

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
2016-YL-042**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICI
DRAMA YÖNTEMİ KULLANIMININ LİSE 12.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL,
YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE
ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRENME
TUTUMLARINA ETKİSİ**

HAZIRLAYAN

Ayşe AKIN

DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ

AYDIN-2016

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe AKIN tarafından hazırlanan Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımının Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel, Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı ve Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Tutumlarına Etkisi başlıklı tez,/...../2016 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan:
Üye :
Üye :

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim KurulununSayılı kararıylatarihinde onaylanmıştır.

Prof. Dr. Recep TEKELİ

Enstitü Müdürü

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../.../2016

Ayşe AKIN

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİ KULLANIMININ LİSE 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL, YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRENME TUTUMLARINA ETKİSİ

Ayşe AKIN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ
2016, 133 sayfa

Bu çalışmanın amacı; yaratıcı drama yönteminin, lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki “Sanat” ve “Turizm” üniteleriyle eleştirel düşünme eğilimine, yansıtıcı düşünme düzeyine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır.

Çalışma, ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Araştırma, lise 12. sınıfta okuyan 37 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 18’i deney grubunu, 19’u kontrol grubunu oluşturmaktadır. İngilizce dersi “Sanat” ünitesi 4 hafta ve “Turizm” ünitesi 4 hafta olmak üzere toplam 8 hafta (32 ders saati) süresince; deney grubunda araştırmacının yaratıcı drama yöntemine göre hazırladığı ders planları kullanılarak uygulama sınıfının kendi öğretmeni ile, kontrol grubunda ise mevcut ders kitabındaki ders planları kullanılarak aynı öğretmen ile mevcut öğretim programına göre işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, her iki gruba uygulama öncesi ve sonrası Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme Tutum Ölçekleri uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS programına girilmiş ve bu verilere ait ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri betimlemeli istatistikle analiz edilmiştir. Araştırma problemlerinin çözümü için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan deneysel çalışmada yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutum ve yansıtıcı düşünme düzeylerinde olumlu bir fark olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde bir fark olmadığı anlaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Yaratıcı Drama, Yansıtıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Yabancı Dil Öğretimi, Tutum

ABSTRACT

THE USAGE OF CREATIVE DRAMA METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES, IMPACT ON CRITICAL, REFLECTIVE THINKING SKILLS AND THE ATTITUDE FOREIGN LANGUAGE LEARNING OF 12. GRADE STUDENTS IN HIGH SCHOOL

Ayşe AKIN

Education Sciences Department, 2016

Supervisor: Yard. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ

Aim of this study is to research about the effect of creative drama method on the 12th grade students' critical thinking disposition, reflective thinking level and on their attitude towards English course with in the units of "Art" and "Tourism" in English course.

The study was designed in quasi-experimental pattern model with pretest posttest control group. The study was conducted with 37 students studying in the 12th grade. 18 of these students were assigned as treatment group, and 19 of them were assigned as control group. Each unit was taught during four weeks and in total 8 weeks (32 course hours) in the treatment group by using the lesson plans prepared by the researcher in accordance with creative drama method while in the control group by using the lesson plans of present course books applied by the same teacher according to the current teaching method. As data collection tools; the questioneries of Critical Thinking, Reflective Thinking and Attitude were conducted in both groups before and after the application. Data obtained from data collection tools were typed in SPSS program, and mean, standard deviation, frequency and percentage values of the data were analyzed with descriptive statistics.(ANOVA)

In this experimental study, statistically significant difference was seen between reflective thinking and the average attitude of the treatment group students to whom creative drama method was applied was applied in favour of the treatment group. However, it was seen that there is no statistically significant difference between critical thinking disposition of the students.

KEY WORDS: Creative Drama, Reflective Thinking, Critical Thinking, Foreign Language Education, Attitude

ÖNSÖZ

Öğrencinin aktif katılım gösterdiği, öğrenci merkezli yaklaşımların tercih edildiği çağdaş eğitim sisteminde, en etkili yöntemlerden biri olan öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği Yaratıcı Drama yönteminin eğitim-öğretim sistemimize kattığı olumlu ve muhteşem özelliklerini belirleme anlamında yapılan çalışmam süresince tüm katkılarından dolayı Danışmanım Yard. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ'ye, Yüksek Lisans Eğitimim boyunca tanıma şansını elde ettiğim Eğitim Bilimleri Alanının duayen isimlerinden olan Prof. Dr. Seda SARACALOĞLU ve Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na teşekkürü büyük bir borç bilirim.

Eğitim Bilimleri ve Bilimsel Araştırma alanlarıyla ilgili yaptıkları önemli katkılarından ve bizlerle paylaştıkları tecrübelerini büyük bir heyecanla dinlediğim Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU ve Doç. Dr. Ruken Akar VURAL'a teşekkürlerimi sunarım. İstatistik alanındaki engin bilgilerini benimle paylaşan tezime yön veren isimlerden olan Doç. Dr. Tarık TOTAN'a desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürler.

Çalışmalarımnda her daim yanımda olan desteğini hiçbir zaman esirgemeyen nişanlım Serkan YILDIRIM'a, koşulsuz sevgisini hiçbir zaman benden esirgemeyen, varlıklarını her zaman bir güç olarak yanımda hissettiğim, beni bugünlere getiren Anneme ve Babama, canım ablam Esra ve kardeşim Kübra AKIN'a, ayrıca çalışmalarımnda sağladığı kaynaklardan ve desteklerden dolayı değerli akademisyen Yard. Doç. Dr. Osman AKIN ve değerli meslektaşım Rukiye AYDOĞAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Ayşe AKIN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ÖNSÖZ.....	xi
SİMGELER DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xxi
EKLER DİZİNİ.....	xxii
GİRİŞ.....	1
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR.....	5
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Materyal ve Yöntem.....	6
1.3.1. Araştırma Modeli.....	6
1.3.2. Araştırmanın Evreni.....	7
1.3.3. Veri Toplama Araçları.....	8
1.3.3.1. Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	8
1.3.3.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği.....	9
1.3.3.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	10
1.3.4. Verilerin Toplanması.....	10
1.3.5. Verilerin Analizi.....	11
1.3.6. Uygulama.....	11
1.4. Sayıtlar.....	12
1.5. Kaynak Özetleri.....	12
1.5.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	12

1.5.1.1. Yaratıcı Drama İle ilgili Araştırmalar	12
1.5.1.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar	16
1.5.1.3. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar	18
1.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	19
1.5.2.1. Yaratıcı Drama İle ilgili Araştırmalar	19
1.5.2.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar	22
1.5.2.3. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar	24
1.6. Sınırlılıklar.....	26
1.7. Tanımlar	26
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	28
2.1. Yaratıcı Drama	28
2.1.1. Eğitimde Yaratıcı Drama.....	30
2.1.2. Yaratıcı Drama Sürecindeki Öğeler	33
2.1.3. Yaratıcı Dramanın Uygulama Aşamaları	37
2.2. Yabancı Dil Öğretimi	41
2.2.1. Yabancı Dil öğretiminde Temel Beceriler.....	44
2.2.2. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi	45
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama.....	47
2.3. Eleştirel Düşünme	49
2.3.1. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	52
2.3.2. Eleştirel Düşünme Süreçleri	56
2.3.3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri	58
2.3.4. Yaratıcı Drama ve Eleştirel Düşünme	59
2.4. Yansıtıcı Düşünme	60
2.4.1. Diğer Üst Düzey Becerilerle İlişkisi.....	65
2.4.2. Yansıtıcı Düşünmeyi Öğrenme ve Geliştirme.....	68

2.4.3. Yansıtıcı Düşünen Bireylerin Özellikleri	72
2.4.4. Yaratıcı Drama ve Yansıtıcı Düşünme	75
2.5. Tutum	75
2.5.1. Tutumun Bileşenleri	77
2.5.2. Yabancı Dil ve Tutum	78
2.5.3. Yaratıcı Drama ve Tutum	79
3. ARAŞTIRMA BULGULARI	81
3.1. Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	81
3.2. İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	82
3.3. Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	86
TARTIŞMA VE SONUÇ	88
KAYNAKLAR	93
EKLER	113
ÖZGEÇMİŞ	133

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

CCTDI	: California Critical Thinking Disposition Inventory
İDYTÖ	: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
KEDEÖ	: Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
YDDBÖ	: Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Yansıtıcı düşünmenin dört boyutu	64
Şekil 2.2. Yansıtıcı düşünen bireyler.....	65
Şekil 2.3. Yansıtıcı düşünmenin diğer üst düzey becerilerle ilişkisi	66

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1 Araştırmanın Deneysel Deseni.....	7
Çizelge 1.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenci Sayıları.....	8
Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Ön-test ve Son-test Puanlarının ortalamaları	81
Çizelge 3.2. Grupların Eleştirel Düşünme Öntest Puan Ortalamalarının p- değeri...	82
Çizelge 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Son-Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması (p<,05).....	82
Çizelge 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansıtıcı Düşünme Ön-test ve Son-test Puanlarının ortalamaları	83
Çizelge 3.5. Grupların Yansıtıcı Düşünme Öntest Puan Ortalamalarının p- değeri..	84
Çizelge 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansıtıcı Düşünme Son-Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması (p<,05).....	85
Çizelge 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ön-test ve Son-test Puanlarının ortalamaları.....	86
Çizelge 3.8. Grupların Tutum Öntest Puan Ortalamalarının p- değeri.....	87
Çizelge 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Son-Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması (p<,05).....	87

EKLER DİZİNİ

Ek.1. Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	113
Ek.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği.....	116
Ek.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	118
Ek.4. Araştırma izin Olur Yazısı.....	119
Ek.5. Deney Grubu Ders Planı.....	120
Ek.6. Yaratıcı drama yöntemi için ders planı 1.....	121
Ek.7. Yaratıcı drama yöntemi için ders planı 2.....	123
Ek.8. Yaratıcı drama yöntemi için ders planı 3.....	125
Ek.9. Kontrol Grubu Ders Planı.....	127
Ek.10. Mevcut öğretim programı için ders planı 1.....	128
Ek.11. Mevcut öğretim programı için ders planı 2.....	129
Ek.12. Mevcut öğretim programı için ders planı 3.....	130

GİRİŞ

Tarih öncesi çağlardan bu yana insanlar iletişim kurabilmek için farklı teknikler geliştirmiştir. İnsanoğlunun düşünme yeteneğinin yanı sıra dili kullanarak iletişim kurma çabası farklı dillerin ortaya çıkmasını ve insanların sözel iletişim kurabilmelerini sağlamıştır. Ayrıca insanoğlu sadece kendi çevresinde olan ve aynı iletişim dilini kullanan kişilerle yetinmeyip farklı dillerde konuşan kişilerle de iletişim kurma çabası içine girmiştir. Bunun sonucu olarak da farklı dilleri öğrenme eğilimi göstermiştir. Hızla küreselleşen dünyamızda, durmak bilmeyen teknolojik ilerlemenin sonucunda artık ülkeler arasında sınırlar kalmamıştır. Farklı dilleri konuşan insanlar birbiriyle iletişim içine girmeye başlamıştır. Ülkemizde küreselleşen dünyanın bir parçası olarak farklı dilleri öğretmeyi amaçlar hale gelmiştir. Böylelikle yabancı dil öğrenme ve öğretme önem ve hız kazanmıştır. Böylelikle bir yabancı dil olarak İngilizce öğretimi de eğitim sistemimizde, öğretim programlarımızda yerini almıştır. Yabancı dil dersi ilk olarak ortaokul ve lise düzeyinde verilirken günümüzde yeni eğitim sistemiyle birlikte ilkökul düzeyine kadar inmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilkökul 2. Sınıftan itibaren İngilizce zorunlu ders olarak kabul edilmiştir. Bu kadar önem verilmesine ve yatırım yapılmasına rağmen İngilizce derslerinde hala istenilen başarıya ulaşamamıştır. Bunun nedenlerinden biri ve en önemlisi de kullanılan yöntemlerin yeterli ve etkili olmamasıdır. Bunun yanında branş öğretmenlerinin eksikliği, okulların fiziki durumunun ve teknolojik donanımının yetersizliğinden, öğretmenlerin mesleki açıdan eksiklikleri, kullanılan yöntem ve teknikler, ders saatlerinin azlığı yabancı dil öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerdir. Bu mevcut nedenlerden dolayı yabancı dil öğretiminde zorluklar yaşanmaktadır. Bütün bu olumsuzluklar göz önüne alındığında öğrencilerin etkin ve aktif katılımını sağlayan etkili bir yöntem olan Yaratıcı Drama Yöntemi etkili bir öğretim yöntemi olarak dikkat çekmeye başlamıştır. Avrupa'da da dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanılan ve yararlı sonuçlar sağlayan Yaratıcı Drama Yöntemi ülkemizde de önem kazanmış ve yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır.

“Drama (oyun)” kavram olarak “oynanmak üzere yazılmış oyun”, “rol oynamak”, “eylem” ve “canlandırmak” anlamlarına gelmektedir. Derste drama yöntemi , *“Drama, doğaçlama, rol oynama ve tiyatro etkinliklerinden yararlanarak öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri veya soyut bir kavramı oyunsu süreçlerle sınıfın önünde canlandırmasıdır”* olarak tanımlanmaktadır. (Erciyes, 2008, s.264). Ayrıca başka bir tanım ise "Drama, uygulanan grubun beden dilini

kullanarak programdaki eylemi kişinin ortaya çıkartmasıdır. Yaşamın provasıdır. Bir yaşam biçimidir." (Adıgüzel, 1999, s.63,64).

Diğer bir deyişle derste drama/rol oynama, bir öğrenci grubu tarafından toplumsal yaşamda gerçekleşen bazı davranış modellerinin veya eyleme dayalı görüngülerin vücut dili, jest ve mimikler kullanılarak oyun yoluyla anlatılması, yani canlandırılmasıdır. Zaten dramanın en basit tanımlanabilir amaçlarından biri de, *“öğrencilere, diğerleriyle belirli rollerde iletişim davranışları alıştırmaları yapma fırsatı vermek”* (Ments, 1997, s.18) olarak tanımlanır.

Drama, eğitimdeki yerini, 1898’de Viyana’da Uygulamalı Sanatlar Okulu’nda sanat dersleri veren Franz Cizek’e borçludur. Cambridge Okul Müdürü Henry Caldwell Cook, oyunu sahnedeki oyuncu düşüncesiyle kaynaştırarak, bugün eğitimde drama diyebileceğimiz kapsamlı bir programı tarif eden ilk kişi olmuştur. Yirminci yüzyılın başında sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, Finlay Johnson’ın adı geçer. Öğretilecek her konuyu dramaya uyarlama üzerine, türünün tek örneği olan bir kitap yazmıştır (Bolton,1984: 11). İkinci Dünya Savası sonrasında eğitimde drama daha da yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. 1943’de Eğitsel Drama Derneği kurulmuş, bu dönemde özellikle, Peter Slade ve Dorothy Heathcote gibi öncüler dramayı yayma ve tanıtmaya gibi çalışmalar yapmışlardır.

Eğitimde sözel ve sembolik ağırlıklı öğretimin yerini görsel ve yaşantılara dayalı öğretim almaktadır. Çünkü bireyde kalıcı öğrenmenin olabilmesi için etkin katılım gerekmektedir. Sözel ağırlıklı öğretimde %10 olan hatırlama ve kalıcılık görselde%30, yaşantılara dayalı öğretimde %90’a ulaşmaktadır. (Demirel, 2005, s. 57). Eğitimde drama, doğal olarak yabancı dil öğretiminde de yerini almıştır. Yabancı dil eğitiminde drama teknikleri, öğrenci merkezli eğitimi olanaklı kılmakta, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye katkı sağlanmakta, öğrencilerin özgün düşünebilme becerisi kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Drama tekniği, dile karşı motivasyonun artmasını sağlar. Bireyin sözcük dağarcığı ve sözel olmayan iletişim becerisi geliştirmenin yanı sıra öğrenci aktif olur,sınıfta yalnızlık hisseden öğrenciler, diğerleriyle kaynaşır, işbirlikçi öğrenmeye istekli hale gelir. Öğrencilerin kendini ifade etme becerileri, iş birliği ve uyum içinde çalışma güduları artar. Drama teknikleri ile birey yaparak yaşayarak öğrenir. Bunun yanında empati kurma becerisi elde eder. Yabancı dil öğretimine dramanın getirdiği değişikliklerin en önemlilerinden biri öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişikliklerdir. Drama; drama

yaşantısının somut olarak duyumsanmasıyla bireyin küresel, toplumsal, ahlaki ve soyut kavramları anlamlandırmasıdır (San, 2002). Drama etkinliği, bir şeyleri açığa çıkarma yoludur, öğrenme için her şey bir laboratuvardır ve biz onları drama ile keşfederiz (Weisbrod, 1995, s.23). Drama, geleneksel rollerden tamamen sıyrılıp çok daha özgür ve rahat bir ilişki içine girilmesini sağlar. Özellikle öğretmenin rolünde ortaya çıkan değişiklik öğrenme için uygun bir ortam doğurur. Çünkü drama etkinliklerinde öğretmen, her şeyin doğrusunu bilen ve korkulan, sınıfın tek hâkimi durumundaki kişi değil; öğrencilerle birlikte etkinlikler yapan, onlarla oyunlar oynayan, gerektiğinde kendisine danışılan kişidir. Bunun sonucunda öğrenci sınıfta kendisini çok daha rahat hissetmekte, strese girmemekte, hata yaparım korkusuna kapılmadan yabancı dili kullanmaktadır.

1980'li yıllarda Türkiye'de, eğitimde drama alanında yeni bilişsel bakış ve araştırmalara önem verildi. Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılmaya başlanması ve bunun için dramanın başlı başına bir ders olarak okutulması gerektiği düşüncesi önem kazanmıştır. Dramanın eğitime uyarlanması ile yaratıcı drama terimi ortaya çıkmıştır. Bu başlangıçta Prof. Dr. İnci San ile Tamer Levent'in drama adına buluşmaları ve birlikte üretim sürecine girmelerinin önemi büyüktür. San'a (1985) göre yaratıcılık; yeni düşünce, tecrübe ve çıktılar üretebilmek, kişiler ve kültür için gerçekçi bir yenilik katmaktır. Yaratıcılığın drama ile buluşmasıyla ortaya çıkan yaratıcı drama, bazen drama teriminin yerine kullanılmakta ve aynı anlamı yüklenmektedir. Bir estetik eğitim alanı olarak sistemde yer aramaya başladığı dönem olarak anılmaya yabancı dil öğretiminde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin olarak ülkemizde yapılan çalışmalara Aynal (1989), Tokmakçıoğlu (1990) ve Ay (1997) 'ın yaptıkları araştırmalar örnek gösterilebilir. Bu araştırmaların, drama yönteminin içindeki herhangi bir kurama ya da yaklaşıma odaklanmadığı; genel bir perspektifle drama yöntemine bakılarak, İngilizce kelime, sıfat, gramer bilgisi edinimi üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür.

Günümüz eğitim anlayışı geleneksel yöntemler yerine artık daha çağdaş öğrenci katılımlı ve öğrenci odaklı yöntemleri benimsemektedir. Bu yöntemler kendini tanıma ve gerçekleştirme kavramlarına önem vermektedir. Bu eğitim anlayışı toplumda yeni ürünleri ortaya koyabilen ve her alanda etkinliğini sürdürebilen yaratıcı bireylere gereksinim duymaktadır. Eğitimin bireyin yaratıcı yönünü geliştirmesine uygun ortamları hazırlamak gibi bir sorumluluğu vardır. Öğrenme süreçlerine duyuşsallığı da katmak gerekir. Öğrenme sürecine çocuğun etkine katılması için duygularını, düşlem gücünü, imgeleme yetisini, imgesel

düşünmeyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerekir. Bu bahsedilen yeti ve değerlerin öğrenme süreçlerine katılmasını drama çalışmaları olanaklı kılmaktadır. (San, 1989). Drama İngilizce öğretimini ders olmaktan ve salt ezber yapmaktan çıkaran en önemli yöntemdir. Öğrenci kendine verilen rollerle; dil, düşünce, duygu ve davranışı birlikte, uygun zaman, ortam ve yerde kullanmayı öğrenirler. (Paker, 2006). İngilizce derslerinde drama kullanımı öğrencilerin İngilizceyi günlük yaşamda olduğu gibi bir araç olarak kullanmasını sağlar ve öğrenmede öyküsel hafızayı geliştirmesine katkıda bulunur. (Tulving, 1985). İngilizcede drama etkinlikleri kullanılarak çocukların hem bilişsel hem de duyuşsal zekalarının gelişimi sağlanır. Yaratıcı drama; insanları hayal etmeye, düşünmeye ve deneyimlerini yansıtmaya sevk eden dramanın doğaçlamalı halidir (Davis ve Behm, 1978). Yaparak yaşayarak, kendi kendine veya grupla öğrenme, öğrenilenlerin unutulmasını güçleştirmektedir (Demirel, 2005: 96). Sonuç olarak öğrenciler İngilizceyi günlük yaşamlarında iletişim aracı olarak kullanabilirler ve bu sürece doğal olarak hazırlanabilirler. Özetle çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek ve etkin katılımını sağlamak için dramanın yabancı dil öğretiminde rolü büyüktür. Bu yöntemin uygulanabilmesi için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin bu yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

Bu bölümde araştırmanın; amacı, önemi, yöntemi, sayıtları, kaynak özetleri, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yaratıcı drama yöntemiyle 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders kitabında bulunan "Sanat" ve "Turizm" üniteleriyle eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını ve yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisini araştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1) Lise 12. sınıf İngilizce dersi “Sanat” ve “Turizm” ünitelerindeki konuların öğrenilmesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Lise 12. sınıf İngilizce dersi “Sanat” ve “Turizm” ünitelerindeki konuların öğrenilmesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Lise 12. sınıf İngilizce dersi “Sanat” ve “Turizm” ünitelerindeki konuların öğrenilmesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bütün dünyada çok dillilik önemsenmekte ve teşvik edilmektedir. Bunun nedeni ülkelerin uluslararası ilişkilerini, politik, sosyal, kültürel ve iktisadi boyutlarda daha ileri götürmek adına yabancı dil bilen bireylere ihtiyaç duymasıdır (MEB, 2006). Bu ihtiyaçtan dolayı ülkemizde yabancı dil öğretimine verilen önem artmakta ve yabancı dil öğretiminde başarının sağlanması için birçok çalışma ve farklı yöntemler kullanılmaktadır. Hatta ülkemizde yeni düzenlemelerle ilkökul 2. sınıfta yabancı dil öğretimine başlanmıştır. Fakat yabancı dil öğretiminde yaşanan sıkıntılar istenen başarının sağlanmasına engel olmaktadır. Günümüzde yabancı dil öğretimi; öğretmenin değil öğrencinin aktif olduğu, öğrencinin dili yaşayarak, kendisi keşfederek, düşünme becerilerini harekete geçirerek öğrenme eylemini gerçekleştirdiği bir süreçtir. Yaratıcı drama da öğrenci aktif katılım

göstererek, zevk alarak öğrendiği, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerinin bir bütün olarak gelişimini sağlayan, bireylerin yabancı dile olan tutumuna olumlu yönde katkıda bulunan bir yöntem olarak görülmektedir. Bu araştırmayla, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu yönde tutum geliştirebilecekleri; ayrıca öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına yardım edeceği düşünülmektedir. Böylelikle bu becerilere sahip öğrencilerin sorgulayan, değişime ve gelişime açık olan, aktif, problem çözme becerisine sahip olan, bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen, gelişimci ve yenilikçi bireyler olarak topluma kazandırılması amaçlanmaktadır.

1.3. Materyal ve Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi işlemlerine yer verilmiştir.

1.3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise 12. sınıf İngilizce dersinde uygulanan yaratıcı drama yöntemiyle, öğrencilerin yabancı dil öğretiminde eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine ve yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarına etkisinin incelendiği deneme modelinde bir çalışmadır. Araştırmada, öğrencilerin etkin katılım sağlayacağı rol oynama, doğaçlama ve örnek olay teknikleri kullanılacaktır. Ayrıca öğrencinin etkin ve aktif bir şekilde derse katılımını sağlayacak rol oynama tekniğinin kullanılabilmesi için ortam sağlanmıştır. Oluşturulacak bu öğrenme ortamında yaratıcı drama yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine katkısı belirlenmeye çalışılacaktır. Bu araştırma uygulanan yaratıcı drama yöntemi bağımsız değişken, 12-A sınıfı öğrencilerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi ise bağımlı değişkendir. Sonuçta araştırmada deneysel bir model uygulanmıştır.

Deneme modelleri; “neden-sonuç ilişkilerini belirleme amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir” (Karasar, 2013:87). Bu çalışmanın deseni, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel model (Quasi Experimental Design) olmuştur. Yarı deneysel modelde amaç araştırmadaki değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini keşfetmektir (Büyüköztürk, vd. 2008). Yarı deneysel desenin deneysel desenden tek

farkı grupların, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesidir (Büyüköztürk, 2001). Bu çalışma, yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı düşünme becerileri ve yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisini ölçmeyi amaçladığı için neden-sonuç ilişkisi vardır. Bu nedenle bu desen seçilmiştir.

Deney Grubu: Yaratıcı Drama Yönteminin kullanıldığı 12/A sınıfı öğrencileri

Kontrol Grubu: Mevcut Öğretim Programının uygulandığı 12/B sınıfı öğrencileri

Çizelge 1.1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
G ₁	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	O _{2.1}		O _{2.2}

G₁ : Deney Grubu

G₂ : Kontrol Grubu

X : Deneysel Müdahale (Yaratıcı Drama Yöntemi)

O_{1.1} O_{2.1} : Öntest Puanları

O_{1.2} O_{2.2} : Sontest Puanları

1.3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Aydın ili Bozdoğan ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören 4 şubede okuyan 12. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu ise, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında 12/A ve 12/B şubelerinde öğrenim gören toplam 37 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma evreni amaca uygun olarak seçilirken, çalışma grubu uygulama yapılacak okuldaki 12. Sınıf şubelerinden rastgele küme örnekleme yöntemi ile iki şube seçilmiştir. Bu şubelerden biri rastgele seçme yöntemi ile deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Çizelge 1.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenci Sayısı

Grup	Kız	Erkek
Deney	10	8
Kontrol	11	8
Toplam	21	16

Çalışmanın deney ve kontrol grubundaki öğretmen aynıdır. Çalışmayı yürüten öğretmen yaratıcı dramayla ilgili 2014 yılında Avrupa Birliği projeleri kapsamında İtalya Roma’da Glottodrama adlı iki haftalık yurtdışı hizmetiçi eğitime ve 2014 yaz sezonunda Antalya’da 6 haftalık yaratıcı drama kursuna katılmıştır. Çalışmada; "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği", "Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği" ve "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ön test ve son testlerinin hepsine katılan 37 öğrencinin verileri analiz edilmiştir.

1.3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında gruba araştırmanın başında ve sonunda öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini ölçen öntest-sontest uygulanmıştır. Ayrıca yine çalışmanın başında ve sonunda öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarını ölçmek için tutum ölçeği kullanılmıştır.

1.3.3.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: (The California Critical Thinking Disposition Inventory)

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği’nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği ve 75 maddesi bulunmaktadır. Toplam 7 boyut ve 75 maddeden oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları (alfa) .60 ile .78 arasında değişirken, toplam puan için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur (Kökdemir, 2003). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Madde toplam puan korelasyonu ve temel bileşenler analizi sonucunda ölçek 75 maddeden 51 maddeye, 7 boyuttan 6 boyuta indirilmiştir. Toplam 6 alt ölçek ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13’tür. Yaratıcı Drama yönteminin eleştirel düşünmeye etkisini ölçmeye yönelik gerçekleştirmiş olduğumuz uygulamada

kullanılan ölçeğin iç tutarlılık katsayı (alfa) değerinin 0,933 olduğu ve bunun sonucunda söz konusu ölçeğin kendi içerisinde yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

1.3.3.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: (Questionnaire for Reflective Thinking)

Questionnaire for Reflective Thinking öğrencilerin yansıtıcı düşünme seviyelerini belirlemek amacıyla, dört alt boyuttan oluşan 16 maddelik 5'li likert tipi bir ölçektir. Likert seçenekleri “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir. Özgün dili İngilizce olan ölçek Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek daha sonra Lethbridge, Andrusyszyn, Iwasiw, Laschinger ve Fernando (2011) tarafından psikometrik açıdan değerlendirilmiş, ölçeğin güvenilir sonuçlar verdiği ve yansıtıcı düşünme düzeyini güvenilir bir şekilde ölçtüğü belirlenmiştir. Ölçek, alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin dördü alışkanlık (1., 5., 9., 13. maddeler), dördü anlama (2., 6., 10., 14. maddeler), dördü yansıtma (3., 7., 11., 15. maddeler) ve dördü eleştirel yansıtma (4., 8., 12., 16. maddeler) boyutundadır. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin (YDÖ) Türkçe formunun oluşturulmasının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini arttırmayı amaçlayan derslerin geliştirilmesine, öğretim yöntemlerinin belirlenmesine ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik çalışmalara farklı bir boyut kazandırabileceği düşünülmektedir. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ), uyarlama sürecinde ölçeğin önce İngilizce'den Türkçe'ye, sonra Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi dört dil uzmanı tarafından yapılmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve ölçek, Harun ÇİĞDEM ve danışmanı Yard. Doç. Dr. Adile Aşkı KURT tarafından Türkçeye çevrilerek Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 242 öğrenciye uygulanarak geçerliği ve güvenilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. AFA sonuçları, özgün formu Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen yansıtıcı düşünme ölçeğinin Türkçe formunun faktör yapısının özgün ölçek ile genel olarak tutarlı olduğunu göstermiştir. Uyarlaması yapılan YDÖ'nün özgün ölçekte olduğu gibi “alışkanlık”, “anlama”, “yansıtma” ve “eleştirel yansıtma” olarak isimlendirilen dört alt ölçekten oluştuğu ve her bir alt ölçeğin dört maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Her bir alt ölçek için hesaplanan iç tutarlık katsayıları, alışkanlık alt ölçeği için 0,54, anlama alt ölçeği için 0,66, yansıtma alt ölçeği için 0,80, eleştirel yansıtma alt ölçeği için ise 0,72 olarak belirlenmiştir. Yaratıcı Drama yönteminin yansıtıcı düşünmeye etkisini

ölçmeye yönelik gerçekleştirmiş olduğumuz uygulamada kullanılan ölçeğin iç tutarlılık katsayı (alfa) değerinin 0,948 olduğu ve bunun sonucunda söz konusu ölçeğin kendi içerisinde yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

1.3.3.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçeği, Ulviye AYDOSLU tezli yüksek lisans araştırması için 2005 yılında geliştirmiştir. Likert tipi bir ölçme aracı olan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (İ.D.Y.T.Ö.) 15'i olumlu, 15'i olumsuz olmak üzere toplam 30 tutum maddesi içermektedir . Olumlu maddeler (1., 2., 3., 6., 7., 10., 11., 15., 16., 19., 21., 24., 27., 28. ve 29. maddeler) “Kesinlikle katılıyorum”5, “Katılıyorum”4, “Kararsızım”3, “Katılmıyorum”2, “Kesinlikle katılmıyorum”1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddeler (4., 5., 8., 9., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26. ve 30. maddeler) ise ters yönde “Kesinlikle katılmıyorum”5, “Katılmıyorum”4, “Kararsızım”3, “Katılıyorum”4, “Kesinlikle katılıyorum”5 olarak puanlanmıştır. Üç boyuttan oluşmaktadır. Faktör yükü 0.30 ve 0.30'dan büyük olan maddeler seçilmiş, tutum ifadelerinde karşılaşılan aksaklıklar düzeltilerek 30 maddelik bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Güvenirlilik katsayısı ilk uygulamada $\alpha = 0.9712$, ikinci uygulamada $\alpha = 0.9633$ ve geliştirilen 30 maddelik ölçeğin uygulamasında ise $\alpha = 0.9364$ olarak bulunmuştur. Yaratıcı Drama yönteminin yabancı dil öğrenme tutumuna etkisini ölçmeye yönelik gerçekleştirmiş olduğumuz uygulamada kullanılan ölçeğin iç tutarlılık katsayı (alfa) değerinin 0,895 olduğu ve bunun sonucunda söz konusu ölçeğin kendi içerisinde yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

1.3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak olan Eleştirel Düşünme Ölçeğinin, Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin ve Tutum Ölçeğinin sorularının okullarda uygulanabilmesi için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Onaylanan ölçekler örneklemdaki öğrencilerin sayılarına göre çoğaltılarak ön-test olarak 12. Sınıf İngilizce Dersi “Sanat ve Turizm” konuları işlenmeden önce uygulanmış, son-test ise konular işlendikten sonraki ilk hafta uygulanmıştır. Uygulamalara araştırmacı bizzat katılmış olup uygulamaların sonuçlarının öneminden bahsetmiş ve bu çalışmanın ileride önemli bir kaynak olacağını söyleyerek çalışmanın ciddiyetini vurgulamıştır.

