



DRAMA ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE KONUŞMA KAYGILARINA ETKİSİ¹

Naif KARDAŞ* Erhan AKIN**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin, Türkçe konuşma kaygılarını gidermede drama yönteminin etkisini belirlemektir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubuyla 10 haftalık bir çalışma yapılmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Kontrol gruplu deneysel araştırma desenin uygulandığı çalışmada ön test- son test uygulamalarından elde edilen verilerin analizinde nicel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını Mardin Dargeçit ilçesine bağlı Tavşanlı köyünde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Tavşanlı Ortaokulu'nun 7. Sınıfına devam eden 28 öğrenci deney ve kontrol grubunu oluşturmuştur. Random yöntemiyle belirlenen deney grubunda 12, kontrol grubunda ise 16 öğrenci yer almıştır. Deney grubunun Türkçe derslerinde uygulamalar 10 hafta boyunca drama yöntemine uygun yapılırken kontrol grubunda müfredatta yer alan etkinliklere dayalı öğretim yapılmıştır. Deneysel uygulamalar neticesinde deney grubunda uygulanan drama yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde müfredatta yer alan etkinliklere nazaran daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Drama yöntemi, Türkçe konuşma becerisi, Konuşma kaygısı.

The Effect of Drama Method on Students' Anxiety About Turkish Speaking

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of drama method on students' anxiety about Turkish speaking. Experimental and control groups were formed in the study and a 10-week study was conducted with the experimental group. The study was carried out according to quantitative research method. Quantitative analysis techniques were used to analyze the data obtained from pretest-posttest applications. The study groups are composed of middle school students studying in Tavşanlı village of Mardin Dargeçit district. 28 students attending Tavşanlı Secondary School formed the experimental and control group. In the experimental group determined by random method, there were 12 students in the experimental group and 16 in the control group. While the practices were conducted in Turkish speaking groups for 10 weeks according to the drama method, teaching was performed based on the activities in the control group. As a result of experimental applications, it was determined that the drama method applied in the experimental group yielded more successful results compared to the activities in control group.

Keywords: Drama method, Turkish speaking skills, Speech anxiety.

¹ Bu çalışma, birinci yazarın Doç. Dr. Erhan AKIN'ın danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Drama Etkinliklerinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi ve Kaygısına 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

** Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. erhanakin49@hotmail.com.
ORCID: 0000-0003-2372-9331

Giriş

Ancak dünyayı doğru algılayıp yorumlayarak bilgi üretme becerisini kazanmış topluluklar gelişmiş medeniyetler meydana getirebilir. Dünyayı doğru okuyup yorumlamak ve bilgi üretmek için öncelikle gelişmiş, anlama ve anlatma eylemlerini karşılayan, aksamayan yapısal özelliğe sahip bir dile ihtiyaç vardır. Toplumlara besleyen, geliştiren, geleceğe taşıyan lokomotif güç ise şüphesiz ki etkili iletişim yetenekleriyle donatılmış kişiolgudur.

Üreten, geliştiren, düşünen, problemlere çözümler üretebilen birey yetiştirmenin yolu etkili dil eğitimi vermektir. Nitekim bireyler; korkmadan, çekinmeden, kaygı-endişe duymadan kendilerini sözlü olarak ifade edebildikleri ölçüde başarılı olabilmekte ve yaşadıkları topluma katkı sunabilmektedirler. Bu anlamda konuşma becerisinin geliştirilerek konuşma kaygılarının giderilmesine yönelik eğitim etkinliklerini planlamak gereklidir.

Konuşma, Türkçe sözlükte “1.Konuşmak işi, 2. Görüşme, danışma, müzakere, 3. Dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans” (TDK, Güncel Türkçe Sözlük, 2017) şeklinde tanımlanmıştır. Konuşmanın tanımından da anlaşılacağı üzere konuşma; duygu ve düşüncelerin, deneyimlerin bir kaynaktan başka bir kaynağa söz ile aktarılması yeteneğidir. Bu yetenek sadece insanoğluna bahşedilmiş nadide bir özelliktir.” Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlar.” (MEB, 2015:6). İnsanlar arasında vazgeçilmez bir iletişim kanalını oluşturan konuşma, insanlık tarihi boyunca en çok kullanılan beceri olması hasebiyle de ayrı bir öneme sahiptir. Milletlerin millet olma şuurunun oluşmasında önemli bir yere sahip olan edebî ve tarihi ürünlerin ilk örneklerinin sözlü olarak verildiği her ilim erbabınca malumdur. Yazının bulunup kullanılmasına rağmen halk arasında o milletin kültürünü, kimliğini toplumlara benimseten çok sayıda eser dilden dile; tarihten tarihe aktarılmaktadır.

Alışverişlerde, toplantılarda, sınıflarda, sokaklarda, toplu taşıma araçlarında, yemek buluşmalarında hatta ibadet esnasında yani kısacası günümüzün neredeyse her anında konuşma becerisinden faydalanırız. Araştırmalar, günümüzün %50 ile %80’lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45’ini dinleyerek %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak %9’unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır.” (Nalıncı 2000:130). Konuşma becerisinin dinleme becerisinden sonra en çok kullanılan beceri olarak araştırmada saptanması konuşmanın önemini kavranması açısından önem arz etmektedir.

Günümüzde her toplum, bireyi için önemi kavranmış olan "iletişim"i güçlendirmek amacıyla çeşitli çabalara, bilgiye ve eğitime gereksinim duymaktadır. Özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından konuşma ve konuşmanın etkileyici gücü yoluyla elde edilen başarı, bireylerin yaşam niteliğiyle doğru orantılı sayılmaktadır. Bu nitelik gerek iş, gerekse özel yaşam boyutunda bireylerin güçlü iletişim kurmaları yoluyla değer kazanacaktır. Değişik amaçlara yönelik yapılan konuşmalar, sunuşlar, toplantılar için geçerli olan ölçütlerin başında etkili konuşma, doğru, anlaşılır ve açık anlatım gelmektedir” (Kurudayıoğlu, 2003: 289).

