu. Mesela ben bir sonraki çarşambadan korkuyordum gerçekten ilk ders ikinci hafta gerçekten korkuyordum ama sonra geçti.	Uygulamayı eleştirme Korku Korkunun azalması	Duygu Durumları
Ö8. Bence yani ben sahne için konuşayım. Biraz rahatsız oldum. Çünkü başkasından biraz farklı konuşuyor. Burası biraz hapishane gibi sınırlıyor.	Rahatsızlık duyma Kendini rahat hissedememe	Duygu Durumları
Ö13. Drama dersi yapmadan önce hocamız soru sorar biz cevap verirdim. Ama biraz konuşurdum ama alçak sesle konuşurdum çünkü utandığım için de olabilir ama yanlış söylersem anlayamayabilirler diye düşündüm. Dışarıda bizim yaptığımız konuyu yaşarsak rahat konuşabiliriz ama yapmadığımız konuyu yaşarsak biraz korkarak konuşabiliriz.	Endişe duyma Utangaç kişilik özelliği Yaşadıklarını oynama isteği	Duygu Durumları
Ö15. Daha iyi, konuşmaktan korkmuyoruz. Önceden biraz korkuyordum şimdi iyi tartışıyoruz konuşuyoruz.	Korku İyi hissetme	Duygu Durumları
Ö18.Çok daha geliştirdi önceden ben konuşmak istiyordum korkuyordum falan.	Korku Korkuyu yenme	Duygu Durumları

Deney grubundan elde edilen öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenciler, dramaya karşı başlangıçta bir kaygılarının olduğunu fakat ders sürecinde bu kaygılarının azaldığını ifade etmişlerdir. *“Ders eğlenceliydi, rahat konuştum ama başlamadan önce biraz korktum. Çünkü ilk defa yapıyoruz. Daha drama olursa daha iyi konuşabilirim”* (Ö5, STG, 12.02.2014). *“Önce korku yaşadım, arkadaşlarım konuştu. Düşündüm ben de konuşabilirim”* (Ö15, STG, 12.02.2014).

Öğrencilerin ilk başta bazı kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. *“Öğrenciler biraz tutuk başladılar, bazı öğrenciler oynamak istemiyor gibi. İlk defa hedef dilde yapılan drama uygulamaları öğrencilerde bir korkunun oluşmasını olanak vermiş olabilir”* (AG, 12.02.2014). *“Öğrencilerin ilk hafta drama dersine karşı duydukları korku artık üzerlerinden gitmiş gibi. Şimdi sınıftaki herkes oyunu oynamaya istekli, adeta birbirleriyle yarışıyor”* (AG, 26.02.2014).

Drama dersinde ortaya çıkan kaygı birçok sebepten kaynaklanabilir. Yabancı bir ülkede dil öğrenenler, hedef dile karşı bir kaygı içinde olabilir. Drama yöntemiyle dersin işlenmesi, öğrencilerin bu kaygıyla mücadele etmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler içinde bulunduğu bu durumdan drama yönteminin yardımıyla rahatlamaya çalışmışlardır. Ders sürecinde yapılan drama etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebildikleri, eğlenebildikleri, konuşma performanslarını rahatça sergileyebildikleri bir alan olmuştur.

Dramaya karşı genel düşünce teması. Deney grubu öğrencilerinin görüşleri ışığında B2 süresi boyunca devam eden drama dersleriyle ilgili genel düşüncelerinin neler olduğuyla ilgili tema Tablo 71’de gösterilmiştir.

Tablo 71

Dramaya Karşı Genel Düşünce Alt Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
Konuşma derslerinde uygulanan drama dersleriyle ilgili genel düşünceleriniz nelerdir?		
Ö3. Teşekkür ederim drama eğlenceli çok hoşuma gitti bence çok faydalı oldu. Çok güzeldi.	Eğlenceli bulma Faydalanma	Dramaya karşı genel düşünce
Ö5. Çok iyi oldu ve bir şey olumlu bize verdi. Yani mesela hareket ile konuşma önceden konuşuyoruz Türkler ile resmi şekilde ama hareket ile daha iyi oldum.	Beden dili kullanma	Dramaya karşı genel düşünce
Ö6. Olumlu olarak Birinci Türkçeyi daha iyi geliştirdi ikinci daha rahat oynadık üçüncü sanat gösterdik ve başka yetenekler arkadaşların yeteneklerini gördük olumsuz olarak çok az oldu sadece iki saat daha çok istiyoruz.	Türkçeyi geliştirme Rahatlama Sanat icra etme Beğenme	Dramaya karşı genel düşünce
Ö7. Gülererek öğrendik. Kesinlikle olumlu bir şey aldık.	Eğlenme	Dramaya karşı genel düşünce
Ö8. Senin sayende daha iyi olacak. adım alıştım ve geliştim.	Yararlanma	Dramaya karşı genel düşünce
Ö9. Çok pozitif oldu belki gelecekte daha iyi olacak.	Yararlanma	Dramaya karşı genel düşünce

Tablo 71'in devamı

Ö13. Ben de c1'dede yapabilirsek drama yapmak istiyorum. Başlarken drama yapmak istemiyordum ama şimdi daha yapmak istiyorum sonraki sınıfta da başka sınıflarla da bunu yaparsak iyi olacak diye düşünüyorum. Drama hakkında çok iyi çok güzel konuşmayı geliştirdik. Kesinlikle geliştirdik. Çok teşekkür ederim	İstek Konuşmayı geliştirme	Dramaya karşı genel düşünce
Ö14. Güzel zaman geçirdik. Konuşmak için çok korkmadan yapabildik çok güzel bir ders oldu.	Güzel vakit geçirme Korkuyu yenme	Dramaya karşı genel düşünce
Ö17. Sevinç mutluluk özgürlük sonra her şeyi yaşadık	Mutlu olma Özgür hissetme	Dramaya karşı genel düşünce

Deney grubundan elde edilen öğrenci görüşleri incelendiğinde, drama derslerini çok beğendikleri, drama ile rahat bir şekilde konuştuklarını, konuşma becerilerini çok iyi bir şekilde geliştirdiklerini ifade etmişleridir. Öğrenciler konuşma dersi etnikliklerini diğer kurlarda da yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Bazı öğrencilerin drama dersinin daha çok yapılması gerekliliği üzerine görüş bildirmiştir. *“Bu dersi her hafta yapabilir miyiz?”*(Ö10, STG, 12.02.2014). *“Ders gerçekten çok eğlenceli, haftada beş kere olsa iyi olur, pratik yapıyoruz. Eğleniyoruz, öğreniyoruz”*(Ö17, STG, 19.02.2014). Dil öğretimi sınıflarında konuşma becerisi arttırmak için yapılan drama etkinlikleri öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu katkılar yaptığı söylenebilir. Bunun yanında dersi öğretirken eğlendirme ögesini de bir arada sağlayan drama yönteminin, öğrencilerde oluşan konuşma kaygısını azalttığını da söylenebilir. *“Vakit çok hızlı geçti, anlamadık. Eğlenceliydi”* (Ö9, STG, 12.02.2014). *“Derslerimizi daha renklendiriyor, enerjik oluyor ve herkes konuşuyor”*(Ö17, STG, 12.02.2014).

Genel olarak bakıldığında drama öğrencilerin sadece zihinsel yönüne katkıda bulunmuyor aynı zamanda duygu durumları, soysal ilişkiler gibi alanlarda öğrencilere katkıda bulunuyor. Etkisi çok yönlü böyle bir yöntemin yabancılara Türkçe öğretirken kullanmaya

özen göstermelidir. *“Öğrenciler süreç boyunca çok güzel bir gelişim gösterdiler. Yaklaşık 6 aydır beraber oldukları arkadaşlarını drama sayesinde yeniden tanımaya başladıklarını ifade ettiler. Drama öğrencilerin dil yetisini geliştirmeye katkıda bulunurken bunun yanında onların sosyalleşmesi, kendini tanınması ve keşfetmesi için fırsatlar vermektedir (AG, 02.04.2014).*

Drama Sürecinin Değerlendirilmesi. Bu süreç, deney grubunda gerçekleştirilen ve 8 hafta süren konuşma derslerinde yapılan drama etkinliklerinin, bazı öğrencilerin süreç boyunca yaptıkları her türlü performans, kaygı, karşılaştıkları problemler vb. gibi durumların araştırmacı tarafından elde edilen veriler ışığında düzenlemesinden oluşmuştur.

Deney grubundan gözlemlenen öğrenciler 3kişi ile sınırlandırılmıştır. Bu seçilen öğrenciler, farklı millet ve farklı yaş aralıklarından oluşmuştur. Bu seçilen 3 öğrenciden ikisi; (Ö2,Ö6) yöneme ve konuşmaya karşı kaygıları olan, utangaç öğrencileridir. Drama yöntemine karşı ve konuşmaya karşı kaygısı olmayan öğrencilerden biri B2 seviyesine göre iyi konuşmaktadır (Ö13). Deney grubunda yer alan bu üç farklı öğrenci, drama öncesi biraz tedirgin ve heyecanlıydı. Bu üç öğrenciden ikisi aşırı istekli; diğeri ise ne yapacaklarını tam olarak bilmedikleri için biraz korkuyorlardı. *“Önceden kaygım vardı. Çünkü daha çok konuşuyoruz biraz yanlış var ama yanlış düzeltmeye çalışıyoruz. (Ö2, OGG, 02.04.2014).*

İlk drama etkinliğinde bu üç öğrencide performans olarak iyi değildi. Tutuk başladılar ve yönergeleri tam olarak yerine getirmekte zorlandılar. *“Ana dilimde hiç drama dersi yapmamıştım drama dersi yapmaktan sevmemiştım başlarken”. (Ö13,OGG, 02.04.2014).* Diğer iki öğrenci ise bu şekilde dersin eğlenceli olacağını söyledi. İkinci hafta yapılan etkinlikte başlangıçta heyecanlı ve korktuğunu söyleyen öğrenciler gerçekten drama esnasında yine çok kötü performans sergilediler. *“İlk başta biz konuşurken dramada az konuştuk” (Ö2, STG, 19.02.2014).* Doğaçlama oyunlarında gösterdikleri performanslar yeterli değildi, çok

fazla konuşamadılar. Diğer öğrenci ise nispeten derse karşı tutumlarından dolayı daha iyi performans sergiledi. Araştırmacı, her drama etkinliklerin sonunda öğrencilerle oyun hakkında görüşmeler yapıyor ve değerlendirmelerde bulunmalarını istiyordu. Öğrencilerin hepsi drama etkinlikleriyle performanslarını değerlendiriyor, oyun hakkında olumlu, olumsuz eleştiriler getiriyordu. Dramaya karşı tutumlarında isteksizlik olan korku ya da kaygı durumu gibi olumsuz yaklaşım içinde olanları sürece katmak için çözüm yolları geliştiren araştırmacı, diğer etkinlik planında herkesin olaya dâhil olacağı bir drama planı üzerinde çalıştı.

Araştırmacı, İstanbul hayatında tüm insanları yakından ilgilendiren toplu taşıma araçlarında yaşanan problemleri işlemeye karar verdi. Böylece herkesin olaya dâhil olacağını ve yaşadığı bir problem karşısında rahatlıkla konuşabileceklerini düşündü. Drama etkinliği yapıldığı esnada sınıfın tümünde motivasyon üst düzeydeydi. Çünkü yaptıkları doğaçlamalar daha önce bildikleri ya da tecrübe ettikleri bir konu hakkındaydı. Dramaya karşı tutumu olumsuz olmayan öğrenci gerçekten çok iyi performans sergiledi. Kamera kayıtları incelendiğinde bu öğrenci doğaçlamasını diğer arkadaşlarından çok uzun tutmuş, diğer doğaçlama performansları ortalama 4 dk sürerken bu arkadaşların oyunu 6 dk.'yı geçmiştir. Araştırmacı süre planlaması yaptığından hiç olmaması gereken bir şekilde olaya müdahale etmiş ve ‘toparlayalım arkadaşlar’ demiştir” (Araştırmacı, KK, 26.02.2014). *“Bu oyunda bazı tutuk öğrencilerin doğaçlamaları bayağı uzun sürdü”*(AG, 26.02.2014). Dramaya karşı heyecan ve kaygı duyan iki öğrenci, bu oyunla birlikte kendilerini ifade etmeye başladılar. Odak grup görüşmesinde ifade edildiği gibi bazı öğrenciler arkadaşlarının performanslarına hayran kaldıklarını, arkadaşlarını öyle konuşurken hiç görmediklerini söylemişlerdir. *“Benim arkadaşlarımdan konuşması geliştirdiğini hissediyorum drama yaparken de arkadaşlarımda da izliyorum onlar nasıl konuşuyor diye izliyorum bakıyorum bazen de biraz şaşırımdı. “Aaa! O böyle konuşabilir; çünkü drama dersinden önce o öyle hiç konuşmadı o. Konuşma dersinde o*

da başka bir şey, o da konuşabilir. Böyle konuştu, konuşabilir biraz şaşırdım hepimiz konuşabildiğini hissediyorum”(Ö4, OGG, 02.04.2014).

“Metrobüs etkinliğinde sınıf, sandalyeler kullanılarak metrobüs şeklini almıştır. Başka bir öğrenci de önde şoför olmuştur. Oyunu oynayanlar sınıfa dönük olarak oyunlarını oynamışlardır; sınıftaki diğer bireyler de metrobüsteki yolcular olmuştur. Drama performansı sergileyen öğrencilere, yolcuların da müdahale edip tartışmayı manipüle edecekleri araştırmacı tarafından söylenmiştir. Sınıfça herkesin katıldığı bu etkinlikte öğrencilerin kendilerini ifade etmede daha rahat bir yaklaşım içinde girdiklerini söylenebilir. Bu da konuşmalarını etkileyeceği gibi korkularını yenmesine olanak sağlamıştır.