1.3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilecek olan öntest-sontest verilerin çözümlemeleri için SPSS istatistik programından yararlanılmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS-20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablolar halinde sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. Araştırmanın alt problemleri için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun ön Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği puan ortalamaları, ön Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği puan ortalamaları ve ön İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız t-testi kullanılmıştır.

2. Yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin son-eleştirel düşünme, son-yansıtıcı düşünme ve son-tutum ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını bakılmıştır.

3. Grupların son-eleştirel düşünme, son-yansıtıcı düşünme ve son-tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

1.3.6. Uygulama

Araştırmanın uygulama çalışması Aydın İli Bozdoğan ilçesi Bozdoğan Anadolu Lisesindeki 12/A ve 12/B sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 12/A sınıfı 18 kişi, Kontrol grubu 12/B sınıfı ise 19 kişilik mevcuduyla çalışmaya katılmıştır. Çalışma 2. Dönemin ilk haftası başlamış ve 8 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır.

Çalışmaya başlamadan önceki 1 haftalık süreçte deney grubundaki katılımcılara çalışma boyunca öğretim yöntemi olarak kullanılacak olan Yaratıcı Drama Yöntemi hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. İngilizce dersi lise 2.3. ve 4. sınıflarda haftada 4 saatlik ders olarak işlenmektedir. Uygulama boyunca kontrol grubunun derslerinin tamamı mevcut öğretim programının ders planına göre işlenirken, Deney grubunun derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemine uygun olarak

hazırlanan ders planlarına göre ders işlenmiştir. Çalışmada Yaratıcı Drama Yönteminin kullanılmasının nedenleri; öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatı bulması, derse aktif olarak katılabilmesi ve İngilizceyi derste kullanma fırsatı bulabilmesidir. Uygulama sürecinde deney grubunda rol oynama, doğaçlama, dramatisasyon ve örnek olay tekniklerini kullanılarak İngilizce dersleri işlenmiştir. Çalışma kapsamında yapılan uygulamalarda deney grubu için Yaratıcı Drama Yöntemine göre uyarlanmış ders planları hazırlanmış, çalışma süresince de deney grubu üzerinde bu planlar uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programında belirtilen düz anlatım, soru-cevap, diyalog tamamlama ve metin çalışmalarıyla dersler işlenmiştir.

1.4. Sayıtlar

1. Çalışmada deney ve kontrol grubu birbirini etkilememiştir ve uygulama materyalleri sadece deney grubunda kullanılmıştır.

2. Öğrenciler uygulamada kullanılan ölçme araçlarına doğru ve samimi cevaplar vermiştir.

3. Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Kaynak özetleri

Bu bölümde çalışma konusu ile ilgili önceden yapılmış araştırma özetleri alfabetik sıralamaya ve yurtiçi yurtdışı yayınlarının türlerine göre gruplandırılarak verilmiştir.

1.5.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

1.5.1.1. Yaratıcı Drama ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kılıç ve Tuncel (2009)'in araştırmasında, yaratıcı dramanın İngilizce konuşma becerisi ve öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmayı öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Bolu il merkezinde bulunan bir Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarını yansız olarak belirlemiştir. Araştırma 10 Mart–2 Mayıs 2008 tarihleri arasında, deney ve kontrol grubunda 24’erden toplam 48 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma seviyeleri ve İngilizce konuşmaya

karşı tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla her iki gruba ünite öncesi ve sonrasında konuşma sınavı ve tutum ölçeği uygulanmış, ünite süreci ise dört hafta sürmüştür. Elde edilen verilerin istatistiksel yorumlamasında SPSS istatistik programı kullanılmış, temel istatistiksel işlemlerin yanında gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını bağımsız örneklem t testi ve eşleştirilmiş gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın tümünde anlamlılık düzeyi olarak 0.05 alınmıştır. Uygulama süreci, araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde kontrol grubu öğrencilerine ders kılavuz kitabında önerilen yöntem ve teknikler uygulanmış, kontrol grubunun aksine deney grubunda ders kılavuz kitabında önerilen aktivitelerin yanı sıra drama uygulamaları yer almıştır. Uygulama ortamı olarak öğrencilerin rahat etmelerini sağlayacak olması bakımından uygulamanın yapıldığı okulun spor salonu kullanılmıştır. Buna karşılık kontrol grubunda ise uygulama alanı olarak sınıf ortamı kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları ve son tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Kaba ve Şimşek (2012) Fen ve Teknoloji dersinde yaratıcı dramının yöntem olarak uygulanmasına ilişkin görüşleri ortaya çıkarmak olarak ifade ettikleri çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Gözlem, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Nitel Araştırma Yöntemleri dersini alan Yüksek lisans öğrencileri içerisinde yedi kişi seçilerek yapılmıştır. Görüşmeler ise, bu yedi kişi içerisinde dört kişi seçilerek yapılmıştır. Çalışmada, katılımcıların, derslerde sıklıkla kullanılan yöntemin düz anlatım olduğunu belirtmelerine rağmen, yaratıcı drama yönteminin daha etkili olduğunu belirtmeleridir. Uygulanan atölyelerin de etkisiyle, yaratıcı dramının derslerde yöntem olarak kullanılmasına ilişkin görüşlerin olumlu olduğu görülmüştür.

Kadan (2013) yaptığı yüksek lisans çalışmasında; yaratıcı drama yönteminin, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki “Turistik Yerler”, “Doğal Mirasımız” ve “Bilgisayarlar” ünitelerindeki başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmış ve çalışmadaki öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışmayı, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde tasarlamıştır. Araştırmayı, ortaokul 7. sınıfta okuyan 70 öğrenci ile yürütmüştür. Bu öğrencilerin 36’sı deney grubunu, 34’ü kontrol grubunu oluşturmuştur. Toplam 6 hafta (24 ders saati) süresince; deney grubunda kendisinin yaratıcı drama yöntemine

göre hazırladığı öğretmen kitabı ve öğrenci kitabı kullanarak uygulama sınıfını kendisi, kontrol grubunda ise mevcut ders kitabı kullanarak yine kendisi mevcut öğretim programına göre işlemiştir. Veri toplama aracı olarak, her iki gruba uygulama öncesi ve sonrası “İngilizce Dersi Başarı Testi (İDDBT)”, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (İDDYTÖ)” ve “Motivasyon Ölçeği (MÖ)” uygulamıştır. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerin ve öğretmenin, “Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” ve “Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” adlı açık uçlu görüşme formları ile görüşleri almıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS programına girmiş ve bu verilere ait ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri betimlemeli istatistikle analiz etmiştir. Araştırma problemlerinin çözümü için ortak değişkenli çoklu varyans analizi (MANCOVA) kullanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşme formları nitel veri değerlendirme tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanarak değerlendirmiştir. Araştırma sonunda, yapılan deneysel çalışmada yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına göre derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin tutum ve motivasyon ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin başarı testi puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşme formlarından elde ettiği veriler de öğretmenin ve öğrencilerin derslerin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesini istediklerinin göstermiştir. Öğrenciler, “Derse daha aktif katılabiliyoruz.”, “Ders daha akıcı geçiyor.”, “Ders daha eğlenceli geçiyor.” ve “Hoşuma gitti.” gibi çeşitli bilişsel ve duyuşsal gerekçeler öne sürerek diğer ünitelerin de yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesini istemişlerdir. Ayrıca, yaratıcı drama yöntemine göre işlenen dersin diğer derslerden farklarına ilişkin “Ders muhteşem.”, “Daha güzel bir ders olamaz.” gibi cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplar, araştırma sonucunda elde edilen öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve tutum puanlarının ortalamaları açısından yaratıcı drama yönteminin daha etkili olduğu fikrini desteklemiştir.

Saçlı (2013)'nın Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi isimli doktora tezinde; aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme (ED) becerileri ve eğilimleri üzerine yaratıcı drama (YD) eğitiminin etkili olup olmadığını araştırmış; ikinci olarak, YD eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinde ED

becerileri ve eğilimlerine yönelik kanıt/lar olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmış; üçüncü olarak ise, aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmeye yönelik değişimler olup olmadığını incelemektir. YD eğitimi alan grubun dönem başları ve sonlarındaki derslerde karşılaştıkları düşünsel zorluklar ve üretilen mantıklı çözümler arasında baskın şekilde yer alan ED oranının, dönem ortalarında yerini grup çalışmalarına bıraktığını, bununla birlikte, eleştirel düşünmenin dönem başından sonuna kadar düşünsel kaynak olarak kullanıldığını ortaya koyarak eleştirel düşünmeye ilişkin olumlu değişimler olduğunu göstermiştir. Eleştirel düşünmeye yönelik elde edilen kanıtlar ve görülen değişimlerden hareketle sonuç olarak, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesinde 30 saatlik yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğunun söylenebileceğini ortaya koymuştur.

Başören (2015) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce dersi kelime testi ve Köksal (2013) tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Bununla birlikte, deney grubunda drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini incelemeye yönelik öğrencilerin yorumlarını nitel boyutta belirlemek için öğrencilerden çalışma sonunda istenen yazılı değerlendirmeleri, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan Özel Merve Meram Abdullah Aymaz Ortaokulu'nda öğrenim gören 4 farklı şubedeki 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının tespiti sürecinde İngilizce kelime testine ait ön test sonuçları ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği puanları göz önüne alınmıştır. Ön test sonuçları birbirine yakın olduğu için deney ve kontrol grupları kura yolu ile belirlenmiştir. Gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak tayin edilmiştir. Çalışmada deney grubu olan 8-A sınıfında 24 ve kontrol grubu olan 8-C sınıflarında 26 öğrenci olmak üzere toplamda 50 öğrenci yer almıştır.10 hafta boyunca araştırmacı tarafından İngilizce derslerinde deney grubunda kelime öğretiminde İletişimsel Yaklaşım yönteminin bir alt dalı olan Drama tekniği kullanılırken kontrol grubunda ise mevcut ilköğretim programında yer alan öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin gruplar arası analizinde bağımsız örneklem t

testi ve ANCOVA kullanılırken nicel verilerin grup içi analizinde bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara bakıldığında Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

1.5.1.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Vural ve Kutlu (2004) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması” isimli araştırmada, eleştirel düşünmenin farklı tanımlamaları yapılmış ve öğretimine ilişkin çeşitli yaklaşımlar tanıtılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünmenin ölçümüyle ilgili bazı ölçme araçları açıklanarak, bu araçların birbirleri ile ilgili benzerlik ve farklılıklarına değinilmiştir. Ülkemizde bu durumla ilgili yaygın olarak kullanılan “Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” tekrar incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerinden, farklı sosyo-ekonomik düzeyden 2002-2003 eğitim- öğretim yılında 9. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen güvenilirlik değerleri sunulmuştur.

Güzel (2005) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, eleştirel düşünme becerilerine ve geleneksel yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler öğretimini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada “ön test ve son test” gruplu desen kullanılmıştır. Antakya merkez ilçesindeki üç ilköğretim okulundan başarı, eleştirel düşünme becerileri, tutum ve kişisel bilgiler göz önünde bulundurularak iki yakın grup seçilmiş ve her iki grubun deney ve kontrol grubu yansız olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, eleştirel düşünme becerileri temelli Sosyal Bilgiler öğretimini, geleneksel yaklaşım temelli öğretime göre, öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı olan tutumları ve eleştirel düşünme becerileri açısından daha etkili olduğu görülmüştür.

Korkmaz ve Yeşil (2009) Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri adlı araştırmasında; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesi sonlarında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemiştir. Araştırma, betimsel bir çalışma olup tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu ilköğretim 8. sınıftan 110, Lise 12. sınıftan 145 ve yüksek öğretim 4. sınıftan 140 olmak üzere toplam 395 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, literatür taraması ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile kaynak

gruplardan toplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,88'dir. Toplanan veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve t testi analizleri yapılmış; anlamlılık için $p < 0,05$ düzeyi yeterli görülmüştür. Çalışma sonunda; ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyi son dönemlerinde bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca; ortaöğretim düzeyinde alınan eğitimin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini olumsuz etkilediği; yüksek öğretimin ise olumlu katkılar sağladığı, ancak bu katkının yeterli düzeyde olmadığı bulunmuştur.

Semerci (2009) yüksek lisans tezinin amacı, 'Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini belirlemiştir. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007- 2008 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkez ve ilçelerde ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 196 İngilizce Öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise 120 İngilizce öğretmenidir. Araştırmanın verileri 'Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği' (CCTDI) ve 'Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' (YANDE) ile toplanmıştır. Veriler, SPSS ile analiz edilmiştir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan durum şöyle olmuştur: Yabancı dil öğretimi artık uluslar arası bir yatırım olmuştur (Nunan, 1989). Çocukların küçük yaşta dil öğrenmeleri uygun görüldüğü için (Lust, 2006 ; Dikdere, 2003), bu yatırım küçük yaşlara dönük olmalıdır. Türkiye'de de 4. ve 5. sınıflarda dil öğretimi isabetli olmuştur. Bu çalışmada, İngilizce öğretmenleri 5 üzerinden 4. ve 5. derecede 66 eleştirel ve yansıtıcı düşünmektedirler. Bu onların araştırma formlarına verdikleri bilgilerle ortaya konulmuştur. Kontrol için bir gözlem yapılmamıştır. Kontrol amaçlı, açık uçlu sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Sonuçta bu İngilizce öğretmenleri eleştirel ve yansıtıcı düşündükleri için, İngilizceyi bu bağlamda öğretmelerinin bekleneceği ortaya konmuştur.

Karakoç (2011) bu araştırmasıyla Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Bu çalışma ile eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenerek yabancı dil eğitimi gören öğrencilerin eleştirel yaklaşımları ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlaması hedeflenmiştir. Bu çalışmanın evrenini Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 237 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında 2003 yılında Doğan KÖKDEMGR tarafından Türkçeye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ) ve Eleştirel Düşünce Eğilim Anketi (EDEA) kullanılmıştır. Çalışma sonuçları öğretmen

adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta ve düşük düzeylerde olduğunu göstermiş ve bu bağlamda onların meslekteki verimlilik açısından henüz tam yeterli olmadıklarını göstermiştir. Anket sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir

1.5.1.3. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Erginel (2006) tarafından yapılan “Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma.” isimli doktora tez çalışmasında; hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme nasıl geliştirilebilir sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve bu süreçte ne tür konularda yansıtıcı düşünüldükleri araştırılmıştır. Nitel bir araştırmadır. Veri toplama yöntemi olarak, haftalık günlükler, kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrenci kısa derslerine ait video kayıtlarının analizi, anketler ve gözlemlerdir. Çalışmaya katılanlar yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş, yansıtıcı düşünürken öğretim yöntemleri, öğrenci motivasyonu ve sınıf yönetimi gibi konulara odaklanmışlardır.

Kozan (2007) 'nın yaptığı çalışmanın genel amacı, yüksek öğretimde verilen araştırma eğitiminde yansıtıcı düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliğinin etkisini ortaya koymaktır. Bu çalışmada yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma dersindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bu uygulamayla kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme fırsatı buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, duygularını ifade etme ve kendilerini değerlendirmede gelişim gösterdikleri de belirlenmiştir.

Dolapçioğlu (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri betimlenmiş ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul türü gibi değişkenlere bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği 28 maddelik ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık ortaya

çıkmamıştır. Bulgular doğrultusunda öğretmenlere hizmet içi faaliyetler yoluyla bu konuda eğitim verilmesi önerilmektedir.

Tok (2008) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli deneysel çalışma, 5. sınıfa devam eden 26 deney ve 26 kontrol grubu öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Fen Bilgisi Başarı Testi ve Fen Bilimleri İlgili Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara bakıldığında, yansıtıcı düşünme uygulamaları sayesinde öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarının arttığı ve bu derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülebilir.

Alp ve Taşkın (2008) tarafından yapılan “Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme” isimli alan yazın çalışmasında, yansıtıcı düşüncenin tanımı, bu konuyla ilgilenen araştırmacıların bakış açıları ve eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce ile ilgili görüşleri ve sınıf içindeki uygulamaları ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

1.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

1.5.2.1. Yaratıcı Drama İle İlgili Araştırmalar

Berghammer (1996), yaratıcı dramanın, dört ve beş yaşındaki çocukların eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini geliştirmede etkili bir yöntem olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmış olduğu nitel çalışmada, yaratıcı dramayı iki ders ünitesine entegre etmiştir. Deney grubundaki çocuklar, günde 30-45 dakika ve haftada üç gün olmak üzere toplam sekiz hafta yaratıcı drama etkinliklerine katılırken, kontrol grubundakiler yaratıcı drama etkinliklerine katılmamışlardır. Veriler, ön-test ve son-test şeklinde yapılan görüşmelerin video ile kaydedilmesi yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde tahmin etme (öngörme), planlama, değerlendirme, yaratma veya hayal etme yeteneklerini ortaya çıkarmak amacıyla sorulan sorulara verilen yanıtlar dikkate alınmıştır. Cevaplar, videoya kaydedilmiş, aynı zamanda her bir çocuğun drama hakkında ne hissettiği, öğrenme stratejileri, drama etkinlikleri ve sınıf çevresi konusundaki görüşlerini almak amacıyla öğrencilere duyuşsal bir şekil testi uygulanmıştır. Araştırma, duyuşal farkındalık, hareket, pandomim, hikaye dramatisasyon ve rol oynama etkinlikleri içeren yaratıcı

drama etkinlikleri yoluyla geliştirilen okulöncesi öğretim programının dört-beş yaş çocuklarının tahmin etme ve değerlendirme yeteneklerinde anlamlı bir artış, yaratma, hayal kurma, planlama yeteneklerinde önemli gelişim sağladığını göstermiştir. Ayrıca, yaratıcı drama etkinliklerine katılımın, dört-beş yaşındaki çocukların test sorularına buldukları çözümlerin sayısını ve niteliğini geliştirdiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, yaratıcı dramanın çocukların ulaştıkları sonucu sorgulama ve destekleme yeteneklerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada uygulanan duyuşsal şekil testi, araştırmaya katılan çocukların sınıf etkileşimi, sosyalleşme ve drama becerilerine yönelik tutumlarında gelişme olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama programının önemli sonuçlar göstermesi için en az sekiz haftalık bir sürede uygulanması gerektiği önerilmiştir.

Tate (2002), yirmi birinci yüzyılın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek sınıf öğretmenlerinin yetiştirilebilmesine yönelik öneriler getirmek amacıyla üniversitelerdeki yaratıcı drama derslerini incelediği nitel araştırmada gözlem, alan notu ve online tartışma yöntemleriyle veri toplamıştır. İki farklı profesörün yürüttüğü yaratıcı drama derslerine katılan 61 üniversite öğrencisinin görüşleri doğrultusunda elde ettiği sekiz tema ve bu temalara ilişkin gözlenebilir göstergelerin, yaratıcı dramanın yararlarına ilişkin alanyazından elde edilmiş olan sekiz tema ile örtüştüğünü ifade eden Tate, yaratıcı dramanın yararlarını gösteren temalar ve parantez içinde verilen temalara ilişkin gözlenebilir göstergeleri şu şekilde özetlemiştir: - Öğrenci merkezli öğretimi vurgulaması (öğrenci grupları arasındaki gelişim düzeylerini ortaya koyar, buluş ya da etkileşim yoluyla aktif bilgi kazanımını kolaylaştırır, farklı kültürlere ve deneyimlere sahip öğrenciler için bir dizi farklı etkinlik sunar) - İşbirliği fırsatları sunması (sınıfta karşılıklı saygıya dayalı bir iklim yaratır, olumlu sosyal etkileşimi teşvik eder) - Katılımı artırması (öğrenmeye etkin katılımı özendirir, bireysel motivasyonu teşvik eder, öğrencileri motive etmek için farklı etkinlikler kullanır) - Yakınsak düşünmeden ziyade iraksak düşünmeyi geliştirmesi (problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren fırsatlar sunar, derste problemler ve ikilemler ortaya koyar) - Farklı öğretim alanlarını içermesi (öğrenme etkinliklerini bütünleştirir, farklı öğretim programlarındaki konuları ele alır) - Problem çözmeyi geliştirmesi (çözümleri belirlemek için tartışma, grup etkileşimleri, hareket ve yazma etkinliklerini kullanır, eleştirel ve analitik düşünmenin geliştirilmesi için sorular sorar) - Çoklu öğrenme stillerini barındırması (çoklu zekaya hizmet eden etkinlikler sunar, farklı duyuların kullanımını gerektiren etkinlikler sunar) - Okuryazarlık ve dil gelişiminin tüm

alanlarını geliştirmesi (okuryazarlık, akıcılık, kelime ve anlama, anadil ve ikinci dil öğrenimi, konuşma ve dinleme becerileri ile sözsüz iletişim becerilerinde gelişim gösterme fırsatları sunar).

Uygulamalı (applied) drama yöntemiyle işlenen mesleki etik dersinin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirip geliştirmediğini nitel yöntemle araştıran Kettula-Kontas (2008), ormancılık ve işleme bölümünde okuyan 41 (22 erkek, 19 kadın) öğrenciyle, her biri üçer saat süren altı oturum (toplam 18 saat) kapsamında yapmış olduğu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin her ders sonunda tuttıkları öğrenme günlüklerinden yararlanmışır. Öğrenciler günlüklerde, o günkü derste ne öğrendikleri, öğrenmenin ne anlama geldiği, bu öğrenmenin kendilerini bir sonraki aşamada nereye taşıyacağı gibi sorulara yanıt vermişlerdir. Dönem sonunda ise, tüm dersleri kapsayacak şekilde kendilerinin en belirgin ne öğrendiklerini yansıtmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme deneyimleri, yeni bakış açıları ve kanıtlama becerileri şeklinde üç ana tema elde edilmiş, drama kapsamında yapılandırılan bir dersin bütünsel olarak eleştirel düşünmeyi ve farklı bakış açıları ile empati gibi eleştirel düşünmenin diğer unsurlarını desteklediği ortaya konulmuştur. Tek veri kaynağının kullanılması ve analizde tek araştırmacının olması araştırmanın sınırlıkları olarak gösterilmiştir.

Shand (2008), yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan bir programın İngilizce öğrenenlere etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada üçüncü, altıncı ve yedinci sınıflardan oluşan bir örneklem grubu belirlemiştir. Katılımcıların tepkileri ön test, son test, gözlem ve öğrenci ve öğretmenlere uygulanan görüşme formları ile ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçları yaratıcı dramının, üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşmaya yönelik kaygılarını kayda değer bir ölçüde azalttığı, onların güven ve motivasyonlarını arttırdığını göstermektedir. Ayrıca altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerini de olumlu yönde etkilemiştir fakat katılımcıların İngilizce konuşmaya yönelik kaygı, güven ve motivasyonlarında çok az bir değişim gözlenmiştir.

Laurin (2010), yaptığı çalışmada yaratıcı dramının çocukların yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Deney grubunda 26, kontrol grubunda ise 19 çocuk bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklardan yazma seviyelerini belirlemek için kısa bir metin yazmaları istenmiştir. Daha sonra 8 haftalık bir dönemde deney grubundaki 26 çocuk iki eşit gruba ayrılmış ve hikaye drama seanslarına katılmışır. Her seansın sonunda bir yazma etkinliği yapılmıştır.

Toplamda 203 metin oluşturulmuş ve bu metinler, kelime sayısı, açıklama niteliği ve metinlerin yapısına göre kodlanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, çocuklar drama seanslarından sonra daha fazla kelime üretmişlerdir. Yaratıcı dramanın çocukların yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

1.5.2.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Fischer (1989)'in gelişimsel drama sürecinin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi geliştirip geliştirmediğini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 107 yedinci sınıf öğrencisi dahil olmuştur. Mitoloji dersi kapsamında, kontrol gruplarında okuma, anlatım, çalışma yaprakları, alıştırma ve testler gibi geleneksel öğretim teknikleri kullanılarak ders işlenirken, deney gruplarında gelişimsel drama etkinlikleri, okuma, etkileşim, tartışma, bilgi alışverişi ve testler gibi öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Eleştirel düşünmeye yönelik verilerin toplanmasında Watson Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin A ve B formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerle kıyaslandığında, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı artış görüldüğü ortaya konulmuş, böylece dramanın eleştirel ve yaratıcı düşünmenin gelişimini olumlu yönde etkilediği görüşleri doğrulanmıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Wetterstrand (2002) yapmış olduğu nitel çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı drama etkinliklerine katıldıklarında ne ölçüde eleştirel düşünme sergilediklerini ve bu düşünmenin doğasının ne olduğunu araştırmıştır. Bir devlet okulunun beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 25 (9 kız, 16 erkek) öğrenci ile sürdürülmüş olan araştırmada sekiz ay boyunca drama etkinliklerine katılan tüm öğrenciler gözlemlenmiş ve öğrencilerle yapılan görüşmeler video kamera ile kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin etkileşimli analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin eleştirel olarak düşünebildikleri, eleştirel düşünmenin ilerletilebilmesi için önemli olarak görülen kaynaklara ulaşabildikleri ortaya konulmuştur.

Garrett (2006)'in eleştirel pedagoji yaklaşımından hareketle yapmış olduğu çalışmada, aday beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde bir öğretim stratejisi olarak eleştirel öykülemenin (hikaye anlatımının) kullanımı incelenmiştir. Öykülemenin bir öğretmen yetiştirme stratejisi olarak kullanıldığında, öğrenen ile

yakınlık kurma ve eleştirel bakış açısı geliştirmede büyük fırsatlar sunduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, bağ kurma, farklı bakış açıları kazanma ve empati yeteneğini geliştirme aday beden eğitimi öğretmenlerinde anıların temel etkileri olarak ön plana çıkmıştır. Anılar, aday öğretmenlerin olayları farklı açılardan görmelerini, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına ilişkin empati geliştirmelerini sağlamıştır. Bununla birlikte, beden eğitiminde karşılaşılan öğrenme ve öğretme sorunlarını bulmaya çalışma konusunda teşvik edici olmuştur.

Miri, David ve Uri (2007)'nin lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, farklı alanlara ilişkin gerçek yaşam durumlarından faydalanma, sınıf içi tartışma olanağı sağlama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim stratejilerinin kullanıldığı grubun toplam eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra çıkarımda bulunma ve değerlendirme gibi eleştirel düşünme bileşenlerinde anlamlı gelişme olduğunu ortaya koymuştur.

Yang ve Wu (2012) dijital hikaye anlatımının (öykücülüğün) onuncu sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirip geliştirmediğini, karma yöntem kullanarak yarı-deneysel bir çalışma ile ortaya koymaya çalışmıştır. Deney grubunda 54, kontrol grubunda 56 öğrenci yer almıştır. 20 hafta süren çalışmada, kontrol grubunda bilgi teknolojileriyle bütünleştirilmiş öğretimde anlatım yoluyla ders işlenirken, bilgisayar, projeksiyon, power point sunum ve öğretim gereçleri kullanılmış, ödevler genelde bireysel olarak kağıt kalem testlerinden, nadiren de grup tartışmalarından oluşmuştur. Deney grubunda ise öğrenciler, dijital hikaye anlatımı projelerine aktif olarak katılmışlardır. Bu gruptaki öğrencilerden; şekiller, grafikler, müzik ve ses unsurlarını kendi sesleriyle bir araya getirerek projeye ilişkin ders içeriklerini yaratmaları, ardından içeriği açıklamaları ve daha sonra işbirliği içinde çalışarak dijital hikayelerini yaratmaları beklenmiştir. Eleştirel düşünme becerileri testinden alınan son test puanları karşılaştırıldığında, anlamlı farkların yorumlama ve argümanları değerlendirme boyutları ile toplam eleştirel düşünme puanlarında görüldüğü belirtilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen geribildirimlerde de, işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik eden bu yöntemin üst düzey düşünme becerilerini ve öğrenme motivasyonunu geliştirdiğinin ifade edilmesi nicel bulguları desteklemiştir. Yorumlama becerisinde görülen gelişimin, Yang ve Wu (2012)'nin aktardığına göre hikaye anlatmanın yapısından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Çünkü hikayeyi oluşturanlar, hikayenin taslağını çıkarmak ve diğer kişileri hikayede anlatılan olaylar konusunda ikna etmekten sorumludur. Hikayelerin gözden geçirilmesi ve netleştirilmesi, grup

içindeki bireyler arasında etkileşimin üst düzeyde olmasını gerektirir, bunun bir sonucu olarak, bireylerin yorumlama ve argümanları değerlendirme becerilerinde gelişim görülebilir. Katılımcılar, farklı bakış açıları ya da bilgi kaynaklarını birlikte çalışarak değerlendirmiş ve hikayelerini oluştururken hangi önerinin ya da argümanın daha uygun olacağına karar vermişlerdir. Diğer grupların ürünlerini değerlendirirken de yorumlar yapmış, öneriler getirmiş ve önerileri için açıklamalarda bulunmuşlardır. Yang ve Wu (214)'nun aktardığına göre, Benmayor (2008), Maier ve Fisher (2006) ile Sims (2004) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçları da, karakterler yerine karar verebilmek ve izleyenleri ikna edebilmek için öğrencilerin eleştirel düşünceleri gerektiğini vurgulamışlardır.

1.5.2.3. Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Francis (1995) “Yansıtıcı Günlük: Aday Öğretmenlerin Pratik Bilgilerine Bir Pencere” isimli çalışmada aday öğretmenleri, yansıtıcı uygulayıcılar olarak geliştirme yaklaşımı ortaya koyulmuştur. Araştırmada yansıtıcı günlüklerin aday öğretmenlerin kendi odak noktalarını belirlemede ve fikirlerine ciddi olarak değer verildiğini anlamaya yardımcı oldukları belirtilmiştir. Bunun yanında, yansıtıcı günlüklerin öğretmenlere de yaptıkları işin farkında olmak ve kendilerini sadece öğretmen değil, öğrenen olarak da görmelerine imkan sağlayan materyaller olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır.

Allen ve Casbergue (1997) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin etkili yansıtma yapabilmeleri için doğru ve tam hatırlamanın gerekli olduğunu savunmuşlardır. Araştırma yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları yansıtıcı temelli öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitimin planlanması için yol göstermektedir.

Xie, Ke ve Sharma (2008) “Yüksek Okul Öğrencilerinin Yansıtıcı Öğrenme Süreçlerini Engellemede(blog on) Arkadaş Dönütünün Etkisi” adlı deneysel çalışmaya 44 kişiden oluşan 1. ve 2. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler tüm sömestr boyunca her hafta blog oluşturmuşlardır. Her öğrenci için dönemin başında ve sonunda 2 günlük örnek olarak gösterilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, zaman içerisinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme seviyesi artmıştır. Fakat arkadaş dönütünün öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilediği

ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar gelecekte daha dikkatli tasarlanmış kullanımların çalışılmasını önermişlerdir.