Bireylerin topluluk önünde veya içinde etkili konuşmalar yapmalarının en önemli engellerinden biri yaşadıkları konuşma kaygısıdır. Türkçe Sözlük (TDK, 2017)'te kaygı, “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa.” şeklinde açıklanmaktadır. Işık (1996) da kaygıyı, tehdit edici bir etken karşısında bireyin hissettiği huzursuzluk ve endişe durumu olarak açıklamaktadır. Kaygı mevhumunu tanımlamak üzere yapılan bu açıklamalar, bireyin duygusal, psikolojik durumunun kaygının kaynağını oluşturduğuna işaret etmektedir. Yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin önemli bir bölümünün Türkçe yazma veya konuşma kaygısı yaşadığını ortaya koymaktadır (Bulut, 2015; Kardaş, 2016a; 2015b; 2013; Sevim, 2012). Yaşanan bu kaygıların nedenleri değişkenlik gösterse de var olan gerçek şu ki toplumu oluşturan bireylerin büyük çoğunluğu topluluk önünde konuşma kaygısı yaşamaktadır. Bazı bireylerde ise topluluk önünde konuşma kaygısı bir fobi düzeyindedir. Topluluk önünde konuşmak sıradan bir aktivite olmadığı için konuşmacıları germektedir. Hâlbuki topluluk önünde konuşma, rutin bir aktivite olmadığı için bilinçli bir şekilde konuşmaya adapte olmayı gerektirir, aksi halde ters tepkiyle konuşma olumsuz bir şekilde sonuçlanabilir (Kardaş, 2015a:547).

Öğrencilere etkili konuşma becerisine sahip olmaları için verilen eğitimde, drama ile öğretimin alan yazında oldukça başarılı sonuçlar verdiğini paylaşan araştırmalar bulunmaktadır (Sevim ve Turan, 2017; Maden ve Dinç, 2017; Kılıç ve Tuncel, 2009; Kardaş ve Koç, 2017; Akoğuz, 2002; Arslan vd., 2010; Er, 2003; Aykaç, 2011; Yassa, 1997; Kempe, 2003; Jackson ve Bynum, 1997). Drama'nın Türkçe karşılığı için “canlandırma, oyunlaştırma” gibi kavramlar kullanılabilir. 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. Günümüz bazı tanımları incelendiğinde ise;

Drama, bir öğretim aracı olarak eğitim alanını, bir sanat formu olarak görsel sanatları, ayrıca psikolojik sağaltım ile de sağlık alanını ilgilendiren çok boyutlu bir kavramdır (Maden, 2010: 260). Kurudayıoğlu ve Özden, drama kavramını “hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılması” (Kurudayıoğlu ve Özden, 2015: 27) şeklinde tanımlamışlardır. Kardaş (2019:780) ise dramayı farklı duygu ve düşüncelerle olaylara bakma olanağı sunan teknik olarak ifade etmektedir. “En yalın anlamıyla drama; dramatik bir durumun, bir grup tarafından tiyatro teknikleri kullanılarak paylaşılması sürecidir” (Aslan, 2009: 27).

Drama, eğitimin en önemli ögesi olan öğrencinin pasif öğrenme yerine yaparak yaşayarak öğrenmesini mümkün kıldığı eğlenceli eğitim yöntemidir. Drama yönteminde çocuk aktif bir şekilde öğrenme sürecinde rol alır. Bu süreçte dersler oyun havasında geçer. Okul dönemiyle öğrencinin oyuna ayırdığı zaman kısıtlanırken drama sayesinde derslerin de oyun havasında geçmesi imkânı doğar. Dramada öğrenci duyarak, konuşarak, okuyarak ve en önemlisi aktif bir şekilde yaşayarak derse katıldığından öğrenmenin kalıcılığı üst seviyede gerçekleşir.

Bunların yanı sıra bireylerin kişilik gelişimlerinde de drama önemli bir yere sahiptir. Bireylerin önemli iletişim biçimlerinden konuşmayı geliştirmenin yanında; hayal gücünü, yaratıcılığı ve estetik zevki geliştirme, bireylerde sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratma, yaşam deneyimi kazandırma, zihinsel ve psiko-motor gelişime katkı sağlama, kendine güven duyma, topluluk önünde konuşma kaygısından kurtulma, karar verme ve benzeri birçok açıdan insanın kendisini geliştirmesine katkı sağladığı için drama, eğitim ortamlarında kullanılabilir etkili bir araç ve kazandırılacak önemli bir beceridir (Maden, 2010a).

Dramada öğrencinin aktif olması, taklitler yoluyla üstlendiği rolleri canlandırmaya çalışmasıyla birlikte oyun arkadaşlarıyla sürekli bir diyalog sürecine girerek iletişimsel açıdan yetkinleşmeye başlaması söz konusudur. Drama esnasında öğrenci, farklı kelimeleri de öğrenerek hayal âlemini genişletir. Böylelikle çocuk jest ve mimiklerini de yerinde kullanarak duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmenin hazzını yaşar. Bu açıdan bakıldığında, anlama ve anlatma becerilerinin aktif süreçlerle geliştirilmesi için drama yönteminin ne denli gerekli bir yöntem olduğu görülecektir.

Beddall (2006), dil öğretimi için dramanın neden gerekli olduğunu şu gerekçelerle ifade etmektedir:

- *Drama eğlencelidir ve sınıfta bir ortam değişikliği sağlar. Yorgun bir sınıfı enerjik hale getirebilir.*
- *Çocuklar, performans fikriyle motive olurlar.*
- *Çekingen öğrenciler, genellikle drama kullanılırken daha özgür ve istekli bir şekilde konuşabilirler.*
- *Çocukların önceki bilgilerinden istifade ederek dillerini zenginleştirmelerine yardımcı olur.*
- *Drama, çocukların sadece görme ve duyma duyularına değil aynı zamanda hareket sağladığı için tüm duyularına hitap etmektedir.*
- *Pantomim etkinlikleri, yabancı dilde iletişim kurarken faydalı stratejiler geliştirilmesine katkıda bulunur (Beddall, 2006; Akt: Kadan, 2013: 21).*

Drama yöntemiyle öğretim, öğrenciyi derslerde etkin kılmakta, yaparak yaşayarak öğrenmenin yolunu açmaktadır. Günlük yaşamın herhangi bir anının eyleme dönüştürülerek canlandırılması etkinliği olan drama, öğrencilerin dili etkin kullanmalarına da fırsat verir. Dramada öğrenci grup içerisinde sürekli bir etkileşim içerisinde olduğundan iletişim becerilerinin gelişimine de imkân doğar. “Yaşamın bir parçası olan drama, bir öğretim yöntemi olarak bireylerin konuşma kaygılarının giderilmesinde ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılabilir. Toplumu oluşturan bireylerin büyük çoğunluğunun topluluk içinde veya karşısında konuşma kaygısı yaşadıkları düşünüldüğünde, dramanın etkili bir iletişim yöntemi olarak bu sorunun giderilmesinde kullanılabileceğini göstermektedir.”(Kardaş, 2016: 599)

Bu araştırmada bireyleri dūřünmeye sevk eden, problemler karşısında çözümler üretmeyi sağlayan, bireylerin sosyalleşmesine imkânlar sunan öğretim yöntemlerinden drama yönteminin bireylerin dūřündüklerini topluluk önünde veya günlük sosyal iletişimlerinde yaşadıkları Türkçe konuşma kaygısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın temel problem cümlesini, “Dramanın öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde bir etkisi var mıdır? ” oluşturmaktadır. Araştırmada bu bağlamda şu sorulara cevap aranacaktır:

- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
- Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma kaygısı ön-test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada drama yönteminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi deneysel süreçlerle ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışma nicel araştırma özelliği taşımaktadır.

