



**T.C**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EPÖ YL 2008, 0001**

**EĞİTİMDE DRAMADA UZMAN ROLÜ YAKLAŞIMI VE**  
**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ: İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**İmge ÇELEN**

**DANIŞMAN**  
**Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL**

**AYDIN, 2008**

T.C  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EPÖ YL 2008, 0001

EĞİTİMDE DRAMADA UZMAN ROLÜ YAKLAŞIMI VE  
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ: İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF  
ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
İmge ÇELEN

DANIŞMAN  
Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR-VURAL

AYDIN, 2008

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**  
**AYDIN**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı öğrencisi İmge ÇELEN tarafından hazırlanan “Eğitimde Dramada Uzman Rolü Yaklaşımı ve İngilizce Öğretimi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı tez, 20.06.2008 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> :	<u>Kurumu</u> :	<u>İmzası:</u>
<b>Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU</b>	<b>ADÜ Eğitim Fakültesi</b>	.....
<b>Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ</b>	<b>ADÜ Eğitim Fakültesi</b>	.....
<b>Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL</b>	<b>ADÜ Eğitim Fakültesi</b>	.....

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ..... sayılı kararıyla ..... tarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı  
Enstitü Müdürü

**Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.**

**Adı Soyadı** : İmge ÇELEN

**İmza** :

## ÖZET

### EĞİTİMDE DRAMADA UZMAN ROLÜ YAKLAŞIMI VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ: İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İmge ÇELEN

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR-VURAL

Haziran 2008, 145 sayfa

Bu araştırma, eğitimde dramada Dorothy Heathcote'un geliştirmiş olduğu "Uzman Rolü Yaklaşımı"nın yabancı dil öğretimindeki etkilerini incelemek, bu yaklaşımın "Senaryo Temelli Öğrenme" ve Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı ile ortak yönlerini, kuramsal bir çerçevede ele almak amacıyla yapılan deneysel bir çalışmadır.

Araştırma 2007–2008 eğitim yılının bahar yarıyılında Aydın ili Nazilli ilçesinde bulunan resmi bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan toplam 97 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta süren araştırmada, dersler deney grubunda "Uzman Rolü Yaklaşımı"na dayalı drama yöntemi temelinde hazırlanan etkinlikleri ile kontrol gruplarında ise ilköğretim dördüncü sınıf İngilizce programında yer alan etkinliklere göre işlenmiştir. Ölçme aracı olarak deney ve kontrol grubuna

**“İngilizce Başarı Testi” öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın başında öğrenciler hakkında bilgi edinmek amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.**

**Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen verilerin çözümleri SPSS (11.5) paket programından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Grupların akademik başarı testlerinin puanları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi  $p<.01$  olarak alınmıştır.**

**Sonuç olarak, “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde geliştirilmiş olan etkinliklerin, İngilizce dersi akademik başarıları üzerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Genel olarak başarı puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.**

**Anahtar Sözcükler: İngilizce Öğretimi, Eğitimde Drama, Uzman Rolü Yaklaşımı, Senaryo Temelli Öğrenme Kuramı, Sosyo-Kültürel Kuram.**

## **ABSTRACT**

### **MANTLE OF THE EXPERT APPROACH IN EDUCATION IN DRAMA AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A STUDY ON THE FOURTH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**

**MA Thesis, Department of Educational Sciences**

**İmge ÇELEN**

**Supervisor: Ruken AKAR VURAL, PhD.**

**June 2008, 145 pages.**

**This experimental study analyses the effects of the approach of “Mantle of the Expert” by Dorothy Heathcote in drama in education on English language teaching. This study also suggests a theoretical framework of the similarities of this approach and “Scenerio Based Learning” and Vygotsky’s “Socio-cultural Theory”.**

**The study was conducted at a public elementary school in Nazilli -district of Aydın- in 2007-2008 academic years. The participants of the study were 97 students that were divided in an experimental group and a control group. In the study which was lasted in 8 weeks, the drama activities based on the “Mantle of the Expert” approach was used in experimental group and activities in the forth grade English Curriculum were used in the control group. The measurement instrument “English Language Achievement Test” was given as a pre-test and post-test. In the beginning of the**

research, “Personal Information Form” was given to find out the characteristics of the experimental group and control group.

In the study, the data obtained by “English Language Achievement Test” was operated by statistics computer program SPSS 11.5. Covariance analysis was used to find out if there was a meaningful difference. The level of significance was  $p < .01$ .

As a result, it was found out that the drama activities based on the “Mantle of the Expert” approach in English language teaching had a positive effect on the academic achievement of the students. On the whole, after achievement points were analyzed it was found out that there were significant results in favor of experimental group.

**Key Words: English Language Teaching, Drama in Education, Mantle of the Expert, Scenerio Based Learning Theory, Socio-cultural Theory.**



## ÖNSÖZ

Bu araştırma, ilköğretim dördüncü sınıf İngilizce dersinin “My Family, Home Sweet Home, Food and Drinks, Toys ve Physical Appearance” ünitelerinin öğretiminde, “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı drama yönteminin kullanıldığı İngilizce öğretim programının, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmış deneysel bir çalışmadır.

Araştırma, altı bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kültür, dil ve eğitim kavramlarına, ülkemizde yabancı dil öğretiminde uygulanan yaklaşımlara ve yöntemlere değinilmiş; II. Bölümde yabancı dil öğretiminde drama, eğitimde dramada kullanılan teknikler, eğitimde drama-öğrenme-öğretme ilişkisi, öğrenme kuramları, “Senaryo Temelli Öğrenme” ve “Senaryo Temelli Öğrenme”de Vygotsky ve Dorothy Heathcote’un geliştirdiği “Uzman Rolü Yaklaşımı” konusunda ayrıntılı bilgiler sunulmuş ve ilgili araştırmalar üzerinde durulmuş, III. bölümde araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. IV. bölüm, elde edilen bulguları; V. bölüm ise bulgular doğrultusunda yapılan yorum ve tartışmayı içermektedir. VI. bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde katkıları olan pek çok kişi bulunmaktadır. Öncelikle, eğitimde drama konusunda bilgilenmemi sağlayan ve beni her konuda destekleyen danışmanım Yrd. Dr. Ruken Akar VURAL’a; bulgular aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen Okt. Günay GÜREŞ’e ve Arş. Gör. Suna ÇÖĞMEN’e ve uygulama aşamasında bana destek olan ve yaşadığım sorunları en aza indirmeye çalışan sınıf öğretmeni arkadaşım Nesrin ERŞEN’e ve uygulamalarımın temelini oluşturan 4/A ve 4/B sınıfı öğrencilerine teşekkür ederim.

Ayrıca, anlayış ve yardımları ve beni daima yüreklendiren yaklaşımları için çok sevgili dostlarım Kamuran KAVAK’a, Kadriye ERTÜRK’e ve Mehtap BİLGİLİ’ye teşekkür ediyorum.

Hayatımın her safhasında benden ilgi, sevgi, sabır ve desteklerini esirgemeyen canım aileme de sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İmge ÇELEN

Haziran, 2008

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
ÖNSÖZ.....	IX
İÇİNDEKİLER.....	X
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XV
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	10
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>13</b>
<b>2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>13</b>
2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	13
2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Drama.....	13
2.1.2. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler.....	16
2.1.3. Eğitimde Drama-Öğrenme- Öğretme İlişkisi .....	27
2.1.4. Öğrenme Kuramları .....	35
2.1.5. Senaryo Temelli Öğrenme .....	43
2.1.6. Senaryo Temelli Öğrenme’de Vygotsky ve Dorothy Heathcote.....	51
2.2. İlgili Araştırmalar.....	55
2.2.1. Eğitimde Drama ve Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Çalışmalar.....	55
2.2.2. Eğitimde Drama ve Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	55
2.2.3. Eğitimde Drama ve Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	56
2.2.4. Eğitimde Dramada “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın kullanımına İlişkin Çalışmalar.....	58

2.2.5. Eğitimde Dramada “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın kullanımına İlişkin Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	58
2.2.6. Eğitimde Dramada “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın kullanımına İlişkin Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	59
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>61</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>61</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	61
3.2. Çalışma Grubu.....	62
3.3. Başarı Testi.....	63
3.4. Kişisel Bilgiler.....	65
3.4.1. Cinsiyet.....	65
3.4.2. Yerleşim Yeri.....	65
3.4.3. Baba Eğitim Durumu.....	66
3.4.4. Anne Eğitim Durumu.....	66
3.4.5. Baba Mesleği.....	67
3.4.6. Anne Mesleği.....	68
3.4.7. Aile Büyüklüğü.....	68
3.4.8. Öğrencilerin Çalışma Odalarının Olup Olmaması .....	69
3.4.9. Ailenin Aylık Geliri.....	69
3.5. Veri Toplama Araçları.....	70
3.5.1. Başarı Testi.....	71
3.5.2. Kişisel Bilgi Formu.....	73
3.6. Verilerin Toplanması.....	73
3.6.1. Deneysel İşlemler.....	75
3.6.1.1. Uzman Rolü Yaklaşımı’na Dayalı Drama Yöntemi Etkinlikleri.....	75
3.6.1.2. İlköğretim İngilizce Ders Programına Yer Alan Etkinlikler.....	76
3.7. Verilerin Çözümü ve Yorumlaması.....	79

<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>80</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>80</b>
4.1. I. Denenceye İlişkin Bulgular.....	80
4.2. II. Denenceye İlişkin Bulgular.....	81
4.3. III. Denenceye İlişkin Bulgular.....	83
4.4. IV. Denenceye İlişkin Bulgular.....	84
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>86</b>
<b>TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>86</b>
<b>BÖLÜM VI.....</b>	<b>90</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>90</b>
6.1. Sonuçlar.....	90
6.2. Öneriler.....	91
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	91
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	92
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>93</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>104</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>145</b>

## ÇİZELGELER LİSTESİ

1.1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü.....	62
3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Başarı Testi Öntest Toplam, Bilgi, Kavrama, Uygulama Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Bağımsız Gruplar İçin t-testi Sonuçları.....	64
3.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	65
3.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı.....	66
3.4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	66
3.4.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	67
3.4.5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	67
3.4.6. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	68
3.4.7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Evde Oturan Kişi Sayısına Göre Dağılımı.....	68
3.4.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Çalışma Odalarının Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	69
3.4.9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı.....	70
3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları.....	70
3.5.1.1. İngilizce Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	72
3.5.1.2. İngilizce Başarı Testi Test Analizi Sonuçları.....	73
3.5.1.3. İngilizce Başarı Testi Test Analizi Sonuçları.....	73
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testinden Elde Ettikleri Öntest-Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri İle Sontest Düzeltmiş Puan Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	80

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	81
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Bilgi Düzeyi Öntest-Sontest Puan ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	82
4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Bilgi Düzeyi Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	82
4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Öntest-Sontest Puan ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	83
4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	84
4.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Uygulama Düzeyi Öntest-Sontest Puan ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	85
4.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Uygulama Düzeyi Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	85

## **EKLER**

<b>Ek-1. Eğitimde Dramada Dorothy Heathcote’un Geliştirmiş Olduğu “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın Temelinde Hazırlanmış Olan Yabancı Dil Dersi Drama Ders Planı Örnekleri.....</b>	<b>104</b>
<b>Ek-2. Araştırmacı Güncesi .....</b>	<b>124</b>
<b>Ek-3. İngilizce Dersi Başarı Testi .....</b>	<b>140</b>
<b>Ek-4. Kişisel Bilgi Formu.....</b>	<b>143</b>
<b>Ek-5. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi .....</b>	<b>144</b>

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Kültür ve eğitim kavramları, eğitimle ilgili alan yazında birlikte yer almaktadırlar. Eğitim kavramının tanımları yapılırken ve okul kurumunun işlevleri açıklanırken, çoklukla kültür kavramından yararlanılmaktadır. Kültürün öğeleri genç kuşaklara eğitim aracılığıyla aktarılmaktadır (Ültanır, 2003). Bu nedenle de kültür ve eğitim kavramlarının sarmal bir etkileşim içinde olduğu söylenebilir.

Genel bir tanımla kültür, doğanın yarattıklarına karşılık, insanoğlunun ortaya koyduğu maddi, manevi herşeydir. Kültür, doğumdan sonra kazanılmakta ve öğrenilmektedir (Demirel, 2006). Öğrenilen bilgileri ve kazanılan davranışları, kendinden sonraki kuşaklara aktarma yetisine sahip yegâne varlığın “insan” olduğu düşünüldüğünde, bunu gerçekleştirmenin en geçerli yolunun da eğitim ortamları olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu aşamada devreye kültürleme kavramı girmektedir. Kültürleme, doğumdan ölüme kadar, bireyin, toplumun istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilenmesi veya değiştirilmesi olarak yorumlanabilir. Kısaca kültürleme, kültürel değerlerin bireye kazandırılması sürecidir (Güvenç, 1972).

Okullarda öğrencilere anadili veya başka herhangi bir dili öğretmek de kültürlenme sürecinde gerçekleşmektedir.

Bugün, yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları dil sayısını kesin olarak belirtmenin imkânsız olduğu, buna karşın ortalama sayının, üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğu bilinmektedir (Dilaçar, 1968). Bu sayının, dört bin hatta beş binden fazla olduğunu ileri sürenler de bulunmaktadır (Hill, 1969).

Dünya üzerinde bu kadar çok dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle, diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Ancak, ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin, başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında, o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir (Demirel, 1999).

Günümüzde Türkiye, başta Birleşmiş Milletler (United Nations) örgütü olmak üzere, Avrupa Konseyi (Council of Europe), NATO, OECD gibi, politik ve ekonomik



olarak güçlü ülkelerin aralarında ağırlıklı olarak bulunduğu daha birçok uluslararası kuruluşa üyedir. Bu uluslararası kuruluşlarda, ortak iletişim aracı olarak birkaç ulusun anadili kullanılmaktadır (Demirel, 1999). Ancak özellikle “İngilizce”, önem ve kullanım sıklığı açısından uluslararası platformda daha fazla ön plana çıkmaktadır.

Her dilin farklı bir kültüre açılan kapı olduğu gerçeği ve günümüzdeki kültürler arası yoğun etkileşim, öteki kültürleri de tanımayı bir tür zorunluluk haline getirmiştir. Kosullar, bireyi insanlığın ortak sorunlarının paylaşımına ve bu sorunların çözümüne katkı getirici davranışlar kazanmaya zorlamaktadır. Bu davranışların bir bölümünü de, beceri düzeyinde yabancı dil bilgisinin oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla, birçok insan için yabancı dil öğrenme, bir gereksinim halini almıştır. Bu durum, doğal olarak yabancı dil öğretiminde yeni kavram ve yaklaşımların geliştirilmesine ve öğretim hedeflerinde önceliklerin değişmesine yol açmıştır (Budak, 2000). Türkiye’de de bu sebeple yoğun bir öğrenme-öğretme çabası göze çarpmaktadır.

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemi uzunca bir süre yabancı dil öğretiminde ağırlıklı olarak kullanılırken, 1930’lu yıllarda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi üzerine düzvarım yöntemi, daha sonra kulak-dil alışkanlığı yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmaya; son yıllarda da iletişimci yöntem yer vermeye başlanmıştır (Kocaman, 1983).

Ancak, tüm bu geleneksel yöntemlerin, öğrenen değil, öğretene merkezli oluşları göze çarpmakta ve öğretmen, daima bilgi aktarımı yapan bir unsur olarak rol almaktadır. Son yıllarda çağdaş yöntemlerin devreye girmesiyle öğrenen, öğretimin merkezine oturmakta; öğretmen ise bir rehber niteliğinde ele alınmaktadır.

Alan yazına bakıldığında pek çok çalışma, geleneksel yöntemlerle yapılan öğretim etkililiğinin, çağdaş yöntemlere oranla daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bugün çağdaş insanı yetiştirmede, çağdaş bir öğretim yöntemi olarak nitelendirilen drama, etkili, kalıcı, ilgi çekici ve verimli öğrenme ortamları oluşturabilmek; öğrenenin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal bütünlük içinde kendisini gerçekleştirmesini ve öğrendiği hedef dili doğru ve etkili şekilde kullanabilmesini, öğrenmenin (hedef dilin), uzun vadede kalıcılığının sağlanabilmesi amacıyla alternatif bir “öğretim yöntemi” olarak, eğitim sistemimiz içerisinde kendisine yer aramaktadır.

Ülkemizde yabancı dil öğretimine, sekiz yıllık temel eğitim sürecinin dördüncü sınıf düzeyinde başlanmaktadır. Bu seviyedeki öğrencilerin, yaşları itibariyle oyun çağında oldukları düşünüldüğünde, öğrencilere, drama yoluyla, farklı ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratılabileceği fikrinden yola çıkılmıştır. Bu yolla öğrencilerin, yaşayarak ve bir bağlam içinde, öğrenme yaşantısını tecrübe etmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu araştırmada yabancı dil öğretimi ve kazanımıyla ilgili farklı bir bakış oluşturabilmeye, edinilen yabancı dilin sürekliliğinin sağlanabilmesine çalışılmış ve bunun için drama yöntemi ve etkinlikleri kullanılmıştır. Bu şekilde edinilen yabancı dilin, daha kalıcı olacağı düşünülmektedir.

### **1.1. Problem**

2000’li yıllarda uluslararası ilişkilerin yoğunluk kazandığı Türkiye’de başka dillerin, özellikle de uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen İngilizce’nin öğrenilmesi bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Bunun sonucu olarak yabancı dillerin öğretimi, Türkiye’deki okul programlarında yerini almıştır. Türkiye’deki yabancı dil öğretimi ve bu öğretimin okul programlarına girişi, tarihsel süreç içinde çeşitli dönemlere ayrılarak incelenmektedir. Türkiye’de İmparatorluk ve Cumhuriyet dönemlerinin ayrı özellikler göstermesi nedeniyle yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimini de Cumhuriyetten önce ve sonra olmak üzere iki ayrı zaman kesiti içinde ele almak daha uygun görülmektedir (Demirel,1999).

Tanzimat dönemine kadar Osmanlı devletinde bilim ve öğretim dili Arapça idi. Tanzimatla birlikte Arapça ve Farsça’nın yanında Enderun Mektebinde Fransızca da öğretilmeye başlandı (Demirel,1999). 1914 yılına kadar “Galatasaray Sultaniyesi”nde (Galatasaray Lisesi) öğretim dili Fransızca’ydı. İstanbul’da kurulan Tercüme odası, 1864 yılında “Lisan Mektebi” adını aldı. Yabancı dil öğretmenlerinin de yetiştirildiği bu okulda, 1892 yılında Sultan Abdülhamid’in emriyle Fransızca, Rumence ve Bulgarca’nın yanında Almanca, İngilizce ve Rusça da öğretilmekteydi.

Medrese programlarına yabancı dillerin konması, şeyhülislam ve Evkaf Nazırı Hayri Efendinin gayretleri ile 1914 yılında yapılan Medrese reformuyla gerçekleştirilmiştir. (Önen,1974) 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile Arapça ve Farsça eğitim programlarından kaldırılarak yerine Almanca, İngilizce ve Fransızca programlara dâhil edilmiştir. Tanzimat’la başlayan batılılaşma hareketleriyle birlikte belirli

dönemlerde batı dillerinden biri ön planda tutulmuştur. Tanzimat döneminde Fransızca ön planda iken, Meşrutiyet döneminde Almanca'ya önem verilmiş, İkinci Dünya Savaşından sonra ise İngilizce öne çıkarılmıştır (İnandı,1997).

Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerle birlikte, uluslararası iletişim ve etkileşim de artmış ve İngilizce öğretimi, ülkemizde giderek artan bir öneme sahip olmuştur.

1997 yılında 4306 sayılı kanunla zorunlu 8 yıllık ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle beraber, yabancı dille eğitim yapan Anadolu Liselerinin altıncı sınıf öncesi hazırlık sınıfı kaldırılmış ve yabancı dil öğretimi açısından oluşan bu boşluğu giderebilmek amacıyla, yabancı dil öğretimine ilköğretim okullarının 4. sınıfından başlanmasına karar verilmiş ve uygulamaya 1997–1998 eğitim-öğretim yılında geçilmiştir. Böylece ilköğretim okullarında yabancı dil dersleri, 4–8. sınıflara yayılmış ve 5 yıllık öğretimi kapsamıştır. 6, 7 ve 8. sınıfların yabancı dil programı ise 1991 yılında 265 sayılı kararla kabul edilmiş programlardır.

Türkiye'deki öğretim programlarında son yıllarda gelinen nokta itibariyle yabancı dil olarak İngilizce, “Yapılandırmacılık” yaklaşımı doğrultusunda ve 2006 yılında ve 26184 sayılı kanun ile ele alınmıştır. Bu kanuna göre, her sınıf düzeyinde İngilizce programı içeriği yeniden ele alınmış ve düzenlenmiş; 2006–2007 eğitim-öğretim yılında 4. sınıflardan başlanmak üzere, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında ise 6, 7 ve 8. sınıflarda kademeli geçiş sağlanarak uygulanmasına karar verilmiştir.

Dünyada ve Türkiye'de yabancı dil öğretiminde, sıklıkla kullanılan çeşitli öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları, yabancı dil öğretiminde ağırlıklarını ve kullanım sıklıklarını daima korumuşlardır. Bu yöntemlerden en sık kullanılanı, “Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi” (Grammar Translation Method)'dir. Geleneksel Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'nin temelleri, 18. yüzyılda atılmış ve içindeki tekniklerin değiştirilmesi ve yeniden düzeltilmesi sayesinde, 19. yüzyılın sonlarına kadar tekrar tekrar kullanılmaya devam edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahip diğer bir yöntem ise, “Düzvarım Yöntemi” (Direct Method)'dir. Düzvarım Yöntemi, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'ne karşı bir tepki olarak 1950'lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye'de yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Kocaman, 1983).

1940–1960 arasında nerdeyse tek yöntem olarak dil öğretimini egemenliği altına alan ve betimsel dilbilimin biçimciliğine ve davranışçı dil öğretim kuramına dayanan

“Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi” (Audio-lingual Method), amaçlanan iletişim yetisi karşısında yetersiz kalmıştır. 1960'lardan sonra Chomsky'nin öncülüğünde yeni dilbilim anlayışı gelişmiştir. “Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı” (Cognitive Code Approach)'nın etkisiyle, dil öğretiminin bir alışkanlık kazanma edimi değil, bilinçli bir kazanım olduğu düşünülmeye başlanmıştır (Kocaman, 1983).

Belirtilen bu yöntemlerin dışında pek çok yöntem, yabancı dil öğretimine değişik bir yön kazandırmıştır. Bu yöntemlerin en son ve karması olarak ortaya çıkmış olan “Seçmeli Yöntem” (Eclectic Method), dil öğretmenin, her yöntemin iyi ve işlenebilir yönlerini sınıf içi etkinliklerinde kullanabileceği, çok yönlü bir yöntem olarak yabancı dil öğretiminde yerini almıştır (Kocaman, 1983).

Tarihsel açıdan bakıldığında, yabancı dil öğretim alanı, diğer bütün bilim dalları gibi, bir yandan içinde bulunduğu dönemin kendine özgü koşullarına ve gereksinimlerine; öte yandan bilimsel yenilikler ve gelişen teknolojinin etkilerine göre kendisini yenilemiştir. Ancak diğer bilim dallarının aksine, bu değişim alanı hiçbir zaman tam ve kesin olan bilimsel veriler üzerine oturtulamamıştır. Diğer bir deyişle, dil öğretimi kesin kural ve prensipleri olan bir bilim dalı olamamıştır (Janitza, 1990).

Türkiye’de “Yapılandırmacı Yaklaşım”ın son yıllarda öğretim programlarına ve dolayısıyla yabancı dil öğretimine yansımış olması, geleneksel yöntemlerin dışında bazı yöntem ve tekniklerin, eğitim-öğretim alanında yerini bulmasına yardımcı olmuştur. Yapılandırmacılık yaklaşımının en önemli ilkesi, insanların kendi anlayışlarını, etkin bir şekilde ve bir rehber öncülüğünde, belli bir problem çözme mantığı çerçevesinde oluşturmalarıdır. Öğrenenlerin dünyası da oldukça hareketlidir; onları bu anlamda etkileyecek öğretmenler, arkadaşlar, aile bireyleri, çevredeki insanlar gibi pek çok kaynak bulunmaktadır. Böylece öğrenenler birden fazla kaynaktan, birden fazla yoldan ve birden fazla şekilde bilgilerini oluşturur ve geliştirirler. Öğrenen, dünyaya ilişkin bilgisini, öğretmenleri, sınıf arkadaşları, aile bireyleri ve çevresindekilerle birlikte oluşturmaktadır (Vygotsky,1978).

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımının temel dayanaklarından biri de Vygotsky'nin düşünceleridir. Vygotsky, Piaget'nin yapılandırmacı ve sınıf içi aktivitelere ilişkin fikirlerine katılmakta, ancak *"öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu kadar sosyal bir süreç olduğunu"* da vurgulamaktadır. Vygotsky (1978), öğrenmede sosyal etkileşimin önemini vurgulamış ve *"etkili öğrenme, çocuğun bir öğretmenden,*

*uzmandan ya da kendinden daha yetenekli bir arkadaşından yardım alması halinde gerçekleşir"* fikrini ileri sürmüştür. Ayrıca, düşüncenin gelişiminde dilin çok önemli bir rol oynadığını da ifade etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre “Açıklayıcı” (Declarative) ve “Yöntemsel” (Procedural) bilgi farkındalığının da özellikle yabancı dil derslerinde verilmesi gereklidir. Bağlam ve söylem farkındalığının sağlanabilmesi için, özellikle bu iki bilginin verilmesi gerekmektedir. Özellikle anlatı metinlerinde Yöntemsel (procedural) bilgi, anlamaya ve dönüştürmeye büyük katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrenenler, dilbilgisini öğrendikleri yolu kendi üretimleri için de basamak olarak kullanırlar, nasıl öğrenirlerse öyle üretirler ve Yöntemsel (procedural) ve Açıklayıcı (declarative) bilgiyi, gruplar içinde işbirliği ile projeler yoluyla edinirler. Yapılandırmacılık kuramında bilgi, birden fazla şekildedir, toplumsal ve ön bilgiyle ilişkilidir. Açıklayıcı (declarative) bilgi, yapılacak çalışma, öğretilecek konu ve bunların içeriğiyle ilgili geniş açıklamalar verir. Yöntemsel (procedural) bilgi ise, belli bir işin nasıl yapılacağına ilişkin pratik bilgidir. Belli bir işi yapmaya yönelik ayrı adımları veya eylemleri ve mevcut seçenekleri içerir; tekrar yoluyla otomatik bir sürece dönüşebilir ve böylece insanın söz konusu işi o anda bilinç düzeyinde farkında olmadan yapmasını sağlayabilir. Bir dili konuşmak, on parmak daktilo yazmak, bisiklete binmek, buna birkaç örnektir (<http://www.termbank.net/psychology/1167.html>).

İçerik ve konularla ilgili Açıklayıcı (declarative) bilgi, eylem ve becerilerin bilgisi ile ilişkili Yöntemsel (procedural) bilgiyle bağlantılandığında, öğrenenler için anlamlı hale gelmektedir. Bunlar aynı zamanda öğrenenin neyi ne kadar bildiğini bilmeye götüren üstbilginin ve üstbilişsel stratejilerin gelişmesine de yol açarak doğrudan öğrenen özerkliğini geliştirirler.

Vygotsky'nin yapılandırmacı kuramında, yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarını, işbirliğine dayalı öğrenme, grup çalışmaları, probleme dayalı öğrenme, yapılandırılmamış buluş ya da rehberli (guided discovery) buluş uygulamaları, gözlem ve araştırmaya dayalı bilgi yapılandırılması oluşturmaktadır. Vygotsky (1978)'e göre akran işbirliği; yapıldığı sosyo-kültürel ortama, ortamın yapısına, sosyal statü ve rollere, kullanılan iletişim becerilerine göre farklılıklar gösterse de okul ortamında akran işbirliği, en güzel ve doğru şekilde, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarıyla sağlanabilmektedir. Buluşa ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi ve tüm sınıfa yönelik

çalışmalar kullanmayı gerektiren grup çalışmalarında, öğrenenler arasındaki iletişimin artar ve her bir öğrenenin etkin katılımı sağlanır. Böylece, öğrenenlerin güven duyguları ve kooperatif çalışma istekliliği gelişir. Gözlem etkinlikleri, üst düzey düşünmeyi ve iletişimi sağlayarak gerçek öğrenmeyi oluşturduğundan, öğrenen merkezli öğrenme ilkeleriyle uygunluk göstermektedir (Yurdakul, 2005 ).

Grup içinde akran işbirliği, üstlenilen roller vasıtasıyla problem çözme ve öğretmenin, bir rehber olarak öğrenme-öğretme ortamının içinde olması, dramanın amaçları dâhilinde ele alınan konular ve başlıklarla birebir örtüşmektedir. Eğitim-öğretim sistemindeki bu köklü değişimler, eğitim-öğretimde farklı yöntemlerin de kullanılabilmesini göstermiş ve modern eğitim programlarının Eğitimde Drama'yı bir yöntem olarak kabul edip kullanmalarını adeta zorunlu kılmıştır. Eğitimde Drama'nın amaçları arasında bireyin yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlama, eleştirel düşünebilme kabiliyetini artırma ve başkalarının kültürel temellerini ve değerlerini anlama gibi temel kavramların bulunması da bu mutabakatın, eğitim-öğretim uygulamalarına çok fazla ilerleme getireceğini açıkça göstermektedir.

Güneysu (1991), eğitimde dramayı; insanın kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim-öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilme, yaşamı çok yönlü algılama istek ve duygusunun gelişmesi ve bireyin öğrenme isteğini artırıcı bir eğitim yöntemi olarak tanımlamıştır. Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılmasında eylem durumları ya da doğaçlama canlandırmalar, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynar ve kazandırılması düşünülen hedef davranışların daha etkili biçimde öğretilmesine yardımcı olabilir.

Eğitimde drama, doğal olarak yabancı dil öğretiminde de yerini almıştır. Drama, duygusal içeriği ve bedeni, dile kazandırmayı amaçlar. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracının dil olması, dil gelişiminin öneminin artmasına neden olmuştur. Öğrencinin kendi anadilini kullanma kabiliyetinin gelişmesi, başka bir yabancı dili öğrenmesi sırasında; kişinin bu becerilerini, öğrenmekte olduğu yabancı dile uyarlayabilir hale gelmesine yardımcı olur ve birey, ikinci dil ediniminde hız kazanır (Ay, 1997).

Yabancı dil öğretiminde dramanın getirdiği değişikliklerin en önemlilerinden biri, öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişikliklerdir. Drama, geleneksel rollerden sıyrılıp çok daha özgür ve rahat bir ilişki içine girilmesini sağlar. Özellikle öğretmenin rolünde

ortaya çıkan değişiklik, öğrenme için çok güdüleyicidir. Çünkü drama etkinliklerinde öğretmen, her şeyin doğrusunu bilen ve korkulan, sınıfın tek hâkimi durumundaki kişi değil; öğrencilerle birlikte etkinlikler yapan, oyunlar oynayan, gerektiğinde danışılan kişidir. Bunun sonucunda öğrenci, sınıfta kendisini daha rahat hissedebilmekte, karşısındaki kişiyi sert ifadeli bir otorite görmediğinden strese girmemekte ve dahası yanlış yapmaktan korkmaksızın yabancı dili kullanabilmektedir (Akar, 2000).

Eğitimde dramanın kullanılmasında ve yaygınlaştırılmasında Finlay Johnson, Brian Way, Dorothy Heathcote, Peter Slade, Gavin Bolton gibi öncüler önemli roller üstlenmişlerdir (Akar, 2000).

Özellikle Dorothy Heathcote, “Uzman Rolü Yaklaşımı” ile dramaya ayrı bir yön kazandırmış ve dramanın öğretim amaçlı kullanımını yeniden yapılandırıp tanımlamıştır. Heathcote, bu yaklaşımında, çocuğun çözmesi için bir problem yaratır ve çocuğa, o gerilimi çözümleyebilmesi için gerekli olan uzmanlık rolünü verir. Aslında bu yolla, çocuğa “sorumluluk” verilmiş olur. O’na göre, birey önce kendini ifade etmeye hak kazanmalı ve bağımsızlığı için biraz uğraşmalıdır. Eğer istenirse öğretmen de oyuna, öğrencilere kıyasla daha üst bir mevkiide dâhil olabilir. Bu, kimi zaman aylar sürebilen çalışma esnasında da toplantılar yapılır. Heathcote, bu yaklaşımını özellikle çocuklarla ilgili araştırmalarında kullanmıştır (Akar, 2000).

Yabancı dil öğretimine, ilköğretim döneminin I. kademesinde başlanan ülkemizde, çocukların doğasına uygun, oyun hazzı ve öğrenmeyi birleştiren; öğrenmeyi, etkili, kalıcı ve anlamlı hale getirebilmeyi amaçlayan öğretim yöntemlerinden biri olarak dramanın ve “uzman rolü yaklaşımı”nın sınanmasının, önemli olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde drama yönteminin kullanımına ilişkin olarak ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında (Aynal, 1989; Tokmakçioğlu, 1990; Ay, 1997), bu araştırmaların, drama yönteminin içindeki herhangi bir kurama ya da yaklaşıma odaklanmadığı; genel bir perspektifle drama yöntemine odaklanılarak, İngilizce kelime, sıfat, gramer bilgisi edinimi üzerindeki etkilerini inceledikleri görülmüştür. Yine ilgili alan yazın taramasında, “Dorothy Heathcote’un “Uzman Rolü Yaklaşımı”na ilişkin olarak tek bir araştırmaya ulaşılmış ve bu araştırmanın da temel eğitim düzeyinde Türkçe öğretimi ile ilgili olduğu görülmüştür (Akar, 2000). Tüm bu gerekçelerden yola çıkılarak, “Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı ve İngilizce Öğretimi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı araştırmanın,

zorunlu ders olarak MEB programında da yer alan dramanın uygulayıcıları olan öğretmenler, temel eğitim dördüncü sınıf düzeyinde İngilizce derslerini yürüten öğretmenler ve eğitimde drama alanında çalışan araştırmacılar için de yeni bir açılım sağlaması beklenmektedir.

## **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim dördüncü sınıfta, İngilizce dersinin “My Family, Home Sweet Home, Food and Drinks, Toys ve Physical Appearance” ünitelerinin öğretiminde, “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı drama etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1- “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı kontrol grubundaki öğrencilerin, İngilizce başarı testi toplam öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı kontrol grubundaki öğrencilerin, İngilizce başarı testi bilgi düzeyi öntest puanları kontrol altına alındığında, bilgi düzeyi sontest düzeltilmiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı kontrol grubundaki öğrencilerin, İngilizce başarı testi kavrama düzeyi öntest puanları kontrol altına alındığında, kavrama düzeyi sontest düzeltilmiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?



- 4- “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı kontrol grubundaki öğrencilerin, İngilizce başarı testi uygulama düzeyi öntest puanları kontrol altına alındığında, uygulama düzeyi sontest düzeltilmiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi ve Gereğiçesi

Türkiye eğitim sistemi içinde, erken dönemde yabancı dil öğretiminin öneminin giderek arttığı görülmektedir. Talim ve Terbiye Kurulunun 14.07.2005 Tarih ve 192 Sayılı kararıyla yürürlüğe giren İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi, Talim ve Terbiye Kurulunun 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı Kararı ile yenilenmiştir. Yeni İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesine göre; İlköğretim 4.ve 5. sınıflarındaki “Yabancı dil” dersinin ders saati birer saat artırılarak 3 saat olarak belirlenmiştir. Eğitim sistemi açısından bakıldığında, yalnızca ders saatinin artırılmasının yeterli olmadığı, derslerin etkili öğrenme-öğretme yaklaşım ve yöntemlerine dayalı olarak yürütülmesinin de gerektiği ortadadır.

Davis (1996), İngiltere’de ulusal eğitim programlarında dramının, İngilizce derslerinde kullanımının zorunlu olduğunu, ancak bu zorunluluğun, diğer dersler için geçerli olmadığını belirtmektedir. Howell (1993) da dramının, İngiltere’de bir yöntem olarak anadil öğretiminin “konuşma ve yazma” alanlarında uzun yıllardır etkin olarak kullanıldığını vurgulamaktadır. Hutt ve arkadaşları (1989), dramatik etkinliklerin, öğrencilerin ikinci bir dilde, sözel olarak daha uzun diyaloglar gerçekleştirebilmelerini ve konuşmalarında zarf kullanımına geniş bir biçimde yer verebilmelerini sağladığını ifade etmektedirler. Kuşkusuz yabancı dil edinimi, ancak insan insana sözel etkileşim olduğu ortamlarda etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir çünkü dil, yaşamın içinde ve sosyal etkileşim ile oluşmaktadır (Lantolf, 2000, Merleau-Ponty, 1962, Vygotsky, 1987).

