



Aralık 2020

Yıl: 4 Sayı: 2 ss. 41-59

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 19.11.2020

Kabul Tarihi: 18.12.2020

ISSN: 2619-9408

December 2020

Volume: 4 Issue: 2 pp. 41-59

Article Type: Research Article

Submitted: 19.11.2020

Accepted: 18.12.2020

DRAMA ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ¹

Naif KARDAŞ*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede drama yönteminin etkisini belirlemektir. Çalışmada ayrıca; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, not ortalaması, kitap okuma durumu gibi bağımsız değişkenlerin sonuçlar üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını Mardin ili Dargeçit ilçesi Tavşanlı Ortaokulu'nun 7. sınıfına devam eden 28 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda drama yöntemi ilkelerine uygun etkinlikler düzenlenirken kontrol grubunda mevcut öğretim programı etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırmanın ön test- son test verilerinin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Ön test uygulamasından sonra 10 hafta boyunca sürdürülen deneysel süreçlerden ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi ön test-son test verileri arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca; cinsiyet, not ortalaması, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okuma durumu gibi bağımsız değişkenlerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Drama, yöntem, Türkçe, konuşma, becerisi.

THE EFFECT OF DRAMA EVENTS ON 7th GRADE STUDENTS TURKISH SPEAKING SKILLS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of drama method on developing Turkish speaking skills. In the study; whether the independent variables such as gender, maternal education status, father's education status, grade point average, reading status had an effect on the results. Quantitative research method was used in the study. The study groups consisted of 28 students attending the 7th grade of Tavşanlı Secondary School in Dargeçit district of Mardin province. In this study, pre-test and post-test control group experimental design is used. In the experimental group of the study, while the activities suitable for the drama method principles were organized, the activities of the current curriculum were included in the control group. SPSS 20 package program was used to analyze the pre-test and post-test data. The results obtained after 10 weeks of experimental testing after the pre-test are as follows. As a result of the study, it was concluded that there was a statistically significant difference between the Turkish speaking skill pre-test and post-test data of the experimental group students in favor of the last test. In the research; It was concluded that independent variables such as gender, grade point average, mother education status, father education status, reading status did not have a relationship with Turkish speaking skill levels.

Keywords: Drama, method, Turkish, speaking skills.

¹ Bu çalışma, yazarın hazırlamış olduğu "Drama Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi ve Kayısına Etkisi: Karma Yöntem Araştırması" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. naifkardas@hotmail.com.

ORCID: 0000-0002-4802-7478

Giriş

Dil görülen, dokunulan, işitilen varlıkları kendine özgü biçim/lerde düş/düşünce dünyasına taşıyan, nesnel/evrensel gerçekliği öznel/toplumsal yoruma dönüştüren araçtır (Börekçi, 2009: 30). Başka bir deyişle dil, “insanın doğuştan sahip olduğu yetiyle karşısındaki varlıkları -bu canlı veya cansız olabilir-anlamlandırma bu anlamlandırma sonucunda varlıkları yorumlama, değerlendirme, analiz etme, bu varlıklarla ilgili karşılaştırma yapma ve bu karşılaştırma neticesinde varlıkları isimlendirme, varlıkları isimlendirerek öngörüler ve çıkarımlar yapmaya yarayan zihinsel yetidir.” (Doyumğaç, 2018). Kısaca dil düşünme, bilgi üretme ve iletme aracıdır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesiyle daha işlevsel hale gelebilen dil, bireylerin yaşamlarına mana katan temel bildirişim aracıdır. Bu bildirişim aracının geliştirilmesi için bireylerin yaparak yaşayarak öğrendikleri, etkileşime geçebildikleri ortamlara ihtiyaç vardır. Bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde/ispatlamalarında başvurdukları temel bildirişim biçimi konuşmadır. “Konuşma, anlatma söylemini belirlemede; dinleme ise konuşanın/konuşucunun/konuşmacının, söylemini anlamada etkilidir. Dinleme, sözlü anlama; konuşma ise sözlü anlatma olarak değerlendirilmektedir.” (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020a: 1050). Bu yüzden konuşma/k ve dinleme/k sözlü iletişim biçimleri olarak kabul edilmekte ve birbirini tamamlayan iki beceri olarak değerlendirilmektedir.

Yörük (1990: 1), konuşmayı, “bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini anlatmasıdır” şeklinde tanımlarken; Aktaş ve Gündüz (2001:99) “insanın insanî ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı önemli bir etkinlik”; Yalçın (2002: 97) “beyinden başlayarak vücudumuzdaki pek çok organın birbiri ile uyum içinde çalışması ile oluşan bir yetenek, alışkanlık, beceri ve sanat”; Taşer (2000:27) “duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletme, açıklamak, dışa vurma”; Şenbay (2006: 29) “kelimelere, cümlelere yaşam ve canlılık kazandırma çabası”; Güneş (2007:95) “anlatılmak istenenlerin zihinde gerçekleştirilen sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz – sentez yapma ve değerlendirme işlemlerinden sonra bilgilerin seslere, hecelere, sözcüklere ve cümlelere dönüştürülerek aktarılması”; Kıymaz ve Doyumğaç, (2020a:1050) “var olmak, kendini keşfetmek, kendi özünü değerli kılmak ve kendisiyle muhatap olana değer katarak herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini eyleme, söze dönüştürme yetisi/becerisi şeklinde tanımlamaktadırlar. Buradan da yola çıkarak konuşmanın sadece söz söyleme işi olmadığı bunun öncesinde birçok zihinsel süzgeçlerden ve irdelemelerden geçerek belli bir mantık çerçevesinde bilgilerin tasnif ve tanzim edilmesi sonrasında gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Başarılı bir bildirişimde beklenen konuşma eyleminin etkili, düzgün, anlaşılır, amaca ve hedef kitlelere uygun, durum ve koşullara göre içeriğinin bekleneni karşılayacak derecede memnun edici olmasıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarında konuşmaya dönük beklentileri karşılamak için Türkçe dersleri kapsamında konuşma eğitimine yönelik çalışmalar da yapılmaktadır.

Eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır (Aktaş ve Gündüz; 2001). Bu doğrultuda hazırlanan Türkçe Öğretim Programı’nda, konuşma öğrenme alanına yönelik olarak “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir.”(MEB, 2006)

Eğitim kurumları öncesinde veya eğitim-öğretim sürecinde konuşma becerisinin gelişimi istenen seviyelere ulaşamayabilir. Çocuk, içinde bulunduğu toplumun verdikleriyle yetinmeye çalışır. Yaşanılan çevrenin ve aile ortamının dil konusunda çocuğa kazandırdıkları akademik ölçütlerden oldukça uzak olabilmektedir. Bunun değişik nedenleri vardır. Burdurlu ve Kantarcı (1971: 102) bu nedenleri; öğrencinin evde gereği gibi güdümlü olarak eğitime uygun bir biçimde konuşturulmaması,

yakın çevresinde, konuşmaları gelişmiş kişilerle karşılaşmaması, okulda sınıfların kalabalık olması nedeniyle bol bol konuşma fırsatı bulamaması, yaşına göre film ve tiyatro seyredememesi, ailesi içinde çok düzgün konuşmalar dinleyememesi, yaşına göre fazla sayıda kitap okuyamaması şeklinde sıralar.

Bu eksikleri gidermek adına çeşitli etkinlikler yapılabilir. Bunlardan bazıları; aynaya karşı konuşma, sesin yankılanabileceği bir ortamda kendi sesinin yankısını dinleme, ses kayıt cihazlarına sesi kaydedip dinleme; konuşma hatalarını bulma ve düzeltme, öğrenciye bir konu hakkında hazırlıklı konuşma ödevi verme, İstanbul Türkçesiyle seslendirilen çizgi filmler, animasyonlar ve çocuk programlarının erişimini kolaylaştırma, ebeveynlerin veya yaşça büyüklerin ve akranların sesli kitap okuma saatleri ayarlamaları; öğretmenlerin, öğrencilerin okumalarını takip etmeleri, öğrencilere söz hakkı vererek konuşmalarındaki bozuklukları sevecen ve yumuşak bir üslupla düzeltmeleri, törenlerde ve toplu etkinliklerde öğrencilere konuşma imkânı vererek öncesinde hazırlık çalışmaları yapma, vb. şeklinde sıralanabilir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin kendini ifade edebilme becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bunun dışında öğrencilerin dil gelişimi için drama yönteminden de yararlanılabilir.

Alan yazında drama kavramının birçok tanımıyla karşılaşmak mümkündür. Dramanın Türkçe karşılığı için “canlandırma, oyunlaştırma” gibi kavramlar kullanılmaktadır. Drama için bazı bilim insanlarının yaptığı tanımlar şu şekilde sıralanabilir: Yunanca bir kelime olan “dran” kelimesinden türediğini aktaran Adıgüzel (2007: 15), dran kelimesinin de “*itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında*” kullanıldığını ifade etmektedir. Drama, “insanın, insanla giriştiği her tür dolaysız ilişki, etki-tepki alışverişi, araçla oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile dramatik bir durumdur” (San, 1990: 573) vb. şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar ışığında, dramanın aslında hayatın her anında olabilecek en basit eylemlerin bile akademik kaygı taşımadan grupsal etkileşim içinde, hayali taklitlere başvurarak eğlenceli bir atmosferde canlandırılmasıdır, denebilir.

Drama, insanın kendini ifade etmesini sağlayan önemli bir araçtır. İnsana iletişim sürecinde gerekli olan tüm sözlü ve yazılı anlatım becerileri, ayrıca beden dili becerileri drama etkinlikleri ile kazandırılabilir (Maden, 2011:26).

Drama ile öğretim, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine imkân sağlaması yönüyle konuşmanın zihinsel boyutuna önemli katkılar sunabilir. Drama bir yandan öğrencilerin; sosyalleşme, problemlere çözümler bulma, diyalogları yaratıcı bir şekilde devam ettirme, ortak hareket etme, işbirliği yapma gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sunarken öte yandan konuşma becerilerinin gelişmesine de fayda sağlayan bir tekniktir.

Konuşma süreci birbirini takip eden belli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar bir zincirin halkaları gibi birbirinin devamı niteliğindedir. Halkaların birinin eksik olması veya yetersiz olması konuşma sürecini sekteye uğratabilir. Konuşmanın zihinsel boyutunun dışında konuşmacının düşündüklerini, iletmek istediklerini başarılı bir şekilde hedef kitlelere aktarabilmesi gerekmektedir.

Drama tekniği de yaratıcı düşünme, problemlere çözümler üretme, ifade becerilerinin gelişimini sağlama, sosyalleşme, neden-sonuç ilişkileri kurup bunları irdeleme, güven duygusunun gelişimini sağlama, öğrenciyi etkin kılma, öğretim faaliyetlerinden zevk alınmasını sağlama, empati yeteneğini geliştirme, yardımlaşma ve dayanışma duygusunun gelişimini sağlama, olaylara farklı açılardan bakabilmeyi sağlama, vb. birçok özelliğe sahip, sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilen önemli bir öğretim tekniğidir.

Eğitimde drama katılımcılara hem çalışma ortamında hem de özel yaşamda, yalnızken ya da başkalarıyla ilişkide iken, ilişkileri ve sorunları anlamak, değerlendirmek, yorumlayabilmek,

sorgulayabilmek, gereken tutum ve davranışları ortaya koyabilmek için yaratıcılıklarını olabildiğince kullanmalarını sağlayan bir öğrenme yöntemidir(Tobdal, 2004: 55).