Çalışmada 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, “sistematik bir metot kullanılarak, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış şartlarda belli bir problemin çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır.”ifadesini kullanmaktadır.

Büyüköztürk (2008) 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, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 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.

Deney ve kontrol gruplarında aynı veri toplama araçları kullanılarak ön-son test uygulamaları yapılarak her iki grubun kendi içerisinde ön test-son test farklarına, hem de iki grubun son test farklarına bakılmıştır.

Tablo 1’de araştırma/çalışma deseni gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Deseni

Gruplar	Uygulama Öncesi (Ön Test)	Uygulama Boyunca (Süreç)	Uygulama Sonrası (Son Test)
Deney Gurubu	Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)	Drama Yöntemi İlkelerine Dayalı Öğretim	Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)
Kontrol Grubu	Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)	Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitabı Etkinliklerine Dayalı Türkçe Dersi	Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)

Araştırmanın Sayıltıları

Bu çalışmada deney ve kontrol grubu ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin ön-son test uygulamalarında “Türkçe Konuşma Kaygısı” ölçeğinde yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlıkları

- Bu çalışmadaki çalışma grupları Mardin İli, Dargeçit İlçesi Tavşanlı Köyü’nde eğitim faaliyetlerini sürdüren Tavşanlı Ortaokulu 7A ve 7B şubesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın veri toplama araçları “Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile sınırlıdır.
- Araştırmanın deneysel uygulamaları 10 hafta ve 20 ders saati ile sınırlıdır.

Çalışma Grupları

Bu çalışmada Drama ile öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına, etkisi araştırılmıştır. Araştırma Mardin İli, Dargeçit İlçesi Tavşanlı Köyü’ndeki eğitim faaliyetlerini sürdüren Tavşanlı Ortaokulu’nda yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmanın çalışma gruplarını Tavşanlı Ortaokulu’nun 7. sınıfında öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma gruplarının Tavşanlı Ortaokulu'ndan seçilmesinin nedeni araştırmacının bu okulda Türkçe öğretmeni olarak çalışıyor olmasıdır. Çünkü yaklaşık bir eğitim-öğretim dönemi boyunca sürdürülmesi gereken deneysel çalışmalar söz konusudur. Bu durum, deneysel uygulamaların ve öğrenci takibinin sağlıklı yapılması için oldukça önemlidir. Nitekim deneysel uygulamalardan sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için oldukça dikkatli ve özverili çalışmak gerekmektedir. Dahası araştırmacının öğretmen olarak bu kurumda çalışmış olması birtakım prosedürlerin yerine getirilmesinde kolaylık sağlamıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Çalışmalara başlamadan önce benzer niteliklere sahip gruplar oluşturmak için öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri incelenmiştir. Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği öğrencilere dağıtılmış ve onlardan ölçeği doldurmaları istenmiştir. Bu uygulamadan sonra ölçek verileri incelenmiş ve öğrencilerin konuşma kaygısı durumları belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra kaygı puanlarından hareketle -diğer demografik özellikler de dikkate alınarak öğrenciler eşit 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 7/A şubesinde, 12'si ise 7/B 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 7/B şubesi ise "Deney" grubu olarak tayin edilmiştir. Deney-kontrol gruplarının akademik başarıları ve diğer demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney-Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri

Sınıflar	Değişkenler		
7A Sınıfı/Kontrol	Cinsiyet	Kız öğrenci	10
		Erkek öğrenci	6
	Kitap okuma oranı	Bir yılda okunan toplam kitap sayısının öğrenci sayısına bölümüne denk gelen aralık	12 ve üzeri
		Başarı durumu ortalaması	Orta
		Öğrencilerin Birinci Dilleri	Kürtçe
7B Sınıfı/Deney	Cinsiyet	Kız öğrenci	6
		Erkek öğrenci	6
	Kitap okuma oranı	Bir yılda okunan toplam kitap sayısının öğrenci sayısına bölümüne denk gelen aralık	12 ve üzeri

Başarı durumu ortalaması		İyi
Öğrencilerin Birinci Dilleri	Kürtçe	12 Öğrenci

Deney ve kontrol gruplarının demografik özellikleri incelendiğinde her iki grubun da denk özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Aynı coğrafi ve kültürel özelliklere sahip iki komşu köyde yaşamakta olan akraba ailelerin çocukları olan öğrenciler, ilkokuldan itibaren aynı okul ve sınıflarda öğrenim görmüşlerdir. Her iki grupta bulunan tüm öğrenciler ailelerinden ilk olarak Kürtçeyi daha sonra da okulda öğrenimlere başlamalarıyla birlikte Türkçeyi öğrenmeye başlamışlardır. Dolayısıyla Kürtçe ana dilleri olma özelliğine sahipken Türkçe öğrenilen ikinci dil olmaktadır.

Öğrencilerin on iki ayda toplam kitap okuma bilgileri incelendiğinde her iki grubun da “12 ve üzeri” aralığında olduğu görülmektedir. “6 ve üzeri” ile “24 ve üzeri” aralıkları arasında bulunan “12 ve üzeri” aralığı, araştırma incelendiğinde her iki grubun yıllık kitap okuma ortalamalarının yer aldığı aralık olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının istatistiksel bakımdan da denk olup olmadıkları SPSS 20.0 paket programıyla incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ön test puanlarına normallik testi (normality test) analizleri yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda da iki grubun birbirine denk olduğu belirlenmiştir.¹

Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarında uygulamalara başlamadan önce öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının belirlenmesi için her iki grupta ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test uygulaması ve çalışmalar sonunda yapılan son test uygulamasında araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan veri toplama aracı aşağıda tanıtılmıştır.

Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)

Araştırmanın konuşma kaygısı verileri Sevim (2012) tarafından hazırlanan “Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)” ile elde edilmiştir. Ölçeğin bu çalışmada kullanılabilmesi için araştırmacıyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır.

Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği’nin kapsam geçerliği için yine uzman görüşüne başvurulmuş, olumlu dönütler alındıktan sonra ölçeğin bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği yapılandırılmış 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütün maddeleri anlamca olumsuz yargılardan oluşmaktadır.

¹ Drama yöntemine uygun yapılan drama etkinlik örnekleri için çalışmanın “Ekler” bölümüne bakınız.

Ölçek maddeleri üç alt boyuttan oluşmaktadır. 1-11. maddeler “konuşmacı odaklı kaygı”, 12-17. maddeler “çevre odaklı kaygı” ve 18-20. maddeler “konuşma psikolojisi odaklı kaygı” ile ilgilidir.