Yabancı dil öğretiminde drama yönteminin kullanımına ilişkin olarak ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında (Aynal, 1989; Tokmakçioğlu, 1990; Ay, 1997), bu

araştırmaların, drama yönteminin içindeki herhangi bir kurama ya da yaklaşıma odaklanmadığı; genel bir perspektifle drama yöntemine odaklanılarak, İngilizce kelime, sıfat, gramer bilgisi edinimi üzerindeki etkilerini inceledikleri görülmüştür. Yine Türkiye’de yapılan ilgili araştırmaların taranmasında, “Dorothy Heathcote’un “Uzman Rolü Yaklaşımı”na ilişkin olarak tek bir araştırmaya ulaşılmış ve bu araştırmanın da temel eğitim düzeyinde Türkçe öğretimi ile ilgili olduğu görülmüştür (Akar, 2000).

Tüm bu gerekçelerle, “Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı ve İngilizce Öğretimi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı araştırma, ilköğretimde İngilizce öğretimi konusunda yeni bir yaklaşımın sınanması ve ilköğretimde drama alanına ilişkin hem kuramsal çalışmalara hem de uygulamalara dair yeni bir açılım sağlaması açısından önem taşımaktadır.

#### **1.4. Sayıtlar**

\* Öğrencilerin İngilizce başarı testi öntest ve sontest puanları, gerçek başarı düzeylerini yansıtmaktadır.

\* Öğrenciler, ölçme araçlarının uygulanması süreçlerinde yaklaşık aynı düzeyde güdülenmişlerdir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

\* Araştırma, 2007–2008 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Aydın İli Nazilli İlçesindeki, resmi bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıflarındaki deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler ile sınırlıdır.

\* Araştırma, 8 haftalık uygulama ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Eğitimde Drama:** Kurgusal ortamda rol yapma yoluyla, bireyin geçmiş yaşantılarını, belleğini, duygularını ve bedenini harekete geçirerek bir konuyu öğrenmesine yardımcı olan yöntem (O’Toole ve Lapp, 2000, Norris, 2000; Akt. Ekeberg, Lepp ve Dahlberg, 2004).

**Uzman Rolü Yaklaşımı:** Eğitimde dramada, öğrenenlerin, yaptıkları işe, araştırdıkları soruna “birer uzman olarak” bakmalarını, dramaya uzman rolü olarak

katılmalarını sağlayan, Dorothy Heathcote yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenenler, araştırdıkları soruna “özel gözlerle” bakarlar. Hedef, ciddi bir şekilde ortaya konur ve öğrenenler, birer profesyonelmış gibi sorumluluk olarak verilen kurgusal problemi çözmeye çalışırlar (Morgan ve Saxton, 1995).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde, konuyla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Drama

Yabancı dil öğretimiyle ilgili yöntem tartışmaları yıllardan beri devam etmekte olup, halen de devam edecek gibi gözükmektedir. Bununla birlikte okullarda uygulanan yöntem, MEB'in öngördüğü yöntemden farklıdır. Öğretmenler, uygulanması gereken yöntemi değil, kendilerinin alıştığı yöntemi uygulamaktadırlar. Bugüne kadar ülkemizde uygulanan yöntemlerin yabancı dil öğretimine katkılarının neler olduğu irdelenecek olursa kısaca şöyle denebilir. Dilbilgisi-çeviri yönteminde yabancı dilin grameri, audio-lingual yöntemde günlük dialoglar, iletişimsel yaklaşımda (communicative approach) ise yabancı dilin kültürü ile birlikte o dilin kullanımı ön plana çıkarılmıştır. Ne var ki bu yöntemlerin uygulamalarından, çok yönlü ve verimli bir sonuç alınamamıştır.

Yabancı dil öğretiminde iki farklı görüş bulunmaktadır. Bunlar, dilin öğretiminde önce biçime sonra anlama önem veren anlayışlar ile önce anlama daha sonra biçime önem veren anlayışlardır. Biçime önem veren anlayışlar genel olarak geleneksel yaklaşımlar olarak da adlandırılırken, bu yaklaşımın temel özelliği dilbilgisi kurallarını, dilbilgisi kalıplarının tekrarını ve olumsuz dönütleri ön planda tutmasıdır. Anlamın yapının önüne geçtiği anlayışta ise dil bir iletişim aracı olarak görülür, öğrencilerin hataları hoş görüyle karşılanır, öğrenciler etkileşime girerek dili öğrenirler (Şahin, 2006).

Braeuer (2002), dil öğretiminde yapıyı öne çıkararak anlayışın, dilbilgisi kurallarını ön planda tutarken, yabancı dille iletişimi ikinci plana ittiğini, öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini göz ardı ettiğini ifade etmekte ve yabancı dil öğretiminde anlamın yapının önünde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre anlamın yapının önüne geçtiği anlayışta, anlaşılır, iletişimsel örnekler sunulur ve böylelikle konular daha ilginç, birbiriyle ilgili ve iletişime yönelik olmakta ve öğrenme

sürecinin kendisi önem taşımaktadır. Öğrenilen dili analiz edecek olan öğretmen ya da ders kitabı değil, öğrenme sürecinin kendisi önemli olduğu için öğrenen kişinin kendisi dili analiz ederek öğrenmelidir.

Dil öğretiminde son zamanlardaki bu iki farklı görüşe rağmen, hala yapının dile eşit olduğu anlayış devam etmektedir. Dilin sadece kelime ve yapıdan ibaret olduğunu düşünmek, dili bir iletişim aracından ziyade, bir ders üzerinde çalışılacak obje haline getirecektir. Dil öğrenme ve dili kullanma sosyal bir beceridir ve bu sosyal beceriyi kazanmak için bireyi hem zihinsel, hem duygusal hem de bedenen dil öğrenim sürecine katılması gerekmektedir. Çünkü tüm bu yetilerimiz birbirine bağlıdır ve etkileşim halindedir. Tüm bu yetilerimizi ancak iletişim ortamında etkinleştirebiliriz.

İletişimde oluşan etkileşim, öğrenenlere sınıfta kendilerini ifade etmelerinde daha fazla fırsat verir. “Yabancı dili kendi kimliklerine entegre etmelerine ve böylece duygusal olarak güvende hissetmelerini sağlar” (Littlewood, 1981). İletişim gerektiren, işlevsel olan etkinliklerle yeni dil yapısının sunulması, öğrencinin iletişim ihtiyacı duymasına, karşısındaki kişiyle bilgi alışverişine girmesine ve yeni dili risk olarak kullanmasına yardımcı olacaktır. Sınıfta öğretmen tarafından gerçek ortamların oluşturulması, öğrencilerin dili kullanırken daha ciddi ve gerçekten o ortamdalarmış gibi davranmalarına olanak sağlamaktadır.

Maley ve Duff (1982), benzer şekilde dil öğretiminde anlamın önemini vurgulamakta ve yapının anlamdan daha öne çıktığı anlayışın yanıltıcı ve hatta tehlikeli olabileceğini ifade etmektedir. Çünkü öğrenciler kendilerini doğru yapıyı kullanmaya çalışırken iletişimden uzaklaşma ve vermek istedikleri mesajı unutmaya tehlikesi ile karşılaşabilmektedirler. Buna göre doğru yapıların öğretilmesinin gerekliliği yadsınamaz bir gerçek iken, bu yapıların en baştan itibaren anlamlı bir şekilde öğretilmesi daha doğrudur. Çünkü pratikte her cümle bir soyut anlama, bir sözcük anlamına ve bir durum anlamına sahipken, bu anlamlar o cümlenin soyut kullanımıyla anlaşılacaklardır. Benzer şekilde iletişimde kızgınlık, mutluluk vb. duygusal içerikler, iletişimin anlamını etkileyebilmekte ve buna bağlı olarak iletişimde vurgulama, tonlama, konuşulan kişiye göre konuşma vb. değişiklikler olabilmektedir. Ancak bu bahsedilen hususlar ders kitaplarında yer almamaktadırlar. İşte drama, bu unutulmuş duygusal içeriği ve bedeni, dile geri kazandırmaya çalışır.

Dil yapılarını en baştan itibaren anlamlı bir şekilde öğretecek ve dilin işlevsel, iletişimsel özelliklerini ortaya çıkartacak yeni yöntem ve tekniklere gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinime karşılık olarak drama, sınıf içi öğretim etkinlikleri içerisinde yer almaktadır. Drama, interaktif ortam sağlayarak, öğrencinin sınıf içinde iletişim kurmasını ve dili yaşamı boyunca kullanacağı bir araç olarak görmesini, dili bir sosyal beceri olarak yaşamına katmasını sağlayacak birçok tekniği içermektedir.

Yabancı dil sınıflarında, öğrencinin aktif olarak dil edinim sürecine katılımını sağlayacak, onun güven duymasına, duygularının farkında olmasına yardım edecek, öğrencinin dile karşı olumlu tavır takınmasını ve beceri eğilimlerini keşfedecek teknik ve yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu pozitif öğrenme ortamını oluşturabilmek için dramayla yola çıkılabilir ve istenilen hedefe daha hızlı ve verimli bir şekilde ulaşılabilir (Şahin, 2006).

Dodge'a (2005) göre, yaşamımızda farklı şeylerle karşılaştığımızda ihtiyaçları karşılamak için farklı konuşma stilleri ve davranışları ayarlayarak karmaşık metotlar geliştiririz. Benzer olarak yabancı dil öğrencilerinin de hedefteki dilde kültürel olarak uygun kişilik geliştirmeleri gerekmektedir. Maalesef yabancı dil öğrenme çoğu kez sözsöz olmayan dil içeriğinin, duygunun göz ardı edildiği mekanik ve yapay ortamda gerçekleşir. Dodge (2005), dramanın yabancı dil sınıfında sadece temelde dilbilimsel (linguistik) alt yapıya bağlı olarak iletişim becerisini geliştirmekle kalmadığına, aynı zamanda sözel olmayan dil becerisini de geliştirdiğine inanır. Yabancı dil öğrenimi için temel teşkil eden öğrencinin risk almayı istemesinin ve yapmaya, denemeye istekli olmasının öğrencinin motivasyonunu arttırdığını düşünür. Çünkü risk almadan, denemeden, hata yapmadan bir dilin öğrenilemeyeceğine inanır.

Öğrenciler, oyunlar ve rol oynama, doğaçlama, problem çözme gibi drama teknikleriyle ve etkinlikleriyle dili, gerçek ortamdalmış gibi kullanabilme fırsatı yakalayabilmektedirler. Dodge (2005) dramanın, sınıf ve gerçek dünya arasında oluşan dil boşluğuna köprü kurmak için anlamlı bir geçiş olduğuna ve eğitimde drama teknikleriyle ve uygulamalarıyla bu sorunun giderebileceğine inanmaktadır.

Bazı öğretmenlere göre drama, eğlenceli ve genellikle dışa dönük, girişken öğrencilerle uygulanabilen sözlü iletişim yetisini kazandırmaya yönelik bir etkinliktir. Diğer bazılarına, örneğin Gavin Bolton'a göre ise drama, eğitim programının tam merkezine yerleştirilmelidir ve öğretimin her aşaması için gereklidir. Bu iki anlayışın

ortasını bulmak ise daha uygun olacaktır: “Drama, ne ürkütücü ve sadece doğal olarak dışa dönük kişilerin yaklaşabileceği, dizginlenemez bir attır ne de dil öğretimindeki tüm sorunların kesin yanıtı...” (Wessels, 1987).

### **2.1.2. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler**

Yapısalcı yaklaşımın bir yöntemi olan drama, eğitim alanında “eğitimde drama” adı altında anılmakta ve ele alınmaktadır. Dramanın eğitime uygulanmasında kullanılan tekniklerden bahsedilecek olursa şu şekilde sınıflandırılabilir:

**1-Bilinç Koridoru (Conscience Alley) :** Bir karakterin yaşamında bir ikilem olduğunda ya da bir seçim yapması gerektiğinde kullanılabilen bir tekniktir. Önce öğrenciler, birer duvar gibi karşılıklı dizilerek bir koridor oluştururlar. Karakter, öğrencilerin oluşturduğu koridorda yavaş yavaş ilerlerken, öğrencilerin her biri farklı düşünce ve duyguları yansıtan birer cümle söyleyerek karakterin vicdanının sesi olurlar. Burada, her öğrencinin farklı öneriler sunma olasılığı vardır. Karakter koridorda ilerlerken, seslerin şiddeti artar, hatta giderek yükselir. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler ve duygusal uyarımlar, karakterin bir karara varmasına yardımcı olmaktadır (O’Neill ve Lambert,1984; Neelands, 1990).

**2- Geriye Dönüş (Flash Back) :** Oluşturulan dramada şimdiki durum ve geçmiş arasındaki ilişki, “geriye dönüş” sahneleri gösterilerek pekiştirilir veya karakter, geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılır. Böylece hem dramada rol alanlar hem de izleyenler, yaşanan duruma farklı bir perspektiften bakma şansı bulurlar (<http://arts.unitec.ac.nz/engageinarts/drama/glossary.php>).

**3- Forum Tiyatrosu (Forum Theatre) :** Katılımcıların veya izleyenlerin oyunun gidiş yönünü, izlerken değiştirmelerine olanak taşıyan forum tiyatro uygulamalarında aşağıda değinilen kurallar önemlidir:

- 1- Kahraman ( protagonist ) ve hasım (antagonist) için bir sahne oluşturulur.
- 2- Her karakterin tutumu / ideolojisi açıkça gösterilir.
- 3- Protagonist tarafından yapılan ciddi bir hata / başarısızlık kurgulanır.
- 4- Karakterler bir şeyler yapmalı, yalnızca konuşmamalıdır.
- 5- Aktörler, dünyanın belli bir vizyonunu yansıtır.

6- Seyirci üyelerden biri “DUR” diyerek protagonistin yerini alır ve sahnenin nereden başlaması gerektiğini söyler.

7- Antagonist ( diğer aktörler ), baskıya devam etmeye çalışırlar.

8- Seyirci ( spectator ), kurgulanan oyundan ayrılabilir ve önceki veya bir başkası onun yerini alabilir.

9- Daha sonraki aşamalarda, seyirci üyeler tekrar “DUR” diyerek oyuna farklı bir yön verebilirler.

10- Eğer protagonist kazanırsa, başka bir antagonist bir başka seyirci üye ile değiştirilebilir.

11- Çalışmada, tartışmanın devamını ve sihirli bir çözümün bulunmamasını amaçlayan bir yönetici olması çok önemlidir (Davis, 1996).

**4- Dedikodu Halkası (Gossip Circle) :** Karakterin davranışlarının, topluluğun içinde söylenti ve dedikodunun yayılması şeklinde yorumlanır. Halkanın etrafında söylentiler yayılırken, abartılı hale getirilerek çarpıklaştırılır. Dramanın daha ileri aşamaları için gerginlik ve çelişkileri belirlemede faydalı bir tekniktir (<http://arts.unitec.ac.nz/engageinarts/drama/glossary.php>).

**5- Donuk İmgeler (Still Images) :** Drama sırasında önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken, öğrencilerin / katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmasıdır. Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen bu fotoğraflar, fotoğraf dışında kalan diğer öğrenciler/katılımcılar tarafından anlaşılabilir (O’Neill ve Lambert,1984; Neelands, 1990).

**6- Toplantı Düzenleme (Holding A Meeting) :** Drama içinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır (O’Neill, 1995).

**7- Rol İçinde Yazma (Writing In Role) :** Çocukların / katılımcıların, ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu, vs. yazmalarıdır. Bunu, ayrı ayrı yapabilecekleri gibi, ikili, üçlü gruplar halinde ya da tek bir grup olarak da yapabilmektedirler. Çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmeye elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir. Örneğin; çocuk, bir kömür madeninin çalışması hakkında maden işletmesinin sahibine rapor yazan bir müfettiş rolünde iken seçeceği hitap sözcükleri,



kullanacağı kâğıt ve yazım biçimi; kralın açtığı bir yarışmayı halka duyurmak için görevlendirilmiş kişi rolünderken yazacağı duyuru yazısından çok daha farklı olacaktır (<http://arts.unitec.ac.nz/engageinarts/drama/glossary.php>).

**8- Sıcak Sandalye (Hot Sitting) :** Karakter, öğrencilerin karşısına bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturtulur. Karaktere, gruptaki üyeler tarafından, onun değer yargıları, güdüleri, ilişkileri ve davranışları hakkında sorular sorulur. Sorulan sorular ve verilen yanıtlar, yoluyla karakterin pek çok yönünü bulmasına olanak sağlamada oldukça etkili bir etkinliktir. Ayrıca soru soran kişiler, “şehitler, tarihçiler, sosyal hizmet uzmanları, yöneticiler, kimyagerler” gibi roller de alabilirler. Eğer karakter stres anında veya yaşadığı bir dönüm noktasında sorgulanırsa, gerilim de oluşabilir (O’Neill, 1995).

**9- Görüşmeler / Sorgular (Interviews – Interrogations):** Karakterler, değerleri, verilen durumla ve inançları hakkında daha fazla bilgi elde etmek amacıyla “gazeteciler” ya da otorite bir kişi tarafından sorgulanırlar ([http://www.ite.org.uk/ite\\_topics/drama\\_secondary/016.php](http://www.ite.org.uk/ite_topics/drama_secondary/016.php)).

**10- Gerçek An (Moment of Truth):** Grubun drama için son bir sahne tasarlamasını gerektiren tekniktir. Gruptakiler, sonuç sahnesi için bir “odak noktası” yaratmak zorundadırlar (O’Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990).

**11- Özel Mülkiyet (Private Property):** Bir karakter, nesnelere, mektuplar, raporlar, kostümler, oyuncaklar, kimlik belgeleri, vb. dikkatle seçilmiş kişisel eşyalar yardımıyla tanıtılır. Bu nesnelere aracılığıyla toplanan bilgilerle, çeşitli ilişkiler kurulmakta ve karakter hakkında önemli ipuçları verilebilmektedir ([http://www.ite.org.uk/ite\\_topics/drama\\_secondary/016.php](http://www.ite.org.uk/ite_topics/drama_secondary/016.php)).

**12- Aradaki Boşluk (Space Between):** Öğrenciler, karakterleri birbirlerine olan yakınlık derecelerini göz önüne alarak mesafelendirip düzenlerler. ( Ne kadar yakın? Ne kadar uzak? Kim kime yakın? ... ) Ayrıca zaman içinde bu boşluğun değişimini göz önünde bulundurabilirler. (Karakterler, birbirine yakınlaşacak mı, uzaklaşacak mı?) Diğer taraftan, öğrenciler bu mesafeyi isimlendirebilirler de (güç, korku, ihanet, gelenek, vb. ) (<http://arts.unitec.ac.nz/engageinarts/drama/glossary.php>).

**13- Bölünmüş Ekran (Split Screen) :** Öğrenciler, farklı zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki veya daha fazla sahne planlarlar, daha sonra filmlerde olduğu gibi bu iki sahnenin arasındaki olayları, ileri ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar. Bu iki

sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır (O'Neill, 1995).

**14- Yarım Kalmış Materyaller (Unfinished Materials) :** Gruba, tamamlanmamış yazı, resim veya şema sunulur. Onların görevi, bunu tamamlamak veya bitmesine sebep olan problemi çözmektir (O'Neill ve Lambert,1984; Neelands, 1990).

**15- Telefon Görüşmeleri (Telephone Conversations) :** Dinleyiciler, bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı ya da her iki tarafı da dinlerler. Öğretmen, bu konuşmaları dramaya yeni bir bilgi eklemek, hikâyeyi geliştirmek ya da gerilimi arttırmak için kullanabilir (<http://arts.unitec.ac.nz/engageinarts/drama/glossary.php>).

**16- Ritüeller - Seremoniler (Ritual–Ceremony) :** Drama içinde öğrenciler, yıl dönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seremoniler düzenlerler (O'Neill ve Lambert,1984; Neelands, 1990).

**17- Öğretmenin Rol Alması (Teacher in Role) :** Drama çalışmalarında öğrencilerle birlikte öğretmenin de rol alması anlamına gelir. Heathcote, dramaya başlarken, öğretmenin role girmesinin ( teacher in role ) iyi bir teknik olduğunu savunmaktadır. Öğretmenin role girmesi, öncelikle rolü tanımlama, çalışmayı düzenleme, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun, amacın dışına çıkmasını önleme ve grubu elde tutmada geniş çaplı kullanım olanağı sunmaktadır (O'Neill, 1995).

Geoff Gillham (1998)'a göre, öğretmenin role girmesinin öğrenci ve öğretmen açısından birçok yararı vardır. Bu yararlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenci için yararları :*
- ◆ Öğrenciler, sorumluluk alma, karar verme ve liderlik becerilerini sınama fırsatı bulurlar.
  - ◆ Rolde olmanın verdiği güvenle, tutumlarını ve bakış açılarını rahatça ifade ederler.
  - ◆ Hem öğretmen hem öğrenci rolde olduğu için öğrenciler, güven içinde öğretmene karşı çıkma heyecanını yaşama fırsatı bulabilirler.
- Örneğin; bir öğrenci, öğretmenin role girmesi konusundaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “Evcil hayvan satış mağazası sahibi

olarak, siz Sağlık Bakanı rolünderken, sizinle tanıştığımda güzel şeyler hissettim, fakat siz öğretmenken ve diğer arkadaşlarım bizi izlerken bunu yapmak çok zor.”

*Öğretmen için yararları :*

- ◆ Öğretmen, çocuklarla birlikte drama içinde rol aldığında, neler olup bittiğini onlarla beraber görme fırsatı bulur.
- ◆ Çalışmanın iç ritmiyle etkileşebildiği için, gerilimi kontrol edebilir.
- ◆ Drama içinde çocukların açık iletişime geçmeleri, görüş birliğine varmaları için cesaretlendirici ve destekleyici olarak çocuklara daha fazla yardımcı olabilir.

Bu teknik, öğrencileri dramının içine çekmek, sahne düzeninin kurmak, tanımlama ve rol için alıştırmalar yapmak, diğer taraftan grubun rahatlığını sağlamak amacıyla kullanılır. İçe kapanıklığı, utangaçlığı ve topluluk önünde olma korkusunu giderir (Gillham, 1998: Akt; Pollisini, 1994).

**18- Tüm Grupa Drama (Whole Group Drama) :** Bütün katılımcılar ve öğretmen, aynı anda aynı dramının içinde yer alırlar (O’Neill, 1995).

**19- Mektuplar (Letters) :** Varolan dramaya yeni bir düşünce, odak veya gerilim katmak amacıyla grubun tümüne veya alt gruplara öğretmen tarafından verilir (O’Neill ve Lambert,1984; Neelands, 1990).

**20- Pantomim (Pantomim) :** *“Mim, sözcük ya da ses kullanmadan, sadece hareketlerle yapılan dramadır. Ancak hareketler öylesine belirgin olmalıdır ki eğer mimle dikiş dikmeyi anlatıyorsanız, karşınızdaki kişi iğneyle ipliği görüyormuş gibi hissedebilmelidir.”* (Scher ve Verrall, 1975, Akt: Ay, 1997).

Pantomim, çocuklara, bir taraftan bedenlerini tanıma ve beden dilini etkili biçimde kullanma fırsatı verirken, diğer taraftan belli bir etkinliğe odaklanarak iyi birer gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır. Pantomim, duygu ve düşüncelerin, sözcükler olmadan ifade edilmesidir. Dramayı çocuklara tanıtmada en etkili yol olan Pantomim’den

çocuklar çok hoşlanırlar. Gelişimin ilk yıllarında Pantomim, mimikler, hareketler kullanarak ve bazen de seslerle ifade edilerek, sözcükler kullanmadan basit bir şekilde ele alınır (Ömeroğlu, 1990). Gönen ve Dalkılıç (1998)'a göre de basit tekerlemeleri, halk öykülerini ve günlük faaliyetleri, Pantomim'le ifade etme alıştırmaları, jest ve mimik yoluyla çocukların iletişim becerilerini geliştirmede yararlı olmakta; kendilerini ifade etmelerine fırsat vermektedir.

*“ Mim, öğrencileri diyalog üzerinde düşünmeden beden dilini kullanarak iletişim sağlamaya teşvik eder. Özgüven sağlamanın yanı sıra dil yetisinin gelişmesini de etkiler. Beden dili ile iletişim kurmayı başaran bir kişi, kendisini sözle ve yazıyla da ifade etme aşamasına daha kolay geçiş yapar.”* (Mc Caslin, 1990).

*“Yüz ifadeleri, jestler, beden hareketleri gibi paralinguistik iletişim öğelerinin vurgulandığı etkinlikler, uygun sözcüklerin eklendiği paralel çalışmalarla da desteklenebilir. Bu tür çalışmalarda sözel olmayan iletişim öğelerinin yerini doldurmak değil, bu öğeleri geliştirmek amaçlanır.”* (Holden, 1981).

### *PANDOMİM ALIŞTIRMALARINA ÖRNEKLER*

#### **ORKESTRA ŞEFİ**

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

- ◆ Ceketine biri kaşınma tozu dökmüş.
- ◆ Yanlış nota duyuyorsun.
- ◆ Kötü bir koku duyuyorsun.
- ◆ Trompon çalan kişinin ceketi trompona takılmış, işaret ediyorsun.
- ◆ Başının etrafında karasinek uçuyor.
- ◆ Ayağına bir köpek saldırıyor.
- ◆ Sahnenin sonunu kendin getir.

Verilen durumlar, daha önceki hareketle devam edilirken yapılmak zorunda olduğundan ortaya çok komik manzaralar çıkacaktır. (Dodding, 1996).

Tüm duyguları pandomimle anlatması açısından ilginç ve eğlenceli bir çalışmadır. Her düzeyde öğrenci ile rahatlıkla uygulanabilecek bir ısınma alıştırması niteliği de taşımaktadır.

#### HEDİYE OYUNU

Öğrenciler ikiye ayrılır. Birbirlerine hediye verme ve hediye alma olayını pandomimle canlandırmaları istenir. Hediye veren, öncelikle hediyein boyutunu pandomimle gösterir. Hediye alan öğrenci paketi açar ve hediyein ne olduğunu pandomimle anlatır. Örneğin, saati koluna takar ve sesini dinler (Harbinson, 1996).

Basit bir pandomim çalışmasıdır. Isınma çalışması olarak kullanılabilir.

#### ALIŞVERİŞTE

Her birinin üzerinde pandomimle anlatılabilecek malın ya da yiyecek-içecek gibi satın alınabilecek bir şeyin yazılı olduğu 99 tane küçük kart hazırlanır. Öğrenciler ikililere ayrılır. Sırayla bir öğrenci alıcı, diğer öğrenci satıcı olur. Alıcı, istediği şeyi pandomimle satıcıya anlatmak zorundadır. Ancak önemli olan, satıcının tam olarak kartta yazan şeyi söylemesidir. Kartlar, öğretmenin elinde durur ve her çift kartta yazılanı bildikçe öğretmenden yeni kart alır. Kartlar bittiğinde hangi ikili en fazla kartı bilmişse ödüllendirilir (Dodding, 1996). Tüm düzeyler için ısınma çalışması olarak kullanılabilir bir etkinliktir.

**21- Doğaçlama (Improvisation):** Doğaçlama, bir senaryoya bağlı kalmaksızın, o anda var olan ve tekrarlanmayan, doğal bir biçimde, kendiliğinden oluşarak akan davranışlar dizgesidir. Karakterin kendiliğinden konuştuğu durumların yaratılmasıdır. Doğaçlamaya başlamanın en başarılı yollarından bazıları; durumlardan, nesnelere ya da malzemelerden, seslerden, karakterlerden, fikir ya da öykülerden yola çıkmaktır. İyi bir program, bunların hepsini içerir. Her ne kadar öğretmen, kendi yaklaşımını belirlese de bu yöntemleri kullanmak, grubu kesin başarıya ulaştıracaktır. Öyküler, dikkatli seçilmeli; hem bildik hem de yeni öğeler içermelidir (Mc Caslin, 1990).

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

◆ Sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, öğrencilerin sıralarından uzakta, daire şeklinde hatta yerde oturmaları tercih edilir.

- ◆ Fiziksel ısınma çalışmaları
- ◆ Sözsüz oyunlar
- ◆ Sözlü oyunlar (Wessels, 1987).

Morgan ve Saxton (1995) doğaçlamanın, öğrencilerin kendiliğindenliğini geliştirdiğine dikkat çekerek, doğaçlama sırasında bireyin yaşantıları ve gerçek olaylar arasında ilişki kurarak, zihin ve duyuş arasında hızlı bağlar kurduklarını vurgulamışlardır. Diğer taraftan doğaçlama, öğrencilerin, duruma uygun dili anında bulmaları, akıcı ve doğru biçimde konuşmaları için doğal bir gereksinim ve çaba da yaratmaktadır (O'Neill, Lambert, Linnel, Wood, 1976).

Doğaçlama, yaratıcılığı, hayal gücünü ve ayaküstü düşünebilme yeteneğini geliştirir ve dili geliştirmenin yanı sıra verilen bir metni anlayabilmenin en mükemmel yoludur. Bu tür amaçlarla doğaçlamayı kullanmak için öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve temel kavramları özümsemeleri gerekir (Ay, 1997).

Doğaçlama etkinliğine, çekingenliği giderecek, rahatlatacak ve konsantrasyonu sağlayacak fiziksel bir çalışma ile başlanmalıdır. Gerekirse diyalog kullanımına daha sonra geçilebilir (Harbinson, 1996).

### *DOĞAÇLAMA ALIŞTIRMALARINA ÖRNEKLER*

#### **MAKİNALAR**

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

Gruptaki diğer öğrenciler, sırayla kendi mekanik hareketlerini yaparak makinaya katılırlar. Her yeni katılan öğrenci, makinayı biraz daha karmaşık bir hale getirir. Durmaları komutu verildiğinde donarlar ve ortaya çıkan makina, diğer gruplar tarafından incelenir. Daha sonra istenirse makinanın işleyişi ağır çekim ya da hızlandırılmış olarak yenilenebilir (Scher ve Verrall, 1975, Akt: Ay, 1997).

Grup birliğini sağlamak açısından yararlı olan bu etkinlik, ısınma çalışması olarak da kullanılabilir.

## MÜZİK İLE DOĞAÇLAMA

Öğrencilere enstrümantal bir müzik dinletilir ve şu sorulara mümkün olduğunca detaylı yanıtlar hayal etmeleri istenir: Kimim? Neredeyim? Neden ordayım? Sahne ne zamanda gerçekleşiyor? Müzik durdurulur. Öğrencilere doğaçlamaya başlamak için hazır olmaları söylenir. Müzikle birlikte başlamaları için komut verilir. Söz kullanmadan her öğrenci müzikten etkilenecek kendi başına bir olayı doğaçlar. Müzik durdurulur. Her öğrenci, kendi sahnesi için ikinci bir karakter hayal eder. İkililer oluşturulur, eşler birbirlerine kendi senaryolarını anlatırlar. İki senaryodan birine karar verilir ve bu kez ikililer halinde doğaçlama yapılır (Waddilove, 1996). Yoğun geçmiş bir dersin bitiminde kullanılacak, rahatlatıcı bir etkinliktir.

## TURİST REHBERİ

Sınıf, gruplara ayrılır. Her grupta bir kişi, turist rehberi olarak seçilir. Grubun geri kalanı, sınıfı gezmekte olan turistlerdir. Turist rehberi olan öğrencinin yapması gereken, sınıfla ilgili mistik hikâyeler uydurarak turistleri gezdirmesidir. Örneğin; “Şurada gördüğünüz elektrik düğmesi aslında yıllar önce tahtanın arkasında bulunan ve bir dehlize giden kapının açılması için kullanılmıştır. Artık sihirli sözcükleri bilen hiç kimse hayatta olmadığı için kullanılamamaktadır.” gibi... Turist rolündeki öğrenciler de konuşmaya sorular sorarak katılabilirler (Dodding, 1996).

Öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarını sağlayan bu etkinlik, pratik düşünme yeteneklerini de geliştirebilir.

**22- Rol Oynama (Role-playing):** Pantomimle benzer bir şekilde rol oynama, öğrencilerin kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını, girdikleri rol içinde mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir.

Rol oynama basit bir anlatımla, öğrencilerin hayali karakterlerin rollerine bürünmeleri ve bu insanların konuşacağını ya da davranacağını düşündükleri gibi konuşup davranmalarınıdır (Watcyn ve Jones,1983).

Öğrenciler, bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Oynamak, öğrencilerin olabildiğince yaratıcı ve hareketli olacakları güvenli bir ortamda bir role bürünmeleri anlamına gelir. Ders sırasında rol oynama etkinliği yapan öğrencilerle öğretmenlik ya da doktorculuk oynayan çocuklar arasında birçok benzerlik vardır. Her

ikisi de kendi gerçeklerini yaratır, gerçek dünya ile ilgili bilgileri denerler ve insanlarla iletişim kurma yeteneklerini geliştirirler (Ladousse, 1987).

Rol oynama, “X hakkında konuşun” dan bir adım ileridir; şimdi “Y’ nin rolünde X hakkında konuşun” haline dönüşmüştür. Artık bir adım daha ileri ilerlemek gerekmektedir: “Z’ ye ulaşmak için Y’ nin rolünde X hakkında konuşun” (Ur, 1989).

### *ROL OYNAMA ALIŞTIRMALARINA ÖRNEKLER*

Öğrenciler, ikililere ayrılır ve her birine rol kartları dağıtılır. Öğrencilerin kartları okumaları ve anlamadıkları bir yer varsa sormaları istenir. Kartta yazılanları iyice anladıklarından emin olduklarında kartları bırakmaları ve rol oynamaya başlamaları istenir. Bu sırada öğretmen, sınıfın içinde dikkat çekmeden dolaşır ve herhangi bir sorun olup olmadığını kontrol eder. Bu çalışmalar, çok kısa sürecek biçimde düzenlenmiştir. Böylece her ikili birden fazla durumu oynayabilir (Ladousse, 1987).

#### **ARKADAŞLA KARŞILAŞMA**

**Rol Kartı A:** Sokakta yürüyorsun. Bir arkadaşınla karşılaştın. Nasıl olduğunu sor ve birlikte bir fincan kahve içmeyi öner.

**Rol Kartı B:** Sokakta bir arkadaşınla karşılaştın, nasıl olduğunu sor ve bir fincan kahve içmeyi kabul et.

#### **MEKTUP ARKADAŞI**

**Rol Kartı A:** Yıllardır mektuplaştığın Avusturyalı mektup arkadaşınla buluşuyorsun. İlk kez karşılaşıyorsunuz ve biraz heyecanlısın.

**Rol Kartı B:** Avusturya'dan geliyorsun ve yıllardır mektuplaştığın mektup arkadaşınla ilk kez karşılaşıyorsun. Onu daha önce hiç görmediğin için biraz gerginsin.

#### **OTEL LOBİSİNDE**

**Rol Kartı A:** Yurtdışında, çalıştığın şirketin ürünlerine müşteri bulmak için bütün gün çalıştıktan sonra kaldığın otelin lobisinde oturuyorsun. Dinlenmek ve kimseyle konuşmamak istiyorsun.

**Rol Kartı B:** Bir otelin lobisinde ve şimdi içeri giren kişiyi bir yerden tanıdığını düşünüyorsun. Onunla konuşup daha önce nerede karşılaştığınızı bulmaya çalışıyorsun.



Rol kartlarında verilen durumlar ve karakterler çok basit olduğundan, rol oynama etkinliği ile ilk kez karşılaşacak sınıflar ve **Başlangıç Düzeyi** için uygun bir etkinliktir (Ay, 1997).

#### MARS'TAN GELEN ADAM

Öğrenciler, ikililere ayrılır ve her birine bir rol kartı dağıtılır. Öğrencilere, amacın hedef dili mümkün olduğunca çok kullanmak olduğunu belirterek konuşmayı olabildiğince uzatmaları söylenir. Öğrenciler yorulmaya başladıklarında, rolleri değiştirilerek ikinci kez oynanır (Ladousse, 1987).

**Rol Kartı A:** Dünyaya henüz gelmiş bir Marslı ile berabersin. Dilini anlıyor ancak Yirminci Yüzyıl teknolojisi hakkında hiçbir şey bilmiyor. Şunlardan birini ona açıkla ama sözcüğün kendisini söyleme:

◆ kamera    ◆ teyp    ◆ daktilo    ◆ telefon    ◆ bilgisayar    ◆ şemsiye

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

Rol oynama sırasında konuşmayı uzatmak ve hedef dilde tanım yapmak çok ileri olamamakla birlikte, belli bir dil yetisi gerektirdiğinden **Orta Düzeye** uygun bir etkinliktir (Ay, 1997).

#### TAŞINMA

Öğrenciler, ikililere ayrılır ve her birine bir rol kartı dağıtılır. Kartlarda verilen durumları çalıştıktan ve kendi aralarında oynadıktan sonra gönüllü çiftlerden oyunlarını oynamaları istenir (Bojinsha, 1987).

**Rol Kartı A:** Oturduğun daireyi değiştirmeyi düşünüyorsun. Bekârsın. Oturmakta olduğun daire küçük, karanlık ve dahası çok gürültülü. İş yerine bir saat içinde ulaşabileceğin bir yerde oturmak istiyorsun. Henüz Japonya'daki evler hakkında fazla bir şey bilmiyorsun. B'den yardım iste. Evde aradığın özellikler: Güneş alması, istasyona uzak olmaması, sessiz olması, iki odası ve geniş bir mutfağının olması. Tokyo'nun içinde ya da dışında yaşamının avantaj ve dezavantajlarını düşün. İstedikğin özelliklerden bazılarını vazgeçebilirsin. Daireye karar verdiğinde “B”ye taşınmayla ilgili neler yapman gerektiğini sor.