Dil becerilerinin geliştirilmesinde drama, sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemden azami derecede faydalanabilmek için drama sürecinin profesyonel bir süreç izlenerek gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Drama etkinliğine başlamadan önce, etkinliğin yapılmasının amaçlarının ne olduğu, bu amaçlara ulaşmaya çalışırken nelere dikkat edilmesi gerektiğinin bilinmesi önem arz eder. Bu nedenle drama öncesinde drama etkinliklerinin mümkün olduğunca öğrencilerin aşına oldukları ve ilgi duydukları konulardan seçilmesine, seçilen etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaç ve hazır bulunuşluklarına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Etkinlik seçiminde basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesi göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin başarıya duygusunu tatmalarına olanak sağlanmalıdır. Mümkün olduğunca yaratıcı düşünme becerisini besleyen, yaş ve zihinsel gelişime uygun etkinlikler seçilmelidir. Drama lider tarafından başlatılmalı fakat problemlerin çözümü öğrencilerin yaratıcılıklarına bırakılmalıdır. Süreç içerisinde öğrenciler yaratıcı düşünmeye teşvik edilmeli, ortaya çıkan farklı görüşler saygıyla karşılanmalıdır. Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlayıp yansıtabilecekleri bir ortam oluşturulmalı; sosyal, duygusal ve bilişsel farklılıkların farkına varabilmeleri sağlanmalıdır. Süreç sonunda ise öğretmen, kazanımların yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmeli, sadece kazanım değil süreci de değerlendirmelidir. Ortaya çıkan sonuç olduğu gibi kabul edilmeli, mükemmellik aranmamalıdır (MEB, 2012b: 10; 2009: 373-374).

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede drama yönteminin etkisini belirlemektir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturularak deneysel yöntem kullanılmış, çalışma öncesinde ve sonrasında testler uygulanarak drama yönteminin konuşma becerisi üzerindeki etkisi, veriler ışığında saptanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Ön testte her iki gruptaki öğrencilerin konuşma becerileri arasında fark var mıdır?
- Ön test ve son testte deneme gurubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde bir fark var mıdır?
- Ön test ve son testte kontrol gurubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde bir fark var mıdır?
- Son testte her iki gruptaki öğrencilerin konuşma becerileri arasında fark var mıdır?
- “Cinsiyet”, “Not Ortalaması”, “Anne Eğitim Durumu”, “Baba Eğitim Durumu” ve “Kitap Okuma Durumu” bağımsız değişkenlerinin öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisi düzeyleriyle bir ilişkisi var mıdır?

Yöntem

Nicel Araştırma Yöntemi'nin uygulandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Karasar (2014: 87) deneysel desenleri “neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan doğruya araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir” şeklinde açıklamaktadır. Özmen (2014: 49) de deneysel desenli araştırmalar için, “sistemik bir metot kullanılarak, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış şartlarda belli bir problemin çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır” demektedir.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, (2008: 12) deneysel araştırmaların sunduğu bulguların oldukça güvenilir olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, “Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı

karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk vd. 2008: 12).

Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grupla yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada deney ve kontrol grupları random (yansız atama/rastgele atama) yöntemiyle belirlenmiştir.

Tablo 1. Çalışma Deseni

Gruplar	Uygulama Öncesi (Ön Test)	Uygulama Boyunca (Süreç)	Uygulama Sonrası (Son Test)
Deney Grubu	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ) Kişi Bilgi Formu	Drama Yöntemi Etkinliklerine Dayalı Türkçe Dersi	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)
Kontrol Grubu	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)	Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitabı Etkinliklerine Dayalı Türkçe Dersi	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)

Çalışma Grupları

Araştırma Mardin ili, Dargeçit ilçesi Tavşanlı köyünde eğitim faaliyetlerini sürdüren Tavşanlı Ortaokulu'nda yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmanın çalışma gruplarını Tavşanlı Ortaokulu'nun 7A ve 7B şubelerinde öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama araçları “Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği” ile sınırlıdır.

Araştırmanın deneysel uygulamaları 10 hafta ve 20 ders saati ile sınırlıdır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Çalışmalara başlamadan önce benzer niteliklere sahip gruplar oluşturmak için öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri incelenmiştir. Bu işlemi gerçekleştirmek üzere okulda öğretmenlik mesleğini icra eden üç Türkçe öğretmeni 2 ders saati boyunca öğrencilerin Türkçe konuşma yeterliklerini "Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği" ile eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Bunun için her öğrenciye 2-5 dakikalık hazırlıksız konuşma yaptırılmıştır. Öğrencilerden daha önce yaşadıkları ve unutamadıkları bir anılarını anlatmaları istenmiş, anlatımlar devam ederken alan uzmanı Türkçe öğretmenleri likert tipte hazırlanmış Türkçe konuşma becerisi ölçeğini doldurmuşlardır. Bu işlemden sonra Türkçe öğretmenlerinin verdikleri puanların aritmetik ortalaması alınarak öğrencilerin yeterlikleri belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra puanlardan hareketle akademik başarı ve demografik özellikler bakımından öğrenciler denk iki şubeye ayrılmıştır. Bu işlem eşleştirilmiş seçkisiz desen doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda kız ve erkek öğrenciler de gruplara denk dağıtılmıştır.

Sonuç olarak benzer akademik ve demografik özelliklere sahip öğrencilerin 16'sı 7A şubesinde, 12'si ise 7B şubesinde yer almıştır. Her iki şubenin benzer demografik özelliklere sahip olması nedeniyle deney ve kontrol şubeleri/grupları belirlenirken random/yansız atama yoluna gidilmiştir. Rastgele yapılan atamada 16 öğrencinin öğrenim gördüğü 7A şubesi "Kontrol", 12 öğrencinin öğrenim gördüğü 7B şubesi ise "Deney" grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)

7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi yeterliklerini belirlemek üzere alan uzmanlarının görüşleri de alınarak amaca hizmet eden madde ve faktörlerden oluşan Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ) kullanılmıştır.

Çintaş Yıldız ve Yavuz (2012) tarafından geliştirilen ve 5’li likert olarak hazırlanan Türkçe Konuşma Becerisi ölçeğinde 24 madde yer almaktadır. Bu maddelerin 20’si olumlu yargıdan oluşurken 4 maddesi olumsuz yargı içermektedir. Puanlama ve analiz sürecinde olumsuz yargı içeren maddeler ters puanlanarak değerlendirilmiştir.

Ön test ve son test olarak kullanılan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 en düşük puan ise 24’tür. Ölçekten alınan puan değeri 120’ye yaklaştıkça konuşmanın niteliğinin arttığı, puan değeri 24’e yaklaştıkça ise konuşmanın niteliğinin düştüğü kabul edilmiştir.