Ölçek, 5’li Likert olarak hazırlanmıştır. Ölçek dereceleri, 1: Hiçbir zaman, 2: Çok az, 3: Bazen, 4: Çoğu zaman, 5: Her zaman şeklinde puanlanmıştır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Puanlar yükseldikçe Türkçe konuşma kaygısının arttığı, düştükçe kaygının düştüğü kabul edilmiştir. Tablo 3.’te katsayı aralığı, puan aralığı, Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği derecelendirme verileri ve verilerle ilgili yorumlara dair bilgiler verilmiştir:

Tablo 3. Konuşma kaygısı puanlarının aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralıkları

Katsayı aralığı	Puan aralığı	Derecelendirme	Yorum
1.00–1.80	20-36	Hiçbir zaman	Çok düşük kaygı
1.81–2.60	37-52	Çok az	Düşük kaygı
2.61–3.40	53-68	Bazen	Orta
3.41–4.20	69-84	Çoğu zaman	Yüksek kaygı
4.21–5.00	85-100	Her zaman	Çok yüksek kaygı

Tablo 3 incelendiğinde, 20-36 puan aralığının “çok düşük düzeyde kaygı”, 37-52 puan aralığının “düşük düzeyde kaygı”, 53-68 puan aralığının “orta düzeyde kaygı”, 69-84 puan aralığının “yüksek düzey kaygı”, 85-100 puan aralığının ise “çok yüksek kaygı” olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçmede kullanılan KKÖ’nün ön uygulamayla güvenilirliği test edilmiştir. 125 7.sınıf öğrencisiyle ön uygulama yapılmış, yapılan ön uygulama neticesinde ölçeğin bu çalışma için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ,851 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha değeri bu çalışmanın hem deney hem kontrol grubu ön test verilerinden hareketle ayrıca incelenmiştir. Deney grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri ,804 bulunmuştur. Kontrol grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri de ,795 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin amaca hizmet eden maddelerden oluştuğunu ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Türkçe Konuşma Kaygısı ölçeği araştırmacı tarafından ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine elden dağıtılmış ve toplanmıştır.

Normallik Testleri

Bu başlık altında KKÖ ile toplanan verilerin analizinde hangi istatistik tekniklerinin kullanılacağına karar vermek amacıyla yapılan normallik testi (normallity test) analizlerine yer verilmiştir.

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

DeneySEL çalışmalarında araştırma gruplarında yer alan denek sayısına göre dikkate alınacak normallik testi belirlenir. Çalışma gruplarında yer alan toplam öğrenci sayısı 50’den fazla olduğu durumlarda “Kolmogorov-Smirnov” verileri dikkate alınırken çalışma gruplarındaki denek sayısı 50’den az olduğu durumlarda “Shapiro-Wilk” verileri dikkate alınır. Bu çalışmada gruplardaki 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 4’te konuşma kaygısına yönelik normallik testi bulguları verilmiştir.

Tablo 4. Türkçe Konuşma Kaygısı Normallik Testi

	İstatistik	Standart hata	Shapiro-Wilk	
Çarpıklık (Skewness)	-.189	.637	İstatistik	p
Basıklık (Kurtosis)	-.822	1.232	.968	.888

Tablo 4. incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin 10’dan düşük olduğu görülmektedir. Shapiro-Wilk değeri de incelendiğinde p değerinin ,05’ten yüksek ($p > ,05$) olduğu görülmektedir. Tablo 4’te konuşma kaygısı test verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p = ,888 > ,05$). Bu durumda konuşma kaygısı ön-son test veri analizinde parametrik testler kullanılmalıdır.

Veri Analizi

Yukarıdaki tabloda verilen normallik test sonuçlarına göre kullanılacak analizler belirlenmiştir. Buna göre çalışmanın nicel verilerinin 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

Öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarına yönelik alt amaçlarla ilgili bulgular problem sorularına bağlı olarak aşağıda sunulmuştur:

1.Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?

Birinci problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 5.’te verilmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Kaygısı ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklemeler t-testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Ön test	Kontrol Grubu	16	52.7500	9.67126	2.41782	26	1.063	.298
	Deney Grubu	12	50.3333	12.33866	3.56186			

Tablo 5’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde Türkçe konuşma kaygı puanları ve bu puanların istatistik analiz karşılıkları görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test konuşma kaygısı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 50,33 iken kontrol grubunun puanı 52,75’tir. Kaygı değerlendirme aralıkları incelendiğinde, hem deney hem kontrol grubu puanının “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı görülmektedir.

Sayısal açıdan değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesindeki Türkçe konuşma kaygısı puanlarında deney grubu lehine yaklaşık 2 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine sayısal anlamda önemli görülmeyen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için diğer analiz bulgularına bakmak gerekmektedir.

Diğer istatistiksel analiz bulguları incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır (p: ,298 > 0,05; t:1.063).

“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 ve kontrol grubu ön test konuşma kaygısı puanlarında istatistiksel açıdan önemli bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun deneysel uygulamalar öncesinde benzer Türkçe konuşma kaygısı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

2. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?

İkinci problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 6’da verilmiştir. Deney grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklemeler t-testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Deney Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test-Son Test Analiz Bulguları

Grup	Test	Mean	N	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Deney Grubu	Ön test	50.3333	12	12.33866	3.56186	11	.831	.123
	Son test	46.2500	12	12.06893	3.48400			

Tablo 6 da deney grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe konuşma kaygısı puanları görülmektedir.

Deney grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı aritmetik ortalaması 50,33 iken Drama yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma kaygısı puanının 46,25’e düştüğü görülmektedir.

Türkçe konuşma kaygısı ölçeği, kaygı puanı değerlendirme aralıkları da göz önünde bulundurulduğunda deney grubu Türkçe konuşma kaygısı hem ön test hem son test puanının “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı görülmektedir.

Deney grubu ön test- son test konuşma kaygısı puanları incelendiğinde, son testte yaklaşık 4 puanlık bir düşüşün gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Sayısal anlamda kısmen önemli görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için tablodaki diğer istatistiksel analiz bulgularına bakmak gerekmektedir. İstatistiksel analizler incelendiğinde ön-son test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasındaki sayısal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır (p: ,123> 0,05; t: ,831).

Ön test-son test deney grubu konuşma kaygısı puanı istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmese de “p” değerinin anlamlılık düzeyine (,05) oldukça yakın olduğu söylenebilir. Bu nedenle son test lehine oluşan yaklaşık 4 puanlık farkın, istenen düzeyde olmazsa da önemli olduğu söylenebilir.

3.Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma kaygısı ön-test son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?