Epp (2008) “Hemşire Eğitiminde Yansıtıcı Günlüklerin Önemi: Bir Alan Yazın Taraması” isimli çalışmada, uygulamadan uygulamaya öğrenme amacıyla yansıtmanın pedagojik stratejisini arttırmak için yansıtıcı günlüklerin önemi araştırılmıştır. Alan yazın taraması şeklinde yapılan araştırma sonucunda, eğitimcilerin yansıtıcı düşünme sürecinin eğitim alanında kullanılmasının çok yararlı olduğu ve bu doğrultuda yapılan araştırmanın hemşire adaylarını yansıtma sürecine dahil olmaya teşvik ettiği görülmüştür. Araştırmacılar öğrencilerin günlüklerinde oldukça fazla seviyede yansıtma saptamış ve eğitimciler öğrencilerin yansıtıcı günlükler sonucunda daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Vasquez (2008) tarafından yapılan “ Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Araştırmalarında Yansıtma ve Mesleki Kimlik” isimli çalışmada Kuzey Amerika’da bir üniversitede İngilizce öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve mesleki kimlikleri ile ilişkili olarak geleceğe yönelik planları, tahminleri gibi olgular incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının geleceğe dair planlarını yapabilmeye, sonuçları tahmin edebilme, olasılıkları düşünebilme ve gelişen pedagojik uygulamalarını yansıtabilme fırsatları olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu önemli işlevlerin farkında olmaları ve yansıtma için teşvik edilmeleri gerekmektedir.

Yaratıcı Drama Yöntemi öğrenme alanındaki araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunun ilköğretim ve lisans seviyesinde olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak öğrencilerin dil becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları ölçülmüştür. Yaratıcı Drama yönteminin ortaöğretim İngilizce dersinde kullanımına ilişkin yeterli araştırmanın olmadığı görülmüştür. MEB 2005 yılında eğitim-öğretimde yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya başlamasıyla birlikte; öğrencilerin aktif katılım gösterdiği öğretim ortamları oluşturulmak istenmiştir. Böylece öğrenci merkezli, düşünen, araştıran, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı eğitim sistemimizde lisedeki İngilizce ve diğer dersler içinde Yaratıcı Drama Yöntemiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırmanın çalışmanın grubunu, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde, Aydın ili Bozdoğan ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören on ikinci sınıflardan iki şubedeki öğrenciler ile,

2. Çalışmaya katılan 37 öğrenci ile,

3. Çalışmanın uygulama aşamasındaki 8 hafta boyunca haftada 4'er saatlik süre ile,

4. Ortaöğretim 12. Sınıflarda işlenen "Sanat" ve "Turizm" üniteleri ile,

5. Deney grubunda yaratıcı drama yönteminin uygulanması ve kontrol grubunda mevcut öğretim programının uygulanması ile,

6. Veri toplama aracı olarak, "Yansıtıcı Düşünme düzeyini belirleme Ölçeği", "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Drama: Drama, doğaçlama, rol oynama ve tiyatro etkinliklerinden yararlanarak öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri veya soyut bir kavramı oynusu süreçlerle sınıfın önünde canlandırmasıdır.

Yaratıcı Drama: Bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı ya da bir olayı tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırma olarak eğitim sürecinde bir yöntem olarak tanımlanır

Eleştirel Düşünme: Kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi olarak tanımlanmaktadır.

Yansıtıcı Düşünme: Yansıtıcı düşünme, eğitim ile ilgili konularda bilgi temelli ve mantıksal kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci şeklinde tanımlanır.

Tutum: Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duyuşsal hazır oluş hali veya eğilimidir.

Deney Grubu: Bu çalışmada Aydın ili Bozdoğan ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesinde yaratıcı drama yönteminin uygulandığı bir şubede öğrenim gören 12. sınıf öğrencileridir.

Kontrol Grubu: Bu çalışmada Aydın ili Bozdoğan ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesinde mevcut programa göre öğretimin uygulandığı bir şubede öğrenim gören 12. sınıf öğrencileridir.

Tutum Ölçeği: Belirli konularda, bireylerin düşüncelerini, inanışlarını, kaygılarını, ilgilerini ve isteklerini ölçmek için kullanılan bir ölçektir.

Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: (The California Critical Thinking Disposition Inventory) Uzm. Psk. Doğan Kökdemir (Başkent Üniversitesi , 2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 6 boyuttan oluşan 51 maddelik bir ölçektir.

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: (Questionnaire for Reflective Thinking) Kember ve arkadaşlarının (2000) geliştirdiği 5 boyuttan oluşan 16 maddelik bir ölçektir.

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yaratıcı Drama

Eski Yunan'da drama yaşamak anlamına gelmekteydi. Günümüzde ise sahne oyunu, dramatik sanat, hayat olaylarını sahne oyununa dönüştürme gibi anlamlara sahiptir (Özen, Gül ve Gülaçtı, 2008:159).

“Drama (oyun)” kavram olarak “oyunmak üzere yazılmış oyun”, “rol oynamak”, “eylem” ve “canlandırmak” anlamlarına gelmektedir. Derste drama yöntemi , “*Drama, doğaçlama, rol oynama ve tiyatro etkinliklerinden yararlanarak öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri veya soyut bir kavramı oyunsu süreçlerle sınıfın önünde canlandırmasıdır*” olarak tanımlanmaktadır (Erciyes, 2008, s. 264).Ayrıca başka bir tanım ise ‘Drama, uygulanan grubun beden dilini kullanarak programdaki eylemi kişinin ortaya çıkartmasıdır. Yaşamın provasıdır. Bir yaşam biçimidir.’ (Adıgüzel, 1999, s.63,64).

Drama; bir sözcüğü, bir kavramı, bir yaşantıyı, bir olay veya oyunu geliştirerek canlandırmaktır (Akbaba, Sağlam ve Kök, 2003: 19). Günlük yaşam içinde insanlar düş kurar, ileriye yönelik tasarımlar yapar. İşte insanların bu tasarımını eylemlere dönüştürebilmeleri bir “Drama”dır (Enginalp ve Onay, 1998:52). Drama, bir kelimenin, kavramın, davranışın, cümlenin, fikrin, deneyimin ya da olayın tiyatro tekniklerinden ve oyunsu süreçlerden yararlanarak anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 1996:11).

Drama, bireyin sahip olduğu gizli enerjiyi açığa çıkarır ve insanın kendisini anlamasını, duygularının farkına varmasını, canının acıdığını, zevk alabildiğini öğrenmesini sağlar. Bu şekilde çocuğun davranışlarını da eğitir (Gönen ve Dalkılıç, 1999).

Drama, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin ötesinde, kişinin kendinde olandan yola çıkarak yeni oluş ve oluşumlara hazır hale gelmesidir. Bu yüzden drama, yapmak, etmek, eylemek anlamına gelmektedir. Yapararak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmenin yanında, dersleri zenginleştirme ve çeşitlendirme çalışmalarına da katkı sağlar.

Diğer bir deyişle derste drama/rol oynama, bir öğrenci grubu tarafından toplumsal yaşamda gerçekleşen bazı davranış modellerinin veya eyleme dayalı

görüngülerin vücut dili, jest ve mimikler kullanılarak oyun yoluyla anlatılması, yani canlandırılmasıdır. Zaten dramanın en basit tanımlanabilir amaçlarından biri de “öğrencilere, diğerleriyle belirli rollerde iletişim davranışları alıştırmaları yapma fırsatı vermek” (Ments, 1997, s.18) olarak tanımlanır.

San (1990), dramayı; “insanın insanla giriştiği her türlü dolaysız, doğrudan ilişki, etki tepki alışverişi ve en az düzeyde bir etkileşimin olduğu bir dramatik an ya da dramatik durum” olarak tanımlarken; Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) ise, dramayı katılımcılara fayda sağlaması için oluşturulan dramatik deneyimler olarak ifade etmektedir. O’Neill ve Lambert (1995), dramanın sosyal bir süreç olduğunu, sosyal iletişime ve grupla çalışmaya olanak tanıyarak sosyal becerilerin gelişmesinde rol oynadığını belirtmektedir.

Wessels drama’yı “yapmak” veya “olmak” olarak tanımlamıştır (Wessel, 1987, s.7). Drama, yaparak öğrenmedir. Birey günlük hayatta sayısız rol üstlenir ve bu üstlendiği rollere göre iletişim kurar. Shakespeare’in de dediği gibi “dünya bir sahne, bütün bayan ve erkekler de sadece birer oyuncudur”. Somers'a (1998) göre, drama yaşamın modelini çıkardığımız ve onun içindeki yerimizi daha iyi anlamamızı sağlayan işlevsel bir süreçtir. McCaslin (1990), oyuncular gibi çocukların da kendilerinden farklı olan insanların sorunlarını ve değerlerini öğrendiğini, duyarlı oldukları rolleri üstlendikleri ve aynı zamanda bir grup içinde çalışmayı öğrendiklerini söylemektedir.

Drama; kendisi yoluyla çocukların kavramları keşfedebildiği ve bilgi ve anlayış edinebildiği bir öğrenme aracı olarak tanımlanabilir (Johnson, 2002). Ayrıca San (2002) dramayı, drama yaşantısının duyumsanmasıyla bireyin küresel, toplumsal, ahlaki ve soyut kavramları anlamlandırması olarak tanımlamaktadır. Weisbrod’a (1995) göre ise drama, bir şeyleri açığa çıkarma yoludur. “Yaratıcı Drama bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı ya da bir olayı tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırma olarak tanımlanır” (Aral, 2000: 39).

San’a (1985) göre yaratıcılık; yeni düşünce, tecrübe ve çıktılar üretebilmek, kişiler ve kültür için gerçekçi bir yenilik katmaktır. Yaratıcılığın drama ile buluşmasıyla ortaya çıkan yaratıcı drama, bazen drama teriminin yerine kullanılmakta ve aynı anlamı yüklenmektedir. Yaratıcı drama; insanları hayal etmeye, düşünmeye ve deneyimlerini yansıtmaya sevk eden dramanın doğaçlamalı

halidir (Davis ve Behm, 1978). Yaratıcı drama, bireylere duygusal bir rahatlama ve zorlamanın olmadığı bir ortamda sosyal becerilerini geliştirme olanağı sunar (Freeman, 2000). Rowland (2002)'a göre yaratıcı dramada kişilerin kendilerini ifade etme yoluyla kendilerine güvenleri artmaktadır. Drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zamanda soyut bir kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oynusu süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır (San, 1996, s. 149).

Görüldüğü gibi drama için birçok farklı tanım yapılmaktadır. Ancak bütün tanımlarda da belirtildiği gibi sosyal bir süreçtir ve bireylerin yaşantılarıyla öğrenme sürecidir.

2.1.1. Eğitimde Yaratıcı Drama

Dramanın eğitime uyarlanması ile yaratıcı drama terimi ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama 1920'lerin başlarında Winifred Ward tarafından eğitim alanına getirilmiştir. Ward'ın yazdığı "Creative Dramatics" yaratıcı drama üzerine öğretmenlerin sahip olduğu ilk metindir. O yaratıcı drama ile ilgili teorilerini Northwestern Üniversitesi'nde uygulamaya koymuştur. Bu uygulamalar o kadar başarılı oldu ki, kısa sürede 6 drama uzmanı okulda uygulamalara başlamıştır (Wells ve Ellen, 1993).

Dramanın çocuk eğitimde kullanılmasının temel hareket noktası da bireyi eğitimin merkezine koyan eğitim düşüncesidir. Drama, eğitimdeki yerini, 1898'de Viyana'da Uygulamalı Sanatlar Okulu'nda sanat dersleri veren Franz Cizek'e borçludur. Cambridge Okul Müdürü HenryCaldwell Cook, oyunu sahnedeki oyuncu düşüncesiyle kaynaştırarak, bugün eğitimde drama diyebileceğimiz kapsamlı bir programı tarif eden ilk kişi olmuştur. (Hornbrook, 1989:8). Yirminci yüzyılın başında sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, Finlay Johnson'ın adı geçer. Öğretilecek her konuyu dramaya uyarlama üzerine, türünün tek örneği olan bir kitap yazmıştır (Bolton, 1984: 11). Finlay Johnson, 1904 yılında drama çalışmalarını okul binası içinde yapmaya başlamıştır. 1911'lerde, eğitim anlayışının ve yaşam görüşünün bir ölçüde anlaşılmasına yardımcı olan, çoğu "sıra dışı" sayılabilecek bazı düşüncelere yer verilen Harriet-Finlay Johnson'ın kitabı, "*Dramatik Öğretim Yöntemi*" halka tanıtılmıştır (Adıgüzel, 2010). İkinci Dünya

Savası sonrasında eğitimde drama daha da yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. 1943’de Eğitsel Drama Derneği kurulmuş, bu dönemde özellikle, Peter Slade ve Dorothy Heathcote gibi öncüler eğitimde dramayı tanıtmaya ve yaygınlaştırma üzerinde çalışmışlardır.

Heathcote, 1970’li yıllarda dramada bazı yeni yapılandırmalara gitti ve drama ile eğitim arasındaki ilişkiyi yeniden sorguladı. Heathcote 1979 yılında “*Bir Öğretim Yöntemi Olarak Drama*” kitabını yayımlanmıştır (Karamanoğlu, 1999). Heathcote, çocuklara oyunları taklit etmek ve edebiyattaki örnekleri dramatize etmek yerine, bir olayda dramatik anı keşfetmelerine yardımcı olmayı yeğliyordu. Heathcote, ayrıca drama öğretmenine düşen görevleri ve sorumlulukları incelemiş ve bunları sistematik hale getirmiştir (Girgin, 1999). Eğitimde drama tarihinde, öğrencilerde gerçek yaşantılar oluşturma dönemi bu şekilde başlamış oldu (San, 1996). Bulton (1979)’da, "Eğitimde Dramanın Kuramına Giriş" kitabında, drama konusunda daha bilişsel ve analitik yönler ağırlık veren bir yaklaşımı savunmuştur. Çocuklara sorular sorarak konuyu açma, ayrıntılara girme ve tartışmaya önem verilmiştir. Bulton'a göre çocuğun kendini ve yaşadığı çevreyi anlaması önemlidir.

Ülkemizde ise drama ile ilgili ilk çalışmaların İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Muhsin Ertuğrul’a ait olduğu söylenebilir (San, 1998). 1950 yılında “dramatizasyon” kavramını ve okullarda kullanımını konu alan “Okullarda Dramatizasyon” isimli kitap Selahattin Çoruh tarafından yazılmıştır. 1965’te Emin Özdemir’in “Uygulamalı Dramatizasyon” isimli bir kitapçığı yayımlanmıştır. Eylül 1998’de MEB Talim Terbiye kurulunca yayımlanan Eylül 1998 tarihli tebliğler dergisinde, ilköğretim okulları seçmeli dersi 1-2-3 öğretim programı yayımlanmış ve 1997-1998 öğretim yılından itibaren ders programlarında seçmeli ders olarak yerini almıştır. (Karadağ ve Çalışkan, 2005). 1998 yılında Eğitim Fakültelerinin Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Yabancı Dil Öğretmenliği bölümlerinde drama, mecburî ders olarak okutulmuştur. 2006 yılında Eğitim Fakültelerindeki program yeniden değerlendirilmiş ve Beden Eğitimi Öğretmenliği, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İşitme engelliler ve Üstün Zekâlılar öğretmenliği bölümlerinde de mecburi ders olarak yer almıştır (Yeğen, 2009).

1980’ler Türkiye’de, eğitimde drama alanında gerçekleştirilen yeni bilişsel bakışlara ve araştırmalara yoğunlaştığı, eğitimde dramanın bir yöntem olarak kabul edilip, başlı başına bir ders olarak okutulmaya başlandığı yıllardır. Bu süreçte

ilk olarak Prof. Dr. İnci San ile Tamer Levent'in drama adına buluşmalarının ve birlikte üretim sürecine girmelerinin önemi büyüktür. Bu dönem dramının bir estetik eğitim alanı olarak sistemde yer aramaya başladığı dönem olarak anılmaya başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin olarak ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında; (Aynal, 1989; Tokmakçioğlu, 1990; Ay, 1997) bu araştırmalarda, drama yönteminin içindeki herhangi bir kurama ya da yaklaşıma odaklanılmadığı; genel bir perspektifle drama yöntemine bakılarak uygulanmaya çalışıldığı görülmüştür. Drama, birçok eğitim etkinliğinde bir araç olarak, bir teknik olarak kullanılabilir gibi, yalnızca kendi basına özel bir konu olarak da uygulanmakta ve öğrenilmektedir (Önder, 1999: 114). Bruton'a (1998) göre dramada yaşananların öğretmen ve çocuklar tarafından sözel olarak özetlenmesi ve yeniden düzenlenmesi sayesinde, daha kalıcı öğrenme sağlanabilir. Drama, oyun anlamında kullanılmakta olsa da eğitimde bir öğretim yöntemi olarak uygulanmasının amacı duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yetileri geliştirmektir (Genç, 2003).

Günümüzde bireyi merkeze alan öğretim yöntemlerinin işe koşulması gerektiği savunulmaktadır. Bireyi merkezde bulunduran eğitim yaklaşımı; öğrenenin en iyi biçimde öğrenebilmesi için etkin duruma geçirilmesini, öğrenmenin öğrenci yaşantısından ayrılmamasını, öğrenenin ilgi ve gereksinimlerinin ön planda tutulmasını gerektirir (Demirel, 1997, s.62). Bu süreçte yaratıcı drama önemli bir seçenektir.

Yaratıcı drama, bilgilerin birinci elden öğrenilmesini sağlayan en etkin yöntemidir. Bu yöntemle öğrenenler, pasif durumdan kurtularak aktif hâle geçer, düşüncelerini özgürce ifade ederler. Gözlem yaparlar, denerler ve kendilerini keşfederler. Bu anlamıyla yaratıcı drama ezberci ve dayatmacı eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir (Aslan, 1999: 11). Yaratıcı dramının sağladığı yararlılardan bir diğeri de, öğreneni, bütün yaşamı boyunca katılımcı ve istekli hâle getirmesidir. Bu yöntemle öğrenenler, sorumluluk alma, aldığı sorumlulukları yerine getirme, olay ve durumları sebep ve sonuçları ile birlikte değerlendirme yeterliliği elde ederler (Tobdal, 2004: 55).

Yaratıcı drama;

- 1) Eğlenerek ve rahat ederek öğrenmeyi sağlar
- 2) Öğretilen bilgiler öğrencilerin aklında daha iyi kalır.

- 3) Utangaç öğrencilerin yabancı dili kullanmasına yardımcı olur.
- 4) Öğrenciyi çok iyi güdüler.
- 5) Vurgu, tonlama, ritim gibi fonolojik özellikleri uygulamayla öğretir.
- 6) Vücut dili ve yüz ifadeleri ile anlaşmayı ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.
- 7) Sosyal yetiler kazandırarak öğrencileri paylaşmaya ve birlikte çalışmaya teşvik eder.
- 8) Öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerini ön plana çıkarmalarını sağlar.
- 9) Sözcük bilgisi, konuşma, okuma, dilbilgisi ve yazın öğretiminde uygulanabilir.

Yaratıcı drama, katılımcıların yapılandırmacı davranışı uygulamalarını ve öğrencilerin işbirliği yapabilecekleri araçları sağlar (Stenberg, 1998). Öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama, dramatik öğrenme etkinliklerinin farklı bir şeklidir. Yaratıcı drama süreci, zihinsel ve bedensel hareketliliği gerektirmektedir. Bireylerin etkin bir şekilde sürece odaklanması gerekmektedir (Erdoğan, 2006:6).

2.1.2. Yaratıcı Drama Sürecindeki Ögeler

Drama sürecindeki ögeler şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Drama lideri(öğretmen).
- 2-Oyun grubu(katılımcılar),
- 3-Çalışmanın kendisi(uygulama),
- 4- Çalışma mekanı (çevre, araç ve gereçler),

Lider: Drama çalışmalarında belirlenen amaçlara ulaşılması için drama lideri büyük bir öneme sahiptir.

Dramada güven ortamının oluşturulması zorunludur. Liderin bu güven ortamını yaratması gerekmektedir. Drama lideri tutum ve davranışları ile katılımcıların güvenini kazanmalıdır. Lider, grubun keşfetmesi, gelişmesi, dramatik oyunlar yoluyla duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için rehber olarak bir rol üstlenmektedir. Drama lideri, diğer alanlardaki öğretmenler gibi ders (çalışma)

boyunca yer alacak bütün sorumlulukları kabul etmelidir (Aral ve ark., 2000a; Morgül, 1995; O'Neil ve Lambert, 1991; Ömeroğlu ve Can, 1999).

Liderin kendi değerlerinin olması gerekmektedir. İnsana saygı duyan, değer veren, drama ile ilgili bilgileri araştırmaya istekli olan, iyi bir gözlemci, yaratıcı, kendini yetiştirmede sorumluluk duyan bir birey olmalıdır. Gözlemlerinin sonuçlarını tutarlı bir şekilde yorumlamalı, değerlendirme sonuçlarını dikkate almalıdır (Aral ve ark., 2000; Okvuran, 1999; Ömeroğlu ve Dere, 2002).

Drama çalışmaları sırasında daha yararlı bir durum ortaya çıktığında hazırlanan plânı bırakma yeteneğine ve isteğine sahip olma lider için istenen bir özelliktir. Liderin esneklik, nitelikli sorular sorabilme, dinleme gibi özelliklerinin olması da gerekmektedir (Stewing ve Buege, 1994)

Lider; oyuncu, pedagog ve biraz da psikolog olmalıdır. Liderler, eğitim ve tiyatro eğitimi almanın yanı sıra sanatsal duyarlılığı olan, tartışmaya hazır, kompleksleri ile başa çıkmış, ilkel, ilişkilerde başarılı, empatik becerisi yüksek bireyler olmalıdırlar. İyi bir drama lideri değişik düşüncelerden korkmamalıdır. Sürekli kendini yenilemeli, uygulamadan önce hedeflerini, tekniklerini, araç-gereçlerini hazırlamalıdır (Başkaya, 2000; Öztürk, 2000; San, 1996; San, 1995).

Lider; eğitim, drama ve oyun ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Esneklik yeteneği, dinleme yeteneği, uyarıcı soru sorma yeteneği, dramanın gücüne inanmak gibi temel özellikleri taşımalıdır. Drama grubunun ilgilerini, gereksinimlerini, gelişim dönemi özelliklerini bilmelidir. Grubun ilgisine yönelik materyal, konu ve tema geliştirebilmelidir. Etkinlikleri katılımcıların yetenekleri doğrultusunda ve gelişen kapasitelerini artıracak şekilde hazırlamalıdır. Grup üyelerinin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamalıdır. Grubun güvenini kazanmalı, gereken durumlarda sorunlara anında çözüm getirebilmelidir. Drama etkinlikleri ve oturumları arasında bir geçiş ve devamlılık olmasına dikkat etmelidir. Güven, saygı ve desteğe dayalı bir ortam oluşturmalıdır (Ömeroğlu ve Can, 1999).

Katılımcılar: Drama grupla yapılan bir çalışmadır. Bireyler ise farklı özellik ve kişiliklere sahiptirler. Bu bireylerin yaşları, cinsiyetleri, gelişim seviyeleri, ilgi ve ihtiyaçları dramanın gidişatını ve süresini etkiler. Drama çalışmalarında liderin büyük bir önemi vardır, ancak katılımcılar da önemlidir. Çünkü drama

bireylerin katkıda bulunmasıyla inşa olmaktadır. Drama çalışmalarında lider de aynı zamanda grup üyelerinden birisidir (O'Neil ve Lambert, 1991).

Drama etkinliğine katılan bireylerin her şeyden önce grup içinde çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli hissetmeleri, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye istekli olmaları gerekmektedir (San, 1996). Drama çalışmalarına katılmak için tiyatro yeteneğinin olması gerekmemekle birlikte drama çalışmaları bu yeteneği geliştirmektedir. Drama ve tiyatro yetenekleri drama çalışmaları süresince artmaktadır (O'Neil ve Lambert, 1991).

Her çeşit drama etkinliğinde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışılmalıdır. Basitten zora doğru eğitim ilkesi unutulmamalı; çalışmalara basitten başlamalı ve zora doğru gidilmelidir. İdeal drama grubunun 10-12 kişi olması gerektiği unutulmamalıdır. Öğrenciler grup içinde olmanın getirdiği güveni yaşarlar: bireysel yetenekler paylaşılır, herkes az da olsa birbirine yardımda bulunur, zayıf öğrenciler becerilerini ortaya koyabilirken, daha güçlü öğrenciler de arkadaşlara üstün gelmeye çalışmak yerine onlarla bilgilerini paylaşırlar”(Maley&Duff, 1982, Akt: Önder, 2001, 228).

Uygulama: Her drama etkinliğinin belirli bir yapı ve düzeyi vardır. Çalışmaya başlamadan önce planlamanın iyi yapılması gerekir. Hazırlanan bu planda göz önüne alınması gereken noktalar vardır. Bu noktalar Aral ve arkadaşlarına (2000) göre şunlardır:

1. *Tema seçimi:* Çocukların ne öğrenmesi isteniyor?
2. *Çevre düzenlemesi:* Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşebilir?
3. *Çocukların rol seçimi:* Çocuklar kim olacak? Çocuklar deneyim kazandıkça değişik roller seçebilirler.
4. *Öğretmenin rol seçimi:* Ben kim olacağım? Öğretmen olarak kalıp dramayı dışarıdan mı yönlendireceğim, yoksa drama içinde mi yer alacağım?
5. *Çevrenin belirlenmesi:* Bu, dramadaki rollerin hangi bakış açısından ele alınacağını belirler ve konsantrasyonu artırır.
6. *Odak noktası seçimi:* Drama hakkında çözülecek problem nedir?

7. *Eylem seçimi*: Çocuklar ne yapacaklar?

8. *Püf noktasının belirlenmesi*: Başlangıçta çocuğun konuya dikkatini çekebilmek için ne kullanılacağı belirlenir. Bu işi öğretmen yapabileceği gibi, herhangi bir mektup, herhangi bir kumaş, herhangi bir resim de yapabilir.

Çalışma Mekanı: Çalışmalar sırasında oturma, uzanma gibi etkinliklerin rahat yapılabilmesi için çalışmaların yapıldığı mekânda zeminin, parke ya da halı ile kaplı olması gerekmektedir. Ayakkabısız çalışmaların yapılabileceği, gürültüsüz, güvenilir, sıcaklık ve aydınlanma koşulları uygun bir ortam yaratıcı çalışmalarının amacına ulaşmasında etkili olmaktadır (Aral ve ark., 2000).

Dramanın yapıldığı mekân her şeyden önce katılımcılara güven veren, fiziksel olarak sınırlı ancak hayalî olarak sınırsız olan bir yer olmalıdır. Rahatlama ve konsantrasyon çalışmaları sırasında katılımcıların birbirlerine dokunamayacakları kadar geniş bir mekâna gereksinim vardır. Spor salonu gibi büyük alanlar da uygun değildir. Grubun geniş bir mekâna dağılması liderin yönergelerinin duyulmasını engeller (Önder, 1999).

Drama uygulanan çevre, çocuğa her ayrıntıyı hazır sunmalıdır. Bu nedenle drama yapılan yerde, çocuğun olay ve olguları zihninde canlandırmasına olanak verecek gerçek veya gerçeğe benzeyen nesnelere bulunması ve önceden yerleştirilmeleri gerekir. Herhangi bir malzeme kullanılmadan da drama çalışmaları yürütülebilir. Ancak kullanılan her malzeme yeni çağrışım kapıları açmaktadır. Araç, gereçler role girmeyi kolaylaştırmaktadır (Morgül, 1999). Drama çalışmalarında canlandırmayı kolaylaştırmak için bazı araç-gereçler ve aksesuarlara yer verilebilir (Önder, 1999). Araç-gereç ve materyaller kendi amaçlarının dışında farklı amaçlar için de kullanılabilir. Birkaç nesnenin bir araya getirilerek farklı bir işlevle kullanılması da söz konusu olabilir. Araç gereçler dramada güdülenmeyi önemli ölçüde etkiler (Aral ve ark., 2000).

Lider, çalışma sırasında gerekli olacak araç, gereç ve materyalleri hazırlamalıdır. Drama etkinliklerinde akla gelebilecek hemen hemen bütün malzemeler kullanılabilir. Önemli olan kullanılacak malzemenin drama etkinliğinin hedeflerine uymasındadır (Üstündağ, 1998).

Drama çalışmaları için araç, gereç ve materyaller oldukça önemlidir. Araç gereçler drama süreçlerinde yerinde kullanıldığında etkili bir işlev görmektedir

(Bayram ve ark., 1999). Kağıt, boya kalemleri, kaset çalar, kaset gibi gerekli materyaller drama ortamında hazır bulundurulabilir (Aral ve ark., 2000). Dramanın yapılacağı mekânda çantalar, eski süs eşyaları, farklı yörelere ait giysiler, takılar, mesleklere ait giysiler, şapkalar, bastonlar, maskeler, ayakkabılar, makyaj malzemeleri, toplar gibi birçok malzeme bulunabilir. Her drama çalışmasına göre yeni araç, gereçler de hazırlanabilir. Bütün bu malzemeler drama odasında bir dolap, kutu ya da sepet içinde toplanabilir (Bayram ve ark., 1999).

Unutulmamalıdır ki hiçbir araç, gereç olmadan da drama çalışmaları yapılabilir. Dramanın en temel aracı kişinin kendisidir. Katılımcıların kendi kıyafetleri, saçları, elleri, ayakları çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanılabilir (Bayram ve ark., 1999; Pinciotti, 1993).

2.1.3. Yaratıcı Drama Uygulama Aşamaları

Dramada birbirinden biçim olarak farklılaşan ve her çalışmada bütün olarak yer alan üç aşama vardır. Bunlar:

- 1- Isınma ve rahatlama çalışmaları.
- 2- Oynama.
- 3- Rahatlama ve değerlendirme çalışmaları.(Aral vd.,2000;108)

Adıgüzel (2006, 2010) yaptığı çalışmalarda Yaratıcı Dramanın uygulama aşamalarını üç basamakta ele almış ve rahatlama aşamasını ele almamıştır. Yaratıcı drama etkinliklerinin;

- 1- Hazırlık-ısınma çalışmaları,
- 2- Canlandırma
- 3- Değerlendirme- tartışma şeklinde üç aşamaya göre tasarlanmasını önermiştir.

San (1992:12-13, 1996)'a göre yaratıcı dramanın planlanması ve aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Isınma ve Rahatlama Çalışmaları
- 2- Asıl Çalışma (Pantomim, Rol Oynama ve Oluşum)

3- Değerlendirme Çalışması

Drama yönteminin uygulama aşamalarını Karadağ ve Çalışkan (2005) ise dört basamakta ele alırken bunlar;

1. Hazırlık-Isınma Çalışmaları Aşaması (3-4 dakika)
2. Canlandırma (Oyunlar) Aşaması (10-12 dakika)
3. Rahatlama Aşaması (2-3 dakika)
4. Değerlendirme Aşaması (20-25 dakika)

Hazırlık ve Isınma: Dramada, ısınma çalışmaları diye isimlendirilen ve daha çok katılımcının iyi birer gözlemci olmasına, kendini tanınmasına ve güven duymasına olanak veren çalışmalarla etkinliğe başlanır (Ömeroğlu, 2006).

Çeşitli yöntemlerle duyuları kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapılması, tanışma, etkileşim kurma, güven kazanma ve uyum sağlama gibi özellikleri katılımcı bireylere kazandıran, bedenini ve beynini duyumsama ile ilgili çalışmaların yapıldığı aşamadır. Bu aşamada belirlenmiş kurallar vardır ve liderin yönlendirmesi söz konusudur (San, 1996; San, 2001; Üstündağ, 2000).