**Rol Kartı B:** “A”nın arkadaşıdır. “A” şu anda oturmakta olduğu daireyi değiştirmek istiyor. Arkadaşın henüz Japonya'daki evler hakkında fazla bir şey bilmiyor. Ona önerilerde bulun ve istediği gibi bir daire bulmasına yardım et. İsteklerinde bazı küçük değişiklikler yapmasını ve şehrin dışında yaşamasını öner. Tokyo'nun içinde ya da dışında yaşamının avantaj ve dezavantajlarını düşün. “A”ya daireye taşınmak için neler yapması gerektiğini anlat.

Kartlarda verilen durum, hedef dilde yetkin bir biçimde konuşma ve dinlemeyi gerektirdiğinden *İleri Düzeye* uygun bir etkinliktir (Ay, 1997).

### 2.1.3. Eğitimde Drama – Öğrenme - Öğretme İlişkisi

Alan yazına bakıldığında “drama” terimi, ilk başlarda belirsiz bir kavram olarak kalmıştır. 1930- 1940’lı yıllarda “drama” sözcüğünün, “tiyatro” ile eş anlamlı olarak kullanılmaya başlandığını görmekteyiz. Yaptıkları işin başkaları tarafından tam olarak anlaşılmasını isteyen araştırmacılar, daha sonraları, bu sözcüğün önüne “yaratıcı”, “eğitimsel” ve “çocuk” gibi ekler getirerek, bu sözcüğü, – yaratıcı drama, eğitimde/ eğitimsel drama, çocuk draması gibi şekillerde– kullanmaya başlamışlardır (Somers, 1994). Eğitimde drama ve drama eğitimi kavramları da birbiri ile sık sık karıştırılan ve zaman zaman birbirlerinin yerine geçen iki sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde drama, herhangi bir içerik biriminin drama yolu ile işlenmesini ifade eden, dramayı bir öğretim yöntemi olarak gören formdur. Drama eğitiminde de sanat formları ve teknikleri kullanılmakla birlikte asıl olan, katılımcılara kurgusal ortamda gerçek deneyimler kazandırmaktır. Bir sosyal sanat formu olan eğitimde drama (Best, 1998), katılımcıların süreç boyunca aktif oldukları, her aşamayı kendilerinin yapılandırdığı bir yaşantı sunmaktadır.

Drama, eğitimdeki yerini, 1898’de Viyana’da Uygulamalı Sanat Okulu’nda sanat dersleri veren Franz Cizek’e borçludur. Daha sonra Cambridge okul müdürü Henry Cardwell Cook, oyunu sahnedeki oyuncu düşüncesiyle kaynaştırarak, bugün “eğitimde drama” diyebileceğimiz kapsamlı bir programı oluşturan ilk eğitimci olmuştur (Hornbrook, 1989).

1900’lerin başında, İngiltere’de bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson, çocuklarla yaptığı çalışmalarla “eğitimde drama”nın öncülerinden olmuştur. Johnson dramayı, programdaki birçok içeriğin kazandırılması için bir yaklaşım olarak

kullanmıştır. 1911’de Edmund Holmes’un “Drama Nedir, Ne Olmalıdır?” adlı eserinde “rol yapma”nın okul yaşamındaki önemini vurgulaması nedeniyle, dramanın eğitimde kullanılması konusunda yapılan ilk çalışmalara öncülük ettiği söylenebilir (Alistair, 1996).

1930’larda İngiltere’de öğretmenlerin, “Konuşma ve Drama” adlı derneği kurmasıyla dramanın İngilizce öğretiminde, özellikle de konuşma eğitiminde kullanımı konusundaki çalışmaları arttırmıştır. Bu dönemde, “yaparak öğrenme” ve “duyguların ifade edilmesi” kavramlarının, yapılan çalışmaların odağını oluşturduğu da söylenebilir. Ayrıca bu dönemde, derneğin düzenlediği kongrelerde, rol yapma, jest ve mimiklerin kullanımı, bireysel doğaçlamalar, grup doğaçlamaları ve bu etkinliklerin, konuşma üzerindeki etkisi konularındaki araştırmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir (Köymen, 2000; Akt: Akar, 2000).

Dramanın eğitim alanında etkin olarak kullanımı, 1943’te Eğitsel Drama Derneği’nin kurulmasıyla hızlanmıştır.

Bu dönemde İngiltere’de ve Dünya’da drama alanının en büyük liderleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri Peter Slade’dır. Slade, Britanya’da 1940-1950’lerde savaş sonrası dönemim muhafazakâr tutumlarıyla, dramanın özgürlükçü tavrını, keskin bir biçimde birbirinden ayırmıştır. Slade, çocukların ancak dramatik oyun içinde etkin öğrenmeler gerçekleştireceklerini vurgulamaktadır. Slade, çocukların kendiliğinden oynadıkları dramatik oyunlar ile kendilerini keşfettiklerini dile getirmektedir. Slade, Rousseau ve Montessori’nin çocuk merkezli eğitim anlayışını benimsemiştir. 1954’te dünyaca ünlü kitabı Çocuk Draması (Child Drama) kitabını yazdığında yirmi beş yıldır çocuklarla çalışma deneyimine sahip olan Slade, çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkiyi Rousseau’nun şu benzetmesini kullanarak açıklamaktadır: “Öğretmen, çiçekleri sulayan bir bahçıvandır. Bahçıvan, çiçeklerin büyümesini engellemeyeceği gibi, öğretmen de çocukların oyunlarını engellememelidir.” O’na göre öğretmen, çocuklara oyun için, destekleyici ve güven verici bir çevre hazırlayan, sevecen bir arkadaş olmalıdır (Alistair, 1996).

1960’larda Brian Way, öğrencilerin kendilerini birey olarak özgür biçimde ifade etmelerini sağlayan, sosyal içerikli çalışmalar yapmıştır. O’nun dramatik çalışmaları, çocukların duyularını geliştirmeye, kendilerini daha çok ifade etmelerine ve bireyselleşmelerine olanak tanıyacak biçimde yapılandırılmıştır (Alistair, 1996).

Way'in mesleğinin çocuk tiyatrosu olması, onun dramaya yaklaşımını etkilemiştir. Way'e göre drama, "bireyin gelişimi"ni açıklamaktadır. Dramada, bireyin kendini fark etmesi, duygu ve düşüncelerini dile getirmeyi öğrenmesi, estetikten çok daha önemlidir. Way için asıl olan bireydir. Bu nedenle, Way'in sınıftaki drama uygulamalarında birey kendisi önce hazırlık yapar, daha sonra ikili, üçlü, dörtlü ve daha sonra büyük gruplarla çalışma yapılmaktadır. En sonunda ise tüm sınıf bir arada çalışmaktadır. Bu özellikleriyle Way, sosyal bir sanat formu olarak da adlandırılan drama tanımından uzaklaşmıştır. Way'in bir başka özelliği de alan yazında sık sık tartışılan hazırlık ve ısınma çalışmalarına ilişkin yaklaşımıdır. Örneğin, bir odada gözler bağlı olarak dolaşmanın, kör olmayı anlamaya yardımcı olacağını savunmaktadır. Ayrıca, bu tür etkinliklerle konsantrasyon, hayal gücü ve duyarlılık geliştirmeye olanak sağlanabilir. Kısaca, Way'e göre drama, "yaşamın gerçekten yerine getirilmesi"dir (Köymen, 2000; Akt: Akar, 2000).

1970'lerde ise dramanın içerik yönetiminde kullanımı konusunda büyük bir lider olan Dorothy Heathcote ortaya çıkmış ve dramayı yeniden yapılandırmış, tanımlamıştır. Heathcote, dramatik oyun aracılığıyla öğrenilenlerin, sosyal ve eğitimsel değerini sorgulamasıyla tanınmış olup, çocukların sosyal sorumluluk duygusunun gelişmesi ve kendilerini özgürce ifade edebilmeleri konularına odaklanmıştır. O, diğerlerinden farklı olarak, çocuk ve ergenlere kendilerini ifade etme fırsat ve özgürlüğünü hemen vermemiştir. O'na göre, birey önce kendini ifade etmeye hak kazanmalı ve bağımsızlığı için biraz uğraşmalıdır. Heathcote, bu düşünceleri otoriter görünse de bu yolla öğrencilere güçlerini kullanmayı yavaş yavaş öğretmeyi hedef almıştır. Bu yüzden, "Bu drama mı?", "Bu yaratıcılık mı?", "Bu eğitim mi?" gibi soruları ve tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Ancak, Heathcote'un çalışmalarında duyulan duygular ve coşkular gerçek duygulardır ve öğretmen bunu sağlamak için gerçekten rol yaparak oyunun içindeki yerini alır (San, 1991).

Dorothy Heathcote'un drama yaklaşımı, özellikle öğretmenlere hitap eder ve çok yönlü bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda amaç, çocukların iç dünyalarını daha derin ve net bir şekilde algılayabilmelerini ve tecrübeleriyle ilgili eleştirel yaklaşımda bulunabilmelerini sağlamaktır. Heathcote, başta bir sorun ortaya koyar ve daha sonra süreç içinde, oyuna dâhil olan herkesi göz önünde bulundurarak ürüne doğru ilerler. Ancak bu, onun asıl amacı değildir. Drama üyelerini, öğrenmek ve eğitilmek üzere

programlar; yani, çocukların aslında bildikleri, ancak bildiklerinin farkında olmadıkları bilgileri keşfetmelerini sağlamaktadır. Oyun oynamak ya da konuyu dramatize etmek yerine, çocukların o dramatik boyutu, bir ünitenin ya da olayın içinde kendilerinin keşfetmelerini sağlamaktır. Öğretmenin, çok daha etkili bir öğrenme süreci oluşturmak için bunu kullanabileceğinin, ancak oyunu dramatik olmayan bir boyuta sürüklememesi gerekliliğinin önemi üzerinde de fazlasıyla durur. Bu yaklaşımda öğretmen, yol gösterici bir lider veya kaynaktır. Öğretmen, gerilimi çok iyi kullanmalı, en çok ilgi duyulan noktayı keşfetmeli, konuyla alakalı kaynak ve materyalleri toplamalı ve drama esnasında sınıfı/grubu nasıl yönlendirmesi gerektiğini bilmelidir. Drama çalışmaları, öğrencilerin ilgi alanına ya da konuya göre birkaç seans ya da tüm sömestr sürebilir.

Dorothy Heathcote ile beraber çalışmış ve drama konusunda temelde aynı fikirde olduğunu ifade eden Gavin Bolton ise Heathcote yaklaşımına şunları da ekler. Drama;

- ◆ Çocukların içinde yaşadıkları dünyayı ve kendilerini analiz etmeleri konusunda,
- ◆ İçinde yaşadıkları dünyaya ne zaman ve nasıl dâhil olacakları ve olmayacakları konusunda,
- ◆ Drama aracından kazanımlar çıkarma ve tatmin olma konusunda yardımcı olur (Mc Caslin, 2000).

'80'li yıllar boyunca ise Gavin Bolton, çocukların belli bir içeriği nasıl öğrendikleri konusunda açıklamalar getiren "Diyalektik Kuram"ı geliştirmiştir (Alistair, 1996).

Diğer taraftan, hem bir disiplin alanı hem de bir yöntem temelinde düşünüldüğünde, dramanın Temel Eğitimde, içerik kullanımının ilk kez Dorothy Heathcote tarafından etkili bir şekilde kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Temel Eğitim programı içinde yöntem olarak dramanın kullanımını, oluşturduğu "Uzman Rolü Yaklaşımı (Mantle of The Expert )"na dayandırmıştır (Akar, 2000).

Bununla birlikte Heathcote, "oyun" ve "drama"nın özdeş olmadığına değinmiş; oyunun, dramanın zemini olduğunu fakat tam anlamıyla dramanın kendisi olmadığını vurgulamıştır. Heathcote, çocuk oyunlarının öykünmeyi içermesine karşın, dramanın kesinlikle öykünmeyle sınırlanamayacağını, hatta öykünmeden kaçınılması gerektiğini savunmuştur.

Somers'a göre drama, yaşamın modelini çıkardığımız ve onun içindeki yerimizi daha iyi anlamamızı sağlayan işlevsel bir araçtır (Somers, 1998).

Ülkemizde eğitimde dramanın öncülerinden olan San'a göre (1991) ise "eğitimde drama", bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı ya da bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırmaktır. Bu canlandırmanın gerçekleşebilmesi için, grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak düşünce alışverişi yapma, değerlendirme, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması da gerekmektedir.

Eğitimde drama; bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümseyip içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek ve üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır. Böyle bir grup çalışması içinde; yaşayarak öğrenme ve bilgi edinmenin yanı sıra, sözel anlatımın gelişmesi ve toplumsallaşmanın sağlanması baş sıralarda yer almaktadır (San, 1996).

Ward (1960), oyun isteği ve yetisinin, her çocukta doğal olarak bulunduğunu fakat okul kurumunun, bu isteği ve yetiyi geliştirmesi bir tarafa, engellediğini vurgulamaktadır. O'na göre, çocuk hemen doğduğu günden itibaren dramayı bir öğrenme yolu olarak günlük yaşamında kullanır. Ebeveynler, çocuklarının dramaya ilk sezgisel tepkisini gördüklerinde daima şaşırırlar. Çocuklar yürümeye başlamadan önce bile dramatik oyunlara katılarak eğlenirler. Babasının ayağına binerek bir at sürme taklidi yapan çocuk, gerçekten at binme pozisyonu alır. Küçük bir çocuğun etrafındaki insanlarla dramatik ilişkisi sonucu oluşan bilgisi genellikle gözlenemez. Üç ya da beş yaşındaki kız çocuğu, annelik davranışlarını yaparak annesine daha yakın olacağı gibi, bir kamyon şoförünün oğlu da bir kamyon sürmüş gibi yaptığında kendisini babasına daha yakın hissedebilir. Çünkü böyle bir taklit sonucu çocuk, babasını ve taklit edilen diğer insanları daha iyi anlayabilmektedir (Ward,1960; Akt: Akar, 2000).

Best'e göre ise (1998), "Drama, kurgusal ortamda, içerik ve bağlama dayalı olarak edinilen yaşantıların, günlük yaşama transferini sağlayan bir "transfer penceresi"dir. Best bu açıklamasıyla, dramanın, okulda yaratılan kurgusal ortamlarda edinilen bilgi, beceri, değer ve tutumların, günlük yaşama aktarılmasını sağlayan bir köprü görevi üstlendiğini dile getirmektedir. Yine Best'e göre (1998), bu görüşler dikkate alınarak, dramanın, kurgusal ortamlarda kazanılan bilgi, beceri, tutum ve davranışları, gerçek dünyaya aktaran bir pencere görevi görebilmektedir (Best, 1998).

Günümüzde birçok eğitimci, dramanın çıkış noktasının “oyun” olduğu konusunda birleşmektedirler.

“Oyun” bugüne kadar birçok araştırmacı tarafından farklı boyutlarıyla ele alınmış ve tanımlanmıştır. Örneğin, kimi bunu bir boşalma, kimi enerji fazlasını atma, kimi çocukların büyürken acıyı hissetmemeleri için bir fizyolojik itki, kimi de taklit içgüdüsünün doyunluğunu sağlamak olarak tanımlamışlardır. Bir kurama göre oyun ise genç insan ya da hayvanın ileriki yaşamının gerektirdiği uğraş ve eylemlere bir hazırlıktır (And, 1974).

Güvenç’e göre (1979; Akt: Akar, 2000) oyun, insanın nesnel dünyası ile öznel dünyası arasında bir köprüdür. Çünkü günlük yaşamda nesnel gerçekliği tartışılmaz. Düş; gerçekliğin, nesnelliğin karşıtlığı olarak görülür. Düşler ancak oyunda gerçek olur. Bu nedenle oyun, düşünle gerçeğin uzlaşması; nesnelle öznelin hesaplaşmasıdır. Bu yüzden insan gerçeğinde, hem nesnel hem de düşsel gerçekler vardır. Nesnele dayanabilmek için insan, düşsele sığınır. Düşsele kapılıp gitmemek için de nesnel olana tutunur. İnsanın gerçekleri, nesnel olduğu kadar düşseldir. Nesnel gerçeklerde kişiler, kurallar, koşullar bellidir. Birey, nesnel koşulları değiştiremez; onlara uymak zorundadır. Uyan ödüllendirilir; tam uyan ezilir, silinir.

Oysa düşsel gerçeklerde kişiler, koşullar, kurallar belli belirsizdir. Birey, onları düşünde değiştirdiğini tasarlayabilir. Birey nesnel koşullara uymak zorunda değildir. Baş kaldırabilir. Nesnel gerçeklik, zaman ve mekân boyutunda sürekli olarak değişmekle birlikte, somut ilişkilerde zaman ve mekânla sınırlı görülür. Düşsel gerçek ise zaman ve mekânla sınırlı değildir. Nesnel gerçekliğin senaryosu ve yazarı belli değilken, düşsel gerçeklikte bellidir. Dilediğini dilediğince yazar, oynar, yorumlar. Özetle, düşler bireyi özgür kılar. Yaratıcı oyunlar bu nesnel gerçeklikle, öznel gerçekliğin kesiştiği noktada doğar, oluşur ve yaşar (Güvenç, 1979; Akt: Akar, 2000).

Slade ise oyunu, bireysel oyun (personal play) ve yansıtıcı oyun (projected play) olarak ikiye ayırmaktadır. O’na göre her ikisi de dramatik oyundur. Yansıtıcı oyunlarda zihin, bedenden çok çalışmaktadır. Çocuklar oyunlarında sözcükler ve objelere ilişkin dramatik durumlar yaratırlar. Bu yolla da dil becerileri gelişmektedir (Alistair, 1996).

Abbot ve Edminston’a (1998) göre, çocuklar bir oyun içerisinde, kendi kavramları ile düşünüp araştırma yaparlar. Oyuna işe yaramayan ve ciddi olmayan etkinlikler olarak bakmak yerine ona, bizi gerçeğin dışında muhtemel olanlara götüren yaratıcı bir

varlık ve etkileşim tarzı olarak bakmak daha doğrudur. Örneğin; dramada yaratılan bir kuaför salonunun, sosyal direniş hatta suç olaylarını araştırmak için bir yer haline getirilebilir. Bizler oynarken düşünceleri bizzat deneriz. Çocuklarla oynarken, dramatik biçimde şekillendirilebilen ve gerçek dünya hakkında bir şeyler öğrenmek için alan olabilen ortak hayali dünyalar yaratabiliriz. Sınıfta yapılan drama çalışmaları ideal olarak, drama ve oyun arasındaki dramatik oyun kesişimi içinde meydana gelir ki burada oyunun özgürce yayılan enerjisi, sosyal olarak şekillenir; etkileşimler ve öğretmenin yapısal kararları yoluyla biçim verilir (Abbot ve Edminston, 1998).

Slavin'a göre dramatik oyun, çocukluğun ilk yıllarında bir çocuğun deneysel olarak öğrenme yoludur ve bu yolla öğrendiklerini, hiç kimse bilgi vererek ona öğretmez. Bu, küçük çocukların taklit yoluyla öğrenmesidir. Dramatik oyun en genel tanımıyla, yaşamı daha iyi anlayabilmek için onu taklit etmek, oynamaktır. Dramatik oyunda çocuk, rol almakta ve başka biriymiş gibi davranmaktadır (Slavin, 1979).

Mc Caslin (1990) ise dramatik oyunun, çocuğun bireysel ve sosyal gelişimine etkisine bakarak, çocuğun "ben merkezci" bir yapıdan "ver-alan" ve "paylaşan insan" olmaya geçişine yardım ettiğini vurgulamaktadır. Dramatik oyunlarda çocuklar, gerçekliğe hâkim olmakta ve kendi dünyalarını yaratmaktadırlar. Bu hayal ürünü dünyada, o zamana kadar çözemedikleri gerçek yaşama ilişkin sorunları çözmekte, tekrar etmekte, yeniden oynamakta ve sıkıntılarını azaltmaktadır (Mc Caslin, 1990).

Özetle, çocuk, oyun ve oyuna dayalı drama teknikleri ile kendini rahatlıkla ifade etme, sorun çözme, iletişim yetilerini geliştirme ve hayatın içinde bilinçli olarak var olma, yaşayarak öğrenme şansını bulur. Çağdaş eğitim programlarının kapsamında olan bu amaçlarla; yine modern eğitim sistemleri içinde yer alan dramanın ortak hedefleri, birbiriyle örtüşmektedir. Bu hedefleri sıralamak gerekirse;

- ◆ Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama,
- ◆ Eleştirel düşünme kabiliyetini kazandırma,
- ◆ Sosyal gelişim ve başkalarıyla kooperatif çalışmalar yapabilme,
- ◆ Dil ve iletişim becerilerini geliştirme,
- ◆ Moral ve manevi değerlerin gelişimini, ahlaki değerlerin keşfedilmesine olanak sağlama,
- ◆ Kendini bilme ve tanıma,
- ◆ Değişik durum ve olaylarla ilgili deneyim kazanma,



- ◆ Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazanma,
  - ◆ Bireylerin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme,
  - ◆ Başkalarının kültürel temellerini ve değerlerini anlama, takdir etme
- (Mc Caslin, 2000).

Drama uygulamalarının, genellikle ısınma çalışmaları ile başladığı görülmektedir. Ancak drama liderleri, ısınma çalışmalarının kullanımının gerekliliği ile ilgili farklı görüşler ortaya koymaktadırlar. San (1996), ısınma ve rahatlama çalışmalarının yapılmasının önemi üzerinde dururken; Heathcote, drama çalışmaları öncesinde ısınma çalışmalarını gerekli görmemekte ve bu çalışmaların zaman kaybı olduğunu belirtmektedir (Pennington, 2000).

Woolland'e (1996) göre oyun ve ısınma çalışmalarının yararları;

- ◆ Öğrenmeye karşı korkunun oluşumunu engeller.
- ◆ Eğlencelidir.
- ◆ Öğrencilerin, birbirleriyle işbirliği yapmalarına olanak tanır.
- ◆ Bir konuya odaklanmaları ve enerjilerini, odaklandıkları konuya kanalize etmelerini sağlar.
- ◆ Liderin, çalıştığı grubu, sosyal ve duyuşsal açıdan tanıma olanağı sağlar.

Sınırlılıkları ise;

- ◆ Öğrenciler, oyun oynarken çok eğlendikleri ve heyecanlandıkları için daha sonraki etkinliklere geçmede sorun yaşayabilirler.
- ◆ Oyun ve drama arasında hedef birliği kurulamadığında öğrenciler, oyun sonrasında yapılan çalışmaları anlamakta güçlük çekebilir; oyunun büyüüne kapılarak dramının hedefini kaçırabilirler.
- ◆ Oyunun yararları konusunda hiç kimsenin kuşkusuz yoktur ancak "drama, oyun değildir" ve öğrencilerin, oyunu özdeş olarak algılamaları, bu alana ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Woolland, 1996).

Belirtildiği gibi drama, modern eğitim programları içinde yerini almış bir öğrenme ve öğretme yöntemidir. Öğrenci merkezli olmasıyla, öğrenciyi pasif durumdan kurtararak aktif duruma geçirmesiyle, öğrenciye yeni beceriler kazandırmasıyla,

öğrenciye dinlemeyi ve kendini ifade edebilmeyi öğretmesiyle, kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişimini sağlamasıyla; kısaca yaşamın bir aynası olmasıyla, kalıcı öğrenmenin etkili bir yoludur. Öğretme- öğrenme sürecinde sağladığı yararları ise şöyle sıralanabilir:

- ◆ Öğrencinin okula karşı tutumunu olumlu yönde etkiler.
- ◆ Öğrenme motivasyonunu artırır.
- ◆ Kalıcı öğrenmeler sağlar.
- ◆ Kendini ifade etme, ilgi, yetenek ve becerileri ortaya koyma fırsatları yaratır.
- ◆ Farklı yollarla öğrenen öğrencilere öğrenme fırsatları sunar.
- ◆ Öğrenme süreci ile yaşanan çevreyi ve gerçek yaşamı bütünleştirir.
- ◆ Öğrenme güçlüğü ve dikkat problemleri yaşayan öğrencilerin öğrenme sürecine katılmalarını kolaylaştırır.
- ◆ Öğretmene sınıf yönetimi konusunda kolaylıklar sağlar.
- ◆ Farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikleri içerir.
- ◆ Öğrencinin bir bütün olarak gelişmesini sağlar.
- ◆ Bağımsız düşünmeyi sağlar.
- ◆ İşbirliği yapabilme özelliğini geliştirir.
- ◆ Sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratır.
- ◆ Dört temel dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) geliştirir.
- ◆ Hata yapma korkusu olmaksızın yeni davranışlar geliştirmeyi sağlar.
- ◆ Duygunun sağlıklı ve kontrollü boşalmasına olanak verir.
- ◆ Bilgiye ulaşmaya ve onu kullanmaya istekli duruma getirir.
- ◆ Sanat formlarına duyarlılık göstermeyi sağlar,
- ◆ Farkındalık kazandırır.

#### **2.1.4. Öğrenme Kuramları**

Etkili, verimli ve çekici öğretim uygulamalarının temelinde çoğu zaman güçlü bir öğrenme kuramı yer almaktadır. Bir öğrenme kuramı, birçok kapsamlı araştırma sonucuna dayalı olarak insanların nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak tanımlanabilir. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı yansıtan varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla, öğretim amaçlarının

belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri gibi boyutlar benimsenen öğrenme kuramını ya da onun temelinde yatan felsefi görüşü açıkça yansıtmaktadır (Deryakulu, 2001).

Öğretme ve öğrenme alanındaki kuramlar genel çizgileriyle incelendiğinde, bunların nesnelci (objectivist) ve yapıcı (constructivist) olarak sınıflanabileceği görülmektedir. Bu iki ayrı görüşün algılama, bilme, anlama ve öğrenmeye ilişkin açıklamaları oldukça farklılaşmaktadır. Kuşkusuz, bu açıklamaların öğretim uygulamaları üzerindeki doğurguları da karşıtlık göstermektedir. Geleneksel olarak nitelendirilen öğretim uygulamaları temelde nesnelci görüşe dayalıdır. Öte yandan, yapıcı görüş, geleneksel öğretim uygulamalarında karşılaşılan birçok soruna çözüm getirebilecek bir seçenek olarak görülmektedir (Deryakulu, 2001).

Nesnelcilik, bilginin ne olduğu ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğine ilişkin felsefi bir görüştür (Bednar, Cunningham, Duffy ve Perry, 1995). Nesnelci görüş açısına göre, yaşadığımız dünya, içinde barındırdığı canlı ve cansız varlıklar, bu varlıkların kendilerine özgü özellikleri ve yine varlıkların aralarındaki karşılıklı ilişkilerinden oluşan *tam* ve *tek* bir yapıya sahiptir (Lakoff, 1987). Bu yapı, "doğru" ya da "gerçeklik" olarak kabul edilmektedir. İnsanlar dünya düzeni içinde her gün çeşitli deneyimler yaşamakta ve bu deneyimleri aracılığıyla dünyayı algılayarak ona bazı anlamlar yüklemektedirler. Ancak, dünyanın sahip olduğu bu yapı ya da düzen, zaten insanların yaşadıkları çeşitli deneyimler sonucunda ulaşabilecekleri bireysel anlamları da içinde barındırmaktadır. Başka bir deyişle, her insan bu dünyada belirli deneyimler yaşamakta, fakat yaşanan bu deneyimlerin dünyayı anlamada önemli bir rolü olmamaktadır. Peki neden? Bu görüşe göre, kişinin bir şeyi anlaması demek, dış dünyada bireyden bağımsız olarak varolan o şeyi (bir varlık, özellik ya da bunlar arasındaki ilişki olabilir) bilmesi demektir. Dolayısıyla, her bireyin dünya ile etkileşimi sonucunda zihninde oluşturduğu anlam, zaten dünyada varolan bilgilerin zihne olduğu gibi aktarılmasından başka bir şey değildir (Duffy ve Bednar, Lunenberg, 1998, Akt: Akar, 2000).

Bilginin bireyden bağımsız olarak dış dünyada varolduğunu kabul eden nesnelci görüş, öğretimin hedefini, bu bilgilerin öğrencilere olabildiğince etkili biçimde *aktarmak* olarak belirler (Bednar, Cunningham, Duffy, ve Perry, 1995). Buna dayalı olarak da, öğrencilerin hedefi, bu bilgileri kazanmak, öğretmenlerin görevi de öğrencilere bu bilgileri iletme olmalıdır. Öğretim, önceden belirlenmiş bilgilerin

(içeriğın) öğrencilere aktarılması; öğrenme ise, bu bilgilerin öğrencilerin zihninde sunulduğu biçimiyle oluşması sürecidir.

Nesnelci görüş, değişik geçmiş deneyimlere sahip bireylerin, belirli bir deneyim sonucunda birbirlerinden farklı anlayışlar geliştirebileceklerim kabul etmekle birlikte, bunun istenilecek bir şey olmadığı çünkü bu durumun eksik, yanlış ya da hatalı anlayışlara neden olabileceğini ileri sürer (Duffy ve Jonassen, 1991). Oysa, ulaşılması gereken, herkesin dünyayla ilgili aynı nesnel, tam ve doğru bir anlayışı kazanmasıdır. Bu nedenle, nesnelci görüşe göre, dünyanın tam ve tek yapışım yansıtan kuramsal modellerin öğretim yoluyla öğrencilere sunulmasıyla öğrenciler dünyaya ilişkin "doğru" yapıyı kendi zihinlerinde oluşturabilirler. Bu nedenle de, öğrenciler, bireysel olarak belirli bir olayı ya da kavramı nasıl algıladıklarına ilişkin yorumlamalar yapmak üzere desteklenmezler, konuyla ilgili "tek" yorumu öğrencilere ya öğretmen sunar ya da bu yorum öğretim içeriğinde bir biçimde yer alır (Jonassen, 1991).

Nesnelci anlayışa dayalı öğretim uygulamalarının tasarılanmasında atılacak ilk adım, öğrencilerin bilmesi gerektiği düşünülen bilgilerin (içeriğın), amaç çözümlemeleri aracılığıyla bölünebilecek en küçük ve basit bilgi birimleri haline getirilmesidir. Böylece, öğretim, küçük bilgi parçalarının birbirini izleyen belirli bir sırayla öğrencilere sunumu üzerinde odaklanır. Öğrenciye sunulan her bilgi parçası belirli bir hedef davranışın oluşturulmasına ya da öğretim amacına ulaşılmasına hizmet etmektedir. Başka bir deyişle, kendisine sunulan bilgiyi aynen öğrenen bir öğrencinin hedef davranışı kazandığı ya da öğretim amacına ulaştığı söylenir. Öğretimi bilgi aktarma olarak gören nesnelci yaklaşımlarda, bu bilgi aktarımının en etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için içerikle ilgisiz görülen öteki tüm bilgi ve bağlamlar dışlanır ya da atılır (Bednar, Cunningham, Duffy ve Perry, 1995).

Nesnelci anlayışa göre öğretimin içeriği, öğrencilerin öğretim süreci sonunda edinmeleri beklenen anlamlı bilgileri içerir. Dolayısıyla, öğrenmeyi, öğrencilere aktarılan bilgilerin olduğu gibi edinilmesi olarak kabul eden bu yaklaşım, neyin, ne kadar öğrenildiğini saptamak üzere sınıfta gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine bakma gereği duymaz. Bunun yerine, öğretimden ayrı olarak uygulanan ve öğrencinin edindiği bilgiyi ölçen standart sınavları kullanır (Duffy ve Jonassen, 1991).

Nesnelci görüşün eğitim alanında çok çeşitli yansımaları vardır. Özellikle bilginin ne olduğu, bilmenin ne anlama geldiği, öğretme ve öğrenmenin işlevinin ne olması

gerektiğine ilişkin varsayımlarını paylaşan öğrenme kuramlarından en iyi bilinenleri *davranışçı* kuramlar ve bilgi işlemeye dayalı *bilişsel* kuramlardır.

Yapıcı görüş, bilginin ne olduğu ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğine ilişkin olarak nesnelci görüşten oldukça farklı bir felsefi anlayışa sahiptir. Bu görüşün temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak varolmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde *yapılandırıldığı* görüşü yer alır (Cunningham, 1991; Duffy ve Jonassen, 1991). Bir başka deyişle, bireyin çeşitli deneyimler yaşadığı gerçek bir dünya vardır, fakat bu dünyaya anlam veren bireydir. Anlam bireyden bağımsız olarak dış dünyada varolan bir şey değildir. Bu nedenle, nesnelci görüşün savlarının tersine, yapıcı görüşe göre bilgi ya da anlam bireysel olarak yapılandırılan bir şey olduğundan, dünyada hiçbir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin tek ve nesnel bir gerçeklikten söz edilemez. Gerçeklik, bir dereceye kadar, birey onu ne olarak tasarlırsa ya da algılayarsa odur (Jonassen, 1990). Her konuya ilişkin birçok bakış açışı ve anlam söz konusudur. Kişinin bir şeyi bilmesi, anlaması ya da yorumlaması, o şeye ilişkin yaşadığı deneyime bağlıdır (Brown, Collins ve Duguid, 1989).

Yapıcı görüşe göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Jonassen, 1994). Her öğrenci, doğduğu günden bu yana yaşadığı çeşitli bireysel ya da toplumsal deneyimlerin izlerini taşıyan ve daha önceki öğrenme deneyimlerinden edinmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir. Bu zihinsel yapıya uzun-dönemli bellek, bilişsel çerçeve ya da bilgi tabanı da denmektedir. Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri (information) varolan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler. Eğer yeni bilgi önceden varolan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi varolan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görünen yani ham halde olan bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özüm senerek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye (knowledge) dönüştürülür (Deryakulu, 2001).

Ancak, yeni bilgi öğrencinin varolan zihinsel yapısıyla çelişiyor, ya da yeni ve eski bilgiler arasında bir uyumsuzluk oluşuyorsa, o zaman öğrenci yeni bilgi doğrultusunda zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak, bu çatışma durumunu çözmeye çalışır. Her yeni öğrenme, öğrencinin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, ona bir şeyler ekleyerek geliştirdiği ya da gerektiğinde değişiklik yaptığı içsel bir deneyimdir. Öğrenciler bu süreçlere hem fiziksel, hem de zihinsel yönden etkin olarak katılırlar. Tüm bunlar, yapıcı görüşün "bilgi yapılandırma" olarak adlandırdığı etkinliklerdir.

Öğrencinin yapılandığı bilgi ya da anlam, onun önceden edinmiş olduğu bilgileri, tutumları, inançları, içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel çevrenin değerleri gibi şeylerden etkilenir. İnsan zihni, bir anlamda, tüm bu önceden edinilmiş bilgileri, tutumları, inançları ve değerleri dış dünyadan algıladığı nesne, olay, olgu ve kavramları yorumlamada bir süzgeç gibi kullanmaktadır (Jonassen, 1994). Başka bir deyişle, bireyin bir şeyi bilmesi ya da anlaması o şeye ilişkin yaşadığı fiziksel ya da toplumsal deneyimi daha önceki bilgileri ve deneyimleri ışığında zihninde nasıl yorumladığına bağlıdır. Öğrenciler, öğretim sırasında kendilerine sağlanan belirli bir öğrenme deneyimini hep birlikte yaşasalar bile, sahip oldukları önceki bilgilerin ve geçmişte yaşamış oldukları deneyimlerin farklılığı nedeniyle bu yeni deneyime birebir aynı anlamı vermeyecekler ya da bu deneyimi aynı biçimde yorumlamayacaklardır. Tersine, her öğrenci o deneyime ilişkin olarak zihninde bireysel ve kendine özgü anlamı ya da yorumu oluşturacaktır. Bu nedenle, yapıcı görüşe dayalı öğretim uygulamalarında öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimleri öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmektedir (Deryakulu ve Şimşek, 1996).

Bununla birlikte, yapıcı görüşün savunduğu biçimiyle, öğretim sırasında her öğrencinin kendi bilgisini, anlamını ya da yorumunu yapılandıracağı düşüncesi öğretim sonunda her öğrencinin konu hakkında birbirinden kopuk bilgiler, anlamlar ya da yorumlar oluşturacağı biçiminde düşünülmemelidir. Üstelik her öğrencinin öğrenme deneyimi sırasında bireysel olarak yapılandığı bilgi, anlam ya da yorum öğrencilerin önbilgi ve beceri yetersizlikleri, konuya bakışlarındaki yanlılıklar gibi nedenlerle eşit ölçüde geçerli olmayabilir. Yapıcı görüşe göre, öğrencinin öğrenme süreci sonunda zihninde bireysel olarak oluşturduğu bilgi, anlam ya da yorumlar üzerinde toplumsal olarak da uzlaşmış bilgi, anlam ya da yorumlar olmalıdır. Demek oluyor ki, yapıcı

görüş, öğrenmenin bireysel olduğu kadar toplumsal bir etkinlik olduğunu da savunmaktadır.

Yapıcı görüş kuramsal açıdan kendi içinde bilişsel yönelimli yapıcılık ve toplumsal yönelimli yapıcılık olarak iki değişik eğilimi barındırmaktadır.

