

62623

T.C
Ankara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yabancı Dil Öğretimi
Anabilim Dalı

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
DRAMANIN KULLANIMI

Yüksek Lisans Tezi

Sıla (Oyat) AY

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Özcan DEMİREL

ANKARA, 1997

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans dersleri arasında hemen hemen tüm öğrencilerin en çok ilgisini çeken ders “Yabancı Dil Öğretiminde Drama” adlı ders olmuştur. Bunun nedeni hiç kuşkusuz konunun Türkiye’de yabancı dil öğretmenlerince fazla bilinmiyor olmasıdır.

Bu eksikliği farketmem ve konunun hayli ilgi çekici olması beni, “Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı” adlı bu araştırmayı yapmaya itti. Araştırma henüz öneri aşamasındayken dikkatimi çeken bir diğer nokta da dilimizde konuyla ilgili çok kısıtlı sayıda kaynak olmasıydı.

İşte bu nedenlerden dolayı bu betimsel araştırmayı yapmaya, yabancı dil öğretmenleri ve konuyla ilgilenen, her alandan yabancı dil öğrencisine konuyu ana hatlarıyla da olsa açıklamaya çalıştım.

Çalışmam öncesinde ve süresince her türlü sorunuma sabırla çözümler bulan ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel’e; konuya ilgi duymamı sağlayan ve beni bir bakıma böyle bir araştırma yapmaya teşvik eden Sayın Prof. Dr. İnci San’a; Yüksek Lisans dersinde “Drama”yı hepimize sevdiren sevgili Gülfem Aslan ve Teresa Doğuelli’ye; Bristol’daki British Council Yaz Okulu kapsamındaki “Drama Yoluyla İngilizce Öğretimi”kursunun değerli eğitmenlerine; tüm çalışmam süresince gece gündüz, aklıma takılan her konuyu tartıştığım değerli arkadaşım Araştırma Görevlisi Dilek Peçenek’e ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili aileme, eşime ve küçük kızım Esi Şirin’e teşekkürü borç bilirim.

Sıla (Oyat) AY

İÇİNDEKİLER

	<i>Sayfa No</i>
ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER	II
ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ	III
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Kavramsal Çerçeve	1
1.2. Yöntem	5
1.3. Amaç	6
1.4. Önem	6
II. BÖLÜM	8
TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	8
2.1. Tarihçe	8
2.2. İzlenen Yaklaşımlar ve Yöntemler	13
2.3. Yabancı Dil Öğretimi Yöntem ve Teknikleri	16
III. BÖLÜM	23
DRAMA	23
3.1. Eğitimde Drama	23
3.1.1. Dramanın Tanımı	23
3.1.2. Eğitim Konusundaki Bazı Düşünceler	25
3.1.3. Tarihçe	27
3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Drama	31
3.2.1. Öğretmen Öğrenci Rollerini	34
3.2.1.a. Öğretmenin Rolü	36
3.2.1.b. Öğrencinin Rolü	41
3.2.2. Gerekli Düzenlemeler	44
3.2.2.a. Fiziki Çevre	44
3.2.2.b. Süre	48
3.2.2.c. Isınma Çalışmaları	50

3.3. Dramaya Bağlı Olarak Uygulanan Teknikler.....	54
3.3.1. Rol Oynama.....	55
3.3.2. Mim.....	66
3.3.3. Doğaçlama.....	69
3.3.4. Kukla.....	75
3.4. Dramanın Yabancı Dil Öğretiminde Uygulama Alanları	76
3.4.1. Sözel Beceri.....	76
3.4.2. Sözcük Öğretimi.....	84
3.4.3. Dilbilgisi.....	87
3.4.4. Yazın.....	90
3.4.4.a. Yazınsal Metinler.....	90
3.4.4.b. Şiir.....	95
IV. BÖLÜM.....	98
DRAMANIN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE ETKİLERİ.....	98
4.1. Drama Sonrası Etkinlikler.....	98
4.2. Drama Etkinlikleri Sırasında Öğretmenlerin Tutumu....	99
4.3. Dramanın Dil Yetilerini Geliştirmeye Etkisi.....	100
V.BÖLÜM.....	103
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
5.1. Sonuç.....	103
5.2. Öneriler.....	108
ÖZET.....	109
ABSTRACT.....	110
KAYNAKLAR.....	111
EKLER.....	120

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

	<i>sayfa</i>
Şekil 1. Sınıf Dzenlemesi.....	47
Tablo 1. Drama Tekniklerinin Kullanıldığı Bir Dersin Temel Unsurları.....	48
Tablo 2. Rol Oynama İçin nerilen Bir İŞlem Süreci.....	59



I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Kavramsal Çerçeve

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, eğitim konusunda iki karşıt görüş bulunmaktadır. Gelenekselciler, eğitimin amacının bilgi aktarımı olduğu görüşündedirler. Karşıtı olan görüş ise bireyin kutsallığı, önemi ve biricikliği üzerinde duran Romantik düşünceden kaynaklanır. Bu düşünceye göre çocuğa saygı, herhangi bir dış bilgiden daha önemlidir.

Özellikle İngiliz eğitimciler, eğitimde drama kullanımını işte bu ikinci görüş doğrultusunda, bilgi merkezli eğitimden çocuk merkezli eğitime geçmek için kullanmaya başlamışlardır.

Drama, eğitimdeki yerini, 1898'de Viyana'da Uygulamalı Sanatlar Okulu'nda sanat dersleri veren Franz Cizek'e borçludur (Hornbrook, 1989:7). Cambridge Okul Müdürü Henry Caldwell Cook, oyunu sahnedeki oyuncu düşüncesiyle kaynaştırarak, bugün eğitimde drama diyebileceğimiz kapsamlı bir programı tarif eden ilk kişi olmuştur (Hornbrook, 1989:8). Yirminci yüzyılın başında sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, Finlay Johnson'ın adı geçer. Öğretilecek her konuyu dramaya uyarlama üzerine, türünün tek örneği olan bir kitap yazmıştır (Bolton, 1984:11). İkinci Dünya Savaşı sonrasında eğitimde drama daha da yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. 1943'de Eğitsel Drama Derneği kurulmuş, bu dönemde özellikle, Peter Slade ve Dorothy Heathcote gibi öncüler eğitimde dramayı tanıtma ve yaygınlaştırma üzerine çalışmışlardır.

Eğitimde drama, doğal olarak yabancı dil öğretiminde de yerini almıştır. Yine de hala, yabancı dil öğretiminde “Sözcük Bilgisi + Temel Yapılar = Dil” anlayışı hemen hemen tüm yabancı dil öğretimi programlarının temelinde yatmaktadır. Bu anlayış, dilin sadece bilişsel yönünü gözönüne alır, oysa ki dil sadece zihinsel bir olgu değildir. Zihin bedene, beden de dile bağlıdır.

Drama, duygusal içeriği ve bedeni dile kazandırmayı amaçlar. Dramanın yabancı dilde kullanılma amaçlarının başında “anlam”ın üzerinde durmak gelir. Doğru yapıların öğretilmesi gerektiği yadsınamaz, ama önemli olan bunların başından itibaren anlamlı bir şekilde öğretilmesidir (Maley & Duff, 1982:7).

Yabancı dil öğretimine dramanın getirdiği değişikliklerin en önemlilerinden biri hiç şüphesiz öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişikliklerdir. Drama, geleneksel rollerden tamamen sıyrılıp çok daha özgür ve rahat bir ilişki içine girilmesini sağlar. Özellikle öğretmenin rolünde ortaya çıkan değişiklik öğrenme için çok güdüleyicidir. Çünkü drama etkinliklerinde öğretmen, herşeyin doğrusunu bilen ve korkulan, sınıfın tek hakimi durumundaki kişi değil; öğrencilerle birlikte etkinlikler yapan, oyunlar oynayan, gerektiğinde danışılan kişidir. Bunun sonucunda öğrenci sınıfta kendisini çok daha rahat hissedebilmekte, karşısındaki kişiyi sert ifadeli bir otorite olarak görmediğinden strese girmemekte ve dahası yanlış yapmaktan korkmaksızın yabancı dili kullanabilmektedir.

Drama etkinliklerinin başarı ile uygulanabilmesi için gerekli bazı düzenlemelere dikkat edilirse hemen her yaş grubu ve dil düzeyindeki öğrencilerle başarı ile uygulanmaması için hiç bir neden yoktur. Bunların başında etkinliklerin yapılacağı alanın ve sürenin ayarlanması gelmektedir. Birkaç uygulama sonrasında öğretmen

bunları kolaylıkla düzenleyebilecektir. Etkinlikler öncesinde ya da öğretilmesi amaçlanan konu, yapı, sözcükler çalışılmadan önce yaptırılacak ısınma çalışmaları da öğrencileri etkinliklere hazırlama açısından büyük önem taşımaktadır.

Drama; doğaçlama, rol oynama, mim gibi tekniklerden ve kukla gibi araçlardan yararlanmaktadır. Bunlar, dramanın tüm etkinliklerinde sıkça kullanıldıklarından dramadan soyutlanarak ayrı teknikler olarak algılanmamalıdır.

Doğaçlama, karakterlerin kendiliğinden konuştuğu durumların yaratılmasıdır. Yabancı dil öğretiminde uygulanan doğaçlama, öğrencilerin sahip oldukları dil yetilerini ortaya çıkarır ve iletişim kurabilme özelliklerini sınar.

Mim, sözcük ya da ses kullanmadan sadece hareketlerle yapılan dramadır. Birçok yabancı dil öğretmeni farkında bile olmadan derslerinde sık sık mim tekniğini kullanmaktadır. Yeni bir sözcük öğretilmesi sırasında sözler yetersiz kaldığında anlamı verebilmek için mim devreye girer. Eylemler ya da sıfatlar gibi dilbilgisi konuları da mim yoluyla öğretilbilir ya da pekiştirilebilir.

Rol oynama basit bir anlatımla, öğrencilerin hayali karakterlerin rollerine bürünmeleri ve bu insanların konuşacağını ya da davranacağını düşündükleri gibi konuşup davranmalarını (Watcyn - Jones, 1983:10).

Yabancı dil öğretiminde kukla kullanımının en önemli yararlarından biri, utangaç ya da sorunlu öğrencilerin kendilerini hedef dilde ifade etme sorunlarını kuklanın karakterine girerek yenmeleridir. Kuklaların öğretim aracı olarak en etkin

kullanılabildikleri alan şüphesiz dil eğitimidir. John Warren Stewig'e göre "Öğrenciler dramatik bir oyun sırasında herhangi başka bir duruma oranla çok daha fazla sözel dil kullanırlar." Hem yaratıcı dramada hem de kuklacılıkta hazırlıksız konuşma söz konusudur; kuklanın avantajı konuşan kişiyi saklayarak utangaç ya da sözel yetenekleri sınırlı olanları iletişime yönlendirmesidir.

Tüm bunların ışığında, dramanın yabancı dil öğretiminde kullanılmasının çeşitli gerekçeleri ve yararları olduğu düşünülmektedir. Drama;

- a) Eğlenerek ve rahat ederek öğrenmeyi sağlar.
- b) Öğretilen bilgiler öğrencilerin aklında daha iyi kalır.
- c) Utangaç öğrencilerin yabancı dili kullanmasına yardımcı olur.
- d) Öğrenciyi çok iyi güdüler.
- e) Vurgu, tonlama, ritim gibi fonolojik özellikleri uygulamayla öğretir.
- f) Vücut dili ve yüz ifadeleri ile anlaşmayı ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.
- g) Sosyal yetiler kazandırarak öğrencileri paylaşmaya ve birlikte çalışmaya teşvik eder.
- h) Öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerini ön plana çıkarmalarını sağlar.
- i) Sözcük bilgisi, konuşma, okuma, dilbilgisi ve yazın öğretiminde uygulanabilir.

"Yabancı dil öğrenen bir öğrenci çoğu zaman, sınıfta kendisini ifade etmekten çekinir ve bu, öğrencide suskunluğa ve bir çeşit küskünlüğe neden olur" (Langenheim, 1987:43). Bu gibi durumlarda, drama tekniğinin etkili olduğu noktalar vardır:

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

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

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

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

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

1.2.Yöntem

Bu araştırma, kavramsal yönü ile tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çalışmada öncelikle Türkiye'deki yabancı dil öğretimi üzerine kısaca bilgi verilmiş, daha sonra sırasıyla eğitimde dramının tarihçesi ve kullanımı anlatılmış, yabancı dil öğretiminde drama ve uygulanma biçimleri örnekler verilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Verilen bilgiler sonucunda dramının yabancı dil öğretimine katkısı irdelenmeye çalışılarak yabancı dil öğretmenlerine çeşitli öneriler verilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sırasında yapılan kaynak taraması Türkçe, İngilizce, Japonca yazılmış olan kaynaklarla sınırlı tutulmuştur. Kaynak taraması sonucunda elde edilen bilgiler geçerlik ve güvenilirliklerine dikkat edilerek derlenmiş; derlenen bilgiler konunun planı çerçevesinde sınıflandırılmış, işlenmiş ve yazma aşamasına gelinmiştir.

1.3.Amaç

Yabancı dil öğretiminde drama nedir ve sınıf içinde etkili olarak nasıl uygulanır sorularına yanıt aramak tezin amacını oluşturmuştur. Bunun yanısıra :

- a) Drama tekniğinde öğretmenin ve öğrencinin rolleri nedir?
- b) Drama için gerekli olan koşullar nelerdir?
 - Isınma çalışmaları nelerdir?
 - Fiziki çevre oluşturulurken nelere dikkat edilmelidir?
 - Süre nasıl ayarlanmalıdır?
- c) Dramaya bağlı olarak uygulanan tekniklerin özellikleri nelerdir, ne zaman kullanılırlar?
- d) Dramanın yabancı dil öğretiminde uygulama alanları nelerdir?
 - Sözel Beceri
 - Sözcük öğretimi
 - Dilbilgisi
 - Yazın
- e) Drama sonrası etkinlikler nelerdir?
- g) Drama etkinlikleri sırasında öğretmenin tutumu nasıl olmalıdır?
- h) Dramanın yabancı dil yetilerini geliştirmeye etkisi nedir? sorularına da yanıt aranmıştır.

1.4.Önem

Bu araştırma, sadece dilin kurallarını öğretip kullanımını öğretemediklerinden yakınan yabancı dil öğretmenlerine, öğrencilerin yaratıcılıklarını da gözönüne alarak dili kullanmayı öğretebilmek için uygulanan teknikleri açıklamayı amaçlamaktadır.

Türkiye’de, dramatize ederek öğrenme tekniklerinin kullanımının yabancı dil alanında yaygınlaşmamış olmasının temel nedeninin yabancı dil öğretmenlerinin bu alanda bilgilendirilmemiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan bu araştırma sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin alanlarında daha yetkin çalışmalar yapmalarına katkı getirmesi beklenmektedir.



II.BÖLÜM

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

2.1. Tarihçe

İnsanlar, toplumlar, uluslar arasında bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için anadilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. Uluslararası dili belirleyen ekonomi, bilim, teknoloji, askerlik alanlarında üstünlük ve din olmuştur. Eski çağda Roma İmparatorluğu döneminde Grekçe ve Latince; Ortaçağda Latince ve Arapça, yeni çağda Fransızca, bugün ise İngilizce en yaygın uluslararası dil olmakla birlikte, artık dış ilişkilerin yürütülmesi için birden çok ortak dil seçilmektedir.

Türkiye de birçok ülke ile ekonomik ve kültürel ilişkilerde bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye, bölgesel konumu gereği, Asya ile Avrupa hatta güneyde Afrika kıtaları arasında kilit ülke durumundadır. Yine Türkiye, başta Birleşmiş Milletler olmak üzere Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve daha birçok uluslararası kuruluşun üyesidir. Bu kuruluşlarda ortak iletişim aracı olarak birkaç ulusun dili kullanılmaktadır. Bu diller de doğal olarak öğrenilmesi gerekli yabancı dillerin başında gelmektedir.

Yabancı dille yürütülen dış ilişkilerde eskiden beri çevirmenler kullanılmıştır. Örneğin Osmanlı Devleti 1669'dan 1820 yılına kadar İstanbul-Fener'li Rumlardan yararlanmış, ondan sonra da Türk çevirmenler Tercüme Odası (1832-) ve yurt dışı elçilik

katipliklerinde yetiştirilmiştir. Uluslararası ilişkilerin artması karşısında yabancı dillerin, özellikle de uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin öğrenilme gerekliliği sonucunda bu dillerin öğretimi okul programlarına alınmıştır. İlişkiler ve dolayısıyla ihtiyaçlar arttıkça, yabancı dil öğretimi sadece okullardakilerle sınırlı kalmamış, özel dersaneler ve kültür dernekleri de yabancı dil öğretimine başlamışlardır.

Türkiye'de Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemler her bakımdan çok farklı özellikler göstermektedir. Bu nedenle bu araştırmada yabancı dil öğretiminin tarihçesi de Cumhuriyetten önce ve sonra olmak üzere iki bölümde incelenecektir.

Cumhuriyet Öncesi Dönem: Osmanlı İmparatorluğunun kurulduğu 1299 yılından Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılına kadar geçen 624 yıllık süreyi kapsayan bu dönem de kendi içinde, Tanzimata kadar geçen devre ve Tanzimat devresi olarak ikiye ayrılır. Bu ayrımın başlıca nedeni imparatorluk döneminde eğitimin Tanzimata kadar din esasına, Tanzimat devrinde ise batılı usullere göre yürütülmüş olmasıdır.

a. Tanzimata Kadar Geçen Devre: Bu devre içinde Osmanlı İmparatorluğunda, Sıbyan okulları (Mahalle Mektepleri) ve Medreseler olmak üzere din esasına dayanan iki çeşit okul vardı.

- *Sıbyan Okulları*, ilk eğitim veren okullardı. Burada derslere ve çocukların eğitimine dini bilgiler hakimdi. Anadil Türkçenin okutulması ve öğretilmesi bu okullar için önemli değildi. Bugünkü anlamıyla bir Arapça öğretimi de yapılmıyordu. (Başgöz, 1968)

- Medreseler, Müslümanlığın malı olan eğitim kurumlarıydı. Bu öğretim kurumlarında Anadil Türkçe okutulmuyordu. Öğretimde

en önemli yeri Arapça tutuyordu. Bu uygulamaya göre Osmanlı döneminde Arapçanın öğretim dili olarak kabul edilmesi ve ikinci dil olarak öğretilmesi Medreselerde başlamış oluyordu.

Ayrıca *Enderunlar*, saray hizmetleri için görgülü ve bilgili bilim adamı yetiştirmek amacıyla kurulmuştu. Burada Türkçenin dışında yabancı dil olarak Arapça ve Farsça öğretilmekteydi. Bu okulların dil öğretimi açısından bir özelliği de Türk olmayan çocuklara (devşirmelere) Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesiydi.(Demirel, 1993:7)

b. Tanzimattan Cumhuriyete Kadar Geçen Devre: 1939'da Tanzimatın ilan edilmesi ve orduda Nizam-ı Cedit hareketinin başlaması Osmanlı Türkiye'sinde ilk batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketi olarak değerlendirilmektedir. Eğitim alanında batılılaşma ve çağdaşlaşma da bu devrede başlamıştır.

Türkiye'de batılılaşma hareketi askeri okullarda uygulanan öğretimle başlarken, yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi de ilk kez bu okullarda olmuştur. Fransızca batı dillerinin ilki olarak öğretilmeye başlanmıştır. Eğitimde yenilik girişimleri de, Fransızcanın eğitim programlarında yer almasıyla başlamış, ancak yabancı dile daha çok tıp öğrenimi alanında gereksinim duyulmuştur. Tıp öğreniminin dışında açılan Mekteb-i Mülkiye'de ise Fransızca dersi, programlara 1863 yılında girmiştir.

Tanzimat devrinde yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer alması, bugünkü liselerin çekirdeğini oluşturan Sultanilerin açılmasıyla başlamıştır. 1 Eylül 1868 tarihinde Galatasaray Sultanisinin açılması, Türkiye'de yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur.

Tanzimatla birlikte ve daha çok Fransa'nın baskılarıyla Fransızca öğretimi öncelik ve güncellik kazanmış, Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşını izleyen dönemde de İngilizce etkinlik ve güncellik kazanmıştır.(Cem,1978) (Demirel, 1993:9)

1869 yılına kadar Galatasaray Sultanisinden başka orta öğretim kurumu bulunmayan İmparatorluk döneminde Saffet Paşa'nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ni yayınlamasından sonra İdadi ve Sultani adıyla yeni orta öğretim kurumları açıldı ve bu okulların ders programlarında yabancı dil derslerine yer verildi. Böylece yabancı dil, Osmanlı Türkiye'sinde devlet eliyle yürütülen orta dereceli okullarda programlara normal bir ders olarak ilk kez 1869 yılında girmiş oldu.

İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra okullarda yabancı dil öğretilmesine özel bir önem verilerek Fransızca bütün okullarda zorunlu tutulmuş İngilizce ve Almanca'nın da isteğe bağlı olarak öğretilmesi benimsenmiştir.Ancak medreseler ve burada uygulana eğitim sistemi devam etmiştir.

Cumhuriyet Dönemi: Bu dönem, Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından bugüne kadar geçen süreyi kapsamaktadır.

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında atılan ilk ve en önemli adım, 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanununun çıkması olmuştur. Bu kanunla, Osmanlılar devrinden kalan medreseler kapatılmış yerine bugünkü okullar açılmıştır.(Demirel, 1993:11)

Osmanlı İmparatorluğunun eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış ve yerine batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuştur. Sadece İmam Hatip Liselerinin programlarında Arapçaya yer verilmiştir.

1956 yılına kadar, bir kısım dersleri yabancı dille öğreten tek lise Galatasaray Lisesi iken, bu yıldan itibaren kolej adıyla ve deneme amacıyla yeni okullar açılmaya başlandı. Cumhuriyet döneminde yabancı dille öğretim yapan özel yabancı liseler kapatılmamış, ancak yeni okulların açılışına da izin verilmediği için günümüze kadar bu okullara bir yenisi eklenmemiştir. Bunun sonucu olarak Cumhuriyetin ilk yıllarında, özel Türk okulları açılmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır.

Atatürk, 1 Kasım 1925 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinin yasama dönemini açış konuşmalarında, Türk çocuklarının öğrenimi için anne ve babaların gösterdikleri ilgiyi takdirle belirtmiştir. Çok hızla artan öğrenim isteklerini karşılamak üzere devletçe mümkün olan azami fedakarlığın yapılmasını rica ederken yurttaşların da kendi çabalarıyla çocukları eğitim ve öğretim alanında yetiştirerek devlete yardımcı olmalarını önemle istemiştir.

Atatürk'ün bu önerisini gerçekleştirmek üzere 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. Bu derneğin okul açma çabaları 1930-1931 öğretim yılında başlamış, 1931-1932 öğretim yılında İlk, 1933-1934 yılında Orta ve 1936-1937 yılında da Lise kısımları olmak üzere Yenişehir Lisesi daha sonraki adıyla Ankara Koleji açılmıştır. (T.E.D.1968) Bu kolej, 1951-1952 öğretim yılına kadar takviyeli İngilizce öğretimi yaparken bu öğretim yılından sonra İngilizce öğretim ve eğitimi başlamıştır (Demirel, 1993:12).