Üçüncü problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 7’de verilmiştir. Kontrol grubu Türkçe Konuşma Kaygısı ön test-son test puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklemeler t-testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön Test-Son Test Analiz Bulguları

Grup	Test	Ortalama	N	Std. Sapman	Std. Hata	df	t	p
Kontrol Grubu	On test	52.7500	16	9.67126	2.41782	15	,797	.438
	Son test	50.4375	16	10.92989	2.73247			

Tablo 7’de kontrol grubu öğrencilerinin çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe konuşma kaygısı puanları görülmektedir.

Kontrol grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı aritmetik ortalaması 52,75 iken Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında sözlü anlatım konuları için uygulanan etkinlikler neticesinde, Türkçe konuşma kaygısı puanının 50,43’e gerilediği görülmektedir.

Türkçe konuşma kaygısı ölçeği, kaygı puanı değerlendirme aralıkları; göz önünde bulundurulduğunda kontrol grubu Türkçe konuşma kaygısı hem ön test hem son test puanının “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu ön test- son test konuşma kaygısı puanları incelendiğinde, son testte yaklaşık 2 puanlık bir düşüşün gerçekleştiği görülmektedir. Sayısal anlamda önemli görülmeyen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için tablodaki diğer istatistiksel analiz bulgularına bakmak gerekmektedir. İstatistiksel analizler incelendiğinde, ön-son test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasındaki sayısal farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($p: ,438 > 0,05$; $t: ,797$).

Bu bulgu, kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programına dayalı yapılan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını istendik düzeyde düşürmediğini göstermektedir. Bulgudan hareketle Türkçe Öğretim Programı’na dayalı olarak öğretmen kılavuz kitabında yer verilen etkinliklerin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde pek etkili olmadığı söylenebilir.

4.Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?

Dördüncü problem sorusuyla ilgili bulgular tablo Tablo 8’de verilmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Son Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Son test	Kontrol Grubu	16	50.4375	10.92989	2.73247	26	-.960	.106
	Deney Grubu	12	46.2500	12.06893	3.48400			

Tablo 8’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar sonrasındaki Türkçe konuşma kaygı puanları ve bu puanların istatistik analiz karşılıkları görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test konuşma kaygısı puanları arasında yaklaşık 4 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Deney grubu son test Türkçe konuşma kaygısı puanı 46,25 olarak gerçekleşirken kontrol grubu son test puanı 50,43 olmuştur. Kaygı değerlendirme aralıkları incelendiğinde, hem deney hem kontrol grubu son test konuşma kaygısı puanının “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı görülmektedir.

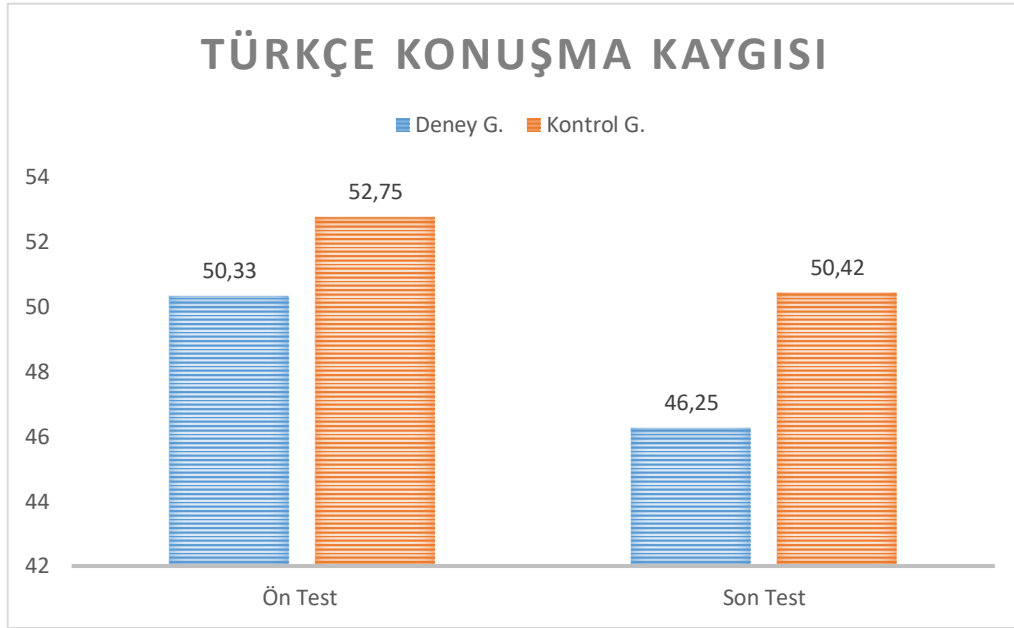
Deney ve kontrol grubu Türkçe konuşma kaygısı son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine oluşan farkın sayısal olarak kısmen önemli olduğu söylenebilir. Deney grubu lehine oluşan ve kısmen önemli olduğu düşünülen bu rakamsal farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için diğer analiz bulgularına bakmak gerekmektedir.

Diğer istatistiksel analiz bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p: ,106 > 0,05$; $t:-.960$).

Tablo 8’deki “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 şeklinde yorumlanır. Bu açıdan bakıldığında deney ve kontrol grubu son test konuşma kaygısı puanlarında istatistiksel açıdan önemli bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte “p” değerinin (,106) anlamlılık düzeyine (,05) oldukça yakın olduğu söylenebilir. Bu nedenle son testte deney grubu lehine oluşan yaklaşık 4 puanlık farkın, istenen düzeyde olmazsa da dikkate değer olduğu söylenebilir.

Son test aritmetik ortalamaları üzerinden değerlendirme yapmak gerekirse, deney grubunda “Drama” yöntemine dayalı olarak yapılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde, kontrol grubunda yapılan uygulamalara nazaran daha başarılı sonuçlar verdiği net olarak görülmektedir.

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 Kaygısı 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 kaygısı başarı puanlarındaki değişim görülmektedir.

Grafik incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma kaygısı başarı puanlarının birbirine yakın (deney=50,33; kontrol 52,75) olduğu görülmektedir. Son test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları incelendiğinde ise deney grubu başarı puanının 46,25; kontrol grubu puanının ise 50,42 şeklinde oluştuğu görülmektedir. Son test konuşma kaygısı puanları incelendiğinde, drama etkinliklerinin yapıldığı deney grubu lehine yaklaşık 4 puanlık bir farkın oluştuğu görülmektedir. Diğer bir deyişle kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyi son testte 2 puan düşerken deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı düzeyi 4 puan düşmüştür. Bu bulgu deney grubunda yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde kontrol grubunda yapılan uygulamalara göre iki kat daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

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

Sonuç ve Tartışma

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı ön test başarı puanları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 50,33 iken kontrol grubunun puanı 52,75 olarak belirlenmiştir. Ön test Türkçe konuşma kaygısı değerlendirme aralıkları incelendiğinde, hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında deney grubu lehine bulunan yaklaşık 2 puanlık bir farkın istatistik açısından önem düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p: ,298 > 0,05; t:1.063). Bu sonuç deney ve kontrol grubu öğrencilerin deneysel uygulamalara benzer konuşma kaygısı düzeyiyle başladıklarını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı ön test-son test başarı puanları arasında yaklaşık 4 puanlık bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstatistik açısından bu fark anlamlı bulunmamıştır.