Drama sürecinde yapılan etkinlikler planlanırken öğrencilerin grup içinde oynayacakları bireysel performanslarını arttıracakları oyunlar seçilmiştir. Baştaki oyunlar daha çok öğrencilerin bireysel performansını ön plana çıkarmaktaydı. Öğrencilerin olumsuz görüş bildikleri yerlerde olaya müdahale edip onları rahatlatıcı bir tutum içine girilmiştir. Bundan sonraki süreçte araştırmacı öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltacak drama planları kurguladı. *“Öğrenciler bu oyunda biraz kendilerini kastılar, onların daha rahat kendilerini ifade edebilecekleri bir oyun kurgulanırsa iyi sonuçlar verebilir* (AG, 19.02.2014).

Daha sonraki konuşma derslerinde kurgulanan drama etkinlikleri öğrencilerin gerçekten performansına olumlu yönde bir etki yapmıştır. Öğrenciler sınıf içerisinde eğleniyor, eğlenirken de konular hakkında konuşuyordu. Doğaçlamadaki çatışma durumlarında kendilerini daha iyi ifade ediyor ve güzel konuşma örnekleri sunuyorlardı. Dramaya karşı artık tüm öğrenciler dil becerilerinin geliştiği ölçüde konuşuyor, etkili performanslar sergiliyordu. Bununla kalmayıp doğaçlamaya uygun beden dilini de çok iyi kullanıyorlardı. Hatta başlangıçta dramaya karşı olumsuz tutum içine giren iki öğrenciden biri oyunun içinde daha gerçekçi olsun diye kendisini yere atmıştı (KK, 1dk 43.sn, 26.02.2014).

Bunun yanında olumsuz yargı içinde olan diğer öğrencide iyi performans sergiliyordu. Korku ve kaygısı yok denecek kadar azaldı. Fakat drama etkinlikleri konuşmasını geliştirmede aynı etkiyi yapmadığı yönündedir. Çünkü bir oyunda bir öğrenci *“bu arkadaşla karşı karşıya oynamak zor, drama olmuyor bununla”* (Ö4, STG, 12.03.2014) demişti. Oyun içinde yapılan doğaçlamalarda farklı durumlarda verilen cevapları tam olarak veremediğinden diğer arkadaşının da konuşmasını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Başlangıçta dramaya karşı kaygısı olan öğrenci süreç boyunca ellerinden geldiği kadar derslerde çok iyi performanslar sergiliyordu. Öğrenci (Ö6) dramaya karşı çok heyecanlı; ama konuşma becerisi açısından tutuk bir öğrenciydi. Fakat derslerde yapılan drama uygulamalarının sonunda kendi ifadesiyle kilit açılmıştı. *“Biraz kaygım azaldı, daha rahat şimdi. Kilit açıldı. Biz bu atasözünü çok kullanıyoruz. Ben utangaç bir insanım yüzde seksen konuşmam ama bu derste konuşmalıyım. Ama biliyorum konuşmalıyım o yüzden benim için çok faydalı oldu”* (Ö6, OGG, 02.04.2014). Bazı öğrenciler konuşabildikleri halde, sınıf içinde sağlanamayan rahatlama ortamı olmadığı için konuşamamaktan çekinebilir. Bu öğrenci böyle bir öğrenciydi. Kendisine verilen fırsatı en iyi şekilde değerlendirip konuşmasını sınıf içinde daha rahat sergilemeyi başardı.

Deney grubunda uygulanan konuşma derslerindeki drama etkinliklerinin, ilk iki haftadan sonra öğrencilerin, konuşma, iletişim kurma ve beden dilini etkin kullanma gibi performanslarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Süreç değerlendirmesinde başlangıçta belirlediğimiz farklı konuşma düzeyleri ve farklı kaygıları olan üç öğrencinin tümünde olumlu gelişmeler sağladığı ifade edilebilir. *“Önceden kaygım vardı. Çünkü daha çok konuşuyoruz biraz yanlış var ama yanlış düzeltmeye çalışıyoruz. Drama yaparken çok utanıyordum sonra daha yapıyorum yaptıktan sonra kendimi daha iyi hissediyordum. Çok konuşmaya devam ediyorum”*. (Ö2, OGG, 02.04.2014). *“İlk başta biz konuşurken dramada az konuştuk. Biraz şakacı oldu. Bu drama çok daha güzel oldu bence. Drama yaptık sonra yeni kelimelerle*

konuştuk". (Ö2, 19.02.2014). Başlangıçta utangaç ve tutuk olana öğrenci de bu yöntemin kendisi için olumlu katkı yaptığını düşünmektedir. *"Olumlu olarak birinci Türkçeyi daha iyi geliştirdi ikinci daha rahat oynadık üçüncü sanat gösterdik ve başka yetenekler arkadaşların yeteneklerini gördük olumsuz olarak çok az oldu sadece iki saat daha çok istiyoruz"*. (Ö6, 02.04.2014). Diğer öğrenci de yine süreç içerisinde kendisinde oluşan izlenimi şu şekilde ifade etmiştir. *"Mesela ben de hissedemiyordum drama dersi yaptım ama konuşmamı geliştirdi mi ama arkadaşlarım bana şimdi rahat konuşması önce düşünerek ama yavaş yavaş konuşmuştu şimdi rahat rahat konuştuğunu hissediyorum. Bence bu drama dersinin herkesin konuşmalarını geliştirdiğine inanıyorum drama dersi yaparak direkt çıkarıyoruz cümleleri çok faydalı oldu ve arkadaşların cümlelerini dinleyerek daha iyi öğrenebildik"*. (Ö13, OGG, 02.04.2014).

Drama yöntemi, içinde hareketi, iletişimi, empati yapmayı, bunun yanında sosyal hayatta karşılaşılabilecek problemlere de çözüm yolları önermeyi hedefleyen bir yöntemdir. Bu yöntem özellikle ana dili dışında yapıldığında farklı zorlukları olabilir. Hedef dilin gramer yapısı, telaffuz ve konuşma gibi özellikleri bakımından öğrenciye sıkıntı yaşatabilir. Bu süreçte gözlemlediğim üç öğrenci de başlangıçta aynı durumları yaşadıkları düşünülebilir. Drama yöntemi eğer doğru kurgulanırsa yabancı bir dilde de olumlu sonuçlar getirebilir. Çünkü seçilen öğrencilere bakıldığı zaman kendi içinde dramaya karşı olumsuz bir tutum içinde, diğer öğrenciler olumlu bir tutum içindeydi; ama bu öğrencilerden birinin konuşma becerisi yeterli düzeyde değildi. Drama boyunca bu üç öğrencinin tüm olumsuz durumları giderilmeye çalışılmıştır. Drama esnasında yaşadıkları problemlere çözüm yolları önerilmiş, anında müdahalede bulunulmuştur. Denilebilir ki drama yöntemi, yabancı bir kültürde farklı bir dili öğrenirken de çok rahat bir şekilde uygulanabilir. Öğrencilerin kaygıları konuşmaya karşı yaşadıkları korku bu yöntemle ortadan kalkabilir. Onları iletişim içine sokarak konuşmalarına katkıda bulunabilir. *"Ben de c1'dede yapabilirsek drama yapmak istiyorum."*

Başlarken drama yapmak istemiyorum ama şimdi daha yapmak istiyorum sonraki sınıfta da başka sınıflarla da bunu yaparsak iyi olacak diye düşünüyorum. Drama hakkında çok iyi çok güzel konuşmayı geliştirdik. Kesinlikle geliştirdik. Çok teşekkür ederim”(Ö13, OGG, 02.04.20414).

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde elde edilen sonuçlar, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve konuşma kaygıları, drama yöntemiyle yapılan çalışmalardan hareketle tartışılacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde son zamanlarda ekonomi, siyaset, kültür, spor alanlarındaki etkin varlığı Türkçenin başkaları tarafından öğrenilmesi yönünde talepleri ortaya çıkarmaktadır. Oluşan bu talebin en donanımlı şekilde karşılanabilmesi için alandaki Türkçe merkezli akademik çalışmaların devamlı şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Durmuş, 2013).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılacak çalışmalar bu alana çok önemli katkılar sağlayacaktır. Bu alanda yapılmış çalışmaların nicelik boyutuyla yeterli olmadığı görülmektedir. Bu alan, modern dil öğretim yöntemleri ve Diller için Ortak Başvuru Metnindeki kriterlerle daha bir işlevsel hale geleceği muhakkaktır. Dil öğretimi ya da yabancılara Türkçe öğretiminin temel ilkeleri içerisinde belki de en önemlisi dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileridir. Dili, bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel beceriyi dikkate almak gerekmektedir. Dört temel dil becerisi içinde yer alan konuşma becerisi de yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancıların ilerleyen seviyelerde dahi konuşma becerisinde çok ilerleme olmadığı görülmektedir. Konuşmanın dil öğreniminde çok zor gerçekleştiği söylenebilir (Demirel, 2011, s. 29).

Yapılan bu çalışma yabancıların konuşma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda araştırmacıyı değişik konu arayışına itmiştir. Araştırmalar sonucunda konuşmayı geliştirmede en etkili yollardan biri olan drama yönteminden faydalanmaya karar verilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi için drama yönteminden faydalanılmıştır. Öğrencileri süreç içinde aktif hale getirip, sınıf içi iletişimi üst düzeyde tutan bir yöntem olan drama, öğrencilerin sosyal yönünü geliştirmekte, kendilerini anlamalarına

olanak verirken, karşısındakiyle de empati yapmasına olanak verir. Bunun yanında öğrencilere paylaşımı öğreten bir yapısı da vardır (McCaslin, 1981, Sternberg, 1998).

Drama yöntemi çok yönlü bir öğretim metodudur. Öğrencilerin konuşma becerilerinin yanında, sosyal becerilerinin de geliştirmesinde oldukça etkilidir. Ronke (2005)'nin yürüttüğü doktora tezinde çıkan sonuç öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede drama ve tiyatrunun çok büyük etkisi olduğunu ortaya koymuştur. De La Cruz (1995)'un yürüttüğü doktora tezinde ise engelli öğrencilerin drama sayesinde sözlü ifade gücü ve sosyal becerilerini geliştirdiğini, böyle ortamlarda çalışan eğitmen ve öğrenciler arasında iletişim kapasitelerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Aykaç (2011)'in yürüttüğü tezde de ana dili Türkçe olan öğrencilerin drama yöntemiyle hem yazma becerilerini hem de konuşma becerileri geliştirdiğini tespit etmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisinin olup olmadığını belirlemek için yaptığım bu çalışmada drama yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Öğrencilerin sadece konuşma becerisi değil aynı zamanda onları hayata hazırlaması noktasında önemli bir işlevselliği olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde, drama yönteminin arkadaşlarını daha iyi tanımada, onların bilinmeyen yönlerini ortaya çıkarmada, iş ve sosyal hayatta toplumsal kurallara uyum sağlamaya kadar birçok etkisi olduğu yönünde görüş bildirmişleridir. Günümüzde ana dili ve yabancı dilde yapılan çalışmalarda drama yöntemiyle çok fazla akademik çalışma yapıldığını görülmektedir. Günümüzde Türkçenin, ülkemizin konjonktürel gelişimlere paralel olarak daha çok rağbet gördüğü muhakkaktır. Bu alanda yapılacak akademik çalışmalar, diğer araştırmacılara yol gösterecek, kalitenin artmasına yardımcı olacaktır. Araştırmanın konusu ve yöntemin seçimine bağlı olarak, bu çalışmanın Yabancılara Türkçe öğretiminde drama ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ilk çalışma olduğu söylenebilir.

Bu alanda ders veren eğitimciler, drama yönteminin konuşma becerisini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu göz önüne alarak, yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma dersleri yaparken drama yöntemini kullanmaya özen göstermelidirler. Yabancılar Türkçe öğretiminde çalışacak araştırmacılar, drama yönteminin etkililiğini dil becerilerinin diğer boyutlarıyla da incelemelidir. Çünkü drama yöntemi dil öğreniminde karşılaşılan zorlukları yenmede öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı verir (Heldenbrand, 2003).

Dil öğretiminde öğrencilerin bilişsel ya da duyuşsal bazı özellikleri neticesinde sınıf içerisinde farklılaştığını görmekteyiz. Bazı öğrenciler kendilerini rahat ifade edebilirken bazıları da kendini sınırlamaktadır. Dil öğretiminde özellikle de yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenciler hedef dilin kültür özelliğinden kaynaklı ya da duyuşsal deviniminden hareketle konuşma derslerinde isteksiz davranabilir. Bunun yanında böylesi öğrenciler konuşma ile ilgili değişik korku ve kaygılar yaşayabilirler. Woodrow (2006)'a göre konuşma kaygısı ikinci bir dil olarak başka bir dili öğrendiğinde konuşanların sözel performanslarını zayıflatıcı bir etkiye sahiptir. Özellikle ana dili dışında ikinci bir dili öğrenen bireylerin konuşma kaygısı yaşaması, bu beceri alanında gelişme göstermeyi önemli ölçüde etkiler (Melanlıoğlu ve Demir, 2013).

Shand (2008) tarafından yapılan çalışmada drama yöntemiyle ders işlemenin öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmada, kendine güven duyma ve motivasyonlarını önemli ölçüde arttırmalarına yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmamızda yabancıların Türkçe öğrenirken konuşma kaygıları üzerinde drama yönteminin bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerine konuşma derslerinde drama yöntemiyle ders işlenmiştir. Araştırmanın verileri incelendiğinde, drama yönteminin öğrencilerin konuşma kaygısını azalttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde de elde edilen öğrenci görüşler incelendiğinde öğrencilerin konuşma kaygıları ve korkularını azaltmada drama yönteminin

çok önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Drama etkinliği sonucunda alınan dersle ilgili görüşlerde de öğrencilerin ilk haftadan başlayarak kaygı ve korkularında bir azalmanın da olduğu ifade edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, son zamanlarda akademik alanda nitelikli çalışmaların olduğu görülmektedir. Yabancılar tarafından Türkçenin öğrenilmesinin artan bir yoğunlukta devam etmesi bu alanda yapılan çalışmaları daha da önemli kılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma etkisinin olup olmadığı yönündeki araştırmamızda, drama yönteminin konuşma becerisini arttırdığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Bunun yanında önemli ölçüde de öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmada etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu çalışma araştırmacı ve öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Yapılan araştırmada, ön test ve son test uygulamaları sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney sonrası başarı testi ortalaması puanı, başlangıç puanından oldukça yüksek çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney sonrası başarı testi ortalama puanı, başlangıç puanından biraz yüksek çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test- son test puanları arasındaki fark anlamlı bir sonuç verirken kontrol grubundaki ön test- son test puanları farkındaki yükseliş anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda, konuşma becerisini değerlendirme ölçeği sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarındaki önemli bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok düşük oranda kaldığı tespit edilmiştir.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam konuşma becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarının ölçüm ayrımı yapılmaksızın (deney öncesi ve deney

sonrası) farklılaştığını gösterir. Öğrencilerin konuşma becerisi başarıları ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin konuşma becerisi başarılarının, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. İstatistiki sonuçlarına göre drama yöntemi ve geleneksel eğitim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin konuşma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre, drama yönteminin uygulanması, konuşma becerisini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkilidir.