1974-1975 öğretim yılına göre yabancı dille öğretim yapan resmi liselerin sayısı onikiye, 1982-1983 öğretim yılında ise yirmiüçe ulaşmıştır. 1986-1987 öğretim yılında ise 103 Anadolu Lisesinde toplam 40.715 öğrenci ve 2.845 öğretmen eğitim ve öğretime devam etmekteydi (MEGSB,1986). (Demirel, 1993:11)

2.2. İzlenen Yaklaşımlar ve Yöntemler

Türkiye’de son yıllara kadar yabancı dil öğretiminde kullanılan (devlet okulları ele alındığında) üç yöntem vardı: Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Dolaysız Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem.(Demircan, 1988:174)

Hasan Ali Yücel (1938: 188) 1919 yılından sonra okullarda “dolaysız” yöntemin ya da “Berlitz” yönteminin uygulandığını, ancak başarı sağlanamadığını belirtmekte; “Eski (dilbilgisi-çeviri) yöntemle eğitilen öğrencilerin bir miktar sözcük ve kural ile biraz okuyup yazma bilmesine karşılık, yeni yöntemle yetişenlerin biraz mekanik ve basmakalıp tümceden başka birşey bilmedikleri”nden yakınmaktadır.

Dolaysız yöntem, Meşrutiyet’ten (1908), Cumhuriyet’e kadar kullanılmıştır. Ondan önce ise, “dilbilgisi-çeviri” yönteminin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yöntemi belirleyen “amaç” olduğundan, Türkiye’de 1941 yılına kadar ve ondan sonra uzun süre, “okuma-anlama” ve “çeviri”ye yönelik öğretim yapılmış, bir anlamda “dilbilgisi-çeviri” yöntemi sürdürülmüştür.

Başkan (1969:1), yabancı dil öğretimindeki genel başarısızlığı, “Yöntemin yeterince düzenlenmemiş olmasına, dilbilgisi öğretiminin dil öğretimi sayılmasına” bağlamıştır (Demircan, 1988:174).

1944 yılında E. V. Gatenby'nin Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü'nü kurması ile, öteden beri adı bilinen dolaysız yöntem, İngilizce öğretiminde yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır.

Daha sonra 1955 yılından başlayarak, A.B.D. Georgetown Üniversitesi İngiliz Dili Programı (Georgetown English Language Program) çerçevesinde Gazi Eğitim Enstitüsünden yetişen öğretmenler, İngilizceyi “dolaysız yöntem”le değil “işitsel-dilsel” yöntemle öğrendikleri halde, görev aldıkları okullarda “dolaysız yöntem”e uygun olarak yazılmış ADMEC adlı ders kitabından öğretmek durumunda kalmışlardır.

1966 yılında düşünülüp 1971 yılında yayınlanmaya başlanan “An English Course for Turks” adlı ortaöğretim ders kitapları ile işitsel-dilsel yöntem bir ölçüde uygulanmaya başlanmıştır. Avrupa Konseyi işbirliği ile yazılmış olan bu dizide, yapısal-durumsal bir öğretim programı kullanılmıştır. Sözlü mekanik alıştırmalar oldukça yoğundur. 1972 yılından sonra dil öğretiminde işlevsel-kavramsal öğretim programı gündeme sokulmuş, iletişimsel uygulamalar ön plana çıkmıştır.

Üniversitelerdeki durum ortaöğretim kurumlarından farklı değildir. Özel amaçlı yabancı dil öğretimi bir süre “dilbilgisi-çeviri” yöntemiyle yapılmış, bu arada okuduğunu anlamaya da önem verilmiştir. Dilbilgisi-çeviri yöntemini zorunlu kılan etmenlerin başında yabancı dil bilgisinin sınanma biçimi gelmektedir. Gerek üst düzeyde öğrenim (yüksek lisans, doktora) ve akademik kimlik

(doçentlik, profesörlük) için girilen yabancı dil sınavları ‘çeviri’ becerisine dayandığından, öğretim de ister istemez sınava hazırlanma biçimine, dolayısıyla dilbilgisi-çeviri yöntemine dönüşmüştü.

Günümüzde ise 1970’lerde ortaya çıkan ve yabancı dil öğretiminin esas amacının o dilde iletişim kurabilmek olduğunu savunan iletişimci yaklaşım, öncelikle özel okullar ve dersanelerde uygulanmaya başlanmıştır.

Tüm bu kullanılan yöntem ve yaklaşımlar doğal olarak ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen amaçlara ulaşmak için birer araç olarak kullanılmaktadır. Özellikle ortaöğretim kurumları ele alındığında yabancı dil öğretmenlerinin, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği amaçlar doğrultusunda seçmecî bir yöntem uyguladıkları söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığınca ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin amaçları şöyle belirlenmiştir:

- 1.Öğrenilen yabancı dili, tabii konuşma hızıyla konuşulduğunda anlayabilme,
- 2.Anlaşılır bir şekilde konuşabilme,
- 3.Kolaylıkla okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme,
- 4.Düşünce ve duygularını yazıyla anlatabilme,
- 5.Öğrendiği yabancı dili okuldan sonra da kendi kendine geliştirebilme güç ve yeteneğini kazanma (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi 2149, 10 Ekim 1983).

2.3. Yabancı Dil Öğretimi Yöntem ve Teknikleri

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. 1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığının ortaklaşa düzenledikleri 'Yabancı Dil Öğretimi Programları' konulu seminerde belirlenen belli başlı yöntemlerin bir sınıflaması yapılmıştır. Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından benimsenen bu yöntemler şunlardır :

1. Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
 2. Dolaysız Yöntem (Direct Method)
 3. Kulak - Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
 4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
 5. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)
 6. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
- (Demirel, 1993:31)

1. Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi

Bu yöntem, Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve günümüze kadar kullanılmış bir yöntemdir.

Rönesans devrinin ünlü eğitimcilerinden Jan Comenius yabancı dil öğretimini yeni ilkelere dayandırmış ve dilin kurallarını öğretme yerine, taklide, tekrara ve hem okuma hem de yazmada pek çok uygulamanın yapılmasına önem vermiştir. Comenius, *Linguarum Methodus Novissima* adlı eserinde dilbilgisini tümevarım yöntemiyle öğretmeyi amaçlamış, 1658'de yayınladığı *Orbis Pictus* adlı eseriyle de ilk kez resimli dil öğretimini ortaya atmıştır.

17.Yüzyılda yaşıyan düşünürlerden John Locke, 1693 yılında yayınladığı *Some Thoughts Concerning Education* (Eğitimle İlgili Bazı Düşünceler) adlı eserinde dilin kurallarından değil, insanların kullanımlarından oluştuğunu, dil öğrenmenin alışkanlığa ve ezberleme yöntemine dayandığını söylemiştir.

18.Yüzyılın sonlarına doğru okullarda uygulanan yabancı dil öğretimi yöntemi, amaç dilden anadile çeviri yöntemi olmuştur. Böylece geleneksel yöntem olarak bilinen dilbilgisi-çeviri yöntemi 19. yüzyıla kadar yabancı dil öğretiminde okullarda kullanılmıştır. Karl Plötz (1819 - 1881) bu yöntemi daha da geliştirmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar Plötz'ün teknikleri geçerli olmuştur. (Demirel,1993:32)

Dilbilgisi - Çeviri yöntemine göre, dil bir kurallar dizgesidir. Dil öğrenme, kuralları ezberleme ve kullanmadır. Yabancı bir dil öğrenirken bu dil ile anadil karşılaştırılmalı ve aralarındaki benzerlikler vurgulanmalıdır.

2.Düzvarım Yöntemi

Bu yöntem, dilbilgisi - çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak 1950'lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye'de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır.

1880'lerde dil öğretimine yeni bir öge - fiziksel etkinlik eklenmiş ve Gouin, *Art D'enseigner et D'étudier Les Langues* (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı eserinde bugünkü düzvarım yönteminin temelini oluşturan görüşleri ortaya atmıştır. Gouin, bu kitabında modern psikolojideki fikirleri yabancı dil öğrenmeye uygulamıştır. Dil önce kulakla işitilecek, dille

pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler böylece Gouin tarafından ortaya atılmıştır. Gouin, yabancı dil öğretimini fiziksel etkinlik (yaparak öğrenme) şekline getirmiştir. (Demirel, 1993:33,34)

Düzvarım yöntemine göre dil bir alışkanlıklar dizgesidir. Bu yöntemde amaç dilde öğretim yapmak esastır. Dilbilgisinin tümevarım yöntemi ile öğretilmesi kabul edilmiştir ve yabancı dilin de anadil ile aynı şekilde öğrenilebileceği savunulmaktadır.

3. Kulak - Dil Alışkanlığı Yöntemi

Bu yöntem 1940lı ve 50'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Kolej öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeleri için Fries ve Lado tarafından geliştirilen Michigan Yöntemi ile yine Michigan Üniversitesi tarafından geliştirilen Ordu Yönteminin bir benzeri olarak kabul edilmektedir.

Amerikan ordusu, kendi subaylarına, askeri üsler kurduğu ülkelerde konuşulmakta olan dilleri öğretme zorunda kalınca ve bilinen yöntemlerle uygulamada başarısız olunca üniversitelerin yardımıyla (özellikle Michigan Üniversitesi) geliştirdiği ve kısaca ASTP (Army Specialized Training Programme) denen bir programı okullarında uygulamaya başlamıştır. Alınan sonuçlar çok parlak olmuş ve ordu yöntemiyle kısa sürede yoğunlaştırılmış dil programları ile yabancı dil öğretiminde başarı sağlanmıştır.

Daha sonraları, orta dereceli okullarda da uygulanmasına başlanan ordu yöntemi okul ortamında kulak-dil alışkanlığı yöntemi

olarak ele alınmıştır. Bu yöntemin ortaya çıkışında önemli katkıları olan yapısalcı dilbilimcilerden Bloomfield, Brooks ve Lado'ya göre geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemi yabancı dil öğretiminde etkili bir yol değildir.

Yapısalcı dilbilimcilerin yanısıra davranışçı psikologlar özellikle Skinner'in bu yöntemin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkısı çok olmuştur. (Demirel,1993:379)

Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre dil bir alışkanlıklar dizgesidir. Dil öğrenme, alışkanlık kazanmadır. Dil öğretimi sırasında çözümlene değil karşılaştırma yapılmalıdır.

4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Bu yaklaşım, bilişsel öğrenme kuramcılarından Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır.

Chomsky, 1957 yılında yayınladığı *Syntactic Structures* adlı eserinde dil konusu ile ilgili yeni görüşler ortaya atmış ve dilbilim alanında üretimsel - dönüştürümlü (generative - transformational) okulunun doğmasına neden olmuştur. Chomsky, dil olgusunu dil edinimi ile dil yetisi olarak ikiye ayırmıştır. 1965 yılında yayınladığı *Aspects of Theory of Syntax* adlı diğer bir eserinde Chomsky, davranışsal dil öğretimine karşı çıkıyor ve görüşlerini şöyle açıklıyordu: "... Dil öğretimi bir alışkanlık ve koşullanma sorunu değil yaratıcı bir süreçtir, kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, zihinsel etkinliği yansıtır..." Bu görüş bilişsel öğrenme yaklaşımının temelini oluşturmuştur.

Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır. Bu zihinsel algılama öğrenciler için dil öğrenimini daha zevkli hale getirir. Dil, bir alışkanlık ürünü değil yaratıcı bir süreçtir. (Demirel,1993:42-43)

5. İletişimci Yaklaşım

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde, kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler - özellikle Hymes'in öncülük ettiği sosyo-dilbilimciler - Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla yani edim ve yeti ile, dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını; bunun yanına iletişim yetisi adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir.

Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır. Sözcükler ve cümleler, kavramların iletilmesi için birer araçtır. Diğer bir deyişle, dilin yüzeysel yapısı yani dilbilgisi kurallarından çok, dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir. İletişimi sağlayabilmek için dilin iyi bilinmesi gerekir. Esasen iletişim yeterliliği bir yerde dilbilgisi yeterliliğini de zorunlu kılmaktadır. Bunu sağlamak için kavramsal-işlevsel yaklaşımla eğitim programı düzenleyen program geliştirme uzmanları, tutarlı kararlar alabilmek ve başarılı bir program düzenleyebilmek için eğitim sistemi içinde yeri ve işlevi olan her değişkenle etkileşimde bulunmak zorundadır.

İngiltere'de Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982) gibi dil uzmanları, iletişim amacıyla yapılacak yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında kavramsal-işlevsel yaklaşımdan; sınıf içinde kullanılacak yöntem

olarak da iletişimci yaklaşımdan söz etmektedirler. Bu uzmanların en önde gelen ortak kanıları dilin öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, ders programının hazırlanışında diğer bazı yöntemlerle uzlaşma yoluna gidilmesi yönündedir. Böyle bir uzlaşma öğrencilerin gereksinimlerine ve öğretim koşullarına göre ayarlanır. (Demirel,1993:43-44)

6. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, yöntemler karması, ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin, sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafını kullanabilmesidir. Sözcük öğretiminde düzvarım yöntemine, dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yaklaşımına, konuşma becerisini kazandırmada kulak,dil alışkanlığı ve iletişimci yaklaşıma ağırlık verilmesi gibi.

Bu yöntemle, yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde, daha iyi ve daha etkili öğretim yapabilecekleri söylenebilir. (Demirel,1993:48).

Yabancı dil öğretimi sırasında öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları teknikler ise Demirel'e göre (1993:55-56) şunlardır:

1. Gösteri (Demonstration)
2. Soru - Cevap (Question and Answer)
3. Drama ve Rol Yapma (Drama and Role-Play)
4. Benzetim (Simulation)
5. İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları (Pair -Work and Group Work)
6. Mikro Öğretim (Micro Teaching)
7. Eğitsel Oyunlarla Öğretim (Academic Games)
 - a. İletişim Oyunları (Communication Games)
 - b. Gramer Oyunları (Grammar Games)

Yabancı dil öğretiminde tüm bu tekniklerin yeri ve katkısı olmasına karşın, bu çalışmada özellikle “drama” üzerinde durulması kararlaştırılmıştır.

III.BÖLÜM

DRAMA

Bu tezi hazırlama kararını verme nedenlerimizin başında, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde geçmişten bugüne uygulanan yöntemlerde kullanılan teknikler arasında dramanın kullanılmamış olmasından kaynaklanan eksiklikleri görmüş olmamız gelmektedir. Dramanın eğitimde ve özellikle de yabancı dil öğretiminde kullanımı araştırmadan önce, Türkiye’de yabancı dil öğretimi ile ilgili kısaca bilgi vermeyi uygun gördük.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi üzerine verilen kısa bilgiden sonra Türk ve Avrupalı uzmanların benimsediği belli başlı altı yöntem hakkında bilgi verilmiş, yaygın olarak kullanılan teknikler belirtilmiştir. Tüm bu bilgilerin ışığında, yabancı dil öğretiminde drama konusuna geçmek uygun görülmüştür.

3.1. Eğitimde Drama

3.1.1. Dramanın Tanımı

Drama, bir bakıma belirsiz bir terimdir. Bir yandan, sahne, televizyon ya da radyo için yazılmış bir oyun anlamına gelebilir. Bu oyunlar aynı zamanda yazınsal eserler olarak çalışılabilir ya da okunabilir. İzleyiciler önünde sahnelendiğinde, dans ve müziğin yanısıra sahne sanatının bir dalı olarak kabul edilir. Öte yandan, drama, tamamen sahneleme ile ilgili değildir. Bu sözcük, gerçek yaşamdaki hareketleri ya da olayları da içine alır. “Dramatik” olan, güçlü ya da çarpıcı olandır. “Drama” mutlaka seyirci önünde sahneleme düşüncesini içermez, bu aynı zamanda “eğitsel drama”,

“eğitimde drama” ve “dil ğretiminde drama yöntemi” için de geçerlidir.

Eğitimde drama ya da eğitsel drama kavramı ise genellikle, tarihten matematiğe ve yabancı dillere kadar çeşitli konuların öğretilmesinde kullanılan sınıf içi yöntem anlamındadır.

Drama olarak adlandırılan sınıf içi etkinlikleri, dersin amacına ve genel hedefe göre farklılık gösterir ve zaman zaman “eğitimde drama” ile “eğitimde tiyatro” kavramlarını birbirlerinden ayırmak zor olmaktadır. Eğitimde tiyatro hareketinin esin kaynaklarından biri, “temsil-merkezli” tiyatronun aksine “ocuk-merkezli” tiyatronun üzerinde duran *Peter Slade*'dir. *Slade*'in amacı dramatik etkinliğe katılan, hem konudan hem de temsilin şeklinden etkilenen ocuk seyirciler olmasıdır. Tiyatro alanı, seyirci katılımının önemini vurgulamak amacıyla seyirciye yaklaştırılmıştır. Aynı zamanda, çocuklar hazır bir metnin temsilinden çok kendi “drama”larını yaratabilmelidirler. *Slade*'in düşünceleri, eğitimde dramanın öncülerinden *Brian Way*'in çalışmalarını da etkilemiştir.

ocuk tiyatroları ya da diğer bir tanımla, çocuklar için temsiller; eğitsel drama ve eğitimde tiyatro yani okulları dolaşan aktörler arasındaki farklılıklar, çeşitli etkinliklerin amaçları ve yöntemleri btnleştirildike birbirine karışır hale gelmiştir. 1950'lerin sonlarından başlayarak okulları gezen, çoğu zaman sadece temsiller veren, ama giderek öğrenme sürecinde seyirci katılımını kullanan tiyatro toplulukları, genellikle öğrencilerin dramatik etkinliklerde rol almaları yoluyla toplumsal konuların ve yerel tarihin öğrenilmesine yardımcı olmuşlardır.

Daha az sorunlu olan bir konu ise eğitimde drama ile tiyatro eğitimi arasındaki farklılıktır. Tiyatro eğitimi, öğrencileri tiyatro alanında eğitmeyi amaçlar, kültürel bir kurum olarak etkisini ve bir oyunun nasıl hazırlandığını ayrıntılarıyla öğretir.

“Şimdilerde, eğitimde tiyatro hareketi ve dramanın öğretilmesi, ders konusu olarak, dil öğretmenlerine yararlanabilecekleri yöntemsel olasılıklar sunmaktadır” “Yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı, ortaya çıkabilecek “tiyatroya yönelik” istekleri dışlamaz. Sahneye çıkmaktan hoşlanan öğrenciler olabilir ve hatta oynamak istemeyenler bile üretime katılabilir. Bir oyun sahnelemek genellikle sınıf için birleştirici bir etkinliktir” (Monni, 1995:76).

3.1.2. Eğitim Konusundaki Bazı Düşünceler

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, eğitim konusundaki iki karşıt görüş sürekli bir çekişme içindedir. Gelenekselciler, eğitimin amacının bilgi aktarımı olduğu görüşündedirler. Bu düşüncenin savunucuları “bilgi” ile, bir kuşaktan diğerine geçebilecek durağan bilgiyi kastetmişlerdir. Eğitim konusundaki bu görüşe en uygun eğretilen “boş kap” imgesidir. Burada öğretmen tarafından değerlendirilen, çocuğun dışında kalan herhangi birşey, edilgen bir şekilde ağız açık duran kaba “boca edilir”. Doldurma işlemini yapan elbette öğretmendir ve sınama yolu ile kabın içeriği ve kapasitesi ölçülmektedir.

Eğitim konusundaki karşıt görüş, bireyin kutsallığı, önemi ve biricikliği üzerinde duran Romantik düşünceden kaynaklanır. *“Öğretmen, çocuğu acımasız dünyadan ve müdahalelerden korumalı ve doğal gelişimini desteklemelidir. Çocuğa saygı, herhangi bir dış bilgidен daha önemlidir. Froebel (1887) den alınan uygun*

eğretilemsel anlatıma göre öğretmen, çocuğun içinde her zaman varolan tomurcuğun çiçek açması için sabırla bekleyen ve tohuma en iyi şekilde bakan bir bahçıvan gibi olmalıdır” (Bolton,1984:3-4).

“‘Boş kap olma’ görüşü ile ‘çiçek açan tohum’ (Froebel) modeli arasındaki savaşı, eğitimde dramının ve oyunun kullanımında da etkili olmuştu. O dönemlerin ilerici eğitimcileri, özellikle İngilizler dramaya özel bir yer vermişlerdi. Oynayarak davranış geliştirme, çocuk oyunlarından yola çıkıyordu ve artık merkez olan çocuğa yönelikti. Bu oyunlarda ortaya bir ürün çıkmasından çok, sürece önem veriliyordu.

Kuşkusuz İngiltere’de her öğretmen drama konusuna aynı ilgiyi duymamıştı; ama ilgi duyanlar, yolu açan önderler olarak bu yeni eğitim akımında yerlerini almışlar ve drama okullara, ‘çocuğun merkez olması’, ‘aktif yöntem’ ve ‘kendini ifade etme’ parolaları arasında girmişti.

John Dewey (1921) bilgi-merkezli eğitimden çocuk-merkezli eğitime doğru gerçekleşen devrimi şöyle tanımlar: ‘Eski eğitim sisteminde ağırlık çocuğun dışındaydı: Öğretmende, ders kitabında, çocuğun içgüdü ve içtepkisel etkinliklerinin bulunmadığı her yerde idi... Şimdi yapmaya çalıştığımız değişikliklerde ağırlık noktası da değişmektedir... çocuk, eğitim uygulamalarının çevresinde döndüğü bir güneşe dönüşmektedir’” (San, 1996).

3.1.3. Tarihçe

1898'de Viyana'da *Uygulamalı Sanatlar Okulu* içinde çocuklar için serbest sınıflar açan Avusturyalı sanat öğretmeni *Franz Cizek*'in deneyleri, eğitimde sanatın kullanılmasına yönelik düşüncelere uygun örnekler sağlamıştı. Stüdyosuna çizim ya da boyama yapmak için gelen genç insanlar içlerinden geldiği gibi çalıştılar ve *Cizek* hiçbir zaman onları düzeltmediği ve işlerine karışmadığı gibi onları mümkün olduğunca yüreklendirdi. *Cizek*, bu çalışmalarında, herkesin içinde saklı olan yeteneği ortaya çıkarmayı amaçladı.

Drama, eğitimdeki yerini, geleneksel tiyatro çalışmalarından çok *Cizek*'in akademilerdeki sanat derslerine borçludur. Erken dönem ilericilere göre de çocuk oyunlarındaki masum “öyleymiş gibi yapma” şekli, kendi içinde oldukça yararlı “doğal” bir eğitimdi.

Cambridge Okul Müdürü *Henry Caldwell Cook*, “oyun”u sahnedeki “oyuncu” düşüncesiyle kaynaştırarak, bugün eğitimde drama diyebileceğimiz kapsamlı bir programı tarif eden ilk kişi olmuştur.

Caldwell Cook, oyunu “yapmaya değer tek iş” ve insan doğasında varolan bir etkinlik olarak gördü. *Perse Okulu*'nun İngilizce Bölüm Başkanı olarak, hem sınıflarda oyun sahnelenmesini, hem de daha sonraları, ilk amaçlı-kurulmuş drama odası olan ve “The Mummery” adını verdiği odalarda oynanmasını teşvik etti. “Oynama”nın, öğrencileri, biçimsel bir öğretimin verebileceği dramatik edebiyat bilgisinden daha derin bir şekilde güdüleyebileceğini savundu. Bazı öğrenci gruplarını kendi

temsillerini yazmaları ve malzemelerini hazırlamaları yönünde yüreklendirdi.

“Caldwell Cook’un 1917’de yayınlanan kitabı “The Play Way”, yazarın kendine özgü “Boys’ Own Paper” tarzını (ilericiliğini yansıtan inatçı tarzı); sanat ve eğitim ile ilgili devrimci ruhunu tam anlamıyla yansıtmaktadır. Caldwell Cook’un ideal okulu, geleceğin “Oyun Okulu”, şehir hayatının zararlı etkilerinden uzakta kırsal kesimde olmalıdır. Şarkı söyleme, resim çizme, oynama ve şiir yazma baskın olmak üzere ders planında marangozluk, dokumacılık, basım, kitap ciltleme ve bahçıvanlık gibi el işi derslerine de yer verilmelidir. Disiplin, karşılıklı güven ve anlayışa bağlı olmalıdır” (Hornbrook, 1989:7-8).