Bu aşama, daha çok bedenin harekete geçtiği, hareket halinde olduğu çalışmaları içerir. Bu çalışmaların kaynağını spor, dans ve harekete dayalı etkinlikler oluşturur. Harekete dayalı her ısınma eyleminin gerekçeleri ve diğer çalışma ve aşamaları bağlantılı olmak durumundadır (Adıgüzel, 2006; Adıgüzel, 2010; Karadağ ve Çalışkan, 2005). Bedenin ve duyguların harekete geçirilmesi ile ilgili etkinliklere yer verilmektedir. Katılımcılar kendileriyle iletişim kurmakta, bedenlerini tanımakta, bedenlerini ritmik olarak hareket ettirebilmekte, işitme, görme, dokunma, koklama duyularını kullanmaktadırlar (Morgül, 1999:21). Tanışma etkinlikleri ile birey hem kendisi ile ilgili birtakım ipuçları yakalamakta hem de diğer katılımcıları tanımaktadır (Üstündağ, 1998).

Isınma çalışmaları kendini tanıma, gruptaki diğer bireyleri tanıma, iletişim kurma, ikili iletişimden daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme, grup dinamiğinin doğması, anıların anlatılması, öykü anlatma gibi sözellendirme ve etkileşim çalışmaları, oyun aşamasına geçme biçiminde ilerlemektedir (San, 1996). Isınma çalışmalarına tüm grup katılır. Bu aşamada öğretmenin gruba müdahalesi çok

sık olur. Isınma çalışmasının esas amacı bir grup dinamiği oluşturmanın yanı sıra, bir sonraki aşamaya hazırlık olup (Adıgüzel, 2006) bir diğer amacı da canlandırma bölümüne sınıftan sadece küçük bir grup öğrenci (2-8 kişi) katıldığı için geriye kalan öğrencileri de sürece dahil ederek onları da aktif hale getirmek ve canlandırma yapılacak durumla ilgili dolaylı yoldan mesaj vermektir.

Isınma çalışmaları oyuna katılma isteğini artırmakta, grubun birbirine, oyunlara, dramaya ısınmasını ve rahatlamasını sağlamaktadır. Bedensel ve düşünsel hazırlanmaya yönelik etkinliklerden oluşan ısınma çalışmaları katılımcıları doğaçlama yapmaya hazırlamaktadır (Okvuran, 2001; Ömeroğlu ve Can, 1999; Öztürk, 1999). Isınma çalışmaları sırasında lider, asıl hedefini unutmadan bu hedef doğrultusunda grubu motive etmelidir. Bu çalışmalar aracılığıyla, katılımcılar duyu organlarını harekete geçirmektedirler. Uyum ve güven çalışmalarının yapıldığı ısınma aşamasında liderin yönlendirmesi vardır (Bayram ve ark., 1999; Gönen, 1999; Morgül, 1999)

İki tür ısınma çalışması vardır: fiziksel ve düşünsel. Fiziksel ısınma çalışmaları öğrencilerin bedenlerindeki gerilimin farkına varmalarını sağlar ve onlara rahatlamının yollarını gösterir. Bu alıştırımlar sinirsel enerjiyi boşaltır, öğrenciyi esnekleştirerek kendi fiziksel hareketlerinde rahat olmasını sağlar. Düşünsel ısınma çalışmalarının amacı, zihni günlük sıkıntılardan kurtarmak ve öğrencilerin duruma alışmalarını, öğretmene ve diğer öğrencilere güvenmelerini sağlamaktır. Fiziksel rahatlama açık, kolay kabul eden bir zihne giden ilk basamaktır.

Rahatlama çalışmaları bedeninin gevşetilmesi, ruhsal ve bedensel rahatlamayı içermektedir (Morgül, 1999). Rahatlama çalışmaları bazen ısınma çalışmalarından sonra bazen de değerlendirmeye geçmeden önce yapılmakta ve bu çalışmalarda müzik kullanma, bedensel ve düşünsel rahatlamayı sağlamaktadır. Isınma ve rahatlama çalışmalarında kullanılan müzikten doğaçlama ve oluşum süreçlerinde de yararlanılabilir (Öztürk, 1999).

Canlandırma: Belirlenmiş kurallar çerçevesinde özgür bir şekilde oyun kurma, bu oyunları geliştirme çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Yaratıcılık ve imgelem boyutları işin içine girmektedir (San, 1996; San, 2001). Bu aşama, grubun iletişim ve etkileşimini sağlama, imgelem geliştirme, duyguları geliştirme ve

pantomim yoluyla ifade etme becerisini geliştirme, beş duyuyu geliştirmeye yönelik çalışmaları içermektedir (Okvuran, 2001).

Canlandırma aşaması, bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum çalışmalarını içerir (Adıgüzel, 2006; Adıgüzel, 2010). Bu sayede öğrenciler, başka bir kişiliğin arkasında kendi duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilirler (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Lider, grubun özelliklerine uygun olan oyunları seçmelidir. Sözcük dağarcığını, duyuları ya da dikkati geliştirici, öykülmeye dayalı ya da yarışmaları içeren oyunlara bu aşamada yer verebilir. Bu oyunlar sırasında nesnelere de kullanılabilir (Üstündağ, 1998). Bu aşamada, çalışan grubun özelliklerine uygun olarak kimi zaman sözcük dağarcığını, duyuları ya da dikkati geliştiren oyunlar kullanılabilir. Çalışmalarda öğretmenin dikkat etmesi gereken kuralların başında, oyunlarda aşırılığa kaçmamak ve katılımcıları gereğinden fazla yormamak, müdahaleci olmamak ve uygulayan kişilere hareket serbestliği tanımak vardır (Erdil, 2007). Katılımcıların yaratıcılıklarının en üst düzeyde gözlenebildiği bir süreci yansıtır.

Rahatlama: Rahatlama aşamasında, hem fiziksel hem de zihinsel rahatlama söz konusudur. Eklem yerlerinin rahat hareket ettirilebilmesi, kasların yumuşatılması ve çocukların sakinleşmesi amacıyla “oyun” etkinliğinden sonra kullanılır (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Burada öğrenciler hafif enstrümental müzik eşliğinde (arka fon müziği) gözleri kapalı şekilde sıralarında otururken öğretmen tarafından kendilerine verilen yönergeleri zihinlerinde canlandırmaya çalışırlar. Böylece çocukların tek bir fikir üzerinde dikkatleri toplanarak, rahatlama sağlanır. Bu aşama da konu ile bağlantılı olup konunun olumlu yönleri farklı dolaylı yoldan verilen yönergelerle sağlanmış olur. Bu aşama için uygun süre 2-3 dakikadır.

Değerlendirme: Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, nasıl anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur (Adıgüzel,2006; Adıgüzel, 2010).

Dramada değerlendirme aşaması da oldukça önemlidir. Lider uygun bulduğu ya da katılımcılardan istek geldiği takdirde değerlendirme yapılmalıdır (Üstündağ, 1998). Herkes hem kendini hem de diğer katılımcıları değerlendirir. Eleştiriler kişiye değil role yapılır. Bu aşamada “ne yaşadınız?”, “neler hissettiniz?”, “ nerede güçlük çektiniz?” , gibi soruların tartışılması, katılımcıların bu soruları yanıtlaması ile çalışmanın iyi olan, aksayan, eğlendiren, değiştirilmesi gereken yanlarının vurgulanması için önemli bir süreçtir. Değerlendirmenin amacı problemi tanıtmak, ortaya koymak ve problemlere yeni çözüm yolları üretmekle beraber tartışmanın açılması, değişik sorunların tartışılması ve katılımcılarla birlikte bunlara yanıt aramaktır (Karadağ ve Çalışkan, 2005). Yapılan etkinlikten sonra kişilerin ne hissettikleri, yorumları, farklı görüşleri belirlenir. Bu aşamada kişi, kendi düşüncesini ya da duygusunu savunmak zorunda değildir; ama paylaşır (Uzgören, 2011).

Değerlendirme yetisini geliştirme, etkileşimi sağlama, paylaşımda bulunma, yapıcı eleştiri yapabilme, drama çalışmasından olumlu duygularla ayrılma, yaşantıların ifade edilmesini sağlamaktadır. Katılımcıların drama ortamından neşeli yaşantılarla ayrılmasını sağlayan bir aşamadır. Drama grubundaki diğer katılımcıların duygularının farkında olunmasına fırsat vermektedir (Okvuran, 2000; Üstündağ, 2000). Hisler ve fikir paylaşımı da bu aşamada alınır. Öğrenilen bilgilerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bunun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm yaratıcı drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığına dair his ve fikirlerin paylaşılması yine bu çalışmada gerçekleşir. Bu çalışma aynı zamanda yaratıcı drama öğretim bilgisi ile bilgilerin de ele alındığı bir aşamadır (Cömertpay, 2006). Bu aşamada, diğer alanlarda kullanılan değerlendirme biçimleri (çoktan seçmeli test, tutum ölçeği vb.) de kullanılabilir.

2.2. Yabancı Dil Öğretimi

Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir.(Aksan, 1999,s.13).

Yabancı Dil: İnsanın doğduğu anda çevresinde var olan ve kendiliğinden edindiği anadilinden farklı olarak, içerisinde bulunduğu toplumda iletişim aracı olarak kullanmadığı, bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda o dili anadili

olarak edinmiş ya da yabancı dil olarak öğrenmiş bireylerle iletişim kurabilmek amacıyla öğrendiği dildir (Ersöz, 2003).

Dil, düşünme ve iletişim aracı olarak insanın iletişim yeteneğini belirleyen, geçmişten bugüne her türlü bilgi, kültür ve tecrübeyi aktarmayı sağlayan en temel unsurdur. Dil, aynı zamanda anlama ve anlatma aracı olarak işlev görür. Dilin gelişmesi, zenginleşmesi, anlatım gücünün artması insanın duygu ve düşünce bakımından da gelişmesi ve zenginleşmesi anlamına gelir. Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir / düşünme ve düşünülene aktarma dizgesidir (Aksan,1999,s.13). Dil öğretimi, yüzyıllardan beri çeşitli eğitim kurumlarında veya özel ortamlarda devam eden vazgeçilmez bir olgudur.

Yabancı dil öğretiminin ilk olarak ne zaman ve nerede başladığı hakkında kesin bir bilgi vermek mümkün değildir. Fakat eski çağlarda yazının bulunmadığı dönemlerde, yabancı dil öğretiminin, o dilin konuşulduğu toplumda yaşanarak ya da o dili konuşan öğrenciler aracılığıyla gerçekleştirildiği öne sürülmektedir (Demircan, 1990, s. 141). Kurumsal olarak yabancı dil öğretiminin eğitim programlarında yer alması oldukça geç tarihlere rastlar. Mounin'e (1967) göre, yabancı dil öğretiminin okullarda başlaması ancak XV. yüzyıl sonları ile XVI. yüzyıl başlarında gerçekleşmiştir. Katerinov (1987) ise yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmaların Aydınlanma Çağı'nda özellikle Fransız Devrimi'nden (1789) sonra eğitim programlarında yer aldığını belirtir (Akt. Peçenek, 1998, s. 3).

Yabancı dil öğretimi ile ilgili ilk yontembilimsel çalışmalar J. A. Komensky ile başlar. Ortaya attığı ve uyguladığı öğretim ilkeleri, bugünün dil öğretim yöntemlerinin temelinde de vardır" (Demircan, 1990, s. 148). İzleyen yıllarda Rousseau, Pestalozzi gibi eğitimbilimciler yabancı dil öğretimi sorununa eğilirler. Bu dönemde yabancı dil öğretimi, henüz özerk bir bilim olmadığı gibi, genel anlamda öğretim bilgisi (didaktik) ve eğitimbilime (pedagoji) bağlıdır. J. J. Jacotot, K. Mager, F. Coin ve ardından E. Simmonot, O. Ernst gibi isimler yabancı dil öğretimine özerk bir yapı edindirmeye başlamıştır. Daha birçok isim yabancı dil öğretimi için farklı çalışma ve yöntemler ortaya koymuşlardır. Daha yakın bir geçmişte ortaya çıkan Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları, Bilgisayar Destekli Dil Öğretim programları gibi yeni sayılabilecek gelişmeler de dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır (Peçenek, 1997, s. 6). Teknolojik gelişmenin ve değişimin kültürel

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

Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür. Anadilin öğreniminde, insanoğlu sürekli o dile maruz bırakıldığı; her yerde o dili duyup o dili gördüğü ve o dili konuştuğu için, yeterli duruma gelmesi daha kolay bir süreç olmaktadır. Yabancı bir dili, o dilin kullanılmadığı bir yerde öğrenmeye kalkmak, tamamlaması zor bir süreçtir (Lado, 1964: 4). Yabancı dil öğrenim sürecinin zorluğunu Brown (1994: 1), *“ikinci dil öğrenimi değişkenlerin sonsuz gibi görünen sayıları içerdiği karmaşık bir süreçtir”* ifadesiyle tanımlamıştır. Yabancı bir dil öğrenme sürecinde, hedef dilde yeterli olabilmek, dilin karmaşık yapısı nedeniyle zaten oldukça zor bir süreçken, bu sürecin, o dilin konuşulduğu ve her türlü kullanıldığı ortamın dışında gerçekleşmesi bu süreci daha da zorlaştıran bir etkendir.

Bir dili, o dilin konuşulduğu ülkenin dışında “yabancı dil olarak” öğrenenler, daha sıkı bir çaba gerektiren bir süreç içine girerler. Ortamdan doğal olarak alamadıkları dil edinimini, kasetler/ CD’ler, filmler, kitaplar gibi araçlardan almaları gerekir. Bu, “su götürmez” bir mecburiyettir. Fakat öğrenciler de genellikle gramer kitaplarına sarılırlar. Her şeyi “kitabî” olarak öğrenmeye çalışırlar. Halbuki, sadece ders kitapları dil havuzunu doldurmaya yetmez. Çok çalıştıkları halde, gerekli araç ve gereçleri kullanmadıkları için, yabancı dil öğreniminde, başarısız ya da verimsiz bir süreç başlar. Bunun yerine görsel ve işitsel malzemeleri azami derecede kullanmak daha fazla ise yarayacaktır.

Bilindiği gibi yabancı dil öğretimi dilbilimsel kuramların öğretime uygulandığı bir etkinliktir. Bu etkinlik dilbilimin ortaya koyduğu bulgularla beslenmekte ve şekil kazanmaktadır. (Ersöz ve Paksoy, 1993:191) bu konuyla ilgili görüşlerini dile getirirken, yabancı dil öğretim kuramının çağdaş dilbilim kuramlarından ve yöntemlerinden hiç bir zaman ayrı düşünülemeyeceğini vurgulamaktadırlar.

2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler

Dil, düşünme ve iletişim aracı olarak insanın iletişim yeteneğini belirleyen, geçmişten bugüne her türlü bilgi, kültür ve tecrübeyi aktarmayı sağlayan en temel unsurdur. Dil, aynı zamanda anlama ve anlatma aracı olarak işlev görür. Dilin gelişmesi, zenginleşmesi, anlatım gücünün artması insanın duygu ve düşünce bakımından da gelişmesi ve zenginleşmesi anlamına gelir. Dil öğretimi, yüzyıllardan beri çeşitli eğitim kurumlarında veya özel ortamlarda devam eden bir vazgeçilmez bir olgudur.

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

Modern yabancı dil öğretiminde bu becerilerin bir bütün olarak ele alınıp kavratılması, birinin diğerine tercih edilmemesi anlayışı ağırlık kazanmaktadır. Özellikle günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen kitle iletişim ve ulaşım araçları insanlar arasındaki ilişkileri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkileyerek yabancı dil öğretiminde böyle bir anlayışın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Dil bir iletişim aracıdır. İletişim eylemi temel dil becerilerinin edinimini zorunlu kılmaktadır. İletişim sırasında dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi roller üstlenmekteyiz. Yazılı ve sözel iletişim bu rollerin uygulanmasıyla sağlanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde, öğrencileri iletişimsel yeterliliğe ulaştırmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretimi yapılmaktadır. Yabancı dili öğrenen kişi önce dili duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir. Ama ülkemizde maalesef durum tam tersi yönde işlemektedir. Ülkemizde öğrenciler ilk olarak okuma becerisine, daha sonra yazma becerisine, son olarak da dinleme ve konuşma becerilerine sahip olur. Bu yüzdendir ki, çok iyi dilbilgisi ve yazma becerisine sahip Türk öğrencileri, yazın gittikleri turistik bölgelerde karşılaştıkları yabancılarla konuşmaktan çekinir, konuşma cesareti

gösterse de yabancıların söylediklerini dinlemekten öteye geçememektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin teorilere sıkışıp kalmasından, pratik yapma imkanının olmamasından başka bir şey değildir. Ülkemizde bu sorun en kısa zamanda ortadan kaldırılmalı, öğrenciler kuru bilgiyle değil uygulamayla eğitime çalışmalıdır. Dil laboratuvarları ve bilgisayar teknolojileri sayesinde telaffuz çalışmaları yaptırılmalı, hatta gerekli olanaklar sağlanarak öğretilen yabancı dilin konuşulduğu ortamlarda öğrencilere uygulama imkanı sunulmalıdır.

2.3.2. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi

Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin gelişmesi açısından Tanzimat Fermanı'nın etkisi oldukça büyüktür. Bu süreçte okullar ilk önce yabancılar tarafından açılmıştır ve çok iyi düzeyde yabancı dil eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Yabancı dilin artan önemi üzerine özellikle İstanbul'da hem iyi düzeyde yabancı dil öğretecek hem de devletin sivil kadro ihtiyacını karşılayacak iyi düzeyde bir okul açılması için çalışmalar hızlanmış, bu amaçla kurulan bir okul, "Galatasaray Sultanisi" adıyla 1868'de Fransızca olarak eğitime başlamıştır (Demirel, 2003). İlk özel Türk okulu olan Darüşşafaka 1873 yılında derslere başlamıştır. Darüşşafaka özellikle o dönemde matematik ve fen dersleriyle, Fransızca derslerinde diğer okullardan daha iyi olmakla ün kazanmıştır (Demircan, 1988).

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi geç tarihlere rastlar. Cumhuriyet'in ilanından sonra (1923), Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça yerine; Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretilmeye başlanmıştır (Demirel, 2004). Cumhuriyet döneminde "Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak" (Demircan, 1988) amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurularak, 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmış, bu okul 1951 –1952 öğretim yılından sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir. 1956 yıldan itibaren kolej adıyla (daha sonraki yıllarda da Anadolu Lisesi adıyla) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlanmıştır (Demircan, 1988). Cumhuriyet döneminde, Orta Doğu Teknik Üniversitesini (ODTÜ) (1956), Robert Koleji ve daha sonraki adıyla Boğaziçi Üniversitesini (1957), Hacettepe ve Cerrahpaşa gibi bazı tıp fakültelerini ve tüm vakıf ve özel üniversitelerini yabancı dilde eğitim veren yüksek öğretim kurumları olarak nitelemek mümkündür. (Çelebi, 2006)

Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda batılılaşma çalışmaları ile birlikte büyük uğraş verilmiş, bu konuda hem kamusal hem de bireysel boyutta ciddi zaman ve kaynak harcanmıştır. Ancak, genellikle yabancı dil öğretiminde hedeflenen düzeyde başarı sağlanamamıştır (Demirel, 1999). Ülkemizde 1997-1998 eğitim – öğretim yılından itibaren yabancı dil öğretimi ilköğretim 4.sınıfta başlamakta, daha sonraki kademelerde ikinci yabancı dil ve istek doğrultusunda takviyeli yabancı dil dersleriyle devam etmektedir. 1997-1998 Eğitim Reformu’nun ardından ortaöğretim kademesinde de bir düzenlemeye gidilmiş, hazırlık sınıfı mevcut olan liselerin hazırlık sınıfları kaldırılmış, tüm liseler 4 yıla çıkarılmış, yani bir anlamda eğitimde fırsat eşitliği sağlanmıştır. Yeni düzenlemeyle hazırlık sınıflarındaki yoğun yabancı dil öğretimi ortaöğretimin tamamına yayılmış, öğrencilerin sıkılmadan ve sürekli olarak yabancı dil eğitimi almaları sağlanmıştır.

İçinde bulunduğumuz çağ toplumların iç içe geçtiği, sınırların ortadan kalktığı, teknolojik gelişmelerin inanılmaz boyutlara ulaştığı bir çağdır. Bu gelişmeleri yakalamak şüphesiz tüm toplumların hedefidir. Bunu sağlamanın ilk koşulu da, birçok kişinin kabul ettiği gibi yabancı dil eğitimidir. Bu düşünceden hareketle ülkemizde de yabancı dil öğretimine ilkokuldan başlanmaktadır. İlkokuldan üniversitenin sonuna değin ortalama 12 yıl, haftada en az iki veya dört saat arasında zaman ayrılmasına rağmen yine de tatmin edici bir sonuç elde edilememektedir. Üniversiteyi bitirenlerin çoğu yabancı dil açıklarını özel dersanelerden ders alarak kapatma yoluna gitmektedirler.

Bilimsel çevrelerce kanıtlanmış olan yabancı dilin küçük yaşlarda daha verimli ve başarılı bir biçimde öğrenildiği gerçeğinden yola çıkarak Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü 2002 yılında iki bini aşkın öğretmen arasında düzenlediği anketle yabancı dil öğretiminin ilköğretim 1.sınıftan itibaren verilmesini tavsiye eden bir rapor hazırlamıştır. Ama karar aşamasına geçilemediği için rapor henüz yürürlükte değildir.

2012-2013 eğitim öğretim yılında 8 yıllık temel eğitimde 4+4+4 sistemine geçilmesiyle birlikte bir yıl sonrasında 2013-2014 eğitim öğretim yılında İngilizce öğretimi ilkokul 2. sınıftan itibaren başlamıştır. Artık ilkokulda 2. 3. ve 4. sınıflarda 2 ders saati İngilizce öğretimi yapılmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda batılılaşma çalışmaları ile gerek kamusal gerekse bireysel boyutta önemli derecede gayretler başlamıştır. Ancak

genellikle yabancı dil öğretiminde amaçlanan düzeyde başarıya ulaşamamıştır. Bunun nedeni de uzun yıllarca devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil öğretiminde uygulanan yöntemlerin yetersizliği yada uygun öğretim tekniği kullanılmaması, materyallerin, etkinliklerin ya da ölçme ve değerlendirmede yetersizliklerin veya eksikliklerin olması ve bunların doğurduğu yöntemsel hatalar olduğunu belirtilmektedir (Işık, 2008: 15).

Türkiye’de yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan zorluklar, kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazların yanı sıra, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlar gibi çok daha temel etkenlerden de kaynaklanmaktadır. Gerçekte durum, dil politikaları ve çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında yapılan yanlışlar ve öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle daha da kötü hale gelmektedir.

Yabancı dil öğretiminde sadece bilgi vermek değil, bu bilgiyi öğrenciye aktarırken çeşitli araç gereçlerden de faydalanmak gerekmektedir. Bu bağlamda görsel, işitsel, hem görsel hem işitsel araçlardan yararlanılmaktadır. Öğretilmek istenenin somutlaştırılması, öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.

Dil öğrenimini keyifli ve pratik hale getirmeyi amaçlayan farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaya yönelik yeni araştırmalara neden olmuştur. Yaratıcı dramada, yabancı dil öğretiminde bu amaçla kullanılmaya başlanan yöntemlerden biridir.

2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama

Osmanlı döneminden başlayıp Cumhuriyet döneminden günümüze kadar devam eden yabancı dil öğretme çabaları çoğu zaman beklenen düzeyde başarıya ulaşamamıştır. Aktif dil kullanımının iletişimin parçası olarak kullanılmadığı, çoğunlukla geleneksel dil öğretme yöntemlerine dayalı yani dilbilgisi kurallarının kısır döngü halinde yıldan yıla tekrarlanıp durulduğu pasif bilgi verilmesine dayalı, dilin kuralını bilmeyi dil bilmeye eş tutan bir sistem içinde dönüp durulmaktadır. Bütün bu olumsuzluklar dil öğrenimini keyifli ve pratik hale getirmeyi amaçlayan farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaya yönelik yeni araştırmalara neden olmuştur. Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorununu da beraberinde getirmektedir. Bir kişi üzerinde faydalı olabilecek bir yöntem başka bir kişi üzerinde aynı ölçüde başarılı

olmayabilir ya da tamamen başarısız kalabilir (Tarcan, 2004: 6). Yabancı dil öğretim yaklaşımları ve yöntemlerinin iyi bilinmesi, bundan sonra yeni yaklaşım ve yöntemlerin gelişmesi ve bu sürecin takibi açısından oldukça önemlidir (Demircan, 2013).

Hutt ve diğerleri (1989), dramatik etkinlikleri 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 etkileşimin olduğu ortamlarda etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir çünkü dil, yaşamın içinde ve sosyal etkileşim ile gelişmektedir (Lantolf, 2000, Merleau-Ponty, 1962, Vygotsky, 1987). Yabancı dil öğretiminde drama yönteminin kullanımına ilişkin olarak ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında (Aynal, 1989; Tokmakçıoğlu, 1990; Ay, 1997) bu araştırmaların, drama yönteminin içindeki herhangi bir kurama ya da yaklaşıma odaklanmadığı; genel bir perspektifle drama yöntemine bakılarak, İngilizce kelime, sıfat, gramer bilgisi edinimi üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür.

Drama, duygusal içeriği ve bedeni dile kazandırmayı amaçlar. Dramanın yabancı dilde kullanılma amaçlarının başında “anlam”ın üzerinde durmak gelir. Doğru yapıların öğretilmesi gerektiği yadsınamaz, ama önemli olan bunların başından itibaren anlamlı bir şekilde öğretilmesidir. Yabancı dil öğretimine dramanın getirdiği değişikliklerin en önemlilerinden biri öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişikliklerdir. Drama, geleneksel rollerden tamamen sıyrılıp çok daha özgür ve rahat bir ilişki içine girilmesini sağlar. Özellikle öğretmenin rolünde ortaya çıkan değişiklik öğrenme için uygun bir ortam doğurur. Çünkü drama etkinliklerinde öğretmen, her şeyin doğrusunu bilen ve korkulan, sınıfın tek hâkimi durumundaki kişi değil; öğrencilerle birlikte etkinlikler yapan, onlarla oyunlar oynayan, gerektiğinde kendisine danışılan kişidir. Bunun sonucunda öğrenci sınıfta kendisini çok daha rahat hissetmekte, strese girmemekte, hata yaparım korkusuna kapılmadan yabancı dili kullanmaktadır.

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

a) Öğrencilere, arkasına saklanabilecekleri bir maske vererek, normalde çok özel, hassas ya da soyut sayılacak konuların doğal bir şekilde sınıfta tartışılması sağlanabilir.

b) Çok resmi ve kibar olmak zorunda kalınmadığından karşıt düşünceler daha rahat savunulabilir.

c) Rol kartları sayesinde, özellikle utangaç öğrenciler, başkalarının kimliğine bürünerek kendi düşüncelerini, yanlış yapmaktan çekinmeksizin açıklayabilirler.

d) Bu etkinlikler öğrenci merkezlidir, tüm tartışmaları öğrenciler yönlendirir.

e) Hem öğrenciler hem de öğretmen için eğlenceli etkinliklerdir(Watcyn-Jones, 1983:10).

Drama, iletişimci dil öğretimi gibi yeni bir dil öğrenme kuramı değil, daha çok, belirli dil yetilerini geliştirmekte kullanılan bir yöntemdir. Bazı öğretmenlere göre drama, eğlenceli ve genellikle dışa dönük, girişken öğrencilerle uygulanabilen sözlü iletişim yetisini kazandırmaya dönük bir etkinliktir. Diğer bazılarına göre ise drama, eğitim programının tam merkezine yerleştirilmeli ve öğretimin her aşaması için kullanılmalıdır. Bu iki anlayışın ortasını bulmak ise daha uygun olacaktır.”drama, ne ürkütücü ve sadece doğal olarak dışa dönük kişilerin yaklaşabileceği dizginlenemez bir attır, ne de dil öğretimindeki bütün sorunların yanıtı...”(Wessels, Akt: Morgül, 1999, 40).

2.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan "critical" kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiş, Latince'ye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır (Kaya 1997).

Düşünme konusunda son yıllarda yaygınlık kazanan görüşlerden biri, “ne” düşünmekten çok “nasıl” düşünülüp düşünülmediğinin bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesi yönündedir (Kazancı, 1989). Bu yönelim karşımıza “eleştirel düşünme” kavramını çıkarmaktadır (Kürüm, 2002, s.26). Eleştirel düşünme konusunda yapmış olduğu çalışmalarıyla tanınan Paul (1992), eleştirel düşünmeyi “kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi”

olarak tanımlamakta ve bu tanımda iki şeyin oldukça önemli olduğunu belirterek, bunları şu şekilde açıklamaktadır. Kazancı (1989)' ya göre son yıllarda yaygınlık kazanan görüşlerden biri bireylerin “ne” düşündüklerinden çok “nasıl” düşündüklerinin bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesidir. Bu yönelim, bir diğer önemli düşünme türü olan eleştirel düşünme kavramını ortaya çıkarmaktadır. İpşiroğlu (2002)'na göre eleştirel düşünme düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü, eleştirel düşünme saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelir. Eleştirel düşünme konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan Richard Paul (1991,125), eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlamıştır. Beyler (1987,32-33)'e göre, eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesidir ve inançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir.

Bilgi üreten çağdaş toplum olabilmeyenin en temel gereksinimi, eğitilmiş bireyler yani “eleştirici ve yaratıcı, yeni buluşlar ve keşifler yapan ve toplumsal değişmeyi başlatmayı isteyen” bireylerdir. Bireylerdeki bu değişikliği hazırlamak, eğitimin yaratıcı işlevlerinden biridir (Tezcan, 1997: 188).Eğitilmiş bireylerden beklenen, onların öğrendiklerini, kabul ettiklerini, karşılaştığı bilgi ve ifadeleri sorgulayabilmeleri, mantıksal çıkarımlar yapabilmeleri ve bunları günlük hayatla ilişkilendirebilmeleridir. Eğitimde, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin varlığı, bireyin bunları kazanması onun günlük hayatta olduğu gibi akademik başarılarını geliştirmede de etkilidir(Güven ve Kürüm 2006, 86; Koray vd. 2004, 2). Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi “neye inanıp ne yapılacağına karar vermeye odaklanan yansıtıcı ve akla uygun düşünme” olarak tanımlar. Mizaç, eğilim ve beceri içeren bu tanım göz önüne alınarak, eleştirel düşünmenin, pratik bir aktivite olduğu söylenebilir (Akt: Rollins, 1990:47). Genel anlamda insanın, kendi yaşamında, bireysel zenginleşme bütünlüğe ulaşma uğruna eleştirel düşünmeyi öğrenmesi önemlidir, çünkü eleştirel düşünme, bireye hayatta kendi kendini idare etmesine, seçimlerini açıkça görebilmesine, zorlayıcı etkilere karşı özgürleşmesine ve incelenmiş yaşamlar sunmasına yardımcıdır (Chaffe, 2000: 519; Basshom vd. 2002: 11).

Watson ve Glaser, eleştirel düşünmeyi bireyin varsayımları, saklı inanç, değer ve tutumları belirleme yeteneği olarak görmüştür. Smith ise eleştirel düşünmenin iddiaları kabul ya da reddetmeye odaklı yargılama olduğunu belirtmiştir. Öte yandan Paul, eleştirel düşünmenin bireyin kendi düşüncesini şekillendirme ve değerlendirme süreçleri olduğunu belirtmiştir. Mayhev'e göre ise

eleştirel düşünme nasılı ve niçini sorgulama sürecidir (Akt. Branch, 2000). Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Ennis'e göre eleştirel düşünme yeteneklerden ve eğilimlerden oluşmaktadır.