Araştırma sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmaya Başlangıç” ortalama puanı, deney sonrasında büyük bir artış göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi ve sonrası “Konuşmaya Başlangıç” ortalama puanında, artış görülmemiştir. Kontrol grubunun, ön testte “Konuşmaya Başlangıç” ortalama puanı, deney grubundan oldukça yüksek düzeyde başlamasına rağmen, deney grubu son testte bu farkı kapatmış ve kontrol grubunu yakalamıştır. Bu durumda, “Konuşmaya Başlangıç” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ise çok düşük bir oranda kaldığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmaya Başlangıç” puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmaya Başlangıç” alt boyutu düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın verilerine göre, deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmanın Gelişme Bölümü” ortalama puanı, deney sonrasında büyük bir artış göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmanın Gelişme Bölümü” ortalama puanının

deney sonrasında çok yükselmediği görülmüştür. Bu durumda, “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında düşük bir oranda artış tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Konuşmanın Gelişme Bölümü” puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmanın Gelişme Bölümü” alt boyutu düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Drama öğrenme yönteminin uygulanması, “Konuşmanın Gelişme Bölümü” düzeylerini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Deney grubundakiler ön test esnasında, kontrol grubu ile yakın noktadan başlamış ancak drama eğitimi sonrası “Konuşmanın Gelişme Bölümü” açısından geleneksel yöntemle eğitim alanlardan çok daha yüksek puanlar almışlardır.

Araştırmanın verilerine göre, deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Konuşmanın Sonuç Bölümü” ortalama puanı, deney sonrasında büyük bir artış göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmanın Gelişme Bölümü” ortalama puanının deney sonrasında çok yükselmediği görülmüştür. Öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Konuşmanın Sonuç Bölümü” alt boyutu düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Beden Dili” ortalama puanı, deney sonrasında önemli bir artış gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Beden Dili” ortalama puanının deney sonrasında çok yükselmediği görülmüştür. Öğrencilerin “Beden Dili” alt boyutu düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın

(deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Beden Dili” alt boyutu düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak “Beden Dili” düzeylerini değiştirmektedir.

Araştırmanın verilerine göre, deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “Dilin Dış Yapıları unsurlarını Uygulayabilme Bölümü” ortalama puanı, deney sonrasında önemli bir artış göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi “Konuşmanın Gelişme Bölümü” ortalama puanının deney sonrasında çok yükselmediği görülmüştür. Öğrencilerin “Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin “Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” alt boyutu düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Drama yönteminin öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine her hangi bir etkisinin olup olmadığı ile ilgili verilere bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ön testte aldıkları toplam puanla deney sonrası yapılan son testte aldığı toplam puan arasında bir azalma olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin, deney öncesi ön testte aldıkları toplam puanla, deney sonrası yapılan son testte aldığı toplam puan arasında da bir azalma olduğu görülmüştür. Kaygı ölçeği toplam puanı sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin kaygılarında önemli bir düşüş gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin kaygılarındaki düşüşün ise küçük bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

Kaygı ölçeğinin, peşin hüküm, çaresizlik inancı, bakış açısı ve bireysel özellikler alt boyutları beraber incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam kaygı ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin kaygı düzeyi düzeyleri ile ilgili olarak ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu grup ayrımı yapmaksızın (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin kaygı düzeyi düzeylerinin, uygulanan drama yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Kaygı ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla birlikte drama yönteminin uygulanması, kaygı düzeylerini azaltmada geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Deney grubundakiler ön test esnasında, kontrol grubu ile yakın noktadan başlamış; ancak drama eğitimi sonrası kaygı açısından geleneksel yöntemle eğitim alanlardan çok daha düşük puanlar almışlardır.

Odak grup görüşme, sohbet tarzı yapılan görüşme ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin dramaya karşı başlangıçta mesafeli yaklaşımları görülmüştür. Hedef dilde drama yapacak olmanın zorluğu onları tedirgin etmiştir. Deney grubu öğrencilerinde yapılan drama etkinlikleri öğrencileri zamanla motive ederek, başlangıçta oluşan kaygı durumlarını yenmelerini sağlamıştır. Öğrenciler drama etnikileri yoluyla konuşma becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Konuşma becerilerini geliştirmenin yanında sosyal hayatta da kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Özellikle iş hayatında kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, evdeki arkadaşlarıyla güzel bir iletişim kurduklarını söylemişlerdir. Drama etkinliklerinde gerçekleştirilen performanslar öğrencilerin birbirini daha iyi tanımasını sağlamıştır. Sınıf içerisinde kendini ifade edemeyen arkadaşların etkinliklere katılmaları onların başka yönlerden de tanıma fırsatı bulmalarını sağlamıştır. Derslerde gerçekleştirilen drama etkinlikleri, sosyal hayatta karşılaştıkları hedef dilin karmaşık yapılarında karşılaştıkları problemlere çözüm yolları üretmelerine olanak sağlamıştır. Bir problem durumunu sınıfta oynadıklarında çözüm yolları üretmeyi ve arkadaşlarının ürettikleri çözümü görmelerine olanak sağlamıştır.

Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi ve drama yöntemine yönelik alanyazın bilgileri, konuşma derslerinde öğrencilerin drama yöntemine karşı ifade ettikleri görüşleri, bu alanda deneyimli uzman görüşleri, araştırmamızda elde edilen nicel ve nitel veriler ışığında şu öneriler getirilmiştir:

- Drama yöntemi dil öğretim sınıflarında kullanılan bir yöntemdir. Drama yöntemi çok yönlü olarak öğrencinin dilsel ve sosyal becerisine katkı sağlamaktadır. Bu yöntem yabancılara Türkçe öğretiminde de sıkça kullanılmalıdır.
- Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler geldikleri ülkenin kültür özellikleri nedeniyle zorluk çekmektedir. Dil, hedef dilin kültürüyle birlikte öğrenilmektedir. Drama yönteminde öğrenciler kültürel özelliklerden gelen zorlukları aşabilir ve öğrencilerin yasayarak öğrenmelerine imkân tanıdığı için sınıflarda yoğun olarak kullanılmalıdır.
- Yabancı öğrenciler Türkçe öğrenirken derslerde bazen utangaç ve çekingen bir tavır içine girmektedir. Drama yönteminde öğrenci süreç içerisinde arkadaşları ile her an iletişim içinde olmaktadır. Öğretmenler çoğu derste drama yöntemiyle ilişkilendirerek etkili bir plana yer vermelidir.
- Dil öğretim sınıflarında özellikle de yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirmek için drama yöntemi kullanılmalıdır. Yöntemden habersiz diğer öğretmenleri derslerinde drama yöntemini kullanmaya teşvik edilmelidir.
- Drama yönteminde oyun içinde yazma çalışmaları öğrencileri yazma konusunda teşvik edicidir. Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin yanında diğer dil becerilerini geliştirmede de drama yöntemi kullanılmalıdır.
- Dil öğretiminin en önemli yapısından biri de kelime öğretimidir. Kelime öğretiminde öğrenci öğrendiği kelimeyi tekrar etmediği ve gündelik hayatında çok kullanmadığından kısa zamanda unutmaktadır. Drama derslerinde verilen temaya ait

etkinlikler o konuyla alakalı kelimeleri öğrenmesine yardımcı olacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kelime öğretirken drama yöntemine uygun kelime oyunları geliştirilmelidir.

- Dil öğretim merkezlerinde, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için öğretim programı içerisine, derslerden sonra ya da ders planı içerisinde “konuşma kulüpleri” konulmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin hem kendilerini ifade etme hem karşılıklı konuşmalarına olanak vermesi açısından haftada belirli saatler drama dersleri konulmalıdır. Bu derslerde bireysel ve grupla doğaçlamalar, rol oynama, pantomim gibi etkinliklere yer verilmelidir.
- Dramanın sağladığı en önemli faydalardan biri de öğrencileri hayata hazırlamaktır. Öğrenci drama dersinde gerçek hayatta yaşayabilecekleri üzerine doğaçlamalar yapar. Böylece yaşadığı topluma daha rahat adapte olur. Bu yüzden drama derslerinde öğrencilerin yaşayabilecekleri tecrübeler üzerine dersler desenlenmelidir.
- Öğrencilerin drama esnasında kullanılacak materyaller, basit eşyalar idari yönetim tarafından öğrencilerin faydalanmasına açık olmalıdır.
- Öğrencilerin performanslarını sergilemeleri için sene sonu etkinliklerinde drama çalışması yapmalarına imkân tanınmalıdır.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.

Akoğuz A.,Akoğuz M. (2013). *Yaratıcı drama etkinlikleri*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Akpınar, M., Açık, F. (2010) *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında, yabancılara Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin öğrenme-öğretme sürecine aktarımı*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık

Altrichter, H.,Posch, P. And Somekh, B. (1993). *Teachers investigate theirwork: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge

Arı, G. (2010). Konuşma öğretimi. Yıldız, C. (Ed.), *Türkçe öğretimi*.(ss. 155-178). Ankara: Pegem Akademi.

Arslan, M. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9/2, ss.109-127.

Aydın, A. (2010). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Aykaç, M. (2011).*Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama*.Ankara: Akçağ Yayınları.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları, Hacettepe Üniversitesi Araştırmaları Enstitüsü*, 19-30.
- Bayyurt, Y. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansımaları. Yaylı, D., Bayyurt, Y. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* (ss. 29-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Burke, A. F. & O'Sullivan, J.C. (2002). *Stagebystage: A handbook for using drama in the second language classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Büyükkız, K.K. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Güzel, A., Karatay, H (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss.611-628). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz,Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, H., Yorulmaz, M. (2010). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 116-127.
- Common European Framework Of Reference For Language: Learning, Teaching, Assessment. Language. Policy Unit, Strasburg. www.coe.int/lang-CEFR adresinden 10.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Corey, G. (2012). *Theory&practice of group counseling*. USA: Brooks/Cole, Cengage Learning.

- Cresswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coşkun, İ. (2014). Dil Öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*(ss. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Önemi ve Uygulama Örnekleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 447-469.
- De la Cruz, R. E. (1995) *The effects of creative drama on the social and oral language skills of children with learning disabilities*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Illinois State University. Bloomington.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Donbavand, T. (2009). *Making a Drama out of a Crisis*. New York: Continuum International Publishing Group Network Continuum.
- Duman, A. (2013). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. Güzel, A., Karatay, H (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss.72-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 888-938.

- Erdem, İ., Temizyürek, F., Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fox, J. (1987). *The essential Moreno*. New York: Springer Publishing Company.
- Gaudart, H. (1990). *Using drama techniques in language teaching*. Saraniee, Anivan, (Ed.), U.S. Department of Education.
- Goodwin, J. (2001). Teaching Pronunciation. Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle&Heinle.
- Gökçek, T. (2014). Karma yöntem araştırması. Metin, M. (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.(375-410). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A., Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Göçer, Ali., Tabak, G., Coşkun., A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük bilim araştırmaları (TÜBAR)*, 32(3), 73-126.
- Göçer, A. (2013). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi. Durmuş, M., Okur, A (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (ss. 171-179). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Grauberg, W. (1997). *The Elements of Foreign Language Teaching*. Multilingual Matters Ltd.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/makaleler.asp?dosya=294> adresinden 19.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 89-106.
- Güneş, Firdevs. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modelleri*. Ankara: PegemAkademi
- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Haworth, P. (1998). The historical back ground of psychodrama. Karp, M.,Holmes, P., Tauvon, K.B. (Ed.), *The Handbook of Psychodrama*. USA: Simultaneously Publishing.
- Heldenbrand, B. (2003). Drama Techniques in English Language Learning. Han, S. (Ed.), *The official journal of Korea Teachers of English to Speakers of Other Languages (KOTESOL)*, 6(1), 27-37.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. Kılınç, A., Şahin, A (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (ss. 5-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, A. (2004). Creating a writing course utilizing class and student blogs. *The Internet TESL Journal*, Vol. X. <http://iteslj.org/Techniques/Johnson-Blogs/>adresinden 10 Eylül 2013 tarihinde erişilmiştir.

- R.,Dağtaş, A., Çapoğlu, E., Ateşal, Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası. *TÜRÜK Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80-132.
- Kara, Ö. T. (2013). Drama. Durmuş, M., Okur, A (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karadağ, E., Çalışkan, N. (2006). İlköğretim birinci kademesi öğrencilerinin drama yöntemine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 45-57.
- Kayi, H. (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*, Vol. XII, No. 11.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Krivkova, L. (2011). *Design of the workshop: how touse drama in English languageclass*. Yayımlanmamış bitirme tezi, Masaryk Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Maden, S. (2010b) Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *TÜBAR*, 27(1), 503-519.
- Maley, A.,Duff, A. (2011). *Drama techniques*. UK: Cambridge University Press.
- Manna, A. (2011). Introduction. Dowdy, J.K., Kaplan, S. (Ed.), *Teaching drama in the classroom a toolbox for teachers*. Rotterdam: Sense Puplichers.
- Maxom, M. (2009). *Teaching English as a foreign language for dummies*. England: Wiley Pupliching.
- McCaslin, N. (1981). *Children and Drama*. New York: Longman.