*“Cook’un felsefesi, dramatik edebiyat etkinliği değil, daha çok oyun etkinliğini eğitimin tabanına oturtma yönündeydi. İngilizce, bir konu ya da yöntem değil, bir deneyimdi. Cook’un emekliliğinden sonra da olsa *Perse Okulu*’nun öğrencisi olan Christopher Parry (1972), yine de okulun dramatik geleneğinden yararlanmıştı. Bir yazısında şöyle der: ‘Bizim için İngilizce, hepimizi içeren bir oluşumdur.’” (Bolton, 1984:14).*

“Bu yüzyılın hemen başında Karl Groos, oyunu yetişkin yaşamının uygulanması olarak tanımladığı, “The Play of Man” adındaki, çok etkili kitabını yayınladı (1901). Bu, Freudcu psikologların, küçük çocukların oyunlarını erken öğrenme kuramlarında yüceltmelerinden kısa bir süre öncesine denk geliyordu” (Hornbrook, 1989:8).

20. Yüzyılın başında sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, bir köy öğretmeni olan *Harriet Finlay Johnson*’ın adı

geçer. *Finlay Johnson*'ın dramatik yöntem üzerine yazdığı kitap, bir öğretmen dramatik eğitim programı üzerine geniş kapsamlı bilgi verdiği, türünün tek örneğidir. Öğretilecek her konu (Tarih, Coğrafya, Din Bilgisi, Doğa-Çalışmaları, Şiir, Sheakspeare ve Aritmetik) dramatik harekete uyarlanmıştır. “*Finlay Johnson*'ın yayını, teorik olmaktan çok bir öğretim deneyiminin tanıtımı niteliğindedir; ama kitapta o dönem için devrim özelliği taşıyan ilginç anlayışlardan da söz ediliyor” (Bolton, 1984:11).

“Bu ilk uygulamalar bir tür ‘öyleymiş gibi yapma oyunu’ biçimindedir. Bu arada ‘eğitimde drama’nın kuramsal temelleri atılıyor, pek çok yayın yapıyor. Okul Oyununun okul temsilleri ve tiyatrodan çok farklı bir olgu olduğu konusuna, Sully şöyle değinmekteydi: “Dramatizasyon çocuğun kendine yeni bir çevre yaratmasıdır. Dramada rol oynayan çocuğun aldığı zevk, herhangi bir izleyicinin değerlendirmesine bağlı değildir”. Böylece drama, bir süreç ve özellikle bir öğrenme süreci olarak *Finlay Johnson*'ın çok doğru olarak anladığı biçimde, gelişmeye başladı; ancak sonraki elli altmış yıl içinde o kadar iyi değerlendirilemedi. Çoğunlukla dil ve sözellik ağırlıklı olarak hünerlerin sergilendiği gösterimlere dönüşerek sürdü. Drama olgusu, okul temsillerine, toplu halde konuşmaların sergilendiği müsamerelere dönüştü (San, 1996).

1930’lar ve 1940’larda çocuk psikologları ve psikoterapistler sayesinde drama, okul programlarında yerini aldı. İlk başta, düşünelin aksine, tiyatro yetileri ve çalışmalarından çok psikolojik bir yöntem, gençlerin estetik ve gelişimsel ihtiyaçlarına adanmış bir çalışma olarak algılandı.

İkinci Dünya Savaşının çıkması ile birlikte, okulda dramının tüm yöngösterici ilkeleri eğitimde yerini almaya başladı. Savaş, eğitim üzerine düşünme gücü ve dramının savaş sonrası eğitim programına girmesi için gerekli yapısal değişikliklerin yapılması için istek ve koşulları sağladı. 1943'te Eğitsel Drama Derneği kuruldu ve aynı yıl *Peter Slade*, Staffordshire'ın Drama Danışmanlığına getirildi. 1951'e gelindiğinde okulda drama İngiliz Eğitim Bakanlığı'ndan gereken ilgiyi görmeye başladı.

"Hala birçok okulun, eğitim programında dramaya çok az yer verdiği ya da hiç vermediği doğrudur; ama bir çoğu da şu ya da bu şekilde drama için yer bulmuş ve dramayı okul hayatının en önemli bölümlerinden biri haline getirmiştir." (Ministry of Education, 'Report of Informal Committee' unpub.,1951)

Cizek gibi Peter Slade de çocuğun yaratıcı etkinliğinin standartlara göre değerlendirilmemesinin gerektiğine inanır; çocuk dramasının kendi içinde bir sanat olduğunu savunurdu. "Sınıf içinde, doğal yaratıcı gelişime karışılmamasının önemi üzerinde durarak; öğretmenin 'sevecen bir dost' olup, eleştirmek ya da yönetmek yerine, grubun dikkatini 'farkına varmamış olabilecekleri küçük güzelliklere' çekmesi gerektiğini vurgulardı" (Hornbrook, 1989:10).

"Sonradan, birçok öğretmen drama yöntemini uygulamaya başladı, ama ilginçtir, Dorothy Heathcote'a kadar hiçbir öncü, konuya gereken önemi vermedi. Ancak 1960'larda, Dorothy Heathcote ile drama gene asıl olması gereken biçimini bulmaya başladı" (Bolton, 1984:12).

"1970'lerde Heathcote, dramayı yeniden tanımlamaya girişti ve drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeni baştan irdeledi. Bu

arada drama öğretmenlerine düşen rol de yeniden incelendi. Konular, ilkeler, kullanım alanları, sonuçlar ve sorumluluklar gözden geçirildi.

Heathcote çocuklara, oyunları taklit etmek ve edebiyat örneklerini dramatize etmek yerine, bir olayda ya da bir çalışma biriminde dramatik ânı bulmalarına yardım etmeyi yeğliyordu. Heathcote, daha etkili biçimde öğrenmenin sağlanması için, öğretmenlere dramayı kullanırken öğrencilere yardım etmelerini salık veriyordu. Onların bir rehber ve bir kaynak kişi olarak öğrencilerle birlikte çalışmalarını doğru bulmaktaydı. Okulda ayrıca bir drama uzmanı olduğu zaman, Heathcote, öğretmenin de dersi kendi önerileri çerçevesinde izlemesi gerektiğini savunmaktaydı. Okulda uzman olmadığı zaman, sınıf öğretmeni, konuya ilişkin gerilim, çatışma ya da asıl önemli ilgi noktasını nasıl bulacağını, uygun kaynak araç gerecin nasıl toplanacağını ve özgün bir proje çalışması ile sınıfa nasıl klavuzluk edileceğini öğrenmelidir. Böyle bir süreç, çalışmanın genişliğine ve öğrencilerin ilgisine bağlı olarak bir kaç hafta ya da bir dönem sürebilir. Böylece eğitimde drama tarihinde, öğrencilerde gerçek yaşantılar yaşatma dönemi de başlamış oldu” (San,1996).

3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Drama

Son yıllarda dil öğretiminde çok şey değişmiş olmasına karşın **Sözcük Bilgisi + Temel Yapılar = Dil** inancı hala hemen hemen bütün yabancı dil öğretim programlarının temelinde yatmaktadır. Bu çizgilerdeki eğitim anlayışı dilin tek bir yönünü gözönüne alır: bilişsel yönünü. Ama dil, sadece zihinsel bir olgu değildir. Zihnimiz bedenimize bağlıdır, bedenimiz de zihnimize... Zihin çok seyrek

olarak duygu etkeni olmadan hareket eder, ki genellikle öğretim malzemelerinde eksik olan da bu etkendir.

Bir dili konuşurken - yabancı dil olsun ya da olmasın - en çok ihtiyacımız olan yetiler, geleneksel ders kitaplarında en az önem verilenlerdir: uyarlılık (konuşulan kişiye göre konuşma tarzını belirleme), tepkinin hızı, tona dikkat etme, sezinleme vb.; kısacası uygunluk... Gün boyunca konuştuğumuz insanlar, genellikle ciddi hiçbir şey söylemeyen, düşünceleri ne mutluluk ne de huzursuzluk uyandırmayacak derecede kişiliksiz, Ahmet ya da Ali gibi kolaylıkla sesletilebilen adları olup da yüzleri olmayan kişiler değildirler. Bizim karşılaştığımız insanlar, uğraş veren, şaşkın, endişeli, rahatsız ve yorgundurlar; başları ağrır, nefesleri kokar, dişlerinin arasında yiyecek kalır; tikleri, gariplikleri, yapmacık davranışları vardır; çok yavaş ya da çok hızlı konuşurlar, kendilerini yinelerler... İlginç olmak zorunda değildirler ama canlıdırlar. Biz de öyle... Bu insanlarla konuşmak için kim olduklarını ve kim olduğumuzu bilmemiz gerekir. Aramızdaki yaş farkının önemli olup olmadığını, bir daha görüşüp görüşmeyeceğimizi, onları etkilemeye çalışmaya değip değmeyeceği gibi konuları bilemeyiz.

Drama, bu unutulmuş duygusal içeriği ve bedeni, dile geri kazandırmayı amaçlar. Bu, birdenbire sınıfın içinde garip bir tavırla sıçramaya başlamamız anlamına gelmez. Yapmak istenilen, "anlam" üzerinde daha çok durulmasıdır. Çoğu dil öğretimi, *bir kez tümce doğru kurulursa her zaman bir kullanılış yeri bulunur* inancı ile yapılar üzerinden uygulanmaktadır. *"Önce yapı gelir ardından anlam... Bu yaklaşım yanıltıcı, hatta tehlikeli olabilir; çünkü öğrencileri yapısal kalıplara uymaya zorlar. Bir benzetme yapmak gerekirse: bu, üzerine inşa edileceği arsayı incelemeyen bina tasarlamaya benzer. Doğru yapıların öğretilmesi gerektiğini kimse*

yadsıyamaz, ama önemli olan bunların daha en başından anlamlı bir şekilde öğretilmesidir” (Maley & Duff, 1982:7).

Sınıf içi öğretim tekniği olarak kullanılan dramanın “ne olmadığı”, konunun daha rahat kavranması bakımından öncelikle anlaşılması gereken bir noktadır.

“- Drama, çiçek ya da ağaç olmak değildir. Drama, gerçek insanlarla ilgilidir.

- Drama, diyalogları ezberleyip izleyicilerin önünde sahnelemek değildir. Drama, kişinin kendi düşüncelerini kullanarak kendisi için oynamasıdır.

- Drama, öğretmen arkada durup seyrederken öğrencilerin oyun oluşturmaları değildir. Drama, öğretmenin de rol aldığı bir grup etkinliğidir” (Kitson & Spiby, 1995:2).

İkinci önemli nokta ise yabancı dil derslerinde kullanılan “dramatik etkinlikler”den ne anlaşıldığıdır. “*Bunlar, öğrenciye, dersi oluşturan konulara yönelik malzeme yaratmada kendi kişiliklerini kullanma şansı veren etkinliklerdir. Bu etkinlikler, herkesin taklit, mimik ve yüz ifadelerini kullanarak kendilerini ifade etmedeki doğal yeteneğini ortaya çıkarır. Aynı zamanda, öğrencilerin geçmişte edindikleri deneyimleri hayata geçirme, hayal gücü ve anılarını kullanma şansını da verir” (Maley & Duff, 1982:8).*

Drama, iletişimci dil öğretimi gibi yeni bir dil öğrenme kuramı değil, daha çok, belirli dil yetilerini geliştirmekte kullanılan bir yöntemdir.

Bazı öğretmenlere göre drama, eğlenceli ve genellikle dışa dönük, girişken öğrencilerle uygulanabilen sözlü iletişim yetisini

kazandırmaya yönelik bir etkinliktir. Diğer bazılarına, örneğin Gavin Bolton'a göre drama, eğitim programının tam merkezine yerleştirilmelidir ve öğretimin her aşaması için gereklidir. Bu iki anlayışın ortasını bulmak ise daha uygun olacaktır: *“drama, ne ürkütücü ve sadece doğal olarak dışa dönük kişilerin yaklaşabileceği dizginlenemez bir attır, ne de dil öğretimindeki tüm sorunların kesin yanıtı...”* (Wessels, 1987:8).

3.2.1. Öğretmen - Öğrenci Roller

Günlük yaşamda herkesin oynadığı çeşitli roller vardır; belki ana-baba rolü, bazen çocuk, arkadaş hatta düşman rolü... Ana-babalar çocuklarına karşı ana-baba, ama kendi ana-babalarına göre çocuktur. Çeşitli konumlarda takındığımız rollere göre hareket ederiz. Genellikle bizden ne beklendiğini biliriz. Öğrenciden öğretmeni yönetmesi beklenmez; öğretmenden beklenen de - doğal olarak - öğretmesidir. Beklenenin aksini savunmak ya da uygulamak komik duruma düşmeye ya da dışlanmaya yol açacaktır. Belirlenmiş olan rollerimiz bizi geleceğe taşıyacak güvenli bir yoldur. Bundan sapacak olursak vahşi ve tehlikeli bir yolda kaybolabiliriz.

Yine de, gün gelir bu rollerin bizi kısıtladığını hissederiz. Özellikle eğitim söz konusu olduğunda roller yardımcı olmaktan çok engel olabilirler; öğrenciler kendilerini yönerge almakla, öğretmenler de vermekle sınırlandırılmış hissedebilirler.

Dramada, roller gerçeği keşfetmede kullanılabilir. Katılımcılar, 'hayali', 'doğru olmayan', 'sahte' de olsa insani dünyamızda tanınabilen birşeyler yaratmak için tavır, hareket, mimik ve çeşitli ses tonları kullanabilirler. Ses ve hareket; anlamı yaratır ve dramada

anlamlar, düşsel roller yaratılarak aranır. Değişik roller ilişkilendirildiğinde anlamın bütünü araştırabilir.

Yeni bir dil öğrenme, hep oynadığımız bilinen rollerin yanısıra yeni roller öğrenmek gibidir. Dil ğrenenler, hem geleneksel rollerini yeniden düşünmeye hem de yeni rollerini araştırmaya teşvik edilmelidir. Bazı dil öğrencileri, yeni rollere bürünmeye hazır ve gnlldrler; öğrenmekten mutlu ve yeni birşeyle karşılaşmaktan olumlu anlamda heyecanlıdırlar. Başlangıç için, öğrencilerin kullanabilecekleri kaynaklar sınırlıdır. Sözcükleri bulmak, basit gerçekleri bile ifade etmek zordur ve duyguları ifade etmek neredeyse olanaksızdır. Yüz ifadesi ve sesin tonu uygunsuz, beden dili fazla zorlanmış ve sınırlı olabilir. Bazı ğrenciler bu derece değişmenin gereğini kabul etmezler. Belki de “başka biri” olmaları istendiğini düşünürler. Herkes, kendi kimliğini kaybetme düşüncesini kabullenemez. Dil ğretmeninin sorunu, öğrencilere yeni bir dilde kendilerini ifade etmenin yolunu bulma aşamasında nasıl yardımcı olacağıdır.

Genişletilmiş bir kimlik arayışında drama çok yararlı olabilir. Bu, ğrencilerin, fonetik değişiklikleri ve konuşma sırasında ortaya çıkan fiziksel değişiklikleri anlamalarına yardımcı olur. Drama, aynı zamanda, yeni dili kullanırken fiziksel hareketlerin, ses tonlarının ve söyleyiş şekillerinin araştırılmasına da yardımcı olur. Çok az sayıda ğrenci yabancı dilde usta bir konuşucu olacaktır ama drama, çoğu öğrencinin kendini ifade etmekte kullanabileceği kendi özel yolunu bulmasına yardım edebilir.

Ama, eğer ğrenci, ğrenci ve ğretmen de öğretmense, yeni roller serbestçe nasıl denenir ? Kimse, dramayı sınıfa gerçekten tanıtabilir mi ? Roller bir n sınırlama ile çoktan belirlenmemiş

midir ? Normalde evet... “*Öğretmen, öğrenciye dönüşmeli, açık düşünceli ve esnek olmalıdır. Öğrenciler, alıcı olan rollerinden sıyrılmaya teşvik edilmeli ve ifadenin tanıdık olmayan yollarını keşfetmeye etkin olarak katılmalıdırlar*” (Monni, 1995:78).

3.2.1.a. Öğretmenin Rolü

Dil öğretiminde bir teknik olarak drama, ‘temsil’i bir araç olarak almak zorunda değildir. Diğer yandan bir diyalogu - özellikle de sırada - oturup kitaba eğilerek okutmak da drama değildir. Bu bağlamda drama, özü, dili ve kültürü araştırmanın bir aracıdır. Yeni bir dil ve kültür çerçevesinde düşünce ve duyguların ifade edilme yollarının öğrenci tarafından bulunmasına yardım etmenin bir yoludur.

Aslında olup biten, “alışılmış yapılar” ile “yeni yapılar”ın karşılaştırılmasıdır. Ancak daha önce sınıfa drama tekniklerinin tanıtılması gerekir. Eğer teknikler yabancı ise, adım adım tanıtılmalıdır. “*Drama alıştırma, ısınma çalışmalarını, sözel alıştırma ve dil öğretimine uyarlanabilecek çeşitli etkinlikleri içerir. Bu etkinlikler değişik yetenekleri geliştirirler: duyarlılık, empati ve dinleme becerileri gibi toplumsal beceriler; konuşma, düşünme, yazma ve okuma gibi dil becerileri ve hareket becerileri...*” (Bolton, 1980: 73). Tüm bunlar öğretmenin ve öğrencinin dil öğretiminde dramadan en iyi şekilde yararlanmasını sağlayacaktır.

Öğrencilerin, bu alıştırma uygulamada kendi özgün yollarını bulmaları çok önemlidir. Hepsinden önemlisi, hem açık ve araştırmacı bir düşünce tarzına, hem de kendi yetenek ve sınırlarını çok iyi bilmeye ihtiyaçları vardır. Dikkat edilmesi gereken

noktalardan biri, öğrencilere asla öğretmenin kendisinin yapmak istemeyeceği birşeyi yaptırmamaktır. İkincisi, öğretmenlerin sürprizlere açık ve hazırlıklı olmaları gerektiğidir. Öğrencilerin kendilerini şaşırtmalarına izin vermeyen öğretmenler, kendi hayal güçleri ile sınırlı kalırlar.

O halde öğretmenin rolü ne olmalıdır ? Yönetmen ? Ya da aktör?... Normalde, öğretmenin görevi sadece eğitim ortamında tam kontrolü ve sorumluluğu üstlenmek değil, aynı zamanda öğrencilere neyi nasıl yapmak gerektiğini söyleyerek bilgi vermektir. Drama da bu şekilde ele alınabilir. Öğrenciler öğretmenin hayali bir durumla nasıl başa çıktığını izleyerek de öğrenebilir. Drama etkinliği, toplumsal özellik taşııyorsa hiçbirşey demektir.Çünkü en önemli eğitsel yönü başkaları ile iletişimi sağlamasıdır: ipuçları vermek ve bu ipuçlarına tepki almak. Buna alışık olmayan öğrenciler için bu çok ince bir iştir. Çok baskın ve herşeyi kendi halletmeyi tercih eden bir öğretmen, öğrencilerin potansiyelini de bastıracaktır.

Mümkün olduğunca yumuşak bir geçişle her yeni adımda yeni birşey öğretmek, daha önemlidir. Başlangıç, bir deneme süreci olarak kabul edilmelidir. Her öğretmen drama etkinliklerine, amatör drama ve ısınma çalışmalarına alışkın değildir. Tüm bunların yardımı olacaktır ama bunlar zaman alır ve öğretmenin öğretme yetenekleri içinde sürekli kullanılmalıdır, ki bu belirli bir oyun ya da sahne için kısa dönemli kullanımdan farklı birşeydir.

Her sınıf bir diğerinden farklıdır. Bu nedenle öğretmen: “Benim bu sınıftaki rolüm ne ? Bu öğrenciler drama etkinliklerine alışkınlar mı ? Ekstra bir korumaya ihtiyaç duyuyorlar mı, yoksa tek başlarına çalışma konusunda onlara güvenebilir miyim ? Kendimi öğrencilerim kadar yaratıcı hissediyor muyum ? Bu öğrencilerden

fiziksel olarak ne kadar uzak olmak istiyorum ?” sorularını kendisine sormalıdır. Dorothy Heathcote’un (1971) belirttiği gibi, her öğretmenin bu tür sorunlarla ilgilenme yolu değişiktir ve öğretmenler herhangi bir durumda kendi yeteneklerini değerlendirebilecek en iyi yargıçlardır.

Öğretmen, sınıfta olup biteni doğal olarak kontrol eder. Ama herkese tam olarak ne yapması gerektiğini söyleyecek bir tür yönetmen olmamalıdır. Bir öğretmen, geri planda kalırken de, öğrencilerin anlatım sınırlarını genişletebilecek güvenilir bir ortam yaratabilir.

“Öğretmenin rol alması demek, öğretmenin de bir rol alarak öğrenciler için, ya da öğrencilerle birlikte oynamasıdır. Öğrenciler ve öğretmen arasında açık bir anlaşma olmalıdır; böylece öğrenciler öğretmenin ne zaman rol yaptığını anlayabilirler. Aynı zamanda öğrencilere etkinliğe katılıp katılmayacakları yönünde açık ipuçları verilmelidir.

- *Öğretmen, öğrencilerin önünde “oynayabilir”.*
- *Öğretmen, bir rol alarak süregelmekte olan bir etkinliğe katılabilir.*
- *Öğretmen, bir drama etkinliği başlatarak öğrencileri de katılmaya davet edebilir” (Monni,1995:78-79).*

“Drama; müzik, tarih, resim, matematik, kayak, fotoğrafçılık, aşçılık ve buna benzer her türlü konuyu içerir. Konu sınırlaması ya da engellemesi yoktur. Yabancı dil öğretmeni mesleğinde bunun avantajlarını iyi kullanmayı bilmelidir. Öğrenciler bir kez, Mr Brown, Herr Schmidt ve M. Dupont’un karısı ve çocuklarından daha gerçekçi ve doğala yakın bir dünya olduğunu farkedirse “ilgilerini

canlı tutabilme” sorunu kendiliğinden ortadan kalkacaktır. En önemli nokta ise bu diğer dünyayı yaratabilmek için gereken tek şeyin sadece bir oda dolusu insan olmasıdır” (Maley & Duff, 1982:15).

“Öğretmenlerin, drama etkinlikleri sırasında yapmaları gerekenlerden bazıları;

- *Öğrencilerin “drama” düşüncesini anlamalarını sağlamak,*

- *İçeriğin ya da durumun açık/anlaşılır olmasını sağlamak,*

- *Çalışmaları, sözlüğe bakmaları ve düşünceleri için öğrencilere zaman tanımak, bu arada sınıfta dolaşarak gerekirse yardım etmek,*

- *Öğrencilere, konuşmaya başlamadan önce düşüncelerini hazırlamaları için zaman vermek; gerekirse not almaya teşvik etmek; ama etkinlik başladığında hazırlanmış konuşmalar ya da notlardan yararlanmalarından öte, doğaçlamayla konuşmalarını sağlamaktır” (Scrivener, 1994:71).*

Uygun öğrenme ortamını sağlamak da öğretmenin görevidir. Öğretmen sınıfta öğrencilerin iyiliği için bulunmaktadır, tersi düşünülemez. Öğrencilere yardımcı olmak, yönlendirmek ve ilgilerini canlı tutmak öğretmenin sorumluluğudur.

Öğretmenin Geleneksel Rolü:

Öğretmen kontrolü elinde tutan kişidir. Kullanılacak malzemeler, üzerinde çalışılacak olan dil ve yapılacak sınıf içi etkinliklerine karar verir. Yabancı dilde söylediklerinin tamamen

doğru tümceler olması, doğru sesletilmesi ve normal konuşma hızından daha yavaş olması gerekir.