Güzel konuşma ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi için ölçek alt boyutları ve maddeleri Türkçe eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesiyle görüşülmüş, uzmanların olumlu görüşleri alındıktan sonra ölçeğin boyut maddelerinde değişiklik yapılmadan aynı şekilde kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin çalışma grubuna uygun olup olmadığının test edilmesi için Van il merkezinde eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren ve benzer demografik özellikler taşıyan öğrencilerin öğrenim gördüğü bir ortaokulda yüz yirmi beş (125) 7. sınıf öğrencisiyle ön uygulama yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,833 olarak belirlenmiştir. Bu tutarlık katsayısı, ölçeğin güvenilir ve kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri bu çalışmanın hem deney hem kontrol grubu ön test verilerinden hareketle ayrıca incelenmiştir. Deney grubu Türkçe Konuşma Becerisi ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri ,886 bulunmuştur. Kontrol grubu Türkçe Konuşma Becerisi ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri de ,895 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin amaca hizmet eden maddelerden oluştuğunu ve oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Normallik Testleri

Deney-kontrol grubu verilerinin normal dağılım sergilediği durumlarda istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılırken verilerin normal dağılım sergilemediği durumlarda parametrik olmayan yani non-parametrik testler kullanılır.

Bu çalışmada gruptaki denek/öğrenci sayısı 50’den az olduğu için (deney grubu 12, kontrol grubu 16) “Shapiro-Wilk” normallik testi sonuçlarına bakılmıştır.

Kline (2005: 63) ‘e göre bir testin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için çarpıklık (skewness) değerinin -3, +3 aralığında olması; basıklık (kurtosis) değerinin de 10’dan küçük olması yeterlidir. George ve Mallery (2003) de normallik aralığı için bu değerlerin -2 ile +2 arasında olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir (Yerdelen-Damar ve Aydın, 2015: 281-282). Shapiro-Wilk testinin sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması ($p > ,05$) da verilerin normal dağıldığı anlamına gelmektedir. Tablo 2’de konuşma becerisine yönelik normallik testi bulguları verilmiştir.

Tablo 2. Konuşma Becerisi Normallik Testi

	İstatistik	Standart hata	Shapiro-Wilk	
Çarpıklık (Skewness)	.298	.637	İstatistik	p
Basıklık (Kurtosis)	-.984	1.232	.960	.781

Tablo 2'deki Shapiro-Wilk değeri de incelendiğinde p değerinin ,05'ten yüksek ($p > ,05$) olduğu görülmektedir. Tablo 2'de konuşma becerisi test verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p=,781 > ,05$). Bu durumda ön-son test veri analizinde parametrik testler kullanılmalıdır.

Veri Analizi

Çalışmada p değerinin ,05'ten yüksek ($p > ,05$) olması nedeniyle Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği TKBÖ'den elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerden *t-testi* istatistiği kullanılmıştır. Bunun için analizlerde IBM SPSS 20.0 Statistics (Statistical Package for the Social Sciences 20.0) paket programı kullanılmıştır.

Buna göre normal dağılım gösteren testler analiz edilirken; deney veya kontrol grubunun kendi içerisinde ön test - son test farklarının belirlenmesi için "*İlişkili Örneklemeler t- Testi*"; deney ve kontrol gruplarının ön-son test farklarının belirlenmesi içinse "*Bağımsız Örneklemeler t-Testi*" istatistiği kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği TKBÖ ile toplanan verilerin analiz bulguları araştırmanın problem soruları dikkate alınarak verilmiş ve yorumlanmıştır. "P" değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. "P" değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir.

1. Ön testte her iki gruptaki öğrencilerin konuşma becerileri arasında fark var mıdır? problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo3'te verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklemeler *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 3. Türkçe Konuşma Becerisi Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik Derecesi	t	P
Ön Test	Kontrol	16	74.2500	9.46221	26	-.151	.881
	Deney	12	74.8333	10.96966			

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesinde birbirine yakın Türkçe konuşma becerisi başarısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Deney grubu ön test Türkçe konuşma başarı puanı aritmetik ortalamasının 74,25; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalamasının ise 74,83 olduğu anlaşılmaktadır.

Tablodaki bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grupları ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları arasında kontrol grubu lehine yaklaşık 0,6 puanlık fark olduğu görülmektedir. Sayısal olarak önemli olmayan bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p: ,881 > 0,05$; $t: -,151$).

2. Ön test ve son testte deneme grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde bir fark vardır? problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Deney grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklemeler *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 4. Türkçe Konuşma Becerisi Analiz Bulguları

Grup	Test				df	t	P
		Ortalama	N	Std. Sapma			
Deney Grubu	Ön test	74.8333	12	10.96966	11	-6.094	.000
	Son test	86.6667	12	7.52370			

Tablo 4'te deney grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe konuşma becerisi başarı puanları görülmektedir.

Deney grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması 74,83 iken Drama yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma becerisi başarı puanının 86,66 ya yükseldiği görülmektedir.

Deney grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanında son testte yaklaşık 12 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Sayısal olarak oldukça önemli görülen bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde ön-son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır ($p: ,000 < 0,05$; $t: -6,094$).

Deney grubu ön test-son test arasında oluşan bu başarı farkı, deney grubu öğrencilerinin Türkçe sözlü anlatım etkinliklerinde kullanılan "Drama" yönteminin oldukça etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Bu bulgu öğrencilerin Türkçe konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili sonuçlar alınması için, yaparak yaşarak öğrenmeye imkân sağlayan, öğrencilerin eğlenirken sosyalleştiği, sözlü iletişim becerilerinin geliştiği bu deneysel uygulamayla tespit edilen "Drama" yönteminin kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Diğer bir söyleyişle Drama'ya dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde eğitim kurumlarında daha yoğun olarak kullanılması gerekmektedir.