*Bilimsel yönelimli yapıcı görüş*, öğrenmeyi temelde bireysel bir girişim olarak görmektedir. Her öğrenci önceden edindiği bazı bilgi ve deneyimlerden oluşan bir zihinsel yapıyla sınıfa gelmekte, öğrencinin yeni bilgileri nasıl özümseyeceği ve önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle nasıl bütünleştireceği öğretimde asıl önemli noktayı oluşturmaktadır. Öğretim sırasında öğretmenin görevi, çeşitli öğrenme görevleri ve sorular yardımıyla öğrencilerde yeni karşılaştıkları bilgilerle var olan zihinsel yapıları arasında bazı çelişkiler yaratmak, ardından da öğrencilerin bu çelişkili durumları çözmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin bireysel olarak bilgileri yapılandırması, bu çelişkili durumlara çözüm sečenekleri üretmeleri sırasında gerçekleşmektedir (Scheurman, 1998).

Öte yandan, *toplumsal yönelimli yapıcı görüş*, öğrenmeyi bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içinde gerçekleştirdiği bir bilinçli etkinlik olarak değerlendirmektedir. Öğrenciler anlamlı bilgiyi toplumsal ve kültürel çevreleriyle etkileşimleri sırasında yapılandırırlar. Sınıf toplumun kültürünü yansıtan bir yerdir, bu nedenle öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırması, aslında toplumun üyelerince paylaşılan bilgilerin öğrenci tarafından toplumsal etkileşim sırasında içselleştirilmesidir. Öğretimde önemli olan, öğrencilere bilgi yapılandırma sürecinde öteki öğrenciler ve öğretmenle etkileşimde bulunabilecekleri toplumsal bir çevre olanağı sağlamaktır (Scheurman, 1998).

Her ne kadar, kuramsal olarak bilişsel ve toplumsal yönelimli yapıcı görüşlerde öğrenme sırasında öğrencilerin bilgiyi yapılandırması, “bireysel” ya da “toplumsal” bir etkinlik olarak iki farklı biçimde değerlendirilmekteyse de birçok yapıcı öğretim uygulaması, özünde bu iki anlayışı harmanlayarak kullanmakta, öğrencilerin öğrenme sırasında bilgileri, hem bireysel hem de toplumsal olarak yapılandırıklarını belirtmektedirler. Buna göre, sınıfın toplumsal yapısı, öğrenciye belirli bir konuya ilişkin bireysel olarak yapılandırığı bilgi ve görüşlerini toplumsal olarak sınıma olanağı sağlamaktadır. Sınıf içi tartışmalar ve görüş alış-verişleri yoluyla, öğrenci, hem öğretmenin hem de öteki öğrencilerin konuyla ilgili farklı görüşlerini tanımakta, kendi

görüŖüyle bu görüşleri karşılaŖtırmakta, ya kendi görüşünü kabul ettirmekte, ya da onların görüşlerini benimsemektedir. Böylece, öğrenciler hem toplum içinde kendi görüşlerini açıklayabilme, hem başkalarının görüşlerini dinleme, anlama ve benimseme, hem de farklı görüşlere saygı gösterme gibi demokratik beceri ya da tutumları kazanmaktadırlar. Sonuçta, öğrenilmeye çalışılan konuyla ilgili her öğrenci önce kendi bireysel görüşünü oluŖtırmakta, ardından sınıfın ortak katılımının ürünü, paylaşılan ve üzerinde uzlaşılan bir görüş geliŖtirmektedirler (Deryakulu, 2001).

Yapıcı kurama göre öğretim, nesnelci kuramdaki gibi öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması olarak değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi süreci olarak görülmektedir (Biggs, 1989, Merrill, Li, ve Jones, 1990; Jonassen, 1991). Bu nedenle yapıcı öğretim uygulamalarının tasarımılanmasında öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerinden çok, öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğrenebilecekleri üzerinde durulmaktadır.

Yapıcılığın benimsendiği bir sınıfta iki temel etkinlik yer almaktadır; öğretim (instruction) ve bilgi yapılandırma (construction). Yapıcı anlayışa göre, öğrencilerin bilgiyi yapılandırması (öğrenme) öğretimle kolaylaştırılabilir, fakat öğretimin doğrudan bir sonucu olarak gerçekleşmez. Bu nedenle, öğretim, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde gereksinim duyacağı bilgi kaynaklarını sağlamalı, ayrıca öğrenciye bilgileri yapılandırmak ve bu bilgilerin geçerliliğini sınavabilmek için öğretmen ve öteki öğrencilerle karşılıklı işbirliği içinde çalışabileceği toplumsal bir alan sunmalıdır. Öğretmenler, sınıftaki öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde kullanabilecekleri zengin bilgi kaynaklarının yanı sıra, birey ya da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme görevleri sağlamalıdır. Öğrenme, özü itibariye bilginin kullanımına dayalı bir etkinlik olduğundan, yeni bilgi girdisi olmaksızın öğrenme gerçekleşmeyecektir. Öğretimde bilgi girdisi üç değişik kaynaktan sağlanmaktadır; (a) uzun-dönemli bellek, (b) birincil bilgi kaynakları, (c) ikincil bilgi kaynakları. Bunlardan uzun-dönemli bellek, öğrencinin önceden edinmiş olduğu bilgilerin yer aldığı sağlam bilgi kaynağıdır. Birincil bilgi kaynakları, öğrencilerin birebir gözleyerek ya da doğrudan deneyimler yaşayarak bilgi edindikleri kaynaklardır. Gerçek yaşam deneyimlerinin yanı sıra, veri tabanları, istatistikler, belgeler ve filmler gibi ham bilgileri içeren kaynaklar birincil bilgi kaynaklarına örnek olarak verilebilir, ikincil bilgi kaynakları ise, öğrencilere öğretim



sirasında sunulan ve başka kişiler tarafından oluşturulmuş bilgileri içeren kaynaklardır. Örneğin, öğretmen, ders kitabı, öğretim yazılımları...

Nesnelci görüşe dayalı öğretim uygulamalarında öğrencilere bilgi aktarmada sıklıkla ikincil kaynaklar kullanılmaktadır. Öğretimde ikincil bilgi kaynaklarının kullanılması hem öğretmen, hem de öğrenciler açısından daha kolaydır çünkü bu kaynakların içerdiği bilgiler kaynağı oluşturan kişi ya da kişilerce önceden işlenmiş, anlamlandırılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenden beklenen, kaynakta yer alan bilgileri öğrencilere iletmesi, öğrencilerden beklenen ise kaynağın içerdiği bilgileri kendilerine sunulduğu biçimiyle değiştirmeden öğrenmeleridir. Öğrencilerden bu bilgilerin geçerliliğinin; sınamaları ya da bu bilgileri kullanarak kendilerine özgü bir anlam ya da yorum oluşturmaları beklenmemektedir.

Öte yandan, yapıcı görüşe dayalı öğretim uygulamalarında, öğrencilerin daha çok birincil kaynaklardan öğrenmeleri desteklenmektedir çünkü yapıcı anlayışta, öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri aktarıldığı biçimiyle ve yorumlamadan öğrenmeleri beklenmez. Dahası, sunulan bilgi, öğrenilmesi beklenen sonul anlamlı bilgiler değil, yalnızca dünyayı anlamada bir düşünme aracıdır. Bu nedenle, öğretimle sunulan bilgiler, öğrencilerin anlamlı hale getirme, derinlemesine işleme ve bireysel olarak yorumlamaları için sunulan birer uyarıcıdır. Belki de bu yüzden, birincil kaynaklardan öğrenmek öğrenciler için daha zordur. Çünkü öğrenciler birincil kaynaklardan edindikleri bilgileri hem kişisel mantıklarını kullanarak, hem de önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirerek kendilerine özgü bir anlam ya da yorum oluştururlar. Sonra da, bu anlam ya da yorumun geçerliliğini sınıf içindeki etkinlikler sırasında toplumsal olarak sınarlar. Bu ise, öğrencilerin söz konusu süreçlerde yüksek düzeyde katılım ve zihinsel çaba göstermelerini gerektirmektedir. Başka bir açıdan, öğretimde yalnızca ikincil bilgi kaynağı olarak ders kitabı ya da öğretmene bağlı kalmak, çoğu zaman öğrencilerin içerikle ilgili yanlış ve yetersiz, yani yalnızca kaynağın sunduğuyla sınırlı bir anlayış geliştirmelerine neden olmaktadır. Böylece, öğrenciler hem aynı konuyu farklı bakış açılarının nasıl ele aldığını görememekte, hem de kendi özgün görüşlerini geliştirme olanağından yoksun kalmaktadırlar. Oysa sınıftaki öğretimin demokratikleştirilmesi açısından her öğrencinin, belirli bir konuya ilişkin farklı görüşleri tanıma ve bu farklı görüşleri güçlü ya da zayıf yönleriyle değerlendirerek kendine özgü bir anlayış geliştirebilme olanağı olmalıdır. Bunu

sağlamanın yolu, öğretimde ağırlıklı olarak birincil bilgi kaynaklarını ve ham verileri kullanmak, buna olanak bulunamıyorsa, farklı görüş açılarını yansıtan birden fazla ikincil bilgi kaynağını kullanmaktır. Bunun sonucunda öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri edilgen olarak almak ve mutlak doğrular olarak kabul etmek yerine, etkin katılım yoluyla ulaştıkları bilgileri seçme, işleme, karşılaştırma, değerlendirme ve yorumlama olanağına sahip olabilirler.

Yapıcı öğretim uygulamaları, özünde öğrencilerin sorun çözmesini gerektiren öğrenme görevlerinin tasarımına dayanır. Yapıcı öğrenmede bütünden parçaya doğru (tümdengelimci) bir akış temel alınır (Windschitl, 1999). Bu nedenle, öğrenme sırasında öğrencilere ilk olarak bütüncül ve karmaşık sorunları çözmelerini gerektiren bir öğrenme görevi sunulur, öğrenciler bu süreç içinde aynı zamanda sorunu çözebilmeleri için gerekli temel becerileri öğretmenin rehberliğiyle keşfederler. İyi bir öğrenme görevi, birbiriyle ilişkilendirilmemiş bir sürü bilginin ezberlenmesini değil, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği türden karmaşık ve çok yönlü durumlar içinde çeşitli sorunları çözmesini gerektirmelidir. Bu nedenle, öğrenme deneyimini öğrencilerin yaşantılarıyla bağlantılı hale getirmek önemlidir (Deryakulu ve Şimşek, 1996).

Yapıcı öğrenme yaklaşımı, öğretmene birçok sorumluluk yüklemektedir. Hein'e (1991) göre özellikle çocuklar için, öğrenmenin yalnızca zihinde gerçekleşmesi yetmez. Öğretmen çocuklara, zihinlerinin olduğu kadar ellerinin de meşgul olacağı etkinlikler sunmalıdır (Akt: Akar, 2000).

Senaryo temelli öğrenme (scenario based learning), yapıcı öğretim uygulamalarında yer alan önemli kuramlardan biridir.

### **2.1.5. Senaryo Temelli Öğrenme**

Senaryo temelli öğrenmenin (scenario based learning) özünde “yaparak öğrenme” (learning by doing) vardır. Campbell ve Monson (1994), yaparak öğrenmenin doğal bir öğrenme süreci olduğunu ve bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenmenin tek yolunun “yapmak” olduğunu vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan Collins (1994), belli bir yapı içerisinde verilen iyi organize edilmiş bilgilerin kolay öğrenildiğine ve kalıcı olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla beraber iyi organize edilmemiş, içerikten yoksun bilgilerin öğrenilmesinin zor olduğunu vurgulamakta ve bu şekilde öğrenilenlerin, yeni öğrenilen bilgilerin transferine izin vermediğini belirtmektedir. Bu çerçevede senaryo temelli

öğrenmenin, öğrenenlere organize edilmiş bilgileri “öykü formunda içerik” ile sunması, öğrenene ağır sorumlulukları olan bir görev yüklemesi ve ona uzman rolü vererek özgüvenini arttırması; diğer taraftan, öğrenenin bilgiye gereksinim duyması ve süreç içinde etkin olması nedenleriyle etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Senaryo temelli öğrenme kuramına göre öğrenen, verilen bir “senaryo” içerisinde, “uzman rolü” alarak, belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışan etkin konumdaki kişi olmaktadır. Hedef bilgi ve becerilere, öykü formunda hazırlanan içerikle ulaşılmaktadır. Bu kuramın öngördüğü çalışmalarda öğrencilere, etkili öğrenme çevresi içinde, nasıl birer uzmanmış gibi düşünecekleri öğretilmeye çalışılır ve edindikleri bilgi ve becerilerin, sınıfta yaratılan, gerçekçi ve zararsız ortamlarda pratiğini yapmalarına olanak tanımaktadır (Mc Person, Bermen ve Joseph, 1996).

Bu kuramın amacı, öğrencilere kazandırılacak olan davranışların gelişimini ve gerçek bilginin, içinde kullanıldığı bağlamda öğrenilmesini sağlamaktır. Senaryo temelli öğrenme kuramının temelindeki önemli noktalar ise:

- ◆ gerçek bilginin yalnızca edinilmesi değil; öğrenmenin, o bilgiyi kullanırken / yaparken gerçekleşmesi,
- ◆ hedef-davranışların, öğrenciye ilginç ve anlamlı gelmesini sağlayan bir bağlamla ilişkilendirilerek öğrenmenin gerçekleşmesi,
- ◆ hedef-davranışlarla ilintili olan bağlam dâhilinde öğrenilen bilginin, öğrencilerin o bilgiyi, öğrenme ortamı dışında kullanabilecekleri şekilde sunulması (Schank, 1999).

Senaryo temelli öğrenme kuramında öğrenme, bir bağlam, sosyal ortam ya da durum içinde, yani yerleşik / daha önceden planlanmış bir içerik içinde gerçekleşir. Temel kural, bilginin, bağlam dışında kesinlikle öğrenilememesi ya da tam olarak anlaşılabilmesidir. Bu kuramda etkinliğin kendisi, öğrenme ortamını yansıtır ve öğrenme, öğrenenin de birebir içinde bulunduğu öğrenme ortamında ve gerçek etkinliklerin bir bileşeni olarak kendiliğinden gerçekleşir (Orey, M. A. ve Nelson, W. A., 1997).

Senaryo temelli öğrenme kuramının nitelikleri ise gerçekçi olması, bir bütün halinde ele alınması ve sınırlarının net bir şekilde tanımlanmış olmasıdır. Öğrencilere verilen problem durumlarında öğrencilerin aldıkları kararlar, verimli bir öğrenme ve düşünme

ortamının oluşmasını sağlar. Ayrıca, mevcut senaryoya devam etmek için öğrencinin dahil / katılımı gereklidir.

Senaryo temelli öğrenme kuramının 7 önemli bileşeni aşağıda verilmiştir:

**1. Hedef-davranışlar**

- ◆ Sürecin işlemesi ile ilgili hedef-davranışlar
- ◆ İçerik ile ilgili hedef-davranışlar

**2. Görev**

- ◆ Motive edici / Güdüleyici olmalıdır.
- ◆ Gerçekçi olmalıdır.

**3. Örtük öykü ( senaryonun arka planındaki olaylar dizisi )**

- ◆ Öğrencilerin yerine getirmeleri gereken görev için gerekli olan ihtiyaçların doğrultusunda olmalıdır.
- ◆ İstenen davranışa ulaşılabilmesi ve bilginin elde edilebilmesi için uygun fırsat ve ortamları sağlamalıdır.
- ◆ Güdüleyici olmalıdır.

**4. Rol ( Öğrencilerin üstlenecekleri roller )**

- ◆ Önemli beceri ve bilgileri kullanabilmeyi sağlamalıdır.
- ◆ Güdüleyici olmalıdır.

**5. Senaryo eylemi / süreci**

- ◆ Yerine getirilmesi gereken görevle ve hedef-davranışlarla ilintili olmalıdır.
- ◆ Etkinlik sonucunda, tartışma ve karar verme ortamı oluşturabilmelidir.
  - Sonuçlar, görevin yerine getirilme sürecini yansıtmalıdır.
  - Olumsuz sonuçlar, beklentilerin başarısızlığı olarak algılanmalıdır.
- ◆ Öğrencilerin gerçekleştireceği pek çok aktiviteyi içermelidir. ( Öğrenciler, zamanlarının çoğunu, becerilerini pekiştirebilmek için kullanmalıdırlar. )
- ◆ Hedef-davranışların gerektirdiğinden daha fazla şey içermemelidir.

**6. Kaynaklar**

- ◆ Öğrencilerin görevi yerine getirebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlamalıdır.
  - Bilgi, iyi organize edilmeli ve her öğrenci tarafından rahatlıkla bulunur / herkese açık olmalıdır.

- Bilginin en net ve kolay şekilde algılanabilmesi, ancak hikâye formunda verilmesiyle gerçekleşir. (Böylece beceriler ve bilgi uygun bir şekilde ilintilendirilmiş olur.) Hikâyeler, öğrencilerin daha önceden bildiği hikâyelerin genişletilmiş hali gibi / kadar kolay anlaşılır olmalıdır.

## 7. Dönüt

- ◆ Doğru yerde verilmelidir ki beklentilerin başarısızlığı gibi bir durum yaşanırsa, onunla uygun şekilde ilintilendirilebilsin.
- ◆ Anında verilmelidir ki öğrenci onu kullanabilsin.
- ◆ Üç şekilde dönüt verilebilir:
  - Hareketlerin sonucunda
  - Peşi sıra / hemen / derhal
  - Uzmanların, benzer deneyimleri ile ilgili hikâyeleri sırasında

Kısaca senaryo temelli öğrenme kuramı; öğrencilerin, konunun hedef-davranışları doğrultusunda bir görevi yerine getirdikleri ve bu görevi gerçekleştirebilmek ve başarıya ulaşabilmek için ihtiyaçları olan içerikle ilgili bilgiyi kullandıkları, bir “yaparak öğrenme ortamı”dır. Öğrencilere, etkinlikler sırasında bilgiyi kullanmaları için rehberlik yapılır. Bu amaçla verilen dönütler, öğrenenlerin kendilerine ne öğretildiğini hatırlamalarını sağlar. Canlı rol oynamalar ve yazılarak oluşturulmuş öğrenme ortamları, zengin ve ilginç bir içeriğe sahip oldukları ve içinde kompleks / karışık etkinlikleri barındırdıkları sürece, “Senaryo temelli öğrenme” olarak adlandırılabilir ve bu nitelikleriyle, öğrencileri motive ederler (Schank, 1999).

## *SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME'YE BİR ÖRNEK*

### EKİP OLUŞTURMA

#### **Olayın geçtiği yer ve şartlar:**

Öğretmeniniz, bir proje üzerinde çalışmak için beşerli küçük gruplara ayrılmanızı istiyor. Sizin grubunuzdaki herkes, hiç kimse birbirini tanımadığı için biraz mahcup ve şaşkın görünüyor.

**Soru 1:** Ne yaparsınız? ( Aşağıdaki seçeneklerden biri mutlaka seçilecektir. )

- A) Nazik olur ve birinin kendi isteğiyle lider olarak inisiyatifi ele alması için beklersiniz.
- B) Grup üyelerine beraber bir grup olarak nasıl çalışacaklarını sormaya başlarsınız.
- C) Proje işini bir tarafa bırakır ve grup üyelerine gönüllü olmaları için ricada bulunursunuz.

**Takip edilmesi gereken ilkeler:**

Bu senaryoda, hissettikleriniz doğrultusunda almanız gereken rolü en iyi betimleyen etkinlik hangi seçenekte verilmişse, onu işaretleyiniz.

**A'yi seçenlere verilecek dönüt:** *TERCİHİNİZ YANLIŞ:* Nezaket gösterip, birinin kendi isteğiyle lider olmak için ortaya atılmasını beklemeyi seçtiniz. Bunu seçmeniz, sizin dışınızda birinin gelip liderlik sorumluluğunu alması için beklemeniz anlamına gelir. Bu, çok klasik bir seçim. Herkes sizin gibi bu seçeneği tercih ederse, farklı hiçbir şey olmaz. Böyle bir durumda, grup üyelerinin her birinin sorumluluk alması gerekiyor. Kendi isteğiyle lider olmak için ortaya çıkanlar, her zaman gerçek ve doğru liderler değildir. Eğer bu, sizin tarzınız değilse, zarı tekrar atıp demokratik olarak bir grup lideri seçme teklifini gruba sunmanın tam sırası. Atın artık şu utangaçlığı üstünüzden...

**B'yi seçenlere verilecek dönüt:** *TEBRİKLER!* Şimdi herkes, grup çalışmalarını daha ileriye götürebilme amaçlı, aşağıda verilen 16 tane kişilik türlerinden kendini en net ve en doğru ifade edeni seçecek.

- büyük düşünen
- danışılan
- tuttuğunu koparan
- idealist
- öncü
- lider vasıflarında
- çok zeki
- akıl hocası
- terbiyeli
- uzlaşmacı
- destekleyici
- hep göz önünde olmak isteyen
- karar mercii
- gerçekçi
- strateji uzmanı
- denetleyici

**Karar aşaması:** Herkes, gruba bir tane de “chairperson” (başkan) seçmek gerektiği konusunda hemfikir olmuştur.

**Başkanın (Chairperson) görevleri:**

- Grubun her türlü operasyonunun lojistik desteğini sağlamak konusu da dâhil, gruba liderlik yapar ya da lidere destek olur.
- Grubun toplantılarını düzenler.
- Grubun, en az haftada bir kere mutlaka toplanmasını sağlar.
- Ders öğretmeni ve grup üyelerine danışarak toplantı tarihlerini belirler ve toplantıların gündem maddelerini hazırlar.
- Grup üyelerinin işbölümünü yapar.
- Ders öğretmeni ile grubun irtibatını etkili hale getirmek için öğretmenle düzenli olarak görüşür.
- Proje sonlandığında bir proje raporu hazırlanmasını ve bu raporun, tüm grup üyelerine ve öğretmene ulaştırılmasını; o raporun içeriğinin, grup üyelerinin hepsinin ortak kararıyla hazırlandığından emin olunmasını sağlar.
- Öğretmenle işbirliği halinde tüm toplantıların gündem maddelerinin sunuma hazır olduğundan ve toplantıların amacına ulaşması için bu bilginin tüm üyelere paylaştırıldığından emin olur. Böylece grup üyeleri, ele alınan / irdelenen konularla ilgili birbirlerini bilgilendirebilirler.

**C’yi seçenlere verilecek dönüt:** TERCİHİNİZ YANLIŞ: Proje işini bir tarafa bırakıp, grup üyelerine gönüllü olmaları için ricada bulunmayı seçtiniz. Bu tercih, dışardan bakıldığında bir sizin, bir lider gibi davrandığınızı gösterir ve böyle algılanmanıza neden olur. Grup üyeleri, başlangıçta bu şekilde kendiliğinden ortaya çıkan bir liderle karşılaşılırsa bu, grubun doğal dinamiği olmadığı anlamına gelir. Diğer grup üyeleri bu duruma sinirlenebilir ve işbirliği mantığı içerisinde çalışamazlar. Grup, tartışma yaşamaktan kaçınmak için farklı yönlere kanalize olup dağılma noktasına gelebilir ve grupta, demokratik usullerle bir grup lideri seçme ihtiyacı doğabilir.

----- *Soru 1 ile ilgili dönütlerin sonu* -----

**Soru 2:** Aşağıda verilmiş olan 5 karakterden hangisinin bu görevi üstlenebileceğini düşünüyorsanız o şıkkı işaretleyin.

- A) büyük düşünen
- B) tuttuğunu koparan
- C) çok zeki
- D) uzlaşmacı
- E) gerçekçi

**A'yi seçenlere verilecek dönüt:** Büyük düşünen kişiler, hevesli, mantıklı ve girişimci olurlar. Bu konuşkan grup, kendi fikirlerini beyan edecekleri güzel bir münazara istiyor. Böylece grup üyeleri, bu tarz bir ortamda kendi fikirlerini, bazen haşın ve kafa tutar şekilde ifade etmeyi tercih edebilirler.

Konuşkan, inatçı, dik başlı... Sizce bunlar, bir başkanın sahip olması gereken nitelikler mi? Bir başkan, arabulucu olmalıdır. Grup içinde herhangi bir problem olursa, temel kurallar uygulanmalı ve gruptaki herkes fikirlerini, saygı çerçevesinde, olayı bireyselleştirmeden, grup mantığı içinde ifade etmelidir.

**B'yi seçenlere verilecek dönüt:** Tuttuğunu koparan kişiler, aktif ve hayatı, olması gerekenden çok daha hafife alan esnek, rahat insanlardır. Bu grup, birçok şeyi, aldıkları iş üzerinde çalışırken öğrenmeyi, sessiz bir şekilde konu ile ilgili çalışmaya tercih eder ve önlerine gelen hemen hemen her konuya atlarlar. Çünkü grup üyeleri, liderlerinin bu pozitif tavırlarından ve aşırı coşkusundan kolaylıkla etkilenebilirler.

Tuttuğunu koparan bir kişi, bir başkan olarak yeterince ikna edici midir? Bir başkan, arabulucu olmalı ve farklı bakış açılarını rahatlıkla ifade edebilmelidir; grup üyelerinin ortak bir karar ya da uzlaşma üzerinde bir araya gelebilmesini ve grubun, düşünmeden hareket etmek yerine, uygun bir şekilde ve doğru zamanda bir hamle yapmasını sağlamalıdır.

**C'yi seçenlere verilecek dönüt:** Zeki insanlar, bilgiyi toplama ve organize etme ile ilgili geniş bir vizyona sahiptirler. Bu verileri edindikten sonra da grubun amacına ulaşmasını sağlayacak doğru stratejileri geliştirirler. Etraflarındaki hemen hemen herşeyi görme ve bu gördüklerinin nasıl geliştirilebileceğini anlama yetisine sahip olarak doğarlar. Zeki insanların yüksek standartları ve tüm saydığımız nitelikleri, onlara iş hayatında lider pozisyonunda olma fırsatını verirler.



Bir başkan, bir liderden ziyade, bir arabulucu olmalıdır. Zeki insanlar, sıkıcı olurlar, fakat kendilerini kişilik anlaşmazlığından uzak tutmalarının faydalarını da görürler. Grup içinde tartışma yapmak, onlara, diğer grup üyeleriyle iletişim kurma fırsatı verir.

**D’yi seçenlere verilecek dönüt:** Uzlaşmacı kişiler, “an”a odaklanırlar ve çevrelerindeki insanlara çeşitli açılardan yardım etmekten keyif alırlar. Etraflarındaki herşeye karşı aşırı duyarlıdırlar ve insanlarla, doğayla ve özellikle hayvanlarla etkileşim içinde olmaktan çok keyif alırlar. Samimi niteliklere sahip ilişkiler kurmaktan hoşlanırlar ama onları yakından tanımaya çalışmak, diğerlerinin çok zamanını alır.

“Etraflarındaki herşeye karşı aşırı duyarlıdırlar.” cümlesi, bu tür insanların, - bir başkanın tam da olması gerektiği gibi- herhangi bir çatışma durumunda mükemmel birer arabulucu olabileceklerinin gösteriyor. İçe dönük olmaları, grubun gidişatıyla ilgili olumsuz bir şey olduğunda, diğer grup üyelerinin desteğine ve işbirliğine ihtiyaç duymaları anlamına gelir.

**E’yi seçenlere verilecek dönüt:** Gerçekçi kişiler, etraflarındaki herkese çok vefalı yaklaşırlar ve onlara verdikleri sözleri tutmak için gayret gösterirler. Diğerlerine dürüst ve dobra bir şekilde davranırlar ve karşısındaki kişilerden de aynısını beklerler. Gerçekçi kişiler, işleri klasik yollarla halletmeyi benimsemişlerdir; değişikliğe, ancak gerçekten ve gözle görülür bir fayda sağlayacağından emin oldukları zaman gerek duyarlar.

“Değişikliğe, ancak gerçekten ve gözle görülür bir fayda sağlayacağından emin oldukları zaman gerek duyarlar” mı?! Sizce bu, objektif bir başkan için ideal bir ifadeymiş gibi geliyor mu kulağa?

Grupla ya da karşılıklı anlayış içerisinde oldukları bir grup üyesiyle ilgili klasik olmak ile değişiklik yapma arasındaki dengeyi, diğerlerine dürüst davranmasına rağmen nasıl ayarlayacak? Peki, o zaman nerede o gerçekçi kişilerin vefası, sadakati?

Bir başkanın, herhangi bir çatışma durumunda mükemmel bir şekilde arabuluculuk yapması gerekir.

**Amaçlar ve Hedefler:** Grubun bir üyesi olarak,

- Grubun yapısını tanımlayabilir misiniz?
- Anlamlı etkileşimler yaşadınız mı?
- Grubunuzun kolektif bir şekilde çalıştığını onaylar mısınız?
- Grup içinde paylaşımcı bir iletişim ortamı oluşturabildiniz mi?

- Ortak hedeflerin farkındalığını yaşadınız mı?
- Projeyi, herkesin memnun olduğundan emin bir şekilde mi bitirdiniz?

**Cevaplanması gereken sorular:**

Gruptaki herkesin görev aldığını nasıl garanti edersiniz?

Grubun bir üyesi olarak siz, grup içi tartışma ya da karşı karşıya gelme gibi bir durumunun bertaraf edilmesi için neler yapabildiniz?

Daha önce verdiğimiz o 16 kişilik türünden hangisi sizsiniz?

( <http://www.ucl.ac.uk/learningtechnology/content/sbl/> )

**2.1.6. Senaryo Temelli Öğrenme Kuramı- Vygotsky ve Dorothy Heathcote'un Uzman Rolü Yaklaşımı**

Birçok eğitim uzmanına göre öğrenme, sosyal bir süreçtir. Öğrenmenin ve gelişmenin temelinde sosyal etkileşim bulunmaktadır. Vygotsky, bireyin etkileşimde bulunduğu, ailenin, arkadaşların, öğretmenlerin, kısacası içinde yaşadığı çevrenin ve bunların iletişim için kullandığı yazı, konuşma, dil ve kültürel sembollerin öğrenme üzerine etkilerini açıklayan bir yaklaşımın kurucusudur.

Vygotsky'nin üzerinde durduğu temel soru, bireylerin nasıl öğrendiğidir. O, öğrenenlerin anlamları nasıl yapılandırıldığını keşfetmiştir. Vygotsky'e göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir. O'na göre bireysel biliş, sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır. Grup, üst düzey zihinsel öğrenme için oldukça önemli bir öğrenme yolu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü grupta bilgiyi birlikte yapılandıran ve bu etkinliği genelde dil yoluyla transfer eden daha bilgili akranlar ve yetişkinler bulunmaktadır (Jaramillo, 1996).

Bireyin içinde yaşadığı çevre, kültür, etkileşimin özelliklerini belirler. Bu nedenle de, gelişim ve öğrenme bireyin yaşadığı kültür ve çevreden bağımsız değildir. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, düşüncelerin, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Öğrenmede çevreyle etkileşim çok önemlidir (Woolfolk, 1998, Akt; Çeçen, 2000).

Öğrenme, diğer bireylerle iki yönlü fikir paylaşım sayesinde gerçekleşmektedir. Çocuk, insanları belli durumlarda, belli davranışları yaparken görmekte ve taklit etmekte; bu durum konuşma için de söz konusu olmaktadır. Çocuklar, konuşarak

kavramları incelemekte; öğrenme, iletişim kurma isteği tarafından yönlendirilmektedir. Bu bağlamda, bilişin kendisi sosyal bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Vygotsky, bilişsel gelişimi üç temel kavramla açıklamaktadır. Bu kavramlar kısaca aşağıda açıklanmıştır:

***İçselleştirme Kavramı (The Concept of Internalization):*** Bu kavram, gözlenen sosyal ortamdaki bilginin emilmesi ya da kazanılması anlamında kullanılmaktadır. Vygotsky'e göre bilgi ve becerilerin kazanılması ve öğrenilmesi; problem çözme sırasında sembollerini kullanma eğilimiyle ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Gözlenen ve bilgi edinilen etkileşimler, bireyin uzmanlığını arttırmaktadır. Ayrıca Vygotsky, düşünce ve dilin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu; bu bağlamda dil gelişiminin, karmaşık fikirlerin içselleştirilmesi için gerekli olduğunu düşünmektedir (Byrnes, 2001; Confrey, 1995).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramında sosyal etkileşimin önemli bir yeri bulunmaktadır. O'nun, sosyal etkileşimin bilişsel gelişimi kolaylaştırdığı mekanizma modeli, çıraklığa benzemektedir. Burada bir çırak, gelişimin merkezinde, sorun çözmek için bir ustayla ortaklaşa ve yan yana çalışmaktadır. Gelişim, çırağın var olan bilgi ve becerileri geliştirmesi için işbirliği sırasında yapılanları kendine mal ederek, ortak bilişsel işlemleri içselleştirmesi üzerine kurulmaktadır (Rogoff, 1990).

***Yakınsal Gelişim Alanı-ZPD (The Zone of Proximal Development):*** Vygotsky'nin öğrenme ve bilginin gelişimi konusundaki görüşleri, çocukların düşünmesinde yetişkinlerin önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Vygotsky'nin sosyal etkileşim vurgusu YGA ile açıklığa kavuşmaktadır (Byrnes, 2001). Vygotsky bireyin manipüle edilmiş yaşantılarla öğrenemeyeceğini, buna karşın öğrenmenin sosyal olarak oluşturulabileceğini ileri sürmektedir (Good ve Brophy, 2000). Vygotsky, YGA'yı bağımsız problem çözmeye belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile problem çözme sırasında yetişkin yardımı altında ya da daha yetenekli çalışma grubu akranlarıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki uzaklık olarak açıklamaktadır (Hirtle, 1996). Başka bir anlatımla YGA, bir çocuğun kendi başına ulaşabileceği performans düzeyi ile bir uzmanın rehberliğinde ulaşabileceği performans düzeyi arasındaki aralık olarak değerlendirilmektedir (Jaramillo, 1996). Çocukların yapabildikleri, deneyimlere ve bu deneyimlerle kalıtsal özelliklerinin etkileşimine dayalıdır (Litowitz, 1993). YGA, öğrenmenin oluştuğu yer ya da alandır. İçselleştirme ise bu alandaki öğrenme

işlemini tanımlar (Sternberg ve Williams, 2002). YGA, bilişsel yapı ya da olgunluktan çok, üzerinde çalışılan konuyla ilgili önbilgilerin açığa çıkarılmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen ve akran dayanışması, öğrenene YGA içinde bilgilendirme sağlayarak zihinsel gelişime yardım etmektedir (Selley, 1999). Bu konuda nasıl yardımcı olunacağını tanımlamak için ise scaffolding kavramı kullanılmaktadır.

**Destekleyici (Scaffolding):** Bir öğretmen ya da aile tarafından genellikle ortam aracılığıyla sağlanan yardım ve desteği açıklamaktadır. YGA içinde öğrenene nasıl yardım ve destek sağlanacağını betimlemektedir. Scaffolding, bilişsel gelişimi harekete geçirmenin etkili yollarından biridir (Byrnes, 2001). Destekleyicileri kullanan öğretmenler, bireylerin hem bilişsel yeteneklerinin gelişmesine, hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaktadır (Jaramillo, 1996). “Scaffold”, YGA içinde işbirliğine dayalı problem çözme etkinlikleri için önemli görülmektedir (Sternberg ve Williams, 2002).

Vygotsky, anlam yaratmada yetişkinler kadar akranların etkisini de vurgulamaktadır. Çocuklar, yetişkinlerin anlamlarını ve etkinliklerini akran işbirliğiyle öğrenmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenenlerin programı geliştirmedeki katkılarını göz ardı etmemelidir. Vygotsky, öğrenme-öğretme süreçlerinde daha yetenekli ve daha az yetenekli çocukların grup yapılarak birbirlerinin öğrenmesine yardım ettiği sosyal bir ortamın yaratılmasını önermektedir (Jaramillo, 1996).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının eğitsel çıkarımları ise aşağıda sunulduğu gibi sıralanabilir:

- ◆ Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdır.
- ◆ Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
- ◆ Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Öğretmenler, çocukların YGA içinde öğretim süreçleri tasarlamalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanabilir.
- ◆ Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne

yaptıklarına ve niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada öğrenenler, öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler.

◆ Öğrenenler, içsel kavramlarının daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.

◆ Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunarak onların düşünceleri de geliştirilebilir (Byrnes, 2001; Jaramillo, 1996; Sternberg ve Williams, 2002).