Norris, eleştirel düşünmeyi, “Öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri değiştirmesidir.” (Norris,1985: 40) şeklinde tanımlamaktadır.

“Eleştirel düşünmenin disiplinler arası bir tanımının yapılabilmesi için 1990 yılında Amerika Psikoloji Derneği (APA) tarafından Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 kuramcı eleştirel düşünme üzerinde çalışmaya davet edilmiş. (Branch, 2000: 8); yapılan çalışmaların sonucunda eleştirel düşünme, “Bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici ve değerlendirmeye yönelik bilinçli olarak yargılarda bulunması, bu yargıları ifade etmesi...” (Evancho, 2000: 2) biçiminde tanımlanmıştır. “Eleştirel düşünme, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşmadır.” (Paul, 1988: 49). Demirci, Barry Beyer'in (2001) eleştirel düşünmeyi, “İnanç, talep ve çıkarımların bilimsel değerlerini ve kesinlik ile doğruluğun değerini belirleme yolu diye tanımladığını ifade eder. Çok genel bir tanımla eleştirel düşünme “Hiçbir savın geçerliliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimsemeyen bir düşüncedir.” (Demirci, 2000: 3). “Bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi gerekmektedir.” (Evancho, 2000: 2). Öte yandan eleştirel düşünme, bireyin açık, bağımsız ve mantıksal düşünebilmesi olarak tanımlanırken, bu kavramın münakaşa veya sürekli olumsuz yargılamalarda bulunma anlamına gelmediği ifade edilmektedir (Külahçı 1995).

Eleştirel düşünmeden kasıt; okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmadır. (Vural,2004:104). Paul (1998:49), eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlar. Kurfiss (1988)'in tanımına göre eleştirel düşünme; “Birey hakkında varolan bütün bilgiyi birleştiren ve böylece belirli bir şekilde doğrulanabilen bir olgu (durum) hakkında, hipotez oluşturmak veya karara varmak için bir durumu, olayı, soruyu veya problemi açıklamayı amaçlayan bir araştırmadır” ve fikirlerin keyfi ve doğrulanması olmak üzere iki faz içermektedir (Kimmel,1995).

Cüceloğlu(1995) eleştirel düşünmeyi,“kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” olarak açıklamaktadır. Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunmanın yanı sıra kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel değerlendirmelerin açıklamasıyla sonuçlanan öz düzenleyici, amaca yönelik bir karar mekanizmasıdır (Facione, 1990). Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirten Demirel (1999), eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir.

Chance (1986) eleştirel düşünmeyi “doğruları analiz etme, fikir üretme ve organize etme, görüşleri savunabilme, karşılaştırmalar yapabilme, çıkarsamalar yapabilme, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme becerileri” şeklinde tanımlamaktadır (akt.Şahinel,2007:s.4). Halpern’e göre (1989) eleştirel düşünme “amaçlı, mantıklı ve hedef yönelimlidir. Bu düşünme türü problem çözme, çıkarsamaları formüle etme, olasılıkları hesaplama ve karar vermeyi kapsar.

2.3.1. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunlardan ilk ve en kapsamlı çalışmanın Robert Ennis’e ait olduğu söylenebilir. Robert Ennis eleştirel düşünme becerilerini 12 madde olarak özetlemiştir (Akt. Fisher, 1995,68-69):

1. Bir ifadenin anlamını kavrama
2. Usa vurmada herhangi bir belirsizlik olup olmadığını yargılama
3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama
4. Mutlaka bir sonuca ulaşıp ulaşmadığını yargılama
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama
6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama

8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama

9. Bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama

10. Bir ifadenin sayılıya dayalı olup olmadığını yargılama

11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama

12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama

Fisher (1995)'a göre yukarıda verilen sorular özellikle çocukların analiz yapmaya ilişkin sözcükleri tanıması bakımından önemlidir. “Ayırt etme”, “kanıt”, “yorum”, “görüş” gibi analitik sözcükler daha kesin düşünmemizi sağlar. Yukarıda da değinildiği gibi günümüzde artık okullarda beklenen en önemli görev, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen bireyler yetiştirmektir.

Halpern (1996), eleştirel düşünmeyi temel alarak, düşünme becerilerini, eleştirel düşünmenin belirleyici özelliklerini sonuç çıkarma (geçerli sonuçlar elde edebilmek için doğru kabul edilen durumların, olayların ya da olguların incelenerek akıl süzgecinden geçirilmesi), analiz etme (sunulan nedenlere dayanarak ulaşılan sonuçların doğruluğunun çözümlenmesi çabası), denenceleri sınama (düşüncelerimizin ya da inançlarımızın doğru olup olmadığına ilişkin ortaya atılan denencelerin çeşitli gözlemlere dayanarak doğruluğunun sınanması), olasılıkları görme (herhangi bir sorunun nedenlerine ve çözümüne ilişkin olası durumları saptayabilme), karar verme, sorun çözme ve yaratıcı düşünme (özgün ve kullanışlı olan bir şey üretme eylemi) olarak belirtmektedir. (Kürüm, 2002, ss.27-28).

Eleştirel düşünmenin etkili bir yaklaşım olduğunu ve bir dizi beceriyi gerektirdiğini belirten Beyer's (1987), eleştirel düşünme becerilerini önemli iddia ve olgular arasındaki farklılığı araştırma, ilişkili neden, iddia ve bilgiyi ilişkisiz olandan ayırma, bir durumun gerçeği tam olarak yansıtıp yansıtmadığına karar verme, kaynağın güvenilir olup olmadığına karar verme, iddia ya da tartışmalarda yatan başka anlamları tanımlama, uygun olmayan varsayımları tanımlama, eğilimleri belirleme, mantıksal yanılgıları tanımlama, nedenleri mantıksal sıraya göre oluşturma, güçlü iddialara karar verme olarak sıralamaktadır (Rudd vd, 2000, s.4).

Kökdemir (2000) de bu becerileri 8 başlık altında sunmaktadır:

- 1) Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- 2) Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
- 3) İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- 4) Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
- 5) Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- 6) Etkili soru sorabilme,
- 7) Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme
- 8) Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş.

Yine Presseisen (1985, Aktaran: Seferoğlu-Akbıyık, 2006) ise öncelikle temel düşünme becerilerini temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olarak aşamalı bir biçimde ele almakta ve her bir aşama için tamamlayıcı alt beceriler olduğunu belirtmektedir.

Facione'ye göre temel eleştirel düşünme becerileri, “yorumlama, çözümlenme, değerlendirme, çıkarsama, tanımlama ve kendini düzenleme” olmak üzere altı temel beceri ile ifade edilebilmektedir (Facione: 2000; Türnüklü-Yeşildere, 2005):

a. Çözümlenme: İnanç, yargı, deneyim, bilgi ya da düşünceleri oluşturan durum, soru, kavram, tanım ve diğer sunular arasındaki ilişkilerin tanımlanmasıdır.

b. Yorumlama: Bir durum, deneyim, veri, olay, yargı, inanç, kural ya da ölçütün anlamı ya da önemini ifade edilmesidir.

c. Değerlendirme: Kişinin algı, deneyim, inanç, yargı ya da düşüncesini tanımlayan durumlara inanırılık ve güvenilirlik açısından bir değer biçmesidir.

d. Çıkarsama: Akılcı sonuçlara ulaşabilmesi, sağlıklı öngörü ve hipotezler geliştirilebilmesi; veri, yargı, durum, ilke, kanıt, inanç, düşünce, tanım, kavram ve soru gibi sunulardaki ilgili bilginin dikkate alınmasıdır.

e. Açıklama: Bir kişinin bir konuya ilişkin akıl yürütme sonuçlarını ortaya koyması, bu akıl yürütmeyi kanıt ve ölçütlerle birlikte kavramsal, yöntemsel, bağlamsal boyutta yargılaması ve inandırıcı delillerle ifade etmesidir.

f. Kendini Düzenleme: Bir kişinin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan öğeleri, elde edilen sonuçları sürekli olarak kontrol etmesi, özellikle çıkarsama yoluyla elde ettiği yargıları çözümlemesi ve değerlendirmesi, kendi akıl yürütme biçimi ve sonuçlarını sürekli sorgulama, doğrulama, değerlendirme ve düzeltmeye yönelik bir bakış açısından ele almasıdır.

Eleştirel düşünme bir süreçtir. Henderson'a (1973) göre, eleştirel düşünme süreci aşağıdaki becerileri içerir:

1. Tanımlama: Problem sayılan durum tanımlanır.
2. Hipotez (Denence) Kurma: Probleme yönelik denenceler kurulur.
3. Bilgi Toplama: İhtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır ve uygun olanlar ayıklanır.
4. Yorumlama ve Genelleme: Eldeki, bilgiler karşılaştırılarak yorumlanıp genellemeler yapılmaya çalışılır.
5. Akıl Yürütme: Mantıksal hatalar sebep-sonuç çerçevesinde araştırılır; ihtiyaç duyulan noktalarda ek bilgiler sunulur.
6. Değerlendirme: Ölçütler belirlenir, verilerin uygunluğu değerlendirilir ve hükümlere ulaşılır.
7. Uygulama: Tümevarım yolu ile elde edilen hükümler uygulanır.

Glaser, şöyle bir liste sunar:

1. Problemleri tanıma,
2. Problemlerin çözümü için uygun araçlar bulma,
3. Problemlerle ilgili bilgi toplama,
4. İfade edilmemiş varsayımları ve değerleri tanıma;
5. Eldeki verileri yorumlama,
6. Dili doğru, açık ve net bir şekilde kavrama ve kullanma,

7. Kanıtları ve delilleri değerlendirme,
8. Önermeler arasındaki mantıksal ilişkileri tanıma,
9. Sağlam sonuçlara ve genellemelere ulaşabilme,
10. Ulaşılan genelleme ve sonuçları sınama,
11. Mevcut görüş ve inançları eldeki tecrübe temelinde yeniden inşa edebilme.” (Fisher 2001:7).

Adler’e göre (1987) eleştirel düşünme ile ilgili evrensel bazı beceriler belirlenmiştir. Bunlar; mantıksal çıkarıma, değerlendirme, analiz etme, çıkarım yapma, sorgulama, algılama, düzenleme ve düşünmedir (akt. Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005).

Ayrıca eleştirel düşünme becerileri

Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme

Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme.

Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme.

Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme.

Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme.

.Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme, olarak da ifade edilebilir.

2.3.2. Eleştirel Düşünme Süreçleri

Değerlendirme olarak eleştirel düşünme

Problem çözme olarak eleştirel düşünme

Entelektüel gelişme süreci olarak entelektüel düşünme

Değerlendirme açısından eleştirel düşünme; önceden kabul edilen kriterler doğrultusunda değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda, eldeki verilerin doğru ve değerler karıştırılmadan, mantıksal olarak yargılanması vurgulanmaktadır. Bu tür düşünme alıştırmalarında amaç öğrencilere günlük yaşamda karşılaştıkları önyargı, varsayım ve yanılgıları tanımada, yardımcı olmaktır. Bu tür programlarda medya, reklamlar, politik mesajlar, televizyon programları ve filmler eleştirel bakış açısıyla değerlendirilir. Değerlendirme yeterliği kazandırmak için öğretim

programına içerik ve yöntem olarak eklenebilecek bazı eleştirel düşünme becerileri aşağıda sıralanmıştır:

- 1) Konuşmacının gözlemlerinin doğruluğunu takdir etme
- 2) Bir kaynaktaki önyargıları tanıma
- 3) Yazar veya konuşmacının yeterliliğini takdir etme
- 4) Yazarın kendisiyle ve verilerle tutarlılığını takdir etme
- 5) Yazar veya konuşmacının verilerinin güncelliğini takdir etme
- 6) Birinci el veya ikinci el verileri ayırt etme
- 7) Argümanların akıl yürütmeye mi yoksa kanıtlara mı dayandığını tanımlama
- 8) Argümanın eksik kalan kısımlarını yakalama
- 9) Çıkarımları değerlendirme
- 10) Sonuçların uygunluğunu değerlendirme
- 11) İtirazların haklı veya haksızlığını idrak etme
- 12) Bilgilerin geçerlilik ve güvenilirliğini kontrol etme
- 13) Bir iddiaya dayanarak olan nedenleri değerlendirme
- 14) Akıl yürütmedeki boşluk ve tutarsızlıkları görme

Problem çözme olarak eleştirel düşünme; bir problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak ele alınmaktadır. Ancak değer, duygu ve yargılamayı içermesi açısından nesnel problem çözme sürecinden farklı olarak ele alınmaktadır. Burada, öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli şey ; hiçbir problemin tek çözümünün olmadığı, her zaman alternatiflerin olabileceğidir. Problem çözme olarak eleştirel düşünmede sonuca ulaşmadaki kriterler, alternatifleri tanımlama ve seçme olarak tanımlanmaktadır. Entelektüel gelişme süreci olarak entelektüel düşünme; üniversite düzeyindeki eleştirel düşünme sürecinde öğrencilerin üç alanda gelişimi hedeflenmektedir.

1. Tartışma yeteneği; Analiz yeteneği ve verilere dayalı tartışma geliştirme yeteneklerinin geliştirilmesi

2. Bilişsel süreci anlama; Öğrenci mevcut bilgilere dayanarak olgu ve olayları yorumlamayı öğrenir. Yorumlamada öğrenci bir iddia, delil veya hipoteze dayanarak, bir problemin veya durumun zihinsel modelini oluşturur.

3. Entelektüel gelişme; öğrencinin her şeyi siyah-beyaz olarak gördüğü ve tekbir doğru cevap olduğunu düşündüğü noktadan, kendi doğru paradigmasını aşip düşünmeyi öğrendiği bir noktaya yükseldiği bir süreçtir.

2.3.3. Eleştirel Düşünen Bireyler

Ferrett'in (1997) tanımında ise, eleştirel düşünen bireyin belirgin niteliklerine dair bir sınıflandırmaya yer verilmiştir. Buna göre eleştirel düşünen birey;

- 1) Gelişmiş soru sorma becerilerine sahiptir,
- 2) Durum ve tartışmaları değerlendirebilmekte, bilgi ya da kavrama eksikliği olduğunda bunu itiraf edebilmektedir,
- 3) Oldukça meraklı ve yeni çözüm yolları bulmaya isteklidir,
- 4) Düşünceyi çözümleyebilmek için ölçütlerden, kanıtlardan ve karşılaştırmalardan yararlanmaya çalışır,
- 5) Başkalarını dinler ve dönüt verir,
- 6) Kararını tüm bu süreçlerin sonuna dek erteler ve gerekiyorsa doğru olmayan ya da ilgisiz bilgiyi reddeder.

Amerikan Felsefeciler Birliği (Facione, 1996), eleştirel düşünen bireyin özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir: Sürekli araştırır, sürekli neden arar, açık fikirlidir, ön yargısızdır, yargılarında dürüsttür, alçak gönüllüdür, konular hakkında net bir bakış açısına sahiptir, ölçüt seçiminde mantıklıdır.

Ennis (1986), eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerde esneklik, sabır, düşünerek hareket etme, açık niyetlilik, özerklik ve bağımsızlık becerilerinin olması gerektiğini ifade etmektedir. Kuzey Amerika'da eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini belirlemişler ve şu şekilde ifade etmişlerdir: İdeal bir eleştirel düşünür, merakı alışkanlık haline getirmiştir, sağduyusuna güvenilir, bilgili, açık fikirli, esnek, değerlendirmede tarafsız fikirli, kişisel ikilemleriyle karşılaşmada dürüst, yargılama yaparken mantıklı, fikirleri, yeniden değerlendirmeye gönüllü, konular

hakkında net, kompleks durumlarda düzenli, uygun bilgiyi aramada dikkatli, kriter seçiminde mantıklı, araştırmaya odaklanmış, bir araştırmada durumlar ve konuların oluşturacağı sonuçları aramada dayanıklıdır (Duchscher, 1999).

Eleştirel düşünen öğrenciler bilimsel süreçlerde kullanılan geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme, görüşleri analiz etme ve değerlendirme, disiplinler arası ilişki kurma, mantıklı yorum yapma, varsayımları tespit etme ve değerlendirme gibi bilişsel becerileri kullanırlar (Demirel, 2004:227,228).

Eleştirel düşünmenin özellikleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma, anlamsız bağlantıları eleme.

2. Bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üreterek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliklerini doğrulama ve yanlışlama,

3. Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerisi yansıtma,

4. Soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma,

5. Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle ardışık olarak test etme,

6. Doğrulanmış denence sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanını sınırlandırma, sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlaştırma (Aydın, 2000: 138).

2.3.4. Yaratıcı Drama ve Eleştirel Düşünme

Fischer (1989), dramatik etkinliklerin hazırlık ve canlandırma aşamalarında ortaya çıkan düşüncelerin, duyguların, fikirlerin keşfedilmesi ve sorgulanması sonucunda düşünme süreçlerinin ve stratejilerinin farkına varıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, eleştirel düşünen bireylerin kendi düşünme sürecinin farkında oldukları ve daha kaliteli düşünmek, düşünmenin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemledikleri belirtilmiştir. Fischer (1989)'ün Russell (1956)'dan aktardığına göre, katılımcıların arkadaşlarından anında sözel geribildirim alabilmeleri, görerek ve yaparak kendiliğinden öğrenebilmeleri, alışık oldukları becerileri kullanarak ya da geliştirerek düşüncelerle anında haşır neşir olma deneyimi kazanmalarının yanı sıra bir oyun yaratma sürecinin (doğaçlama,

canlandırma, yansıtma, tekrar) farkına varmaları açısından, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde dramanın etkili bir araç olabileceğini belirtmiştir. Spence- Campbell (2008)'in Gadamer (1975)'den aktardığına göre, drama ortamlarında öğrencilere sunulan gerçek yaşam durumları, günlük sıradan amaç doğrultusunda hareket eden öğrenciler bu kurgusal dünyada bir takım olayları ve problemleri araştırır ve çözerler, bu araştırma süresince keşfettiklerini bedensel ya da sözel yollarla ifade ederler. Ardından, eleştirel düşünmeyi etkinleştirerek değerlendirme yoluyla mantıklı kararlar verirler böylece var olan duruma bir anlam yüklemiş olurlar (Farr Darling and Wright, 2004). Spence-Campbell (2008)'in dramatik etkinliklerin doğrusal bir dizi şeklinde olmayıp aksine değişken bir yapıda olduğunu ve öğrencilerin bu değişken yapı içerisinde zor ya da çelişki içeren durumları çözmek amacıyla hayal güçlerini kullanarak fikir alışverişinde bulduklarını ve ortak kararlar alarak sonuca ulaştıklarını belirtmiştir. Adıgüzel (2010)'in yaratıcı drama çalışmalarında oluşturulanların o anda yaratıldığını ve ilk kez var olduğunu, dolayısıyla bir problemin çözümüne ilişkin birbirinden farklı da olsa çeşitli bakış açılarının doğal olarak ortaya çıktığını, bu nedenle ortaya çıkan ürünlerin doğrusu ya da yanlışı üzerinde fazla durulmayıp bunun yerine farklı bakış açıları ve bunun yansımaları üzerinde durulduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde San (2006), drama ortamlarında disiplinler arası ve kişilerarası etkileşim, aktif rol alma, doğaçlama teknikleri ve yaşantılar yoluyla öğrenme gerçekleştiği için bilginin ezberlenmeden öğrenildiğini, bu nedenle de öğrencilerin tartışma, soru sorma ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştiğini ifade etmiştir.

2.4. Yansıtıcı Düşünme

Dewey'e (1910) göre yansıtıcı düşünme, bir bilgi ya da düşünceyi ve bu bilgi ya da düşüncenin amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen başka bir bilgi yapısını ciddi, tutarlı ve ardışık bir şekilde düşünmektir. Gelter (2003), Dewey'in (1952) yansıtıcı düşünce ile ilgili çalışmalarının, bireyin yaşantıları sayesinde edindiği deneyimin zihinde oluşturulan problem ya da sorularla gözden geçirildiğini vurguladığını ifade etmektedir. Böylelikle, düşünce davranışa dönüşmektedir. Schon (1987) ise, Dewey'in (1952) yansıtma kavramını temel alarak düşüncenin eylemde gizli olduğunu, eylemle birlikte anlam bulduğunu ve davranışlarla ortaya çıktığını öne sürmüştür.

Yansıtıcı düşüncenin bilgiyi analiz etme ve yeniden yapılandırma boyutunun yanında bir diğer boyutu da araştırmacılar tarafından problem çözme süreci olarak

belirlenmiştir (Dewey, 1952; Schon, 1987; Zeichner ve Liston, 1987). Dewey'e (1952) göre, bu anlamda yansıtıcı düşünce, uygulamacıların sorunlarına uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve tutarlı bir düşünme süreci anlamına gelmektedir. Dewey (1952) gibi Morris de (2000) yansıtıcı düşüncenin var olan bir sorunu farkına varmayı gerektirdiğini belirtir. Morris (2000) yansıtıcı düşünmenin bireylere geçmiş deneyimleriyle şimdiki uygulamalarını birleştirmeleri, gelecekteki fikir ve olayları tasarlayarak, içinde buldukları durumu daha iyi anlamaları ve geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade eder.

Taggart ve Wilson (2005) ise, “yansıtıcı düşünme, eğitim ile ilgili konularda bilgi temelli ve mantıksal kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir” şeklinde tanımlamıştır. Norton, (1992) da, “yansıtıcı düşünme, eğitim uygulamasının nedenleri, yöntemleri, materyalleri ve sonuçları hakkında sorgulamadır” olarak ifade etmiştir. “Yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir” (Ünver, 2003).

Yansıtma “bir tecrübe, problem, ya da mevcut bilgi ya da fikirleri yapılandırmaya ya da yeniden yapılandırmaya çalışmanın zihinsel sürecidir” olarak tanımlanmıştır (Korthagen, 2001b). Moon (2004) ise “yansıtma bir amacı yerine getirmek ya da beklenen bir sonuca ulaşmak için kullanabildiğimiz, bir düşünme biçimi gibi bir zihinsel süreçtir” şeklinde tanımlamıştır. Dewey (1933) ise, “yansıtıcı düşünme, bir inanış ve varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde ele alınmasıdır” şeklinde bir tanım yapmıştır.

Dewey (1933) yansıtıcıyı düşünmeyi, “bir inanış ve bilginin dayandığı temeller ve üretmesi mümkün olan sonuçlar ışığında aktif, dikkatli ve ısrarcı bir biçimde ele alınmasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Dewey, yansıtıcı düşünmeyi dört temel boyutta açıklamaya çalışmıştır.

1. Yansıtıcı düşünme, her düşüncenin birbirinin ardından gelmesi, birbirini desteklemesi ve tamamlamasıdır.

2. Yansıtıcı düşünme, sadece beş duyu ile algılanabilen olaylara dayanmaz. Sezgi yoluyla da düşünceler arasında bağ kurulabilir ve bu bağ yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirir.

3. Yansıtıcı düşünmede, bireyin düşüncesi gerçek ya da varsayılan bilgiye dayanmaktadır. Mantığa dayalı olarak bir görüşün kabulü ya da reddi söz konusudur.

4. Yansıtıcı düşünme, inanışların sorgulanmasını temel alır ve gerçeklerin derinlemesine incelenmesini, kanıtların gözden geçirilmesini, ortaya atılan denencelerin muhtemel sonuçları hakkında fikir yürütmeyi ve kuramsal teorileri gerçeklerle kıyaslamayı içermektedir. Diğer bir ifadeyle, yansıtıcı düşünme bir araştırma yaparken izlenmesi gereken problem çözme aşamalarını da akla getirmektedir (Dewey, 1933).

Dewey(1933), yansıtma sürecinin beş aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Yansıtıcı öğrenme sürecinin şekillendirilmesi için bu aşamalar birbirleriyle uyumlu olmalıdır. Bu beş aşama, öneriler, problem, hipotezler, nedenleme ve test etmedir.

Öneriler, birey kafa karıştırıcı bir durumla karşı karşıya geldiğinde zihinde beliren fikir ve olasılıklardır. Öneriler çoğaldıkça karar vermek için durup düşünmeye olan ihtiyaç artar.

Problem, kafa karıştırıcı durumda küçük ayrıntılardan oluşan parçalar yerine bütüne dönük olarak, büyük resmi görmedir.

Hipotez biçimleme, öneriler göz önüne alınarak neler yapılabileceğinin ortaya çıkarılmasıdır. Hipotez üzerine çalışma daha fazla gözlem yapmayı, bilgi üzerine düşünmeyi içerir. Böylece problem saflaştırılmış, rafine edilmiş ve öneriler test edilebilir, ölçülebilir biçime dönüşmüş olur.

Nedenleme, bilgi, fikir ve önceki deneyimler birbirine eklenerek öneriler, hipotez ve test etmeye olanak sağlanmasıdır.

Test etme, yeni bir probleme ışık yakabileceği gibi var olan probleme açıklık getirebilir.

Rodgers, Dewey'in yansıtıcı düşünme ile ilgili görüşlerini değerlendirerek, Rodgers (2002), yansıtmayı uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya yol alan dönüşümlü bir süreç olarak açıklamıştır ve yansıtmayı temeli bilimsel araştırmalara dayanan, sistematik, titiz ve disiplinli bir düşünme şekli olarak tanımlamıştır. Rodgers (2002), Dewey'in görüşlerini dört temel kritere dayalı olarak açıklamıştır.

1. Yansıtma tecrübeler ve fikirler arasındaki ilişki ve bağlantıların derinleşerek öğreneni bir tecrübeden diğer bir tecrübeye götüren anlam verme sürecidir. Bu süreç, hem öğrenmenin sürekliliğini mümkün kılarken hem de bireyin ve toplumun ilerlemesini sağlar. Aynı zamanda yansıtma bir anlamda ahlaki sonuçlara götüren bir araçtır.

2. Yansıtma temeli bilimsel araştırmalara dayanan, sistematik, titiz ve disiplinli bir düşünme şeklidir ve temeli bilimsel sorgulamaya dayanmaktadır.

3. Yansıtmanın toplum içinde, toplumun diğer ögeleriyle birlikte etkileşim içinde oluşması gerekmektedir.

4. Yansıtma, kişinin kendisinin ve diğerlerinin kişisel ya da entelektüel gelişimine değer veren tavırları gerektirir.

Rodgers yansıtma sürecini altı adımda açıklamıştır ve bu adımlar açık bir şekilde bilimsel süreçlere karşılık gelmektedir. Bu altı adım şu şekildedir:

1. Bir tecrübe
2. Tecrübenin doğal bir şekilde yorumlanması
3. Tecrübeye ortaya çıkan problemlere ya da sorunların isimlendirilmesi
4. Problem ve sorulara ilişkin muhtemel açıklamaların oluşturulması
5. Açıklamaların tam anlamıyla geliştirilerek bir hipoteze dönüştürülmesi
6. Seçilen hipotezin deney ve test sürecine sokulması (Rodgers, 2002).

Mezirow (1991) ilk olarak yansıtmanın üç aşamasının bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar içeriği yansıtma (problem tanımlanır), işlemi yansıtma (problem çözme yolları sınıflandırılır), varsayımsal yansıtmadır (ilk tanımlamada kullanılan varsayımlara, değer ve inanışlara odaklanılır). Mezirow (1997) daha sonraki çalışmalarında yansıtma boyutlarını, alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutlarında değerlendirmiş ve bu doğrultuda hiyerarşik bir yansıtma modeli ortaya koymuştur. Alışkanlık boyutu, bu modelin en alt boyutudur ve düşünülmeden ya da gerçekleştirilirken sorgulanmayan eylemleri barındırır. Örneğin; yürümek, bisiklete binmek, araç kullanmak, bilgisayarda yazı yazmak gibi davranışlar alışkanlık boyutunda yer alır. Anlama boyutu, alışkanlık boyutundan bir üstte yer alır ve bu basamakta öğrenen, anladığı gibi davranır ancak kişisel anlamlar üretmek öğrenmeyi geliştirecek uygulamalar üretmez. Bu aşamada öğrenen, bazı düşünceler geliştirse bile, düşüncelerini analiz edemez. Bu nedenle anlama

boyutundan yansıtıcı bir durum yoktur ancak alışkanlık boyutundan daha üstün bir durum söz konusudur (Kember vd.1999; Lim, 2011; Thorpe, 2004).

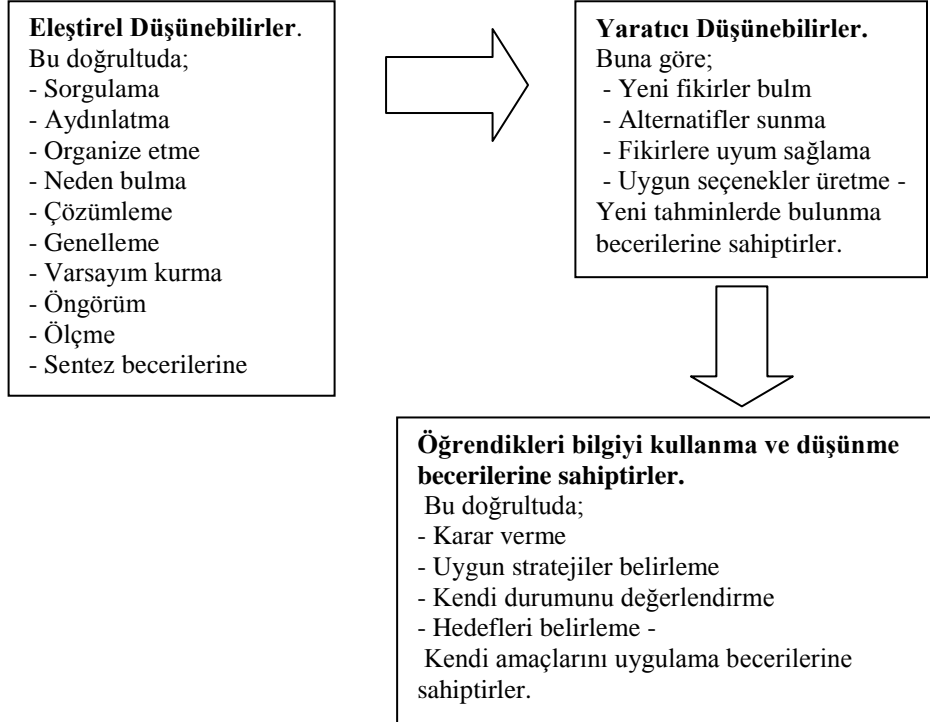


Şekil 2.1. Yansıtıcı Düşünmenin Dört Boyutu

Schön (1987) düşüncenin uygulamada gizli olduğunu ve uygulamaya koyulduğunda anlam bulduğunu öne sürmektedir. Schön'de yansıtmayı 3 boyutta ele almıştır ve yansıtma eyleminin zamanına göre bir sınıflama yapmıştır. Eylemde yansıtma (*reflection-in-action*), bireyin eylem devam ederken, o anda sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesidir. Eylem üzerine yansıtma (*reflection-on-action*), bireyin eylem sona erdikten sonra tekrar eylem üzerine düşünmesi ve geriye dönüp değerlendirme yapmasıdır. Eylem için yansıtma (*reflection-for-action*) ise birey önceki iki yansıtma eylemindeki deneyimlerinin sonraki eylemlerine rehberlik etmesidir. Lee (2005) de yansıtıcı düşünmeyi farklı bir açıdan ele alarak 3 boyutta tanımlamıştır. Yansıtıcı düşünmeyi ele aldığı boyutlar geri çağırma (*recall*), mantıklı hale getirme (*rationalization*) ve yansıtıcılık (*reflectivity*)'tir. Geri çağırma düzeyinde birey deneyimlerini hatırlamakta ve tanımlamaktadır. Mantıklı hale getirme düzeyin birey eylemleri arasında ilişkiler kurmakta ve durumların nedenlerini araştırarak genellemelere ulaşmaya çalışmaktadır. Yansıtıcılık seviyesinde ise birey deneyimlerini analiz ederek değiştirmeye ve geliştirmeye çalışmaktadır.