3. Ön test ve son testte kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde bir fark vardır? problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Kontrol grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklemeler *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 5. Türkçe Konuşma Becerisi Analiz Bulguları

Grup	Test	Ortalama	N	Std. Sapma	df	t	P
Kontrol Grubu	Ön test	74.2500	16	9.46221	15	-,255	,803
	Son test	74.7500	16	5.68624			

Tablo 5'te kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe konuşma becerisi başarı puanları görülmektedir.

Kontrol grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması 74,25 iken Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma becerisi başarı puanının 74,75'e yükseldiği görülmektedir.

Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanında son testte yaklaşık 0,5 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Sayısal olarak pek önemli olmayan bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde; ön-son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında istatistiksel açıdan da anlamlı bir farkın olmadığı ($p: ,803 > 0,05$; $t: -,255$) anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu ön test- son test arasında önemli bir başarı farkının oluşmaması, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe sözlü anlatım konularında yapılan etkinliklerin yetersiz olduğunu, öğrencilerin sözlü anlatım ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili ve olumlu sonuçlar alınmasına katkı sağlayan; öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayan aktif öğrenme uygulamalarına başvurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Nitekim aktif öğrenme uygulamalarında güçlü, pozitif bir sosyal öğrenme ortamı oluşmakta, öğrenciler derslere sevecek katılmakta, eğlenirken çok şey öğrenmektedirler.

4. Son testte her iki gruptaki öğrencilerin konuşma becerileri arasında fark var mıdır? problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo6'da verilmiştir.

Deney ve Kontrol grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklemeler *t*-testi kullanılmıştır

Tablo 6. Türkçe Konuşma Becerisi Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	P
Son test	Kontrol grubu	16	74.7500	5.68624	1.42156	26	-4.781	.000
	Deney Grubu	12	86.6667	7.52370	2.17191			

Tablo 6'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar sonunda uygulanan son test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları ve bu puanlara ilişkin istatistiksel analiz bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar neticesindeki Türkçe konuşma becerisi başarı puanının deney grubu lehine yaklaşık 12 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması 74,75 iken deney grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalamasının 86,66 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Deney grubu lehine sayısal açıdan önemli olarak kabul edilen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için diğer analiz bulgularına bakmak gerekmektedir.

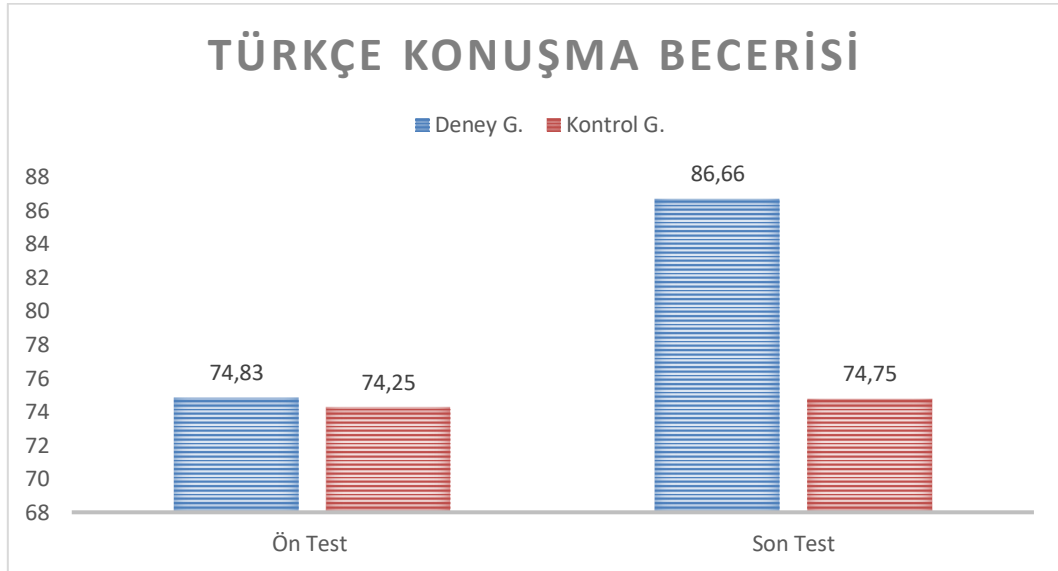
Diğer istatistiksel analiz bulguları incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır ($p: ,000 < 0,05$; $t:-4.781$).

Daha önce de ifade edildiği gibi Tablo 6'daki "p" değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. "P" değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney gurubu lehine oldukça önemli farkın olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, deney grubunda deneysel süreçler boyunca uygulanan "Drama" etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda uygulanan etkinliklere göre çok daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Deneysel çalışmalar neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde drama etkinliklerinden yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

Drama etkinliklerini kontrol grubunda uygulanan ve öğretmen kılavuz kitabında yer verilen etkinliklerden ayıran önemli özelliklerden biri, öğrenenlere sosyal öğrenme ortamı sunmasıdır. Bu ortamda öğrenciler birbirleriyle sözlü iletişime geçmekte, rol oynayarak hem sözlü hem sözsüz iletişim yeteneklerini geliştirmekte, özgüven kazanmakta, yardımlaşmakta, jest ve mimikleriyle birbirlerini destekleyebilmektedirler. Diğer bir deyişle drama, öğrencilere gerçeğe yakın bir sosyal ortam oluşturarak onları gerçek hayata hazırlamaktadır. Bu olumlu yönlerinden hareketle gerek örgün gerekse yaygın eğitimde öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde "drama" yönteminin uygulanması gerekli ve önemlidir.

Grafik 1'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Türkçe konuşma becerisi başarı puanları verilerek karşılaştırılmıştır.



Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön-Son Test Başarı Puanları

Grafik 1.'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde yapılan ön test ve uygulamalar neticesinde yapılan son testteki Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarındaki değişim görülmektedir.

Grafik incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarının birbirine denk (deney=74,83; kontrol 74,25) olduğu görülmektedir. Son test Türkçe

konuşma becerisi başarı puanları incelendiğinde ise drama etkinliklerinin yapıldığı deney grubu lehine yaklaşık 12 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir.