- Melanlioğlu, D., Demir, T. (2013). Türkçe ğrenen yabancılar için konuşma kaygısı leğinin Türkçe formunun geçerlik ve gvenirlik alışması. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of SocialScience*, 6(3), 389-404.
- Neelands, J. (2004). *Beginnig drama 11-14*. London: David Fulton Publisher
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Okvuran, A. (2003). Drama ğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36 (1-2), 81-87.
- Özbay, M. (2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. *Journal Of Qafkaz University*, 16 (3), 177-184.
- zdemir, E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi) Gazi Üniversitesi. Ankara
- zmen, S.,Balçıkanlı, C. (2012). Yabancı dil eğitiminde web tabanlı lme ve değerlendirme. Sarıçoban, A., Tavail, Z. M (Ed.), *Yabancı Dil ğretiminde ğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı* (ss. 229-251).Ankara: Anı Yayıncılık.
- zmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. Metin, M. (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (47-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Özüdoğru, M., Dilman H. (2013). *Anadil edinimi ve yabancı dil kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pennington, E. (1999). *Eğitimde Drama Yaz Okulu Basılı Ders Notları*, University of Central England, Birmingham, UK.

- Polat, T. (2001). Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil. <http://journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/download/1023015688/1023014866>. adresinden 15.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Polat, Y. (2002). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Edim Sözler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi, Ankara Üniversitesi TÖMER İzmir Şubesi Yayını, s. 62-75*
- Richards J. C., Schmidt, R (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching And Applied Linguistics*. Malaysia: Pearson Education Limited.
- Ronke, A. (2005). *Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Geisteswissenschaften der Technischen Universität, Berlin.
- Sallabaş, M.E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- San, İ. (1992). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2), 573-582*.
- Shand, J. W (2008). *The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking english with two groups of english language learners*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Arizona Üniversitesi.
- Sternberg, P. (1998). *Theatre for conflict resolution.: in the classroom and beyond*. Portsmouth. Heinemann.

- Sülükçü, Y. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde (temel seviye a1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, Y. (2013). Dil. Şahin, Y (Ed.), *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, A. (2013). Dil öğretiminde uluslararası ölçütler. Durmuş, M., Okur, A (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Tarakcıoğlu, A. Ö. (2012). Yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme, materyal uyarlama ve materyal kullanımının önemi. Sarıçoban, A., Taviş, Z. M (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Taşkaya, S. M. (2014). Konuşma eğitimi. Yılmaz, M. (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M., Erdem, İ., Temizyürek, F. (2013). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., Temizkan, F. (2013). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1898-1920.
- Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe sözlük. Ankara: TDK Yayınları.

- Ungan, S. (2013). Dil ve dünya dilleri. Durmuş, M., Okur, A (Ed), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*(ss. 15-22). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ur, P. (1992), *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press, pp.
- Uşaklı, H. (2011). *Drama ve iletişim becerileri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-94.
- Üstündağ, T. (2012). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vural, R. A., Somers, J.W. (2012). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ward, W. (1960). *Creative Drama: Drama with and for Children's Theater*. Bulletin, 30.
- Wessels, Charlyn, (1987). *Drama (Resource BooksforTeachers)*. Oxford UniversityPress.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. Durmuş, M., Okur, A (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A., Aytaş, G.(2012). *Tiyatro ve canlandırma sahne bilgileri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, Ü.,Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. Kılınç, A., Şahin, A (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (ss. 115-145). Ankara: Pegem Akademi.

Zhelyazkova, Z. (2004). *Sofya Üniversitesinde Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Üstüne*. (6. Dünyada Türkçe öğretimi sempozyumu bildirisi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

<http://www.ogretmen.info/drama-egitimi.asp> (Erişim tarihi: 19.04.2014).

<http://www.ankpsikodrama.org/p3.html>. (Erişim tarihi: 25.05.2014).

EKLER

Ek A:Konuşma Değerlendirme Ölçeği

Madde No	ÖLÇÜTLER	Hayır	Kısmen	Evet
1.	Konuşmaya Başlangıç			
	Konuşmaya selamlaşmayla başlıyor mu?			
	Konuşmaya uygun ifadelerle başlıyor mu?			
2.	Konuşmanın Gelişme Bölümü			
	Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatıyor mu?			
	Konuşmasını bütünlük ve tutarlık içinde sürdürüyor mu?			
	Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler veriyor mu?			
	Konuşurken konu dışına çıkıyor mu?			
	Ana düşünceyi yansıtabiliyor mu?			
	Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekliyor mu?			
3.	Konuşmanın Sonuç Bölümü			
	Konuşmayı özetliyor mu?			
	Konuşmayı uygun ifadelerle bitiriyor mu?			
4.	Beden Dili			
	Konuşurken ellerini kullanıyor mu?			
	Dinleyenlerle göz teması kuruyor mu?			
	Gereksiz hareketler yapıyor mu?			
	Konuşurken heyecanlanıyor mu?			
	Mimikleri konuşmayı destekliyor mu?			
	Bedenin duruşu düzgün mü?			
5.	Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme			
	Türkçenin kurallarına uygun cümleler kuruyor mu?			
	Konuşmasında nezaket kurallarını uyguluyor mu?			
	Tekrara düşmeden konuşuyor mu?			
	Standart Türkçe ile konuşuyor mu?			
	Konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullanıyor mu?			
	Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuşuyor mu?			
	Akıcı bir biçimde konuşuyor mu?			

	Kelimeleri doğru telaffuz ediyor mu?			
	Konuşurken gereksiz sesler çıkarıyor mu?			
	Konuşurken nefesini ayarlayabiliyor mu?			
	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşuyor mu?			
	Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapıyor mu?			

Ek B:Konuşma Kaygısı Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Yorum yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.					
2. Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.					
3. Arkadaşlarımla her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.					
4. Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum.					
5. Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum.					
6. Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum.					
7. Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.					
8. Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.					
9. Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.					
10. Anadilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.					

11.Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.					
12.Bu derslerin bana Türkçe öğrettiğine inanmıyorum.					
13.Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.					
14.Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum.					
15.Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum.					
16.Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum.					
17.Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum.					

Ek C:Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler;

Vereceğiniz cevaplar bilimsel verilere ulaşmak için kullanılacak, isminiz ve anket sonuçlarınız kimseye verilmeyecektir. Sorulara doğru cevap vermeniz çok önemlidir. Çalışmamıza zaman ayırıp katıldığınız için çok teşekkür ederim.

**Ramazan
KILIÇARSLAN**

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Türkçeyi niçin öğreniyorsunuz? Eğitim İş Evlilik
Diğer

Türkçe kitap okuyor musunuz? Evet Hayır

Okuduğunuz toplam Türkçe kitap sayısı kaçtır?

1 2 3 4 5 ve üstü

Türkçe Öğrenmek İçin Türk televizyonlarını izliyor musunuz?

Evet Hayır

Ülkenizin Bulunduğu Kıta:

Avrupa Asya Afrika Amerika

Topluluk karşısındaki herhangi bir etkinlikte konuşmacı olarak görev almak ister miydiniz?

() Evet () Hayır () Kararsızım

Hangi beceri düzeyinde kendinizi başarılı olarak görüyorsunuz?

Okuma Yazma Dinleme Konuşma

Dil bilgisi

Yaşınız: 18-21 , 22-25 , 26-29 , 30 ve üzeri

Türkçeyi hangi düzeyde konuşuyorsunuz: A1 B1 C1

A2 B2 C2

İngilizceyi hangi düzeyde konuşuyorsunuz: A1 B1 C1

A2 B2 C2

Türkçe size göre zor bir dil mi? Evet Hayır

Ne kadar zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz?

1 ay 3 ay 6 ay 1 yıl 1 yıl ve üzeri

Anadiliniz:

Geldiğiniz Ülke :

Bildiğiniz Diller :

Ek D:Konuşma Sorularını Belirleme

Sayın Uzman, bu form, doktora tezinde kullanılacak konuşma konularını belirlemek için geliştirilmiştir. Bu soruların B2 seviyesindeki öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmamasına göre değerlendiriniz.

Konuşma Konuları	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Çok Uygun
1.Sizce mükemmel(ideal) aile nasıl olmalıdır? Sizin ailenizle anne baba ve kardeşleriniz ile ilişkileriniz nasıldır? Anlatınız					
2.Televizyon izlemenin çocuklar üzerindeki etkisi nedir? Anlatınız.					
3.Ülkenizdeki en popüler spor hangisidir? Bu sporun özelliklerini ve nasıl oynandığını anlatınız.					
4.Ülkenizdeki yemek kültürü nasıldır, meşhur yemeklerden birini tarif eder misiniz?					
5.Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir? En sevdiğiniz çizgi film karakterini ve neden sevdiğinizi anlatır mısınız?					
6.Bazı insanlar başka ülkelere yerleştiklerinde zamanla o ülkenin kültürünü benimser ve o ülke insanı gibi yaşamaya başlarlar. Bazı insanlar ise yerleştikleri ülkede kendi kültürlerine göre yaşarlar. Bu konu hakkında neler düşünüyorsunuz?					
7.Sizce mesleklerin popülerliği zamana göre değişiyor mu? Değişiyorsa sebepleri nelerdir?					
8.Doğal afetler denince aklınıza neler geliyor, doğal afetlerden korunmak için					

alınabilecek önlemler nelerdir?					
9.Reklamların insanlar üzerindeki etkileri nelerdir, örnekler ile açıklayınız.					
10.Bazı insanlar kendilerine benzer kişilikler ile arkadaşlık yaparken bazıları kendisinden farklı olan insanlarla arkadaşlık yaparlar? Sizce benzer ve farklı kişilerle arkadaş olmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?					
11.Okullarda spor eğitiminin neden önemli olduğunu anlatınız.					
12.Ülkenize taşınmak isteyen bir arkadaşınıza tavsiyeleriniz ne olurdu? Ülkenizde yaşamaya başladığında onu bekleyen güzellikler ve zorluklar nelerdir?					
13.Kazaların en yaygın sebepleri nelerdir ve bunları engellemek için neler yapılabilir?					
14.Mevsimlerin insanlar üzerindeki etkileri nelerdir, insan hayatında nasıl değişiklikler yaparlar?					
15.Sizce en iyi öğrenme yolu hangisidir? Aile ve arkadaşlardan hayatı öğrenmek mi, ya da kişisel tecrübeler ile hayatı öğrenmek mi?					
16.Eğer geçmişe dönme imkânınız olsaydı, hangi tarihte nerede olmak isterdiniz, neler yapardınız, nedenleriyle anlatınız.					
17.Bazı ülkelerde kapalı alanlarda sigara içilme yasağı konulmuştur. Konu hakkında düşünceleriniz nedir?					
18.Aileler, çocukların eğitim aldıkları ilk yer ve en önemli öğretmenleridir. Sizce kişinin eğitiminde aile mi okul mu önemlidir?					
19.İnternet, akıllı telefonlar, tablet v.s kullanımı arkadaşlar ve aileler arasında iletişimi koparmakta ve insanlar					

birbirlerine vakit ayıramaz duruma gelmekte? Konu hakkında görüşlerinizi belirtiniz.					
20.İnsanların giymiş oldukları kıyafetler onların kişiliklerini etkilemekte insanlar kıyafetlerine göre hareketlerini değiştirebilmekte? Bu durumu örnekler ile açıklayınız.					
21.Ülkenizde düzenlenen bir festival ya da şenliği detaylarıyla anlatınız.					
22.İnsanlar başarıya nasıl ulaşırlar? Şansla veya çok çalışma ile? Görüşlerinizi bildiriniz.					
23.Bazı üniversitelerde devam zorunluluğu varken, bazı üniversitelerde devam zorunluluğu bulunmamaktadır. Hangi tür üniversitede öğrenci olmak istersiniz? Olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?					
24.Televizyon programları, özellikle de diziler insanların davranışlarını nasıl etkilemektedir? Örneklerle açıklayınız.					
25.Birçok öğrenci farklı ülkelere üniversite öğrenimi için gitmektedir. Kişinin ülkesi dışında farklı bir ülkede üniversite okumasının artıları ve eksileri nelerdir?					
26.Kalabalık bir ailede yaşamının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?					
27.Beden dilinin iletişimdeki rolünü anlatınız.					
28.Sizi en çok etkileyen filmi, filmin konusu, karakterleri ve türünden yola çıkarak anlatınız.					

Ek E: Odak Grup Görüşme Soruları

Odak Grup Görüşme Formu

Saat.....

Yer.....

Tarih.....

Sevgili Öğrenciler,

Yaklaşık bir saate yakın sürecek olan bu görüşmenin amacı B2 kuru boyunca uygulanan çalışmalarını değerlendirmektir. Bu görüşmede herkese söz verilecektir. Onun için soruları bireysel olarak özgürce cevaplayabilirsiniz. Kimse sizin sözünüzü kesmeyecektir. Bu toplantı düşüncelerinizi bilimsel veriler elde etmek için kaydedilecektir. Kayıt sırasında daha sağlıklı bir görüşme için gürültü konusunda hassas olacağınızdan eminim. Bu çalışmada hiç kimsenin gerçek adı kullanılmayacaktır. Önceden belirlediğimiz rumuzlarınızla yer alacaktır. Sizin de bu çalışmaya katkı sağlayacak sorularınız olursa hiç çekinmeden sorabilirsiniz.

Sorular

1. Sınıf içerisinde konuşma becerinizi geliştirmek için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
2. Drama uygulaması öncesinde bu yönteme karşı bakışınız nasıldır?
3. Konuşma dersinde yapılan drama uygulamalarının günlük hayatınızda size nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Konuşma derslerinde yapılan drama uygulamalarının size nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
5. Drama uygulamaları boyunca hangi duyguları daha yoğun yaşadınız?
6. Konuşma derslerinde uygulanan drama dersleriyle ilgili genel düşünceleriniz nelerdir?

Ek F:Drama Ders Planları¹

1. Hafta

“Mutsuz Kral”

Öğrenme Alanı: Konuşma

Seviye : B2

Tarih: 12.02.2014

Süre: 50+50 : 100 Dk.

Ölçüt: “Çok uzun duraksamalar olmadan doğru ifade ya da örüntüyü aramasına rağmen oldukça düzenli bir akıcılıkla konuşma yapabilir.”

Hedefler:

Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını dil kurallarına göre ifade edebilme,

Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde düşüncelerini dil kurallarına uygun biçimde ifade edebilme.