Vygotsky'e göre bilişsel gelişim, dıştan içe doğru gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle öğrenenler, bilgi ve becerileri, öncelikle çevrelerindeki insanlarla sosyal etkileşim içerisinde bulunarak ve çevrelerini gözlemleyerek edinirler ve daha sonra içselleştirirler. Lev Vygotsky, çocukların öğrenme projelerine, yetişkinlerin de aktif olarak katılımının olduğu bir eğitim ortamının gerekliliğini savunmuştur (Epstein, 1999). Vygotsky, öğrencilerin kavramları, bizzat yaşama (deneyim) yoluyla ve etraftaki uzman kişilerin yardımı veya rehberliğiyle, o kavramların anlamlarını tartışarak öğrenebileceğini belirtmektedir.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının niteliklerinin, Senaryo Temelli Öğrenme Kuramı ve Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü Yaklaşımı"nın temelinde bulunan işlem basamaklarıyla birebir örtüştüğü söylenebilir. Her üç öğrenme-öğretme yaklaşımı da öğrenci merkezlidir. Merkezde öğrenen vardır ama öğretme ortamının rehberliğinde, yani öğrencilerin bilgi ve becerileri edinimleri esnasında, öğretmen, bir yol gösterici ve kaynak olarak bulunmaktadır. Başka bir deyişle öğretmen, bilgi ile öğrenci arasında bir arabuluculuk görevini yerine getirmektedir. Öğrenme, öğretmen tarafından daha önceden tüm detaylarıyla planlanmış ve programlanmış, öğrenciye ilginç ve anlamlı gelmesini sağlayan bir bağlam, senaryo, gerçeklik içinde olur ve öğrenciler, yaşayarak öğrenirler. Öğretim ortamında ve belli bir senaryo çerçevesinde öğrenme gerçekleşirken öğrenciler, hem kendi yaşlılarıyla hem de öğretmenleriyle etkileşim ve iletişim içinde

olurlar. Çünkü ortada bir problem vardır ve öğrenciler, tüm bilgi ve yeteneklerini, bu sorunu çözmek için kullanırlar. Birbirleriyle iletişimlerini esnasında öğretmen de onlara dönütler ve ipuçları vererek çözüme ulaşmalarını kolaylaştırır. Böylece öğrenenlere bir nevi uzman rolü verilmiş olur. Birey, öğrenme sürecinde kendisi için, kendine yardımcı olur ve bu uzman rolü sayesinde, mevcut bilgilerinin dışında yeni bilgi ve becerileri edinebilmek için istekli konuma geçer.

Öğrenciler uzman rolüne büründüklerinde, öncelikle problemin farkına varırlar. Öğretmen tarafından daha önceden planlanmış ve yapılandırılmış etkinlikler, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekecek nitelikte olduğu için öğrenciler, yeni bilgilere ulaşma isteğini daha yoğun yaşarlar. Büründükleri uzman rolüyle, karşılaştıkları problemleri çözmeye aşamasında, içeriğe ilişkin yeni bilgileri özümsemeleri daha fazla olacağından ve aşamalar ilerledikçe keşfedilen bilgiler, aynı zamanda harekete de dönüşeceği için, “Uzman Rolü Yaklaşımı” uygulamaları sırasında öğrenmenin kalıcılığı da artacaktır.

Ayrıca bu yaklaşımda bilgi, yalnızca çocuklar tarafından oluşturulduğu, herhangi bir sorundan bağımsız olarak tek başına elde edilmediği, öğretmen tarafından direkt verilmediği ve öğrenciler tarafından bizzat elde edildiği için öğrenme, daha uzun soluklu olur.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. Eğitimde Drama ve Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Çalışmalar**

Bu bölümde, konu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.2.2. Eğitimde Drama ve Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Yurt içinde Yapılan Çalışmalar**

Aynal (1989), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 3. Sınıf İngilizce dersinde saatler, emir cümleleri ve isimlerle ilgili konuların öğretilmesinde, öğrenci başarısına etkisi açısından drammatizasyon ağırlıklı yöntem ile takrir ağırlıklı yöntem arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Sonuçta, drammatizasyon ağırlıklı yöntemin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Tokmakçioğlu (1990), Yabancı dil öğretilen sınıflarda kelime bilgisinin ve konuşma yetisinin geliştirilmesine drama uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Araştırmada, öğrenmenin farklı düzeylerine rahatlıkla uyarlanabileceği düşünölen bazı teknikler ve etkinlikler içeren bir drama yaklaşımı önerilmiştir. Sonuç olarak, araştırmada kullanılmış olan etkinliklerin dil öğretiminde yalnız başına kullanılmamasının ve dilin sadece ders kitaplarıyla işlenmemesinin gerekliliği üzerinde durulmuş; dengeli olarak düzenlenmiş bir öğretim programının, dil öğreniminin pek çok yaklaşımı içerebilecek esneklikte düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan etkinliklerin, üniversite düzeyinde ve orta seviyede yabancı dil derslerinin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenebileceğine de değinilmiştir.

Ay (1997), “Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı” konulu yüksek lisans tezinde, yabancı dil öğretiminde drama nedir ve sınıf içinde etkili olarak nasıl uygulanır sorularına yanıt aramıştır. Tarama modelinde betimsel olarak yapılan araştırmada İngilizce dersinde eğitimde dramanın yöntem olarak kullanımına ilişkin örnekler vermiş ve bu örneklerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki yeri incelemiştir. Sonuç olarak eğitimde dramanın, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki etkililiği vurgulanmıştır.

Akar (2000), yaptığı araştırmada, eğitimde dramada Dorothy Heathcote’un geliştirmiş olduğu “Uzman Rolü Yaklaşımı”nı tanıtmıştır. Temel eğitimin ikinci döneminde, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın kullanımına ilişkin kuramsal bir çerçeve çizilmiş ve işlevsel örnekler vermek amacıyla yapılmış bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmada, Dorothy Heathcote’un, İngiltere’de “Uzman Rolü Yaklaşımı”nı kullanarak, alt sosyo-ekonomik düzeyden 26 çocukla yaptığı 90 dakikalık bir drama dersinin video kasetleri, uygulayıcının ve öğrencilerin kullandıkları sözel dil becerileri açısından analiz edilmiştir.

### **2.2.3. Eğitimde Drama ve Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Yurt dışında Yapılan Çalışmalar**

Farris ve Parke (1993), yaptıkları araştırmada dramanın dil gelişimi ve edebiyata katkısını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada 6. Sınıfta okuyan ve drama çalışmalarına alınan 18 öğrenci içinden seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 5 öğrenciden,

üç hafta boyunca yazılı ve sözlü olarak alınan görüşler, onlarla ilgili tutulan gözlem kayıtları ve drama liderinin görüşleri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri yanı sıra özgüven, benlik algısı, kendini gerçekleştirme, empati, yardımseverlik gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında eğitimde dramının önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Hertzberg (1999), “Eğitimde drama uygulamaları, ilköğretim öğrencilerinin dil ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl geliştirir?” adlı araştırmasında, Avustralya’daki ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil derslerinde uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin öğrenme ortamında verdikleri tepkiler doğrultusunda, öğrendikleri dili, tüm kurallarıyla rahatlıkla algılamaları konusunda, önemli ve olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Marschke (2005), “Yabancı dil öğretimi ve süreçsel drama” adlı araştırmasında, İletişimci yaklaşımla ilgili detaylı açıklamalar yapmış ve drama tekniklerinin, iletişimci yaklaşımın uygulandığı öğrencilere yaptığı etkileri ortaya koymaya çalışmıştır. Sonuç olarak, süreçsel dramının ve drama uygulamalarının, bir yabancı dil öğretme tekniği olan iletişimci yaklaşımın uygulandığı sınıflardaki öğrenme-öğretme ortamına kazandırdığı olumlu niteliklerin fazlalığına ve güvenilir iletişim durumları ve yaşantıları sunmaya yardımcı olduğuna; iletişimci yaklaşımla uyarlanabilmesinin kolaylığına ulaşılmıştır.

Ntelioglou (2006), “Göç, Kanadalı kimliği ve çok kültürlülük” konulu araştırmasında, insan hakları derslerinde uygulanan drama uygulamalarının, ikinci dil öğrenen öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada asıl amaç, drama etkinliklerinin, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili kullanmalarındaki; dinleme, okuma, konuşma ve yazma yeteneklerinin gelişmesindeki etkililiğini araştırmaktır. Çalışmada kullanılan drama tekniklerinde, öğrencilerin sözlü ve sözsüz iletişim kurmaları, birbirleriyle işbirliği içerisinde çalışmalarını, hayal güçlerini zorlayan ve risk almalarını sağlayan doğaçlamalar içine girmeleri sağlanmıştır. Sonuç olarak, drama uygulamalarının, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve öğrendikleri yabancı dili kullanmalarına olumlu etkilerinin olduğu; kültürlerarası kabullenmede ve geçişte öğrencilere kolaylıkları sağladığı görülmüştür.

Hsu (2006), “Drama etkinliklerinin, 11. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama yetilerine etkisi (Taywan örneği)” adlı ve örneklemini 165 öğrencinin oluşturduğu yarı



deneysel araştırmasında, A ve B gruplarını deney, C ve D gruplarını kontrol grubu olarak adlandırmıştır. Bu dört grubu, iki İngilizce öğretmenine, her birine bir deney, bir de kontrol grubu düşecek şekilde paylaşmıştır. Bu öğretmenlerin, öğrencilere haftada 300 saat olmak üzere, 18 hafta boyunca İngilizce öğretilmeleri sağlanmış ve uygulamanın sonunda deney gruplarına bir drama yarışması yaptırılmıştır. Araştırmadaki veri toplama araçları, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 30 soruluk okuduğunu anlama ile ilgili başarı testi ve yedi maddeden oluşan bir anket formudur. Araştırmanın sonucunda, drama uygulamalarının, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve öğrendikleri dilin dilbilgisi kurallarını daha kolay anlayıp kullanmalarına olumlu etkilerinin olduğu ve sosyal ve işbirlikçi bir öğrenme ortamı oluşturmada yardımcı olduğu görülmüştür.

#### **2.2.4. Eğitimde Dramada “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın Kullanımına İlişkin Çalışmalar**

Bu bölümde, konu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Alanyazın taramasında, yurt dışında yapılan araştırmaların, yurt içinde yapılan araştırmalara kıyasla sayı olarak daha çok ve kapsam olarak da daha geniş oldukları gözlenmiştir.

#### **2.2.5. Eğitimde Dramada “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın Kullanımına İlişkin Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Akar (2000), yaptığı araştırmada, eğitimde dramada Dorothy Heathcote’un geliştirmiş olduğu “Uzman Rolü Yaklaşımı”nı tanıtmıştır. Temel eğitimin ikinci döneminde, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın kullanımına ilişkin kuramsal bir çerçeve çizilmiş ve işlevsel örnekler vermek amacıyla yapılmış bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışmada, Dorothy Heathcote’un, İngiltere’de “Uzman Rolü Yaklaşımı”nı kullanarak, alt sosyo-ekonomik düzeyden 26 çocukla yaptığı 90 dakikalık bir drama dersinin video kasetleri, uygulayıcının ve öğrencilerin kullandıkları sözel dil becerileri açısından analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama dersinde, uygulayıcının, sırasıyla en çok “soru sorma”, “bilgi verme” ve “açıklama yapma”

etkinliklerini kullandığı sonucu elde edilmiştir. Öğrenciler açısından bakıldığında ise en çok, “tahmin etme” etkinliğini kullandıkları, daha sonra da bunu, “soru sorma”, “tartışma” ve “açıklama yapma” etkinliklerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.2.6. Eğitimde Dramada “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın Kullanımına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Hardy (1972), “Bir araç olarak eğitimde drama” adlı araştırmasında, Heathcote yaklaşımının kullanılmasının, psikolojik, estetik ve pedagojik gerekçelerini ortaya koymaya ve bu teknikle ilgili bilgilendirme yapmaya çalışmıştır. Çalışmada, öğretmenlere, dil öğretimi sırasında yardımcı olabilecek tecrübeler kazandırmak ve öğrenme-öğretme ortamında doğaçlama gelişen olaylarla karşılaştıklarında, öğrencilerin dikkatlerini tekrar toplayabilmeleri için, o an spontan bir planlama yapabilmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

Woody (1974), yaptığı çalışmada, Dorothy Heathcote'un informal drama yaklaşımı ile formal drama yaklaşımlarının bir kıyaslamasını yapmış ve hangi yaklaşımın, çocukların özsaygıları ve inançları arasındaki olumlu ilişkiyi pekiştirdiğini; bu yaklaşımların, öğrenciler üzerindeki etkilerini bulmaya çalışmıştır.

Goldstein (1985), yaptığı çalışmada, Dramada Dorothy Heathcote Yaklaşımı'nın, moral eğitime etkisi incelenmiştir. Araştırma örneğine, seçkisiz örneklem yoluyla, 11. sınıfta bulunan 86 öğrenci alınmış ve araştırmanın birinci grubunda drama yoluyla sosyo-moral çatışmalar üzerinde çalışılmış, sosyo-moral çatışmalar konusunda grup tartışmaları yürütülmüş, ikinci grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma dokuz hafta boyunca sürdürülmüştür ve toplam 10 oturum yapılmıştır. Ölçme aracı olarak, “sosyo-moral yansıtma ölçümü” ölçeği öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Öntest, sontest toplam puanların analizleri sonucunda, Dorothy Heathcote'un drama yaklaşımının 11. sınıf düzeyinde, sosyo-moral usavurma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Muir (1994), yaptığı çalışmada, Bertolt Brecht'in çalışmalarının kritik noktalarına, modern çağda tiyatronun işlevlerine, tiyatrodaki oyun ve seyirciye bakış açısında, diğer taraftan, Dorothy Heathcote'un çalışmalarındaki kritik noktalara, eğitimde drama konusundaki görüşlerine açıklık getirmeye çalışmış ve Brecht ile Heathcote'ın çalışmalarını, benzerlikleri ve farklılıkları açısından karşılaştırmıştır.

Papacosta (1994), Dorothy Heathcote'un geliştirdiği "öğretmenin role girmesi" tekniğinin, drama öğretmenleri tarafından nasıl kullanıldığı, tekniğin avantajları ve sınırlılıkları konusunda öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurarak, tarama modelinde betimsel bir araştırma yapmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu tekniği drama çalışmalarının neresinde, ne zaman ve nasıl kullanacakları konusunda yeterince bilgili ve deneyimli olmadıkları görüşü elde edilmiştir.

Özetle, eğitimde dramanın yabancı dil öğretimine etkisi ve Uzman Rolü Yaklaşımı ile ilişkili çalışmalara bakıldığında, yurtdışında yapılan çalışmaların, dramada belli yaklaşımlara odaklanıldığını, ülkemizde ise dramanın genel bir yöntem olarak ele alındığını görmekteyiz.

Oysa eğitimde drama, yöntemine ilişkin kuramsal ve deneysel çalışmaların giderek arttığı ülkemizde, belli teknik ve yaklaşımlarının temel alındığı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. "Eğitimde Dramada Uzman Rolü Yaklaşımı ve İngilizce Öğretimi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmanın, drama yöntemi içinde belli bir yaklaşıma dayalı ilk uygulamalı çalışma olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılacak veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizlerinde kullanılacak istatistiksel teknikler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim dördüncü sınıf İngilizce dersinde “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde uygulanan drama yöntemine dayalı etkinlikleri ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği, deneme modelinde bir çalışmadır.

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak için, doğrudan araştırmacıların kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin oluşturulduğu ve sınındığı, araştırma amaçlarının genellikle denencelerle ifade edildiği ve sonuçların izlenebildiği modellerdir (Karasar, 2005). Başka bir deyişle bağımsız değişkenlerin (uzman rolü yaklaşımına dayalı drama yöntemi temelinde hazırlanan etkinlikler ve yeni ilköğretim programında yer alan etkinlikler), bağımlı değişken (akademik başarı) üzerinde etkili olup olmadıklarını ortaya koymaya yönelik yapılan araştırmalardır.

Bu araştırmada, uzman rolü yaklaşımına dayalı drama yöntemi temelinde hazırlanan İngilizce öğretim programının etkililiğini sınamak için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Kontrol ve deney grupları Aydın İli, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün belirlediği, Aydın İli Nazilli İlçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeyden bir ilköğretim okulundaki dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Deney grubunda uzman rolü yaklaşımına dayalı drama yöntemi, kontrol grubunda ise yeni ilköğretim programında yer alan etkinlikler kullanılmıştır. Deney grubunda ve kontrol grubunda dersler, araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırma Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenen araştırmada, deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde “İngilizce Başarı Testi” verilmiştir. Araştırmada kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir (Wiersma, 1985).

### Çizelge 1.1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü

<b>G1</b>	O1	<b>X</b>	O2
<b>G2</b>	O4		O5

<b>G1</b>	: Deney Grubu
<b>G2</b>	: Kontrol Grubu
<b>X</b>	:Deneysel müdahale (Uzman Rolü Yaklaşımına Dayalı Drama Yöntemi temelinde hazırlanan İngilizce Öğretim Programı)
<b>O1, O4</b>	:Öntest Puanları
<b>O2, O5</b>	:Sontest Puanları

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2007–2008 öğretim yılının ikinci döneminde, Aydın İli, İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün belirlediği, Aydın İli Nazilli İlçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeyden bir ilköğretim okulunda, iki ayrı sınıftaki 97 dördüncü sınıf öğrencisi (47 kız, 50 erkek) üzerinde 8 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Bu iki sınıftan biri deney grubu, diğeri de kontrol grubu olarak alınmıştır. Araştırmada, öğrenci kişisel bilgilerini toplamak amacıyla bir kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Bu form, öğrencilerin kendisi tarafından deneysel işlem uygulanmadan önce doldurulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eşitlenmesinde bu formdan elde edilen bilgilerden faydalanılmıştır. Bu formda cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, anne ve babanın mesleği ve öğrencinin kendisine ait çalışma odasının olup olmadığı ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında belirlenen üniteler, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma etiği açısından, deneysel müdahalenin bitiminde 2 hafta süresince (toplam 6 ders saati), kontrol grubunu oluşturan öğrencilerle, “Toys” ve “Physical Appearance” üniteleri uzman rolü yaklaşımı temelinde drama yöntemi ile işlenmiştir.

Çalışmanın ilköğretim düzeyinde ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülecek olmasının temel nedenleri şunlardır:

1. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok araştırmada etkili bulunmuş olan “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı drama yönteminin İngilizce öğretimindeki etkisinin sınanmak istenmesi;

2. Yeni (2006) ilköğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın içinde yer alan, yaşayarak ve işbirliği dâhilinde öğrenme etkinliklerine geniş yer verilmesi, buna bağlı olarak öğrencilerin drama yöntemiyle öğrenmelerinin düzeyinin belirlenmek istenmesi;

3. Ülkemizde İngilizce öğretimine dördüncü sınıf düzeyinde başlanması ve bu doğrultuda örneklemin, “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın uygulanabileceği oyun çağındaki öğrencilerden oluşması.

Deney ve kontrol gruplarının özelliklerinin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır:

- 1) İngilizce başarı testi öntest puanları,
- 2) Kişisel bilgiler formundan elde edilen veriler,
  - Cinsiyet,
  - Anne ve babanın eğitim durumu,
  - Ailenin gelir düzeyi,
  - Anne ve babanın mesleği,
  - Öğrencinin kendisine ait çalışma odasının olup olmadığı.

### **3.3. İngilizce Başarı Testi**

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce başarı testi öntest puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri, bağımsız gruplar için t-testi ve Scheffe testi sonuçları Çizelge 3.3’te verilmiştir.

**Çizelge 3.3:** Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Başarı Testi Öntest Toplam, Bilgi, Kavrama, Uygulama Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Bağımsız Gruplar İçin t-testi Sonuçları

	<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>
<b>Toplam</b>	Deney Grubu	50	7.22	2.66	2.30	95	.0001
	Kontrol Grubu	47	8.65	3.45			
	<b>Toplam</b>	97	7.91	3.14			
<b>Bilgi</b>	Deney Grubu	50	3.36	1.49	1.25	95	.0001
	Kontrol Grubu	47	2.92	1.96			
	<b>Toplam</b>	97	3.13	1.74			
<b>Kavrama</b>	Deney Grubu	50	5.20	2.21	2.17	95	.0001
	Kontrol Grubu	47	6.31	2.82			
	<b>Toplam</b>	97	5.74	3.14			
<b>Uygulama</b>	Deney Grubu	50	5.64	2.16	2.07	95	.0001
	Kontrol Grubu	47	6.70	2.85			
	<b>Toplam</b>	97	6.15	2.56			

Çizelge 3.3 incelendiğinde, öntest toplam ortalamaları açısından deney grubunun 7.22 puanla, 8.65 puanı görünen kontrol grubuna göre daha düşük bir puana sahip olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Grupların öntest ortalamaları arasında .0001 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

“Bilgi düzeyi” öntest ortalamaları açısından deney grubunun puanının 3.36; kontrol grubunun puanının ise 2.92 olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Grupların bilgi düzeyi öntest ortalamaları,  $[t_{(95)}=2.52, p<.01]$  arasında .0001 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.3’te verilen “Kavrama düzeyi” öntest ortalamalarına göre deney grubunun puanının 5.20, kontrol grubunun puanının ise 6.31 olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Grupların kavrama düzeyi öntest ortalamaları, arasında .0001 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

“Uygulama düzeyi” öntest ortalamaları açısından deney grubunun puanının 5.64; kontrol grubunun puanının ise 6.70 olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Grupların bilgi basamağı öntest ortalamaları arasında .0001 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

### 3.4. Kişisel Bilgiler

Bu araştırmada kullanılan kişisel bilgiler, çalışma gruplarındaki öğrencilerin cinsiyeti, evde oturan kişi sayısı, oturdukları evin kendilerine ait olup olmaması, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği ile ilgili değişkenler hakkında bilgi vermektedir. Bu bilgiler, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olabilir. Kişisel bilgilere ilişkin sayısal verileri içeren çizelgeler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

#### 3.4.1. Cinsiyet

Çizelge 3.4.1.’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımı yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet dağılımı bakımından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Gruplardaki öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmüştür [ $X^2(1)=1.18$ ,  $p=.277$ ].

**Çizelge 3.4.1.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	19	38.0	31	62.0	50	100.0
Kontrol Grubu	23	48.9	24	51.1	47	100.0
<b>Toplam</b>	42	43.3	55	56.7	97	100.0

#### 3.4.2. Yerleşim Yeri

Çizelge 3.4.2.’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yerleşim yerine göre dağılımı yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yerleşim yeri dağılımı bakımından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı test



edilmiştir. Gruplardaki öğrencilerin yerleşim yerine göre farklılaşmadığı görülmüştür [ $X^2(1)=.006$ ,  $p=.938$ ].

**Çizelge 3.4.2.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı

Gruplar	İlçe		Köy		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	47	94.0	3	6.0	50	100.0
Kontrol Grubu	44	93.6	3	6.4	47	100.0
<b>Toplam</b>	91	93.8	6	6.2	97	100.0

### 3.4.3. Baba Eğitim Durumu

Çizelge 3.4.3.'te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre dağılımı yer almaktadır. Öğrencilerin babaları arasında okuma yazma bilmeyen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin babalarının, % 20.6'sının ilkokul, % 20.6'sının ortaokul, % 33.0'ünün lise ve %25.8'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

**Çizelge 3.4.3.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

	Gruplar					
	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Öğrenim Düzeyi	f	%	f	%	f	%
İlkokul Mezunu	10	20.0	10	21.3	20	20.6
Ortaokul Mezunu	11	22.0	9	19.1	20	20.6
Lise Mezunu	15	30.0	17	36.2	32	33.0
Lisans Mezunu	14	28.0	11	23.4	25	25.8
Lisansüstü	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Toplam</b>	50	100.0	47	100.0	97	100.0

### 3.4.4. Anne Eğitim Durumu

Çizelge 3.4.4.'te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımı yer almaktadır. Öğrencilerin anneleri arasında okuma yazma

bilmeyen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin, % 40.2'sinin ilkokul, % 14.4'ünün ortaokul, % 27.8'inin lise ve % 17.5'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

**Çizelge 3.4.4.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

	Gruplar					
	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Öğrenim Düzeyi	f	%	f	%	f	%
İlkokul Mezunu	18	36.0	21	44.7	39	40.2
Ortaokul Mezunu	4	8.0	10	21.3	14	14.4
Lise Mezunu	17	34.0	10	21.3	27	27.8
Lisans Mezunu	11	22.0	6	12.8	17	17.5
Lisansüstü	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Toplam</b>	50	100.0	47	100.0	97	100.0

### 3.4.5. Baba Mesleği

Çizelge 3.4.5. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin baba mesleği açısından benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir.

**Çizelge 3.4.5.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

	Gruplar					
	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Baba Mesleği	f	%	f	%	f	%
Serbest Meslek	28	56.0	28	59.6	56	57.7
Memur (Emekli Sand.)	13	26.0	9	19.1	22	22.7
Emekli	6	12.0	8	17.0	14	14.4
İşçi (Bağkur-SSK)	2	4.0	0	0.0	2	2.1
Özel Sektör	1	2.0	2	4.3	3	3.1
Çalışmıyor	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Toplam</b>	50	100.0	47	100.0	97	100.0

### 3.4.6. Anne Mesleği

Çizelge 3.4.6. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne mesleği açısından benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, formda annelerinin ev hanımı olduğunu belirttikleri görülmüştür.

**Çizelge 3.4.6.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

	Gruplar					
	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Anne Mesleği	f	%	f	%	f	%
Ev Hanımı	43	86.0	39	83.3	82	84.5
Serbest Meslek	3	6.0	2	12.8	5	5.2
Memur (Emekli Sand.)	1	6.0	6	4.3	9	9.3
Emekli	1	2.0	0	0.0	1	1.0
İşçi (Bağkur-SSK)	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Özel Sektör	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Toplam</b>	50	100.0	47	100.0	97	100.0

### 3.4.7. Aile Büyüklüğü

Çizelge 3.4.7.'de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin evde birlikte oturan kişi sayısına göre dağılımı yer almaktadır. Yüzde ve frekans dağılımına bakıldığında grupların aile büyüklüğü bakımından benzer özellikler taşıdığı söylenilebilir.

**Çizelge 3.4.7.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Evde Oturan Kişi Sayısına Göre Dağılımı

	Evde Oturan Kişi Sayısı									
	8 veya daha fazla		6-7 Kişi		4-5 Kişi		3 Kişi		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	1	2.0	6	12.0	38	76.0	5	10.0	50	100.0
Kontrol Grubu	0	0.0	2	4.3	40	85.1	5	10.6	47	100.0
<b>Toplam</b>	1	1.0	8	8.2	78	80.4	10	10.3	97	100.0

### 3.4.8. Öğrencilerin Çalışma Odalarının Olup Olmaması

Çizelge 3.4.8. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin % 77.0'si, kendilerine ait bir çalışma odalarının olduğu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerine ait çalışma odalarının bulunması açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [ $X^2(1)=1.826$ ,  $p= .177$ ].

**Çizelge 3.4.8.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Çalışma Odalarının Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Gruplar	Evet Var		Hayır Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	37	74.0	13	26.0	50	100.0
Kontrol Grubu	40	85.1	7	14.9	47	100.0
<b>Toplam</b>	77	79.4	20	20.6	97	100.0

### 3.4.9. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi

Çizelge 3.4.9.'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre dağılımı yer almaktadır. Deney grubunda, aylık geliri 200–600 YTL arasında bulunan öğrenci bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, aylık geliri 601–900 YTL arasında olanların yüzdesi % 44, 901–1200 arası olanların yüzdesi % 38 ve 1200 YTL ve üstü geliri olanların yüzdesi % 18'dir. Kontrol grubunda ise 200 YTL'den az geliri olanlar, bütünün % 2.1'ini, geliri 201–400 YTL arasında olanlar % 6.4'ünü, 401–600 YTL arasında olanlar % 4.3'ünü, 601–900 YTL arasında olanlar % 4.3'ünü, 901–1200 arası olanlar % 36.2'sini oluşturmaktadır. Aylık geliri 1200 YTL ve üstü olanlar, kontrol grubunun neredeyse yarısını (% 46.8) kapsamaktadır. Bu durum analiz sonuçlarına, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının, % 20'sini aştığı ve bu gözeneklerin, ölçümün % 50'sini yansıttığı biçiminde yansıtıldığından, gelir düzeyine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir.

**Çizelge 3.4.9.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

	Gruplar					
	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Aylık Gelir	f	%	f	%	f	%
200 YTL'den az	0	0.0	1	2.1	1	1.0
201-400 YTL	0	0.0	3	6.4	3	3.1
401-600 YTL	0	0.0	2	4.3	2	2.1
601-900 YTL	22	44.0	2	4.3	24	24.7
901-1200 YTL	19	38.0	17	36.2	36	37.1
1200 YTL ve üstü	9	18.0	22	46.8	31	32.0
<b>Toplam</b>	50	100.0	47	100.0	97	100.0

### 3.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, uygulama öncesinde, uygulama sonrasında ve uygulamadan 4 hafta sonra öğrencilere uygulanan “İngilizce başarı testi” ile elde edilmiştir. Ayrıca araştırmadan önce, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilecek olan “kişisel bilgi formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

**Çizelge 3.5:** Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanılacağı		
		İşlem Öncesi	Öntest	Sontest
İngilizce Başarı Testi	Akademik Başarının Ölçülmesi		X	X
Kişisel Bilgiler Formu	Çalışma Grubu ve Aileleri Hakkında Bilgi Edinme	X		

### 3.5.1. İngilizce Başarı Testi

Araştırmada araştırmacının geliştirdiği, ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı “İngilizce Başarı Testi” öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını ölçmede kullanılmıştır. “The members of the family”, “The prepositions of place”, “have / has got”, “Numbers from ‘20 to 100’ ”, “Food and Drinks”, “The names of the toys”, “Where are you from?” ve “What nationality are you?” konularını içeren testin hazırlanması şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

1- M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 10.02.2006 tarih ve 14 sayılı kararları ile belirlenen “İlköğretim İngilizce Dersi” programındaki dördüncü sınıf “The members of the family”, “The prepositions of place”, “have / has got”, “Numbers from ‘20 to 100’ ”, “Food and Drinks”, “The names of the toys”, “Where are you from?” ve “What nationality are you?” konularını içeren bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde kazanımlar belirlenmiş ve belirtke tablosu hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz önüne alınarak dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması açısından, işlenecek her konuyla ilgili sorulara yer verilmiştir.

2- Hazırlanan sorular, farklı milli eğitim okullarında görev yapmakta olan toplam altı İngilizce öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uygun olmadığına karar verilen maddeler testten çıkartılmış, gerekli görülen maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Sonuçta “The members of the family”, “The prepositions of place”, “have / has got”, “Numbers from ‘20 to 100’ ”, “Food and Drinks”, “The names of the toys”, “Where are you from?” ve “What nationality are you?” konularının bütün hedef ve davranışlarını içeren 40 maddelik denemelik form elde edilmiştir.

3- Daha sonra hazırlanan bu denemelik form, soruların anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesi için 15 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri soruları belirtmeleri de istenmiştir.

4- Hazırlanan başarı testi, 2 devlet okulunda toplam 3 derslikte bulunan 120 öğrenciye bir seferde uygulanmıştır.

5- Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizi çalışmalarına başlanmıştır. Hazırlanan başarı testinin ortalama güçlüğü, .63 olarak bulunmuştur. Bu

değer doğrultusunda testin, kolay bir test olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005). Madde analizine ilişkin çalışmada her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .30'un altında olan maddeler testten çıkartılmıştır (Turgut, 1984; Tekin, 2002). Bu değerlendirme doğrultusunda testten 4 madde uygun görülmeyip çıkartılmıştır. Kalan maddeler doğrultusunda test tekrar gözden geçirilmiş, kapsam geçerliliği açısından incelenerek bazı maddeler düzeltilmiştir. Hazırlanan başarı testine ait madde analizi sonuçları çizelge 3.5.1.1.'de verilmiştir.

**Çizelge 3.5.1.1.: İngilizce Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları:**

MADDE NO	pj	rjx	sj	MADDE NO	pj	rjx	sj
1	0.66	0.51	0.48	14	0.70	0.53	0.46
2	0.67	0.51	0.47	15	0.65	0.53	0.48
3	0.63	0.48	0.48	16	0.93	0.38	0.26
4	0.36	0.45	0.48	17	0.84	0.59	0.37
5	0.46	0.36	0.50	18	0.49	0.33	0.50
6	0.57	0.33	0.50	19	0.70	0.54	0.46
7	0.86	0.42	0.35	20	0.72	0.58	0.45
8	0.62	0.59	0.49	21	0.61	0.50	0.49
9	0.35	0.47	0.48	22	0.41	0.60	0.49
10	0.45	0.33	0.50	23	0.43	0.49	0.50
11	0.55	0.48	0.50	24	0.66	0.62	0.48
12	0.49	0.41	0.50	25	0.55	0.38	0.50
13	0.75	0.39	0.43				

Madde analizinden sonra, testin genel güvenilirlik değerlendirmesi Cronbach Alpha iç güvenilirlik testi ile belirlenmiş, ilk hali ile .89 bulunmuştur.

Çizelge 3.5.1.2.'de uygun bulunmayan maddelerin testten çıkartılmasından sonra yapılan güvenilirlik sonuçları verilmiştir. Uygunsuz bulunan 4 madde testten çıkartıldığında Alpha değeri .90'a yükselmiştir. Bu değer doğrultusunda testin, oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005).

**Çizelge 3.5.1.2.:** İngilizce Başarı Testi Test Analizi Sonuçları:

N	X	S	Ortalama Güçlüğü	KR 20
120	22.96	7.23	0.63	0.90

Çizelge 3.5.1.3.'te uygun bulunmayan maddelerin testten çıkartılmasından sonra yapılan güvenilirlik sonuçları verilmiştir. Uygunsuz bulunan 11 madde testten çıkartıldığında Alpha değeri .86 olarak bulunmuştur.

**Çizelge 3.5.1.3.:** İngilizce Başarı Testi Test Analizi Sonuçları:

N	X	S	Ortalama Güçlüğü	KR 20
120	15.07	5.63	0.60	0.86

Uygunsuz bulunan 11 madde testten çıkartıldığında testin ortalama güçlüğü, .60 bulunmuştur. Bu değer doğrultusunda testin, kolay sorulardan oluştuğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005).

### **3.5.2. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, evde oturan kişi sayısı, ailenin aylık gelir durumu, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleği ile ilgili bilgi toplamak amacı ile “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Bu form hazırlanırken araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”ndan yararlanılmıştır. Formda toplam 21 madde yer almaktadır. Hazırlanan form, öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

### **3.6. Verilerin Toplanması**

Araştırma amaçlarına yanıt olacak verileri toplamak amacıyla, sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

1. Uygulama, 2007–2008 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde, Aydın İli Nazilli İlçesindeki, orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir



ilköğretim okulunda 4. sınıfta öğrenim görmekte olan, 97 öğrenci üzerinde, 8 hafta süreyle gerçekleşmiştir.

2. Deney grubunda, deneysel işlemlere başlamadan önce 3 ders saati süreyle drama yöntemine hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar yapılırken, ısınma ve bedeni ifade sel duruma getirme çalışmaları (cisim oluşturma, isim duruşları) ve ikişerli-üçerli doğaçlamalar yapılmıştır. Kontrol grubuna ise 2006 yılı İngilizce dersi programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır.
3. Ön çalışmalardan sonra, ünitelerin öğretime başlanmış, 3 hafta süre ile “ have/has got, Family Members, Preposition ‘in’, Numbers from ‘20 to 100’ ” konuları, 3 hafta süre ile “ Food and Drinks, Where are you from?, What nationality are you? konuları” ve 2 hafta süre ile “Toys” konusu işlenmiştir. Öğretime başlamadan önce tüm gruplara “ have/has got, Family Members, Preposition ‘in’, Numbers from ‘20 to 100’ ”, “ Food and Drinks, Where are you from?, What nationality are you? ” ve “Toys” konularını içeren başarı testi uygulanmıştır. Deney grubunda “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı drama yöntemi; kontrol grubunda ise 2006 yılı İngilizce dersi programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır.
4. Uygulama çalışmaları başında ve uygulamaların bitiminde, her iki gruba, araştırmacı tarafından hazırlanan “İngilizce Başarı Testi” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan öntest ve sontest sonuçlarından elde edilen puanlar üzerinde araştırma sorularına yanıt olacak istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.
5. Araştırma kapsamındaki tüm ölçeklerin uygulanmasının ardından, kontrol grubu öğrencilerine altı saat süre ile drama etkinlikleri yaptırılmıştır.

6. Haftalık ders saatinde bir değişiklik yapılmamıştır. Yabancı dil – İngilizce dersleri ilköğretim 4. sınıflarda 3 saat olarak işlenmektedir. Dersler, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda araştırmacı tarafından işlenmiştir.

### **3.6.1. Deneysel İşlemler**

Deneysel işlemlere başlamadan önce 3 ders saati süreyle drama yöntemine hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar yapılırken, ısınma ve bedeni ifadesel duruma getirme çalışmaları (cisim oluşturma, isim duruşları) ve ikişerli-üçerli doğaçlamalar yapılmıştır. Uygulanan bu işlemler, ders planı şeklinde, ekler bölümünde verilmiştir.

#### **3.6.1.1. Uzman Rolü Yaklaşımına Dayalı Drama Yöntemi Etkinlikleri**

Uygulama süresi (8 hafta) ve bu süre içerisindeki konu dağılımı öğrencilere duyurulmuştur. Uygulama başladıktan sonra ise 3 hafta süre ile “ have/has got, Family Members, Preposition ‘in’, Numbers from ‘20 to 100’ ” konuları, 3 hafta süre ile “ Food and Drinks, Where are you from?, What nationality are you? ” ve 2 hafta süre ile “Toys” konusu, “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı drama yöntemi ile işlenmiştir.

“Uzman Rolü Yaklaşımı”, eğitimde dramada, öğrenenlerin, yaptıkları işe, araştırdıkları soruna “birer uzman olarak” bakmalarını, dramaya uzman rolü olarak katılmalarını sağlayan, Dorothy Heathcote yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenenler, araştırdıkları soruna “özel gözlerle” bakarlar. Hedef, ciddi bir şekilde ortaya konur ve öğrenenler, birer profesyonelmış gibi sorumluluk alırlar (Morgan ve Saxton, 1995).