Öğretmenin Yeni Rolü:

Çoğu drama etkinliklerinde ğretmen etkin olarak yer almayacaktır. Alsa bile kesinlikle ğretmen rolünü oynamamalıdır. Rol oynama sırasında öğretmenin rolü dikkati çekmeyen / göze batmayan bir rol olmalıdır. Bunu yapmanın iki yolu vardır. İlkinde ğretmen neler olduğunu rahatça duyabilecek ve görebilecek bir yerde oturur ya da oyun fazla hareket gerektiriyorsa ğretmen de sessizce sınıfta dolaşır. Kalabalık sınıf ortamları ve birçok ayrı grubun çalışması durumunda ses kaydedici araçlar kullanılabilir.

İkinci yol ise öğretmenin kendisine de bir rol seçerek oyunu içeriden gzlemlemesidir. Bu, baskın bir rol olmamalıdır; aksi halde ğretmen yönlendirici bir kişiliğe, yapılan etkinlik de “ğretmen güdümlü grup” çalışmasına dönüşür. Öğretmene “harekete” yakın olma şansını sağlayan yan rollere örnek olarak, garson, taşıyıcı ya da sekreter rolü verilebilir.

Dramaya ve ğretim tekniklerini tartışmaya alışkın olan sınıflar için bu tür önlemlere gerek yoktur. Bu tip sınıflar ne olup bittiğini ve oyunun “kurallarını” bilirler. Öğretmenin not aldığını grseler bile bundan rahatsız olmazlar. Hatta bunu farketmeyebilirler bile.

İster gözlemci ister katılımcı olsun öğretmenin yeni rolünün en büyük avantajı, sınıfı düzenleme görevinin olmamasıdır. İyi planlanmış ve hazırlanmış bir drama etkinliği kendiliğinden gelişir. *“te yandan ğretmen sorunları, yanlışları dinlemekte serbesttir. Bunlar sayesinde kendi ğretmenliğinin etkisini ve belirli noktalarda*

daha fazla çalışmasının gerekip gerekmediğini belirleyebilir. Bu etkinlikler öğretmene, öğrencilerinin yabancı dil ortamına girdiklerinde ne yapabileceklerini görme şansını verir” (Livingstone, 1986:31-32)

Eğer bir öğretmen drama tekniklerini ilk kez kullanacaksa, öncelikle yapılacak etkinliklerde kendisini rahat hissedebilmelidir. Öğrenciler öğretmenin huzursuzluğunu ve rahatsızlığını çok çabuk anlarlar. “Eğer kendisi bizimle yaptığı etkinlikte rahat değilse, biz bunu neden olumlu karşılayalım ?” diye düşünebilirler.

“Öğretmen, kendine güvenerek sınıfa girmeli; yaptığı etkinliğin işe yarayacağına ve kendisinin bu işin altından rahatça kalkabileceğine inanmalıdır” (Wessels, 1987:20-21).

3.2.1.b. Öğrencinin Rolü

Yabancı dil öğrenmekten bekledikleri açısından ele alındığında, tüm öğrenciler az çok birbirinin benzeridir. Ancak, geçmişleri ve öğrenme yaklaşımları açısından oldukça farklıdırlar. İdeal dil öğrencisi, öğrenmeye açık, ders programına istekle katılan ve öğretmenden bağımsız olarak da çalışmaya eğilimli bir yaklaşım sergiler. En kötü dil öğrencileri ise tamamen öğretmene bağımlı, kendi öğrenme amacıyla doğrudan ilgili olduğuna inanmadığı her türlü etkinliğe katılmayı reddeden bir tutum içinde olan ve sadece alışkın olduğu türdeki yöntemlerle öğrenmeyi kabullenen öğrencilerdir. Bunlar, sürekli olarak daha fazla dilbilgisi ve kesin kurallar öğrenmek isteyen öğrenci tipleridir. Gelişimleri çok yavaştır ve başarısızlıklarının suçunu, ya dersin yapısına ya da öğretmene yüklerler. İlginç olan bir nokta ise, bu öğrencilerin çoğunun, yabancı

dili publar ya da diskolarda öğrenmelerine rağmen sınıfta bu tür tekniklerin kullanılmasını kabul etmemeleridir.

Bu iki grubun arasında kalan bir kaç tür öğrenciden daha sözedilebilir. Kendi anlayışlarına uygun olup olmadığını anlayana kadar, ilk birkaç hafta tarafsız kalarak yeni teknikleri uygulayan öğrenciler ile; kültürel yapıları nedeniyle, öğretmenin rol ve statü değişimlerini rahatsız edici bulan ve sınıftaki tüm etkinliklere, özellikle de dramatik olanlara katıldıkları halde bunun kendilerine hiçbirşey öğretmediğine inanan öğrenci tipleri bunlardan bazılarıdır. Bu konuda Gavin Bolton (1984) şöyle demiştir: “Dramada, *özgün bir pedagojik durumdan* sözedebiliriz: öğretmenin öğrettiğine inandığı, ancak öğrencinin öğrendiğine inanmadığı bir durum”.

“Öğrenciden beklenen, yapılan etkinliklere alçakgönüllü yaklaşması ve dersin amacına ulaşabilmesi için öğretmen ve sınıfın geri kalanı ile bir anlaşma içinde olmasıdır. Ancak bu takdirde öğrencinin öğrenmeye hazır olduğu söylenebilir. Yine de başarı, öğretmenin yeteneğine ve özellikle de dersin ilk haftasında öğretmenle öğrencilerin arasında kurulacak ilişkiye bağlıdır” (Wessels, 1987:16-17).

Öğrencinin Geleneksel Rolü:

Öğrenci, öğretmene kayıtsız şartsız uyacak, onun uygun gördüğü her türlü etkinliğe itirazsız katılacak ve yine onun istediği dili kullanacaktır. Öğrenci derse katılmak ya da birşey söylemek istediğinde, elini kaldıracak ve öğretmen konuşabileceğini belirtene kadar bekleyecektir.

Öğrencinin Yeni Rolü:

“Öğrenciler, sınıfta yapılacak etkinlikler önerebilir ve hangilerinden daha çok yararlandıklarını ya da hoşlandıklarını rahatça söyleyip tartışabilirler. Öğretmenin en az düzeyde yönlendirmesiyle öğrenciler ikili ya da gruplar halinde çalışabilirler” (Livingstone, 1986:32).

Yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanılması ile, öğretmenin rolünde olduğu kadar öğrencinin rolünde de değişiklikler olduğu gözlenmektedir. Bu, geleneksel öğrenci tipinden daha modern, düşüncelerini açıklamaktan çekinmeyen, iletişim kurmaya eğilimi daha fazla olan bir öğrenci tipini geliştirmektedir. Kısaca toparlamak gerekirse drama tekniğinin kullanılmasıyla birlikte:

- *“Öğrencinin öğretmenle olan ilişkisi gelişir; çünkü artık öğretmen ‘bilginin tek kaynağı’ değildir, kontrolü elinde tutan bir şeften çok, öğrencinin rehberidir,*
- *Öğrenciler eskiden olduğundan daha çok konuşurlar, iletileri de ‘oldukça doğal’dır,*
- *Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine katılırlar,*
- *Öğrenciler grup içinde olmanın getirdiği güveni yaşarlar: bireysel yetenekler paylaşılır, herkes az da olsa birbirine yardımda bulunur, zayıf öğrenciler becerilerini ortaya koyabilirken daha güçlü öğrenciler de arkadaşlarına üstün gelmeye çalışmak yerine onlarla bilgilerini paylaşırlar”* (Maley & Duff, 1982:19-20).

3.2.2. Gerekli Düzenlemeler

Yabancı dil derslerinde drama tekniği kullanılacağı zaman dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır. İstenilen başarının elde edilebilmesi için dersin yapılacağı ortam ve dersin süresi çok titiz bir şekilde düzenlenmelidir. Aksi halde hedeflenen amaca ulaşılmada çeşitli sorunlar ortaya çıkabilecektir.

3.2.2.a. Fiziki Çevre

Masa, sandalye ve sıraların alışlagelmiş düzenlemeleri, drama etkinliklerinin başarısını engelleyici bir etken oluştururlar. İdeal olan, sınıfta hareketleri engelleyecek hiç masa olmaması, sadece duvar kenarında birkaç sandalye olmasıdır. Eğer öğrencileri buna uygun bir ortama götürüp orada çalıştırmak mümkün olmuyorsa, eşyaları kenara çekmekte yarar vardır. Bunu yapmak kısa da olsa zaman alacaktır; ancak bu gerekli bir işlemdir. Gözönüne alınması gereken bir nokta da çeşitli etkinlikler için değişik ayarlamalar gerektiğidir. Bazı etkinlikler için tamamen boş bir alan, bazıları için yarım daire şeklinde dizilmiş sandalyeler ve bazıları için de sandalye gruplarına gerek vardır.

“Açık bir alana gerek duyulmasının nedenlerinden biri, bu etkinliklerde hareket etmenin önemli bir yeri olmasıdır. İkincisi, konuşulan kişiyi görmenin, ona yaklaşmanın ya da ondan uzaklaşmanın ve dokunmanın da büyük önemi vardır. Hepsinden önemlisi, sadece sorulara yanıt vermek için değil, iletişim kurabilmek için böyle bir düzenlemenin şart olmasıdır. Diğer insanların sadece enselerini görerek böyle bir iletişimi sağlamak hiç de kolay değildir” (Maley & Duff, 1982:18-19).

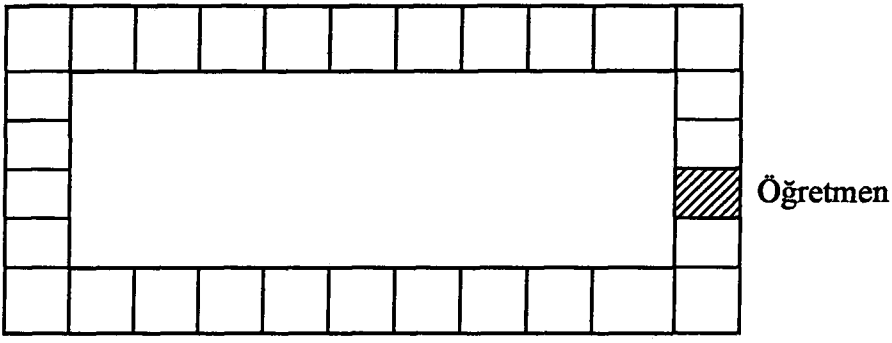
Tüm bunlara karşın, geleneksel bir sınıf, duvarlardaki resimler, yazı tahtası, kaynak kitaplar ve diğer işitsel - görsel uyaranları ile etkinlikler için yararlı bir ortam oluşturabilir; çünkü bomboş bir oda hayal gücünü engelleyecek ya da en azından yeterli kullanılamamasına neden olacaktır.

En başından, öğretmenin öğrencilerin karşısında oturduğu, öğrencilerin arka arkaya dizili sıralara yerleştirildiği geleneksel sınıf ortamı değiştirilmelidir. *“Drama etkinlikleri için bu tip sınıfların yeniden düzenlenebileceği en az dört yol vardır. Aynı zamanda ışıklandırmada yapılacak küçük değişiklikler de yararlı olacaktır. Odayı, sadece, az ışık veren bir lambayla, örneğin tepegözle aydınlatarak loş bir ortam yaratmak; ya da varsa, gerektiğinde, perdeleri kapatarak değişik bir atmosfer oluşturmak...”* (Wessels, 1987:22-23).

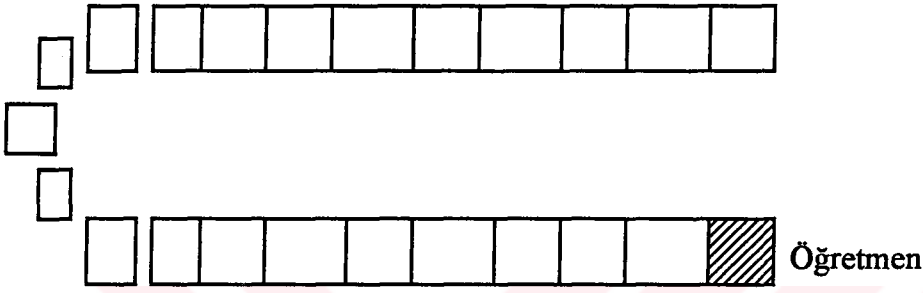
Sınıfın konumu aynı zamanda psikolojik bir gerçeği de yansıtır. Çoğu insan için sıra ve sandalyelerin düzgün bir şekilde arka arkaya sıralanması düzen ve disiplini; dağınık sandalye grupları ya da yere çömelmiş insanlar düzensizlik ve kontrol eksikliğini ifade eder. Bu, çoğu öğretmenin gruplarla çalışma düşüncesini benimsememesinin asıl nedenlerinden biridir. *“Öğrencilerin, bir şekilde kendi kontrollerinden çıktığını düşünürler ki bu onlara göre, en azından potansiyel olarak, tehlikeli bir durumdur”* (Maley & Duff, 1982:19).

Drama etkinlikleri sırasında uygulanabilecek sınıf düzeni aşağıdaki şekillerde gösterilmiştir. şekil 1, oyunlar, mim ve dramatize ederek oyun okuma; şekil 2, tartişma, ikili çalışma ve grup çalışmaları, bireysel gösteriler ve bazı rol oynama etkinlikleri; şekil 3, rol oynama ve seminer sunuları; şekil 4 ise rol oynama ve diğer grup çalışmaları için uygundur.

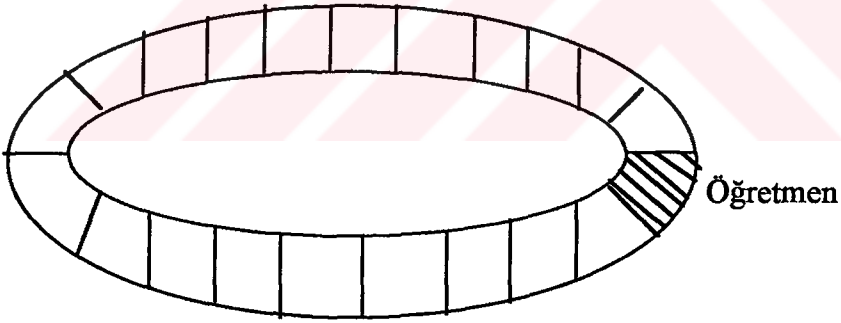




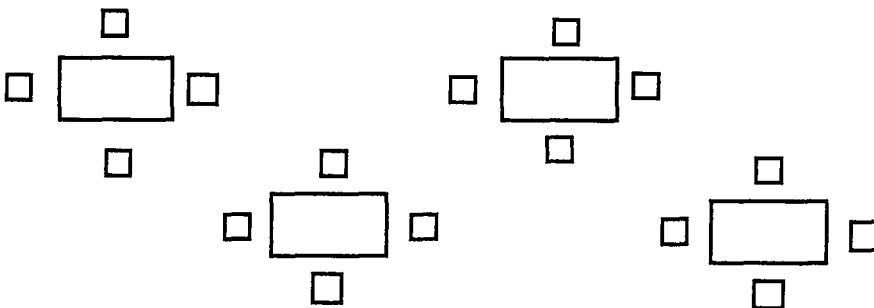
1 : Masalar ve sandalyeler duvara yanaştırılmış, ortada geniş bir boş alan bırakılmış. Oyunlar, mim ve dramatize ederek oyun okuma için uygun.



2 : Atnalı / yarımdaire düzenleme (sadece sandalyeler). Tartışma, ikili ve grup çalışmaları, bireysel gösteriler ve bazı rol oynama etkinlikleri için uygun.



3 : Tam daire (sadece sandalyeler). Birçok oyun ve rol oynama etkinlikleri ve seminer sunuları için uygun.



4 : 'Grup oturuşu' - rol oynama ve diğer grup çalışmaları için uygun. (Öğretmen gruptan gruba dolaşır.)

3.2.2.b. Süre

Dramanın kullanılacağı herhangi bir dersin başarısı, kısmen, dikkatli planlama ve süreyi ayarlamaya dayanır. Dersin her aşamasının ne kadar süreceği önceden belirlenmelidir. Aşağıdaki şema, drama tekniklerinin kullanıldığı tipik bir dersin temel unsurlarını belirtmekte; böyle bir dersin zenginliğini gösterirken dikkatli ayarlanacak sürenin önemi üzerinde durmaktadır.

A. UNSURLAR	B. UYGULANMA NEDENLERİ
1. Düşünsel ve fiziksel hazırlanma	'Öğrenmeye hazır olma'yı yaratmak
2. Durum için zemin hazırlama	Anlayışı derinleştirme
3. Karakterlerin davranış ve duygularıyla ilgili sorular	Empati yaratma: öğrencilerin deneyimlerinden yararlanma
4. Doğaçlama / mim	Öğrencilerin kendi dillerinden yararlanma
5. Rol oynama: 'Kalk ve yap'	Pekiştirme: yapıyor olmanın neşesi
6. Dönüt	Yanlışları düzeltme

Tablo 1: Drama tekniklerinin kullanıldığı bir dersin temel unsurları

Tümü olmasa da bu unsurların çoğu, dramanın uygulandığı derslerde mutlaka bulunur. Burada "Düşünsel ve fiziksel hazırlanma" ısınma etkinlikleri anlamına gelmektedir. Bu, dersin ilk beş ya da on dakikasını alır. "Zemin hazırlama", derse / diyaloga / öyküye belirli bir içerik kazandırmak, değer katmak anlamındadır. Bu da beş

dakikadan uzun sürmemelidir. “Duygularla ilgili sorular”, öğretmen, dersteki karakterlerle empati ya da sempati kurulmasını sağlamak için soracağı ‘Şu anda nasıl hissediyor ? Sen olsan benzer bir durumda nasıl hissederdin ?’ gibi soruları içerir. Bu tip doğrudan soruların yanı sıra daha dolaylı sorular da etkili olabilir, örneğin: ‘Gerçekten böyle mi hissediyor ?’ gibi. Bu bölüm on dakika kadar sürebilir.

Dördüncü ve beşinci unsurlar dersin sonunda ortaya çıkarlar. Burada, öğrencilerden çalışılmakta olan konuya benzer durumlar yaratmaları ve bu yeni diyalogları çalışmaları (rol oynama); orjinal olanı yeni diyaloglar yaratarak genişletmeleri (doğaçlama) ya da başkaları tarafından mim ile anlatılan durumlara uygun dili sağlamaları istenebilir. Doğaçlama ve mim, dersin başında ya da diğer aşamalarında da kullanılabilir. Dersin son onbeş yirmi dakikası dönüte ayrılmalıdır. Bunun yapılabileceği bir kaç yol vardır. Bu konu üzerinde, ayrıca, ileride ayrıntılı olarak durulacaktır.

“Yabancı dil öğretmenlerinin, özellikle de Avrupa okullarında çalışanların, ortak sorunlarından biri derslerin çoğu zaman bu tür etkinlikler için çok kısa - genellikle 45/50 dakika - olmasıdır. Drama etkinliklerinin kullanıldığı bir yabancı dil dersi, tüm unsurları içermesi için, ideal olarak birbuçuk iki saat olmalıdır. Ancak iyi planlanırsa, kısa derslerde de drama tekniklerinden yararlanılabilir” (Wessels, 1987:25-26).

3. 2.2.c. Isınma Çalışmaları

Drama etkinliklerinin yabancı dil derslerinde etkili olarak kullanılabilecekleri üç ana aşama vardır:

Öncelikle, dersin başında oynanan ısınma ya da tanıtma etkinliği niteliğinde olan, “ısınma oyunları”... Bu tür oyunlar öğrencileri rahatlatma, birbirlerine alıştıırma ve birlikte çalışma isteği verme amacına yöneliktir. Aynı zamanda dersin ana konusunu tanıtmayı da amaçlar. Genellikle, başlangıçta iki oyunu birleştirmek yararlıdır, biri öğrenciler arasındaki buzları eritir, diğeri de dersin içeriğine yönelik çalıştırır.

İkinci olarak, dersin bir bölümü niteliğinde olan, daha önce öğretilmiş bilgileri yineleme ya da hatırlatma amaçlı kullanılan oyunlar... Bu tür oyunlar genellikle dersin “alıştırma” ya da “yazma” evresinden önce oynanmalı ve dolaysız deneyim yoluyla öğretilenlerin algılanmasına yardımcı olmalıdır. Bu oyunlar, öğrenciler tarafından benimsenmiş olanların içinden seçilmelidir. Çünkü bunlar dersin doğal gelişiminin bir parçasıdır; sınıfa tanıtılmalarına gerek yoktur.

Üçüncü olarak, eğer zaman yeterse dersi bitiren oyunlar... Bunlar, heyecanlı ve oldukça hareketli geçen öğrenme aşamalarının ardından öğrencileri sakinleştirme amaçlı olarak kullanılabilir. Derste öğretilen dili tekrar etmeye ve rahat, eğlenceli bir duruma getirmeye de yardımcı olur. Bazen, çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenin bir hatası olmaksızın ders çok sıkıcı bir hal alabilir. Bu gibi durumlarda ne yapılıyorsa yapılsın orada bırakılarak bu üçüncü tür oyunlardan biri oynanabilir.

Drama etkinliklerinin öğrencilere tanıtılması ve sevdirilip benimsetilmesi için en önemli bölüm ısınma çalışmalarıdır. Bu çalışmalar, dramanın yabancı dil öğretiminin tüm uygulama alanlarında yer alacağından titizlikle uygulanmalıdır.

İki tür ısınma çalışması vardır: fiziksel ve düşünsel... Fiziksel ısınma çalışmaları öğrencilerin bedenlerindeki gerilimin farkına varmalarını sağlar ve nasıl rahatlayacaklarını gösterir. Bu alıştırmalar sinirsel enerjiyi boşaltırlar, öğrenciyi esnekleştirerek kendi fiziksel hareketlerinde rahat olmalarını sağlar. Aynı zamanda konsantrasyonun gücü daha kesin bir şekilde vurgulanır ve bu alıştırmalar, öğrencilere ilgili sözcüklerin öğretilmesinde, doğrudan dil öğretiminde kullanılabilir. Basit koşma, zıplama ve uzanma çalışmaları amaca ulaştırılabilir. Önemli olan, rahatlama ile gerilim arasındaki karşıtlıkları kullanarak rahatlığı sağlamaktır.

Düşünsel ısınma çalışmalarının amacı, zihni günlük sıkıntılardan kurtarmak ve öğrencilerin duruma alışmalarını, öğretmene ve diğer öğrencilere güvenmelerini sağlamaktır. Fiziksel rahatlama, açık, kolay kabul eden bir zihne giden ilk basamaktır. Bu iki tip alıştırmaya istenirse birleştirilebilir.

DÜŞÜNSEL ISINMA ÇALIŞMALARINA ÖRNEKLER

HACI YATMAZ

Öğrenciler sekizli gruplar oluşturup halka olurlar. İçlerinden biri ortaya geçer. Kollarını kavuşturup gözlerini kapatır. Halkadaki öğrenciler birbirlerine ve ortadaki öğrenciye 30 santim kadar yaklaşır, avuç içleri dışarı bakacak şekilde ellerini omuz hizasında

kaldırırlar. Ortada duran öğrenci kendisini herhangi bir yöne doğru bırakır. Diğer öğrenciler düşmesine fırsat vermeyerek avuçlarıyla hafifçe geri iterler. Ortadaki öğrenci bu kez de, hacıyatmaz gibi, kendini başka bir yöne doğru bırakır. Gruptaki herkes sırayla ortaya geçer. (Maley & Duff, 1987:48)

MAESTRO

Tercihen hızlı tempolu bir orkestra eseri çalınır. Örneğin, Saint-Seans'dan "Hayvanlar Karnavalı", Carl Orff'dan "Carmina Burana", Purcell'den "Kraliçe Mary İçin Cenaze Marşı" gibi. Her öğrenci kendisini orkestra şefi olarak hayal eder ve orkestrayı yönetir. Bu, gözler kapalı olarak da yapılabilir.