Son testte deney grubu lehine oluşan yaklaşık 12 puanlık bu fark deney grubunda “Drama” yöntemine uygun yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda gerçekleştirilen Türkçe Öğretim Programı (2006)’na dayalı etkinliklere göre çok daha başarılı sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde “Drama” yöntemine uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesinin, diğer yöntemlere kıyasla daha başarılı sonuçlar vereceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde Drama yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisiyle ilgili ulaşılan sonuçlar araştırmanın problem sorularına bağlı kalınarak özetlenmiş ve alan yazındaki benzer araştırmalardan hareketle tartışılmıştır.

Sonuçlar

1. Ön testte grupların Türkçe Konuşma Becerisi başarı puanları arasında bir fark bulunmamıştır.

Deney grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,25; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,83 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında istatistiksel açıdan da önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p: ,881 > 0,05; t: -,151).

2. Ön-son testte deneme grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi başarı puanları arasında son test lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,83 iken Drama yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma becerisi başarı puanının 86,66 ya yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Son test lehine oluşan yaklaşık 12 puanlık bu fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p: ,000 < 0,05; t: -6,094).

Bu sonuç “drama”ya dayalı yapılan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

3. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanları arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,25 iken son testte bu puanın 74,75’e yükseldiği belirlenmiştir. Son testte oluşan 0,5’lik puan farkının istatistiksel açıdan önem düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır (p: ,803 > 0,05; t: -,255).

Bu sonuç Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine uygun yapılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmekten uzak olduğunu göstermektedir.

4. Son testte her iki grup öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi başarı puanları arasında deneme grubu lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar neticesindeki Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarında deney grubu lehine yaklaşık 12 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Son testte Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,75 iken deney grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 86,66 olmuştur. Deney grubu lehine sayısal açıdan önemli olarak kabul edilen bu fark istatistiksel açıdan incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma becerisi

başarıları arasında deney grubu lehine önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p: ,000 < 0,05$; $t: -4.781$).

Bu sonuçlar, deney grubunda deneysel süreçler boyunca uygulanan “Drama” etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda uygulanan etkinliklere göre çok daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Deneysel çalışmalar neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde drama etkinliklerinden yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

İncelenen bağımsız değişkenlerin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar da şu şekildedir:

- “Cinsiyet” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Not Ortalaması” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Anne Eğitim Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Baba Eğitim Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).
- “Kitap Okuma Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).

Tartışma

Bu çalışmada gerçekleştirilen deneysel çalışmalar neticesinde, drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe Öğretim Programı (2006) çerçevesinde hazırlanan ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen etkinliklere göre çok daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Kıymaz ve Doyumğaç (2020b)’ın öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin yeterli olmadığı yönünde sonuçları dikkate alındığında drama etkinlikleriyle öğrenci başarılarının artması, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Alan yazında benzer veya farklı demografik özelliklere sahip çalışma gruplarıyla yapılan deneysel araştırmalarda, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde diğer geleneksel yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Kardaş, 2016; Kardaş ve Öztürk, 2015; Kardaş ve Şahin, 2016; Maden, 2010a, 2010b, 2010c; Orhan 2010; Sevim, 2014; Tüzemen ve Kardaş, 2017; Yıldırım ve Kardaş, 2016). Ayrıca Kıymaz ve Doyumğaç (2020a)’ın yaptığı araştırmada öğrencilerin sözlü becerilerinin gelişmesinin birçok değişkene bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu değişkenlerden biri de dinlediklerinden hareketle yapılan hazırlıksız konuşmalardır. Dramadaki etkinlikler dikkate alındığında Türkçe dersinde drama etkinliklerinden hareketle dinleme ve dinlediklerinden hareketle konuşma becerisinin geliştirilmeye çalışılması önemlidir.

Sevim ve Turan (2017) yaptıkları, “Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi” isimli deneysel araştırmalarında drama yönteminin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine etkisini incelemişlerdir. İlgili araştırmanın ön test bulgularında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözlü iletişim becerileri arasında önemli bir fark yokken deney ve kontrol gruplarına ait uygulama sonrası ortalama başarı puanları arasında deney grubu lehine 5 puanlık, istatistiksel açıdan da anlamlı bir fark oluştuğunu belirlemişlerdir. Aynı araştırmada bu sonuç “drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede mevcut öğretim programına göre gerçekleştirilen etkinliklerden daha etkili olduğu” şeklinde yorumlanmıştır.

Maden ve Dinç (2017) yaptıkları, “Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi” isimli deneysel araştırmalarında, drama yönteminin öğrencilerin temel dil

becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi öğrenme alanlarında geleneksel öğretim yöntemine kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Kılıç ve Tuncel (2009) yaptıkları “Yaratıcı Drama’nın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi” isimli çalışmalarının sonunda yaratıcı dramanın öğrencilerin, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve dramaya dayalı konuşma derslerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

Kardaş ve Koç (2017) yaptıkları “Drama Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi” isimli araştırmalarında; öğrencilerin Türkçe etkili konuşma becerilerinin geliştirilmesinde “drama” öğretim yöntemi, Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde uygulanan Türkçe konuşma etkinliklerinden daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Akoğuz (2002) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine etkisini araştırmıştır. 12 haftalık deneysel çalışmalar neticesinde yapılan analizlerde deney grubunda yapılan drama etkinlikleri öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili bulunmuştur. Söz konusu araştırmada cinsiyet değişkeninin de etkisi incelenmiş ve bu değişkenin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, bu çalışmada ulaşılan sonuçla paralellik göstermektedir.

Arslan vd. (2010) yaptıkları bir deneysel araştırmada drama’nın öğrencilerin sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine etkisini araştırmışlardır. 8 hafta süren deneysel uygulamalar neticesinde dramanın öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde oldukça olumlu sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Er, (2003) yaptığı araştırmada dramanın sözlü dil becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda dramanın sözlü iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Aykaç (2011) yaptığı doktora araştırmasında çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan drama etkinliklerinin öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine etkisini incelemiştir. 4. Sınıf öğrencileriyle yapılan uygulamalar neticesinde drama etkinliklerinin öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci ders kitaplarında yer verilen sözlü anlatım etkinliklerine göre daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Gerek bu araştırmanın sonucu gerekse daha önce anlatılan araştırma ve sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Diğer bir deyişle drama yönteminin 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarını, alan yazında yapılan çok sayıda deneysel araştırma desteklemektedir.