Dorothy Heathcote’un “Uzman Rolü Yaklaşımı”, özellikle öğretmenlere hitap eder ve çok yönlü bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda amaç, çocukların iç dünyalarını daha derin ve net bir şekilde algılayabilmelerini ve tecrübeleriyle ilgili eleştirel yaklaşımda bulunabilmelerini sağlamaktır. Heathcote, başta bir sorun ortaya koyar ve daha sonra süreç içinde, oyuna dâhil olan herkesi göz önünde bulundurarak ürüne doğru ilerler. Ancak bu, onun asıl amacı değildir. Drama üyelerini, öğrenmek ve eğitilmek üzere programlar; yani, çocukların aslında bildikleri, ancak bildiklerinin farkında olmadıkları bilgileri keşfetmelerini sağlamaktadır. Oyun oynamak ya da konuyu dramatize etmek yerine, çocukların o dramatik boyutu, bir ünitenin ya da olayın içinde kendilerinin

keşfetmelerini sağlamaktır. Öğretmenin, çok daha etkili bir öğrenme süreci oluşturmak için bunu kullanabileceğinin, ancak oyunu dramatik olmayan bir boyuta sürüklememesi gerekliliğinin önemi üzerinde de fazlasıyla durur. Bu yaklaşımda öğretmen, yol gösterici bir lider veya kaynaktır. Öğretmen, gerilimi çok iyi kullanmalı, en çok ilgi duyulan noktayı keşfetmeli, konuyla alakalı kaynak ve materyalleri toplamalı ve drama esnasında sınıfı/grubu nasıl yönlendirmesi gerektiğini bilmelidir. Drama çalışmaları, öğrencilerin ilgi alanına ya da konuya göre birkaç seans ya da tüm sömestr sürebilir.

Drama etkinliklerinde, öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür hissedebilecekleri ve sınıf ortamından daha verimli olabilecek fiziksel niteliklere sahip bir ortamın oluşturulması çok önemlidir. Bu amaçla, araştırmacının okul idaresiyle yaptığı görüşmeler sonucunda, okulun toplantı salonu uygulama için ayrılmış ve uygulama süresince kullanılmıştır.

Deneysel işlemlere başlandığında, kullanılan yöntem öğrencilerin yabancı olması nedeniyle, bir takım davranış sorunları yaşanmıştır. Ancak uygulamanın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin yöntem alışması sağlanmış ve sorunlar minimum düzeye indirgenmeye çalışılmıştır.

Her konunun başlangıcında, yeni senaryo ya da uygulanan senaryonun, devam eden bölümü ile ilgili gerekli ve sınırlı bilgiler, araştırmacı tarafından öğrencilere verilmiştir. Bu bilgilerin yanı sıra senaryo dâhilinde ihtiyaç duyulan araç- gereçler, araştırmacı tarafından temin edilmiş ve uygulama salonuna getirilmiştir. Senaryoların ve derslerdeki etkinliklerin içeriği, ekler bölümünde verilmiştir.

Araştırmanın etiği açısından, uygulamalar tamamlandıktan sonra kontrol grubunda da bir hafta (3 ders saati) boyunca İngilizce dersi drama etkinlikleriyle işlenmiştir.

### **3.6.1.2. İlköğretim İngilizce Dersi Programında Yer Alan Etkinlikler:**

Araştırmanın yürütüldüğü kontrol grubunda, ilköğretim İngilizce dersi programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Deney grubunda olduğu gibi, kontrol grubunda da dersler, araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Bu gruplarda geleneksel oturma düzeninde bir değişiklik yapılmamıştır. Programda yer alan etkinlikler doğrultusunda dersler, yine programda belirtilen sürede işlenmiştir.

Kontrol grubunda dersler, öğretmen kitabında belirtilmiş olan ders planlarına ve yapılandırmacı yönetime dayalı olarak yürütülmüştür. Aşağıda, kontrol grubunda işlenen derslerin planlarından bir örnek verilmiştir.

## **İLKÖĞRETİM 4.SINIF İNGİLİZCE DERSİ GÜNLÜK PLANI**

<b>Öğretmenin Adı</b>	: İmge ÇELEN
<b>Dersin Adı</b>	: İngilizce
<b>Sınıf</b>	: 4
<b>Süre</b>	: 120 Dakika ( 3 saat )
<b>Konu</b>	: Unit 11 – Food and Drinks
<b>Araç</b>	: Ders kitabı, ders cd'si

### **Öğrenci Kazanımları:**

1. Eksik bilgiyi tamamlamak için basit parçaları dinleme.
2. Birbirleri ile ilgili olan kalıpları, kelimeleri, resimleri eşleştirmek için dinleme.
3. Basit parçaları okuma ve anlama.
4. Görsel destek ile ilgili kelimelerin farkına varma.
5. Temel kavramları ve ilgili kelimeleri tanıma ve seçme.
6. Yiyecekler ve içecekler ile ilgili basit ve kısa kalıplar yazma .
7. Konu ile ilgili kelimelerin yazılışını doğru olarak yapma.
8. Basit sorular sorma ve cevaplama.
9. Durumları ile ilgili basit kalıplar yaratma ( hungry, thirsty, etc. ).

### **Eğitim Durumu :**

**Isınma ( Warm up )** : Öğrenciler, ders kitabının 157. sayfasındaki yiyecekler ve içecekler ile ilgili olan resim kartlarını keserler. Öğretmen, bir öğrenciyi resim kartları ile birlikte tahtaya çağırır. Ona “ A pizza, please” der ve öğrencinin doğru kartı ona uzatmasını bekler. Öğrenci resimli kartı uzatırken “Here you are” der. Eğer öğrenci, öğretmene doğru kartı uzatırsa, öğretmen “ Thank you” der. Fakat eğer öğrenci öğretmene yanlış kartı uzatırsa, o zaman öğretmen “ No, a pizza, please” der. Ve

öğrenci doğru resmi gösterene kadar öğretmen istemeye devam eder. Öğretmen diğer öğrencilerden de tek tek resimlerdeki yiyecek ve içecekleri ister.

1. Ders kitabının 100. sayfasında olan “ A - Study” bölümünde öğrenciler yiyecek ve içeceklerin resimlerine ve onların isimlerine bakarken, öğretmen de yavaşça kelimeleri okur. Öğrencilerin kelimelerin telaffuzlarını iyi öğrenebilmeleri için, öğretmen tekrar tekrar okur. Daha sonra öğretmen, bir öğrenciden kelimeleri karışık bir şekilde okumasını ister. Diğer öğrenciler de arkadaşlarının okuduğu kelimeyi kitaplarında işaret ederler.

2. Öğrenciler, ders kitabının 101. sayfasındaki “B – Write the names on the correct basket” bölümünde ilk önce resimlerdeki yiyecek ve içeceklerin isimlerini bulmaya çalışırlar. Daha sonra, yiyecekleri soldaki sepete, içecekleri de sağdaki sepete yazarlar.

3. Öğretmen tahtaya “What’s your favourite food/drink ?” sorusunu yazar ve yavaşça tekrar eder. Sonra altına da cevabını yazar. “My favourite food is .....My favourite drink is .....” ve birkaç defa okur. Öğretmen, öğrencilere, bu soruları sorar ve cevaplamalarını ister. Öğrenciler ders kitabının 102. sayfasındaki “C -Read” bölümündeki resimlere bakarlar ve sessizce okurlar. Öğretmen, kitaptaki konuşma ile ilgili soruları tahtaya yazar ve öğrencilerden cevaplamalarını ister.

◆ Q: “What is Mete’s favourite food?”

A: “Pizza”

◆ Q: “What is Zuzu’s favourite food?”

A: “Hamburger”

◆ Q: “What is Betty’s favourite food?”

A: “Fish and Chips”

◆ Q: “What is Betty’s favourite drink?”

A: “Lemonade”

Öğretmen sırasıyla tahtaya öğrencileri çağırır ve bu konuşmayı yapmalarını ister.

4. Öğrenciler, ders kitabının 103. sayfasındaki “D – Read” bölümünde olan kelimelere bakarken, öğretmen de kelimeleri yavaşça ve dikkatlice okur. “A/ AN” kullanımının altı çizilir. Örnekler vererek öğrencilerin anlaması sağlanır.

honey	-	A banana
bread	-	A hamburger
tea	-	An orange

5. Öğretmen, ders kitabının 103. sayfasında olan “ E – Listen and Repeat ” bölümündeki kelimelere ve kalıplara bakarlar. Öğretmen, sayılamayan isimlerin, önlerine “ a bottle of, a cup of, a glass of ” kalıplarının getirilmesiyle sayılabilir şekline dönüştürüldüğünü anlatır. Öğretmen, öğrencilerin anlamalarını sağlamak için örnekler verir. Daha sonra CD’den oradaki kelimeleri dinletir.

6. Öğretmen, ders kitabının 103. sayfasında olan “ F – Listen and Write ” bölümünde CD’yi çalar. Öğrenciler de bu bölümdeki konuşmalarda eksik olan bölümleri doldururlar. Öğretmen CD’yi tekrar çalar ve öğrenciler eksiklerini tamamlar. Sonra, öğretmen öğrencilerden teker teker cevaplarını alır.

### **3.7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmeleri SPSS 11.0 (SPSS, inc. 1989–2001) istatistik programından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılmış olan istatistiksel teknikler aşağıdaki gibidir:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili özellikleri için “ki-kare testi” kullanılmıştır.
2. Grupların öntest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “bağımsız gruplar için t-testi” yapılmıştır. Farklılaşmanın yönünü belirlemek için Scheffé testi kullanılmıştır.
3. Öğrencilerin İngilizce başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest başarı puanları arasında farklılaşma olup olmadığı, “kovaryans analizi” ile test edilmiş ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için “Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi” kullanılmıştır.
4. Sonuçların yorumlanmasında, “  $p=.01$  ” anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Elde edilen bulgular, bu bölümde, araştırma denenceleri doğrultusunda açıklanmıştır.

#### 4.1. BİRİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci denencesi, aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

◆ “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan İngilizce öğretim programının kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı İngilizce öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testi toplam öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri öntest-sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda elde edilen sontest düzeltilmiş puan ortalamaları ile standart hata değerleri, Çizelge 4.1’de verilmektedir.

**Çizelge 4.1.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testinden Elde Ettikleri Öntest-Sontest Toplam Puan Ortalamalarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri İle Sontest Düzeltilmiş Puan Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar			Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
	N		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}_d$	Sh
Deney Grubu	50	Öntest	7.22	2.66		
		Sontest	15.06	5.132	15.04	.742
Kontrol Grubu	47	Öntest	8.638	3.49		
		Sontest	11.36	5.172	11.38	.766

Çizelge 4.1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının başarı testi son test puan ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Deney grubunun ortalaması ( $\bar{x}_1=15.04$ ), kontrol grubunun ortalamasından ( $\bar{x}_2=11.38$ ) yüksektir. Grupların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Çizelge 4.1.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.1.1:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Son Test Toplam Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	.635	1	.635	.024	.878
Yöntem	307.331	1	307.331	11.459	.001
Hata	2521.036	94	26.820		
Toplam	19929.000	97			

Kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde, grupların düzeltilmiş son test puan ortalamaları açısından drama yönteminin, anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmektedir ( $F=11.459$ ,  $p=.001$ ).

## 4.2. İKİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci denencesi, aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- ◆ “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan İngilizce öğretim programının kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı İngilizce öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testi bilgi düzeyi öntest puanları kontrol altına alındığında, bilgi düzeyi son test düzeltilmiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri bilgi düzeyi öntest-son test puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma



değerleri ile kovaryans analizi sonucunda düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.2’de verilmiştir.

**Çizelge 4.2:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Bilgi Düzeyi Öntest-Sontest Puan ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar			Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
	N		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}_d$	Sh
Deney Grubu	50	Öntest	2.920	1.496		
		Sontest	5.540	2.409	5.539	.326
Kontrol Grubu	47	Öntest	3.361	1.960		
		Sontest	4.659	2.139	4.660	.336

Çizelge 4.2. incelendiğinde deney grubunun “bilgi” düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamasının (5.540), kontrol grubundan (4.659) yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların başarı testi bilgi düzeyi puan ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile öntest bilgi düzeyi puan ortalamaları kontrol altına alınarak, düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 4.2.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.2.1.:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Bilgi Düzeyi Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	.004	1	.004	.001	.978
Yöntem	18.407	1	18.407	3.496	.065
Hata	494.969	94	5.266		
Toplam	3050.000	97			

Çizelge 4.2.1. incelendiğinde grupların bilgi düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (F=3.496, p=.065).

### 4.3. ÜÇÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü denencesi, aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

◆ “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan İngilizce öğretim programının kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı İngilizce öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testi kavrama düzeyi öntest puanları kontrol altına alındığında, kavrama düzeyi sontest düzeltilmiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri kavrama düzeyi öntest-sontest puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.3’te verilmiştir.

**Çizelge 4.3:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Öntest-Sontest Puan ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar			Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
	N		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	Sh
Deney Grubu	50	Öntest	5.200	2.213		
		Sontest	11.320	4.297	11.285	.630
Kontrol Grubu	47	Öntest	6.319	2.829		
		Sontest	8.127	4.465	8.165	.650

Çizelge 4.3. incelendiğinde deney grubunun “kavrama” düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamasının (11.285), kontrol grubundan (8.165) yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların başarı testi kavrama düzeyi puan ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile öntest kavrama düzeyi puan ortalamaları kontrol altına alınarak, düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 4.3.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.3.1.:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Kavrama Düzeyi Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	2.516	1	2.516	.130	.719
Yöntem	224.679	1	224.679	11.607	.001
Hata	1819.599	94	19.357		
Toplam	11334.000	97			

Çizelge 4.3.1. incelendiğinde grupların kavrama düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamaları açısından drama yönteminin, anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmektedir (F=11.607, p=.001).

#### 4.4. DÖRDÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü denencesi, aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

◆ “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan İngilizce öğretim programının kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı İngilizce öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testi uygulama düzeyi öntest puanları kontrol altına alındığında, uygulama düzeyi sontest düzeltilmiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri uygulama düzeyi öntest-sontest puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ile standart hata değerleri Çizelge 4.4’te verilmiştir.

**Çizelge 4.4:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Uygulama Düzeyi Öntest-Sontest Puan ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar			Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
	N		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}_d$	Sh
Deney Grubu	50	Öntest	5.640	2.164		
		Sontest	11.240	4.068	11.237	.581
Kontrol Grubu	47	Öntest	6.702	2.850		
		Sontest	8.000	4.016	8.003	.600

Çizelge 4.4. incelendiğinde deney grubunun “uygulama” düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamasının (11.237), kontrol grubundan (8.003) yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların başarı testi uygulama düzeyi puan ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile öntest uygulama düzeyi puan ortalamaları kontrol altına alınarak, düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 4.4.1’de verilmiştir.

**Çizelge 4.4.1.:** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Uygulama Düzeyi Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	.022	1	.022	.001	.971
Yöntem	242.330	1	242.330	14.667	.000
Hata	1553.098	94	16.522		
Toplam	10878.000	97			

Çizelge 4.4.1. incelendiğinde grupların uygulama düzeyi düzeltilmiş sontest puan ortalamaları açısından drama yönteminin, anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmektedir (F=14.667, p=.000).

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama çalışmalarının ve ilköğretim İngilizce ders programında yer alan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin bulguları, yapılan araştırma ve kuramsal çerçeve bağlamında tartışılmıştır.

Eğitimde drama yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacı ile deney ve kontrol gruplarına İngilizce dersi başarı testi, öntest ve sontest olarak verilmiştir. Bu testlerden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Grupların öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı kovaryans analizi ile sınanmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde geliştirilmiş olan etkinliklerin, akademik başarı üzerine olumlu etkisinin olduğu söylenilebilir. Genel olarak başarı puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Aşağıda gruplar arasında oluşan bu farklar ve nedenleri tartışılmıştır.

Birinci denenceye ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde (sontest toplam puanları), deney grubunun sontest düzeltilmiş puanının ( $\bar{x}_1=15.04$ ), kontrol grubunun puanından ( $\bar{x}_2=11.38$ ) yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.1.1).

İkinci denenceye ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde (başarı testi bilgi düzeyi sontest puanları), gruplar arası anlamlı farkın olmadığı ortaya çıkmaktadır (Çizelge 4.2.1). “Bilgi”, özel bilgi ve genellemeleri, yöntem ve işlem yollarını, örüntü, yapı ve düzenleri hatırlamayı içerir. Özçelik’ e (1997) göre ölçme yönünden hatırlama, uygun malzemeyi akla getirmekten başka pek fazla bir şey gerektirmez. Malzemedeki değişiklik yapmak gerekse bile bu, istenen başarının önemli kısmını oluşturmaz. Bilgi hedefleri, en çok hatırlama türünden psikolojik süreçlere dayanır. Bilgi yoklamak için bireye sunulan durum, onun sahip olduğu bilgi ile ilgili işaretleri ortaya çıkarmak için, problemi düzenlemesini ve yeniden örgütlemesini gerektiriyorsa, ilişki kurma sürecine de ihtiyaç duyulabilir.

Bu noktada başarının ölçülebilmesi için, anlamının en alt basamağı olan ve bireyin iletişime konu olan düşünceyi ve bilgiyi, başka düşünce ve bilgilerle ilişki kurarak bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde kullanmasını içeren “kavrama” ve bir iletişim muhtevasının açıklanması ya da özetlenmesini içeren “uygulama” düzeylerinde ölçümlerin yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Bu sebeple gruplar, başarı testi kavrama düzeyi sontest puanları açısından değerlendirildiğinde, anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu (Çizelge 4.3.1), uygulama düzeyi sontest puanlarına incelendiğinde anlamlı farkın yine deney grubu lehine olduğu (Çizelge 4.4.1) görülmektedir.

Elde edilen bulgular, “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde ele alındığında öğrencilerin, öğretmen tarafından daha önceden planlanmış ve yapılandırılmış ve öğrencilerin ilgilerini çekebilecek şekilde düzenlenmiş olan etkinlikler bünyesinde bürünmüş oldukları “uzman” rolüyle karşılaştıkları problemleri çözme aşamasında, içeriğe ilişkin yeni bilgileri daha fazla özümstediklerinin görüldüğü söylenebilir. Senaryo içinde aşamalar ilerledikçe, öğrencilerin kendi başlarına ve grup etkileşimi çerçevesinde keşfettikleri bilgilerin, aynı zamanda harekete de dönüşmesi nedeniyle öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olduğu görülmüştür. Ayrıca bu yaklaşımda bilgi, yalnızca çocuklar tarafından oluşturulduğu, herhangi bir sorundan bağımsız olarak tek başına elde edilmediği, öğretmen tarafından doğrudan aktarılmadığı ve öğrenciler tarafından bizzat elde edildiği için, elde edilen sonuçlardan, öğrenmenin tam anlamıyla içselleştirildiği ifade edilebilir.

Vygotsky'e göre de öğrenenler bilgiyi, grup ortamı dâhilinde, akran iletişimi içerisinde ve kendinden daha bilgili yetişkinler rehberliğinde, problem çözme sırasında sembollerini kullanma eğilimiyle ve sosyal etkileşim yoluyla yapılandırmaktadır. Bu da bireyin uzmanlığını arttırmaktadır.

Başka bir deyişle öğrenenler, bilgi ve becerileri, öncelikle çevrelerindeki insanlarla sosyal etkileşim içerisinde bulunarak ve çevrelerini gözlemleyerek edinirler ve daha sonra içselleştirirler. Lev Vygotsky, çocukların öğrenme projelerine, yetişkinlerin de aktif olarak katılımının olduğu bir eğitim ortamının gerekliliğini savunmuştur (Epstein, 1999). Vygotsky, öğrencilerin kavramları, bizzat yaşama (deneyim) yoluyla ve etraftaki uzman kişilerin yardımı veya rehberliğiyle, o kavramların anlamlarını tartışarak öğrenebileceğini belirtmektedir.

Senaryo temelli öğrenmenin özünde de yaparak öğrenme vardır. Bu kuramda, belli bir yapı içerisinde verilen iyi organize edilmiş ve öykü formunda hazırlanmış olan bilgilerin kolay öğrenildiğine ve kalıcı olduğuna dikkat çekilmektedir. Öğrenen yine “uzman rolü” alarak, belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışan etkin konumdaki kişi olmaktadır. Gerçek bilgi, yalnızca edinilmez; “öğrenme düzeyi” ve “kalıcılığı”, öğrenen o bilgiyi kullanırken ya da yaparken artar.

Konu ile ilgili olarak yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında elde edilen bulguların, drama yönteminin lehine sonuçlar gösterdiği ve mevcut araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar ortaya koydukları görülmüştür.

Goldstein (1985), yaptığı çalışmada, Dramada Dorothy Heathcote Yaklaşımı'nın, moral eğitime etkisi incelenmiş ve öntest, sontest toplam puanların analizleri sonucunda, Dorothy Heathcote'un drama yaklaşımının 11. sınıf düzeyinde, sosyo-moral usavurma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Farris ve Parke (1993) tarafından yapılan çalışmada, dramanın dil gelişimi ve edebiyata katkısını belirlemeye çalışmışlar ve araştırma sonucunda, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri yanı sıra özgüven, benlik algısı, kendini gerçekleştirme, empati, yardımseverlik gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında eğitimde dramanın önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Hertzberg (1999), yaptığı çalışmada, Avustralya'daki ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil derslerinde uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin öğrenme ortamında verdikleri tepkiler doğrultusunda, öğrendikleri dili, tüm kurallarıyla rahatlıkla algılamaları konusunda, önemli ve olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Marschke (2005), yaptığı çalışmada, İletişimci yaklaşımla ilgili detaylı açıklamalar yapmış; drama tekniklerinin, iletişimci yaklaşımın uygulandığı öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığını ortaya koymuştur.

Ntelioglou (2006), insan hakları derslerinde uygulanan drama uygulamalarının, ikinci dil öğrenen öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Sonuç olarak, drama uygulamalarının, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve öğrendikleri yabancı dili kullanmalarına olumlu etkilerinin olduğu; kültürlerarası kabullenmede ve geçişte öğrencilere kolaylıkları sağladığı görülmüştür.

Hsu (2006), yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin, deney ve kontrol grubu öğrencilerine haftada 300 saat olmak üzere, 18 hafta boyunca İngilizce öğretilmelerini sağlamış ve uygulamanın sonunda deney gruplarına bir drama yarışması

yaptırmiştir. Araştırmanın sonucunda, drama uygulamalarının, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve öğrendikleri dilin dilbilgisi kurallarını daha kolay anlayıp kullanmalarına olumlu etkilerinin olduğu ve sosyal ve işbirlikçi bir öğrenme ortamı oluşturmada yardımcı olduğu görülmüştür.

Aynal (1989) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 3. Sınıf İngilizce dersinde saatler, emir cümleleri ve isimlerle ilgili konuların öğretilmesinde, öğrenci başarısına etkisi açısından dramatizasyon ağırlıklı yöntem ile takrir ağırlıklı yöntem arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçta, dramatizasyon ağırlıklı yöntemin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın bulguları incelendiğinde, İngilizce dersi başarı testi toplam, kavrama ve uygulama düzeyi son test puanlarının, deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmuş olması doğrultusunda, “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama çalışmalarının, bilişsel öğrenme alanı açısından, öğrenilenlerin anlamlı ve kalıcı hale gelmesinde ve üst düzey öğrenmeler oluşturmada önemli bir rol oynadığı söylenebilir.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları doğrultusunda, uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### 6.1. SONUÇLAR

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırma denenceleri doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır.

1. “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan İngilizce öğretim programının kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı İngilizce öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testi toplam öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest düzeltilmiş puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan İngilizce öğretim programının kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı İngilizce öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testi bilgi düzeyi öntest puanları kontrol altına alındığında, bilgi düzeyi sontest düzeltilmiş puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

3. “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan İngilizce öğretim programının kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı İngilizce öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testi kavrama düzeyi öntest puanları kontrol altına alındığında, kavrama düzeyi sontest düzeltilmiş puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

4. “Uzman Rolü Yaklaşımı”na dayalı Drama yöntemi temelinde hazırlanan İngilizce öğretim programının kullanıldığı deney grubu ile yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin temel alındığı İngilizce öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testi uygulama düzeyi öntest puanları kontrol altına alındığında, uygulama düzeyi sontest düzeltilmiş puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

## **6.2. ÖNERİLER**

Bu araştırma, “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama çalışmalarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin, İngilizce dersine ilişkin akademik başarılarına etkisini sınamak amacı ile yapılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, uygulamaya ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### **6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma sürecinde, deney grubunu oluşturan öğrencilerin eğitimde drama yöntemine uyum sağlaması amacıyla yapılan hazırlık çalışmalarına 3 ders saati ayrılmıştır. Ancak bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda, ısınma çalışmaları ve egzersizlerden oluşan hazırlık çalışmalarına uzun bir zaman diliminin ayrılmasının, bu yöntemle yeni tanışan öğrenciler açısından daha yararlı olacağı önerilmektedir.

2. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde İngilizce dersine yönelik akademik başarının artırılması için, araştırmada kullanılan eğitimde drama yöntemi dışında farklı öğrenci merkezli öğretim yöntem ve yaklaşımlarının (kubalık öğrenme, proje tabanlı öğrenme) da etkililiği sınanabilir.

3. Okullarda, drama çalışmaları yapılırken, çalışmaya başlanmadan bir-iki hafta önceden, çalışmanın yapılacağı dersliğin ve kullanılacak malzemelerin (minderler, sandalyeler, kraft kâğıtlar, renkli kalemler, kostümler, dramatik nesnelere vs.) hazırlanmasının, çalışmalar sırasındaki aksaklıkların önlenmesi bakımından önemli olduğu önerilmektedir.

4. Uygulamanın amacına daha net ulaşması ve uygulayıcının, disiplin ve sınıfa hâkimiyet sorunlarının azaltılması için, bu tür bir uygulamanın, daha az mevcudu olan gruplarla yapılması gerekmektedir.

### **6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma, İngilizce dersine yönelik deneysel bir çalışmadır. “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama çalışmalarının, ilköğretim düzeyindeki farklı yaş gruplarıyla ve farklı derslerde nasıl sonuçlar verdiğini analiz edebilme amacıyla farklı derslerin öğretiminde uygulanması önerilmektedir.

2. Eğitimde drama yöntemine ilişkin kuramsal ve deneysel çalışmaların giderek arttığı ülkemizde, belli teknik ve yaklaşımlarının temel alındığı çalışmaların daha çok yapılmasına gereksinim duyulmaktadır (Örn: Süreçsel Drama).

3. Bu araştırma, İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ölçülmesi ile sınırlıdır. “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama etkinlikleri, başka konularda ve başka becerilerin kazandırılmasında (duyuşsal özellikler, üst düzey düşünme becerileri gibi) da kullanılabilir.

4. Bu çalışmada “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama etkinliklerinin, İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Farklı yöntemlerin ve yaklaşımların da öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarına etkisi incelenebilir.

5. Bu çalışmada, Dorothy Heathcote’un “Uzman Rolü Yaklaşımı” kullanılmıştır. Yapılacak çalışmalarda farklı kuramcılarının farklı yaklaşımları, ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılabilir.

6. “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama çalışmaları, ilköğretimde ve ortaöğretimde, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının yanı sıra, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmek amacıyla da kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

Abbot, L. and Edminston, B. (1998). *Context between play, drama and learning* (Ed. T. Grady and C. O' Sullivan), *A head taller*. University of Birmingham, UK.

And, M. (1974). *Oyun ve bügü*. İş Bankası Kültür Yayınları: 144, İstanbul.

Akar, R. (2000). *Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi: Dorothy Heathcote'un Uzman Rolü Yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Alistair, M. S. (1996). British conceptions of drama in Education- the fifties to the nineties, chapter two of the ph. d. Dissertation. *Drama as transformation: A conceptual change in the teaching of drama in education*. University of Toronto, Canada.

Ay, S. (1997). *Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon yönteminin yaratıcı dil üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1995). *Theory into practice: How do we link?* In G. Anglin (Ed.), *instructional technology: Past, present, and future*. Denver, CO: Libraries Unlimited.

Best, D. (1998). *Eğitimde drama yaz okulu ders notları*. University of Central England, UK.

Biggs, J. (1989). *Approaches to the enhancement of tertiary teaching*. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7–25.

Bojinsha, (1987). *Rooru purei de gakubu*, Kaiwa1–2.

Bowell, (1993). *5.Uluslararası eğitimde yaratıcı drama semineri notları*. Çağdaş Drama Derneği, Ankara.

- Brauer, G. (2002). *Body And Language*. Ablex Publishing, London.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18, 32–42.
- Budak, Y. (2000). Dün bugün bağlamında yabancı dil öğretim amaçlarına disiplinler arası bir yaklaşım, *Millî Eğitim Dergisi*, 146.
- Byrnes, J. P., (2001). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. (2nd ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Campbell, R. and Monson, D. (1994). Building a goal based learning environment, *Educational Technology*, November/December, vol. XXXIV, num. 9.
- Collins, A. (1994). Goal based scenarios and problem of situated learning a commentary on Andersen's design of goal based scenarios, *Educational Technology*, November/December, vol. XXXIV, num. 9.
- Confrey, J. (1995). How compatible are radical constructivism, sociocultural approaches, and social constructivism? (Ed: L. P. Steffe and J. E. Gale) (p.:185-226) *Constructivism in education*, New Jersey Have, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale.
- Cunningham, D. J. (1991). *In defense of extremism*. *Educational Technology*, 31(9), 26–27.
- Çeçen, A. R. (2000). “Vygotsky'nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları”, *Ç.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.1. s.1 ss.21–25.
- Davis, D. (1996). *Drama, learning and mental development*, 6,1.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Deryakulu, D. & Şimşek, A. (1996). *Türetimci öğrenme ve dikkat odaklamann öğrenci başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üçüncü Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Bursa.

Deryakulu, D. (2001). Sınıfta Demokrasi. *Eğitim Sen Yayınları*, ANKARA.

Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Dodding, J. (1996). Teaching English through drama, British Council Summer School, *Yayınlanmamış Ders Notları*, Bristol.

Dodge, D. (2005). *Creative Drama In The Second Language Classroom*. 14.05.2005, <http://www.qksrv.qksrv.net/click-969386-5439827>.

Duffy, T. M. & Bednar, A. K. (1991). Attempting to come to grips with alternative perspectives. *Educational Technology*, 31(9), 12-15.

Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology. *Educational Technology*, 31(5), 7-12.

Ekeberg, M; Lepp, M; Dahlberg, K. (2004). Reflective Learning with Drama in Nursing education- a Swedish Attempt to Overcome the Theory Praxis Gap, *Nurse Education Today*, 24, 622-628.

Epstein, A. S. (1999). Pathways to quality in Head Start, public school, and private nonprofit Early Childhood Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2).

Farris J. P. and Parke J. (1993). To be or not to be: what students think about drama. *The Clearing House*, vol. March- April.

Gillham, G. (1998), "What life is for an analysis of Dorothy Heathcote's 'levels' of explanation", *Theatre and Education Journal*, 1, UK.

Good, T. L. and Brophy, J. E. (2000). *Educational psychology: A realistic approach* (4th ed.) White Plains, NY, Longman.

Goldstein, L. M. (1985). *The Dorothy Heathcote Approach to creative drama: Effectiveness and impact on moral Education*. Rutgers the State University of New Jersey, New Brunswick, USA.

Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (1998). *Çocuk eğitiminde drama (Yöntem ve Uygulamalar)*, Epsilon Yayıncılık Hiz. Tic. San. Ltd. Şti., İstanbul.

Güneysu, S. (1991). *YAPA 7. Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Anadolu Üniversitesi 25-27 Nisan.

Güvenç, B. (1972). *İnsan ve kültür*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Harbinson, L. (1996). *Teaching English through drama*, British Council Summer School, *Yayınlanmamış Ders Notları*, Bristol.

Hardy, S. M. P. (1972). *Drama as a Tool in Education*. Ph.D. Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign

[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED085733&\\_ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=eric\\_accno&accno=ED085733](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED085733&_ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED085733)

<http://arts.unitec.ac.nz/engageinarts/drama/glossary.php>

[http://www.ite.org.uk/ite\\_topics/drama\\_secondary/016.php](http://www.ite.org.uk/ite_topics/drama_secondary/016.php)

Hein, G. E. (1991). [http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivist\\_learning.html](http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivist_learning.html).

Hertzberg, M. L. (1999). *How does educational drama enhance children's language and literacy development?*

<http://library.uws.edu.au/adt-NUWS/public/adt-NUWS20030616.100104>

Hill, A. A. (1969). *Linguistics. Voice of America lectures*. July, Volume:58.

- Hirtle, J. (1996). Social constructivism. *English Journal*, 85(1), 91–92.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*, Longman.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and dramatic art*, Blackwell, London.
- Hsu, M. H. (2006). *The effects of dramatic activities on reading comprehension of senior high school EFL students in Taiwan (China)*.  
<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3229360>
- Hutts, S., Taylor, S., Hutt, C., Christopherson, H. (1989). *Play, exploration and learning: A natural history of preschool*. London: Routledge.
- İnandı, B. (1997). *Kültürler arası İletişimde Yabancı Filologların Yeri, Yabancı Kültür ve Edebiyatları Türkiye’de Öğretimi ve Türk Kültürü içinde Türkiye Yazarlar Birliği*, Ankara.
- Janitza, J. (1990). "Trois conceptions de l’apprentissage" in *Le Français dans le Monde*, No: 231, Février-Mars. Paris: Hâtier (38-45).
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky’s sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117 (Fall), 133-140.
- Jonassen, D. H. (1990). Toward a constructivist view of instructional design. *Educational Technology*, 30(10), 32-34.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Jonassen, D. H. (1994). Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.



Karmen, M. (1992). *Creative drama and the enhancement of elementary school students' understanding of science concepts*. Dissertations Abstracts International. DAI-A 52/07, 2489.

Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, TDK Yay., S. 379-380/Temmuz-Ağustos.

Köymen, Ü. (2000). *Eğitimde drama*, Doktora ders notları. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.

Ladousse, P. G. (1987). *Role Play*, Oxford University Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*, Chicago, IL, University of Chicago Press.

Lantolf, J. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33; 79–96.

Litowitz, B. E. (1993). Deconstruction in the zone of proximal development. In E. A. Forman, N. Minick, C. A. Stane (Eds.), *Context for learning* (pp.: 184-196). New York: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*, USA, Cambridge University Press.

Maley, A., Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Merleau- Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge and Kegan Paul.

Marschke, R. (2005). *Creating Contexts, Characters, and Communication: Foreign Language Teaching and Process Drama*.

<http://adt.library.qut.edu.au/adt-qut/public/adt-QUT20060109.155835>

- Mc Caslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*, (5th ed.), Longman, London, UK.
- Mc Caslin, N. (2000). *Creative drama in the classroom and beyond*. Longman, London, UK.
- Mc Person; Bermen; Joseph (1996). <http://www.ils.nwu.edu/research>
- Merrill, D. M., Li, Z., & Jones, M. K. (1990). ID2 and constructivist theory. *Educational Technology*, 30(12), 52-55.
- Morgan, N. And Saxton, J. (1995). *Teaching drama, mind of wonders*, Redwood Books, Trowbridge, UK.
- Muir, L. A. (1994). Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote- A comparative study- *Master of Arts (Drama in Education)*, University of Central England, UK.
- Neelands, J. (1990). *Structuring drama work*, Goode, T. (Edt.), Cambridge University Press, UK.
- Ntelioglou, Y. B. (2006). *Crossing borders: Drama in the second language classroom*. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/MR19671>
- O'Neill, C. (1995) *Drama worlds*. Portsmouth NH, Heinemann.
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1984). *Drama structures: A practical handbook for teachers*, Hutchinson, London, UK.
- O'Neill, C. & Lambert, A.; Linnell, R., Wood, J. W. (1976). *Drama Guidelines*, Heinemann Educational Books Ltd., Oxford, UK.
- Orey, M. A. And Nelson, W. A. (1997). The impact of situated cognition: Instructional design paradigms in transistion In C. Dills and A. J. Romiszowski (Eds.). Instructional design paradigms. *Educational Technology Publications*, Englewood Cliffs, New Jersey.

Ömeroğlu, E. (1991). “Okulöncesi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü ( Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar )”, Sempozyum, *Kültür Koleji Yayınları*,1, Ankara.

Önen, Y. (1974). *Cumhuriyet Devrinde Türkiye’de Almanca Öğretimi ve Germanistik içinde Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayını*, 239, Ankara.

Özçelik, D. A. (1997). *Test Hazırlama Kılavuzu*. Genişletilmiş Üçüncü Baskı, ÖSYM Eğitim Yayınları 8.

Papacosta, M. (1994). Problems of the “teacher in role” strategy skills of the teacher, *Master of Arts*, University of Central England, UK.

Pennington, E. (2000). *Eğitimde drama yaz okulu ders notları*. University of Central England, Birmingham, UK.