Deney grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 50,33 iken drama yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma kaygısı puanının 46,25'e düştüğü belirlenmiştir. Bu kaygı puanının, kaygı ölçeği değerlendirme aralıkları açısından incelendiğinde “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son test lehine rakamsal olarak kısmen önemli görülen 4 puanlık bu farkın istatistik bakımından önem düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p: ,123 > 0,05; t: ,831).

Ön test-son test deney grubu konuşma kaygısı puanı istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmese de “p” değerinin anlamlılık düzeyine (,05) oldukça yakın olduğu söylenebilir. Bu nedenle son test lehine oluşan yaklaşık 4 puanlık farkın, istenen düzeyde olmazsa da önemli olduğu söylenebilir.

Bu bulgu deney grubunda yapılan “drama” etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını sınırlı düzeyde de olsa düşürdüğünü göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarında, drama etkinliklerinin konuşma kaygısının giderilmesinde sınırlı bir etkiye sahip olmasının farklı nedenleri olabilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısı ön-test son test başarı puanları arasında bir fark tespit edilmemiştir.

Kontrol grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 52,75 iken Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında sözlü anlatım konuları için uygulanan etkinlikler neticesinde, Türkçe konuşma kaygısı puanının 50,43'e gerilediği belirlenmiştir. Bu kaygı puanının, kaygı ölçeği değerlendirme aralıkları açısından incelendiğinde “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu ön test- son test konuşma kaygısı puanlarında son test lehine yaklaşık 2 puanlık bir düşüşün gerçekleştiği belirlenmiştir. Sayısal anlamda önemli görülmeyen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p: ,438 > 0,05; t: ,797).

Bu sonuç Türkçe Öğretim Programı'na dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında yer verilen etkinliklerin, öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde pek etkili olmadığını göstermektedir.

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanları arasında deney grubu lehine rakamsal olarak 4 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu fark istatistik bakımından anlamlı bulunmamıştır.

Deney grubu son test Türkçe konuşma kaygısı puanı 46,25 olarak gerçekleşirken kontrol grubu son test puanı 50,43 olmuştur. Kaygı değerlendirme aralıkları incelendiğinde, hem deney hem kontrol grubu son test konuşma kaygısı puanının “düşük düzeyde kaygı (37-52)” aralığında yer aldığı belirlenmiştir.

İstatistiksel analiz bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p: ,106 > 0,05$; $t:-.960$).

Son testte deney grubu lehine oluşan yaklaşık 4 puanlık farkın, istenen düzeyde olmazsa da dikkate değer olduğu söylenebilir. İki grubun son test kaygı puanları üzerinden değerlendirme yapmak gerekirse, deney grubunda “Drama” yöntemine dayalı olarak yapılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde, kontrol grubunda yapılan uygulamalara nazaran daha başarılı sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür.

Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin Türkçe konuşma korku, endişe ve kaygılarının giderilmesinde “drama”nın geleneksel yöntemlere nazaran daha başarılı sonuçlar vereceğini söylemek mümkündür. Bu bulgu ayrıca, drama öğretim yönteminin etkililik bakımından sınındığı yeni deneysel araştırmaların yapılması gerektiğini de ortaya koymaktadır

Drama ile öğretimi diğer alışagelmış, geleneksel öğretim uygulamalarına kıyasla avantajlı kılan özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin başlıcaları; rol oynama, empati yapma, etkili sözlü ve sözsüz iletişim kurma, sosyal beceri kazanma, özgüven kazanma, birlikte çalışma disiplini kazanma... şeklinde sıralanabilir. Temel amacı topluma sosyal becerileri geliştirmiş, üst düzey iletişim becerisine sahip bireyler yetiştirmek olan eğitim kurumlarında; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan, onların sosyal, kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına cevap veren aktif öğrenme uygulamalarına daha yoğun yer verilmesi gerektiği açıktır.

Gerçekleştirilen deneysel çalışmalar neticesinde, drama yönteminin öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesinde Türkçe Öğretim Programı (2006) çerçevesinde hazırlanan ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen etkinliklere nazaran daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Kardaş (2016a), yaptığı “Yaratıcı dramının öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi” isimli deneysel araştırmasında, yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde Türkçe Öğretim Programına göre düzenlenen konuşma eğitimi etkinliklerine nazaran çok daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Yazarlara göre bu sonuç, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde dramının kullanılması gereken etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Kardaş ve Koç (2017) yaptıkları “Drama Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi” isimli araştırmalarında; öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının minimize edilmesinde “drama” yöntemi, Türkçe öğretim programında uygulanan öğrenme etkinliklerinden daha başarılı bulunmuştur. Yazarlara göre konuşma kaygısıyla ilgili ulaşılan bu sonuç, öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesinde “drama” yönteminin kullanılması gereken etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Okulda öğrencilerin akademik başarısını artırmanın yolu onların iletişim becerilerini istedik düzeye çıkarmaktan geçmektedir. Çünkü ancak etkili bir iletişim becerisi olan öğrenciler derslerde yüksek bir öz güvene sahip olarak öğretmen-öğrenci iletişimde ve bilgi paylaşımında kilit rol oynayabilmektedirler. Dahası, bildiklerini doğru ve çekinmeden-rahat paylaşan, tartışan, gerçek hayatla ilişkilendiren öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği bilinmektedir (Kardaş ve Koç. 2017).

Nitekim öğrenilen bilgilerin kalıcı olması, bilginin günlük gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Drama bu amaca hizmet eden en etkili yöntemlerden olarak görülmekte ve bütün eğitim kademelerinde bu yöneme yer verilmesi gerektiği birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Çelikkaya, 2014; Kara, 2000, 2007, 2008, 2009, 2011; Kardaş, 2016b; Kırmızı, 2008; Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015; Durukan, 2012; Maden, 2010c,2010b, 2010a, 2011a, 2011b). Alan uzmanlarının eğitim-öğretim çalışmalarında hararetle drama yöntemini önermelerinin önemli gerekçelerden biri, öğrenenlerin çekinmeden, endişe duymadan iletişime geçmelerine katkı sağlamasıdır.