2.4.1. Diğer Üst Düzey Becerilerle İlişkisi

Semerci (2007), yansıtıcı düşünmeyi bir şemsiye gibi eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi kapsayan bir terim olarak ifade etmiştir. Yansıtıcı düşünen bireylerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkıda bulunmakta ve eleştirel becerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.



(Wilson, 1993)

Şekil 2.2. Yansıtıcı Düşünen Bireyler

Yansıtıcı Düşünme			
Eleştirel Düşünme Becerileri	Problem Çözme Aşamaları	Üstbilişsel Düşünme Becerileri	Yaratıcı Düşünmenin Boyutları
1. İnceleme 2. Açıklama 3. Örgütleme 4. Mantık yürütme 5. Hipotez oluşturma 6. Tahmin etme 7. Analiz 8. Sentez 9. Değerlendirme 10. Genelleme (Wilson ve Jan, 1993)	1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak, 2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak, 3. Problemlle ilgili veri ve bilgileri toplamak, 4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek, 5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek, 6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve durumu uygun olanlar arasından en iyisini seçmek, 7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak, 8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Bingham, 2004).	1. Planlama 2. İzleme 3. Değerlendirme (Ertmer ve Newby, 1996).	1. Akıcılık 2. Esneklik 3. Orijinallik 4. Ayrıntılandırma (Torrance, Tarihsiz, dan akt. Fisher, 2005).

(Tican, 2013).

Şekil 2.3. Yansıtıcı düşünmenin diğer üst düzey becerilerle ilişkisi

Yansıtıcı düşünme; diğer düşünme becerilerini içeren kapsamlı bir düşünme becerisidir. Birey, yansıtıcı düşünme sürecinde, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak bir problem fark eder. Arkasından problemi çözüme kavuşturabilmek için, problem çözme aşamalarını uygular. Eleştirel düşünme ve problem çözme sürecinde, üst bilişsel düşünme becerilerini kullanarak, düşünme ve öğrenmesinin farkında olur. Tüm bu süreçlerin sonunda ise, yaratıcı fikirler üretebilir (Tican, 2013).

Eleştirel düşünme becerisi, bütün bilgilere, fikirlere, gözlemlere, tartışmalara, olaylara ve iletişime odaklanılmasını ve mantıklı bir şekilde değerlendirilmesini gerektirirken, yansıtıcı düşünme becerisi bireyin eylemleri üzerinde eleştirel bir biçimde düşünmesi ve bu düşünme sürecinin sonunda geleceğe yönelik düşünce ve fikirlerini yapılandırmasıdır. Dolayısıyla bireyin yansıtıcı olarak düşünebilmesi için, ilk olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir (Tican, 2013). Wilson ve Jan (1993)"e göre yansıtıcı düşünen bir birey; inceleme, açıklama, örgütleme, mantık yürütme, hipotez oluşturma, tahmin etme, analiz, sentez, değerlendirme ve genelleme becerilerini kullanarak eleştirel düşünür.

Eleştirel düşünmedeki sorgulama, değerlendirme, mantık yürütme ve varsayım geliştirme yansıtıcı düşünmede de bulunmaktadır (Wilson ve Jan, 1993). Yaratıcı düşünme, bilgidaki problemleri ve eksiklikleri fark etme; fikir ve hipotezler geliştirme; özgün fikir üretme; fikirler arasındaki ilişkileri görme; düşünce bileşenlerini geliştirerek yeni bileşenler oluşturma; yani sonuç olarak bir tasarım ve öngörü oluşturma becerisidir (Aktamış ve Ergin, 2006). Üst bilişsel düşünme, öğrencilerin bağımsız düşünebilmeleri için, kendi düşünme süreçlerini bilinçli olarak kontrol etmeleri ve yönlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Welton ve Mallan, 1999; akt. Kozan, 2007). Yansıtıcı düşünmenin en çok ilişkili olduğu düşünme becerisi ise üst bilişsel (metabilişsel – biliş ötesi) düşünmedir. Wilson ve Jan, (1993) bu ilişkilendirmeyi gösterirken yansıtıcı düşünme ve üst bilişsel düşünmenin, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve kendini değerlendirme faaliyetlerini içerdiğini belirtmiştir.

Problem çözme bir düşünme becerisidir ve düşünme stratejileri aracılığıyla öğrencilere kazandırılabilir. Problem çözme becerisi genellikle eleştirel düşünme becerisi, analitik düşünme ve tüm niceliksel iletişimin, eleştirel cevaplama gibi yapıları içerecek şekilde yararlı bir biçimde üretilmesi olarak tanımlanmaktadır

(Chang ve Taipei, 2002: 441; akt. Ersözölü, 2008). Birey, yansıtıcı düşünme süreciyle birlikte aslında problemlere ilişkin bulduğu çözüm yollarını da görmekte ve çözölümün uygunluğunu değerlendirerek tekrar yapılandırmaktadır (Ersözölü, 2008).

“Yaratıcı düşünme, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır” (Rawlinson, 1995; akt. Üstündağ, 2002). Yansıtıcı düşünme; birleştirici bir düşünme sürecidir. Bu birleştirme, eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünmenin problem çözme ve karar alma noktasında etkileşmesidir (Chen ve Seng, 1992; akt. Tican, 2013). yansıtıcı düşünen bir birey, yaratıcı olarak da düşünebilir ya da yansıtma sürecinde yaratıcı fikirler oluşabilir (Tican, 2013). Üst bilişsel düşünme, bireyin düşünme davranışını ayırt etmesi ve düşünme sürecini denetlemesidir (Fogarty, 1995; akt. Kozan, 2007). Yansıtıcı düşünme sürecinde, üst bilişsel düşünmede olduğu gibi birey kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünür. Bunun yanı sıra, yansıtıcı ve üst bilişsel düşünme, bireyin geçmişteki yaşantılarıyla bağ kurmasını, öğrendiği bilgiye ilişkin soru sormasını ve öğrenme sürecinde kendisine soru sormasını gerektirir (Kozan, 2007). Yansıtıcı ve üst bilişsel düşünme, kişinin kendi düşüncesi üzerinde ve önceki deneyimleri üzerinde düşünmesini gerektirir (Wilson ve Jan, 1993)

2.4.2. Yansıtıcı Düşünmeyi Öğrenme ve Geliştirme

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için yararlanılabilecek etkinlikler vardır. Bunlar: öğrenme günlükleri, kavram haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme ve kendini değerlendirme (Wilson ve Jan, 1993).

Öğrenme günlükleri,

Öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen görüş ve düşünceleri ile öğrenme süreçleri ve içeriğe ilişkin bilgilerini kaydettikleri günlüklerdir. Öğrenme günlükleriyle öğrencileri öğrenme öğretme sürecinin değerlendirmesini yaparlar. Öğrenme günlükleri yansıtıcı öğrenme becerisini kazandırmada önemli bir materyaldir. Öğrenciler yansıtıcı öğrenme günlüklerini hazırlarken öğrenme – öğretme süreci üzerine düşünerek aynı zamanda nasıl öğrendiklerini öğrenirler (Wilson ve Jan, 1993).

Kavram haritaları,

Kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak ve gidermek için kullanılan, kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri önermeler şeklinde göstermeye yarayan şematik çizimler olarak tanımlanmaktadır (Novak ve Gowin, 1984). Öğrenciler kavram haritalarını hazırlarken çalıştığı kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığını görür, kavramlar arasındaki ilişkiler üzerine düşünür, kavramı nasıl öğrendiği üzerine düşünür ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar geliştirirler (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öğretmenin öğrencilere, öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine üst düzeyde düşünmeye yönelik sorular sormaları önemlidir. Öğrencilere sorular yönetilirken dikkat edilmesi gereken notlar ise şunlardır (Wilson ve Jan, 1993):

Her sorunun belli bir amacı olmalıdır.

Önemli sorular dersten önce belirlenmelidir.

Yalnızca anımsamayı gerektiren sorular yerine tanımlama ve çözümlene yapmaya yönelten sorular sorulmalıdır.

Öğrencilerin yanıtları dikkatle dinlenmeli ve sonraki sorulara geçmeden önce soruya verilen yanıtlar üzerinde yansıtılarda bulunulmalıdır.

Öğrencilerden dinlemeleri, düşünmeleri ve sonra yanıt vermeleri istenmelidir.

Öğrencilerin değişik düşünme biçimlerini kullanmalarını sağlayacak sorular sorulmalıdır.

Öğrencilerden de üst düzeyde düşünmeye yönelik sorular sormaları istenmelidir.

Yansıtıcı günlükler,

Eğitimde yansıtıcı günlükleri kullanmanın temel amacı, öğrencileri ne yaptıkları, nasıl yaptıkları, neden yaptıkları hakkında farkındalık kazandırmak, onların faydalı problem çözme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Böylece öğrenciler sahip oldukları kuramsal bilgi ve uygulama alanındaki güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varılacaktır (Sparks – Langer, Simmons, Pasch; Colton ve Starko, 1990, akt. Sünbül, 2007). Günlük tutmak, daha sonraki yansıtmanın amaçları

için olay ve düşüncelerin kaydedilmesi amacına hizmet eder ve öğretimin iç yüzünün anlaşılmasına yardımcı olur (Bölükbaş, 2004).

Zihin haritaları,

Zihin haritası tekniği, beynin potansiyelini geliştirmede kullanılan bir tekniktir ve birçok alanda öğrenmeyi ve düşünmeyi kolaylaştırıcı görev yapar. İnsan zihnindeki renkleri, şekilleri, sayıları, görüntüleri, uzamsal farkındalıkları, mantığı, ritmi tek bir yöntemle bir arada görmemizi ve düşüncemizi netleştirmemizi sağlar (Holt,2006: akt. Keskinılıç, 2010). Buzan (2004), zihin haritalarını aklın gücünü artırmaya dönük grafiksel bir sistem olarak tanımlamaktadır.

Soru sorma

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine sordukları sorular etkilidir. Bu sorular üst düzey düşünme becerilerini geliştirici düzeyde olması, soru sormanın daha etkili kullanılmasını sağlar. Öğretmen de "Bu görevi nasıl yaptın, bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun, bu yöntemi neden seçtin, bu görevde izlediğin adımları açıklayabilir misin, bunu yeniden yapsan ne değişiklik yaparsın?" gibi sorularla öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerine destek olabilir (Ünver, 2003).

Kendine soru sorma,

Öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerine sordukları sorulara neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrenebileceklerine; ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konuları ise eksik öğrendiklerine ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlar. Öğrenciler bu amaca yönelik olarak şu soruları sorabilirler (Wilson ve Jan, 1993: 77):

- Bu konuda ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye ihtiyacım var?
- Bunu öğrenmem ne kadar süre alacak?
- Hangi kaynakları kullanacağım?
- Bundan sonra ne yapmalıyım?

- Gereksinim duyduğum bütün bilgiyi edindim mi?
- Ne yaptığımı anlıyor muyum?
- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Hangi yöntemleri kullandım?
- Ne öğrendim?

Yansıtıcı tartışma,

Sınıfta yapılan amaçlı tartışmalar yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardan biridir. Sınıfta yapılan amaçlı tartışmalarda öğrenciler birbirlerinin çalışmaları hakkında eleştiriler yapabilir ve yanlışların düzeltilmesi için uyarılarda bulunurlar. Doğru yapılan etkinlikler için ise birbirlerini teşvik ederek davranışları pekiştirirler. Bu tartışmalarda öğrencilerin rahat ve içten davranabilecekleri bir ortam oluşturulmalı ve yargılanmadan eleştirilmeleri gereklidir (Sünbül, 2007).

Anlaşmalı öğrenme,

Öğrencilerin öğrenme – öğretme sürecindeki öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımını ifade etmektedir (Wilson ve Jan, 1993). Anlaşmalar öğretmen ile bütün sınıf, öğretmen ile bir öğrenci, sınıfta oluşturulan küçük grupların içinde ya da öğretmen ile öğretmen arkadaşları arasında yapılabilir (Wilson ve Jan, 1993).

Kendini değerlendirme,

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öğrencilere süreç içinde ve sonunda arkadaşlarını ve kendini değerlendirme imkânı sağlanmalıdır. Bu süreç ile öğrenci kendini geliştirir ve güdüler. Kendini değerlendirme becerisini kazanan bir öğrenci kendi öğrenme sürecinde aktif rol oynayacaktır. Kendi öğrenmesi hakkında eleştirel bir bakış açısına sahip olacak ve gelişimini yönlendirmede sorumluluk kazanacaktır (Sünbül, 2007)

Öğrenciler gelişim dosyalarında kendi çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı etkinlikleri kaydederek bunlar üzerine yansıtıcı çalışmalar yapar; şu anki ve gelecekteki eğitim gereksinimlerini planlarlar ve kendi güçlü ve zayıf yönlerinin

gelişimlerini takip ederler (Ünver, 2010). Bireyler, kendilerini değerlendirirken şu ilkelere uymalıdır.(Hancock ve Settle, 1990; akt. Ünver, 2003):

Kendi öğrenme ve gelişiminden sorumluluk duyma.

Kendini değerlendirirken dürüst ve gerçekçi olma. Ara sıra öğretmen, aile ya da arkadaşları ile kendine ilişkin görüşleri üzerinde konuşma.

Kendi davranışlarını iyi öğrenci özellikleri ile karşılaştırma.

Kendini değerlendirmeye başlamadan önce buna kendini hazırlama ve uygun bir değerlendirme yapma.

2.4.3. Yansıtıcı Düşünen Öğrencinin Özellikleri

Yansıtıcı düşünme öğrencilerin; yeni fikirler üretmesini, problemleri çözmesini, öncelikleri belirlemesini, fikirleri, duyguları ve tavırları incelemesini, belirtmesini, açıklamasını, değerlendirmesini, kendine olan güvenini geliştirmesini, etraflıca ve yaratıcı düşünmeyi ilerletmesini, görsel yolla öğrenmesi, bilgedeki eksiklikleri aydınlatmasını, kendini değerlendirmesini, kendi ihtiyaçlarını değerlendirmesini, amaçları ve eylem planını ortaya koymasını, çalışma ve düzenleme becerilerine geliştirmesini sağlar.

Öğrenciler sürece etkin katılım gösterir, kendi öğrenmelerinden sorumluk duyup kendi hedeflerini belirleyebilirler. Öğrencilere özgürce düşünüp cevaplayabilecekleri sorular sorulur. Burada öğretmen rehber rolündedir, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için ortam hazırlar. Öğrenciler aktiftir, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyarlar, bilgiyi kendileri keşfederler. Öğrencilerin fikirlerini yansıtılabilmeleri için onlara özgürce düşünebilmelerini sağlayacak imkanlar verilmelidir.

Yansıtıcı düşünme becerisinden ilk bahseden Dewey (1933)'e göre yansıtıcı düşünme becerisini gösteren eylemler; sorgulama ve değerlendirme yapmaktır. Yansıtıcı olmak demek, öğrencinin yalnızca kendi öğrenme-düşünme yaklaşımlarının (bilış ötesi) üzerinde düşünmeleri değil aynı zamanda ne yaptıklarını, ne yapmakta olduklarını ve ne yapacaklarını da anlamlandırmak zorunda oldukları anlamına gelir (Tan ve Goh, 2008).

Yansıtıcı düşünen öğrenciler, öğrenme süreçlerinde ne yaptığını durup düşünmeli, yaşadıkları süreci gözden geçirebilmelidir (Aşkar ve Kızılkaya, 2009; Tok, 2008b; Demiralp, 2010; Doğan ve Dolapçioğlu, 2007). Yansıtıcı düşünme Dewey (1933)'in de belirttiği gibi; “sorgulama yapmayı içine alan bir düşünme süreci” olması dolayısıyla yaşananların, deneyimlerin gözden geçirilmesini, hangi eylemin neden yapıldığının sorgulanmasını, tıpkı zamanda yolculuk edercesine yaşananlara geriye dönüp bakabilmeyi ama objektif bakabilmeyi gerektiren bir düşünme becerisidir. Yaşadığı sürece geriye dönüp bakabilmeyi başarabilen bir birey aynı zamanda ne öğrendiğinin ve süreçte neler hissettiğinin farkına vararak bunu ifade edebilir. Bu farkındalığı edinmiş; yani kendini tanımaya başlamış bireyler, elde ettiği bilgileri daha sonra nerede kullanacağını belirleyebilir (Doğan-Dolapçioğlu, 2007; Demiralp, 2010).

Wilson ve Jan (1993)'a göre yansıtıcı düşünen ve geçmişe dönüp bakabilen bireyler yaptıkları eylemlerden sorumluluk duyarak, kendi yanlışlarını düzeltebilirler (akt. Tok, 2008b). Strange (1992)'e göre farklı düşüncelerle karşılaşmak insanları yansıtıcı düşünmeye teşvik etmekte, ancak tek başına yeterli olmamaktadır. Bu noktada ilk adım öğrencilerin kendi fikir gelişimindeki eksiklikleri yakalamaktır (akt. Doğan-Dolapçioğlu, 2007). Böylece, birey yansıtıcı düşünme sürecine dahil olmaya başlar. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme becerisi gelişmeye doğru yol alır. Bu açıdan bakıldığında açık fikirlilik ve hoşgörünün yansıtıcı düşünen bireyin özellikleri olduğu söylenebilir. Yansıtıcı düşünen bir birey aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır;

- Edindiği bilgileri hemen kabul etmeyip sorgulayabilir,
- Nesnel değerlendirebilir,
- Olaylara objektif bir bakış açısıyla bakabilir,
- Olaylara geniş bir perspektiften yaklaşabilir,
- Doğru çıkarımlar yapabilir,
- Problem çözebilir,
- Duygu ve düşüncelerinin ayırımına varabilir,

- Güçlü ve zayıf yanlarının farkına vararak kendini tanıyabilir,
- Deneyimlerinden ders çıkarabilir,
- Kendi hatalarının farkına varıp bir daha tekrarlamamak için çabalayabilir,
- Yanlışlarını düzeltebilir,
- Eksiklerini giderebilir,
- Gözlem yapabilir,
- Olayları analiz edebilir,
- Neden sonuç ilişkileri kurabilir,
- Hedef belirleyebilir,
- Fikirlerini açıkça söyleyebilir,
- Spontane davranışlar sergileyebilir,
- Farklı düşünceleri hoşgörü ile karşılayabilir,
- Empati kurabilir,
- Özgüveni geliştirebilir,
- İlişkilerinde saydam davranabilir,
- Yaratıcı, üretken olabilir,
- Yenilikleri çabuk benimseyebilir,
- Geleceği planlayabilir,
- Çevresindeki kişilerin görüşlerine değer verebilir,
- Teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilir.

2.4.4. Yaratıcı Drama ve Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme, pragmatik felsefeye dayanan ve ilerlemecilik akımıyla ilişkili, daimi bir gelişim gösteren ve öğretmen eğitiminde de sık sık bahsedilen bir kavramdır (Ünver, 2003, 2). Dewey'e (1910, 2-3) göre yansıtıcı düşünme, bir düşünce veya bilginin ve bu bilgi ve düşüncenin hedeflediği sonuçlara ulaşmaya yardım eden bilgi yapısını etkili, dikkatli ve tutarlı bir biçimde düşünmedir. Yansıtma becerisinin, temel eleştirel düşünme becerilerinden biri olan, farklı yaşantıların, ifadelerin, olayların, kararların, adetlerin ya da inançların gerek anlamını gerekse önemini anlama ve ifade etmeyi gerektiren yorumlama becerisi ile örtüştüğü söylenebilir. Bir problemin farkına varmak, bir kişinin niyetini yüzündeki ifadeden anlamak, herhangi bir düşünceyi kendi düşünceleri ile ifade etmek ya da bir yazı, grafik gibi somut şeylerden anlam çıkarmak (Facione, 2010, 2013) olan yorumlama becerisinin özellikle yaratıcı dramada grup çalışması içinde yapılan afişler, posterler ya da yapılan canlandırmalarda aktarılmak istenen düşünceye açıklık getirme, orada yansıtılan düşünceyi kendi ifadeleri ile açıklama aşamasında etkinleştirildiği söylenebilir.

2.5. Tutum

Gardner (2006) yapılan ilk tanımlarda tutumun, fikirsel olarak hazır olma, herhangi bir eylem için organize olma ve bireyin söz konusu eylemin beraberinde getirdiği bütün durum ve nesnelere göstereceği tepkiyi etkileme gücü şeklinde ifade edildiğini belirtmektedir.

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith 1968). Tutumlar, bireylerin kişisel inançlarına veya fikirlerine dayanarak herhangi bir olay ya da olguya karşı geliştirdikleri seçici reaksiyonlar, bir diğer anlatımla bireylerin maruz kaldıkları olaylara ya da durumlara gösterdiği tepkiyi etkileyen fikirsel ve nöral durumlar (Gardner, 1985, 126) şeklinde tanımlanmaktadır. Bundan dolayı sahip olduğumuz tutumların temelinde duygu ve düşüncelerimizin bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Ülgen, 1997, 90). Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duyuşsal hazır oluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 1994).

Tutum, var olan herhangi bir şeye karşı belli derecede olumlu ya da olumsuz bir değerlendirmeye kendini gösteren psikolojik bir eğilim, şeklinde tanımlanmaktadır (Eagly ve Chaiken, 2007). Duyuşsal bir özellik olan tutum; bir nesneye, kişiye ya da duruma yönelik olup, bireylerin algılarını, tercihlerini, kararlarını, davranışlarını etkilemektedir. Levine ve Donitsa Schmidt'e (1998) göre tutumlar ve inançlar sosyal psikolojiye göre bireyin geleceğe yönelik davranışlarını yordamamızda önemli etkenlerdir.

Tutum, karmaşık çevrenin yapılandırılmasında bireylerin karşı karşıya kaldıkları olay, nesne veya durumlara gösterdikleri tepki olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla tutumlar deneyimlerden, inançlardan ve duygulardan oluşan sosyal bilgi parçacıkları şeklinde ifade edilebilir (Basadur, 2011, 85-95). Tutumlar kısmen düşünsel, kısmen ruhsal fakat hiçbir zaman doğuştan olmayıp daima sonradan kazanılmış bulunan duygulardır. Tutum herhangi bir şeye duyulan muayyen (kesin) bir duygudur. Böyle olunca da ister bir fert ister bir fikir isterse bir nesne olsun o şeye ilintili olan durumlarda kesin bir şekilde davranılması eğilimini meydana getirir (Ersin, 1981).

Baron ve Byrne'a göre tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edinir (Cüceloğlu, 2000: 521). Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2000: 5).

Tutumun özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Çelen, 2014):

- 1- Tutumlar doğuştan gelmeyip sonradan yaşantılar sonucu öğrenilir.
- 2- Tutumlar devamlılık arz ederler, geçici değildir.
- 3- Tutumlar kişinin nesneye ilişkisini düzenler ve kişinin çevresini anlamasını sağlar.
- 4- Tutum sonucunda kişi nesnelere tutumun doğrultusunda yanlı bir bakış açısına sahip olur.

5- Tutumlar kişinin nesnelere başka nesnelere karşılaştırması sonucunda olumlu ve olumsuz olabilmekte ve olumlu/olumsuz davranışlara yol açabilmektedir.

6- Tutum davranışta bulunma eğilimi olup tepki değildir.

2.5.1. Tutumun Bileşenleri

Tutumların bilişsel, duyuşsal ve devinsel bileşenlere sahip olduğu ve daha geniş bir anlamda yönelme, önem, yoğunluk, kararsızlık, bilişsel karışıklık, esneklik, dikkat ve bilinç gibi olgularla ilintili olduğu ifade edilmektedir.

Smith (1971, 82-83) tutum olgusunun 3 aşamada meydana geldiğini ifade etmektedir. Buna göre ilk aşamada bilişsel süreçler işe koşularak durum ya da kavramın algılanması gerçekleşir. Daha sonra duyuşsal faktörler bu sürece dâhil olur ve bilişsel faktörlerce algılanan girdiler duyuşsal alanda işlenir. Ortaya çıkan duygular daha sonra iyi ya da kötü olarak değerlendirilir. Bu aşama "değerlendirme" şeklinde adlandırılır. En son aşamada ise bahsi geçen değerlendirmeler birer davranış olarak ortaya çıkar.

Benzer şekilde Zimbardo ve Leippe (1991)(akt. Heining-Boynton, Haitema, 2007, 150) ile Edwards (2006, 328-329) da üç temel bileşenden oluşan tutum kavramının günlük kararlarımızı etkilediğini ifade etmektedir. Buna göre duyuşsal boyutta tutumlar algı ve düşünceleri etkiler. Günlük olayların algılanma şekli, algılayanın sergilediği duyuşsal alana bağlıdır. Davranışsal alanda tutumlar günlük varoluşu basitleştirmek, sadeleştirmek amacını taşırlar. Bu alana dâhil olan tutumlar, bireylerin duyduğu ya da tanık olduğu bir olayın önemi hakkında çabuk karar verebilmek için olguların ve durumların kısa bir değerlendirmesini sağlar. Bir diğer deyişle, bu tutumlar hayatı kolaylıkla tanımlayabilen ve idare edebilen kategorilere ayırmaktadır: sevdiğim şeyler, sevmediğim şeyler ya da fikrimin olmadığı şeyler. Bilişsel alanda ise tutumlar bireyi tasvir eder. Bu anlamda birey tutumlarının yansımasıdır. Bundan dolayı, algısının yanlış olduğu kanıtlanırsa bile, insanlar için tutumlarından vazgeçmek neredeyse olanaksızdır.

Tutumlar, bilişsel, duyuşsal, davranışsal olmak üzere üç temel ögeden oluşmakta ve bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal öge) ve bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile gösterir (İnceoğlu, 2000:8).

Yani, bireyin bir tutum nesnesine karşı olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, o nesneye karar tutumun zihinsel ve davranışsal ögesi de yeniden düzenlenir (İnceoğlu, 2000:12).

2.5.2. Yabancı Dil ve Tutum

Mackey (1965) Uygulamalı Dilbilim sözlüğünde dil tutumlarını; ‘‘Farklı dillerin konuşucuları ya da dil topluluklarının birbirlerinin dillerine ya da kendi dillerine yönelik tutumları’’ olarak tanımlamaktadır. Bir dile ilişkin olumlu ya da olumsuz ifadeler; dilsel zorluk ya da kolaylık, öğrenim kolaylığı ya da zorluğu, önem derecesi, seçkinlik, sosyal statü gibi izlenimler yansıtabilir. Bir dile yönelik tutum, insanların o dilin konuşucuları hakkında ne hissettiğini de gösterebilir (Richards vd, 1992: 199). Tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öğeye sahiptir. Duyuşsal öğe, bilişsel öğeyle yakından ilişkilidir (Ellis, 1995).

Anadili edinimi ve yabancı dil öğrenimindeki en büyük fark, öğrencilerin kazanmış oldukları yeterlilik düzeylerindeki çeşitliliğidir. Bu çeşitliliği açıklamak için öne sürülen etmenler arasında yaş, eğilim ve tutumlar bulunmaktadır. Her ne kadar bazı konuşucular anadillerine diğerlerinden daha çok hâkim olsalar da tüm bireyler en az bir dilde ortalama bir standarda ulaşıp bu dili kullanarak iletişime geçme yeteneğine sahiptir. Ancak yabancı dil söz konusu olduğunda başlangıç konumundan anadili-konuşucusu düzeyine erişene kadar yeterlilikte çeşitlilik görülür. Yabancı dil öğretimine ilişkin kuramların en merkezi problemi de bu olguyu açıklamaktır (Spolsky, 1969: 273).

Yabancı dil öğreniminde kişisel ve duyuşsal etmenler üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin dil öğrenim ortamına girerken beraberinde getirdikleri özellikler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, dil tutumları yabancı dil öğretiminde en etkili duyuşsal etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Smith (1971)’e göre öğrenci, yabancı dil dersine başladığı ilk günden itibaren büyük çoğunluğu olumsuz olan birtakım tutumlara sahiptir. Öğrenci dersin anlamsız, sıkıcı ya da zor olduğunu düşünebilir. Bu gibi tutumların değiştirilmesi, akademik başarısının sağlanması için önkoşullardan biridir. Bunun için öncelikle tutumların belirlenmesi ve öğretim bağlamında gerekli değişikliklerin ve yeniliklerin yapılması öngörülmektedir.

Gardner (2010, 123), savını daha da ilerleterek, tutumun motivasyonu etkilediğini, dolayısıyla da dil öğrenimi üzerinde önemli etkileri olduğunu ifade etmektedir. Zira Gardner'ın (2010, 12) geliştirdiği Sosyal-Eğitim Modelindeki bileşenlerden biri olan Bütünleştirici Motivasyon, üç ölçekle belirlenmektedir: hedef dil grubuna yönelik tutumlar, yabancı dillere olan ilgi ve bütünleştirici yönelim (Dörnyei, 1994, 274-275; Keblawi, 2009, 26). Benzer şekilde Enongene (2013, 57) de tutumların, öğrenilen yabancı dile karşı bireyler tarafından atfedilen değerleri belirleyen genel kişilik özellikleri olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda öğrencilerin sahip oldukları hedef ve tutumlar, yabancı dil öğrenme sürecindeki belirleyici değişkenlerdir. Karşılıklı bir etkileşim söz konusu olduğundan dolayı, olumlu ya da olumsuz tutumlar, sınıf içi aktivitelerini etkilemekle kalmaz; aynı zamanda sınıf içi aktivitelerinden de etkilenir (Enongene, 2013, 60-61).

Gardner (2010), bu durumda öğrenme ortamının bireylerin, uygulanan program, öğretmen, ders, okul yöneticilerinin görüşleri ve koyduğu kurallar, materyaller, öğretim kalitesi ve öğretime ayrılan zaman gibi birçok değişkene karşı sergiledikleri tutumla şekillendiğini öne sürmektedir. Gardner (1985) bu tutumların yaş, cinsiyet ya da zekâdan bağımsız olarak geliştiğini ifade etmekte ve yabancı dil öğrenimine karşı geliştirilen tutumların, o dilin konuşulduğu topluma karşı geliştirilen tutumlardan daha çok başarı göstergesi olduğunu belirtmektedir.

2.5.3. Yaratıcı Drama ve Tutum

Dersin, öğrencilerin kendilerini sınıf içinde kolay ve rahat bir biçimde ifade edebilecekleri bir biçimde organize edilmesi gerekmektedir. Çünkü kendini düşük tehdit altında hisseden öğrenciler, daha rahat bir şekilde hareket edecekler ve bilgiyi almada herhangi bir çekinceye sahip olmayacaklardır (Caine ve Caine, 1990, 1995, 2002; Duman, 2007; Politano ve Paquoin, 2000). Yaratıcı drama tekniklerinden olan ısınma çalışması, pandomim, rol oynama gibi çalışmaların öğrencilerin tüm duyularına hitap etmesi ve onların ilgilerine yönelik olması nedeniyle yabancı dil dersine karşı olumlu yönde tutum oluşturacakları düşünülmektedir. Öğrencilerin tutumlarının, yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu yönde gelişmesi ise öğrencilerin dil öğrenme becerilerini ve isteklerini arttıracak ve öğrenmenin daha kolay olacağı beklenmektedir.

Dervishaj (2009), araştırmasında drama kullanımının yabancı dil öğreniminde öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Shand (2008), yaptığı tez çalışmasında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürdüğünü ve kendilerine olan güvenlerini

arttırdığını, bu durumun da onların derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin derslere ayrılan sürede sınıf içinde sessiz durarak öğrenmeleri yerine, öğrenme sırasında hareketli ve aktif oldukları oranda başarılarının arttığı ortaya konulmuştur (Kauchac, 1989:9).

3. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Lise 12. sınıf İngilizce dersi “Sanat” ve “Turizm” ünitelerindeki konuların öğrenilmesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? problemine ilişkin olarak tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ANOVA testi uygulanmış ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Çizelge 3.1'de Yaratıcı Drama Yöntemiyle öğrenim gören deney grubu 12/A sınıfı öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören kontrol grubu 12/B sınıfı öğrencilerinin ön test-son test eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Ön-test ve Son-test Puanlarının ortalamaları

	Gruplar	x	ss
Ön Test	Deney Grubu	194.78	14.81
	Kontrol Grubu	199.00	16.40
Son Test	Deney Grubu	195.72	10.94
	Kontrol Grubu	193.11	23.22

Çizelge 3.1 incelendiğinde mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören öğrencilerin ön test eleştirel düşünme puan ortalaması 199.00 iken deney grubundaki öğrencilerin 194.78 olmuştur. Yaratıcı Drama Yöntemiyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test eleştirel düşünme puan ortalaması ise 195.72 iken, mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalaması 193.11 olarak bulunmuştur.

3.2. Grupların Eleştirel Düşünme Öntest Puan Ortalamalarının p- değeri

Ön Test	Gruplar		Kontrol Grubu		p-değeri
	Deney Grubu		x	ss	
	x	ss	x	ss	
	194.78	14.81	199.00	16.40	0.418

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları sonuçlarına bakıldığında aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. ($p>,05$)

Çizelge 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Son-Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması ($p<,05$)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arasında					
Deney ve Kontrol Grubu	63.302	1	63.302	.189	.667
Gruplar İçinde					
Ölçüm (Öntest Sontest)	11743.401	35	335.526	0.00	
Toplam	11806.703	36			

Çizelge 3.3 incelendiğinde Yaratıcı drama Yöntemiyle öğrenim gören deney grubu olan 12/A sınıfı öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören kontrol grubu olan 12/B sınıfı öğrencilerinin son test eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F=.189$, $p>,05$. Son test ölçümlerine göre deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme puanları arasında da anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür $p>,05$.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Lise 12. sınıf İngilizce dersi “Sanat” ve “Turizm” ünitelerindeki konuların öğrenilmesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? problemine

ilişkin olarak tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ANOVA testi uygulanmış ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Çizelge 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansıtıcı Düşünme Ön-test ve Son-test Puanlarının ortalamaları

Gruplar		x	ss
Ön Test	Deney Grubu		
Toplam puan		51.22	3.49
Anlama alt boyut		14.06	1.43
Alışkanlık alt boyut		12.94	1.76
Yansıtma alt boyut		14.78	1.35
Eleştirel Yansıtma alt boyut		9.44	1.92
	Kontrol Grubu		
Toplam puan		51.95	7.12
Anlama alt boyut		14.05	2.61
Alışkanlık alt boyut		13.68	1.95
Yansıtma alt boyut		13.68	3.18
Eleştirel Yansıtma alt boyut		10.53	2.93
Son Test	Deney Grubu		
Toplam puan		60.78	2.21
Anlama alt boyut		16.61	1.20
Alışkanlık alt boyut		11.67	1.08
Yansıtma alt boyut		17.67	1.24
Eleştirel Yansıtma alt boyut		14.83	1.20
	Kontrol Grubu		
Toplam puan		43.84	8.39
Anlama alt boyut		12.79	3.72
Alışkanlık alt boyut		12.63	2.99
Yansıtma alt boyut		10.74	2.51
Eleştirel Yansıtma alt boyut		7.68	1.92

Çizelge 3.4. incelendiğinde mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören öğrencilerin ön test yansıtıcı düşünme toplam puan ortalaması 51.95 iken deney grubundaki öğrencilerin 51.22 olmuştur. Ayrıca alt boyutlarda incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin anlama alt boyut puan ortalaması 14.05, alışkanlık alt boyut puan ortalaması 13.68, yansıtma alt boyut puan ortalaması 13.68 ve eleştirel yansıtma alt boyut puan ortalaması 10.53. Deney grubundaki öğrencilerin alt boyut puan ortalamaları; anlama:14.06, alışkanlık:12.94, yansıtma:14.78 ve eleştirel yansıtma: 9.44 olarak görülmüştür.

Yaratıcı Drama Yöntemiyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test yansıtıcı düşünme toplam puan ortalaması ise 60.78 iken, mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören öğrencilerin yansıtıcı düşünme puan ortalaması 43.84 olarak bulunmuştur. Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin anlama:16.61, alışkanlık:11.67, yansıtma:17.67 ve eleştirel yansıtma: 14.83 olarak bulunurken; kontrol grubundaki öğrencilerin anlama:12.79, alışkanlık:12.63, yansıtma:10.74 ve eleştirel yansıtma: 7.68 olarak bulunmuştur.

Çizelge 3.5. Grupların Yansıtıcı Düşünme Öntest Puan Ortalamalarının p- değeri

Ön Test	Gruplar		Kontrol Grubu		p-değeri
	Deney Grubu		x	ss	
Toplam	51.22	3.49	51.95	7.12	0.699
Anlama	14.06	1.43	14.05	2.61	0.997
Alışkanlık	12.94	1.76	13.68	1.95	0.235
Yansıtma	14.78	1.35	13.68	3.18	0.187
Eleştirel yansıtma	9.44	1.92	10.53	2.93	0.195

Deney ve kontrol gruplarının ön test toplam ve alt boyut puan ortalamaları sonuçlarına bakıldığında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. ($p > ,05$)

Çizelge 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansıtıcı Düşünme Son-Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması (p<,05)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arasında					
Deney ve Kontrol Grubu					
YDDBÖ Toplam	2651.119	1	2651.119	68.649	.000
YDDBÖ Anlama	134.997	1	134.997	17.280	.000
YDDBÖ Alışkanlık	8.606	1	8.606	1.669	.205
YDDBÖ Yansıtma	443.883	1	443.883	111.222	.000
YDDBÖ Eleştirel	472.422	1	472.422	182.492	.000
yansıtma					
Gruplar İçinde					
Ölçüm (Öntest Sontest)					
YDDBÖ Toplam	1351.637	35	38.618		
YDDBÖ Anlama	273.436	35	7.812		
YDDBÖ Alışkanlık	180.421	35	5.155		
YDDBÖ Yansıtma	139.684	35	3.991		
YDDBÖ Eleştirel	90.605	35	2.589		
yansıtma					
Toplam					
YDDBÖ Toplam	4002.757	36			
YDDBÖ Anlama	408.432	36			
YDDBÖ Alışkanlık	189.027	36			
YDDBÖ Yansıtma	583.568	36			
YDDBÖ Eleştirel	563.027	36			
yansıtma					

Çizelge 3.6 incelendiğinde Yaratıcı drama Yöntemiyle öğrenim gören deney grubu olan 12/A sınıfı öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören kontrol grubu olan 12/B sınıfı öğrencilerinin son test yansıtıcı düşünme toplam ve alt boyutları olan anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür p<,05. Fakat yansıtıcı düşünme alt boyutu olan alışkanlık puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.(p=.205 p>,05). Son test ölçümlerine göre deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme alt boyutu alışkanlık hariç, toplam yansıtıcı düşünme

ve diğer alt boyutlarının puanları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmüştür $p<.05$.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Lise 12. sınıf İngilizce dersi “Sanat” ve “Turizm” ünitelerindeki konuların öğrenilmesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? problemine ilişkin olarak tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ANOVA testi uygulanmış ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Çizelge 3.7'de Yaratıcı Drama Yöntemiyle öğrenim gören deney grubu 12/A sınıfı öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören kontrol grubu 12/B sınıfı öğrencilerinin ön test-son test İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ön-test ve Son-test Puanlarının ortalamaları

	Gruplar	x	ss
Ön Test	Deney Grubu	89.06	11.99
	Kontrol Grubu	79.79	11.07
Son Test	Deney Grubu	126.11	9.32
	Kontrol Grubu	76.58	13.73

Çizelge 3.7 incelendiğinde mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören öğrencilerin ön test tutum puan ortalaması 79.79 iken deney grubundaki öğrencilerin 89.06 olmuştur. Yaratıcı Drama Yöntemiyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test tutum puan ortalaması ise 126.11 iken, mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören öğrencilerin tutum puan ortalaması 76.58 olarak bulunmuştur.

Çizelge 3.8. Grupların Tutum Öntest Puan Ortalamalarının p- değeri

Ön Test	Gruplar		Kontrol Grubu	p-değeri
	Deney Grubu			
x	ss	x	ss	
89.06	11.99	79.79	11.07	0.02

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları sonuçlarına bakıldığında aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. ($p < ,05$)

Çizelge 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Son-Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması ($p < ,05$)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arasında					
Deney ve Kontrol Grubu	22677.699	1	22677.699	163.035	.000
Gruplar İçinde					
Ölçüm (Sontest)	4868.409	35	4868.409	0.00	
Toplam	27546.108	36			

Çizelge 3.9 incelendiğinde Yaratıcı drama Yöntemiyle öğrenim gören deney grubu olan 12/A sınıfı öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı ortamda öğrenim gören kontrol grubu olan 12/B sınıfı öğrencilerinin son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür $F=163.035$, $p < ,05$. Son test ölçümlerine göre deney grubundaki öğrencilerin tutum puanları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmüştür $p < ,05$.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada; lise 12. sınıf İngilizce dersi “Sanat” ve “Turizm” ünitelerindeki konuların öğrenilmesinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine, yansıtıcı düşünme düzeyine ve İngilizce dersine karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci bulgusuna bakıldığında yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puanları üzerinde çok az da olsa etkili olduğu ama ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna bazı etkenlerin yol açtığı söylenebilir. Kullanılan yöntemin öğrenciler açısından yeni olması, öğrencilerin yöntemi tam anlamıyla kavrayamamış ve uyum sağlayamamış olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğrencilerin lise son sınıf olmaları göz önünde bulundurulursa yöntemin beklenildiği gibi etkide bulunamamış olması da olasıdır. Çünkü yıllarca geleneksel ve ezberci bir yöntemle yapılan yabancı dil öğretimi öğrencilerde eleştirel düşünmeye fırsat vermemiştir. Son sınıfın vermiş olduğu üniversiteye giriş sınavı kaygısı ve hayatını bu sınava bağlamış olmaları da bu sonucun ortaya çıkmasına neden olabilir.

Miri, David ve Uri (2007)’nin lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, farklı alanlara ilişkin gerçek yaşam durumlarından faydalanma, sınıf içi tartışma olanağı sağlama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim stratejilerinin kullanıldığı grubun toplam eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra çıkarımda bulunma ve değerlendirme gibi eleştirel düşünme bileşenlerinde anlamlı gelişme olduğunu ortaya koymuştur. Spence ve Campbell (2008)’in Gadamer (1975)’den aktardığına göre, drama ortamlarında öğrencilere sunulan gerçek yaşam durumları, günlük sıradan amaç doğrultusunda hareket eden öğrenciler bu kurgusal dünyada bir takım olayları ve problemleri araştırır ve çözerler, bu araştırma süresince keşfettiklerini bedensel ya da sözel yollarla ifade ederler. Ardından, eleştirel düşünmeyi etkinleştirerek değerlendirme yoluyla mantıklı kararlar verirler böylece var olan duruma bir anlam yüklemiş olurlar (Farr Darling ve Wright, 2004). Daniel ve Bergman-Drewe (1998)’in oyun öğretimi yoluyla eleştirel düşünmenin öğrenilebileceğini ifade etmiş olması, dramadaki

oyunsu süreçler yoluyla canlandırmalar yapılmasının (Adıgüzel, 2006, 2010 ; San, 2006a) eleştirel düşünmenin geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini düşündürebilir. Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin yeni şeyler üretmesine ve ortaya koymasına yardımcı olmaktadır. Fakat bu çalışmada yaratıcı drama yöntemi, eleştirel düşünme becerilerine etkide bulunmuş olsa da anlamlı bir etkide bulunmadığı gözlemlenmiştir. Uygulama süresinin arttırılarak Yaratıcı Drama Yönteminin eleştirel düşünmeye etkisi arttırılabilir.

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İngilizce dersinde iki ünitenin konularının öğretilmesinde yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında yansıtıcı düşünme becerilerinin anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yalnızca alışkanlık boyutunda her iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeğinin toplam puanında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Sonuçlara bakıldığı zaman Yaratıcı Drama Yönteminin deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerine önemli katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler için, yaratıcı drama yöntemiyle İngilizce öğretimi sadece ezber olmaktan çıkmıştır. Öğrenciler İngilizceyi derste kullanabildiği gibi bunu günlük yaşamında ve gerçek hayatta da rahatlıkla kullanabileceğinin farkına varmış olabilirler. Yaratıcı drama yöntemiyle sınıf içinde edindiği tecrübe ve kazanımları yeniden yapılandırarak bundan sonraki İngilizce derslerine aktarabilirler. Öğrenciler İngilizce dersinde verilenleri en iyi nasıl öğreneceğini keşfedebilecek, anlayarak ve uygulayarak, verilenlerin nedenlerini ve etkilerini göz önüne alarak, anlamlı ilişkiler kurarak öğrenebilirler. Bir problemin farkına varmak, bir kişinin niyetini yüzündeki ifadeden anlamak, herhangi bir düşünceyi kendi düşünceleri ile ifade etmek ya da bir yazı, grafik gibi somut şeylerden anlam çıkarmak (Facione, 2000) olan yorumlama becerisinin özellikle yaratıcı dramada grup çalışması içinde yapılan afişler, posterler ya da yapılan canlandırmalarda aktarılmak istenen düşünceye açıklık getirme, orada yansıtılan düşünceyi kendi ifadeleri ile açıklama aşamasında etkinleştirildiği söylenebilir.

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İngilizce dersinde iki üniteadaki konuların öğrenilmesinde yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında İngilizce dersine yönelik tutumları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Yaratıcı drama yönteminin derste kullanılmasıyla İngilizce dersi öğrenciler için keyifli bir hale getirilmiştir. Katz tutumun olumlu ve olumsuz olabileceğini ve bireylerin de çevrelerini bu iki şekilde değerlendirdiklerini söylemektedir (Baysal, 1981). Mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunda son testte bakıldığında İngilizce dersine yönelik tutum puan ortalamalarında düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak yaratıcı drama yönteminde uygulanan teknikler öğrenciler için İngilizce öğrenme tutumlarına olumlu katkıda bulunmuştur. Karadağ ve Çalışkan (2006) yaptıkları çalışmada, drama yönteminin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarında artı yönde değişikliklere neden olduğunu saptamıştır. Bu durum Üstündağ'ın (1998b) çalışmasında drama ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin dersi zevkli ve değişik buldukları verileriyle de örtüşmektedir. Sökmen (2000) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin etkin biçimde ders ortamına katılmasına yönelik yaklaşımların denenmesinin, dersin daha iyi öğrenilmesine ve dersi sevmelerine olumlu katkılarda bulunduğu belirtilmektedir. Yaratıcı drama çocuğa ekip çalışması nedeniyle sorumluluk alma ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır. Snape, vd. (2011), çalışmalarında yaratıcı dramanın öğrencilerin kendine güven ve öz saygı becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini, bunun da öğrencilerin tutumlarına olumlu yönde yansıdığını ifade etmişlerdir.

Çalışma sonucundaki bulgulardan yola çıkılarak, Yaratıcı Drama Yöntemi alanında çalışma yapacaklara yol gösterici, alanın eksiklerinin önceden bilinmesi, göz önünde bulundurulması gereken sorun ve problemlerin izahı için bir takım tespitlerde bulunulmuştur. Bu tespitler için birtakım öneriler sunulmuştur;

1. Yaratıcı drama yönteminin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine katkısı ve tutum üzerindeki etkililiği konusunda daha fazla araştırma yapılması ve

sonuçlarına dayanarak bir genellemede bulunulması bu alanda çalışma yapacakların daha çok dikkatini çekecektir.

2. Çalışma 12. Sınıf öğrencilerine sadece iki ünite için uygulanmıştır. Diğer konu ve derslerde de benzer uygulamalarda ortamın etkililiği ve dersin verimliliği değerlendirilebilir.

3. Yapılan deneysel çalışmadaki çalışma grubunun sayısının (37 Kişi) çalışmanın güvenilirliğini etkilemese de daha büyük çalışma grubu ile de çalışma yapılabilir.

4. Yaratıcı Drama Yöntemi bireylerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine olan etkisini farklı ölçekler kullanılarak daha farklı veriler elde edilebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulguların öğretim ortamlarında Yaratıcı Drama Yöntemi uygulayacak öğretmenlere-uygulayıcılara yol göstermesi açısından ve onlara Yaratıcı Drama yönteminin sınıf ortamlarına entegrasyonu hakkında bir takım öneriler sunulmuştur.

1. Yaratıcı drama yöntemi uygulanacak olan sınıflardaki öğrencilerin ilkökul kademelerinden itibaren yöntemle tanıştırılması ve o konuda yeterli bilgiye sahip olmaları daha yararlı olacaktır.

2. Öğretmenler Yaratıcı Drama Yöntemin kullanmaya teşvik edilmelidir. İlkokul kademesinden lise kademesine kadar bu yöntemin rahatlıkla uygulanabilmesi için okul idarecileri gerekli olan malzeme ve ortamın sağlanması için destek vermelidir.

3. Öğretmenler, Yaratıcı Drama Yöntemi ile ilgili hizmet içi eğitime alınmalı ve bu yöntemin faydaları konusunda bilgi verilmelidir.

4. Sınıfların fiziki şartları, özellikle öğrenci sayıları yeniden gözden geçirilmeli ve yaratıcı drama yöntemine uygun hale getirilmelidir. Aksi takdirde istenilen verim alınmayabilir.

5. Ders esnasında kullanılacak materyallerin ders başlamadan önce hazır olması ve bu materyallerin öğrencilerin yaşına, fiziksel seviyelerine uygun, öğrencilere zarar vermeyecek materyal olması hususunda gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerekmektedir.

6. Yaratıcı drama yöntemi öğrencileri aktif kıldığı için bazen yöntemin ilerleyişinde aksaklıklar olabilir. Bu nedenle öğretmen gerekli gördüğü durumlarda öğrencilerin motivasyonunu bozmadan müdahalede bulunabilir.

7. Dil öğreniminde öğrencilerin ilgisini çekecek, onları derse motive edecek ve dersin verimliliğini, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel seviyelerini arttıracak etkinlikler seçilmelidir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (1999). *Eğitimde Yaratıcı Drama*, Pegem Akademi Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara
- Adıgüzel, Ö. (2006). *Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları*, Yaratıcı Drama Dergisi, 1, 17-27
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde Yaratıcı Drama*, Naturel Yayınevi, Ankara.
- Akbaba, S, Kök, M. ve Sağlam, S. (2003). *Eğitim-Öğretimde Drama ve Oyunlar*. Cemre Ofset Matbaacılık, Erzurum.
- Akinoğlu, O., Erciyes, G., Güven, B. ve diğerleri, (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, s. 221-317, 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara
- Aksan, D. (1990). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). *Fen Eğitimi ve Yaratıcılık*, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 77-83 (2006)
- Allen, R. M. ve Casbergue, R. M. (1997). *Evolution Of Novice Through Expert Teachers' Recall: Implications For Effective Reflection On Practice*. Teaching and Teacher Education, 13 (7), 741- 755
- Alp, S. ve Taşkın Ş. Ç. (2008). *Eğitimde Yansıtıcı Düşünmenin Önemi Ve Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme*. Milli Eğitim, 178, 311- 319
- Aral, N., Baran, G. Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Drama*. İstanbul:Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Y. M. (2000). *Okulöncesi Eğitim 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A..
- Aslan, N. (1999). *"Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşmasına Merhaba"*. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması.
- Ay, S. (1997). *Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ayhan, Y. Z. (1999), *Orta ve Yüksek Öğretimde Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlığın Nedenleri* s.19, Afyon
- Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon yönteminin yaratıcı dil üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Basadur, M.S. ve Basadur, T.M. (2011). *Attitudes and creativity. Encyclopedia of Creativity*, 2nd Edition, vol. 1, 85-95. San Diego: Academic Press. Editors: Runco, M.A., and Pritzker, S.R.
- Basshom, Gregory vd.,. *Critical Thinking a Student's Introduction*. USA: The McGraw-Hill Company, New York 2002
- Başkaya, Ö. (2000). *Dört Drama Liderinin Yaklaşımlarına Genel Bir Bakı ve Yaratıcı Dramada Temel İlkeler*. Türkiye 2. Drama Liderler Buluşması. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s. 83-88, Ankara.
- Başören, M. T. (2015). *Drama Öğretim Tekniğinin Yabancı Dil Kelime Öğretimine ve Öğrencilerin Kelime Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bayram, E., Özgül, E., Kaplan, G., Ünal, H.A., Yapalı, H., Demir, K., Morgül, M., Uğurlu, N., Tanoluş, S., Özünel, . ve Ömür, Ü. (1999). *İlköğretim Drama 1 (Öğretmen için)*. Millî Eğitim Bakanlığı. Devlet Kitapları, Ankara.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İstanbul.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bolton, G. (1984). *An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Longman.

- Bölükbaş, F. (2004) *Yansıtıcı Öğretim İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu 6, (15-16 Nisan) Ankara
- Branch, J. B. (2000). *The relationship among critical thinking, clinical decision-making, and clinical practical A comparative study*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Idaho: University of Idaho
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents
- Bruton, L.H. (1998). "An Explicit or Implicit Curriculum: Which is Better For Young Children?". The Article Presented in OMEP's XXII World Congress, (August, 13-16), Copenhagen, Denmark.
- Buzan, B. (2004). *From International to World Society? English School Theory and the Social Structure of Globalisation*, Part of Cambridge Studies in International Relations
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*, 1. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Özcan E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Caine, R. N. and Caine, G. (1990). *Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching*. Educational Leadership. 48(2), 66–70.
- Caine, R. N. and Caine, G. (1995). *Reinventing Schools Through Brain-Based Learning*. Educational Leadership. 52(7), 43–47.
- Chaffee, J. (2010). *Thinking Critically*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Chance, P. (1986), *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Chen, A. Y. and Seng, S. H. (1992, April 20–24). *On improving reflective thinking through teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association, San Francisco, CA. ERIC Databaseden (ED363601)
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana

- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. Onuncu baskı. Sistem Yayıncılık. İstanbul
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çelebi, M. (2006). *Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21, 285-307
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttıkları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Daniel MF, Bergman- Drewe S. (1998). *Higher-order thinking, philosophy, and teacher education in physical education*. Quest, 50 (1), 33–58.
- Davis, J. H. and Behm, T. (1978). “*Terminology of Drama in Theatre with and for Children: A Redefinition*”. Children's Theatre Review, Vol. XXVII. No.1 p:1011
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ ili Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Ekin Kitabevi, İstanbul
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Der Yayınları, İstanbul
- Demirci C. (2000). *Eleştirel Düşünme*, Eğitim ve Bilim. 25 (115): 3-9.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Usem Yayınları 13. Baskı, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul. Pegem Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. (6.baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* s. 57, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Dergisi, 23, (2): 573-582.
- Dervishaj, A. (2009). "Using Drama as a Creative Method for Foreign Language Acquisition". *Linguistic and Communicative Performance Journal*, Vol. 2, Article 6, 53-62.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: D. C. Heath & Company
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston: D.C. Heath
- Dolapçioğlu, S. D. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay
- Duchscher, B. E. J. (1999). *Catching the wave: understanding the concept of critical thinking*. *Journal of Advanced Nursing*. 29(3),577-583.
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Enginalp, F. ve Onay, M. Ö. (1998). *Drama*. Evrensel Yayınları, Ankara.
- Ennis, R. (1985). *Goals for critical thinking curriculum*. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (s 54-57). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Ennis, R. H. (1986). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Teaching Thinking Skills Theory and Practice* (Edited by: Robert J. Sternberg). New York: W.H. Freeman and Company

- Epp, S. (2008). *The Value Of Reflective Journaling In Undergraduate Nursing Education: A Literature Review*. International Journal Of Nursing Studies, 45, 1379- 1388.
- Erciyes, G. (2008). *Öğretim Yöntem ve İlkeleri*, (Editör:Şeref Tan. Öğretim İlke ve Yöntemleri) 3. Baskı. Pegem Akademi, Ankara.
- Erdil, A. (2007) *İlköğretim T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Dramanın Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erdoğan, G. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf (14–15 yaş) Öğrencilerinin Depresif Belirti ve Öz Kavram Düzeylerine Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Ergin, İ. (2006). *Fizik Eğitiminde 5E Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumuna ve Hatırlama Düzeyine Etkisine Bir Örnek: “İki Boyutta Atış Hareketi”*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ersin, M. (1981). *Eğitimde Psikolojinin Rolü*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Ersöz, 2003 Ersöz, Aydan: (1987). *Dil Öğretiminde Videonun Yeri*, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt3, Sayı 1, Ankara
- Ersöz, A. ve Paksoy, G. (1993). *“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kaynak Düzenlenmesinde Yeni Yaklaşımlar”*, 7.Dilbilim Kurultayı Bildirileri, Ankara Üni. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayını:371, Ankara, s.191-198
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Evancho, R. S. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Connecticut: Southern Connecticut State University

- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Millbrae, CA: The California Academic Press. (ERIC Document Reproduction Service No: ED315423). <http://www.eric.ed.lzov/>
- Facione, P. A. (2000). *The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill*. *Journal of Informal Logic*, 20 (1), 61-84
- Facione, P. A. (2013). *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*. Millbrae, CA: Measured Reasons and the California Academic Press. ISBN 13: 978-1891557-07-1
- Facione, P. A., Facione, N. C., Winterhalter, K. (2010). *California Critical Thinking Skills Test Manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press
- Farr Darling, L., Wright, I. (2004). *Critical thinking and the social in social studies*. In A. Sears, I. Wright (Eds.) *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press
- Ferrett, S. K. (1997), *Peak Performance: Success in College and Beyond*. (2nd Ed.) New York: Glencoe McGraw-Hill.
- Fischer, C.W. (1989). *Effects of a developmental drama-inquiry process on creative and critical thinking skills in early adolescent students*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, Kansas State University, Kansas.
- Fisher 1995 Fisher, R. (2005). *Teaching Thinking* (2nd edition). London: Continuum Books.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking An Introduction*. United Kingdom: Cambridge University Press,7
- Freeman, G. D. (2000). *Effects of Creative Drama Activities on Third and Fourth Grade Children*. Doctoral Dissertation, Mississippi University.
- Freeman, G. D. , Sullivan, K. & Fulton, C. R. (2003). *Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior*. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131–138.

- Garrett, R. (2006). *Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education*. European Physical Education Review, 12, 339-360
- Gelter, H. (2003). *Why is reflective thinking uncommon?* Reflective Practice, 4(3), 337-344.
- Genç, H. N. (2003). “*Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alınlanması*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,196–205
- Girgin, T., (1999), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gönen, M ve Dalkılıç, N. U. (1999), *Çocuk Eğitiminde Drama. Yöntem Ve Uygulamalar*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul
- Gönen, M. (1999) “*Anaokuluna Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*” Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). “*Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış*”, Sosyal Bilimler Dergisi, 6/1, 2006, 75-89.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay
- Halpern, D. F. (1996) *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. 3rd edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.
- Hornbrook, D. (2002). *Crafting Dramas On The Subject of Drama*. London: Taylor and Francis pub. 51-67.
- Işık, A. (2008). *Linguistic Imperialism and Foreign Language Teaching*. The Journal Of Asia TEFL, 5 1, 119-140

- İpşiroğlu, Z. (2002). *Eleştirel Düşünme Öğretilebilir mi?* www.felsefeekibi.com (2015)
- Johnson, C. (2002). “*Drama and Metacognition*”. *Early Child Development and Care*, 172:6, 595-602.
- Kaba, H. ve Şimşek, P. Ö. (2012). “*İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanılmasına İlişkin Görüşleri*”. Sempozyum: X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi.
- Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı Drama Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı. Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Karadağ, E ve Çalışkan, N. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanılabilirliği (Örnek Ders Planı Uygulaması)* Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi 7(1) 35-44
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan-Uygulamaya İlköğretimde Drama “Oyun ve İşleniş Örnekleriyle*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Karamanoğlu, S. S.(1999), *İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Hedef Kelime Bilgisi ve Hatırlamaya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, 27. Baskı. Ankara.
- Kauchac, D. ve Eggen, P.D. (1989). *Learning and teaching*. Massachusetts.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989) “*Eğitimde Ne Düşünmek mi Nasıl Düşünmek mi?*”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 14, 145:19-24.

- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. and Yeung, E. (1999). *Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow*. International Journal of Lifelong Education, 18(1), 18-
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. and Yeung, E. (2000). *Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(4), 381-395.
- Kettula-Konttas, K. (2008). *Aiming at critical thinking – A case of teaching professional ethics through applied drama*. 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi Bildiri Kitabı. 21-23 Kasım, SMG Yayıncılık. s.119-128. Ankara.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel M. (2009). *Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 2, 55-80
- Kimmel, P. (1995). *A Framework For Incorporating Critical Thinking into Accounting Education*. Journal of Accounting Education. 13(3), 299-318
- Koray, Ö. Yaman, S. ve Altunçekiç, A. (2004). “*Yaratıcı ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Laboratuvar Yönteminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Problem Çözme ve Laboratuvar Tutum Düzeylerine Etkisi*”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Korkmaz, Ö. (2009). *Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(4), 879-902.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kökdemir, D. (2000). *Deniz Yıldızlarını Kurtarmaya Çalışanların Öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme*. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir

- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, O. (2013). *7E Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcı Öğrenmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Konya.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical Thinking, theory, research, practice and possibilities*. Washington, D.C:Association for the Study of Higher Education.
- Külahç1, Ş. (1995). *Öğretmen yetiştirme modül serisi, D-mikro Öğretim*. Özışık Ofset M. Ankara.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir
- Lantolf, J. (2000). *Second language learning as a mediated process*. Language Teaching, 33; 79–96
- Laurin, S. (2010). *The Effect of Story Drama on Children's Writing Skills*. Yüksek Lisans Tezi. Concordia Üniversitesi, Kanada
- Lee, H. J. (2005). *Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking*. Teaching and Teacher Education, 21(6), 699–715
- Lethbridge, K., Andrusyszyn M.-A., Iwasiw C., Laschinger H. K.S., and Fernando R., (2011). *Assessing the psychometric properties of Kember and Leung's Reflection Questionnaire* Assessment & Evaluation in Higher Education, 1-23.
- Maley, A., ve Alan D. (1982). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*, Fifth Edition. New York:
- Ments, M. V. (1997). *Rollenspiel; effektiv*, Oldenbourg Schulbuchverlag, München

- Merleau- Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mezirow, 1997 Mezirow, J. (1998). *On critical reflection*. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*. MEB, Ankara.
- Miri, B., David, C.B., Uri, Z. (2007). *Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking*. *Research in Science Education*, (37), 353–369, DOI 10. 1007/s11165-006-9029-2
- Moon, 2004 Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning theory and practice*. London: Routledge Falmer
- Morgül, M. (1995). *Yaratıcı Drama ile Oynayarak Yaşayarak Öğren*, Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A. İstanbul.
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Norris, S. P. (1985). *Synthesis of research on critical thinking*. *Educational Leadership*, 8, 40-45.
- Norton, J. L. (1992). *The influences of creative thinking, locus of control, and selfperceptions on reflective thinking in preservice teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Emory University, Atlanta
- Novak, J. D. and Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: CambridgeUniversity Press
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Neil, C. ve Lambert, A. (1991). *Drama Structures A Pratical Handbook for Teachers*. Chelpenman, Inland: Heinemann Educational Books, Inc.