Kazanımlar:

Duygularını açık, net ve dil kurallarına uygun biçimde ifade eder.

Düşüncelerini açık, net ve dil kurallarına uygun biçimde ifade eder.

İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.

Araç- Gereçler: Sınıf içerisindeki tüm malzemeler, baston, taç, oyuncak bebek, A4 kağıtlar, kalemler.

Drama Teknikleri: (Tüm Grupla Drama, Doğaçlama, Bilinç Koridoru, Öğretmenin Role Girmesi)

¹Bu etkinliklerdeki drama uygulamaları Adıgüzel, Ö. (2013); Akoğuz A.,Akoğuz M. (2013); Arslan, M. (2008); Uşaklı, H. (2011); Üstündağ, T. (2012); Vural, R. A., Somers, J.W. (2012) kaynaklarından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Hazırlık-Isınma

Aynada Eller

Öğrenciler çiftler halinde karşı karşıya dururlar. Önce birisi elleriyle hareket eder ve karşıdaki öğrenci de yapılan hareketi aynen yapmaya çalışır. Bunun yanında sadece eller kullanılmaz, bütün vücut oyuna dahil edilebilir. Örneğin kravatını takmaya çalışan birinin, tıraş olmaya çalışan bir erkeğin, makyaj yapmaya çalışan bir kadının hareketleri yapılır.

Canlandırma/Oynama

Öğrencilere aşağıdaki “Mutsuz Kral” metni okunur.

“Güzel mi güzel bir köyde bir kral yaşarmış, kral o kadar mutsuzmuş ki kendisini şatosuna kapatmış ve hiç kimseyi görmek istemiyormuş. Köylüler mutlu ve çalışkan insanlarmış. Ancak kendisini şatoya kapatan kralı hiç görememekten ve mutsuz olduğunu duymaktan dolayı da üzgünlermiş”

Öğretmen sınıfa dönerek öğrencilere, siz bu köyde yaşayan insanlarsınız “Kralı nasıl mutlu edebilirsiniz? diye soru yönetir ve cevapları beraberce tartışırlar. Daha sonra öğretmen, “şatodan bir haber geldiğini ve kralın, köylülerin evlerinde bulunan ve onlar için en kıymetli olan şeyi kendisine hediye olarak getirmelerini istediğini” söyler

Tüm öğrencilerin bu köyde yaşayan köylüler olarak nelerin onlar için çok kıymetli olduğunu belirlemelerini ve bunu krala nasıl sunacaklarını tartışmalarını ister. Bu tartışmalardan sonra öğretmen kral olur ve öğrencilerin kralı mutlu edecekleri bir şeyle huzuruna gelmesini ister. Öğrenciler krala bir hediye vererek ya da onunla konuşarak onu mutlu etmeye çalışır. Fakat kral, huzuruna bebekle gelen bir kadının bebeğini görür ve ancak beni bu bebek mutlu edebilir diye düşünür. Daha sonra kral bebeği annesinden zorla alır.

Öğretmen, öğrencilere sınıf içerisinde bilinç koridoru tekniğinden yararlanarak karşılıklı olarak bir koridor açmalarını söyler. Kral, bu koridordan geçerken her öğrenci kralın

yaptığı davranışın yanlış olduğunu söyler ve onu bu kararından vazgeçirmeye çalışır. Koridorun sonunda öğrencilerin söylediklerini düşünerek kral bir karar verir.

Değerlendirme

Öğretmen öğrencileri dörderli gruplara ayırarak “Bir bebek annesine neden ihtiyaç duyar” başlıklı bir konu verir. Her gruptan en az üç maddelik bir yazı yazmaları istenir. Daha sonra öğrenciler yazdıkları yazıları sınıf içinde okur. En son tüm bu yazılanlar ışığında konu özetlenir, uygulama ile ilgili konuşmalarla ders bitirilir.

Drama etkinliği için öğrenci görüşleri

Öğrencilere uygulama sonrası drama hakkında sohbet tarzı gerçekleştirilen öğrenci görüşleri şu şekildedir.

Ö1: Bence çok komikti ve çok güzeldi.

Ö4: Bence bu drama çok güzeldi, çok komikti; ama konuşmak benim için çok zordu. Benim düşüncem daha ilerleyecek.

Ö5: Ders eğlenceliydi, rahat konuştum ama başlamadan önce biraz korktum. Çünkü ilk defa yapıyoruz. Daha drama olursa daha iyi konuşabilirim.

Ö7: Daha çok konuşabilirdik, tek tek gidip yaptık ya böyle zaman gitti az konuştuk.

Ö8: Drama sadece komik yok benim için(drama benim için sadece komik değil). Çok önemli nasıl konuşabiliyorum, benim için çok iyi.

Ö9: Vakit çok hızlı geçti, anlamadık. Eğlenceliydi.

Ö17: Derslerimizi daha renklendiriyor, enerjik oluyor ve herkes konuşuyor.

Ö15: Önce korku yaşadım, arkadaşlarım konuştu. Düşündüm ben de konuşabilirim.

Ö10: Bu dersi her hafta yapabilir misiniz?

2. Hafta

“Huzurevi”

Öğrenme Alanı: Konuşma

Seviye: B2

Tarih: 19.02.2014

Süre: 50+50: 100dk.

Ölçüt: “Açıkça uygun sözcükleri ya da karmaşık tümce yapılarını kullanmaya çalıştığını göstermeden genel konularda açık betimlemeler verebilen ve bakış açısını ifade edebilen yeterli bir dil kullanımına sahiptir.”

Hedefler:

Toplumsal dayanışmanın önemini farkında oluş.

Yaşlılık kavramını tanıyabilme.

Toplumda yaşayanların haklarını kavrayabilme.

Kazanım:

Çocukluk, gençlik ve yaşlılık kavramlarını kendi cümleleri ile tanımlar.

Toplumda yaşayan özellikle de yaşlıların yaşamlarını sağlıklı biçimde sürdürebilmek için gereksinim duyduğu düzenleri açıklar.

Toplumsal dayanışmanın önemini yaşamdan örneklerle açıklar.

Araç-Gereçler: Eski bir kadın yüzüğü, eski tahta ya da metal bir kutu, şiş ve örgü ipi, eski zamanlardan kalmış aynalı bir tarak ve bir gözlük.

Drama Teknikleri: (Fotoğraf Oluşturma, Küçük Grupla Yapılan Doğaçlama, Öğretmenin Role Girmesi)

Hazırlık-Isınma

Sırtına Yaz

Öğrenciler ikili guruba ayrılır. Önce bir grup arka arkaya sıralanır. Sadece en arkadakinin yüzü öğretmene dönük olur. Öğretmen tahtaya bir yazı yazar. Sonra en arkadaki öğrenci bunu önündeki öğrencinin sırtına eliyle yazar. Diğer öğrenci de önündeki öğrencinin sırtına yazar ve en sondaki öğrenciye kadar bu böylece devam eder. En son kişi sırtına yazılan kelimeyi yüksek sesle söyler. Doğru bilirse bir puan kazanır. Sonra öğretmen harf sayısını arttırarak yeni bir kelime daha da yazar. Öğretmen her kelimedede harf sayısını arttırarak biraz daha zorlaştırabilir. Daha çok kelimeyi doğru bilen oyunu kazanır.

Canlandırma/Oynama

Yukarıda sıralanan yüzük, tarak, gözlük, şiş ve örgü kutunun içinde sınıfa getirilir. Çember şeklinde oturan öğrencilere kutunun içinde neler olabileceğiyle ilgili tahminde bulunmaları istenir. Öğrenciler kutunun içinde neler olabileceğiyle ilgili tahminde bulduktan sonra öğretmen gerekli gerilimi sağlar ve yavaşça kutuyu açar. Kutudaki eşyaları teker teker öğrencilere gösterir. Bu eşyaların kime ait olabileceği ile ilgili sorular sorulur. “Bu insan kaç yaşındadır? Kadın mıdır, erkek midir? vb. yapılacak drama çalışmasının, bugün bir huzurevinde yaşayan ve bu eşyaların sahibi olan kişi ile ilgili olduğu açıklanır.

Öğrencilere konu ile ilgili daha fazla düşünmeleri olayı derinlemesine irdeleyebilmesi için öğretmen huzurevinde yaşayan temsili bir yaşlı kadınla ilgili gerçekleştirdiği röportajı öğrencilere izlettirir.

Öğrencilerin videodaki izledikleri yaşlı kadının çocukluk, gençlik ve yaşlılık dönemlerini oynamaları istenir. Öğretmen öğrencileri üç grubu ayırır ve her gruba ayrı bir dönemi oynamasını söyler. Sınıf içinde doğaçlama yapması için zaman verir. Öğrenci grubu, verilen zamanın ardından sınıf içinde yaşlı kadının belirlenen dönemlerini drama yapar.

Değerlendirme

Drama sonunda öğrenciler çember şeklinde oturur. Oynanan drama hakkında bir değerlendirme yapmaları istenir. Öğrenciler drama etkinliğini özetleyerek konuyu bitirir.

Drama hakkında sohbet tarzı gerçekleştirilen görüşmede öğrenci şunları ifade etmiştir:

Ö4: Geçen hafta biraz komik şeyler yaptık ve gülüştük ama o kadar konuşmadım. Bugünkü dramada daha rahat konuştuk.

Ö13: Biz de gelecekte böyle bir durum olacak, sonra kafamdaki şeyleri çıkartmaya başladım. Geçen haftadan daha güzeldi.

Ö2: İlk başta biz konuşurken dramada az konuştuk. Biraz şakacı oldu. Bu drama çok daha güzel oldu bence. Drama yaptık sonra yeni kelimelerle konuştuk.

Ö9: Bu konu iyi bir konu ama çok geniş, çünkü yaşlı insanlar camide her zaman camide kuran falan okuyor. Bir insan sokakta oynuyor, bir yaşlı insan evlenmek istiyor çok ilginç bir konu yaşlı insanlar çok ilginç insanlardır.

Ö3: Yaşlı insanlar çocuklar gibi ilgi istiyorlar.

Ö13: Beni bir şey etkiledi. Bu kadın birkaç sene önce kadın parkta ailesiyle birlikte beraber oynuyordu şimdi yalnız parka gidiyor ve oturuyor ve başka ailenin oynamasını izliyor. Beni çok etkiledi.

Ö1: Bence bu kadın huzurevinde yaşarken düşünüyor hayat nasıl kısa oldu. Önce hayal etti gerçekleştiremedi; ama şimdi anlıyor, hayalini gerçekleştiremedi tabiki üzüyor. Mesela yani hatırlamak lazım çünkü o da gelin oldu.

Ö2: Aklıma bir hikâye geldi. Daha önce Akın Hoca anlattı. Huzurevinde bir yaşlı adam var. Onun oğlu oraya ziyarete gelmişti. Sonra yaşlı adam oğluna soruyor, pencerede kuş var. Bu ne diye soruyor o da kuş söylüyor. Üç defa söylüyor “baba bu kuş ya” diyor. Babası da ben biliyorum, bir deftere yazmış kaç kere kuş demiş, oğluna gösteriyor.

Ö17: Ders gerçekten çok eğlenceli, haftada beş kere olsa iyi olur, pratik yapıyoruz. Eğleniyoruz, öğreniyoruz.

Ö12: Biz çocuklar her zaman anne babalara saygılı olmalıyız. Her zaman mesela anne çocuklardan razı olmazsa Allah da razı olmaz. Biz nasıl davranacağız onun gibi bize de bizim çocuklarımız davranabilir.

Ö16: Bence çok eğlenceliydi, Türkçemiz çok gelişiyor

Ö18: Bu oyunlar bana göre Türkçemizi geliştiriyor. Çünkü dil öğrenen konuşması lazım. Yaşlı insanlara, çocuklara ayrılmamak gerekiyor. Yaşlı baksalar yardımcı olmalılar.

3. Hafta

“Toplu Ulaşım Araçları –Metrobüs”

Öğrenme Alanı: Konuşma

Seviye: B2

Tarih: 26.02.2014

Süre: 50+50: 100dk.

Ölçüt: “Kendisine sıra geldiğinde söylemi başlatabilir, uygun bir dille olmasa da konuşmayı sonlandırabilir. Tanıdık bir ortamda onaylayarak algılayarak ya da başkalarını konuşmaya davet ederek tartışmayı devam ettirebilir.”

Hedefler:

- Sosyal toplumsal kuralların farkında oluş,
- Toplumda yaşayan insanların haklarını kavrayabilme,
- Yaşadığı bir problem karşısında haklarını savunabilme,
- Yaşanılan bir problemin empatisini yapabilme.

Kazanım:

- Toplu taşıma araçlarında nasıl davranacağını ifade eder.

Kalabalıklar karşısında etkili konuşur.

Role ve doğaçlamaya uygun bedensel ifade kullanır.

Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.

Araç-Gereçler: Sınıf içerisindeki tüm malzemeler, metrobüs şoförü için yuvarlak bir tepsi, kulaklıklılı bir cep telefonu, meyve, gazete ve yiyecek.

Drama Teknikleri: (Küçük Grupla Yapılan Doğaçlama, Öğretmenin Role Girmesi, Rol Oynama ve Rol Değiştirme).

Hazırlık-Isınma

Ritim Tut

Öğrenciler çember şeklinde oturur. Öğretmen öğrencilere çok basit bir hareket yapar (el ya da parmak şıklatma, ayakla yere vurma, sıralara belirli aralıklarla vurma). Öğretmen basit bir hareketle oyunu başlatır. Hemen yanındaki öğrenci de öğretmenin arkasından kendi hareketini yapar ve sonra onu da yanındaki diğer arkadaşı takip eder. Böylece değişik hareketlerle bir müzik ritmi sağlanmış olur. Çemberdeki tüm öğrenciler hareketlerini tamamladığında bu kez öğretmen yaptığı ritim hareketine yeni bir ritim daha ekleyerek oyunun bu şekilde devam etmesini sağlar. Koordinasyon sağlandığında öğrenciler yeni ritimler ekleyerek devam eder.