Dramada kullanılan oyunlar, rol oynamalar, doğaçlamalar ve canlandırmalar, yaşam durumlarına bir hazırlıktır, bireylerin yaşama hazırlanmasında ve konuşma kaygılarının giderilerek etkili konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri vardır (Aykaç ve Çetinkaya, 2013:675). Çünkü dramada ezber yoktur, bu nedenle öğrenci konuşmasını etkili kullanma gayreti içerisine girecek sözcüklerin söyleyiş özelliklerinden vurgu ve tonlamaya dikkat edecektir (Kara, 2007: 98).

Maden (2010b) yaptığı araştırmada drama öğretim yöntemini birçok açıdan incelemiş ve bu yöntemin öğrencilerin sözlü-sözsüz iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygısı taşımadan sözlü iletişim kurmalarını sağlamada kullanılması gereken, öğrencilerin sosyal-gerçek hayata hazırlanmalarına birçok açıdan katkı sunan bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Maden ayrıca, dramanın Türkçe derslerinde daha yoğun kullanılması gereken etkili bir öğretim yöntemi olduğunu açıklamaktadır.

Öneriler:

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

❖ Yapılacak dramaların öğrencilerin sıkılmasına neden olacak, öğrencileri yoracak kadar uzun olmamasına; kazanımları gerçekleştirilemeyecek kadar da kısa olmamasına dikkat edilmelidir.

- ❖ Birden çok drama çalışmasının yapılması planlandığında konuların ve yararlanılacak drama tekniklerinin farklı olması öğrencilerin ilgisini artıracaktır.
- ❖ Drama çalışmalarında rollerin dağıtılmasında gönüllülük esasına göre rollerin dağıtılmasına dikkat edilmelidir.
- ❖ Drama çalışmalarının aksamaması, dış ortamdan olumsuz etkilenmemesi için gerekli önlemler alınmalıdır.
- ❖ Çocuğun utangaçlıktan kaynaklanan kendini ifade etme konusundaki sıkıntıların giderilmesinde dramanın rolü göz önünde bulundurulmalıdır.
- ❖ 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.
- ❖ Bu çalışmayla drama yönteminin, Türkçe konuşma becerisinin gelişimine olumlu yönde etkisinin olduğu anlaşıldığından, diğer öğrenme alanlarının gelişimi için de drama yönteminin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.
- ❖ Etkinlik içerikleri Türkçe dil bilgisine uygun olmalıdır. Bu sayede Türkçenin daha doğru bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılmasına imkân sağlanmış olur.
- ❖ Elde edilen verilerden de anlaşılacağı üzere konuşma eğitiminde drama yöntemine başvurulması konuşma becerisinin gelişimi adına olumlu sonuçlar doğuracaktır.
- ❖ Türkçe Öğretim Programı'na dayalı olarak öğretmen kılavuz kitabında sözlü anlatıma yönelik hazırlanan etkinliklerin revize edilerek istendik başarı elde etmeye uygun hale getirilmesi gerekir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2007). Dramada Temel Kavramlar. (Editör: Ali Öztürk). *İlköğretimde Drama*, 1, 1-18.
- Aslan, N. (2009). "Drama Öğretimi", Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Kitabı. 20- 22 Haziran, Ankara: Oluşum Yayınları, 25-29.
- Aykaç M. ve Çetinkaya G. (2013). Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9*, 671-682.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beddall, F. (2006). *Drama in The Classroom*, Mary Glasgow Publications.
- Bulut, K. (2015). Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri Ve Kaygılarına Etkisi, Yayımlanmamış doktora tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı – İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara, Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Önemi ve Uygulama Örnekleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/2, 447-470.

- Kadan, Ö. F. (2013). Yaratıcı Drama Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi. *Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi*.
- Kara, Ö.T. (2000). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, Ö.T. (2011). Türkçe Dersinde Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4/7, 146-164.
- Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Dramanın Kullanılması ve Bir Uygulama Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (2), 151-164.
- Kara, Ö.T. (2008). Dramayla Türkçe Öğreniyorum. *Osmaniye Rehberi*, 4, 34-35.
- Kara, Ö.T. (2007). Drama Yönteminin İlköğretim Türkçe Derslerinde Kullanılması (Poster Bildiri). *Türkiye 9. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri*, (22-24 Haziran 2007, Bolu), Drama Kavramları Bildiri Kitabı, Ankara: Oluşum Yayınları, s.97-98.
- Kara, Ö. T. (2010). Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar İlkeler Teknikler*, Ankara, Nobel.
- Kardaş, M.N. (2013) İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi *TurkishStudies-International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic* 8(9), 1781-1799.
- Kardaş, M.N., (2015a) İkinci Dili Türkçe Olan Çok Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Konuşma Kaygıları ve Bu Kaygıların Bazı Değişkenlerle İlişkisi, *Turkish Studies - International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic* 10(7), 541-556, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7960>.
- Kardaş, M.N. (2016b). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Yazma Kaygılarına ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 11(9), p. 475-496. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9621>.
- Kardaş, M.N. (2015b). İki dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Yazılı Anlatım Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerine Bir Araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies* 37, 239-252.
- Kardaş, M.N. ve Koç, R. (2017). Effect of Drama Instruction Method on Students' Turkish Verbal Skillsand Speech Anxiety. *InternationalJournal of Progressive Education*, 13, 64-78.
- Kardaş, M.N. (2016a).Yaratıcı Drama'nın Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Giderilmesine Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi TheJournal of International SocialResearch* 9(45), 598-604.
- Kardaş, N. (2019). 7. Sınıf Öğrencilerinin Drama Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(30): 779-790.
- Kline, R. B. (2005). *PrinciplesandPractice of StructuralEquationModeling*. New York, ABD: TheGuilfordPress.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, Bahar, 13, 287-309
- Kurudayıoğlu, M. ve Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Levent, T. (1993). Niçin tiyatro, İstanbul, Gündoğan Yayınları.
- Maden, S. (2010a). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz yeterlikleri. *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)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maden, S. (2011a). Rol Kartlarının Konuşma Eğitimindeki Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(2), 23-38
- Maden, S. (2011b). *Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımı İle İlgili Sorunlar*, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4/6 s.107-
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Drama Dersi (5 ve 6. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). *Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2014). *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEB), (Eğlence Hizmetleri-Yaratıcı Drama)*, Ankara.
- 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.
- Sevim, O. (2012) Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik, Güvenirlik Çalışması, *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7, 927-937.
- Adıgüzel, H.Ö. (2007). Drama ve Öğrenme Ortamları. (Editör: Ali Öztürk). *İlköğretimde Drama* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 33-47.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1): 23.
- Şahin, E. ve Kardeş, MN. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 263-275
- TDK (2017). *Türkçe Sözlük*, Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları
- 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.

EKLER

EK 1.

Deney Sürecinde Kullanılan Drama Etkinliği Örnekleri ve Isınma Çalışmaları

Deney sürecinde kullanılan drama etkinliği örnekleri internet ortamından yararlanılarak drama çalışmalarımızda kullanılmış olup bu örneklerin tez çalışmamızda yer alması için Mayıs 2018 tarihinde tekrar gözden geçirilerek internet adresleriyle birlikte bunlara tezimizde yer vermiş olduk. Yazan ve site bilgileri olduğu gibi aktarılmıştır.