- O'Neill, C ve Lambert, A. (1995). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Hutchinson, London.
- Okvuran, A. (1999). *Drama Etiği. Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması*. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s. 86-88. Ankara
- Okvuran, A. (2000). *Dramaya Yönelik Tutumlar*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Okvuran, A. (2001a). *Okul öncesi Dönemde Yaratıcı Drama*. Çoluk Çocuk Dergisi, 3:22-25.
- Ömeroğlu T. E. ve Can Y.M. (1999b). *Okulöncesi Eğitimde Drama Etkinlikleri. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. Rehber Kitaplar Dizisi. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.. s. 91-110. İstanbul.
- Ömeroğlu, E. (2006). *Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E. ve Dere, H. (2002). *İnceleme Gezilerinde Dramanın Kullanımı*. Türkiye 3. Drama Liderler Buluşması Ve Ulusal Drama Semineri, Drama ve Müze Pedagojisi. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları No: 5. s.33-38, Ankara.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak Örenme İçin Eğitici Drama, Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. ti. İstanbul.
- Öztürk, A. (1999a). *Öğretmen Yetitirmede Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenecek Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri*. Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama, Çağdaş Drama Derneği Bülteni, 3,4: 33-35
- Öztürk, A. (2000). *Drama Uygulamalarındaki Güncel Sorunları*. Türkiye 2. Drama Liderler Buluşması. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s. 115-120, Ankara.

- Paker. T. (2006). *İngilizce Öğretiminde Drama Etkinlikleri: Öğretmenin, Öğrencilerin Roller ve Özel PEV İlköğretim Okulu Uygulamaları*, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla
- Paul, R. W. (1991). *Teaching critical thinking in the strong sense*. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Rev. ed. Vol 1, 7784). Alexandria, VA: ASCD.
- Paul, R. W., Douglas, M. ve Ken, A. (1989), "*Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*", Rohnert Park, CA, Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Peçenek, D. (1997). *İletişimci Yaklaşımda Öğretim Teknikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pinciotti, P. (1993). *Creative Drama and Young Children: The Dramatic Learning Connection*. Arts Education Policy Review, vol. 94, issue: 6, p24, 5p. ISSN: 1063-2913.
- Politano, C. ve Paquin, J. (2000). *Brain Based Learning With Class*. Winnipeg, MB: Peguis Publishers.
- Presseisen, B. Z. (1985). *Thinking skills: Meanings, models, materials*. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (s. 43-48). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rodgers, C. (2002). *Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking*. Teachers College Record, 104(4), 842-866.
- Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). *Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship?* Journal of Agricultural Education, 41(3), 2-12

- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- San, İ. (1985). "Sanatlar Eğitimi". Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, C:18 Sayı:1-2, SS. 99-112, Ankara.
- San, İ. (1989). III. Eğitimde Dramatizasyon Semineri Notları, Ankara
- San, İ. (1990). "Eğitimde Yaratıcı Drama". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
- San, İ. (1992). "Eğitsel Yaratıcı Drama". ASSITEJ Türkiye Merkezi Semineri. 25-26 Mayıs, 1-28.
- San, İ. (1995). *Sanatta Yaratıcılık Oyun Drama*. Yaratıcılık ve Eğitim Semineri. TED Yayınları. s.71103. Ankara.
- San, İ. (1996). *Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştirme Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama*. Yeni Türkiye Dergisi, 7: 148-160
- San, İ. (2001). *Eğitimde Dramanın Kısa Tarihçesi. Çağdaş Eğitimde Kültür ve Sanat*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Yayınları: 14. s. 81-89, İstanbul.
- San, İ. (2002). *Eğitimde Yaratıcı Drama, Yaratıcı Drama, 1985-1995* 1.cilt. Naturel, Ankara.
- San, İ. (2006a) *Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları, Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar)*, (Ed. Ö. Adıgüzel), İkinci Baskı, Ankara: Naturel Kitap Yayın Dağıtım, 113-122
- San, İ. (1998). "Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının dünü bugünü". II. Ulusal çocuk kültürü kongresi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Semerci, Ç. (2009). *Öğretmen Ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7 (3).733-740.

- Shand, J. W. (2008). *The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. The School of Theatre Arts, The Arizona University.
- Shand, J. W. (2008). *The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. The School of Theatre Arts, The Arizona University.
- Smith, N. A. (1971). *The Importance of Attitude in Foreign Language Learning*. The Modern Language Journal. Vol. 55, No. 2. 82-88.
- Snape, D. J.I., Vettrano, E., Lowson, A. ve McDuff, W. (2011). “*Using Creative Drama to Facilitate Primary–Secondary Transition*”. Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 39:4, 383-394. <http://dx.doi.org/10.1080/03004271003727531>
- Sökmen, N. (2000). *Ön lisans öğrencilerine kimya dersinde uygulanan aktif öğretim yöntemleri*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 25(117), 29-32.
- Sparks-Langer, G. M. and Colton, A. B. (1991). *Synthesis of research on teacher's reflective thinking*. Educational Leadership, 48(6), 37-44. 1990
- Spence, S ve Campbell, M. (2008). *Pedagogical Change: Using Drama to Develop the Critical Imagination*. Doctoral Dissertation. University of Alberta, Canada
- Spolsky, B. (1969). *Attitudinal Aspects of Second Language Learning*. A Journal of Research in Language Studies, 19,s. 271-275
- Stenberg, P. (1998). *Theatre for Conflict Resolution: In The Classroom and Beyond*. Heinemann, Portsmouth: New Hampshire
- Stewing, W.J. and Buege, C. (1994). *Dramatizing Literature in Whole Language Classrooms*. Second Edition. Teachers College Press. Columbia University. New York.
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Çizgi Kitapevi: Konya

- Taggart, G. L. and Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers 50 action strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*, Nobel Yayıncılık, Ankara,
- Tate, J. K. (2002). *A descriptive examination of selected university creative drama Courses with implications for elementary pre-service teacher education in the 21st Century*. Doctoral Dissertation, Department of Educational Theory and Practice, The Florida State University, Florida.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Yayınevi belirtilmemiş, Ankara.
- Thorpe, K. (2004). *Reflective learning journals: From concept to practice*. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 5(3), 327-343
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tobdal, E. B. (2004). *“İletişim ve Eğitimde Yaratıcı Drama Süreci”*. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Ankara: MEB Yay
- Tok, Ş. (2008b). *Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi*. *İlköğretim Online*, 7(3), 557–568.
- Tokmakçioğlu, Z. (1990). *Improving active vocabulary and developing speaking through drama in ELT classes*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tulving, E. (1985). *Memory and consciousness*. *Canadian Psychology*, 26, 1–12.
- Türnüklü, B. E. ve Yeşildere, S. (2005). *Türkiye’den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 167-185
- Uzgören, S. (2011). *Eğitimde Drama Uygulamaları Okulöncesi ve İlköğretimde*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Üstündağ, T. (1998a). *Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri*. Eğitim ve Bilim, 22(107): 28-35
- Üstündağ, T. (1998b). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretimde yaratıcı dramının erişiyeye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 133-138.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı Drama, Öğretmenin Günlüğü*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Vural, A. R. ve Kutlu, O. (2004). *Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi Ve Bir Güvenirlilik Çalışması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13, 38- 43.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. Hayat Yayınevi, Ankara.
- Vygotsky, L. (1987). *The Collected Works of L. Vygotsky. Volume 1. Thinking and Speaking*. New York, NY: Plenum Press
- Weisbrod, L. Ellen. (1995). *ESL and Drama Integration, My Journey as an ESL-Drama Educator*. Yüksek Lisans Tezi. Toronto Üniversitesi, Kanada
- Wells, K. ve Ellen, C. (1993). *Classroom Teachers' Perception and Use of Creative Drama*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. University of Washington.
- Wessel, C. (1987). *Drama*. Oxford University Press, Oxford.
- Wetterstrand, B.G. (2002). *Critical thinking in educational drama exploring the possibilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, Simon Fraser University, Faculty of Education, Canada
- Wiersma, W. (1985). *Research Methods in Education An Introduction*. (3rd ed. Revised Printing). Newton: Massachuesetts
- Wilson, J. ve Jan, L. W. (1993). *Thinking For Themselves Developing Strategies For Reflective Learning*. Eleanor Curtain Publishing, Australia.

- Xie, Y. , Ke, F.ve Sharma, P. (2008). *The Effect Of Peer Feedback For Blogging On College Students' Reflective Learning Processes*. Internet and Higher Education, 11, 18- 25.
- Yang, Y. T. C.ve Wu, W. C. I. (2012). *Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study*. Computers & Education, 59 (2), 339-352. doi: 10.1016/j.compedu.2011.12.012
- Yeğen, G. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının eğitiminde dramanın sağlayacağı bireysel ve mesleki katkılara yönelik düşünceleri*, Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Eğitimde drama Oluşum Yayınları, 17-23. Ankara.
- Zeichner, K. M. ve Liston, D. P. (1987). *Teaching Students Teacher to Reflect*. Harvard Educational Review. 56(1), 23-48
- Zimbardo, P. G ve Leippe, M. R. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*

EKLER

Ek 1. Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.							
1	2	3		4		5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu		1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.		1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.		1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.		1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.		1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.		1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.		1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.		1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.		1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.		1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.		1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir		1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüzyüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.		1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.		1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.		1	2	3	4	5	6

16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafısız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil	1	2	3	4	5	6

34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve anolojiler ancak otoryol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımıyla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

Ek 2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin **sizi** ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

1	2	3	4	5
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

1. Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim. 1 2 3 4 5
2. Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir. 1 2 3 4 5
3. Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım. 1 2 3 4 5
4. Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim. 1 2 3 4 5
5. Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım. 1 2 3 4 5
6. Bu dersten geçebilmeniz için dersin içeriğini anlamanız gerekir. 1 2 3 4 5
7. Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmaktan hoşlanırım. 1 2 3 4 5
8. Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı. 1 2 3 4 5
9. Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarıma çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok. 1 2 3 4 5
10. Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretim elemanının öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım. 1 2 3 4 5
11. Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım. 1 2 3 4 5
12. Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım. 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 13. Öğretim elemanının söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundasınız. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamalarımı daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek 3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz.

TUTUMLAR

5 Tamamen katılıyorum **4 Katılıyorum** **3 Kararsızım** **2 Katılmıyorum** **1 Hiç katılmıyorum**

1. İngilizce sevdiğim bir derstir. 5 4 3 2 1
2. İngilizce'yi kullanabileceğim web sitelerine girerim. 5 4 3 2 1
3. İngilizce şarkılar dinlerim. 5 4 3 2 1
4. İngilizce dersinden korkuyorum. 5 4 3 2 1
5. İngilizce zor bir derstir. 5 4 3 2 1
6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor. 5 4 3 2 1
7. İngilizce zevkli geçen bir derstir. 5 4 3 2 1
8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim. 5 4 3 2 1
9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem. 5 4 3 2 1
10. İngilizce bilmenin iş şansımı artıracığını düşünüyorum. 5 4 3 2 1
11. İngilizce hikaye kitapları okurum. 5 4 3 2 1
12. İngilizce sınavından çekinirim. 5 4 3 2 1
13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum. 5 4 3 2 1
14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam. 5 4 3 2 1
15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim. 5 4 3 2 1
16. İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum. 5 4 3 2 1
17. İlköğretimin I. kademesinden itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım. 5 4 3 2 1
18. İngilizce'den nefret ediyorum. 5 4 3 2 1
19. İngilizce oyunlar oynarım. 5 4 3 2 1
20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir. 5 4 3 2 1
21. İngilizce'yi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum. 5 4 3 2 1
22. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır. 5 4 3 2 1
23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum. 5 4 3 2 1
24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir. 5 4 3 2 1
25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam. 5 4 3 2 1
26. İngilizce çalışmak sınırimi bozar. 5 4 3 2 1
27. İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım. 5 4 3 2 1
28. İngilizce dersini kaçırmak istemem. 5 4 3 2 1
29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım. 5 4 3 2 1
30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam. 5 4 3 2 1

Ek 4. Araştırma İzin Olur Yazısı



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605-E.3798343
Konu: Araştırma İzni

04/04/2016

VALİLİK MAKAMINA

Bozdoğan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 30.03.2016 tarihli ve 3626621 sayılı yazılarında belirtilen; İlimiz Bozdoğan İlçesi Anadolu Lisesinde görev yapan, aynı zamanda Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi olan Ayşe AKIN tarafından "Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönetiminin Kullanımının Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel, Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişime Katkısı ve Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Tutumlarına Etkisi" başlıklı tez çalışması için Müdürlüğümüze bağlı Bozdoğan Anadolu Lisesinde ölçek uygulanması isteği 19.10.2015 tarihli ve 10590631 sayılı Valilik Onayı ile kurulan Değerlendirme Komisyonunca incelenmiştir.

Söz konusu çalışma Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüş olup Ayşe AKIN tarafından Müdürlüğümüze bağlı Bozdoğan Anadolu Lisesinde ölçek uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

1. Bozdoğan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Yazısı ve Ekleri (20 Sayfa)
2. Komisyon Kararı (1 Adet)

OLUR
04/04/2016

Mustafa AYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 09100 Efeler/AYDIN
Telefon :(0256)2151028 Faks :(0256)2251268
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr Web : http://aydin.meb.gov.tr

Bilgi İçin :Fadime GÜMÜŞ
Memur
Telefon :(0256)2151028-1101

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 07eb-f2be-315e-b823-3a6e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Deney Grubu Ders Planı

Süre	: (16x40) dk 5. Ünite
Grup	: 19 12.sınıf öğrencisi
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama, Rol Oynama
Araç-Gereçler	: Broşür, dergi, posterler, renkli kalemler, projeksiyon cihazı, konuyla ilgili okuma parçaları
Kazanımlar	: - Summarizing stories. - Narrating a past event. - Composing stories. - Expressing feelings and opinions about literature, art and music. - Making predictions. - Expressing agreement / disagreement. - Expressing preferences, likes and dislikes.
Süre	: (16x40) dk 6. Ünite
Grup	: 19 12.sınıf öğrencisi
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	:Doğaçlama, Rol Oynama
Araç-Gereçler	: Broşür, dergi, posterler, renkli kalemler, projeksiyon cihazı, konuyla ilgili okuma parçaları
Kazanımlar	: - Describing / Comparing people, things and places. - Expressing experiences. - Giving information about dreams and feelings. - Expressing future plans and arrangements. - Expressing hobbies and interests. - Understanding stories. - Making an interview.

Ek 6. Yaratıcı drama yöntemi için ders planı 1

Süre: 2 ders saati

1. Hazırlık - Isınma Çalışmaları

Öğrenciler hafif müzik eşliğinde iç içe daire halinde zıt yönde yürürler. Bu sırada öğretmen tahtaya o gün derste öğrenecekleri İngilizce kelimeleri Türkçe anlamlarıyla birlikte yazar. Öğrenciler yürürken öğretmen tahtaya yazdığı kelimeleri söyler ve öğrenciler tekrar eder. Daha sonra öğrenciler oldukları yerde dururlar ve birbirlerine dönerler. Öğrencilerden biri tahtadaki kelimelerin Türkçesini söyler diğeri de İngilizcesini hatırlayıp söylemeye çalışır.

Words: cherokee, tribe, celebrate, howl, fight, wrinkled, curiously, battle, evil, regret, greed, quilt, generosity

2. Canlandırma Aşaması

"Two Wolves" adlı diyalogu öğretmen önce okur ve öğrencilerle birlikte Türkçeye çevirir. Daha sonra da öğrenciler diyalogu canlandırır.

Narrator

Old cherokee

Grandson

Narrator: One evening an old Cherokee and his grandson were sitting by the Indian campfire. All the members of the tribe were celebrating the Thanksgiving Day and the women were serving turkey and corn to everybody. While they were enjoying their meal, they suddenly heard the howl of the wolves. The grandson got scared and asked the old Cherokee.

Grandson: Grandpa, why are the wolves howling like that, are they fighting?

Narrator: The old man smiled and sipped his drink while the little Indian was looking at his wrinkled nut-brown face curiously. When the old Cherokee began to talk, everybody sitting round the fire wasn't talking anymore but listening to him silently.

Old Cherokee: My son, the real battle is between two "wolves" inside us all. One is black and the other is white. The black one is Evil. It is sorrow, anger, jealousy, regret, greed, guilt and ego. The white one is Good. It is joy, peace, love, hope, generosity, truth and empathy.

Grandson: Which wolf wins grandpa?

Old Cherokee: The one you feed, my son.

3. Değerlendirme

Canlandırmadan sonra öğretmen öğrencilere neler öğrendiklerine dair sorular yöneltilir.

1. Oynadığınız oyun hakkında ne hissettiniz?
2. Hangi kurdu temsil etmeyi isterdiniz?
3. Diyalogda geçen atasözüyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Ek 7. Yaratıcı drama yöntemi için ders planı 2

Süre: 2 ders saati

1. Hazırlık - Isınma Çalışmaları

Öğrenciler hafif müzik eşliğinde iç içe daire halinde zıt yönde yürürler. Bu sırada öğretmen tahtaya o gün derste öğrenecekleri İngilizce kelimeleri Türkçe anlamlarıyla birlikte yazar. Öğrenciler yürürken öğretmen tahtaya yazdığı kelimeleri söyler ve öğrenciler tekrar eder. Daha sonra öğrenciler oldukları yerde dururlar ve birbirlerine dönerler. Öğrencilerden biri tahtadaki kelimelerin Türkçesini söyler diğeri de İngilizcesini hatırlayıp söylemeye çalışır.

Words: band, genre, range from, statement, trendsetter, break up, member, commercial, rank, influence, evident, culture, knight, compose, unique

2. Canlandırma Aşaması

"The Beatles" adlı diyalogu öğretmen önce okur ve öğrencilerle birlikte Türkçeye çevirir. Daha sonra da öğrenciler diyalogu canlandırır. Canlandırmadan önce grup üyelerinin resimleri rol alan öğrencilere maske olarak verilir.

First TV programmer

Second TV programmer

The members of The Beatles: John Lennon, Paul McCartney, George Harrison, Ringo Starr

1. TV Programmer: The Beatles were a rock and pop band from Liverpool, England. Formed in 1960, the group primarily consisted of John Lennon (rhythm guitar, vocals), Paul McCartney (bass guitar, vocals), George Harrison (lead guitar, vocals) and Ringo Starr (drums, vocals).

2. TV Programmer: The group worked with different musical genres, ranging from rock and roll to psychedelic rock. Their clothes, style and statements made them the most important trendsetters in 1960s. After the band broke up in 1970, all four members started their successful solo careers.

1. TV Programmer: The Beatles released more than 40 different singles, albums, and EPs selling over one billion records internationally. Theirs was the greatest commercial success in the history of popular music.

2. TV Programmer: In 2004, Rolling Stone magazine ranked the Beatles number one on its list of 100 Greatest Artists of All Time. Their influence on pop culture is still evident today. Let's learn the members of The Beatles.

John Lennon: I was in the group from the very beginning. I wrote many hit songs together with McCartney. After the band broke up, I continued his solo career in the USA.

Paul McCartney: I was the songwriter fellow of Lennon. Ours was one of the most successful songwriting partnerships of the 20th century. In 1997, the Queen, knighted me as Sir Paul McCartney.

George Harrison: I was the lead guitarist of the Beatles. After the band's break up, I released many successful albums. I took part at number 11 in Rolling Stone magazine's list of "100 Greatest Guitarists of All Time".

Ringo Starr: I became the Beatles' drummer in 1962. I composed unique, stylistic drum parts for the Beatles' songs. I am married to Barbara Bach and I was a movie partner of hers in the 1981 movie "Caveman".

3. Değerlendirme

Canlandırmadan sonra öğretmen öğrencilere neler öğrendiklerine dair sorular yöneltilir.

1. Oynadığınız oyun hakkında ne hissettiniz?
2. Daha önceden bu grupla ilgili bir fikriniz var mıydı?
3. Hangi grup üyesi olmak isterdiniz? Neden?
4. Sizce bugünlerde modayı belirleyen şarkıcı ya da müzik grupları var mı? Varsa sizce kimler ve neden?

Ek 8. Yaratıcı drama yöntemi için ders planı 3

Süre : 2 ders saati

1. Hazırlık - Isınma Çalışmaları

Öğrenciler hafif müzik eşliğinde iç içe daire halinde zıt yönde yürürler. Bu sırada öğretmen tahtaya o gün derste öğrenecekleri İngilizce kelimeleri Türkçe anlamlarıyla birlikte yazar. Öğrenciler yürürken öğretmen tahtaya yazdığı kelimeleri söyler ve öğrenciler tekrar eder. Daha sonra öğrenciler oldukları yerde dururlar ve birbirlerine dönerler. Öğrencilerden biri tahtadaki kelimelerin Türkçesini söyler diğeri de İngilizcesini hatırlayıp söylemeye çalışır.

Words : stage, career, attend, release, well-known, consider

2. Canlandırma Aşaması

Öncelikle öğrenciler dinleme metnini dinler. Daha sonra öğrencilerin dinleme metnindeki konuyla ilgili diyalog yazıp canlandırma yapmaları istenir.

"One of the Members of Red Hot Chili Peppers " adlı diyalogu öğretmen önce okur ve öğrencilerle birlikte Türkçeye çevirir. Daha sonra da öğrenciler diyalogu canlandırır.

Interviewer

Michael Peter Balzary

Interviewer: What's your full name?

Balzary: My full name is Michael Peter Balzary.

Interviewer: When were you born?

Balzary: I was born on October 16, 1962

Interviewer: Where were you born?

Balzary: in Melbourne, Australia

Interviewer: What are your parents' names?

Balzary: My parents' names are Mick and Patricia

Interviewer: How many brothers and sisters do you have?

Balzary: I haven't any sisters or brother.

Interviewer: What is your hair and eye colour?

Balzary: I have brown hair and blue eyes.

Interviewer: Why did you move to the USA?

Balzary: His family moved to the USA for his father's career

Interviewer: What high school did you graduate from?

Balzary: I graduated Fairfax High School.

Interviewer: You became well-known all over the world. You are considered as one of the best bass players in the world today.

Balzary: Thanks a lot for interview.

Öğrenciler daha sonra verilen soruları kendilerine uygun olacak şekilde diyalog haline getirip canlandırmasını yaparlar.

1. What's your full name?
2. When were you born?
3. Where were you born?
4. What are your parents' names?
5. Were you named after anyone?
6. How many brothers and sisters do you have?
7. Where in the birth order were you born?
8. What is your hair and eye colour?
9. Are you right or left handed?
10. What primary school did you graduate from?

3. Değerlendirme

Canlandırmadan sonra öğretmen öğrencilere neler öğrendiklerine dair sorular yöneltir.

1. Oynadığınız rol hakkında ne hissettiniz?
2. Röportajı siz yapsaydınız hangi soruları sorardınız?
3. Hangi müzik grubunun bir üyesi olmak isterdiniz? Neden?

Ek 9. Kontrol Grubu Ders Planı

Süre	: (16x40) dk 5. Ünite
Grup	: 19 12.sınıf öğrencisi
Yöntem/ Teknik	: Soru - yanıt, alıştırma
Araç-Gereçler	: Projeksiyon cihazı, ders kitabı
Kazanımlar	: - Summarizing stories. - Narrating a past event. - Composing stories. - Expressing feelings and opinions about literature, art and music. - Making predictions. - Expressing agreement / disagreement. - Expressing preferences, likes and dislikes.
Süre	: (16x40) dk 6. Ünite
Grup	: 19 12.sınıf öğrencisi
Yöntem / Teknikler	: Soru - yanıt, alıştırma
Araç-Gereçler	: Projeksiyon cihazı, ders kitabı
Kazanımlar	: - Describing / Comparing people, things and places. - Expressing experiences. - Giving information about dreams and feelings. - Expressing future plans and arrangements. - Expressing hobbies and interests. - Understanding stories. - Making an interview.

Ek 10. Mevcut öğretim programı için ders planı 1

Süre: 2 ders saati

Öğrenciler metni okur. Öğretmenle birlikte parçayı Türkçeye çevirirler. Öğretmen tahtaya kelimeleri Türkçe anlamlarıyla birlikte yazar. Daha sonra öğrenciler parçayla ilgili olan soruları yanıtlar.

Two Wolves

One evening an old Cherokee and his grandson were sitting by the Indian campfire. All the members of the tribe were celebrating the Thanksgiving Day and the women were serving turkey and corn to everybody. While they were enjoying their meal, they suddenly heard the howl of the wolves. The grandson got scared and asked the old Cherokee: "Grandpa, why are the wolves howling like that, are they fighting?" The old man smiled and sipped his drink while the little Indian was looking at his wrinkled nut-brown face curiously. When the old Cherokee began to talk, everybody sitting round the fire wasn't talking anymore but listening to him silently. He said: "My son, the real battle is between two "wolves" inside us all. One is black and the other is white. The black one is Evil. It is sorrow, anger, jealousy, regret, greed, guilt and ego. The white one is Good. It is joy, peace, love, hope, generosity, truth and empathy." The grandson thought about it for a minute and then asked his grandfather, "Which wolf wins grandpa?" The old Cherokee wisely smiled and simply replied, "The one you feed, my son."

1. What were the members of the tribe celebrating?
2. Were the women of the tribe serving chicken and rice for the celebration?
3. What did they suddenly hear while they were enjoying their meal?
4. Was everybody listening to the story of two wolves?
5. What does the black wolf symbolize?
6. What does the white wolf symbolize?

Atasözüne en yakın anlama gelen cümleyi seçiniz.

"In the war between good and evil, the major battleground is in the hearts of children, and the weapons are the lives of adults."

- a. Bad parents cannot help their children at all.
- b. Children reflect what they get from their parents.
- c. Children can be better or worse than their parents.

Öğrencilerin hangi kurdu beslemek isteyeceği sorulur ve öğrenciler kendi cümleleriyle masalı özetler.

Ek 11. Mevcut öğretim programı için ders planı 2

Süre: 2 ders saati

En sevdiğiniz müzik türü ne ve neden? Partnerinizle karşılaştırın.

a. Rock b. Jazz c. Classical d. Pop e. Rap f. Folk

Biyografiyi okuyunuz. Katıldığınız ve katılmadığınız durumları belirtiniz.

THE BEATLES

The Beatles were a rock and pop band from Liverpool, England. Formed in 1960, the group primarily consisted of John Lennon (rhythm guitar, vocals), Paul McCartney (bass guitar, vocals), George Harrison (lead guitar, vocals) and Ringo Starr (drums, vocals). The group worked with different musical genres, ranging from rock and roll to psychedelic rock. Their clothes, style and statements made them the most important trendsetters in 1960s. After the band broke up in 1970, all four members started their successful solo careers. The Beatles released more than 40 different singles, albums, and EPs selling over one billion records internationally. Theirs was the greatest commercial success in the history of popular music. In 2004, Rolling Stone magazine ranked the Beatles number one on its list of 100 Greatest Artists of All Time. Their influence on pop culture is still evident today.

John Lennon (1940-1980) Lennon was in the group from the very beginning. He wrote many hit songs together with McCartney. After the band broke up, he continued his solo career in the USA until a fan of his murdered him in New York.

Paul McCartney (1942-) McCartney was the songwriter fellow of Lennon. Theirs was one of the most successful songwriting partnerships of the 20th century. In 1997, the Queen, knighted him as Sir Paul McCartney.

George Harrison (1943-2001) Harrison was the lead guitarist of the Beatles. After the band's break up, he released many successful albums. He took part at number 11 in Rolling Stone magazine's list of "100 Greatest Guitarists of All Time". Harrison died of lung cancer in 2001.

Ringo Starr (1940-) He became the Beatles' drummer in 1962. He composed unique, stylistic drum parts for the Beatles' songs. He is married to Barbara Bach and he was a movie partner of hers in the 1981 movie "Caveman".

Statement you agree with Why?

Statement you don't agree with Why not?

Beatles grubunu 1960'larda modayı belirleyen grup olarak anılmasını sağlayan nedir?

Ek 12. Mevcut öğretim programı için ders planı 3

Süre: 2 ders saati

Metni dinleyiniz ve partnerinizle birlikte özetleyiniz.

Aşağıdaki diyalogu okuyunuz ve koyu yazılan kelimeleri değiştirerek benzer bir diyalog yazınız.

Doris and Spencer are at the Music Store now.

Spencer : Wow, **Doris**. Listen to this; it's **beautiful**, isn't it?

Doris : Yes, is it **Red Hot Chili Peppers**?

Spencer : Yeah, and I think it's the **best** album of theirs by far.

Doris : But you can't buy it now, what a pity!

Spencer : Oh, it must be mine. I'll buy it.

Doris : How are you going to **pay for it**?

Spencer : Good point! I don't have **my credit card with me**. Can I **use yours**?

Doris : Oh, **Spencer!** You are hopeless!

Kısa biyografiyi okuyunuz. Aşağıdaki sorulara göre kendinizle ilgili kısa bir biyografi yazınız.

1. What's your full name?
2. When were you born?
3. Where were you born?
4. What are your parents' names?
5. Were you named after anyone?
6. How many brothers and sisters do you have?
7. Where in the birth order were you born?
8. What is your hair and eye colour?
9. Are you right or left handed?
10. What primary school did you graduate from?

Merhaba Ayşe Hanım,

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ (B.E.F. ÖRNEĞİ)" başlıklı yüksek lisans tezimde geliştirmiş olduğum tutum ölçeğini, çalışmanızda kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. İyi çalışmalar diliyorum.

Saygı ve selamlarımla,

İng. Okt. Ulviye AYDOSLU

Süleyman Demirel Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Merhaba,

Ölçeği rahatlıkla kullanabilirsiniz. CCTDI ile ilgili olarak çok uzun bir süreden beri çalışmadığım için muhtemel sorular için cevap veremiyorum pek ama bu konuda işinize yarayabilecek dosyaları ekte gönderiyorum. Biraz uğraşmanız gerekebilir belki.

cctdi-r.doc = Benim en son kullandığım CCTDI maddelerinin olduğu dosya, bold ile yazılmış maddelerin ters kodlanması gerekiyor.

cctdi-runfirst.SPS = SPSS dosyası (notepad ile de görebilirsiniz). Burada hangi maddenin hangi ölçekte olduğu var. Ancak problem şu ki bu dosya orijinal 75 maddelik ölçeğe göre hazırlanmış. Benim elimdeki verilerin ilk halinde ölçeğin tamamı kullanıldığı için bunun 51 maddelik versiyonu yok. Bu nedenle aşağıdaki dosyaları da kullanıp bu düzenlemeyi sizin yapmanız gerekiyor. J

CCTDITurkish.doc = 75 maddelik orijinal ölçek (Türkçe)

CCTDI – original.DOC = 75 maddelik orijinal ölçek (İngilizce)

Umarım bu dosyalar işinize yarar.

Sevgiler, iyi çalışmalar.

Prof. Dr. Doğan Kökdemir

Başkent Üniversitesi Psikoloji Bölümü

Bağlıca Yerleşkesi, Eskişehir Yolu 20. km

06810 Ankara

Ölçek tezimin eklerinde mevcuttur. 4 boyuttan oluşmakta olup toplam puan hesaplanmamaktadır. Her bir alt boyut ayrı ayrı hesaplanmaktadır.

Kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Herhangi bir sorunuz olursa lütfen çekinmeyiniz sorunuz.

İyi çalışmalar başarılar

Harun CİGDEM

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ayşe AKIN
Doğum Yeri ve Tarihi : BUCAK-13/10/1990

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi-Yabancı Diller Eğitimi-
İngilizce Öğretmenliği-2012
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Ün. Sosyal Bilimler Ent. Eğitim
Programları ve Öğretim Bölümü-2016
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Almanca, Rusça

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Makaleler

-SCI :
-Diğer :

Bildiriler

-Uluslararası : II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi
Sempozyumu ve Sergisi
-Ulusal :

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : M.E.B. 2012-Günümüze

İLETİŞİM

E-posta Adresi : akin-ayse-00@hotmail.com
Telefon :5458559759
Tarih :15/06/2016