Pollisini, J. K. (1994), *The creative drama book; Three aproaches*, Anch Orage Press, New Orleans, USA.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

San, İ. (1991). Yaratıcı drama - eğitsel boyutları. (Ed. Ö. Adıgüzel), *Yaratıcı drama içinde* (s. 81–90). Naturel Yayıncılık, Ankara.

San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel, yaratıcı drama, *Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı*. Ocak/şubat, yıl 2, Sayı 7.

Schank, R. C. (1999). Instructional-design theories and models, Volume II: A new paradigm of instructional theory (Ed. Charles M. Reigeluth), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London.

Scheurman, G. (1998). From behaviorist to constructivist teaching. *Social Education*, 62(1), 6-9.

Selley, N. (1999). *The art of constructivist in the primary school a guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.

Slavin, R. E. (1979). *Educational psychology*, Prentice Hall Eggl Wood Cliffs, New Jersey, USA.

Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*, Cassell Educational Limited, UK.

Somers, J. (1998). *Çağdaş Drama Derneği Atelye Notları*. Çağdaş Drama Derneği, Mayıs, Ankara.

Spss, Inc. (2001). Spss for Windows Lead Technologies, Inc. version 11.0.1.

Sternberg, R. J. and Williams, W. M. (2002). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Şahin, B. (2006). *Mersin İl Merkezindeki Devlet ve Özel İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Etkinliği İçerisinde Dramayı Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Tekin, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayıncılık, Ankara.

Tokmakçioğlu, Z. (1990). *Improving active vocabulary and developing speaking through drama in ELT classes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Saydam Matbaacılık, Ankara.

Ur, P. (1989). *“Discussions that work”, Task-centered fluency practice*, Cambridge University Press.

Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi-eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 3 (2003) 291-309.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Michael Cole (Edt.), MA Harward University Press.

Vygotsky, L. (1987). The Collected Works of L. Vygotsky. Volume 1. *Thinking and Speaking*. New York, NY: Plenum Press.

Waddilove, C. (1996). Teaching English through drama, British Council Summer School, *Yayınlanmamış Ders Notları*.

Wacyn-Jones, P. (1983). "Act English" *A book of role-plays*, Penguin Books.

Watson, G.J. (1983). *Drama an Introduction*. St. Martin's Press, New York.

Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford University Press.

Wiersma, W. (1985). *Research Methods in Education An Introduction*. (3rd ed. Revised Printing). Newton: Massachuesetts.

Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10), 751-755.

Woody, P. D. (1974). *A Comparison of Dorothy Heathcote's Informal Drama Methodology and a Formal Drama Approach in Influencing Self-Esteem of Preadolescents in a Christian Education Program*. Ph.D. Dissertation, The Florida State University

[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED085733&\\_ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=eric\\_accno&accno=ED085733](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED085733&_ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED085733)

Woolland, B. (1996). *The teaching of drama in the primary school*, The Effective Teacher Series, Longman Group, UK.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Güz, Cilt 8,1-2.

Yurdakul, B. (2005). Sosyo-kültürel yapılandırmacılık: L.S. Vygotsky. Özcan Demirel (Edt.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s.44-47). Ankara: PegemA Yayıncılık.

## EKLER

### **Ek-1: Eğitimde Dramada Dorothy Heathcote'un Geliştirmiş Olduğu “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın Temelinde Hazırlanmış Olan Yabancı Dil Dersi Drama Ders Planı Örnekleri**

#### **DERS 1 (1. Hafta)**

**Tarih: 25/ 02/2008**

**Süre: 40+40+40=120 dk.**

Öğretmen öncelikle, “drama dersinin kuralları ve özellikleri” hakkında öğrencilere bilgiler verir. Bu bilgiler doğrultusunda, öğrenci eğitimde drama yöntemine ısınmalarını sağlamak ve bedenlerini, jest ve mimiklerini bir durumu ifade edebilmek amacıyla kullanma becerilerini geliştirmek amacıyla ısınma egzersizleri ile başlanır.

#### **Isınma ve bedeni ifade sel duruma getirme çalışmaları:**

◆ Öğretmen, öğrencilere tempolu serbest yürüyüşler yaptırır ve öğrenciler, öğretmenin bu yürüyüşler sırasında söylediği rakamlar doğrultusunda -1, 2, 3- kişiye dokunurlar.

◆ Cisim oluşturma: Bu tempolu yürüyüşler sırasında öğrenciler, öğretmenin ifade ettiği sayıda gruplar oluşturur ve sırasıyla, önce bir obje, sonra devinim katmak suretiyle hareketli bir obje ve son olarak hem devinim hem de ses katmak suretiyle bir nesne oldular.

◆ İsim duruşları: Her öğrenci, kendi adını ifade eden duruşlar oluşturur. Daha sonra her öğrenci, yanındaki öğrencilerle beşerli gruplar oluşturur, kendi isim duruşlarını birleştirerek bir heykel yaparlar ve bu heykele bir isim verirler. Grupların heykel isimleri, sınıfta hep birlikte tartışılır.

#### **Doğaçlamalar:**

◆ Öğretmen, öğrencileri **ikişerli** gruplar haline getirir ve konuyu verir.

1.Konu: Köpeğine bir araba çarpıyor. Sen okuldan döndüğünde baban sana olanları anlatıyor.

2. Konu: Daha önce hiç görmediğin teyzen sizi ziyarete gelmiş. Kapıyı sen açıyorsun. Neye benziyor? Birbirinize ne söylersiniz?

◆ Öğretmen, öğrencileri **üçerli** gruplar haline getirir ve konuyu verir.

1.Konu: Sen ve arkadaşın yolda giderken yerde bir miktar para buldunuz. Onu olmak istiyorsunuz ama o arada karşıdan yerlere bakınarak gelen bir kadın görüyorsunuz. Parayı kaybedenin o kadın olduğundan eminsiniz. Ne yaparsınız?

2. Konu: Bir öğrencinin, öğretmen dışarıya çıkınca, testte kopya çektiğini gördün. Öğretmen de bundan şüpheleniyor, sana ve diğer öğrenciye dersten sonra kalmanızı söylüyor. Her biriniz ne söylersiniz ve ne yaparsınız?



## SENARYO 1 (2. , 3. ve 4. Hafta)

### DERS 1 (2. Hafta)

**Tarih: 03/03/2008**

**Konular:** have/has got, Family Members, Preposition 'in', Numbers from '20 to 100'

- Kazanımlar:**
- 1- Aile bireylerinin isimlerini söyler/yazar
  - 2- "have/has got" yapısını kullanarak sahip olduğu şeylerle (oyuncaklarla) ilgili cümleler söyler/yazar
  - 3- Aile bireylerinin sahip oldukları şeylerle ilgili cümleler söyler/yazar
  - 4- Sayıları söyler/yazar
  - 5- Sayılarla ilgili cümleler söyler/yazar
  - 6- Preposition 'in'i ve sayıları kullanarak herhangi bir odadaki eşyalarla ilgili cümleler söyler/yazar
  - 7- Verilen karışık sayıları doğru sıraya koyar
  - 8- Preposition 'in'i içeren sorulara, sayılarla ilgili cevaplar söyler/yazar

**Süre:** 40+40+40=120 dk.

**Malzemeler:** kraft kâğıt, pastel boya, makas, cd çalar, örnek İngilizce kaynaklar...

**Öğrencilerin Roller:** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, "Aile bireyleri, have got, has got kavramları, sayılar, preposition in kavramlarını öğreten bir İngilizce ders kitabı yazım komitesi"nde görevlendirilmiş "uzman"lar.

**Öğretmenin Roller:** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, "İngilizce ders kitabı yazım komitesi"nde görevlendirilmiş "uzman"lardan sorumlu müdür.

**Kurgusal Ortam:** Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce ders kitabı yazım birimi.

**Problem:** Milli Eğitim Bakanlığına son yıllarda İngilizce öğretmeni, anne baba ve öğrencilerden gelen en büyük şikâyet ders kitaplarının, kolay anlaşılır ve eğlenceli olmamasıdır. Bakanlık bu konuda yeni bir kitap yazdırmaya karar vermiştir. Bu amaçla da uzmanlardan oluşan bir komite kurulmuştur. Komite 3 haftalık bir süre içinde, küçük çocuklar

için (10–11 yaş) eğlenceli, açık, anlaşılır bir kitap yazmakla sorumludur. 3 hafta sonunda kitap Milli Eğitim Bakanı ve şube müdürlerine sunulacaktır.

### **Etkinlikler:**

\* **Paper location (dramanın geçtiği kurgusal mekânı kâğıtlarla oluşturmak):** Öğretmenin, “çocuklar yapacağımız drama çalışması İngilizce ders kitabı yazım birimi” nde geçmektedir. Bizler bu birimde çalışan uzmanlarız. Sizler bakanlık tarafından seçilmiş ve 10–11 yaşlarındaki çocuklar için eğlenceli ve anlaşılır bir ders kitabı yazmakla görevlendirilmiş uzmanlarıyız” yönergesi ile birlikte, kurgusal olarak dramanın geçtiği mekânı yani “MEB İngilizce ders kitabı yazım birimi”ni gerçekliğe dönüştürmek ve öğrencilerin role girmelerini sağlamak için, bu mekân öğrencilerle birlikte ayrıntılı olarak tasarlanır. Bu etkinlikte dersliğin ortasına büyük bir kraft kâğıt (ebatlar...) konur ve etrafında halka biçiminde oturan çocuklara burada hangi odaların olduğu, çay odası, revir, fotokopi odasının nerede bulunduğu vb. sorulur ve çocuklar kâğıt üzerine hep birlikte tek bir kroki çizerler. Böylece kurgusal ortam çocukların kafasında somutlaştırılmış olur. Daha sonra bu birimde alt komisyonlar oluşturulur. Bu amaçla öğretmen bir ders kitabı yazmak için hangi çalışma gruplarının bulunması gerektiğini belirler ve öğrencileri beş gruba ayırır.

**I. Grup:** Aile bireyleri konusyla ilgili metin, resim ve alıştırma çalışmalarını yapacaktır.

**II. Grup:** “have / has got” konusyla ilgili metin, resim ve alıştırma çalışmalarını yapacaktır.

**III. Grup:** “The preposition “in” ” konusyla ilgili metin, resim ve alıştırma çalışmalarını yapacaktır.

**IV. Grup:** “Numbers from 20 to 100” konusyla ilgili metin, resim ve alıştırma çalışmalarını yapacaktır.

**V. Grup:** Kapak tasarımı ve içindekiler bölümü ile ilgili çalışmaları yapacaktır.

Gruplar büyük bir kâğıda yazılarak ofisin (sınıfın) duvarına asılır.

\* **Role girme egzersizleri:** Öğretmen öğrencilere dağıtacağı “Sayın ile başlayan” küçük kâğıtlara, adlarını ve kendi grupları içindeki görevlerini tam olarak yazmaları ister. Daha sonra bu kâğıtları, yakalarına ilıştirmeleri ve o andan itibaren de onları, yaka kartları olarak kullanacakları için, hiç çıkartmamaları ister.

\* **Teacher in role:** Öğretmen müdür rolünde tüm çalışanları bir toplantı yapmak üzere toplar. Onlara bugün için her grubun, üstlendikleri görevle (konuyla) ilgili çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtir ve tüm grupların odasına gidip çalışmasını söyler. Tüm gruplar birbiri ile işbirliği de yapmak zorundadır. Bu çalışma sırasında öğretmen, grupları dolaşarak örnek ders kitapları, materyaller verir, onların yapacağı yaratıcı tasarımlarda da bilimsel bir hatanın olmaması için yönlendirir.

## **DERS 2 (3. Hafta)**

**Tarih: 10/03/2008**

**Konular:** have/has got, Family Members, Preposition 'in', Numbers from '20 to 100'

- Kazanımlar:**
- 1- Aile bireylerinin isimlerini söyler/yazar
  - 2- "have/has got" yapısını kullanarak sahip olduğu şeylerle (oyuncaklarla) ilgili cümleler söyler/yazar
  - 3- Aile bireylerinin sahip oldukları şeylerle ilgili cümleler söyler/yazar
  - 4- Sayıları söyler/yazar
  - 5- Sayılarla ilgili cümleler söyler/yazar
  - 6- Preposition 'in'i ve sayıları kullanarak herhangi bir odadaki eşyalarla ilgili cümleler söyler/yazar
  - 7- Verilen karışık sayıları doğru sıraya koyar
  - 8- Preposition 'in'i içeren sorulara, sayılarla ilgili cevaplar söyler/yazar

**Süre:** 40+40+40=120 dk.

**Malzemeler:** kraft kâğıt, pastel boya, makas, cd çalar, örnek İngilizce kaynaklar...

**Öğrencilerin Roller:** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, "Aile bireyleri, have got, has got kavramları, sayılar, preposition in kavramlarını öğreten bir İngilizce ders kitabı yazım komitesi"nde görevlendirilmiş "uzman"lar.

**Öğretmenin Roller:** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, "İngilizce ders kitabı yazım komitesi"nde görevlendirilmiş "uzman"lardan sorumlu müdür.

**Kurgusal Ortam:** Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce ders kitabı yazım birimi.

**Problem:** İlk derste ortaya çıkarılmış olan ders kitabının bazı bölümlerinin düzeltilmesi gerekmektedir.

**Etkinlikler:**

\* **Holding a Meeting:** Öğretmen tüm grupların yaptıklarını “müdür” olarak kendisine sunmalarını ve birbirlerine anlatmalarını ister. Hep birlikte çocukların düzeyine uygun mu, ilgi çeker mi, eğlenceli mi? Öğretici mi? gibi sorulara yanıt aranır.

\* **Teacher in role:** Öğretmen müdür olarak, geçen gün yaptıkları tasarımları bir grup velinin incelediğini ancak bazı tasarımları ..... açılarından uygun bulmadıklarını belirtir. Çok az zamanları olduğunu ve bu tasarımları düzeltmeleri gerektiğini duyurur.

\* **Unfinished materials:** Her grup, ortaya çıkardıkları materyalin, öğretmen tarafından kendilerine iletilmiş olan yanlış ya da eksik taraflarıyla ilgili çalışmalarını yaparlar. Bu çalışma sırasında öğretmen, grupları dolaşarak öğrencileri, bilimsel bir hata yapmamaları için yönlendirir.

\***Writing in role:** Her grup, bir üst bölüme (denetleme bölümüne) tasarımlarının yanlış ya da eksik taraflarıyla ve düzeltmeleriyle ilgili ayrıntılı bir rapor yazar. (yanlışlar nelerdir? Nasıl düzeltilmiştir? vs vs )

### **DERS 3 (4. Hafta)**

**Tarih: 17/03/2008**

**Konular:** have/has got, Family Members, Preposition 'in', Numbers from '20 to 100'

- Kazanımlar:**
- 1- Aile bireylerinin isimlerini söyler/yazar
  - 2- "have/has got" yapısını kullanarak sahip olduğu şeylerle (oyuncaklarla) ilgili cümleler söyler/yazar
  - 3- Aile bireylerinin sahip oldukları şeylerle ilgili cümleler söyler/yazar
  - 4- Sayıları söyler/yazar
  - 5- Sayılarla ilgili cümleler söyler/yazar
  - 6- Preposition 'in'i ve sayıları kullanarak herhangi bir odadaki eşyalarla ilgili cümleler söyler/yazar
  - 7- Verilen karışık sayıları doğru sıraya koyar
  - 8- Preposition 'in'i içeren sorulara, sayılarla ilgili cevaplar söyler/yazar

**Süre:** 40+40+40=120 dk.

**Malzemeler:** kraft kâğıt, pastel boya, makas, cd çalar, örnek İngilizce kaynaklar...

**Öğrencilerin Roller:** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, " Aile bireyleri, have got, has got kavramları, sayılar, preposition in kavramlarını öğreten bir İngilizce ders kitabı yazım komitesi"nde görevlendirilmiş "uzman"lar.

**Öğretmenin Roller:** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, "İngilizce ders kitabı yazım komitesi"nde görevlendirilmiş "uzman"lardan sorumlu müdür.

**Kurgusal Ortam:** Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce ders kitabı yazım birimi.

**Problem:** Tasarımlar son şekli almış ve kaynak kitap oluşturulmuş; kitap basılmak üzere matbaaya gönderilmiştir. Ancak bir önceki hafta yazılan raporlarda belirtilen (düzeltmek zorunda kalınmış) kısımlarla ilgili denetleme kurulundan gelen cevap yazısında, o hataların her grupta kimler tarafından yapıldığı (tasarlandığı) öğrenilmek istenmektedir ve o kişilere, gerekli yaptırımların uygulanmasının gerekliliği üzerine durulmaktadır.

**Etkinlikler:**

\* **Holding a Meeting:** Öğretmen, tüm gruplara, denetleme kurulundan gelen yazının içeriği doğrultusunda yapacakları davranışı belirlemeleri ve bir karar vermeleri için toplantı yapmaları gerektiğini belirtir ve grupların kararları için beklenir.

\* **Teacher in role:** Öğretmen, tüm bu gruplardan sorumlu müdür olarak, grupların kararlarını kendisine yazarak (rapor) halinde vermelerini ister.

\***Writing in role:** Her grup, müdürlerine (öğretmene), aldıkları kararı rapor halinde sunmak için yazma çalışması yaparlar.

Öğretmen, müdür olarak çalışanlarına teşekkür eder ve ders sonlandırılır.

## **SENARYO 2: (5. ve 6. Hafta)**

### **DERS 1: (5. Hafta)**

**Tarih: 24/03/2008**

**Konular:** Food and Drinks, Where are you from?, What nationality are you?

- Kazanımlar:**
- 1- Aile bireylerinin isimlerini söyler/yazar
  - 2- “Where are you from?”lu sorular sorar/yazar
  - 3- “What nationality are you?”lu sorular sorar/yazar
  - 4- Yiyecek ve içecek isimlerini söyler/yazar
  - 5- Ülkeler ve uyruk isimlerini söyler/yazar
  - 6- Ülkeler ve uyruklarla ilgili sorulara cevaplar söyler/yazar
  - 7- Ülke ve uyruk isimlerini eşleştirir

**Süre:** 40+40+40=120 dk.

**Malzemeler:** kraft kâğıt, pastel boya, makas, cd çalar, örnek broşür ve afişler...

**Öğrencilerin Roller:** Dış İşleri Bakanlığı tarafından, “Ege Bölgesi’ni yurtdışındaki insanlara tanıtmak için, bölgedeki illerin tarihi yerleri, ünlü yiyecek, içecek, sebze ve meyve adlarını içeren bir broşür yazım komitesi”nde görevlendirilmiş “uzman”lar.

**Öğretmenin Roller:** Dış İşleri Bakanlığı tarafından, “Ege Bölgesi’ni yurtdışındaki insanlara tanıtmak için, bölgedeki illerin tarihi yerleri, ünlü yiyecek, içecek, sebze ve meyve adlarını içeren bir broşür yazım komitesi”nde görevlendirilmiş “uzman”lardan sorumlu müdür.

**Kurgusal Ortam:** Bakanlığa ait, turizm çalışmalarının yapıldığı bir ofis.

**Problem:** Dış İşleri Bakanlığına son yıllarda turizmcilerden ve yurtdışında yaşayan Türklerden gelen en büyük şikâyet, Türkiye’nin bazı bölgelerinin tanıtımının, çok detaylı ve doğru yapılmaması ve ülke tanıtımı için kullanılan broşürlerin kapsamlı



olmamasıdır. Bakanlık bu konuda Ege Bölgesi'yle ilgili yeni bir broşür hazırlatmaya karar vermiştir. Bu amaçla da uzmanlardan oluşan bir komite kurulmuştur. Komite, 2 haftalık bir süre içinde, Ege Bölgesi'nin yurtdışında tanıtımında kullanılacak zengin, açık, anlaşılır bir broşür yazmakla sorumludur. 2 hafta sonunda bu broşür, Dış İşleri Bakanı ve turizmden sorumlu yetkililere sunulacaktır.

### **Etkinlikler:**

\* **Paper location (dramanın geçtiği kurgusal mekânı kâğıtlarla oluşturmak):** Öğretmenin, “çocuklar yapacağımız drama çalışması Bakanlığa ait, turizm çalışmalarının yapıldığı bir ofis”te geçmektedir. Bizler bu birimde çalışan uzmanlarız. Sizler bakanlık tarafından seçilmiş ve Ege Bölgesi'nin yurtdışında tanıtımında kullanılacak zengin, açık, anlaşılır bir broşür yazmakla görevlendirilmiş uzmanlarsınız” yönergesi ile birlikte, kurgusal olarak dramanın geçtiği mekânı yani “Dış İşleri Bakanlığı turizm ofislerinden biri”ni gerçekliğe dönüştürmek ve öğrencilerin role girmelerini sağlamak için, bu mekân öğrencilerle birlikte ayrıntılı olarak tasarlanır. Bu etkinlikte dersliğin ortasına büyük bir kraft kâğıt (ebatlar...) konur ve etrafında halka biçiminde oturan çocuklara burada hangi odaların olduğu, çay odası, revir, fotokopi odasının nerede bulunduğu vb. sorulur ve çocuklar kâğıt üzerine hep birlikte tek bir kroki çizerler. Böylece kurgusal ortam çocukların kafasında somutlaştırılmış olur. Daha sonra bu birimde alt komisyonlar oluşturulur. Bu amaçla öğretmen bir ders kitabı yazmak için hangi çalışma gruplarının bulunması gerektiğini belirler ve öğrencileri beş gruba ayırır.

**I. Grup:** Broşürün, İzmir ili ile ilgili kısmıyla ilgili metin ve resim çalışmalarını yapacaktır.

**II. Grup:** Broşürün, Aydın ili ile ilgili kısmıyla ilgili metin ve resim çalışmalarını yapacaktır.

**III. Grup:** Broşürün, Muğla ili ile ilgili kısmıyla ilgili metin ve resim çalışmalarını yapacaktır.

**IV. Grup:** Broşürün, Kütahya ili ile ilgili kısmıyla ilgili metin ve resim çalışmalarını yapacaktır.

**V. Grup:** Kapak tasarımı ve içindekiler bölümü ile ilgili çalışmaları yapacaktır.

Gruplar büyük bir kâğıda yazılarak ofisin (sınıfın) duvarına asılır.

\* **Role girme egzersizleri:** Öğretmen öğrencilere dağıtacağı “Sayın ile başlayan” küçük kâğıtlara, adlarını ve kendi grupları içindeki görevlerini tam olarak yazmaları ister. Daha sonra bu kâğıtları, yakalarına ilâştirmeleri ve o andan itibaren de onları, yaka kartları olarak kullanacakları için, hiç çıkartmamaları ister.

\* **Teacher in role:** Öğretmen müdür rolünde tüm çalışanları bir toplantı yapmak üzere toplar. Onlara bugün için her grubun, üstlendikleri görevle (konuyla) ilgili çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtir ve tüm grupların odasına gidip çalışmasını söyler. Tüm gruplar birbiri ile işbirliği de yapmak zorundadır. Bu çalışma sırasında öğretmen, grupları dolaşarak örnek broşürler, materyaller verir, onların yapacağı yaratıcı tasarımlarda da bilimsel bir hatanın olmaması için yönlendirir.

\* **Holding a Meeting:** Öğretmen tüm grupların yaptıklarını “müdür” olarak kendisine sunmalarını ve birbirlerine anlatmalarını ister. Hep birlikte Ege Bölgesi’nin iyi tanıtımını sağlar mı? İlgi çeker mi, yeterli mi? gibi sorulara yanıt aranır. Ancak tüm bu işlemlerden önce öğretmen, turistlerin broşürde tam olarak neler görmek ve okumak istediklerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin dörtlü doğaçlamalar yapacağını söyler ve grupları oluşturur.

\* **Doğaçlamalar:**

◆ Öğretmen, öğrencileri **dörderli** gruplar haline getirir ve konuyu verir.

Konu: A grubundaki öğrenciler turist (2 kişi); B grubundaki öğrenciler (2 kişi) ise turizm bürosundaki çalışanlardır. B grubundaki öğrenciler, hazırlayacakları broşür için öncelikle anket yapmak zorundadırlar ve bu doğrultuda A grubundakilere, adları, uyrukları, hangi ülkeden oldukları, Ege Bölgesi’nin tanıtımını yapan bir broşürde neler görmek istedikleri gibi sorulardan oluşan anketler hazırlayıp doğaçlamaya başlarlar. A grubundakilerin yanıtlarını not alırken doğaçlamalar akar gider.

**DERS 2: (6. Hafta)**

**Tarih:31/03/2008**

**Konular:** Food and Drinks, Where are you from?, What nationality are you?

- Kazanımlar:**
- 1- Aile bireylerinin isimlerini söyler/yazar
  - 2- “Where are you from?”lu sorular sorar/yazar
  - 3- “What nationality are you?”lu sorular sorar/yazar
  - 4- Yiyecek ve içecek isimlerini söyler/yazar
  - 5- Ülkeler ve uyruk isimlerini söyler/yazar
  - 6- Ülkeler ve uyruklarla ilgili sorulara cevaplar söyler/yazar
  - 7- Ülke ve uyruk isimlerini eşleştirir

**Süre:** 40+40+40=120 dk.

**Malzemeler:** kraft kâğıt, pastel boya, makas, cd çalar, örnek broşür ve afişler.

**Öğrencilerin Roller:** Dış İşleri Bakanlığı tarafından, “Ege Bölgesi’ni yurtdışındaki insanlara tanıtmak için, bölgedeki illerin tarihi yerleri, ünlü yiyecek, içecek, sebze ve meyve adlarını içeren bir broşür yazım komitesi”nde görevlendirilmiş “uzman”lar.

**Öğretmenin Roller:** Dış İşleri Bakanlığı tarafından, “Ege Bölgesi’ni yurtdışındaki insanlara tanıtmak için, bölgedeki illerin tarihi yerleri, ünlü yiyecek, içecek, sebze ve meyve adlarını içeren bir broşür yazım komitesi”nde görevlendirilmiş “uzman”lardan sorumlu müdür.

**Kurgusal Ortam:** Bakanlığa ait, turizm çalışmalarının yapıldığı bir ofis.

**Problem:** İlk hafta ortaya çıkarılmış olan broşürün bölümlerinden bazılarının düzeltilmesi gerekmektedir.

**Etkinlikler:**

\* **Telephone conversations:** Öğretmen, öğrencilerin anlayacağı şekilde bakanlık üst düzey ve denetleme birimlerinde görevli biriyle konuşur gibi yapar. Bu konuşmada, bir önceki hafta ortaya çıkarılan broşür bölümlerinin, o birim tarafından incelenmek istendiği belirtilmektedir.

\* **Teacher in role:** Bu durum, telefon görüşmesinin hemen ardından, öğretmen tarafından öğrencilere anlatılır ve öğretmen, tüm evrakları da yanına alarak sınıftan ayrılır. Öğretmen sınıfa geri geldiğinde müdür olarak, geçen gün yaptıkları tasarımları, bir grup yetkilinin incelediğini ancak bazı tasarımları ..... açılardan uygun bulmadıklarını belirtir. Çok az zamanları olduğunu ve bu tasarımları düzeltmeleri gerektiğini duyurur. Düzeltmeler yapıldıktan sonra öğrencilerden, bu düzeltmelerini bir rapor halinde sunmalarını ister.

\* **Unfinished materials:** Her grup, ortaya çıkardıkları materyalin, öğretmen tarafından kendilerine iletilmiş olan yanlış ya da eksik taraflarıyla ilgili çalışmalarını yaparlar. Bu çalışma sırasında öğretmen, grupları dolaşarak öğrencileri, bilimsel bir hata yapmamaları için yönlendirir ve sonuçlar için beklenir.

\* **Holding a Meeting:** Öğrenciler, yaptıkları düzeltmelerle ilgili müdürlerine (öğretmene) bir rapor hazırlamak için grup olarak bir araya gelir ve toplantı yaparlar.

\* **Writing in role:** Her grup, müdürlerine (öğretmene), yazdıkları raporu sunabilmek için yazma çalışması yaparlar.

Tasarımlar son şeklini almış ve broşür basılmak üzere matbaaya gönderilmiştir. Öğretmen, müdür olarak çalışanlarına teşekkür eder ve ders sonlandırılır.

### **SENARYO 3: (7. ve 8. Hafta)**

#### **DERS 1: (7. Hafta)**

**Tarih: 07/04/2008**

**Konular:** Toys

**Kazanımlar:** 1- Oyuncakların isimlerini söyler/yazar

**Süre:** 40+40+40=120 dk.

**Malzemeler:** kraft kağıt, kumaş, bez, çamur, kil, oyun hamuru, kâğıt, kalem, çeşitli boyalar....

**Öğrencilerin Roller:** Bir oyuncak firmasında, tasarımcı olarak çalışan ve Kültür Bakanlığı tarafından hazırlanmak istenen, yerli-yabancı turistlerin de ilgisini çekebilecek nitelikte ve tamamen çocuklar için tasarlanacak olan bir “Oyuncak Müzesi”nin oluşturulmasında görevlendirilmiş “uzman”lar.

**Öğretmenin Roller:** Bu görev için uygun görülüş oyuncak firmasında tasarımcı olarak çalışan “uzman”lardan sorumlu firma müdürü.

**Kurgusal Ortam:** Oyuncak firmasının tasarımlarının yapıldığı atölye.

**Problem:** Kültür Bakanlığı, yerli ve yabancı turistlerin de ilgisini çekebilecek nitelikte ve tamamen çocuklar için tasarlanacak olan bir “Oyuncak Müzesi” yapılmasına karar vermiştir. Bu amaçla da uzmanlardan oluşan bir komite kurulmuştur. Komite, 2 haftalık bir süre içinde, bu “Oyuncak Müzesi”nin oyuncaklarını tasarlayıp sunmakla sorumludur. 2 hafta sonunda, sergilenecek olan bu oyuncaklar, Kültür Bakanı ve müzelerden sorumlu yetkililere sunulacaktır.

### **Etkinlikler:**

\* **Paper location (dramanın geçtiği kurgusal mekânı kâğıtlarla oluşturmak):** Öğretmenin, “çocuklar yapacağımız drama çalışması, oyuncak firmasının tasarımlarının yapıldığı atölyede geçmektedir. Bizler, bu birimde çalışan uzmanlarız. Sizler, bir oyuncak firmasında, tasarımcı olarak çalışan ve Kültür Bakanlığı tarafından hazırlanmak istenen, yerli-yabancı turistlerin de ilgisini çekebilecek nitelikte ve tamamen çocuklar için tasarlanacak olan bu “Oyuncak Müzesi”nin oluşturulmasında görevlendirilmiş “uzman”larsınız” yönergesi ile birlikte, kurgusal olarak dramanın geçtiği mekânı yani “Oyuncak firmasının tasarımlarının yapıldığı atölye”yi gerçekliğe dönüştürmek ve öğrencilerin role girmelerini sağlamak için, bu mekân öğrencilerle birlikte ayrıntılı olarak tasarlanır. Bu etkinlikte dersliğin ortasına büyük bir kraft kâğıt (ebatlar...) konur ve etrafında halka biçiminde oturan çocuklara burada hangi odaların olduğu, tasarım bölümü, oyuncak yapım, güvenlik-denetleme, malzeme, etiketleme vs. gibi bölümlerin nerede bulunduğu vb. sorulur ve çocuklar kâğıt üzerine hep birlikte tek bir kroki çizerler. Böylece kurgusal ortam çocukların kafasında somutlaştırılmış olur. Daha sonra bu birimde alt komisyonlar oluşturulur. Bu amaçla öğretmen bir oyuncak yapımı için hangi çalışma gruplarının bulunması gerektiğini belirler ve öğrencileri dört gruba ayırır.

**I. Grup: (Tasarım ve Yapım Bölümü)** Bu gruptaki öğrencilerin her biri, kendi başına bir tane oyuncak belirleyecek ve ihtiyacı olan araç ve materyaller doğrultusunda bir plan belirleyip o oyuncuğu tamamlayacak ve birim amirine (öğretmene) teslim edecektir.

**II. Grup: (Malzeme Bölümü)** Bu gruptaki öğrenciler, I. Gruptaki öğrencilerin yapacakları oyuncakla ilgili ihtiyaçları olan malzemelerin temini için bölüm amirlerine (öğretmene) bilgi vermek ve o ihtiyaçları öğretmenden teslim alıp, gerekli kişiye ulaştıracaklar.

**III. Grup: (Güvenlik-Denetleme Bölümü)** Bu gruptaki öğrenciler, oyuncakların tasarımından, yapılıırken kullanılan malzemeye kadar her şeyi denetleyecekler.

**IV. Grup: (Etiketleme Bölümü)** Bu gruptaki öğrenciler, oyuncaklar yapıldıktan sonra müzeye yerleştirilmesi aşamasında, oyuncakların İngilizce ve Türkçe adlarını ve numaralarını yazarak etiketler oluşturacaklar.

Gruplar büyük bir kâğıda yazılarak ofisin (sınıfın) duvarına asılır.

\* **Role girme egzersizleri:** Öğretmen öğrencilere dağıtacağı “Sayın ile başlayan” küçük kâğıtlara, adlarını ve kendi grupları içindeki görevlerini tam olarak yazmaları ister. Daha sonra bu kâğıtları, yakalarına iliştiirmeleri ve o andan itibaren de onları, yaka kartları olarak kullanacakları için, hiç çıkartmamaları ister.

\* **Teacher in role:** Öğretmen müdür rolünde tüm çalışanları bir toplantı yapmak üzere toplar. Onlara bugün için her grubun, üstlendikleri görevle (konuyla) ilgili çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtir ve tüm grupların odasına gidip çalışmasını söyler. Tüm gruplar birbiri ile işbirliği de yapmak zorundadır. Bu çalışma sırasında öğretmen, grupları dolaşarak, onların yapacağı yaratıcı tasarımlarda herhangi bir hatanın olmaması için yönlendirir.

**DERS 2: (8. Hafta)**

**Tarih:14/04/2008**

**Konular:** Toys

**Kazanımlar:** 1- Oyuncakları isimlerini söyler/yazar

**Süre:** 40+40+40=120 dk.

**Malzemeler:** kraft kağıt, kumaş, bez, çamur, kil, oyun hamuru, kâğıt, kalem, çeşitli boyalar....

**Öğrencilerin Roller:** Bir oyuncak firmasında, tasarımcı olarak çalışan ve Kültür Bakanlığı tarafından hazırlanmak istenen, yerli-yabancı turistlerin de ilgisini çekebilecek nitelikte ve tamamen çocuklar için tasarlanacak olan bir “Oyuncak Müzesi”nin oluşturulmasında görevlendirilmiş “uzman”lar.

**Öğretmenin Roller:** Bu görev için uygun görülmüş oyuncak firmasında tasarımcı olarak çalışan “uzman”lardan sorumlu firma müdürü.

**Kurgusal Ortam:** Oyuncak firmasının tasarımlarının yapıldığı atölye.

**Problem:** Ortaya çıkartılan oyuncaklar, denetleme bölümünce incelenecek ve herhangi bir sorun varsa giderilecektir.

**Etkinlikler:**

\* **Telephone conversations:** Öğretmen, öğrencilerin anlayacağı şekilde bakanlık müze yetkililerinden biriyle konuşur gibi yapar. Bu konuşmada, bir önceki hafta ortaya çıkarılan oyuncakların, müzeye nakli öncesi gerekli etiketlendirme işlemlerinin derhal bitirilmesi istendiği belirtilmektedir.

\* **Teacher in role:** Bu durum, telefon görüşmesinin hemen ardından, öğretmen tarafından öğrencilere anlatılır ve etiketleme bölümünün hemen harekete geçmesini sağlar. Bu çalışma devam ederken öğretmen, öğrencilerin başındadır ve onlarla



işbirliği halindedir. Etiketleme işlemleri bittikten sonra her gruptan, bu çalışma boyunca yaptıkları işlemleri, aşamalarıyla anlatan bir rapor sunmalarını ister.

\* **Holding a Meeting:** Öğrenciler, yaptıkları işlemleri, aşamalarıyla birlikte anlatan raporu, ilgili müdürlerine (öğretmene) iletmek için grup olarak bir araya gelir ve toplantı yaparlar. Raporların tamamlanması için beklenir.

\***Writing in role:** Her grup, müdürlerine (öğretmene), yazdıkları raporu sunabilmek için yazma çalışması yaparlar.

Oyuncaklar son şeklini almış, etiketlenmiş ve müzeye gönderilmeye hazır duruma gelmiştir. Öğretmen, müdür olarak çalışanlarına teşekkür eder ve ders sonlandırılır.

## **DERS 1 (9. Hafta)**

**Tarih: 28/04/2008**

**Süre: 40+40+40=120 dk.**

Öğretmen, geçmiş 8 hafta boyunca yapılmış olan etkinliklerle ilgili öğrencilerin, düşünce ve duygularını öğrenebilme amaçlı bir genel değerlendirme yapar. Etkinliklerin neler olduğu, bunlardan nasıl sonuçlara ulaşıldığı, süreç devam ederken karşılaşılan olumsuz durumların öğrencilerde ne gibi duygulara neden olduğu gibi sorulara cevap aranır ve ders sonlandırılır.