Canlandırma/Oynama

Ön-Metin

Öğretmen, toplu taşıma araçlarında-metrobüs- yaşanan problemleri önceden belirler ve gruplara problemleri rol kartları içerisinde verir. Belli başlı problemler şunlardır:

- Yüksek sesle müzik dinlemek,
- Toplu taşıma araçlarında kokan bir şeyin yenmesi,
- Kendi koltuğunda otururken yandaki kişiye oturmasıyla rahatsızlık vermek,

- Yüksek sesle, bağırarak telefon konuşmak,
- Metrobüse insanların birbirini ezerek girmesi,
- Gazete okuyan birinin gazetesinin yolcular tarafından okunmaya çalışılması,
- Toplu taşıma aracında yaşlı insanlarla, hamile kadınlara yer verilmemesi.

Lider, sınıfta sıraları ikişerli bir şekilde arka arkaya dizer. Sınıfı toplu taşıma aracı şeklinde desenler. Drama yapacak öğrencilerin sıralarını ise öğrencilerin göreceği şekilde ters çevirir. Lider, öğretmeni metrobüsün şoförü olarak en öne oturtur. Şoför yaşanan problemlere nihai noktada çözüm bulur. Öğrenciler ikili gruplar halinde rollerini oynarlar. Sınıf içerisinde de olaylara müdahale edilip gerçek bir toplu taşıma ortamı sağlanır. Öğrenciler bu kez rolleri değiştirir. Yüksek sesle telefonla konuşan yolcu, bu kez kendisi olur. Tüm grup rollerini oynar ve drama bitirilir.

Değerlendirme

Öğrenciler oyun oynadıktan sonra çember şeklinde otururlar. Oyun hakkında genel bir değerlendirme konuşması yapılır. Metrobüste yaşanan problemler hakkında konuşulur. Öğretmen, etkinlik sonunda öğrencilerle sohbet tarzı görüşme yapar. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö14: Pratik yapmak için kavga ederdim(gülüyor)

Ö13: Bu oyun çok faydalı oldu. Çünkü gözle gördüğümüz şeyleri şimdi biz oynuyoruz. Önceki konular daha olabilir işlerdi. Bu oyunu önce görmüştük ama yapamamıştık. Karşılaştığımız şeyleri yaptık.

Ö8: Ben otobüsteyken beş hafta önce alkolik bir adam benim yanımdaydı. Alkolik bir adam ve büyük bir adam benim üstüme düştü. O, kavga istiyordu. Ben sakin oldum. Çünkü kötü bir insan. Herkes kınıyor. Ben kavga istiyorum ama sakin olmak lazım. Ben ailemi düşünüyorum. Üç çocuğum var. Ben bir şey yapmadım.

Ö7: Bu ders çok faydalı ve bu konu çok önemli. Mesela daha önce herhangi bir adam bu durumda yaşadı. Mesela bir sandalye var. Bir insan böyle oturuyor. Mesela on- on beş insan ayakta kalıyor. Ben söylemek istiyorum ama bu durumda konuşmak istiyorum. Mesela yaşlı bir insan oturmak ben soruyorum.

Ö4: Bugün dramada biz çok iyi konuştuk ve çok iyi oynadık. Hepimiz çok kavga ettik. Bu kelimeleri kullanacağımı düşünüyorum. Problem çıkarmayı istemiyorum ama problem olursa bu kelimeleri kullanacağım.

Ö1: Mesela benim hayatımda iki önemli durum oldu. Mesela bir durumu oynadık. Benim çocuklar kapıda sıkıştı. Ben bağırdım açmadı. Başka durum gençler yapıyorlar, hem de büyük insanlar yapıyorlar. Normal bir erkek oturuyor bize bakıyor ama yer vermiyor. Çocuklar hiçbir yerden tutmuyor sadece beni tutuyor. Üç durak sonra başka bir erkek bana yer verdi. Sonra o benim çocuğuma eliyle yapma diyor. O terbiye yapıyor ama aslında kendi terbiyesiz.

Ö5. Geçen hafta ben bir şey yaşadım. Arkadaşım hastaydı. Dersten sonra oraya gittim. Gece iki bir de metrobüse bindim. Metrobüse bir adam bindi ve sigara içiyordu ve akbil basmadı.

Ö6. Bence bugün drama çok faydalıydı çünkü arkadaşlar gösterdi. Problem onlar gösterdi nasıl yapmalıyız.

Ö9. Gerçekten çok ilginç şeyler yaşadım. Bazı insanlar böyle yapıyorlar. Ben buraya oturmak istiyorum. O kadar boş yer var. Drama hakkında bugün bildiğimiz için yaşadığımız için güzel oldu.

Ö15. Metrobüs yani nasıl yapacaksın, nasıl davranacaksın bunu öğrendim.

Ö17. Oyun çok hareketli, Türkçemiz çok etkili oldu. Hayatımızda yaşadığımız problemler de var. İlk defa kötü kelimeler öğreniyorum genel olarak(gülüyor)

Ö16. Enerjim yoktu bugün.

Ö11. Bence drama çok iyi rolleri değiştirdik bu iyi oldu.

Ö18. Daha önceden yaşadığımız problemleri burada tekrar oynadık iyi oldu.

4. Hafta

“Pantomim”

Öğrenme Alanı : Konuşma

Seviye: B2

Tarih: 05.03.2014

Süre: 50+50 : 100dk.

Ölçüt: “Çok çeşitli konularla ilgili açık ve ayrıntılı betimlemeler sunabilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim”

Hedefler:

Bir duruma uygun konuyu oynayabilme,

Uygun jest ve mimiklerle bir konuyu beden diliyle anlatabilme,

Beden dilinin verdiği anlatımları sözlü bir şekilde ifade edebilme,

Kazanım:

Bir olayı konusuna uygun bir şekilde canlandırabilir,

Beden dilinin verdiği mesajları öğrendiği dille açıklamasını yapabilir,

Bir olayı giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle özetleyebilir.

Araç-Gereçler: (Sınıf içindeki tüm malzemeler)

Drama Teknikleri: (Pantomim)

Canlandırma/Oynama

Pantomimle ilgili öğrencilere bazı durumları sessiz bir şekilde oynamaları gerektiği söylenir. Aşağıdaki metni öğretmen öğrencilere okur.

Serçenin Kahvaltısı

Serçenin Kahvaltısını öğretmen yüksek sesle anlatır. Bir öğrenciden serçe olmasını ister. (Öğrenci, hareketleri istediği gibi canlandırır.)

Bir ağacın dalında uyuyan serçe uyanır. (Öğrenci yere çömelir, kollarını yukarı doğru kaldırır ve çırpar). Serçe yiyecek bulmak için ormana doğru uçar. (Kollar iki yana açılır ve uçar gibi sınıfta dolaşır). Serçe solucan bulmak için dikkatle yerlere bakar. (Öğrenci kollarını yana açarak ve dikkatle bakarak sınıfta dolaşır) Serçe bir solucan bulur. (Öğrenci yere çömelir, eller yerde, baş önde). Serçe ağaca geri döner. (Kollar yanda, uçma hareketi yaparak başlangıç yerine döner). Bir avcı serçeyi ağaçta görür.(Başka bir öğrenci elleriyle silah yapar). Serçe avcıdan habersiz kahvaltısını yapmaktadır.(Öğrenci, başı önde kahvaltısını yer). Avcı silahını doğrultur ve serçeyi vurur.(Öğrenci elini silah pozisyonuna getirir, diğer öğrenci durduğu yere yığılır). Silah sesini duyan bekçi koşarak olay yerine gelir. (Değişik hareketler yaparak avcıyı yakalar ve ellerini kelepçeler)

Babanın Öfkesi

Babanın öfkesi adlı konuyu öğretmen yüksek sesle anlatır. Öğrencilerden çocuk, baba, anne ve büyükbaba olmalarını ister.

Çocukları saat on olduğu halde eve gelmemiştir. Anne ve baba içeride oturmaktadır. (Öğrenciler, el hareketleri yapar ve ikide bir saatlerine bakarlar). Öğrenci içeriye kimse görmeden girmeye çalışır. (Ayakları ucuna basarak yürür). Anne ve babası onu görürler. (Parmaklarını ve ellerini oynatırlar). Baba çocuğa çok kızar. (Yakasından tutar ve ileri geri iter). Çocuk ağlamaya başlar ve özür diler.(Gözyaşlarını siler, ellerini birleştirir). Büyükbaba çocuğu ailesinin elinden alır. (Bir eliyle anne babaya dur işareti yapar diğer eliyle torunu arkasına alır).

İki hafta sonra... Çocuk eve yine geç gelir. Bu kez anne ve baba daha çok kızmışlardır. Çocuk içeri gelir gelmez babası çocuğa bir tokat atar. Çocuk yere düşer ve ağlamaya başlar. Büyükbaba olaya müdahale eder. Çocuğu odasına götürür.

İki örnek pandomimi diğer öğrencilerin de sırayla oynamaları istenir. Her öğrenci pandomimde oynadıktan sonra öğrencilerin oyunla ilgili görüşleri alınır.

Değerlendirme

Öğrenciler oyun oynadıktan sonra çember şeklinde otururlar. Oyun hakkında genel bir değerlendirme konuşması yapılır. Öğretmen, öğrencilere oyunla ilgili bazı sorular sorar.

Öğrencilerin sorulan sorulara verdiği cevaplar şöyledir:

Ö1. Eğlenmek için bir kuşu öldürmek doğru değil.

Ö2. Doğadaki hayvanları öldürmek yanlıştı.

Ö4. Avcı sadece öldürmek istiyor.

Ö17. Bence hayatta ihtiyacımız yok ama bir canlı öldürüyoruz, bu hiç güzel değil.

Ö6. Bence böyle değil, babası onu dövdü. Yavaş yavaş ikna etmesi lazımdı.

Ö7. Benim çocuğum olsa ben dövmezdim.

Ö9. Yasaklar her zaman iyi değil.

Ö14. Bir ailede büyükbabanın olması güzel bir şey. Genelde babaanne ve nine olması iyi, şefkatli yardımsever oluyor.

Ö16. Bence büyükbabanın davranışı yanlış, çünkü çocuk anne ve babasını dinlemek istemiyor, çünkü o düşünüyor ki dedesi var.

5. Hafta

“Doğaçlama”

Öğrenme Alanı : Konuşma

Seviye: B2

Tarih: 12.03.2014

Süre: 50+50 : 100dk.

Ölçüt: “Ana dilini konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik bağlamlardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim”

Hedefler:

Kişilik çatışmalarında ilgili görüşlerini ifade edebilme,

Yaşadığı kişilik çatışmalarına çözüm önerebilme,

Yaşanılan bir çatışmada karşısındakini ikna edebilme,

Önceden planlanmamış bir konuşma yapabilme.

Kazanım:

Birey, içinde bulunduğu kişilik çatışmasını tanımlar,

Yaşanılan çatışmalara çözüm yolu bulur,

Bir problemle karşı karşıya kaldığında problemin üstesinden gelebilmek için problemin kaynağını tespit eder,

Öğrendiği hedef dile uygun anlatımla karşısındaki ikna eder.

Araç-Gereçler: Sınıf içindeki tüm malzemeler, gazete, cep telefonu, mp3 çalar.

Drama Teknikleri: (Donuk İmge, Küçük Grupla Yapılan Doğaçlama, Öğretmenin Role Girmesi)

Hazırlık-Isınma

Bir çember oluşturan öğrencilerin ortasında ayakta durma. Ellerini, kollarını, bacaklarını kullanarak balık tutma, tarla sürme, çöp toplama, fidan dikme, köpek gezdirme, kuzuları otlatma, çocuğa süt içirme, pencere silme vd. bir hareket yapma. Bu hareketi yaparken “bunu yap” dendiğinde ise herkesin hareketi tekrarlamasını, “şunu yap” dendiğinde ise kimsenin kıpırdamamasını söyleme. Yanlışlık yapan ya da şaşırın öğrencinin yerine oturmasını isteme. En sona kalan öğrencileri sınıfça alkışlama.

Canlandırma/Oynama

Öğrencilere doğaçlama yapacakları konular verilir. Kişilik çatışmalarını konu alan doğaçlamalar şöyledir:

Kişilik Çatışmaları

Birey/Aile

1. Baba oğlunun ailesi için hazırladığı bir yemeğin tadına bakıyor.

Erkek çocuğun amacı: Yaptığı yemeğin başarısından dolayı çok gururlu ve babasının yemeği çok beğenmesini istiyor.

Babanın amacı: Yaşamında hiç tatmadığı kadar kötü bir yemek. Ne düşündüğünü oğluna söylemek istiyor; ancak onun duygularını incitmek için çok dikkatli davranıyor.

2. Erkek çocuk elinde karnesi oturma odasında dolaşıp duruyor. Baba bir koltukta oturmuş gazetesini okuyor.

Erkek çocuğun amacı: Karnesine velisi olan babasının imzası gerekli ancak sanat eğitimiyle ilgili derslerin dışında bütün dersleri kötü. Gelecekte sanatçı olacağı için kötü notları hiç önemsemiyor.

Babanın amacı: Oğlunun karnesini göreceği için biraz heyecanlı. Onun bütün derslerindeki notlarının çok iyi olduğuna inanıyor. Liseden sonra onu kendi mezun olduğu üniversiteye göndermek istiyor.

Satıcı/Alıcı

1. Bir ev hanımı zil çalınmasından sonra kapısını açtığında karşısında bir elektrik süpürgesi satıcısını bulur.

Satıcının amacı: Elektrik süpürgesini satmak istediği için elindeki bir avuç dolusu tozu yarı açık kapıdan içeri fırlatıyor. Böylece elektrik süpürgesinin nasıl kullanıldığını göstermek istiyor.

Alıcının amacı: Hiçbir satıcı ile görüşecek durumda değil çünkü o sabah işine son verildiğini öğreniyor.

2. Bir tamirci arabasını tamir etmek için müşteriden 1500 tl ister.

Tamircinin amacı: 1500 tlin uygun bir ücret olduğu konusunda ısrarcıdır.

Müşterinin amacı: 1500 tlin fazla olduğunu düşünmektedir. Bunun için tamirciye indirim yapması için ısrar eder.

Meslektaş

Yaşlı muhasebeci genç bir muhasebeci ile bilgisayarların işleri üzerindeki etkisini tartışırlar.