Yabancı araştırmacılar da drama’nın iletişim becerilerine etkisini farklı çalışma gruplarıyla yaptıkları araştırmalarda incelemiştir. Yassa (1997) da yaptığı bir araştırmada öğrencilerin sosyal iletişim-etkileşim becerilerini geliştirmede yaratıcı dramanın etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı dramanın öğrencilerin birçok açıdan (empati, özgüven, ölçülü davranma vb.) iletişim-etkileşim becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir.

Öneriler

Drama yöntemiyle yapılacak çalışmalardan olumlu sonuçların alınabilmesi adına bazı önerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

- Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde drama bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir.
- Drama etkinlikleri ve roller öğrencilerle birlikte planlanmalıdır.
- Yapılacak dramaların öğrencilerin sıkılmasına neden olacak, öğrencileri yoracak kadar uzun olmamasına; kazanımları gerçekleştiremeyecek kadar da kısa olmamasına dikkat edilmelidir.
- Drama çalışmalarının yapılacağı mekân öğrencilerin arasındaki diyalogu aksatmayacak, çalışmalar esnasında öğrencilerin hareket kabiliyetlerini kısıtlamayacak genişlikte olmalıdır.

- Hedeflenen kazanımlara yönelik yapılan çalışmalara öğrencilerin isteksiz ve ilgisiz davranmaları halinde drama çalışmalarının aksamaması söz konusuysa öğrenciler küçük rollerden başlayarak dereceli bir şekilde çalışmalara teşvik edilmelidir.
- Drama çalışmalarında mümkün olduğunca farklı türdeki (tekerleme, fıkra, şiir, vb.) metinler seçilmelidir. Bu durum çocukların yeni Türkçe kelimelerle tanışmaları, Türkçe kelimelerin telaffuzu konusunda deneyim sahibi olmaları açısından önemli bir yere sahiptir.
- Çocukların doğaçlama olarak konuşturulmalarına ortam sağlanmalıdır. Bu durum çocukların zihinsel olarak diyalog kurmaya hazır hale gelme konusunda önem arz eder. Çünkü beyin kelime seçimi, cümle kurma ve bunları ifade etme şeklinin tercih edilmesi konusunda deneyime sahip olur.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2007). Dramada Temel Kavramlar. *Editör: Ali Öztürk. İlköğretimde Drama, 1*, 1-18.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Yay.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 46.
- Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı Drama ile Bütünleştirilmiş İletişim Becerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Börekçi, M. (2009). Dil-Edebiyat İlişkisi Bağlamında Arif Nihat Asya'nın Türkçesi: Destanca, Divanca ve Hakanca. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 25(25), 27-39.
- Burdurlu, İ. Z. ve Kantarcı, İ. (1971). *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi*, İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı – İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Çintaş Yıldız, D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2-Spring), 319-334.
- Doyumğaç, İ. (2018). Söylem ve Metin Çözümleme. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 38-48. doi:http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3853
- Er, A. (2003). Drama ve Dil Öğretimi: Dramanın Sözlü Dil Öğretiminde Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 246-254.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar İlkeler Teknikler*, Ankara: Nobel.
- Kardaş, M.N. ve Koç, R. (2017). "Effect of Drama Instruction Method on Students' Turkish Verbal Skills and Speech Anxiety" *International Journal of Progressive Education*, Volume 13 Number, p.64-78
- Kardaş, M.N. (2016). Yaratıcı Drama'nın Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Giderilmesine Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Cilt: 9 Sayı: 45, s. 598-604*
- Kardaş, M.N. ve Şahin, E. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, s. 263-275
- Kardaş, M.N. ve Öztürk, Y. (2015). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta-analiz Çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES 2015 p. 1682-1692*
- Kardaş, M. ve Uca, N. (2016). Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016 (7), 118-130. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/34069/377043>
- Kempe, A. (2003). The role of drama in the teaching of speaking and listening as the basis for social capital. *Research in Drama Education*, 8 (1), 65-78.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı Drama'nın İngilizce Konuşmaya Ve Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Cilt:9 Sayı:2 Yıl:9, s.56-81*

- Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020a). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1049-1070. doi: 10.16916/aded.718809.
- Kıymaz, M. S., ve Doyumğaç, İ. (2020b). The Views of Turkish Language Teachers and Primary School Teachers on Teacher Guide Books. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(3), 88-106. doi:10.5430/jct.v9n3p88
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, ABD: The Guilford Press.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, Bahar, S.13*, s.287-309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Özdem, A. (2015). Türkçe Öğretiminde Drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Maden, S. ve Dinç, A. (2017). Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2), 454-500
- Maden, S. (2010a). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259 – 274.
- Maden, S. (2010b) Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği. *TÜBAR*, XXVII, 503-519
- Maden, S. (2010c). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi Teması Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Maden, S. (2011). Drama Tekniklerinden Rol Kartlarının Konuşma Becerilerinin Öğretimindeki Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Maden, S. (2014). *Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme*. Giresun: Kirazofis Kitabevi.
- MEB (2012b). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Drama Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- MEB (2006). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2009). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2014). *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEB), (Eğlence Hizmetleri-Yaratıcı Drama)*, Ankara.
- MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Orhan, S. (2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özmen, H. (2014). Deneysel Araştırma Yöntemi. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (47-76), Ankara, Pegem Akademi.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23/2, s.573-582, Ankara.
- Sevim, O. ve Turan, L. (2017). Drama Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1–13.
- Sevim, O. (2014). Effects of Drama Method on Speaking Anxieties of Preservice Teachers and Their Opinions About The Method. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 734-742.
- Şenbay, N. (2006). *Söz ve Diksiyon Sanatı*. İstanbul: YKY.