Uygulama 1:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 20)

Yürüyerek ısınma: Müzik eşliğinde veya tef ritmi ile yerinde sayma, yavaştan hızlıya, hızlıdan yavaşa doğru, çamurlu bir yolda, otlarla kaplı bir tarlada, denge tahtası üzerinde, cam kırıkları arasında, ezilmiş domateslerin arasında, muz kabukları üzerinde, sıcak kumda, buz üzerinde yürüme vb.

Esas Çalışma: (<https://bekirhoca.com/egitim-makaleleri/egitimde-drama-uygulamaları/>)

Derekuşu ve Çiçekler (Halk Masalı):

Bir varmış, bir yokmuş. Bir yaz varmış ama ne yazmış. Sıcak mı sıcak. Güneş çevreyi yakıyormuş. Günlerdir bir damla yağmur düşmemiş toprağa. Bütün çiçekler boyunlarını bükmüşler. Susuzluktan ölmek üzereymişler. Kenarda bir dere akıyormuş. Ama çiçekler derenin suyuna nasıl ulaşırlar? Çiçekler ağustos böceğine yalvarmışlar. “Bize dereден biraz su taşı, yoksa öleceğiz” demişler. Ama böcek yerinden kıpırdamamış ve çiçeklere su taşımamış. Kelebeğe söylemişler. O da güzel kanatlarını göstererek “suya yaklaşırsam kanatlarım bozulur” demiş. Sonra uçup gitmiş. Çiçeklerin sesini bizim derekuşu duymuş ve onlara çok acımış. Gagasıyla onlara dereден damla damla su taşımış. Böylece çiçekler ölmekten kurtulmuşlar. Ama derekuşu son çiçeğe de su getirdikten sonra, yorgunluktan çimenlerin üstüne düşmüş. Orada uyuya kalmış.

Derekuşu uyurken yağmur başlamış. Çiçekler çok sevinmişler. Suya kavuşmuşlar, kurtulmuşlar ölmekten. Ama içlerinden biri, “şu derekuşu olmasaydı, yağmur yağana kadar hepimiz çoktan solmuştuk. Bizi asıl o kurtardı” demiş. Bütün çiçekler onu haklı bulmuşlar ve derekuşunu korumaya karar vermişler. Çiçekler eğilerek yapraklarını uyuyan derekuşunun üzerine germişler. Böylece derekuşu yağmurdan hiç ıslanmamış. Rahat rahat uyumuş. Ama masal bu ya, çiçeklerin renkleri yağmurdan kuşun üstüne akmış. Derekuşunu renk renk boyamış. Uyandığında öteki kuşlar “Renkli kuş, güzel kuş sen kimsin?” diye sormuşlar. Çünkü onu tanıyamamışlar. Küçük derekuşu şaşırılmış. Derenin kenarına uçup suya bakmış. Suya bakınca ne görsün? Renkli renkli tüylerle bezenmiş, güzel bir kuş olmuş. Tabi derekuşu buna çok sevinmiş.”

Lider masalı çocuklara okuduktan sonra, çocukların masalı doğaçlama ile canlandırmalarını isteyebilir. Fakat amaç masalı olduğu gibi oynamak değil, masalı bir çıkış noktası olarak kabul edip, buna göre yeni çözümler oluşturabilmek olmalıdır. Böyle bir masal için maske, makyaj ve kostüm kullanılması uygun olur.

Lider masalın başını okuduktan sonra, sırayla kahramanları seçer. Bunun için de küçük bir oyun kullanabilir. Çünkü gruptaki herkesin derekuşu olma şansı yoktur. Örneğin, adil bir oyun olması açısından sandalye kapmaca oynanabilir ve bu oyunun sonucunda birinci olan kişi derekuşu rolü için seçilebilir. Grubun diğer üyeleri de masal kahramanları rollerini üstlendikten sonra, masal konusu doğaçlanır. Masaldaki sonuçtan farklı bir sonuca ulaşılabilir. Bütün masallar bu ve bunun benzeri tekniklerle dramatize edilebilir.

Çalışmamızda masal okuduktan sonra öğrencilerin doğaçlama bir şekilde bu masalı canlandırmaları istenmiştir.

Uygulama 3:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)

Katılımcılar bir çember oluştururlar. Tek çift olarak isimlendirilir ve el ele tutuşurlar. 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 4:

Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)

İç içe iki çember oluşturulur. Müzik çalar, iç çemberde olanlar sağa, dış çemberde olanlar sola doğru yürürler. Müzik sustuğu anda, karşılıklı gelen kişiler tanışır ve konuşurlar. Oyun birkaç defa tekrarlanır. Sonra katılımcılar kendilerini en çok etkileyen kişi ve konuşma içeriği hakkında bir cümlelik değerlendirme yaparlar.

Esas Çalışma: (<https://bekirhoca.com/egitim-makaleleri/egitimde-drama-uygulamalari/>)

Küçük Tren

Evvel zaman içinde bir küçük tren varmış, iki istasyon arasında gider gelirmiş. (Çocukların dikkatini çekmek için tren kelimesi yüksek sesle söylenir ve çocukların hep beraber trenin çalışma sesini çıkarmaları için beklenir). Küçük bir lokomotif olduğu için tek bir vagonu varmış ve yalnız posta taşımış. Bir gün yükünü almış. Yola koyulmuş, gidiyormuş. Önüne büyük bir tren çıkmış (çocukların daha yüksek bir tren çalışma sesi çıkarmaları beklenir). Büyük tren bozulmuş ve içindeki yolcular inmişler.

İstasyon şefi trendeki öğrencilerin okula yetişmesini istiyormuş. “Şu küçük treni öne alalım, postayı boşaltalım, sonra öğrenciler binsin. Belki onları taşıyabilir” demiş. Hemen küçük treni öne almışlar. Sonra peşine iki vagon eklemişler. Küçük tren buna çok sevinmiş. Çocuklar vagonlara dolmuşlar. Tren düdüğünü çalmış. (Çocuklar ses çıkarır).

Küçük tren hareket etmiş. Başlamış çekmeye (çocuklarla birlikte önce yavaş yavaş, sonra hızlanarak trenin çufçuf sesini çıkarırlar). Çocuklar yol boyunca sevinçle el çırpmışlar, şarkı söylemişler.

Çalışmamızda öğrencilerden karşılaşılan problemlere kendi aralarında çözümler üreterek diyalog kurmaları istenmiştir. Mantıklı olmayan çözümlerin elenmesi, en mantıklı ve uygun çözüm bulunana kadar tartışmaya devam edilmesi istenmiştir.