Yaşlı muhasebecinin amacı: Bilgisayarların önemine inanmaz. Elektrikli daktilonun yeterli olduğu düşüncesindedir. Bunun için genç muhasebeciyi de ikna etmeye çalışır.

Genç muhasebecinin amacı: Yaşlı muhasebecinin bilgisayarı kullanmak istemesine inanamaz. İşini daha hızlı ve daha nitelikli yapmak için bilgisayarın önemli olduğu konusunda onu ikna etmeye çalışır.

Kadın/Erkek

Kadın akşam yemeği için erkek arkadaşına yemek hazırlanmıştır.

Kadının amacı: Yaptığı yemekten dolayı kendisiyle gurur duyar.

Erkeğin amacı: Yemeğin görüntüsü ve tadı korkunçtur. Yemeği yerse midesinin bozulacağına inanır ancak bunu arkadaşına belli etmez.

Doktor/Hasta

Doktor hastası ile onun fiziksel durumu üzerinde konuşur.

Doktorun amacı: Sağlık durumunun çok iyi olduğu konusunda hastasını ikna etmeye çalışır.

Hastanın amacı: Ölümcül bir hastalığı olduğuna ve bunun doktorun kendisine söylemediğine inanır. Doktorun ona gerçekleri söylemesi için ikna etmeye çalışır.

Kız Kardeş/Erkek Kardeş

Kardeşler ailenin yeni taşındığı evdeki iki yatak odasından hangisini seçecekleri konusunda tartışırlar.

Erkek kardeşin amacı: Büyük olan oda kendisinin olacaktır çünkü eşyaları sayıca fazla büyüktür.

Kız kardeşin amacı: Büyük olan oda kendisinin olacaktır çünkü ailesine yeni eşyalar alacaktır.

İki kişilik gruplar halinde oynamaları gerektiği söylenir. Kişilik çatışmalarının yer aldığı doğaçlama konuları öğrencilere dağıtıldıktan sonra sınıfta doğaçlama yapılmaları istenir. Bunun için öğrencilere hazırlık için gerekli süre verilir. Hazırlıklar sonunda öğrencilerin

canlandırmalarını sırasıyla izleme, diğer gruplarca önerilerin ve eleştirilerin yapılmasını istemeyle dramaya son verilir. Drama çalışmasında öğrenciler kendilerine verilen kişisel çatışmalarla ilgili doğaçlamaları oynadıkları sırada öğretmen “dur” diyerek öğrencilerin o anını yorumlamalarını ister. Öğrencilerin oluşturduğu donuk imgeyi diğer öğrenciler yorumlamaya çalışır. Öğretmen doğaçlama yapan öğrencilerin nasıl bir karaktere sahip olduğu doğaçlamanın sonunda neler olabileceği sorularla öğrencilerini konuşturmaya çalışır. Daha sonra diğer grupla da aynı etkinlik sürdürülür. Her grup doğaçlamasını yapar. Doğaçlamayla ilgili genel değerlendirmeler yapılarak ders bitirilir.

Değerlendirme

Drama sonunda öğrenciler çember şeklinde oturur. Oynanan drama hakkında bir değerlendirme yapmaları istenir. Öğrenciler yaptıkları doğaçlamayla ilgili düşüncelerini sınıfta paylaşarak genel bir değerlendirmesini yaparlar.

Ö13. Önceden geçen hafta konuyu daha önceden alıyoruz. Konuşacak şeyleri düşünebiliriz. Canlı olduğu için konuşma değişiyor. Ben başka düşünmüştüm ama başka konuştum.

Ö8. Elmanın oyununu beğendim. Çünkü elma özel kariyer yapmak için onun babası istemedi. Okula devam etmek istiyor. Drama konuşma için çok önemli. Ben sınıftayken çok rahat değilim. Ben dışarıda çok iyi konuşuyorum özgür oldum. Burada herkesi tanıyorum rahat yani problem yok. Ben şöyle düşünüyorum iki ya da üç hafta sonra daha iyi olacak.

Ö5. (Bazı arkadaşlarının drama performansını beğenmiyor.) Bu arkadaşlarla karşı karşıya oynamak zor. Drama olmuyor bunlarla.

Ö13. Biz yapmadan önce biraz konuşmuştuk şöyle böyle olacak. Biz konuştuğumuz şeyleri herkesin önünde hatırlayamıyoruz o yüzden bazen programlamaktan her şeyi hemen yapmak daha iyi oluyor.

Ö3. Biz mesela bu konu hakkında arkadaşım ile hiç konuşmadık. Sadece sen ne oynamak istiyorsun o kadar. Sonra o söyledi sanatçı olmak istiyor. Biz çıktık hala ne yapacağımızı bilmiyoruz.

Ö4. Oyunu oynadıktan sonra düşündüm:”Ben ne dedim”?

Ö1. Benim kocam Arap, ben bazen Arap yemek yapıyorum ve kötü oluyor ama eşim üzülüyor ve bana söylemiyor.

Ö17. Yabancı bir şehirde öyle bir tamircim olursa bilmiyorum ne olacak.

Ö18. Bence bizden sonraki arkadaşlar daha iyi oynadı. Çünkü biz ilk çıktık ve heyecanlandık.

6. Hafta

“Emlakçı”

Öğrenme Alanı : Konuşma

Seviye: B2

Tarih: 19.03.2014

Süre: 50+50 : 100dk.

Ölçüt: “Geniş bir konu yelpazesinde net ve ayrıntılı bir şekilde kendi bakış açısını ifade edebilir.”

Hedefler:

Toplumsal sorunların neler olduğunu kavrayabilme,

Karşısındakini ikna edebilme,

Yeni durumlara uygun çözüm yolları üretebilme.

Kazanım:

Birey, karşısındakini değişen durumlara göre ikna eder.

Yaşanılan çatışmalara yeni çözüm yolları üretir.

Karşılıklı konuşmalarda konuşulanları net bir biçimde anlar.

Araç-Gereçler: (Sınıf içindeki tüm malzemeler, sınıf tahtası)

Drama Teknikleri: (Küçük Grupla Yapılan Doğaçlama, Dedikodu Halkası)

Hazırlık-Isınma

Sınıf, drama çalışması için düzenlenir. Öğrencilere sınıf içinde yürüyüş yapacakları söylenir. Öğretmen her öğrencinin söyleyeceği şekilde yürümesini ister. Öğretmen öğrencilere yürüme talimatları şu şekilde verir: “Asker gibi yürü, tek ayakla sekerek yürü, geri geri yürü, kahraman gibi yürü, güzel bir hediye almış gibi yürü, sevdiğin birine gizlice bir şey yapıyor gibi yürü, vb. Öğrenciler bu şekilde yürüdükten sonra sınıfta bir öğrenci seçilir. Öğrenciye istediği bir arkadaşını seçmesi istenir. Öğrenci seçtiği arkadaşına daha önce yapılan ya da kendisinin istediği şekilde bir yürüme yapmasını ister.

Canlandırma/Oynama

Öğrencilerin tümünü A, B ve C olarak ayrılır. A'lara “Siz ünlü bir emlakçısınız ve satmak istediğiniz daireyi görmek üzere gelen alıcıyla konuşuyorsunuz. Amacınız alıcı ile hızla anlaşmak çünkü bugün bankaya ödemeniz gereken yüklü bir borcunuz var. Alıcıya bu daireyi kaçırmaması için ısrar ediyorsunuz” denir. B'lere “Alıcı olarak daireyi çok beğenmenize karşın emlakçıya ısrar edip daireyi daha ucuza satın almak amacındasınız. Emlakçının acele etmesine rağmen siz sakin bir biçimde zaman kazanmaya çalışıyorsunuz” denir. Tüm A'lar ve B'lere kısa süre verdikten sonra hepsinin doğaçlamaya aynı anda başlamasını istenir.

A ve B'ler doğaçlamayı sürdürürken tüm C'lere “Siz bu dairenin alt katında oturan kişisiniz. Daireyi kendi kız kardeşinize satın almak istiyorsunuz. Bunun için emlakçıdan gizli olarak, daireyi sürekli kötülüyor ve satın alınmamasına çalışıyorsunuz. Şimdi de A ve B'nin konuşmaları arasına karışın ve dairenin satılmasını engelleyin” denir.

En son üçlü grup doğaçlamasını bitirinceye kadar grubun birbirini izlemesini sağlama. Doğaçlamalar bittikten sonra A, B ve C'ler olarak neler yaşandığı hakkında tüm grupla konuşma.

Öğrenciler oyun oynandıktan sonra her iki gruptakiler diğer grup hakkında dedikodu halkası tekniğinden yararlanarak değerlendirme yaparlar. Öğrenciler çember şeklini alarak “bence A grubundakilerin ikna edememelerinin sebepleri.....olabilir” cümlesini yüksek sesle yanındakine söyler. Bu şekilde gruptaki öğrenciler bitene kadar devam eder. Süreç içerisinde dedikodu halkası tekniğinden yararlanılır.

Değerlendirme

Öğrenciler oyun hakkında genel bir değerlendirme yapar. Drama ile ilgili paylaşımlar öğrenci görüşleri alınarak oluşturulur.

Ö7. Ben müşteriye ikna ettim ama düşündüğüm gibi olmadı. Daha geniş bir şekilde anlatabilecektik ama...

Ö6. Daha çok anlatmak istiyordum.

Ö5. Bizim için daha rahattı, onlar için daha zor oldu, bir bahane var.(emlakçı)

Ö4. O kadar ikna edemedik. Çünkü bir şeyler söyledik ama o kadar güçlü değildi. Çok karışık ve gürültülü gibiydi.

Ö9. Ben çok ikna edemedim ama arkadaşım çok iyi ikna etti.

Ö5. Bence bu drama çok kalabalık oldu. Bizim güçlü planlarımız vardı ama belki akrabaların planları çok güçlü olmadığı için ikna ettik.

Ö3. Ben performansımı her zaman iyi buldum. Ben çok konuştum belki daha bağırardım. Benim karakterim yaşlı birisiydi. Yaşlı olduğum için beni hiç kimse duymadı. Ha sen tamam tamam teyzeceğim, önemli değilsin belki boş konuşuyor o yüzden ben ne yapacağım ben yaşlı...

Ö.13 Biz müşteriyiz, bizim düşüncelerimizi dinlemesi lazımdı ama dinlemediler. Benim yaşayacağım yerdi ben babamdan daha çok konuştum.

Ö7. Ben ev fiyatını yavaş yavaş düşürecektim ama çok düşürdüm, yanlış yaptım.

Ö11. Benim performansım ortaydı.

Ö12. Kızı ikna edemedik maae le se f k ız çok inatçı çıktı. Çünkü kız evi çok beğenmiş.

Ö17. Kızımı çok sevdiğim için evi almak istedim.

Ö16. Ben performansımı beğenmedim çünkü çok az konuştum.

7. Hafta

“Gazete Haberi”

Öğrenme Alanı: Konuşma

Seviye: B2

Tarih: 26.03.2014

Süre: 50+50: 100dk.

Ölçüt: “Sıradan bir sohbette anadilde konuşucuları ile her ikisinin fazla zorluk çekmeden gerçekleştirebileceği kadar anlık ve akıcı bir şekilde etkileşimde bulunabilir”

Hedefler:

Toplumsal sorunları kavrayabilme,

Kitle iletişim araçlarının işlevlerini kavrayabilme,

Haberleri analiz edebilme,

Görsellere uygun haber yazabilme.

Kazanım:

Kitle iletişim araçlarının işlevini tanımlar.

Toplumsal sorunlarla ilgili çözüm yolları önerir.

Görsellere uygun haber yazıları yazar.

Kitle iletişim aracı televizyonda hazırladığı haberi sunar.

Araç-Gereçler: Renkli kartonlar, renkli kalem, makas, yapıştırıcı, gazete yazıları, gazete görselleri ve sınıf içindeki malzemeler.

Drama Teknikleri: (Küçük Grupla Yapılan Doğaçlama, Öğretmenin Role Girmesi).

Hazırlık-Isınma

Öğretmen, sınıf içerisine değişik türden engeller koyar. Masa, sandalye gibi. Öğrenciler ikişerli gruplar oluştururlar, bir tanesinin gözleri kapatılır, diğer öğrencileri gözleri kapalı olan öğrenciyi kolundan tutmak ya da talimatlar vermek suretiyle engellere dokunmadan sınıfın bir ucundan diğer ucuna götürür. Sınıf içinde engellerin yeri değiştirilerek sınıfta belirlenen öğrencilere uygulanır.

Canlandırma/Oynama

Öğretmen, öğrencilerin dörderli gruplar şeklinde oturmalarını ister. Öğretmen her bir gruba önceden hazırladığı gazete yazılarını ve resimlerini verir. Her bir gruba “manşet haber”, “spor”, “dünyadan haberler”, “yemek” ve “sağlık” başlıkları altında yazı ve görselleri eşit şekilde dağıtır. Öğretmen öğrencilerden verdiği başlıkların altına, görsele ve yazıya uygun bir haber yazısı yazmalarını ister. Öğrenciler dörderli gruplar halinde oturur. Yapacakları haberler hakkında konuşmaları sağlanır. Öğretmen, öğrencilere kartonu istedikleri gibi düzenlemelerini, haberleri kendi düşüncelerine göre desenlemelerini ister. Verilen zamanın ardından öğrenciler hazırladıkları gazete haberlerini sunmak için sınıfın karşısına geçer. Sınıf içinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra öğrencinin biri haber sunucusu olur. Gruptaki diğer öğrenciler hazırladıkları haber metinlerini sınıfça herkesin görebileceği bir yere asar. Sunucu grubundaki arkadaşlarını sahneye davet eder. Herkes hazırladığı bölümü sınıfta anlatır. Diğer gruptaki öğrenciler de sırasıyla sunumunu yapar. Ders bitirilir. Öğretmen sınıfın içinde evde televizyon izlemiş gibi yapar. Her öğrenci grubu haberini sunmadan öğretmen televizyon seyrediyormuş gibi yaparak öğrencilerin rahat bir şekilde sunum yapmasını sağlar.