- Taşer, S. (2000). *Örneklerle Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Tüzemen, T. ve Kardaş, M.N. (2017). Akademik Çelişki Tekniğinin 6.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Etkisi ve Bazı Değişkenlerle İlişkisi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, Cilt:XIV, Sayı:1,581-610.
- Topdal, E. B. (2004). İletişim ve Eğitimde Yaratıcı Drama Süreci. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S.5455.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal*.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri - Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yassa, N. A. (1997). A Study of The Effect of Drama Education on Social İnteraction in High School Students. Un Published Doktoral Dissertation, Ontario: Lake Head University
- Yerdelen-Damar, S. ve Aydın, S. (2015). Fen Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenme Ortamı Algıları ve Hedef Yönelimleri ile İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 269-293.
- Yıldırım, Ş. ve Kardaş, M.N. (2016). Köşelenme Tekniğinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Ve Türkçe Konuşma Kaygılarına Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 31, s. 91-106
- Yörük, Y. (1987). *Güzel Konuşma ve Yazma Kılavuzu*. Ankara: Eğitim Yayınları.

EKLER

Deney Sürecinde Kullanılan Drama Etkinliği Örnekleri ve Isınma Çalışmalarının Bazıları

Uygulama 1:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)

Katılımcılar bir çember oluştururlar. Tek çift olarak isimlendirilir ve el ele tutuşulur. Tek sayılar vücutlarını mümkün olduğu kadar dik tutup çemberin ortasına, çift sayılar ise çemberden geriye doğru eğilirler. Herkes, yanındakini dengelemelidir. Çalışma ritim çubuklarıyla veya tef ile hızlı -yavaş ritim eşliğinde bir süre tekrarlanır.

Esas Çalışma: (Megep, 2014: 23)

Duvara çeşitli özelliklerde baba figürleri asılır (sinirli, neşeli, somurtkan, kavgacı). Katılımcılar resimleri bir süre inceler. Babaları resimdekilerden hangisine benziyorsa, o resmin altında dururlar. Bu şekilde belirli sayıda gruplar oluşur. Seçtikleri özelliği taşıyan babanın olduğu bir aile canlandırılır. Aralarında konuşmaları ve ana hatları belirlemeleri için zaman verilir.

Çalışmamızda sınıf üçerli gruplara ayrılmış, her grupta bir anne, bir baba ve bir çocuk olmasına dikkat edilmiştir. Aileler sinirli aile, neşeli aile, somurtkan aile ve kavgacı aile şeklinde isimlendirilerek tüm aile üyelerinin aile isimlerine uygun şekilde doğaçlamalarda bulunmaları istenmiştir. Öğretici kontrolünde yapılan çalışmada aileler kendilerine göre konular belirleyerek tartışmışlardır.

Uygulama 2:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)

Lider, dörder kişilik gruplar oluşturur. Grubu oluştururken tesadüfi yöntemler kullanır. Beyaz şortlu olanlar, lacivert ayakkabı giyenler, mavi lens takanlar vb.

Her gruba farklı boyutta üçer karton verilir. Kartonlar, birbirine yakın adacıklardır. Lider katılımcıları şu şekilde yönlendirir: “Sizler tatildesiniz. En büyük adada kalıyorsunuz. Diğer adalar, yüzerek gidebileceğiniz uzaklıkta. Ancak, bir tehlike var: Köpek balıkları.

Müzik çaldığı sürece denizde yüzeceksiniz. Davul sesi köpek balıklarının yaklaştığının habercisi. Davul çaldığı sürede adaya çıkmanız gerekiyor. Grupta kimsenin ayağı dışarıda kalmamalı. Sırayla büyük, orta ve küçük adaya çıkacaksınız.” Müzikle birlikte etkinlik başlar. En başarılı grup ödüllendirilir.

Esas Çalışma: Otobüs Draması

(<https://www.facebook.com/anaokuluesra/posts/626389604215042>)

Öğretici, çocuklara yardım etmenin güzel bir davranış olduğundan birkaç cümle ile bahseder. Özellikle ihtiyaç sahiplerine yardım etmenin çok güzel bir davranış olduğunu vurgular. Sınıf içerisinde şöyle bir drama yaptırır:

Önce altı sandalyeyi sınıfın ortasına ikili olacak şekilde arka arkaya sıralar ve altı çocuğu sandalyelere oturtur. Beraber otobüste yolculuk ettiklerini hayal etmelerini söyler. Çocuklar sanki otobüsteler gibi bazen sağa, sola, öne, arkaya yavaşça sallanırlar. Sonra şoför rolünde olan öğretici arabayı durdurarak yolcuları alır. Bu arada öne doğru eğilerek yaşlı taklidi yapan bir çocuk biner. Çocuk yürümekte zorlanır gibi yapar. Onun zorla yürüdüğünü gören birinci çocuk ona yer verir. Böylece birinci çocuk ayakta durur. Yaşlı taklidi yapan çocuk ise oturur. Öğretici bu şekilde yoldan sırasıyla kucağında bebeği olan bir kadın taklidi yapan bir çocukla, engelli taklidi yapan bir çocuğu otobüse alır. İkinci ve üçüncü çocuklar da yerlerini bu bebekli kadına ve engelli çocuğa verirler. Daha sonra otobüse işten dönen bir amca ve teyze binerler, oturan çocuklar büyüklerine yer vererek saygılı davranırlar.

Oyun sonunda 5 çocuk ayakta 1 çocuk oturur durumdadır. Bu durumda bir müddet otobüste gidiyor gibi çocuklar bazen sallanırlar. Bazen de öne ve geriye giderler. Sonunda otobüs park eder. Çocuklara teşekkür

ederek drama bitirilir. Öğretici dramanın sonunda ihtiyacı olan insanlara her zaman yardım etmemiz gerektiğini vurgular.

Çalışmamızda öğrencilerin hayali otobüste birbirleriyle diyaloglar kurarak yolculuk etmeleri istenmiştir. Kimi yolcu hayallerini, kimisi planlarını, kimisi şikâyetlerini, kimisi dertlerini dile getirir. Problemlere çözümler üretilerek, dertler paylaşılarak, değerler öğretilerek yolculuğa devam edilir.