**Ek- 2.:**

## **ARAŞTIRMA GÜNCEŚİ**

Çalışma, 2007–2008 öğretim yılı, bahar yarıyılında hazırlık çalışmasıyla birlikte 9 hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. 11 Şubat 2008 tarihinde, ilköğretim okullarında bahar yarıyılında eğitim-öğretime başlanmasından iki hafta sonra, 25 Şubat 2008 tarihi itibarıyla çalışmaya başlanmıştır. Çalışmaya başlamadan önceki bir hafta içerisinde öğrencilere “Kişisel Bilgi Formları” ve “Öntestler” uygulanmıştır. Bir hafta süren hazırlık etkinlikleri yapıldıktan sonraki 3 hafta boyunca “ have/has got, Family Members, Preposition ‘in’, Numbers from ‘20 to 100’ ” konularıyla ilgili, sonraki 2 hafta boyunca “ Food and Drinks, Where are you from?, What nationality are you? ”, daha sonraki 2 hafta boyunca da “Toys” konularıyla ilgili senaryo çalışmaları yapılmıştır.

### **25–27 Şubat 2008 (Hazırlık Çalışmaları):**

Çalışmanın daha rahat bir ortamda yapılması için okul idaresinden, okulun toplantı salonu istendi. Öğrencilere de o andan sonraki 9 hafta boyunca işlenecek olan İngilizce derslerinin o salonda yapılacağı ilan edildi. Bu açıklamalardan sonra, araştırmacı tarafından öğrencilere, “drama dersinin kuralları ve özellikleri” hakkında bilgiler verildi. Bu bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin eğitimde drama yöntemine ısınmalarını sağlamak ve bedenlerini, jest ve mimiklerini bir durumu ifade edebilmek amacıyla kullanma becerilerini geliştirmek amacıyla ısınma egzersizleri yapıldı.



Uygulamanın Yapıldığı Salon

“Isınma ve bedeni ifadesel duruma getirme çalışmaları”nda öncelikle, öğrencilere tempolu serbest yürüyüşler yaptırıldı ve öğrenciler, araştırmacının bu yürüyüşler sırasında söylediği rakamlar doğrultusunda -1, 2, 3- kişiye dokundular. İkinci olarak, bu tempolu yürüyüşler sırasında öğrencilerin, araştırmacının ifade ettiği sayıda gruplar oluşturması ve sırasıyla, önce bir obje, sonra devinim katmak suretiyle hareketli bir obje ve son olarak hem devinim hem de ses katmak suretiyle bir nesne oluşturmaları sağlandı. Son olarak, her öğrenci, kendi adını ifade eden duruşlar oluşturdu. Daha sonra öğrenciler, yanındaki öğrencilerle beşerli gruplar oluşturup, kendi isim duruşlarını birleştirerek bir heykel yaptılar ve bu heykele bir isim verdiler. Grupların heykel isimleri, sınıfta hep birlikte tartışıldı.

Isınma ve bedeni ifadesel duruma getirme çalışmalarından sonra, ikili ve üçerli doğaçlamalara geçildi. Doğaçlama konuları öğrencilere dağıtılıp uygulama yapılması sağlandı.



Doğaçlamalardan bir örnek

**03 Mart 2008 (I. Hafta):**

Araştırmacının, “Çocuklar, yapacağımız drama çalışması İngilizce ders kitabı yazım biriminde geçmektedir. Bizler bu birimde çalışan uzmanlarız. Sizler bakanlık tarafından seçilmiş ve 10–11 yaşlarındaki çocuklar için eğlenceli ve anlaşılır bir ders kitabı yazmakla görevlendirilmiş uzmanlarıyız.” yönergesi ile birlikte, kurgusal olarak dramanın geçtiği mekânı yani “MEB İngilizce ders kitabı yazım birimi”ni gerçekliğe dönüştürmek ve öğrencilerin role girmelerini sağlamak amacıyla, bu mekân öğrencilerle birlikte ayrıntılı olarak tasarlandı. Bu etkinlikte dersliğin ortasına büyük bir kraft kâğıt (ebatlar...) kondu ve etrafında halka biçiminde oturan çocuklara burada hangi odaların olduğu, çay odası, revir, fotokopi odasının nerede bulunduğu vb. soruldu ve çocuklar kâğıt üzerine hep birlikte tek bir kroki çizdiler. Böylece kurgusal ortam çocukların kafasında somutlaştırılmış oldu. Daha sonra bu birimde alt komisyonlar oluşturuldu. Bu amaçla, bir ders kitabı yazmak için hangi çalışma gruplarının bulunması gerektiği belirlendi ve öğrenciler beş gruba ayrıldı.

**I. Grup:** Aile bireyleri konusunda ilgili metin, resim ve alıştırma çalışmalarını yaptı.

**II. Grup:** “have / has got” konusunda ilgili metin, resim ve alıştırma çalışmalarını yaptı.

**III. Grup:** “The preposition “in” ” konusunda ilgili metin, resim ve alıştırma çalışmalarını yaptı.

**IV. Grup:** “Numbers from 20 to 100” konusunda ilgili metin, resim ve alıştırma çalışmalarını yaptı.

**V. Grup:** Kapak tasarımı ve içindekiler bölümü ile ilgili çalışmaları yaptı.

Gruplar, büyük bir kâğıda yazılarak ofisin (sınıfın) duvarına asıldı.

Daha sonra öğrencilerden, dağıtılan “Sayın ile başlayan” küçük kâğıtlara, adlarının ve kendi grupları içindeki görevlerinin tam olarak yazılması istendi. Daha sonra bu kâğıtları, yakalarına ilişirmeleri ve o andan itibaren de onları, yaka kartları olarak kullanacakları için, hiç çıkartmamalarının önemi üzerinde duruldu.

Araştırmacı, müdür rolünde tüm çalışanları bir toplantı yapmak üzere topladı ve onlara bugün için her grubun, üstlendikleri görevle (konuyla) ilgili çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtti ve tüm grupların odasına gidip çalışmasını söyledi. Tüm grupların aynı zamanda birbiri ile de işbirliği yapmak zorunda olduklarının üzerinde duruldu. Bu çalışma sırasında, gruplara örnek ders kitapları, materyaller verildi ve yapacakları yaratıcı tasarımlarda bilimsel bir hatanın olmaması için öğrenciler yönlendirildi. Grupların çalışmalarıyla ders sona erdi.

### **10 Mart 2008 (II. Hafta):**

Tüm gruplardan, yaptıklarını araştırmacıya (müdür) sunmaları ve diğer gruplara anlatmaları istendi. Hep birlikte ders kitabı için hazırlanan dokümanların, 10–11 yaş grubundaki çocukların düzeyine uygun mu, ilgi çeker mi, eğlenceli mi? Öğretici mi? gibi sorulara yanıt arandı. Daha sonra, uygulamaya başlanan senaryo gereği, bir problem durumu yaratıldı. Öğrencilere, araştırmacının dersten önce kendi amirleriyle ve hazırlanan kitabın kontrolünden sorumlu kişilerle bizzat görüşmüş olduğu ve hazırlanan dokümanları, kendilerine gösterdiği öğrencilere söylendi. O kişilerin yorumlarının, hazırlanan dokümanların eksik veya yanlış noktalara

(bölümlere) sahip olması nedeniyle oldukça olumsuz olduğu, öğrencilere iletildi. Bu sebeple, ilk hafta işlenen derslerde ortaya çıkarılmış olan ders kitabının bazı bölümlerinin düzeltilmesinin gerektiği, öğrencilere açıklandı. Bunun üzerine her grup, ortaya çıkardıkları materyalin, araştırmacı tarafından kendilerine iletilmiş olan yanlış ya da eksik taraflarıyla ilgili düzeltme çalışmaları yaptılar. Bu çalışma sırasında, öğrencilerin bilimsel bir hata yapmamaları için gerekli yönlendirmeler gerçekleştirildi. Bunun akabinde her gruptan, bir üst bölüme (denetleme bölümüne) tasarımlarının yanlış ya da eksik taraflarıyla ve düzeltmeleriyle ilgili ayrıntılı bir rapor yazmaları istendi. Bu raporda yanlışın nerden kaynaklandığını ve eksikliğin ya da yanlışın nasıl giderildiği hakkında bilgi vermeleri istendi. Bu etkinlikler yapılırken öğrencilerden bazıları, grup etkileşimini tercih etmeyerek kendi etraflarını rahatsız etmeye başladılar. Öğrenciler, sık sık uyarılmak zorunda kaldı. Öğrencilerin raporlarının bitimi ve araştırmacıya tesliminden sonra ders sonlandırıldı.

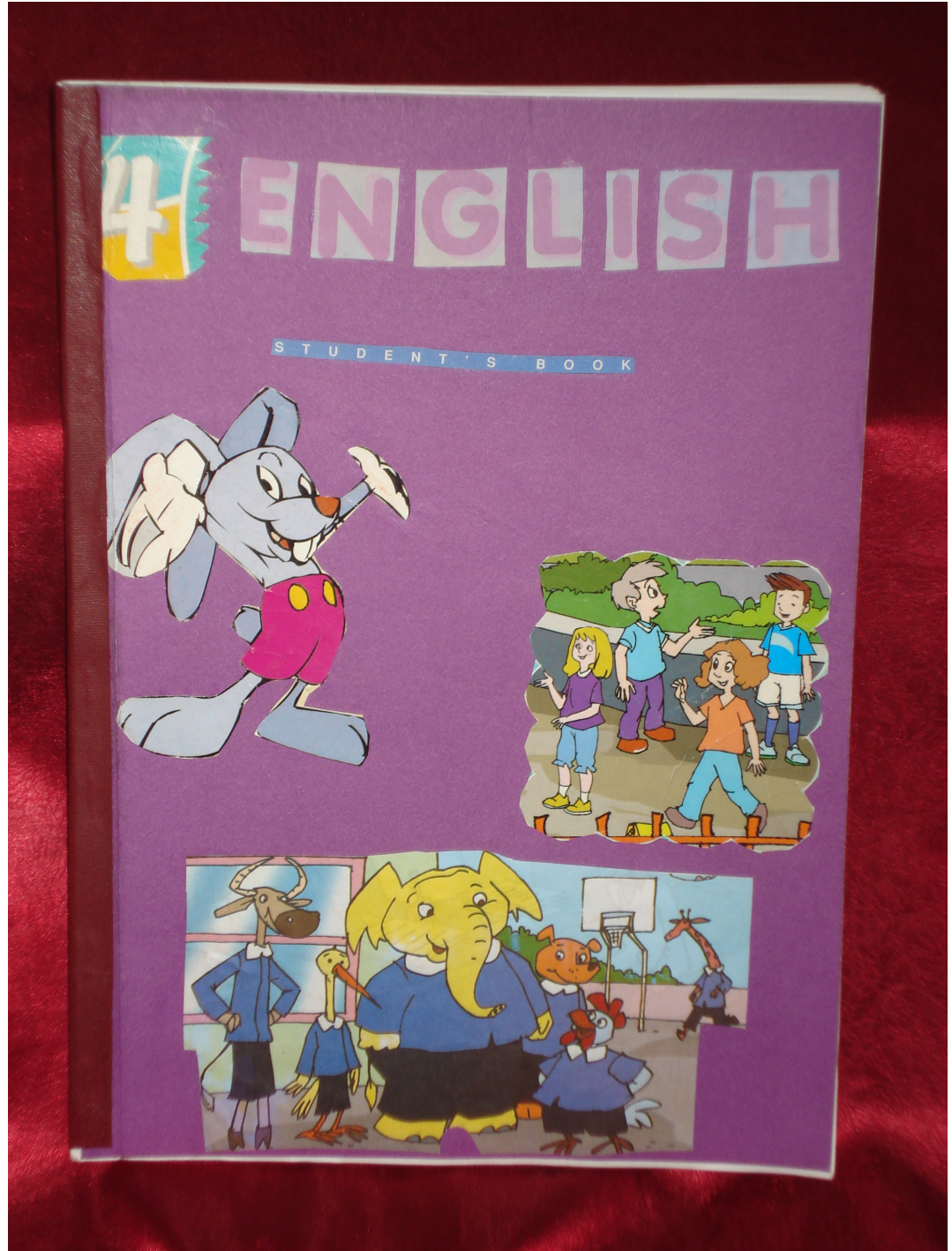


Öğrenciler, Kapak Tasarımı ve İçindekiler İle İlgili Çalışma Yaparken

**17 Mart 2008 (III. Hafta):**

Tasarımlar son şekli alıp, kaynak kitap oluşturulduktan sonra kitap, basılmak üzere matbaaya gönderildi. Ancak bir önceki hafta yazılan raporlarda belirtilen (düzeltilmek zorunda kalınmış) kısımlarla ilgili denetleme kurulundan gelen cevap yazısında, o hataların her grupta kimler tarafından yapıldığı (tasarlandığı) öğrenilmek istendiği ve o kişilere, gerekli yaptırımların uygulanması gerektiği için her gruptan bu hataların sorumlularının isimleri istendi. Tüm gruplar, verecekleri karar için (hatayı yapan kişiyi ele mi verecekler ya da tüm grup olarak hatayı üstlenip telefi etmeye mi çalışacaklar?) bir araya geldiler. Grupların kararlarını, araştırmacıya (tüm bu gruplardan sorumlu müdüre) yazılı olarak (rapor) halinde vermeleri istendi. Ve bunun üzerine her grup, müdürlerine (araştırmacıya), aldıkları kararı rapor halinde sunmak için yazma çalışması yaptı. Bu arada bir önceki hafta sorun çıkaran öğrencilere diğer öğrencilerin de eklenmesi sonucunda, sınıf kontrolünün mevcut salonda oldukça zor olduğuna karar verildi ve bundan sonraki senaryoların uygulamasına sınıfta devam edilmesine karar verildi. Son olarak, araştırmacı, raporları teslim aldıktan sonra çalışanlara teşekkür edildi ve ders sona erdirildi.





Tasarlanan Kitap Matbaada Basıldıktan Sonra



İlk Senaryonun Bitişi ve Kitabın Tamamlanmasıyla Birlikte Öğrencilerin Sevinci

#### **24 Mart 2008 (IV. Hafta):**

Araştırmacının, “Çocuklar, yapacağımız çalışma Bakanlığa ait, turizm çalışmalarının yapıldığı bir ofiste geçmektedir. Bizler bu birimde çalışan uzmanlarız. Sizler bakanlık tarafından seçilmiş ve Ege Bölgesi'nin yurtdışında tanıtımında kullanılacak zengin, açık, anlaşılır bir broşür yazmakla görevlendirilmiş uzmanlarsınız.” yönergesi ile birlikte, kurgusal olarak dramının geçtiği mekânı yani “Dış İşleri Bakanlığı turizm ofislerinden biri”ni gerçekliğe dönüştürmek ve öğrencilerin role girmelerini sağlamak amacıyla bu mekân, öğrencilerle birlikte ayrıntılı olarak tasarlandı. Bu etkinlikte dersliğin ortasına büyük bir kraft kâğıt (ebatlar...) kondu ve etrafında halka biçiminde oturan çocuklara burada hangi odaların olduğu, çay odası, revir, fotokopi odasının nerede bulunduğu vb. soruldu ve çocuklar kâğıt üzerine hep birlikte tek bir kroki çizdiler. Böylece kurgusal ortam, çocukların kafasında somutlaştırılmış oldu. Daha sonra bu birimde alt komisyonlar oluşturuldu. Bu amaçla, bir ders kitabı yazmak için hangi çalışma gruplarının bulunması gerektiği belirlendi ve öğrenciler beş gruba ayrıldı.

**I. Grup:** Broşürün, İzmir ili ile ilgili kısmıyla ilgili metin ve resim çalışmalarını yaptı.

**II. Grup:** Broşürün, Aydın ili ile ilgili kısmıyla ilgili metin ve resim çalışmalarını yaptı.

**III. Grup:** Broşürün, Muğla ili ile ilgili kısmıyla ilgili metin ve resim çalışmalarını yaptı.

**IV. Grup:** Broşürün, Kütahya ili ile ilgili kısmıyla ilgili metin ve resim çalışmalarını yaptı.

**V. Grup:** Kapak tasarımı ve içindekiler bölümü ile ilgili çalışmaları yaptı.

Gruplar büyük bir kâğıda yazılarak ofisin (sınıfın) duvarına asıldı.

Daha sonra öğrencilerden, dağıtılan “Sayın ile başlayan” küçük kâğıtlara, adlarının ve kendi grupları içindeki görevlerinin tam olarak yazılması istendi. Daha sonra bu kâğıtları, yakalarına ilâştirmeleri ve o andan itibaren de onları, yaka kartları olarak kullanacakları için, hiç çıkartmamalarının önemi üzerinde duruldu.

Araştırmacı, müdür rolünde tüm çalışanları bir toplantı yapmak üzere topladı ve onlara bugün için her grubun, üstlendikleri görevle (konuyla) ilgili çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtti ve tüm grupların odasına gidip çalışmasını söyledi. Tüm grupların aynı zamanda birbiri ile de işbirliği yapmak zorunda olduklarının üzerinde duruldu. Bu çalışma sırasında, gruplara örnek broşürler, materyaller verildi ve yapacakları yaratıcı tasarımlarda bilimsel bir hatanın olmaması için öğrenciler yönlendirildi.

Tüm gruplardan, yaptıklarını araştırmacıya (müdür) sunmaları ve diğer gruplara anlatmaları istendi. Hep birlikte ders kitabı için hazırlanan dokümanların, Ege Bölgesi'nin iyi tanıtımını sağlar mı? İlgi çeker mi, yeterli mi? gibi sorulara yanıt arandı. Ancak tüm bu işlemlerden önce, turistlerin broşürde tam olarak neler görmek ve okumak istediklerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin dörtlü doğaçlamalar yapması gerektiği açıklandı ve bu doğrultuda dörderli doğaçlama grupları oluşturuldu. Öğrencilere, doğaçlamanın konusu verildi. Buna göre, A grubundaki öğrencilerin turist (2 kişi); B grubundaki öğrencilerin (2 kişi) ise turizm bürosundaki çalışanlar olduğu belirtildi. B grubundaki öğrencilerin, hazırlayacakları broşür için

öncelikle anket yapmak zorunda oldukları ve bu doğrultuda A grubundakilere, adları, uyrukları, hangi ülkeden oldukları, Ege Bölgesi'nin tanıtımını yapan bir broşürde neler görmek istedikleri gibi sorulardan oluşan anketler hazırlayıp doğaçlamaya başlamaları söylendi. B grubundaki öğrencilerin anket hazırlıklarıyla, daha sonrasında da doğaçlamalarda, A grubundaki öğrencilerin verdikleri yanıtlarla ders sürdü. Grupların doğaçlama çalışmalarıyla ders sona erdi.

### **31 Mart 2008 (V. Hafta):**

Öğrenciler ilk ders, Ege Bölgesi'nin tanıtımı için gereken broşürü hazırlamak için çalıştılar. Daha sonra, bir önceki hafta uygulanmaya başlanan senaryo gereği, araştırmacı tarafından bir problem durumu yaratıldı. Bunun için, öğrencilerin yanında bakanlık üst düzey yetkililerinden ve denetleme kurulundan bazı kişilerle telefon görüşmesi yapıldı ve bu görüşmenin sonunda bu durum, öğrencilere anlatıldı. Hazırlanmış olan dokümanlardan örnekler, o kişilere incelenmesi için götürüldü. Bakanlık denetleme birimindekilerin yorumları, -hazırlanan broşürün bölümlerinin, eksik bulunduğu- , öğrencilere iletildi. Bu sebeple, ilk hafta işlenen derslerde ortaya çıkarılmış olan broşürün bazı bölümlerinin düzeltilmesinin gerektiği açıklandı. Bunun üzerine her grup, ortaya çıkardıkları materyalin, araştırmacı tarafından kendilerine iletilmiş olan yanlış ya da eksik taraflarıyla ilgili düzeltme çalışmaları yaptılar. Bu çalışma sırasında, öğrencilerin bilimsel bir hata yapmamaları için gerekli yönlendirmeler gerçekleştirildi. Bunun akabinde her gruptan, bir üst bölüme (denetleme bölümüne) tasarımlarının yanlış ya da eksik taraflarıyla ve düzeltmeleriyle ilgili ayrıntılı bir rapor yazmaları istendi. Öğrenciler, eksiklikler ve bu eksikliklerin giderilmesi adına yaptıkları düzeltmelerle ilgili müdürlerine (araştırmacıya) bir rapor hazırlamak için grup olarak bir araya geldiler ve toplantı yaptılar. Daha sonra da raporlarını resmiyete dökülebilmek adına yazma çalışması yapıldı. Öğrencilerin raporlarının bitimi ve araştırmacıya tesliminden sonra tasarımlar son şeklini aldı ve broşür, basılmak üzere matbaaya gönderildi. Bu etkinlikten sonra ders sona erdi.

## **07 Nisan 2008 (VI. Hafta):**

Araştırmacının, “Çocuklar, yapacağımız çalışma, bir oyuncak firmasının tasarımlarının yapıldığı atölyede geçmektedir. Bizler, bu birimde çalışan uzmanlarız. “Sizler, bir oyuncak firmasında, tasarımcı olarak çalışan ve Kültür Bakanlığı tarafından hazırlanmak istenen, yerli-yabancı turistlerin de ilgisini çekebilecek nitelikte ve tamamen çocuklar için tasarlanacak olan bu “Oyuncak Müzesi”nin oluşturulmasında görevlendirilmiş “uzman”larsınız” yönergesi ile birlikte, kurgusal olarak dramının geçtiği mekânı yani “Oyuncak firmasının tasarımlarının yapıldığı atölye”yi gerçekliğe dönüştürmek ve öğrencilerin role girmelerini sağlamak için, bu mekân öğrencilerle birlikte ayrıntılı olarak tasarlandı. Bu etkinlikte dersliğin ortasına büyük bir kraft kâğıt (ebatlar...) kondu ve etrafında halka biçiminde oturan çocuklara burada hangi odaların olduğu, tasarım bölümü, oyuncak yapım, güvenlik-denetleme, malzeme, etiketleme vs. gibi bölümlerin nerede bulunduğu vb. soruldu ve çocuklar kâğıt üzerine hep birlikte tek bir kroki çizdiler. Böylece kurgusal ortam çocukların kafasında somutlaştırılmış oldu. Daha sonra bu birimde alt komisyonlar oluşturuldu. Bu amaçla, bir oyuncak yapımı için hangi çalışma gruplarının bulunması gerektiği belirlendi ve öğrenciler dört gruba ayrıldı.

**I. Grup: (Tasarım ve Yapım Bölümü)** Bu gruptaki öğrencilerin her biri, kendi başına bir tane oyuncak belirlediler ve bu oyuncakların yapımı için ihtiyaç duyulan araç ve materyaller doğrultusunda bir plan belirleyip o oyuncakı tamamlayıp ve birim amirine (araştırmacıya) teslim ettiler.

**II. Grup: (Malzeme Bölümü)** Bu gruptaki öğrenciler, I. Gruptaki öğrencilerin yaptıkları oyuncaklarla ilgili ihtiyaçları olan malzemelerin temini için bölüm amirlerine (araştırmacıya) bilgi verdiler ve o ihtiyaçları öğretmenden teslim alıp, gerekli kişiye ulaştırdılar.

**III. Grup: (Güvenlik-Denetleme Bölümü)** Bu gruptaki öğrenciler, oyuncakların tasarımından, yapılariken kullanılan malzemeye kadar her şeyi denetlediler.

**IV. Grup: (Etiketleme Bölümü)** Bu gruptaki öğrenciler, oyuncaklar yapıldıktan sonra müzeye yerleştirilmesi aşamasında, oyuncakların İngilizce ve Türkçe adlarını ve numaralarını yazarak etiketler oluşturdular.

Gruplar büyük bir kâğıda yazılarak ofisin (sınıfın) duvarına asıldı.

Daha sonra öğrencilerden, dağıtılan “Sayın ile başlayan” küçük kâğıtlara, adlarının ve kendi grupları içindeki görevlerinin tam olarak yazılması istendi. Daha sonra bu kâğıtları, yakalarına ilâştirmeleri ve o andan itibaren de onları, yaka kartları olarak kullanacakları için, hiç çıkartmamalarının önemi üzerinde duruldu.

Araştırmacı, müdür rolünde tüm çalışanları bir toplantı yapmak üzere topladı ve onlara bugün için her grubun, üstlendikleri görevle (konuyla) ilgili çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtti ve tüm grupların odasına gidip çalışmasını söyledi. Tüm grupların aynı zamanda birbiri ile de işbirliği yapmak zorunda olduklarının üzerinde duruldu. Bu çalışma sırasında, yapacakları yaratıcı tasarımlarda herhangi bir hatanın olmaması için öğrenciler yönlendirildi. Ders, bu çalışmalarla sona erdi.

#### **14 Nisan 2008 (VII. Hafta):**

Daha sonra, bir önceki hafta uygulanmaya başlanan senaryo gereği, araştırmacı tarafından bir problem durumu yaratıldı. Bunun için, öğrencilerin anlayacağı şekilde bakanlık müze yetkililerinden biriyle konuşuldu. Konuşmadan sonra öğrencilere, bir önceki hafta ortaya çıkarılan oyuncakların, müzeye nakli öncesi gerekli etiketlendirme işlemlerinin derhal bitirilmesi istendiği söylendi. Bunun üzerine, etiketleme bölümünün hemen harekete geçmesi sağlandı. Bu çalışma devam ederken araştırmacı, öğrencilerle işbirliğinde bulundu. Etiketleme işlemi bittikten sonra her gruptan, bu çalışma boyunca yaptıkları işlemleri, aşamalarıyla anlatan bir rapor sunmaları istendi. Öğrenciler, yaptıkları işlemleri, aşamalarıyla birlikte anlatan raporu, ilgili müdürlerine (araştırmacıya) iletmek için grup olarak bir araya geldiler ve toplantı yaptılar. Raporların tamamlanması için beklendi. Her grup, müdürlerine (araştırmacıya), yazdıkları raporu sunabilmek için yazma çalışması yaptılar.

Oyuncaklardan Örnekler







Oyuncaklar son şekli ald, etiketlendi ve müzeye gönderilmeye hazır duruma getirildi. Araştırmacının öğrencilere teşekkür etmesiyle ders sonlandırıldı.

**21 Nisan 2008 (VIII. Hafta):**

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için yapılan okul provaları ve akabinde bayram tatilinin devreye girmesi nedeniyle 3 ders saati tamamlanamadığı için uygulama bir sonraki haftaya bırakılmak zorunda kalındı.

**28 Nisan 2008 (IX. Hafta):**

Bu hafta işlenecek olan derslerin 2 saati, ilçe bazında yapılan deneme sınavı nedeniyle kullanılmadı. Bu sebeple sınıf öğretmeninden, kendi derslerinden 2 ders saati rica edildi. Öğretmenin anlayışlı davranmasıyla, sınavın ertesi günü alınan bu saatlerde geçmiş 8 hafta boyunca yapılmış olan etkinliklerle ilgili öğrencilerin, düşünce ve duygularını öğrenebilme amaçlı bir genel değerlendirme yapıldı. Etkinliklerin neler olduğu, bunlardan nasıl sonuçlara ulaşıldığı, süreç devam ederken karşılaşılan olumsuz durumların öğrencilerde ne gibi duygulara neden olduğu gibi sorulara cevap arandı ve ders sonlandırıldı.

**05 Mayıs 2008 (X. Hafta):**

Sontestlerin öğrencilere uygulanmasıyla uygulama sona erdi.



Deney Grubu ve Sınıf Öğretmeni (Uygulama Bittikten Sonra)

Ek-3:

Ad / Soyad :

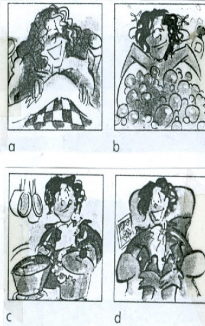
Sınıf / No :

Sevgili öğrenciler, bu test, "The members of the family", "The prepositions of place", "have / has got", "Numbers from '20 to 100'", "Food and Drinks", "The names of the toys", "Where are you from?" ve "What nationality are you?" konuları ile ilgili bilgi düzeyinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Testin içinde dilbilgisi soruları haricinde, okuduğunu anlama soruları da bulunmaktadır. Bu test 25 sorudan oluşmaktadır ve soruların her biri dört puan değerindedir. Testi cevaplama süreniz 40 dakikadır. Soruları dikkatlice okuyarak cevaplayınız.

BAŞARILAR DİLERİM!

## İNGİLİZCE TESTİ

♦ Look at the pictures and do the questions 1 and 2:



- 1) He's in the bedroom.
- 2) He's in the living room
- 3) He's in the kitchen.
- 4) He's in the bathroom.

1. Which one is true?

- A) a-1      B) c-2  
C) b-1      D) d-3

2. Which one is true?

- A) a-4      B) c-2  
C) b-1      D) c-3

♦ Choose the correct answer:

3. A: Have you got a small dog?

B: \_\_\_\_\_.

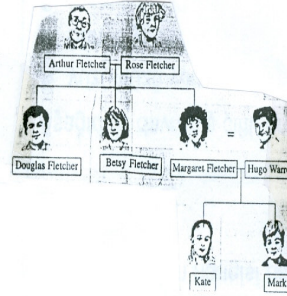
- A) No, she hasn't.    B) Yes, I has.  
C) Yes, I have.      D) No, they haven't.

4. A: Has your mother got a television?

B: \_\_\_\_\_.

- A) No, she hasn't.    B) Yes, I have.  
C) No, I haven't.    D) No, they haven't.

♦ Look at the picture and do the questions 5 and 6:



5. Kate is Mark's \_\_\_\_\_.

- A) sister      B) brother  
C) mother     D) father

6. Arthur Fletcher is Margaret Fletcher's \_\_\_\_\_.

- A) sister      B) father  
C) mother     D) brother

♦ Answer the question 7 according to the picture given:

7. How many balls are there?

- A) thirty  
B) fifty  
C) forty  
D) one hundred



◆ Answer the following questions 8 and 9 according to the pictures given:



8. My \_\_\_\_\_ is in the bedroom.

- A) grandmother    B) grandfather  
C) mother            D) father

9. My \_\_\_\_\_ is in the kitchen.

- A) father              B) grandfather  
C) mother              D) grandmother

◆ Choose the negatives of the sentences given in questions 10 and 11:

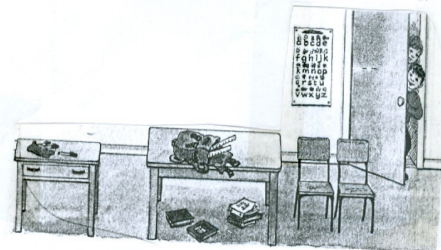
10. Mr. Green has got a big house.

- A) Mr. Green have got a big house.  
B) Mr. Green hasn't got a big house.  
C) Mr. Green haven't got a big house.  
D) Mr. Green have a big house.

11. We have got a bird.

- A) We has got a bird.  
B) We hasn't got a bird.  
C) We haven't got a bird.  
D) We have a bird.

◆ Answer the following question 12 according to the picture given:



12. The books \_\_\_\_\_.

- A) are behind the door.  
B) are under the table.  
C) are on the desk.  
D) are in the bag.

◆ Read the passage and answer the questions 13-15 :

Hi, I'm Bean. I'm thirty-six years-old. I have got two sisters, July and Cathy. July is forty and Cathy is fifty. We have got twenty little dogs and sixty-seven cats. We have a big farm in a village.

13. How old is Bean?

- A) 30                  B) 36  
C) 40                  D) 38

14. How many cats are there?

- A) 76                  B) 66  
C) 67                  D) 70

15. July is \_\_\_\_\_ years-old.

- A) 40                  B) 50  
C) 30                  D) 36

◆ Read the passage and answer the questions 16-17 :

Hello! My name's Wicky. I'm American. These are my favourite singers. The first one is Dido. She's English. The second one is Kylie Minogue. She's from Australia. The third one is Enrique Iglesias. He's Spanish. And the fourth is Baris Manco. He's from Turkey.

16. Where is Wicky from?

- A) She's from America.
- B) She's from Turkey.
- C) She's from England.
- D) She's from Turkey.

17. Where is Kylie Minogue from?

- A) She's from Turkey.
- B) She's from Spain.
- C) She's from England.
- D) She's from Australia.

◆ Read the passage and answer the questions 18-21 :

My name's Nancy. I have got two brothers John and Jack. They're twins. We have got an uncle. His name's Andy. He has got two daughters Liz and Mary. I have got a grandmother. She's 68 years-old. I have got a grandfather. He's 72 years-old. We are a big family.

18. Which one is true?

- A) They are a big family.
- B) Nancy has got two sisters.
- C) They have got three cousins.
- D) Nancy has got two uncles.

19. Nancy has got two \_\_\_\_\_.

- A) grandmothers      B) uncles
- C) brothers            D) grandfathers

20. Nancy's uncle's name is \_\_\_\_\_.

- A) Jack                      B) Mary
- C) John                     D) Andy

21. Nancy's uncle has got two daughters, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

- A) Jack / John          B) Liz / Mary
- C) Mary / Jack         D) Liz / John

◆ Read the passage and answer the questions 22-25 :

Danny is very hungry, but he hasn't got any bananas, any chicken or any carrots. He has got some grapes, some salami and some oranges. Danny isn't thirsty. He has got some orange juice and some water in the fridge.

22. Danny has got some \_\_\_\_\_.

- A) chicken                B) carrots
- C) bananas                D) oranges

23. He hasn't got any \_\_\_\_\_.

- A) salami                 B) chicken
- C) grapes                 D) oranges

24. Which one is in Danny's fridge?

- A) water                    B) lemonade
- C) apple juice            D) milk

25. He hasn't got any \_\_\_\_\_.

- A) water                    B) bananas
- C) oranges                D) salami

**Ek-4:**

**Öğrenci Kişisel Bilgi Formu**

**Ad – Soyad:**.....

1. **Sınıfınız:**.....

2. **Yaşınız:**.....

3. **Ailenizin oturduğu yerleşim birimi:** ( ) a. İlçe ( ) b. Köy

4. **Cinsiyetiniz:** ( ) Kız ( ) Erkek

5. **Anneniz:** ( ) Sağ ( ) Ölü 6. **Anneniz :** ( ) Öz ( ) Üvey

7. **Babanız:** ( ) Sağ ( ) Ölü 8. **Babanız :** ( ) Öz ( ) Üvey

9. **Anne- Babanız:** ( ) Birlikte ( ) Ayrı

10. **Babanızın öğrenim durumu :** .....

11. **Annenizin öğrenim durumu:** .....

12. **Babanızın mesleği :** .....

13. **Annenizin mesleği :** .....

14. **Ailenizdeki birey sayısı (siz, anne-babanız ve evlenenler dahil):**

( ) a. 8-daha fazla kişi ( ) b. 6-7 kişi ( ) c. 4-5 kişi ( ) d. 3 kişi

15. **Ailenizin oturduğu ev :**

( ) a. Kira ( ) c. Lojman ( ) b. Kendinize ait

16. **Ailenizin oturduğu evin oda sayısı (mutfak hariç):**

( ) a. Tek oda ( ) b. Tek oda ve salon ( ) c. 2 oda ve salon  
( ) d. 3 oda ve salon ( ) e. 4-5 oda ve salon

17. **Kendinize ait bir çalışma odanız var mı?**

( ) a. Evet ( ) b. Hayır

18. **Ailenizin ortalama aylık geliri (hane geliri):**

( ) a. 200 YTL'den az ( ) b. 201-400 YTL. ( ) c. 401-600 YTL.  
( ) d. 601-900 YTL. ( ) e. 901-1200 YTL. ( ) f. 1201 YTL ve üstü

19. **Evinizin ısıtma düzeni:**

( ) a. Soba (her türlü) ( ) b. Kalorifer ( ) c. Kat kaloriferi ya da klima

20. **Ailenizin oturduğu evin serinletme düzeni:**

( ) a. Hiçbir serinletme aracı yok ( ) b. Vantilatör ( ) c. Klima

21. **Ailenizin sahip olduğu eşyalar;** (Birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla varsa yanındaki parantez içine rakamla belirtiniz.)

( ) a. Ev (daire) ( ) b. Yazlık ev. ( ) c. Bilgisayar  
( ) d. Özel araba ( ) e. Uydulu ve kablolu TV

Ek-5. :

T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.09.00.06/ 27.12.2007\* 41559

AYDIN

KONU : İzin

VALİLİK MAKAMINA

AYDIN

Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün 12/12/2007 gün ve 7754 sayılı yazılarında; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi İmge ÇELEN'in, "Eğitimde Dramada Uzman Rolü Yaklaşımı ve İngilizce Öğretimi" İlköğretim Dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma konulu tez çalışması için İlimiz Nazilli İlçesinde bulunan İlköğretim Okullarında anket çalışması yapma isteği belirtilmektedir.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi İmge ÇELEN'in Nazilli İlçemiz İlköğretim Okullarında anket çalışması yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larımıza arz ederim.

  
A. Murat TAYNER  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

.../12/2007

  
Ali ASLAN ARGUN

Vali'a.

Vali Yardımcısı

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : İmge ÇELEN  
Doğum Yeri ve Tarihi : Köyceğiz, 22.07.1977

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Bursa Uludağ Üni. Eğitim Fak. İngilizce Öğrt. Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Eğitimde Program Geliştirme  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### İş Deneyimi

Stajlar : Bursa Ulubatlı Hasan Anadolu Lisesi  
Çalıştığı Kurumlar : Beşeylül İlköğretim Okulu (2007–2008)  
Zafer İlköğretim Okulu (2003–2007)  
Süleyman Efendi İlköğretim Okulu (1999–2003)

### İletişim

e-posta Adresi : education\_05ic@hotmail.com

Tarih : 20.06.2008