Aynı etkinlik öğrencilerden bazıları orkestradaki enstrümanları çalanları mimle canlandırırken de uygulanabilir. (Maley & Duff, 1987:52)

BEDEN SÖZCÜKLERİ

Sınıf, mümkün olan en fazla ve eşit sayıda - yedi ya da sekiz idealdir - gruplara ayrılır. Her grup, gruptaki öğrenci sayısı kadar harften oluşan bir sözcük belirler. Her öğrenci bir harfi oluşturur ve birlikte sözcüğü yazarlar. Sınıftaki diğer öğrenciler sözcüğü tahmin etmeye çalışırlar. (Maley & Duff, 1987:65)

FİZİKSEL ISINMA ÇALIŞMALARINA ÖRNEKLER

TOHUMDAN SEBZEYE

Öğrenciler birbirlerinden ayrı olarak ayakta dururlar. Kendilerini mümkün olduğunca küçük bir hale sokmaları istenir. Komut verildiğinde herkes, çok yavaş bir şekilde topraktan çıkan bir filiz gibi ayağa kalkar ve güneşe uzanan bir sebze gibi bedenlerini uzatırlar. (Maley & Duff, 1987:58)

DEDEKTİF

Öğrencilerden biri dedektif rolüne girer ve sınıftan çıkar. Üzerinde birkaç tane anahtar bulunan bir anahtarlık, öğrenciler sınıfta hızla dolaşırken elden ele geçirilir. Dedektif sınıfa çağırılır ve anahtarlığın kimin elinde olduğunu bulması istenir. Öğrencilerin anahtarlığı birbirlerine gizlice geçirmeleri gerekir. Dedektif "Durun" dediği anda tüm öğrenciler durur ve dedektif anahtarı tuttuğunu düşündüğü öğrencinin adını söyler, bilemezse hareket yeniden başlar. Dedektifin anahtarlığı yakalamak için iki tahmin hakkı vardır. Oyun sırasında dedektifi yanıltmak için anahtarlık elinde olmadığı halde başkasına veriyormuş gibi yapılabilir. (Chris Waddilove, 1996, Bristol, Teaching English Through Drama, British Council Summer School)

GİZLİ GÜCÜ GEÇİRME *(ZIP ZAP BOING)*

Öğrenciler halka oluşturur. "Zip, zap ve boing" sözcüklerini kullanarak kendi aralarında gizli bir gücü birbirlerine geçirdiklerini hayal ederler. Güç, "Zip" denildiğinde yanındakine, "Zap" denildiğinde karşıdaki birine gönderilir. Güç kendisine gönderilen öğrenci "Boing" der ve ellerini yukarı kaldırırsa gücü kabul etmediği anlamına gelir ve gücü gönderene geri yansıtmış olur. Bu durumda öğrenci gücü bu kez başkasına göndermek zorundadır. Bu hareketler mümkün olduğunca çabuk yapılmalıdır. (Chris Waddilove, 1996, Bristol, Teaching English Through Drama, British Council Summer School)

3.3. Dramaya bağlı olarak uygulanan teknikler

Demirel'e göre (1993:62) yabancı dil öğretiminde kullanılan drama tekniğinin iki türü vardır, bunlar biçimsel ve doğal drama teknikleridir. Doğal drama adından da anlaşılacağı gibi doğal olmayı vurgular, bu şekil drama oyunlarında oyuncular kendilerini dilediği gibi ifade etme özgürlüğüne sahiptir. Bu drama tekniğinin amacı bireylere serbest konuşma alışkanlığı kazandırmak, onların duygu ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle diledikleri gibi açıklama yapmalarına olanak sağlamaktır. Bu alışkanlıkların küçük yaşlarda daha etkili bir şekilde kazanıldığı belirtilmektedir.

Biçimsel drama tekniği ise, daha çok yetişkin öğrencilere dönüktür. Bu drama türünde oyunlar daha ciddi ve planlıdır. Oynanacak oyun ya da hikaye oyuncular tarafından paylaştırılmış, ezberlenmiş ve provası yapılmış durumdadır. Biçimsel ve doğal

dramanın bir çok çeşidi vardır, genel olarak kesin bir ayırım yapılmamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde drama, rol oynama, doğaçlama ve mim tekniklerinden yararlanmanın yanı sıra bir araç olarak kukla kullanımını da içerir. Her ne kadar bunları dramadan ya da birbirlerinden soyutlamak mümkün değilse de bu araştırmada herbiri üzerinde kısaca durulması, dramanın bir bütün olarak algılanmasını kolaylaştıracağı düşünüldüğünden, uygun görülmüştür.

3.3.1. Rol Oynama

İnsanlar çok küçük yaşlardan başlayarak, anadillerini kullanırken sadece ne diyeceklerini değil, neyi ne zaman, kime ve nasıl söyleyeceklerini de öğrenirler. Toplumsallaşma süreci içinde bilinçsizce, bir alışkanlık olarak, sadece belirli durumlarda ne demek gerektiğini değil aynı zamanda ne zaman susmak, dinlemek, gülümsemek, oturup kalkmak, kime nasıl hitabetmek gerektiği de öğrenilir.

“Yabancı bir dilde sözlü iletişimi sağlamak, doğal olarak anlamlı sözel dile gerek duyar; ama dilin yanı sıra mimikler, el kol hareketleri, sessiz kalma gibi başka sözsüz özelliklerle de tamamlamayı gerektirir” (Joy, 1994:167,168).

İşte yabancı dil öğretiminde tüm bu özellikleri geliştirmek için dramaya bağlı olarak kullanılan tekniklerden biri “rol oynama” tekniğidir.

“Rol oynama basit bir anlatımla, öğrencilerin hayali karakterlerin rollerine bürünmeleri ve bu insanların konuşacağını ya

da davranacağını düşündükleri gibi konuşup davranmalarındır”
(Watcyn - Jones, 1983:10).

“Öğrenciler, bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Oynamak, öğrencilerin olabildiğince yaratıcı ve hareketli olacakları güvenli bir ortamda bir role bürünmeleri anlamına gelir. Ders sırasında rol oynama etkinliği yapan öğrencilerle öğretmenlik ya da doktorculuk oynayan çocuklar arasında birçok benzerlik vardır. Her ikisi de kendi gerçeklerini yaratır, gerçek dünya ile ilgili bilgileri denerler ve insanlarla iletişim kurma yeteneklerini geliştirirler” (Ladousse, 1987:23).

Yabancı dil öğretiminde rol oynama tekniğinin kullanımının başlıca nedenlerinden bazıları şöyle açıklanabilir:

- Rol oynama sayesinde, çok çeşitli deneyimler henüz sınıf ortamındayken edinilebilir. İletişim oyunları, ikili çalışma ya da grup çalışmalarından çok daha öteye gider. Rol oynama sayesinde öğrenciler her durumda konuşma becerisi kazanabilirler.

- Rol oynama, öğrencileri toplumsal ilişkileri kolaylaştırmada gerekli olan durumlarla karşılaştırır. Birçok öğrenci, dilin sadece bir kişiden diğerine belli bir bilginin aktarılması olduğuna inanır. Çok kısa bir konuşma yaparlar ve bunun sonucunda da gereksiz bir biçimde kaba ve ters görünürler. Rol oynama sayesinde eksik kalan bu toplumsal becerileri edindirmek mümkündür.

- Bazı insanlar yabancı dili yaşamlarında belli rollere hazırlanmak için öğrenirler. Bu öğrenciler için ihtiyaç duyacakları dili bir sınıfın güvenli ortamında denemiş olmaları ilerisi için

yararlı olacaktır. Rol oynama gerçek yaşam için çok yararlı bir provadır, öğrencilerin sadece bazı kalıpları değil aynı zamanda çeşitli durumlarda iletişimin nasıl olabileceğini de öğrenmelerini sağlar.

- Rol oynama utangaç öğrencilere bir maske sağlayarak yardımcı olur. Bazı öğrenciler kendileri konuşmada ya da kendi deneyimleri ile doğrudan ilgili olan etkinliklere katılmada zorlanabilirler. Bu öğrenciler kendi kişilikleri için içine karışmadığından rol oynamayı tercih ederler.

- Rol oynamanın tercih edilmesinin belki de en önemli nedeni eğlenceli olmasıdır. Öğrenciler bir kez kendilerinden ne beklediğini anlayınca, hayal güçlerini çalıştırmaya başlarlar. Eğlenerek daha iyi öğrenildiğine ilişkin hiçbir bilimsel kanıt olmamasına karşın, dil öğretmenlerinin çoğu öğrencilerin büyük bir kısmı için böylesinin daha avantajlı olduğunu kabul edeceklerdir.

- Öğrencilerin rol oynama etkinliği sırasında gösterdikleri dil kullanma edimleri öğretmene, yeni konuların ne kadar öğrenildiklerini ve verilen duruma ne denli uygun kullanabildiklerini gösteren önemli bir dönüttür.

Rol oynama, öğrencinin derste konuşabildiği süreyi en fazla düzeye çıkarır. Çeşitli etkinlikleri ile öğretmeni dersteki odak nokta olmaktan çıkarır. Tanınan bu özgürlük sayesinde öğretmen, öğrencilerle daha yakından ilgilenme olanağı bulur ve edimlerini izleyebilir.

Rol oynama alıştırmaları, bunları seven ve yararına inanan bir öğretmen ve buna yatkın bir sınıf ile mükemmel sonuçlar verebilir.

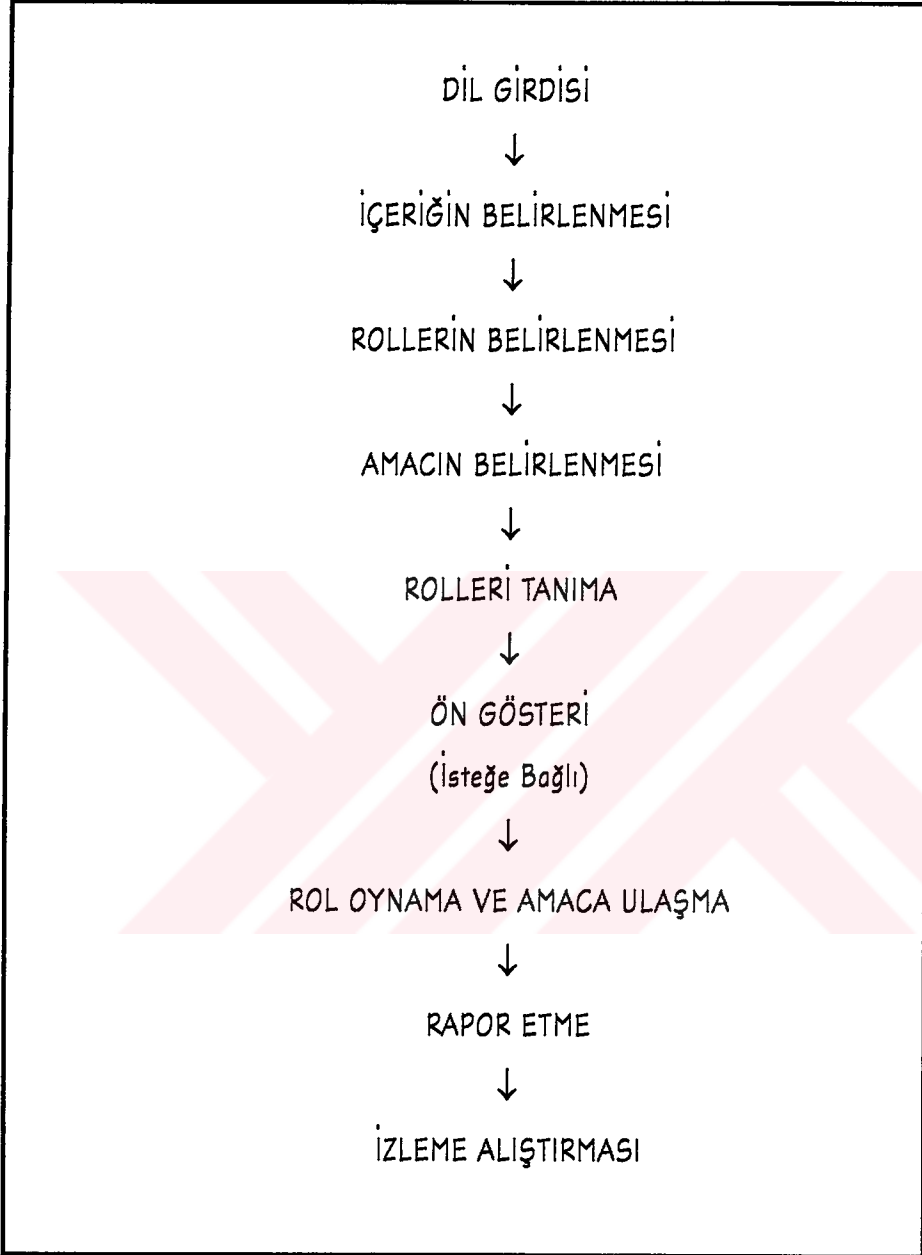
Ama bazen en çekici etkinlikler bile işe yaramayabilir. Bunun nedeni kimi zaman gereğinden fazla mim içermesi ve dil üzerine yapılan çalışmaların yetersiz kalmasıdır. Kimi zaman da alıştırma tamamen konuşmaya dayalı olduğunda bile, öğrenciler devam etmekte zorlanabilir, konuşma bir süre sonra tükenir ve “söyleyecek birşeyim yok” noktasına gelinir.

Burada başlıca iki sorun vardır, biri rol oynamanın doğası ile, diğeri bu tür pek çok alıştırmada eksik olan bir yön ile ilgilidir. Birincisi, öğrenci çekingenliği sorunudur. Bu tür alıştırmaya alışkın olmayan, özellikle batı kültüründen gelmeyen daha olgun birçok öğrenci başka biriymiş gibi yapmakta zorlanır. Sonuç, katılıma isteksizlik ya da oldukça çabuk sona eren konuşmalardır.

İkinci sorun amaçla ilgilidir. Çoğu rol oynama alıştırmasında öğrencilere bir durum ve/ya da roller verilir, ancak amaçlayacakları bir hedef verilmez. Durum, yorumlamaları ve uygun gördükleri gibi geliştirmeleri için açık bırakılır. Bunun nedeni, bu tür etkinliklerin asıl hedefinin dil yeteneğini değil rol yapma yeteneğini geliştirmek olmasıdır. Yabancı dil öğrenme ortamına uygulandığında, belirli bir amaç olmaması bazen öğrenciler tamamen rahat ve yeterince yaratıcı olmadığı, bazen de kendilerini ifade edecek teknik yetenekleri sınırlı olduğu için, karışıklık ve ne yapılacağı konusunda ortaya çıkan belirsizlik ile sonuçlanabilir.

“Rol oynama ‘X hakkında konuşun’dan bir adım ileridir; şimdi ‘Y’nin rolünde X hakkında konuşun’ haline dönüşmüştür. Artık bir adım daha ilerlemek gerekmektedir: ‘Z’ye ulaşmak için Y’nin rolünde X hakkında konuşun’” (Ur, 1989:9-11).

Aşağıda, rol oynama için önerilen standart işlem süreci, şema halinde gösterilmiş, maddeler halinde açıklanmıştır.



Tablo 2: Rol oynama için önerilen bir işlem süreci (Dangerfield, 1985:37)

DİL GİRDİSİ: Bu, genellikle rahat bir çerçevede çalışılacak olan dil öğelerinin tanıtılması ve uygulanması evreleri anlamına gelir. Aynı zamanda rol oynamada yararlı olacak yapı ve / ya da sözcük bilgisinin ön öğretimini kapsayabilir; bu ön öğretme rol oynamanın içeriği belirlendikten sonra da yapılabilir.

İÇERİĞİN BELİRLENMESİ: Bu, öğrencilerin rol yapacakları durumu tam olarak anlamaları için yapılır. Bunu daha etkili kılmak için görsel araçlardan yararlanılabilir.

ROLLERİN BELİRLENMESİ: Buna öğretmen karar vermelidir, aksi halde, seçim öğrencilere bırakılırsa dışa dönük öğrenciler en iyi rolleri alırlar.

AMACIN BELİRLENMESİ: Bu, öğrencileri güdülemek ve etkinliğin başarılı olmasını sağlamak açısından öğrencilere rol oynamanın tam olarak amaçladığı şeyleri açıkladığından çok önemlidir.

ROLLERİ TANIMA: Bu, rol kartlarını okuma ya da öğrencilerin aralarında tartışmaları şeklinde gerçekleşebilir.

ÖN GÖSTERİ: Bu, isteğe bağlı bir evredir ve aslında rol oynamanın bir parçası değildir. Ancak, eğer öğrenciler bu tür etkinliklere alışkın değillerse ya da ne yapacaklarını tam olarak anlamamışlarsa yararlı olur. En başarılı öğrencileri ön gösteri için seçmek yararlı olacaktır çünkü onlar iyi bir model oluşturabilirler.

ROL OYNAMA VE AMACA ULAŞMA: Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta, bir grubun diğerlerinden önce bitirmesi olasılığına karşı, öğretmenin oyalayıcı bir iki etkinliği hazır

bulundurması gerektiğidir. Bunun en iyi yollarından biri yine aynı rol oynama üzerinde çalışmaktır, örneğin etkinlikle ilgili düşüncelerini yazılı rapor haline getirmek gibi.

RAPOR ETME: Bu, değişik grupların amaçlarına ulaşım ulaşmadığının tartışıldığı evredir. Öğrenciler genellikle kendi yaptıklarını diğerleri ile karşılaştırmayı sevdiklerinden önemli bir evredir. Aynı zamanda öğrenciye, karşılaştığı sorunları dile getirme şansını vermesi açısından da önemlidir. Mümkün olduğunca kısa tutulmalıdır.

İZLEME ALIŞTIRMASI: Bu, iki şekilde yapılabilir: birincisi, rol oynamaya dayalı yazılı alıştırma, örneğin ev ödevi, ikincisi, öğrencilerin temsili sırasında öğretmenin not aldığı yanırların üzerinde durma.

ROL OYNAMA ALIŞTIRMALARINA ÖRNEKLER

KISA KONUŞMA

Öğrenciler ikililere ayrılır ve her birine rol kartları dağıtılır. Öğrencilerin kartları okumaları ve anlamadıkları bir yer varsa sormaları istenir. Kartta yazılanları iyice anladıklarından emin olduklarında kartları bırakmaları ve rol oynamaya başlamaları istenir. Bu sırada öğretmen sınıfın içinde, dikkat çekmeden dolaşır ve herhangi bir sorun olup olmadığını kontrol eder. Bu çalışmalar çok kısa sürecek biçimde düzenlenmiştir. Böylece her ikili birden fazla durumu oynayabilir. (Ladousse, 1987:71)

Rol kartı örnekleri:

Arkadaşla Karşılaşma

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

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

Mektup Arkadaşı

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

Rol kartı B: Avusturyadan geliyorsun ve yıllardır mektuplaştığın mektup arkadaşınla ilk kez karşılaşıyorsun. Onu daha önce hiç görmediğin için biraz gerginsin.

Otel Lobisinde

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

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

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

MARS'TAN GELEN ADAM

Öğrenciler ikililere ayrılır, her birine bir rol kartı dağıtılır. Öğrencilere amacın hedef dili mümkün olduğunca çok kullanmak olduğunu belirterek konuşmayı olabildiğince uzatmaları söylenir. Öğrenciler yorulmaya başladıklarında rolleri değiştirilerek ikinci kez oynanır. (Ladousse, 1987:72)

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

kamera teyp daktilo telefon
bilgisayar şemsiye

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

↳ Rol oynama sırasında konuşmayı uzatmak ve hedef dilde tanım yapmak çok ileri olmamakla birlikte belli bir dil yetisi gerektirdiğinden *Orta Düzeye* uygun bir etkinliktir.

TAŞINMA

Öğrenciler ikililere ayrılır, öğrencilerden birine A diğerine B rol kartı verilir. Kartlarda verilen durumları çalıştıktan ve kendi aralarında oynadıktan sonra gönüllü çiftlerden oyunlarını tüm sınıfa oynamaları istenir. (Bojinsha, 1987:47)

Rol kartı A: Oturduğun daireyi değiştirmeyi düşünüyorsun. Bekarsın.

Oturmakta olduğun daire küçük, karanlık ve dahası çok gürültülü. İşyerine bir saat içinde ulaşabileceğin bir yerde oturmak istiyorsun.

Henüz Japonya'daki evler hakkında fazla birşey bilmiyorsun. "B" den isteklerine uygun bir daire bulabilmek için yardım iste.

İstediğin özellikler: Güneş alması, istasyona uzak olmaması, sessiz olması, iki odası ve geniş bir mutfağının olması. Tokyo'nun içinde ya da dışında yaşamının avantaj ve dezavantajlarını düşün. İstediğin özelliklerden bazılarından vazgeçebilirsin. Daireye karar verdiğinde "B" ye taşınmayla ilgili neler yapman gerektiğini sor.

Rol kartı B: "A" nın arkadaşıdır. "A" şu anda oturmakta olduğu daireyi değiştirmek istiyor.

Arkadaşın henüz Japonya'daki evler hakkında fazla birşey bilmiyor. Ona önerilerde bulun ve istediği gibi bir

daire bulmasına yardım et. İsteklerinde bazı küçük değişiklikler yapmasını ve şehrin dışında yaşamasını öner. Tokyo'nun içinde ya da dışında yaşamının avantaj ve dezavantajlarını düşün. "A"ya daireye taşınmak için neler yapması gerektiğini anlat.

↳ Kartlarda verilen durum, hedef dilde yetkin bir biçimde konuşma ve dinlemeyi gerektirdiğinde **İleri Düzeye** uygun bir etkinliktir



3.3.2.Mim

“Mim, sözcük ya da ses kullanmadan sadece hareketlerle yapılan dramadır. Ancak hareketler öylesine belirgin olmalıdır ki eğer mimle dikiş dikmeyi anlatıyorsanız karşınızdaki kişi iğneyle ipliği görüyormuş gibi hissedebilmelidir” (Scher&Verrall, 1975:56).

Birçok yabancı dil öğretmeni farkında bile olmadan derslerinde sık sık mim tekniğini kullanmaktadır. Yeni bir sözcük öğretileceği sırada sözler yetersiz kaldığında anlamı verebilmek için mim devreye girer. Eylemler ya da sıfatlar gibi dilbilgisi konuları da mim yoluyla öğretilbilir ya da pekiştirilebilir. *“Ders kitaplarındaki diyaloglar, seçilen öğrenciler mim yaparken diğer öğrencilerin kitaptan izlemeleri ile daha zevkli bir şekilde işlenebilir. Zayıf öğrencilerin bile, dili kullanmadan anlamayı sağlayabildiklerinden, mim sayesinde özgüvenleri artar”* (Wessels, 1987:54).

“Mim, öğrencileri diyalog üzerinde düşünmeden beden dilini kullanarak iletişim sağlamaya teşvik eder. Özgüven sağlamanın yanı sıra dil yetisinin gelişmesini de etkiler. Beden dili ile iletişim kurmayı başaran bir kişi kendisini sözle ve yazıyla da ifade etme aşamasına daha kolay geçiş yapar” (Mc Caslin, 1990:71).

Sözel olmayan eylemlerin yorumlanması konuşma etkinliği için önemli bir dürtü oluşturur. Bu nedenle sözel becerinin geliştirilmesinde mim çalışmalarından yararlanılmalıdır. Bunun yanı sıra bu çalışmalar öğrencilerin iletişim kurmak için başka öğelerin var olduğunun farkına varmalarını sağlar.