Değerlendirme

Drama sonunda öğrenciler çember şeklinde oturur. Oynanan drama hakkında bir değerlendirme yapmaları istenir. Öğrenciler drama etkinliğini özetleyerek konuyu bitirir. Bu drama etkinliğiyle ilgili bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Ö7. Konuşmak için ciddi bir şekilde biz burada hep heyecanlı bir şekilde oynuyoruz ama bu farklıydı biraz resmi ve ciddi bir şekilde oldu.

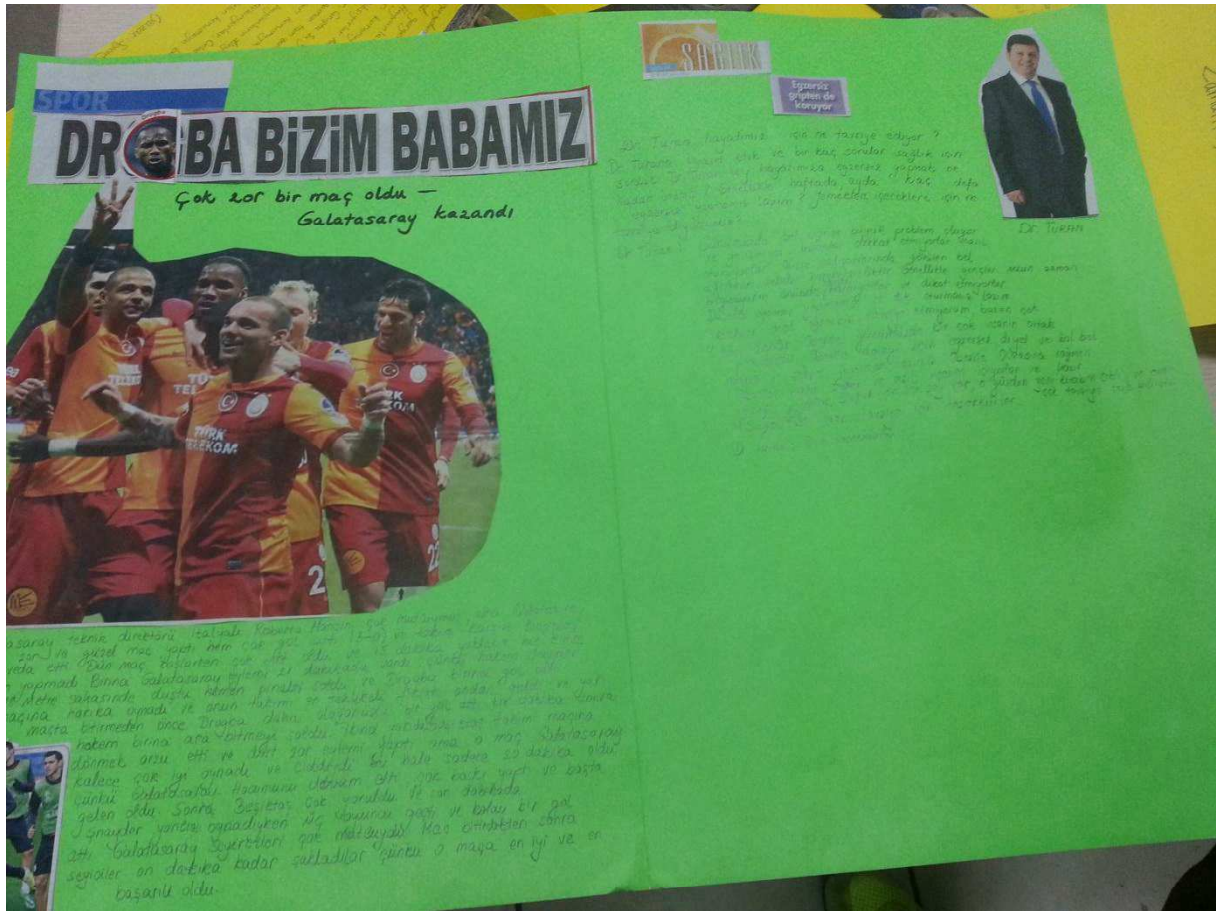
Ö9. Sadece konuşmak değil, yazma da oldu. Haber hazırlıyorsunuz. Bence daha etkili oldu. Yazma var sonra konuşma var. Bence daha etkili.

Ö13. Bu etkinlikte dinleme çalışması, yazma çalışması da oldu konuşma da oldu. Konuşma farklı bir şekilde oldu. Normal böyle konuşmak lazım. Televizyonda sunucu gibi konuşmak farklı bir şey. O yüzden bunu da öğrendik

Ö8. Sadece başlık ve fotoğraf var ve bir haber hazırladık. Sadece hayal ettik.

Yapılan bazı haberlerden örnekler:





8. Hafta

“Nasreddin Hoca”

Öğrenme Alanı : Konuşma

Seviye: B2

Tarih: 02.04.2014

Süre: 50+50: 100dk.

Ölçüt: “Oldukça iyi bir dilbilgisi denetim düzeyi ortaya koyar. Yanlış anlamalara neden olacak hatalar yapmaz ve yanlışlarını kendi kendine düzeltebilir.”

Hedefler:

Okuduğu bir metni özetleyebilme,

Yeni öğrendiği bir hikâyeyi kendi cümleleriyle açıklayabilme,

Bir hikâyeyi anlatırken dil bilgisi kurallarını uygulayabilme.

Kazanım:

Okuduğu bir metin ana hatlarıyla özetler.

Dinlediği bir hikâyeyi kabalıklar karşısında anlatır.

Yeni öğrendiği bir hikâyeyi dil bilgisi kurallarına uyararak başkasına aktarır.

Araç-Gereçler: Sınıf içindeki tüm gereçler, temizlik fırçası, şemsiye)

Drama Teknikleri: (Küçük Grupla Yapılan Doğaçlama-Rol Oynama, Öğretmenin Role Girmesi)

Hazırlık-Isınma

Öğrenciler öğretmenin komutuyla sınıfta yürümeye başlar ve öğretmen bazı mesleklerle ilgili yönergeler verir:

"Şoför gibi araba kullanın.

Balerin gibi dans edin.

İtfaiyeci gibi yangın söndürün.

Marangoz gibi çivi çakın..

Aşçı gibi yemek karıştırın.

Çiftçi gibi toprağı kazın.

Temizlik işçisi gibi camları silin.

Berber gibi saç kesin.

Demirci gibi demire vurun.

Makinist gibi tren kullanın.

Doktor gibi hasta muayene edin.

Öğretmen gibi ders anlatın...

Nasreddin Hoca gibi eşeğe binin” yönergeleri ile ısınmaları sağlanmış olunur.

Öğrenciler verilen en son yönergeyi bulmakta zorlanacağı için Nasreddin Hoca'nın kim olduğu anlatılır, eşeğe nasıl bindiği gösterilir.

Canlandırma/Oynama

Öğretmen, Nasreddin Hoca'nın kim olduğunu anlattıktan sonra öğrencilere onun fıkralarından birkaç tane okur. Anlatılan fıkrayı öğrencilerin sınıfta anlatması istenir. Öğrenciler sınıfta fıkrayı anlattıktan sonra öğrencinin kafasında canlandığı sahneleri oynamalarını ister. İlk oyunda öğretmen Nasreddin Hoca olur. Öğrencileri yönlendirir ve diğer sahneleme çalışmasında kendi başlarına yapmaları sağlanır. Örneklerden bazıları:

Sen de Haklısın

“Kadılık yaptığı sırada Nasreddin Hoca'ya bir adam gelip başından geçen bir olayı anlatmış.

Giderken sormuş :

- "Haklı değil miyim Hocam ?"

- "Haklısın," demiş Hoca.

Biraz sonra başka biri gelmiş, aynı olayı kendi yorumuna göre anlatmış. Sonra sormuş:

- "Haklı değil miyim Hocam ?"

Ona da :

- "Haklısın," demiş Hoca.

Adam gittikten sonra karısı içerden seslenmiş :

- "Efendi ikisine de haklısın dedin, birisi haksız olmalı değil mi ?" dediğinde;

-“Sen de haklısın Hanım" demiş Hoca”

Boş Ver Yenisini Alırız

“Bir gün hoca eve yorgun gelir. Karısına:

- Yemek hazırla da yiyelim! der.

Yedikten sonra yatarlar. O gece eve üç hırsız girer, tabakları çalarlar karısı:

- Hoca, Hoca tabakları çalıyorlar! der.

Hoca:

- Boş ver yenisini alırsız! der.

İkinci gün koltukları çalarlar. Karısı:

- Hoca, hoca koltukları çalıyorlar!

Hoca:

- Boş ver yenisini alırsız!

Üçüncü gece karısını çalarlar. Karısı:

- Hoca, hoca beni çalıyorlar!

Hoca:

- Boş ver yenisini alırsız!

Değerlendirme

Öğrenciler oyun oynadıktan sonra çember şeklinde otururlar. Oyun hakkında genel bir değerlendirme konuşması yapılır. Öğretmen, öğrencilere oyunla ilgili bazı sorular sorar. Öğrencilerin sorulan sorulara verdiği cevaplar şöyledir:

Ö1. Hikâyeyi bu şekilde oynamak benim için iyi oldu. Daha iyi anladım.

Ö2. Metinden okumak zor; ama böyle çok iyi.

Ö3. Hem oynuyorum hem de öğreniyorum.

Ö4. Bu şekilde daha iyi. Bana önceden bu hikâyeyi arkadaşım anlatmıştı. Ama anlamadım.

Şimdi ne demek istedi anladım.

Ö9. Drama çok iyi. Çünkü bunlar hayatta var.

Ö15. Çok iyi bu şekilde. Öğrenmek çok hızlı. Mesela ben “çalmak” kelimesini bilmiyordum.

“çalmak” ne? Ama şimdi öğrendim.

Ek G: Araştırma İzin Formu

07.02.2014

Sayın Katılımcı;

Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde, Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi’’ adlı doktora tez çalışması için sizlerin bu uygulamaya yönelik görüşlerinizi almaktır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca araştırmada daha objektif verilere ulaşabilmek amacıyla ses kaydınız, kamera kaydınız ve gerektiğinde araştırmaya ilişkin fotoğraflarınız kullanılacaktır. Kayda alınacak bu veriler, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Sizin isteğiniz doğrultusunda ses ve kamera kayıtları ile fotoğraflar, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir.

Bu araştırma da isminiz kullanılmayacak, isim yerine semboller kullanılacaktır. Katılımcı istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yapılan kayıtlar ve yazılan raporlar size teslim edilecektir.

Bu formu imzalamanız dâhilinde araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı kabul edersiniz.

Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşülen Katılımcı

Görüşmeci

Ramazan KILIÇARSLAN

Ek Ğ: Drama Dersi Uygulama Örnekleri

Grup çalışmasından örnekler

1.



2.





3.

Bilinç Koridoru Tekniğinden Örnekler



1.



2.

Farklı Doğaçlama Örnekleri





3.



4.



5.



6.



7.

Haber Hazırlarken



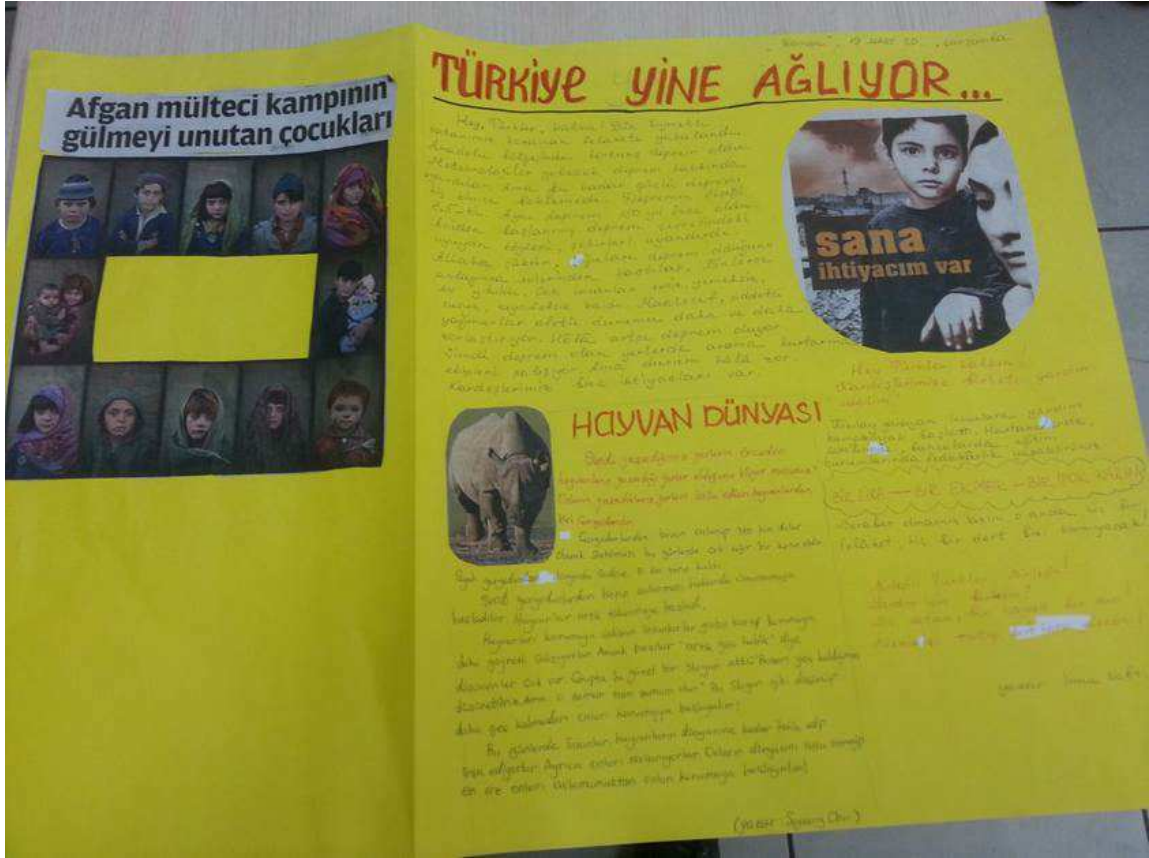
1.



2.



3.



4.

Hazırlık/Isınma Oyunları (Sırtına Yaz)