“Yüz ifadeleri, jestler, beden hareketleri gibi paralinguistik iletişim öğelerinin vurgulandığı etkinlikler, uygun sözcüklerin

eklendiği paralel çalışmalarla da desteklenebilir. Bu tür çalışmalarda sözel olmayan iletişim öğelerinin yerini doldurmak değil bu öğeleri geliştirmek amaçlanır” (Holden, 1981:21).

MİM ALIŞTIRMALARINA ÖRNEKLER

ORKESTRA ŞEFİ

Öğrencilerden ayağa kalkmaları istenir. Oldukça hareketli bir klasik müzik parçası alınırken öğrenciler orkestra Őefiymiřcesine hayali orkestrayı yönetirler. Öğretmen ğrencilere sırayla yeni durumlar söyler ve bunları da mime katmalarını ister:

- Ceketine birisi kaşınma tozu dökmüş.
- Yanlış bir nota duyuyorsun.
- Kötü bir koku duyuyorsun.
- Trompon alan kişinin ceketi trombona takılmış, işaret ediyorsun.
- Başının etrafında bir kara sinek uçuyor.
- Ayağına bir köpek saldırıyor.
- Sahnenin sonunu kendin getir.

Verilen durumlar daha önceki hareketlere devam edilirken yapılmak zorunda olduğundan ortaya çok komik manzaralar çıkacaktır. (James Dodding, 1996, Bristol, Teaching English Through Drama, British Council Summer School)

↳ Tüm duyuları mimle anlatmayı alıştırması açısından ilginç ve eğlenceli bir çalışmadır. Her düzeyde ğrenci ile rahatlıkla uygulanabilecek bir ısınma alıştırması niteliği de taşımaktadır.

HEDİYE OYUNU

Öğrenciler ikililere ayrılır. Birbirlerine hediye verme ve hediye alma olayını mimle canlandırmaları istenir. Hediyeyi veren öncelikle hediyein boyutunu mimle gösterir. Hediyeyi alan öğrenci paketi açar ve hediyein ne olduğunu mimle anlatır. Örneğin saati koluna takar ve sesini dinler. (Lois Harbinson, 1996, Bristol, Teaching English Through Drama, British Council Summer School)

↳ Basit ve tipik bir mim çalışmasıdır. Isınma çalışması olarak ya da sözcük öğretiminde kullanılabilir.

ALIŞVERİŞTE

Her birinin üzerinde mimle anlatılabilecek malın ya da yiyecek içecek gibi satın alınabilecek bir şeyin yazılı olduğu 99 tane küçük kart hazırlanır. Öğrenciler ikililere ayrılır. Sırayla bir öğrenci alıcı, diğer öğrenci satıcı olur. Alıcı istediği şeyi mimle satıcıya anlatmak zorundadır. Ancak önemli olan satıcının tam olarak kartta yazan şeyi söylemesidir. Kartlar öğretmenin elinde durur ve her çift kartta yazılanı bildikçe öğretmenden yeni bir kart alır. Kartlar bittiğinde hangi ikili en fazla kartı anlatabilmişse ödüllendirilir. (James Dodding, 1996, Bristol, Teaching English Through Drama, British Council Summer School)

↳ Örnek kartlar ektedir

↳ Sözcük bilgisini pekiştirmek için ideal olan bu etkinliktir. Aynı zamanda tüm düzeyler için ısınma çalışması olarak da kullanılabilir

3.3.3.Doğaçlama

“Doğaçlama, karakterlerin kendiliğinden konuştuğu durumların yaratılmasıdır.” Doğaçlamayı tanıtmanın birçok yolu olmakla birlikte en iyi hazırlanma yolu mimdir. Oyuncular hareket özgürlüklerini sağladıktan sonra diyalog ekleme devresine daha rahat geçiş yaparlar. Önceleri diyalog kolay kolay ortaya çıkmaz ama tanıdık malzemelerle çalışmaya devam edildikçe gelişim kolayca sağlanır. “Doğaçlamaya başlamanın en başarılı yollarından bazıları; durumlardan, nesnelere ya da malzemelerden, seslerden, karakterlerden, fikir ya da öykülerden yola çıkmaktır. İyi bir program bunların hepsini içerir, her ne kadar öğretmen kendi yaklaşımını belirlese de bu yöntemleri kullanmak grubu kesin başarıya ulaştıracaktır. Öyküler dikkatli seçilmeli hem bildik hem de yeni öğeler içermelidir” (Mc Caslin, 1990:100).

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

- sınıftaki eşyaların düzenlenmesi; öğrencilerin sıralarından uzakta, daire şeklinde hatta yerde oturmaları tercih edilir,
- fiziksel ısınma çalışmaları (isteğe bağlı),
- sözsüz oyunlar
- sözlü oyunlar” (Wessels, 1987:85).

Doğaçlama, yaratıcılığı, hayal gücünü ve ayaküstü düşünebilme yeteneğini geliştirir ve dili geliştirmenin yanı sıra

verilen bir metni anlayabilmenin en mükemmel yoludur. Bu tür amaçlarla doğaçlamayı kullanmak için öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve temel kavramları özümsemeleri gerekir.

Doğaçlama etkinliğine, çekingenliği giderecek, rahatlatacak ve konsantrasyonu sağlayacak fiziksel bir çalışma ile başlanmalıdır. Gerekirse diyalog kullanımına daha sonra geçilebilir (Lois Harbinson, 1996, Bristol, "Drama in English Teaching" British Council Summer Course).

DOĞAÇLAMA ALIŞTIRMA ÖRNEKLERİ

MAKİNALAR

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

Gruptaki diğer öğrenciler, sırayla kendi mekanik hareketlerini yaparak makinaya katılırlar. Her yeni katılan öğrenci makinayı biraz daha karmaşık bir hale getirir. Durmaları komutu verildiğinde donarlar ve ortaya çıkan makina diğer gruplar tarafından incelenir. Daha sonra istenirse makinanın işleyişi ağır çekim ya da hızlandırılmış olarak yenilenebilir. (Scher & Verrall, 1975:50)

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

İNSAN YİYEN AĞAÇ

Tüm sınıf yere oturur. Uygun bir müzik eşliğinde öğretmen öyküyü okumaya başlar.

"Uzak bir ülkede yolculuk ediyorsun, hava çok sıcak ve sen saat yediden beri yürüyorsun. Şimdi öğle yemeği zamanı, büyük yeşil yaprakları olan bir ağacın gölgesine oturuyorsun... yanında getirdiğin sandviçleri yiyorsun... sandvicin son lokmasını bitiriyorsun... kağıdını top haline getirerek düzgün bir şekilde sırt çantana koyuyorsun... şimdi kendini gerçekten çok uykulu hissediyorsun... ağacın gövdesine gözlerin yarı kapalı yaslaniyorsun... gözlerinin aralığından, hiç rüzgar olmadığı halde ağacın yapraklarının kıpırdadığını ve sana gittikçe yaklaştığını görüyorsun... veee, artık çok geç, bunun insan yiyen bir ağaç olduğunu anlıyorsun ve seni yakalıyor... kurtulmak için çabalıyorsun... dalları ayırıp kaçmaya çalışıyorsun... gitgide yoruluyorsun... ağaç yavaşca dallarını gevşetiyor... kurtulmak üzeresin... ama geri geliyor... bu sefer işin bitti... seni yiyor."

Öğretmen öyküyü okurken öğrenciler anlatılan hareketleri doğaçlarlar. (Scher & Verrall, 1975:54)

↳ Hareketleri doğru olarak ve zamanında doğaçlamak için dikkatlice dinlemeyi gerektirdiğinden dinleme alıştırmaları olarak da kullanılabilir.

MÜZİK İLE DOĞAÇLAMA

Öğrencilere enstrümantal bir müzik dinletilir ve şu sorulara mümkün olduğunca detaylı yanıtlar hayal etmeleri istenir: Kimim ? Neredeyim ? Neden oradayım ? Sahne ne zamanda gerçekleşiyor ? Müzik durdurulur. Öğrencilere doğaçlamaya başlamak için hazır olmaları söylenir. Müzikle birlikte başlamaları için komut verilir. Söz kullanmadan her öğrenci müzikten etkilenerek kendi başına bir olayı doğaçlar. Müzik durdurulur. Her öğrenci kendi sahnesi için ikinci bir karakter hayal eder. İkililer oluşturulur, eşler birbirlerine kendi senaryolarını anlatırlar. İki senaryodan birine karar verilir ve bu kez ikililer halinde doğaçlama yapılır. (Chris Waddilove, 1996, Bristol, Teaching English Through Drama, British Council Summer Course)

↳ Dingin bir müzik eşliğinde yapıldığında sakinleştirici bir etkisi olduğundan yoğun geçmiş bir dersin bitiminde kullanılabilir.

TURİST REHBERİ

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

Bristol, Teaching English Through Drama, British Council Summer School)

↳ Öğrencilerin hayal güçlerini kullandırmanın yanı sıra ayak üstü düşünme yeteneklerini de geliştiren bu etkinlik, sözel beceriyi geliştirme amacıyla da kullanılabilir.

NEYSE Kİ, NE YAZIK Kİ

Öğrenciler halka şeklinde otururlar. Öğrencilerden biri başlar "Neyse ki bugün okula zamanında gittim.", yanındaki devam eder "Ama ne yazık ki öğretmen ödevimi yapmadığım için bana dışarı çıkmamı söyledi.", yanındaki "Ama neyse ki o sırada müdür içeri girdi ve öğretmen beni unuttu.", "Ama ne yazık ki müdür çıkınca beni hatırladı.", "Ama neyse ki o sırada dışarıdan bir uçan daire geçiyordu da öğretmenin dikkatini çekti."... Söylenen her "neyse ki, ne yazık ki" tümcesinin bir önceki ile ilişkili olması gerekir.

Bu etkinlik eleme şekline de dönüştürülebilir. Tereddüt eden ya da öykü ile ilişkisi olmayan bir tümce kuran öğrenci halkadan çıkar. Etkinliği biraz daha zorlaştırmak istenirse tümcelerin zıt anlamlılarının kullanılması yasaklanabilir. Örneğin, "Ne yazık ki paramı kaybettim.", "Neyse ki kısa süre sonra buldum." gibi. (Scher & Verrall, 1975:38)

↳ Isınma çalışması olarak kullanılmanın yanı sıra sözel beceriyi geliştirme amacı ile de kullanılacak nitelikte bir etkinlik.

ÇERÇEVEYİ DONDUR

Gruplara, "*Çabuk ol on saniyemiz kaldı*" gibi açık uçlu birer tümce verilir ve bu tümcenin anlattığı ânın resmini oluşturmaları istenir. Gruptakiler, kendilerinden önceki arkadaşlarının ne yaptığına dikkat ederek anlamı bozmayacak şekilde, birer birer resime katılırlar.

İstenirse bu etkinlik çeşitli evreler eklenerek geliştirilebilir. Öreneğin atmosferi daha iyi yansıtabilmek için, her karakter tekrar eden bir hareket yapabilir ya da ses çıkarabilir. Aynı çerçeveye dönülerek her karakterden o anda ne söylüyor olabileceğini düşünerek olayı canlandırmaları istenebilir. (Lois Harbinson, 1996, Bristol, Teaching English Through Drama, British Council Summer School)

↳ Çok fazla dil yetisi gerektirmediğinden başlangıç düzeyinde de rahatça uygulanabilecek bu etkinlik, her düzeyde grup birliğini sağlamak amacıyla da kullanılabilir.

3.3.4. Kukla

Çoğu insana göre kuklacılık çok küçük çocukları eğlendirmeyi amaçlayan bir alandır. Ancak, günümüzde televizyondaki kukla karakterleri sayesinde kuklacılığın popülerliği de artmıştır. Bu artış öğretmenlere, kuklaları projelerinde kullanabilecekleri malzemeler ya da başlı başına bir öğretme aracı olarak görme şansını vermiştir. Kukla kullanımının en önemli yararlarından biri, utangaç ya da sorunlu çocukların kendilerini ifade etme sorunlarını kuklanın karakterine girerek yenmeleridir.

Kukla nedir ? Çoğu kişinin düşündüğünün aksine (her ne kadar çoğu zaman oyuncakları andırsalar da) kuklalar oyuncak değildir. Kuklalar, kuklacının yardımıyla canlanan “aktörler”dir. Hemen her nesne kukla olabilir: bir oyuncak, bir alet, bir saç fırçası, bir kaşık, bir süpürge... Hatta eliniz bile, eğer onu hareket ettirip konuşturabilirseniz, bir kukla olabilir.

Kuklalar sınıftaki tüm dikkati üzerine çekerek canlı tutarlar ki bu da öğrenmeyi destekler. Diğer bazı malzemelerin aksine kuklalar çalışmanın herhangi bir alanı ile sınırlı değildir. Dilden sanata, matematikten fene kadar herhangi bir konunun öğretilmesinde kullanılabilirler. Tek başlarına kullanılabildikleri gibi diğer malzemelerle birlikte de kullanılabilirler. Üstelik kuklalar çok ucuza maledilebilirler.

Kuklaların öğretim aracı olarak en etkin kullanılabildikleri alan şüphesiz dil eğitimidir. “*John Warren Stewig’e göre “Çocuklar dramatik bir oyun sırasında herhangi başka bir duruma oranla çok daha fazla sözel dil kullanırlar.” Hem yaratıcı dramada hem de kuklacılıkta hazırlıksız konuşma söz konusudur; kuklanın avantajı*

konuşan kişiyi saklayarak utangaç ya da sözel yetenekleri sınırlı olanları iletişime yönlendirmesidir.” Kuklaların yardımıyla öykü anlatma sadece eğlenceli değil aynı zamanda tüm düzeyler için yararlı bir etkinliktir. Diyalog, karakter çalışması, oyun yapısı ve dil yetisinin gelişmesini içeren öykü dramalaştırmaya öykü anlatmaktan doğal bir geçiş sağlamaktadır.

3.4.Dramanın Yabancı Dil Öğretiminde Uygulama Alanları

3.4.1.Sözel Beceri

Günlük yaşamda, genellikle, konuşulanları tam olarak dinlemememize karşın söylediklerimizin çok önemli olduğunu düşünerek sonuna kadar konuşmak isteriz. Bu da genellikle konuşan ve dinleyenin tam olarak anlaşamamalarına yol açar. Böyle bir olay yabancı dilde gerçekleştiğinde ise tam bir iletişim kopukluğu ortaya çıkar.

Her ne kadar yabancı dil öğretimine genellikle tüm dikkat konuşma öğretimine verilse de dinleme anahtar durumundadır. Önemli olan karşılıklı dinleme ve konuşmayı öğrenebilmektir. Dama yoluyla dil öğrenmenin temelinde bu "konuşma ve dinleme" kavramı yer almaktadır.

“Öğrenci bir diyalogu sesli okuduğunda sözcükler önce gözüne oradan da ağızına az bir öğrenme sonucunda geçer. Eğer konuşmadan okur, bakar daha sonra söylerse sözcükler ağza ulaşmadan önce gözlerden beyne gider ve öğrenilir (West,1960: 65-65)” (Via, 1987:116).

Diyaloglar hiçbir zaman yalnız çalışılmamalıdır. Öğrenci diyalogu istediği kadar çok ama sadece daha iyi anlamak ve sözcükleri kontrol etmek için yalnız başına okuyabilir. Hiçbir zaman ezberlemeye çalışmamalıdır. Diyalogu okurken kendilerine karşılık veren kişiyi de dinlemelidir. Sadece kendi sözlerini ezberleyip oynayan oyuncuların hiçbir zaman iyi eleştiriler almadıkları unutulmamalıdır. "Ezberle" ve "naklet" sözcükleri yabancı dil öğretimi sözlüğünden çıkarılmalı yerine "öğren" ve "iletişim kur" konmalıdır.

Diyaloglar öğrenilmeksizin ezberlenip sunulduğunda iletişimle ilgisi olmayan durumlar ortaya çıkacaktır:

1. Eşler sırayla konuştuklarında bir diyalog değil iki monolog ortaya çıkar.
2. Öğrenci sadece sesi izlediğinden eşi sustuğu anda, sözü bitmemiş de olsa, sırası geldiğini düşünerek konuşmaya başlayabilir.
3. Tümceler doğru söylense de içerikleri göz önüne alınmadığından düşünceler ve duygular ifade edilmemiş olur.

Dinleme ve konuşma başlangıç düzeylerinde göz kontağını gerektirir. Örneğin A tümcesini okur, B'ye bakar ve söyler. Eğer tüm tümceyi hatırlayamazsa metne bakar. Tekrar B'ye bakar ve devam eder. Bu sırada B kendi tümcesini okumak yerine A'ya bakmakta ve dinlemektedir. A konuşmasını bitirdiğinde bu kez B önce tümcesini okur sonra A'ya bakarak konuşur.

“Doğal olarak bu yolla yapılan diyalog çalışması ezberleyip okumaktan çok daha uzun sürecektir ama sonuç daha iyi olacaktır. Bu yolla diyalog iki kez gözden geçirilmiş olur, birincisi okurken ikincisi konuşurken.” (Via, 1987:115-117)

Vurgu ve Tonlama

“Yabancı dil öğretmenlerinin, sahneye çıkmaya hazırlanan oyuncuların seslerini hazırlama yöntemlerinden öğrenecekleri çok şeyler vardır. Sesletim öğretiminde alışılmış yöntemler genellikle, anımsanması güç belirli sesleri, sözcükleri ve yapıları dinleme ve yineleme üzerinde durmaktadır. Oysa konuşma sadece duyduğunu yineleme demek değildir. Ağzın şekli, duruş, nefes alıp verme hatta yüz ifadeleri bile doğru sesletim açısından önemlidir” (Wessels, 1987:62).

Clifford Turner’ın *Voice and Speech in the Theatre* (Tiyatroda Ses ve Konuşma) adlı eserinde, Malcolm Morisson, oyuncuların tipik ses ve konuşma çalışmalarını şöyle belirler:

-Rahatlama ve duruş: Gergin olduğumuz zamanlar bedenimiz sert ve duruşumuz diktir. Sırtımızı kamburlaştırır ağır ağır nefes alıp veririz, ağzımız kurur, sesimiz yükselir. Hele ki yabancı dil dersi sırasında kendi dilimize tamamen yabancı olan bir dilde sesli okumamız ya da konuşmamız istenmişse... Ne kadar uğraşsak da sadece “duyduğumuz”u söyleyebildiğimizden, doğru sesi çıkarmamız neredeyse olanaksızdır. Sesi ne “görebiliriz” ne de “hissedebiliriz”. Gergin bedenlerimiz nefes alıp verişimizi etkiler ve nefes alıp verişimizi kontrol edemezsek sesimizi tam olarak kullanamayız.

-Nefes alıp verme: Günlük yaşamda nefes alma herkes tarafından bilinçsizce yapılan normal bir reflekstir. Oysa oyuncular, seslerini en iyi biçimde kullanabilmek için bilinçli olarak nefes alıp verme çalışmaları yaparlar. Aynı şekilde, yabancı dil öğrenenlerin

de, bir alışkanlık haline gelinceye kadar, o dildeki sesleri doğru çıkarabilmek için nefes alıp vermeyi çalışmaları gerekir.

-Ton: Ton çalışması, ağız ve burunu doğru kullanmaya yöneliktir. Sesin tonu doğru vurgulama için çok önemli olduğundan dikkatli bir şekilde çalışılmalıdır.

-Vurgu: Konuşma sırasında anlamı etkileyecek en önemli unsurlardan biri vurgulamadır. Hiçbir yabancı dil programı vurgu üzerinde durmadan tamamlanmış sayılmaz.

-Konuşma: Bu alıştırmalar aynı zamanda sözel ısınma çalışmaları olarak da adlandırılır. Yanyana geldiğinde söylenmesi zor olan sesleri içeren tekerlemeler, şarkı ya da şiirlerden bölümler söylemek şeklinde geliştirilir

SÖZEL BECERİ ALIŞTIRMA ÖRNEKLERİ

UZUN KÖPEĞİN ÖYKÜSÜ

Sınıftan dört öğrenci seçilir ve yanyana dizilmeleri istenir. Bir öğrenci "çok", diğeri "şişman", diğeri "uzun" ve dördüncü de "tren" sözcüğü olur. Öğretmen içinde bu sözcüklerin geçtiği "Uzun köpeğin öyküsü" adlı metni okurken kendi sözcüğünü duyan öğrenci hızla yerinden ayrılarak sıranın sonuna geçer. Bu işlem öykünün sonuna kadar devam eder. Öğrencilerin kendi sözcüklerini kaçırmamaları gerekir.

Uzun köpeğin öyküsü: "Bir zamanlar, çok şişman bir kadın varmış. Bu çok şişman kadın trenle uzun bir yolculuğa çıkmaya karar vermiş. Yanına çok uzun olan köpeğini de almış. Trene binmiş ve pencere kenarında bir koltuk bulmuş. Çok çok şişman kadın kucağında çok uzun köpeğiyle bu koltuğa oturmuş. Büyük, şişman bir puro içen çok uzun bir adam trene binmiş ve şişman kadının yanına oturmuş. Tren kalkmış.

Bir süre sonra şişman kadın puronun dumanı yüzünden öksürmeye başlamış. Uzun boylu adama, çok kibar bir şekilde şöyle demiş ' Üzgünüm ama bu trende sigara içmek yasak. '

Çok uzun boylu adam hiç yanıt vermemiş ve büyük, şişman purosunu içmeye devam etmiş. Bunun üzerine şişman kadın daha yüksek sesle 'Size bu trende sigara içmek yasak dedim' demiş.

Çok uzun boylu adam yine birşey dememiş.

Şişman kadın çok çok kızmış. 'Sigara içilmez !' diye bağırmış ve puroyu tutup trenin penceresinden dışarı fırlatmış.

Bunun üzerine çok uzun adam da uzun köpeği şişman kadının kucağından yakalayıp trenin penceresinden dışarı fırlatmış.

Şişman kadın 'AHHHHhhhhh !' diye bağırarak yerinden fırlamış ve trenin arkasına doğru koşmuş.

Trenin son kompartımanına vardığında küçük bir platforma çıkmış. Orada, aynı platformda çok uzun köpek oturmuş büyük, şişman puroyu içiyormuş !"

(Gülfem Aslan, 1996, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretiminde Drama Yüksek Lisans Dersi)

↳ Hem oynayanlar hem de seyredenler için çok eğlenceli olan bu etkinlik dikkatli dinlemeyi gerektirdiğinden iyi bir sözel beceri çalışmasıdır. Çok fazla dil yetisi ve sözcük bilgisi gerektirmediğinden **Başlangıç Düzeyine** uygundur.

YUKARI MI, AŞAĞI MI?

Öğrencilere basit bir metnin okunduğu kaset dinletilir. İkinci dinleme sırasında konuşmacının sesinin yükseldiği yerlerde ayağa kalkmaları, alçaldığı yerlerde ise oturmaları istenir.

Bir başka metin yazılı olarak öğrencilere dağıtılır. Bu kez metni okuyup vurgunun yükselip alçalması gereken yerlere oklarla işaret koymaları istenir.

Yükseliyor ↗

Alçalıyor ↘

Sesin neden yükselip alçaldığı örnekler üzerinde tartışılır. (Norman vd.,1986 :21)

↪ Bu etkinlik sırasında dikkat edilmesi gereken tek şey sesi izlemek olduğundan ve ileri bir dil yetisi gerektirmediğinden, dilin tanıtılmaya başlandığı **Başlangıç Düzeyine** uygun bir etkinliktir.

BENİM ÖYKÜM

Sınıf iki gruba ayrılır, A grubu sınıfın dışına gönderilir. A grubuna B grubunun bir öykü oluşturacağı ve A grubunun sadece evet/hayır soruları sorarak öyküyü anlamaya çalışmaları gerektiği açıklanır. Gruptaki herkesten kişilerin tarifleri ve olayın geçtiği yer ile ilgili mümkün olduğunca detaylı sorular hazırlamaları istenir. Hazırlık için süre verilir.

B grubuna da aynı şeyler anlatılır ancak onlara bir öykü oluşturmak zorunda olmadıkları da açıklanır. Tüm yapmaları gereken belli kodlar oluşturup bu kodlara göre evet ya da hayır demeyi kararlaştırmaktır. Kodlar için bazı örnekler:

- a. Her üçüncü soruya "hayır"
- b. Soru yumuşak ünlü ile bitiyorsa "hayır"
- c. Olumsuz soru ise "evet"
- d. Soruda yediden az sözcük varsa "evet" gibi.

A ve B gruplarından öğrenciler çiftler oluşturur. A grubunun öğrencisinin sorularına B grubunun öğrencisi belirlenen kodlar doğrultusunda yanıt verir. Çiftler halinde uygulandığından her çiftin öyküsü farklı olacaktır.

B grubunun öğrencisi öykünün nasıl geliştiğini not eder. Bu noktada önemli olan A grubunun hala B grubunun bir öykü hazırlamış olduğuna inanmasıdır. A grubu bir araya gelerek aldıkları notlardan yararlanarak öyküyü oluşturmaya çalışır. Bu evrede aslında ortada belli bir öykü olmadığını anlarlar. İstenirse ve zaman kalmışsa, A grubundan kodları tahmin etmeleri istenebilir. (Deller, 1990:10)

↳ Ayrıntılı sorular sorabilmek ve kodları uygulayabilmek için dinlediğini çok iyi anlayabilmek gerektiğinden bu etkinlik **Orta Düzeye** uygun bir etkinliktir

BENİ DİNLE !

Altı öğrenci seçilir, birine uzakta beklemesi söylenir. Diğerlerine üzerinde bir ya da iki tane istek bulunan kağıtlar verilir. Örneğin: "Postaneyi arıyorum.", "Bu parayı bozabilir misiniz ?", "Arabam bozuldu itmeme yardım eder misiniz ?" gibi.

Önce beş öğrenciden biri uzakta bekleyen öğrenciye gider ve elindeki isteğe göre konuşmaya başlar. Diyalog başlar başlamaz bir

başka öğrenci onlara katılır ve kendi isteğini diğer ikisine anlatmaya başlar. Bu üçü konuşurken dördüncü, dördü konuşurken beşinci ve son olarak beşi konuşurken altıncı öğrenci de gruba katılır. Hepsi kendi isteğinde ısrar eder

Tüm sınıf etkinliği seyrettikten sonra altı kişilik gruplara ayrılır ve aynı etkinliği uygular. Bu etkinlik için beş dakikadan fazla süre tanınmamalı ve gürültüyü önlemek için isteklerin sakın bir ses tonu ile iletilmesi zorunluluğu konmalıdır.

Burada önemli olan aynı isteği değişik tümcelerle ifade edebilmek olduğundan öğrencilerin sürekli aynı tümceyi tekrar etmeleri engellenmelidir. Bunun için etkinliğe başlamadan önce öğrencilerden kağıtlarında yazılı olan istekleri dile getirmek için birkaç değişik tümce düşünmeleri istenebilir. Örneğin:

"Bana bir milyon Lirayı bozabilir misiniz ?"

"Bir milyon Lira bozuğu olan var mı ?"

"Bir milyon Lira bozuğa ihtiyacım var."

"Kim benim için bir milyon Lirayı bozabilir ?" gibi. (Maley & Duff, 1982:168)

↳Diğer insanlar konuşurken konuşmaya devam edebilmeyi ve hedef dilde konuşma konusunda kendine güveni geliştirmeyi amaçlayan bu etkinlik *Orta Düzey* için uygundur.

BİR DAKİKA LÜTFEN

Bu etkinlikte öğrenciler sırayla öğretmenin koltuğuna oturur ve herhangi bir konu üzerine bir dakika boyunca konuşurlar. Konu, sosisler, futbol, televizyon, kızlar, erkekler, tatil, yemek, partiler gibi

herhangi bir şey olabilir. Amaç, öğrencinin bir dakika boyunca düşünmeksizin akıcı bir şekilde konuşmasını sağlamaktır. Bu etkinlik zaman zaman tekrarlanırsa öğrenciler daha fazla sözcük öğrenmenin yararını anlayacak ve bir dahaki konuşma için yeni sözcükler öğrenmeye çalışacaklardır. (Scher & Verrall, 1975:26)

↳ Bir dakika boyunca hedef dilde konuşabilmek zor olduğundan *İleri Düzeye* uygun bir etkinliktir. Ancak istenirse konuşma süresi kısaltılarak daha alt düzeylerde de kullanılabilir.

KULAKTAN KULAĞA

Öğrenciler halka şeklinde otururlar. Öğretmen derste işlenmiş olan karmaşık bir tümceyi bir öğrencinin kulağına fısıldar. Tümce halka boyunca kulaktan kulağa fısıldanarak iletilir. Son öğrenciye sıra geldiğinde duyduğu tümceyi söylemesi istenir. Genellikle esas tümce bozulmuş olur. Öğrenciler nerede yanlış iletilmiş olduğunu bulmaya çalışıp, doğru tümceyi hep birlikte söylerler. Bundan sonraki tur başka bir öğrenciden ve ters yönde başlar. (Wessels, 1987:51)

↳ Karmaşık bir tümcenin akılda tutulması ve doğru sesletilmesi zor olduğundan *İleri Düzeye* uygun bir etkinliktir.

3.4.2. Sözcük Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde edinilmesi gereken dört temel becerinin tümünde, ki bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir, başat önem taşıyan nokta sözcük haznesinin geniş olmasıdır.

Klasik yöntemlerle öğrenilen daha doğrusu ezberlenen sözcükler sadece ilk kullanıldığında akılda kalmakta tam olarak özümsemediği için çok çabuk unutulmaktadır. Sözcükleri bağlam içinde öğrenmek ve kullanmak öğrenciler için hem daha kolay hem de daha eğlencelidir. Drama bunu sağlar.

Örneğin başlangıç düzeylerinde yeni sözcükler öğretilirken tanım yapmak güç olduğundan ve açıklamalarda anadil kullanımı tercih edilmediğinden mim rahatlıkla ve başarılı bir şekilde kullanılabilir. Öğretmenin sözcüğü mim yoluyla anlatmasının yanı sıra öğrencilere dersten önce ödev verilerek her birinin belli sözcüklerin anlamını araştırması ve derste mim yoluyla diğer öğrencilere anlatması istenebilir.

SÖZCÜK ÖĞRETİMİ ALIŞTIRMA ÖRNEKLERİ

KISALTMALAR

Sınıf ikililere ayrılır. Her grup sözlükten de yararlanarak beş altı tane kısaltma bulur. Kısaltmaların gerçek olma zorunluluğu yoktur, hayali kısaltmalar da uydurulabilir. WHO = White House Occupant, EEC = the Extroverts and Eccentrics Club ya da yazışmalarda kullanılan kısaltmalar, örneğin RSVP, ASAP gibi kısaltmalar kullanılabilir. Hazırlanmak için beş ila sekiz dakika kadar bir süre tanınır.

Her ikili başka bir ikili ile bir araya gelir ve listelerini değiş tokuş eder. İpuçları da istenerek kısaltmaların anlamlarını bulmaya çalışırlar. (Maley & Duff, 1982:167).

↳Kısaltmaları bulmada sözlük kullanılabildiğinden fazla bir dil yetisi gerektirmemektedir. Ayrıca hayali kısaltmalar da kullanılabileceğinden doğru yanıtı bulmak gibi bir amacı yoktur. Burada alıştırmaları yapılan, daha çok, sözcük dizilişleridir. Bu özelliklerinden dolayı *Başlangıç Düzeyine* uygun bir alıştırmadır.

ANNEMİN KEDİSİ

Öğretmen ve öğrenciler halka şeklinde otururlar. Öğretmen iki kez ellerini çırpıp iki kez de parmaklarını şıklattıktan sonra alfabenin ilk harfi ile başlayan bir sıfat kullanarak annesinin kedisini tanımlar ve halkadan çıkar: "Annemin kedisi arsız bir kedi". Yanında duran öğrenci de aynı şeyleri yaptıktan sonra yine aynı harfle başlayan başka bir sıfat kullanarak annesinin kedisini tanımlar: "Annemin kedisi akıllı bir kedi". Yeni bir sıfat bulamayan ya da tempoyu kaçıran öğrenci halkadan çıkar. Yeni turda bir sonraki harfle başlayan sıfatlar kullanılır. Sona kalan iki öğrenci ödüllendirilir. (Scher & Verrall, 1975:38)

↳Hedef dilde çok sayıda sıfat bilmeyi ve hızlı düşünebilmeyi gerektirir ancak ileri derecede bir dil yetisi gerektirmediğinden *Orta Düzeye* uygun bir etkinliktir.

ŞEYTANIN SÖZLÜĞÜ

Kimisi sözlüklerde bulunabilecek gerçek sözcükler, kimisi de uydurma sözcükler olan altı ila on sözcükten oluşan bir liste hazırlanır. Burada önemli olan, uydurma sözcüklerin hedef dile çok uygun, gerçek sözcüklerin ise oldukça aykırı olmasıdır.

Öğretmen sözcükleri okur, gerekirse hecelerken öğrenciler not alır. Çiftler halinde çalışarak mümkün olduğunca çok sözcük için sözlük tanımları yazmaya çalışırlar. On onbeş dakika sonra öğretmen sözcükleri bir bir okur ve her biri için kimin tanımını okumak isteyeceğini sorar. Bu sırada böyle bir sözcüğün hedef dilde var olup olmadığı tartışılır. (Maley & Duff, 1982:175)

↳ Hedef dilin sözcükleri hakkında oldukça fazla bilgi ve yazılı anlatımda yetkinlik gerektirdiğinden *İleri Düzeye* uygun bir etkinliktir.

3.4.3. Dilbilgisi

Birçok yetişkin öğrenci dilbilgisi yapılarını, kurallarını ezberleyerek öğrenme isteği duyar. Aynı zamanda, sık sık dille ilgili diğer konularda da kurallar öğrenmek isterler. Bu öğrenciler kurallı öğrenmenin bir çok avantajı olduğuna inanırlar. Aynı şey genç ve küçük öğrenciler için çoğu zaman geçerli değildir. “Özellikle genç öğrenciler dilbilgisi kurallarını farkına dahi varmaksızın öğrenmeyi tercih etmektedirler. Ayrıca hangi yaşta ve eğilimde olursa olsun çoğu öğrencinin dilbilgisi konusunda bildiklerini hayata geçirmekte zorlandığı bir gerçektir” (Gerngross & Puchta, 1992:2).

Bu gibi durumlarda drama devreye girer. Drama yaşayarak öğrenmeyi sağladığından, dilbilgisi kurallarının kullanımını kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler çoğu zaman farkına dahi varmaksızın dili yerli yerinde ve doğru olarak kullanmaktadırlar.



DİLBİLGİSİ ALIŞTIRMA ÖRNEKLERİ

YILAN ÇUKURU

(İngilizce Üçüncü Tekil Şahıs Fiilleri)

Yere tebeşirle bir daire çizilir. Öğrencilerden biri çizginin içine girerek tanıdığı bir kişinin hayatından söz etmeye başlar. Üçüncü tekil şahıslardaki -s bitişini unuttuğunda sınıftaki diğer öğrenciler yılan sesi çıkarırken öğretmen de yılan süsü verilmiş bir cetvelle öğrenciye dokunur. Bu, yılan sokması anlamına gelir. Üçüncü yılan sokması ölümcüldür. Her öğrenci sırayla iki dakika konuşur. (Wessels, 1987:46)

↳ Yabancı dil öğrenmeye yeni başlayan öğrencilere basit tunceler kurmaları ve üçüncü tekil şahıs fiilleri gibi temel bir konuyu çalıştırması açısından uygun bir etkinliktir.

NE YAPIYORUZ ?

(Fiiller)

Öğrenciler üç kişilik gruplara ayrılır. İki kişi birlikte bir hareketi mim ile anlatırken üçüncü kişi tahmin etmeye çalışır. (Wessels, 1987:41)

Kağıtlara yazılıp anlatan kişilere verilebilecek hareketlere bazı örnekler:

- Zor beğenen bir kişinin saçını kesmeye çalışan berber
- Lokantada yemek yiyen çekici bir kızla flört etmeye çalışan garson

- Açık arttırmada birbirini geçmeye çalışan iki zengin
- Yerinde duramayan bir köpeği dolaştırmaya çalışan küçük bir çocuk

- Hangi televizyon kanalının seyredileceği hakkında tartışan iki kişi

- Piyano taşıyan iki kişi

- Market sahibi ve pazarlık yapan bir kişi

↳ Mim ile anlatılması istenen durumları tahmin edebilme ve anlatıp oynayabilme sırasında birçok fiil kullanılacağı için öğrenilen fiilleri pekiştirmek açısından yararlı bir etkinliktir.

3.4.4. Yazın

Yabancı dil öğretiminde okuma yetisi kazandırılması amacıyla kullanılan kısa metinler, öyküler, oyunlar ve şiirler genellikle öğrencilere zor gelmektedir. Bunun nedenleri arasında ön önemlisi kuşkusuz yazını anlama ve açıklamaya duyulan korkudur.

3.4.a. Yazınsal Metinler

Öğrencilerin yazınsal metinler ile ilgili sorunlarını dört ana başlık üzerinde toplamak mümkündür :

A) Motivasyon Sorunları :

- Güven eksikliği : Verilmek istenen duygu ve düşünceleri, yapılan sanatı anlayamama korkusu.

- İçeriğin ilginç olmayışı : Özellikle küçük ya da genç öğrencilerin klasik yazın parçalarını ilginç bulmaması. Aynı şekilde

daha büyük öğrencilerin oluşmuş olan kendi beğenilerinin dışına çıkmakta zorlanmaları.

- Yazın metinlerinin yabancı dil sınavlarını geçmek için gerekli olmaması : Yabancı dil dersini okulda alan ve / ya da belirli bir amaç için öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenmede yazın çalışmanın gereksiz olduğunu düşünmeleri.

- Anadilinde fazla okumuyor olmaları : Yazın çalışmada karşılaşılan belki de en büyük sorun. Öğrenci anadilinde yazınla ilgilenmiyorsa yabancı bir dilde ilgilenmesinin ve anlamasının oldukça zor olması.

B) Anlayış Sorunları :

- Konuyu izleme
- Karakterleri anlama
- Söz varlığını anlama
- Anlatıcının (varsa) rolünü anlama

C) Yorum Yapma Sorunu :

- Kendi yorumunu getirebilme güvensizliği

D) Yanlış Okuma Tutumu :

- Genel anlamdan çok her bir sözcüğün ya da tümcenin üzerinde durma eğilimi

“Heathcote, öğretmenlerin yazın üzerine yapılan eleştirel çözümlemenin üzerinde çok fazla durduklarını, öğrencilerini nadiren metnin içine sokup karakterleri anlamalarını sağlayabildiklerini söyler” (Wessels, 1987:93).

Yazın öğretiminde yazarın dil kullanımını açıklamak açısından metin çözümlemenin önemi yadsınamaz ancak öğrenciler kitaptaki karakterlerle özdeşleşip onları gerçek insanlar olarak düşleyebildiklerinde öğretmene düşen görev de oldukça azalacaktır. Başka bir deyişle öğretmenin yapması gereken, metni "hayata geçirmek"tir. İşte burada drama devreye girer, sadece dramatik bir şekilde kitaptan bölümler okuma biçiminde değil, öğrencilerin basılı sayfanın gerisindekileri görmelerine yardım etme biçiminde de...

Uygulama:

1. Sınıfta ilk okuma (Sadece kısa öyküler, bir perdelik oyunlar ve şiirler için mümkün). İlk okuma sırasında zor olan yeni sözcükler, örneğin argo, konuşma diline ait sözcükler ya da deyimler, açıklanır.

2. Metindeki ana karakterler hakkında tartışılır.

3. Metinle ilgili arşiv malzemeleri öğretmen tarafından önceden hazırlanır. Bunlar, gazete makaleleri, haritalar, resimler, mektuplar gibi malzemelerdir. Bir masa ya da sıranın üzerine dizilir. Öğrenciler sözlük ve /ya da ansiklopediler de kullanarak bu malzemeler üzerinde çalışırlar. Mümkün olduğunca öğretmenden bağımsız olarak kendi başlarına çalışmaları tercih edilir.

4. Rol oynama. (3) ve (4) üncü evrenin sonucu olarak gruplar, öyküdeki karakterlerle görüşmeler hazırlar ve sunarlar.

5. Mumya tablolar. Öğrenciler gruplar halinde, öykünün anahtar niteliğindeki sahnelerini mumya resimler şeklinde sergilerler. Yani

karakterlerin rollerine bürünüp belli sahneleri sergilerken "donarlar". Bu tablolar, sınıfın tartışması ve eleştirmesi içindir. Bu evre için beyaz kağıtlar, şapka, kitap, çanta gibi basit bazı sahne donanımlarına ihtiyaç vardır. Bu tabloların fotoğrafları çekilerek daha sonra sergilenebilir.

6. Mumya tablolarında seçilen sahnelerin dramatisasyonu. Sahnede diyaloglar varsa bu evrede tabloyu gerçekleştiren gruplar tarafından söylenir.

7. Daha ayrıntılı bir metin çözümlemesi (gerekirse)

8. Öykünün anahtar teması üzerine tartışma (gerekirse)

9. Yazı çalışmaları (istenirse)

YAZIN ALIŞTIRMASI ÖRNEĞİ

"Bir Yaz Gecesi Rüyası"

William Shakespeare

1. KONSANTRASYON DÜZENLEME ALIŞTIRMALARI:

İkililerle:

a) Kolombiya Hipnozu: A, B'nin ellerini izler.

b) Aynalar: A, B'nin hareketlerini aynen taklit

eder.

2. HAREKET ALIŞTIRMALARI:

a) Sınıfın içinde: sıcak kömürün, kaygan kiremitlerin, kırık camın, mayın tarlasının üzerinde yürür gibi yürünür.

b) Esrarengiz bir müzik eşliğinde etrafta dolaşılır.

3. DİL / METİN ETKİNLİKLERİ:

A) Bir-sözcük mısrası: öğrenciler halka olurlar ve her biri sırayla bir sözcüğü söyleyerek mısrayı seslendirirler.

B) Kulaktan kulağa: bir mısra kulaktan kulağa aktarılır.

C) Her öğrenciye bir tümce verilir:

a) Etrafta tümceyi çeşitli şekillerde söyleyerek dolaşılır.

b) Sözcükleri mümkün olduğunca mistik bir tarzda söyleyerek esrarengiz müzik eşliğinde dolaşılır.

c) Sözcükler teybe fısıldanır.

d) Gruplar halinde tümcelerin sırasına karar verilir, her tümce için bir hareket belirlenir, yapılır ve sahne dondurulur.

D) Puck'un konuşması

(Perde 5,Sahne 1,361 - 379uncu satırlar)

a) Anlamını kavramak için okunur.

b) Her öğrenciye üzerinde bir satır yazılı olan kartlar dağıtılır.

c) Etrafta, ajanlar / mahkumlar / acil mesaj ileten kişiler gibi dolaşarak tümceler birbirlerine söylenir

d) Halka oluşturulur ve mümkün olduğunca anlamı katılarak tümceler doğru sırasıyla okunur.

e) Her öğrenci kendi satırı için en uygun olan hareketi çalışır.

f) Her öğrenci kendi sırası geldiğinde ortaya gelir, satırını söylerken hazırladığı hareketi yapar ve donar.

↳“Bir Yaz Gecesi Rüyası”, Perde 5, Sahne 1, 361-379. Satırlar, EK 2 dedir.

3.4.4.b.Şiir

“Şiirden drama yaratmak heyecan verici bir dil öğrenme deneyimidir. Yabancı dil öğrenenlere fiziksel, duygusal ve bilişsel bir dil öğrenimi vermeyi amaçlayan duyumsal bir yaklaşım içerir. Drama olarak şiirin yabancı dil derslerinde kullanılması, öğrencilerin şiiri dilin mekaniğine takılmaksızın yazılı metnin dilbilimsel ve içerik bakımından taşıdığı özelliklere yoğunlaşmasını sağlar.”(Gasparro vd.,1994)

Yabancı dil öğrenimi, öğrencileri gerçek durumlara yerleştirmenin bir sonucudur. Öğrenciler hedef dili iletişimin temel amacı olarak kullanırlar. Şiirleri incelerken sözel durumların, tonlama, ritm, vurgu, argo ve deyimler, yanısıra, dilin sözsüz iletişim durumlarının, beden dili, mimik ve yüz ifadeleri, incelenmesi de olanaklıdır.

“Bazı şiirler mini dramalardır, bunlar genellikle basit ama güçlü bir duygusal tema içerdiklerinden ve zaman zaman diyalog formunda yazıldıklarından dramalaştırmaya uygundur. Öğrenciler, birbirleriyle drama ve doğaçlama yoluyla kaynaştıkça hazırlıksız akıcı konuşma yapmaya yetkin duruma gelirler. Kültürel davranış ve tutumlar arasındaki farklılıkları karşılaştırır, yazılı ve sözlü dil arasındaki dilbilimsel ve içeriğe dayalı değişiklikleri inceler ve çözümlerler.” (Gasparro vd.,1994)

Bu etkinlikler sırasında öğretmenin sorumlulukları arasında:

- Sesletim, tonlama, vurgu, ritm ve sözel vurgulamaların örneğini vermek;
- Yeni sözcükler, deyimler, kültürel özellikler ve konular üzerine yeti kazandırmak;
- İlgiyi ve konuşmayı sağlamak, öğrencilerle kaynaşmak;
- Etkin bir çalışma ortamı sağlamak;
- Öğrenci - katılımlı bir dil öğrenme ortamı yaratmak vardır.

Öğretmen öğrencilere gerekli ön bilgiyi ve şiirde geçen zor ya da alışılmadık sözcükleri öğretir. Daha sonra şiiri öğrencilere okur. Şiir okunduktan sonra tüm sınıf şiiri tartışır. Öğrenciler öğretmeni

ŕiiri tekrar okurken dinlerler. Bundan sonraki aŕamada öğrenciler ŕiiri önce koro halinde ardından da sırayla teker teker okurlar.

Öğrenciler rol seçerek, sahneyi, malzemeyi, ıŕıklandırma ve kostümleri tartıŕarak ŕiirin dramalaŕtırılmasına alıŕırlar. ŕiirin dramalaŕtırılmasının provasını yaptıktan sonra doğalamasını yaparlar. Karakterlerin iliŕkilerini ve diyaloglarını inceledikten sonra doğaçlamayı tartıŕırlar.

Bu tip etkinlikler için öğretmenin dikkatli bir seçim ile eŕitli ŕiirler bulması ve bunları sınıflandırarak dosyalaması gerekir. ŕiirler seçilirken dikkat edilmesi gereken noktalar öğrencilerin dil düzeyleri, öğrencilerin yaŕları ve öğrencilerin ilgi alanlarıdır.

IV. BÖLÜM

DRAMANIN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE ETKİLERİ

4.1.Drama Sonrası Etkinlikler

Anında İzleme: Bu, yapılan yanlışları düzeltme ya da belirtme demek değildir. Drama etkinliği bitmiştir; eğer başarılı olunduysa öğrenciler, dili yerinde ve doğru kullandıklarından mutlu ve rahattırlar. Bu rahatlık duygusu, yaptıkları her yanlış çözümlenirse ya da düzeltilirse çabucak yok olacaktır. Bu, aynı zamanda onların bundan sonraki etkinliklerde kendilerine güvensiz ve tutuk olmalarına yolaçacaktır.

Anında izleme, tüm sınıfın bir arada olup etkinlikte neler yapıldığını tartışabilecekleri bir evredir. Başlangıç düzeylerinde birkaç soru sorulabilir. Daha ileri düzeylerde gruptan düşüncelerini belirten özet ya da rapor yazmaları istenebilir. Bu, sınıfı yeniden biraraya getirmenin ve sonraki etkinliğe ya da alıştırmaya hazırlamanın bir yoludur.

Bu evre, aynı zamanda, yapılan biçimsel etkinliğin doğal bir tartışması olarak ele alınabilir. Öğrenciler yeterince hazırlık yaptıklarını düşünüyorlar mı ? Eğer yetersizse aksayan neydi ? Grupları iyi çalıştı mı ? Bu, her etkinliğin ardından yapılmamalıdır, aksi halde çok sıkıcı olabilir, ancak birkaç kez yapılması yararlıdır böylece öğrenciler kendilerini yorum ve eleştiri yaparken rahat hissedeceklerdir.

Bu eleştiri ve yorumlar, öğretmenin diğer dersler için yeni etkinlikler hazırlamasında yararlı olacaktır. Öğretmen iyi uygulayacağına inandığı bir etkinlik hazırlayabilir ama kendisini öğrencilerin yerine koyamayacağı için onların düşüncelerine önem vermelidir.

Uzun - Dönem İzleme: Bu, öğretmenin etkinlik sırasında not aldığı yanırlarla ilgilidir. Tekrar etme, uygulama ve yanırları yok etme amacını taşıyan etkinlikleri içerir.

“Daha sonraki drama etkinlikleri ya da diğer serbest çalışmalar, bu alıştırmaların amacına ulaşp ulaşmadığını ya da daha fazla çalışmanın gerekip gerekmediğini gösterecektir. Destekleyici alıştırmalar, tüm sınıfa, aynı yanırlı tekrar tekrar yapan gruplara ya da tek tek öğrencilere verilebilir” (Livingstone, 1986:45-46).

4.2. Drama Etkinlikleri Sırasında Öğretmenlerin Tutumu

Drama, öğrencinin kendi dilini seçme ve kullanma özgürlüğüne sahip olduğu bir alıştırma şeklidir. Bu etkinlikler sırasında öğretmenin yardımına ya da yöneticiliğine ihtiyaç duymazlar. Ancak, yabancı dilde henüz tam anlamıyla yeterli olmadıklarından, şüphesiz bu tür etkinliklerde yanırlı yapacaklardır.

“Öğrencilere sınıf içinde öğrendikleri dili kullanma özgürlüğü tanınırsa neyi ne kadar öğrendikleri ve kullanabildikleri rahatça gözlenebilir. Yaptıkları herhangi bir yanırlı, öğretmen tarafından çözümlenip daha sonraki alıştırmaların temelini oluşturabilir” (Livingstone, 1986:33,34).

Drama etkinliklerinde somut anlamda “yanlış yapma” olasılığı yoktur. Etkinliğin doğası gereği dilbilimsel yanlışlar yani yapılarda, sözcük ve davranış seçiminde yanlışlar yapmak doğaldır. Bazen bu gibi yanlışlar, verilen duruma hiç uygun olmayan sözler söylenmesine de yol açabilir. Etkinliklerin özelliği gereği anında düzeltme yapmak da olanaklı değildir. Bunlarla başka derslerde ilgilenilebilir. “*Öğrenciler yanlış yaptıkları için cezalandırılmaktan korkmaksızın hareket edebilmelidir. Kendilerini konuşmak için özgür hissetmedikçe yaptıkları işe tam olarak kendilerini verebilmeleri olanaklı değildir*” (Maley & Duff, 1982:22).

4.3. Dramanın Dil Yetilerini Geliştirmeye Etkisi

Yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilere beş duyuyu kullandırmaya yönelik bilgi vermeksizin dili "Biraz hayat kat", "Duygu unsurunu kullan" ya da "Canlandır" diyerek kullandırmaya çalışmaları boşuna bir çabadır. Öğrenciler beş duyunun farkına vardıklarında ve bunları dille ilişkilendirebildiklerinde vurgu ve tonlamalarında dikkate değer bir gelişme görülür. Beş duyuya "hayal gücü" de eklendiğinde yabancı dil bilgilerini hayata geçirebilirler.

Basit bir örnek vermek gerekirse hemen her dilde ilk öğretilen sözcük olan "Merhaba"yı ele alabiliriz. Burada herhangi bir yapıdan söz edilemeyeceğine göre öğrencinin bu sözcüğü doğru sesletmesinin yeterli olduğu düşünülebilir. Ancak, sözcüklerin konuşan kişinin duygularını yansıttığı gözönüne alınırsa burada da beş duyudan yararlanılabilir. Böylece "Merhaba" sözcüğü sadece selamlaşma sembolü olmaktan çıkarak konuşan kişinin iç dünyasını ortaya koyar.

Bir yıldır ayrı kaldığımız bir arkadaşımıza merhaba dediğimizi düşünebiliriz. Karşılaşma birkaç arkadaşın daha katıldığı bir partide ve restoranda gerçekleşebilir. Beş duyu göz önüne alınarak öğrenciler bu durumda nasıl davranacaklarını ve konuşacaklarını düşünebilirler. Belirli bir restorani hayal edebilirler. Selamlaşma bir sözcük olmaktan çıkar bir karşılamaya dönüşür. Böyle bir alıştırmada "merhaba" farklı bir sembol haline gelebilir.

"Merhaba" çeşitli şekillerde söylenebilir. Öğrencilerin bunun farkına varmaları için yapılacak şey birkaç ögeyi değiştirmektir. Öğrenciler kendileri olmaya devam ederler ama "merhaba" dedikleri kişiler değiştirilebilir. Bu, öğretmen ya da polis memuru gibi daha resmi birisi olabilir. Okulun koridorunda karşılaşırlar ve diğer kişi "merhaba" der. Öğrenci karşılık vermek zorundadır ama bu, içten gelen ya da selamlaşma amaçlı bir sözcük değildir. Daha çok karşılık verme gerekliliğinin sonucudur. Öğrenciler karşıdaki kişiyi, ortamı ya da amacı değiştirerek "merhaba"nın farklı söylenişlerini deneyebilirler. Beden dili de konuşucunun duygularını doğru olarak iletmesinde yardımcı bir etken olacaktır.

Her ne kadar beden dili bir kültürden diğerine çeşitlilik ve değişiklik gösterse de duygusal değişikliklere bağlı ifade farklılıkları her kültürde vardır ve bunların öğretilmeye gerekleri yoktur. Başlangıç düzeyinde öğrenciler kendi kültürlerine özgü hareketleri kullanabilirler. Daha ileri düzeylere gelindiğinde, öğrenciler hedef dili konuşan kişilerin kültürlerine uygun hareketleri öğrenmiş olacaklardır.

Drama, beş duyardan ve her insanın içinde gizli olan yaratıcılıktan yararlanarak yabancı dil öğretiminde edinilmesi amaçlanan tüm yetilerini hiç uğraşmaksızın edindirir. Yaparak ve yaşayarak öğrenme en etkili öğrenmedir.

Bu araştırmada da incelendiği üzere drama, öğrencilere sadece bir yetiyi değil tümleşik yetileri kazandırmaktadır.



IV.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Yapılan bu araştırmada yabancı dil öğretiminde dramanın nasıl uygulanabileceği ve yararlarının neler olduğu üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

Dramanın yabancı dil öğretiminde kullanılması üzerine Via, (1987:123) şöyle demektedir: *"Drama bir yöntem değil, yabancı dil öğrenme programının herhangi bir aşamasında kullanılacak bir teknik ya da yararlı bir araçtır. Bütün dönemi kapsayacak bir drama projesi üzerinde çalışılabileceği gibi dersin başında, ortasında ya da sonunda on onbeş dakikalık etkinlikler de yapılabilir. Öğrencilerin, dili akademik bir çalışmadan çok iletişimi sağlamak için gerekli bir araç olarak görmelerini sağlar"*.

Yine aynı konuda Wessels, (1987:8) şöyle demektedir: *"Yabancı dil öğretiminde drama, İletişimci Dil Öğretimine ait bir teknik olarak görülmektedir. Drama, İletişimci Yaklaşım gibi yeni bir dil öğretim kuramı değildir, daha çok belirli dil becerilerini geliştirmede kullanılan bir tekniktir"*.

"Drama, yabancı dil öğretiminde diğer çalışmalardan ayrı olarak kullanılacak bir yöntem değildir. Çünkü dil öğretimi, dinleme ve konuşmanın yanı sıra, okuma ve yazmayı da içermektedir. Drama, dinleme ve konuşmayla doğrudan, okuma ve yazmayla dolaylı

bir ilişki içerisindedir. Bu bakımdan dil öğretiminde drama etkinliğini okuma ve yazma çalışmalarıyla bütünleştirmek kaçınılmazdır. Bunun için de izlenmesi gereken en uygun strateji şudur: Konuları ve konulara ilişkin amaçları belirlemek, öğrencilere başlangıç niteliğinde doğaçlama çalışmaları yaptırmak, öğrencilerin ilgili kaynaklara ulaşmalarına ve konulara ilişkin değişik yazılar okumalarına yardımcı olmak. Konuların doğaçlamalarla öğrenciler tarafından sistemli bir biçimde oyunlaştırılmasına doğru yol almak. Yaşadıkları öğretim sürecine bağlantılı bir biçimde konuları kendi anlatımlarıyla kaleme almalarını sağlamak (Çebi, 1996:144-145).

Drama, sınıflarda uygulanan alışılmış ders programlarına yararlı bir ek etkinlik özelliği göstermektedir. Öğrencilere yeni yapıları, sözcükleri bağlamla ilişkilendirilmiş bir şekilde sunar ve kullanılması için ortam sağlar. Böylece öğrencilerin iletişim yetilerini güçlendirir. Dili kullanma sırasında öğrenciyi rahat bıraktığı için kendilerine güven duymalarını sağlar.

Öğrenmenin tüm toplumsal - psikolojik özelliklerini kapsar, böylece tüm insani tepkileri ortaya çıkartarak kişiyi bütün olarak etkiler. Bazı öğrenciler için dil öğrenme konusunda bir alternatif olur ve normal bir öğrenmeden çok daha olumlu tepkiler vermelerini sağlar.

Hedef dilin kültürünün ve davranış kodlarının anlaşılmasına yardımcı olur. Böylece öğrencinin dile karşı hissettiği önyargılarını terk etmesini ve gerçekleri anlamasını sağlar.

Dramanın en önemli özelliği eğlenceli olmasıdır. Öğrenciler oyunlar aracılığıyla ısınma çalışmaları yaparken, nefes alma

tekniklerini, mim ve doğaçlamayı çalışırken gerilimi azaltacak denli çok gülünür ve eğlenilir. Alıştırmalar sırasında çok fazla dokunma ve diğer fiziksel kontaklar vardır ki bu da öğrencilerin arasındaki engelleri ve çekingenliği kaldırarak birlikte davranan mutlu bir grup ortaya çıkarır.

Alışılmış öğrenme ortamı tamamen farklı bir görünüme bürünür hatta değişir. Sıra ya da masalarla dolu bir sınıf birden bire rahatça hareket edilebilen geniş bir alana dönüşür. Her drama etkinliği öğrenciye “konuşma”, “duygularını ifade etme” ve “ilgi çekme” fırsatını verir. Böylece öğrenciler küçük de olsa katılımlarının etkinlik için ne denli önemli olduğunu anlarlar.

Öğrencilerin, hedef dili kontrol altına alabileceği ve bunun korkulacak garip bir sistem değil kendi anadilinde ifade ettiği duygu ve düşüncelerin aynısını iletebilmek için bir araç olduğunu anlamasını sağlar.

Drama, kişiler arası iletişimi geliştirmek için çok yararlı bir etkinliktir. Ortak bir amaç için çalışan bir grupta, rahat bir atmosferde arkadaşlık kurmak daha kolaydır. Bu tip bir etkinlikte yer aldığında diğer öğrencilerden soyutlanmak olanaksızdır. Aynı şekilde, diğerlerini yerlerde yuvarlanırken, komik suratlar takınırken ya da biryerlere takılıp düşerken görüp de kendini rahat hissetmemek de pek olası değildir.

Yabancı dil öğretiminde, dört temel becerinin dördüne de sahip, yetkin öğrenciler yetiştirebilmek için geleneksel yöntemler çoğu kez yetersiz kalmaktadır. Bunlardan kimisi sadece konuşma ve dinleme kimisi de okuyup anlama, çeviri yapma becerileri üzerinde

durmaktadır. Oysa ki bir dil bilmek bu becerilerin bir ya da ikisi ile sınırlanamaz, hepsini içermelidir.

Drama, tüm becerileri ve hepsinde ihtiyaç duyulan sözcük bilgisini bağlam içinde, kullanarak öğrettiğinden kalıcı izli bir öğrenim sağlar. Ezberleme ve nakletme gibi teknikler geçici öğrenme sağladığından çabuk unutulmakta ve yeri geldiğinde kullanılamamaktadır.

Bunlardan öte drama insanı temel alan, psikolojik yönü ağır basan bir tekniktir. Bu da özellikle yabancı dil öğretimi sırasında ortaya çıkan öğrenme korkularını gidermektedir. Utangaç olan ve yanlış yapmaktan korkan öğrenciler, tek başlarına kaldıklarında ve soru cevap ya da ezberleyip nakletme gibi teknikler kullanıldığında strese girmekte ve öğrenmeye tepki göstermektedirler. Drama etkinlikleri öğrenciler arasında birlik sağlar, ikili çalışma ve grup çalışmaları ile ortamı rahatlatır.

Tüm bu özellikleri ile drama, yabancı dil öğretiminde başlangıç, orta ve yüksek düzeylerde kullanılmaya uygun bir tekniktir. Utangaç öğrencileri güdülemek, dil öğrenme ya da kullanma korkusu olan öğrencileri yüreklendirmek için başlangıç düzeyinde, özellikle kukla ve doğaçlama kullanılabilir. Yabancı bir dilin sesletim özelliklerini, öncelikle abecesini öğretme amacıyla kukla kullanımı uygundur. Seslerin çıkartılması sırasında ağzın nasıl bir şekil aldığı, kuklalar ile çalışıldığında farkında olmadan öğrenme gerçekleşebilir.

Yine başlangıç düzeyi öğrencileri için sözcük öğretimi sırasında drama kullanımını büyük kolaylık sağlamaktadır. Hedef dilde fazla sözcük bilmeyen öğrencilere yeni bir sözcük öğretilmek istendiğinde

mim tekniği kullanılabilir. Böylece ğrenci, anadilini kullanmaksızın sözcüğün anlamını tahmin edebilecektir.

Orta düzeyde, drama, dilbilgisi yapıları ve yazın ğretimi aşamalarında rahatlıkla kullanılabilir. Sözel becerinin geliştirilmesi amacıyla rol oynama ve doğaçlama etkinlikleri, özellikle grup çalışması niteliğinde olan alıştırmalar orta düzeye gelmiş bir ğrenci için öğrenmekte olduğu dili kullanmanın en eğlenceli ve yararlı yollarından biridir.

İleri düzeye gelmiş öğrencilerin yetkin dil bilgilerini, gerçeğe en uygun ortamlarda ve etkinliklerde kullanmaları yine rol oynama ve doğaçlama ile sağlanabilir. Hedef dilin yazını sadece okunmakla kalmaz canlanır ve zmsenir.

Dramanın çeşitli düzeylerde kullanılması elbette bunlarla sınırlandırılmaz. Öğrencilerin zelliklerine ve yabancı dili öğrenme amaçlarına göre etkinlikler çeşitlendirilip çoğaltılabilir ya da çok daha sınırlı bir şekilde kullanılabilir.

5.2. Öneriler

Dil, insanlar arası iletişimi kurma amaçlı kullanılan bir araç olduğundan, özellikle yabancı dil öğretimi sırasında insan faktörü temel alınmalıdır; bunu sağlamak için,

1- Çekingen öğrencileri yabancı dili kullanmak için motive etme ve gruba katma amacıyla,

2- Geçici değil, kalıcı izli bir öğrenme amaçlanıyorsa, bağlam içinde, yaparak öğrenmeyi sağlamaya yönelik,

3- Başlangıç düzeyinde, sesletim ve sözcük öğretimi için,

4- Orta düzeyde, dilbilgisi yapıları ve yazın öğretiminin yanı sıra sözel beceriyi geliştirmede,

5- İleri düzeyde, öğrenilmiş dil bilgilerinin hayata geçirilmesinde ve hedef dilin yazınının özümsemesinde drama etkinliklerinin kullanılması önerilmektedir.

6- Yapılan bu araştırma konuya giriş niteliği taşıyan, kaynak taramasına dayalı, betimsel bir araştırmadır. Bundan sonra “Yabancı Dil Öğretiminde Drama”nın kullanılan düzeyler ya da uygulama alanları üzerine etkisini inceleyen deneysel araştırma ve incelemelerin yapılması önerilmektedir.

ÖZET

Bu betimlemeli yüksek lisans tezinde, yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin nasıl kullanıldığı örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Birinci bölümde, araştırmanın temel kavramları ve konuları üzerinde kısaca durulmuştur.

İkinci bölümde, Türkiye’de yabancı dil öğretiminden sözedilmektedir. Bu bölümün amacı bugüne kadar Türkiye’de yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanılmadığını gözler önüne sermektir.

Üçüncü bölümde, tezin ana konusu olan dramanın, eğitimde kullanılması anlatılmakta; doğaçlama, mim, rol oynama ve kukla kullanımından sözedilmektedir. Dramadan yabancı dilde sözel beceri, sözcük öğretimi, dilbilgisi ve yazın öğretiminde nasıl yararlanıldığının anlaşılması için örnekler verilmiştir.

Dördüncü bölümde, drama, yabancı dil öğretimine etkileri ve katkıları açısından incelenmiştir.

Beşinci bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

ABSTRACT

This descriptive master thesis explains how drama technique is used in foreign language teaching, with some examples.

In the first chapter, the main themes and concepts of the research is explained. The second chapter is on foreign language teaching in Turkey.

The third chapter is about drama in education and techniques of drama like improvisation, pantomime, role play and puppetry. Examples using drama in oral skills, vocabulary, grammar and literature teaching is also given in this chapter.

In the fourth chapter, the effects and supplements of drama of drama in language teaching is discussed. Finally, results of the research and suggestions are given in the fifth chapter.

KAYNAKLAR

- Bojinsha, 1987. *Rooru Purei de Gakubu, Kaiwa 1-2*, Tokyo
- Bojinsha, 1993. *Kore ga Nihon da ! Rooru Purei no Tame noKaado*, Tokyo
- Bolton, Gavin. 1984. *An Argument For Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Longman
- Brown, Gillian & Yule, George. 1988. *Teaching the Spoken Language, An Approach Based on the Analysis of Conversational English*, Cambridge University Press
- Çebi, Ahmet. 1996. “Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi”, A.Ü., Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Dangerfield, Les. 1985. “Role Play” *At the Chalkface - Practical Techniques in Language Teaching*, (ed.) A. Matthews, M. Spratt & L. Dangerfield, Edward Arnold Ltd.

- Deller, Sheelagh. 1990. *Lessons from the Learner Student Generated Activities for the Classroom*, Pilgrims Longman Resource Books
- Demircan, Ömer. 1988. *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi
- Demircan, Ömer. 1990. *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Ekin Yayınevi
- Demirel, Özcan. 1990. *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, USEM Yayınları
- Demirel, Özcan. 1995. *Türkçe Programı ve Öğretimi*, USEM Yayınları
- Demirel, Özcan. 1995. *Genel Öğretim Yöntemleri*, USEM Yayınları
- Di Pietro, Robert. 1987. *Strategic Interaction Learning Languages Through Scenarios*, Cambridge University Press
- Dobson, M. Julia. 1983. *Effective Techniques For English Conversation Groups*, E.T.D.Educational & Cultural Affairs U.S. Information Agency

- Dodding, James. 1996. Teaching English Through Drama, british Council Summer School, Yayınlanmamış Ders Notları, Bristol
- Dodman, Martin. 1989. “Language Learning is Creativity”, *Creativity in ELT Language Teaching, The British Council 1988 Milan Conference*, Modern English Publications.
- Dunolly, Janet. 1980. “Using Dramatic Activities”, *Teaching Children*, (ed.) Susan Holden, Modern English Pub. Ltd.
- Gairns, Ruth. & Redman, Stuart. 1991. *Working With Words, A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*, Cambridge Universtiy Press
- Gasparro, Marie. & Falletta, Bernadette. 1994. *Creating Drama With Poetry: Teaching English as a Second Language Through Dramatization and Improvisation*, ERIC Digest
- Gerngross, Günter. & Puchta, Herbert. 1992. *Creative Grammar Practice*, Longman
- Greenall, Simon. 1989. “From Teacher Control to Learner Creativity”, *Creativity in ELT Language*

Teaching, The British Council 1988 Milan Conference, Modern English Publications

- Harbinson, Lois. 1996. Teaching English Through Drama, British Council Summer School, Yayınlanmamış Ders Notları, Bristol
- Holden, Susan. 1981. ***Drama in Language Teaching***, Longman
- Hornbrook, David. 1989. ***Education and Dramatic Art***, Blackwell Education
- Ilgın, Leyla. 1991. **“Ortaöğretim İngilizce Ders Kitapları”, *Türkiye'nin Ders Kitapları - Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*, (ed.) Ş. Ozil, N. Tapan, Cem Yayınevi**
- Jones, Rodney, H. & Evans, Stephen. 1995. **“Teaching Pronunciation Through Voice Quality”, *ELT Journal*, Volume 49/3, July 1995, Oxford University Press**
- Joy, K. Barrie. 1994. **“Role activities in the foreign language classroom”, *Teaching Modern Languages*, (ed.) Ann Swarbrick Biddles Ltd.**

- Kavcar, Cahit. 1988. “Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, A.Ü. EBF. Yayınları
- Kitson, Neil. & Spiby, Ian. 1995. *Primary Drama Handbook*, The Questions Publishing Company
- Köksal, Dinçay. 1995. “The Role of Drama in Language Teaching and Teacher Training”, *Dil Dergisi*, sayı 34Ağustos 1995
- Küçükahmet, Leyla. 1995. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Gazi Büro Kitabevi.
- Ladousse, Porter G. 1987. *Role Play*, Oxford University Press
- Langenheim, Lydia. 1987. “Am I Me ? - Roleplay for Intermediate to Advanced Students.” *Towards The Creative Teaching of English*, (ed.) Lou. Spaventa, Pilgrims English Language Courses.
- Lazar, Gillian. 1993. *Literature and Language Teaching A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge University Press.

Littlewood, William. 1990. *Communicative Language Teaching An Introduction*, Cambridge University Press.

Livingstone, Carol. 1986. *Role Play in Language Learning*, Longman

Llanas, Angela &
Taylor, Esther. 1980. "Puppets and Playacting", *Teaching Children*, (ed.) Susan Holden., Modern English Pub. Ltd.

Maley, Alan. &
Duff, Alan. 1994. "Drama Techniques in Language Teaching." *Teaching Modern Languages*, (ed.) Ann Swarbrick Biddles Ltd

Maley, Alan. &
Duff, Alan. 1982. *Drama Techniques in Language Learning A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Cambridge University Press.

Mc. Caslin, Nellie. 1990. *Creative Drama in The Classroom*, Longman

Melville, Maggie. 1987. "English through drama", *Towards The Creative Teaching of English*, (ed.) Lou Spaventa., Pilgrims English Language Courses,

- Miller, Ann. 1995. *Creativity*, Mary Glasgow Publications
- Mitchell, Rosamond. 1988. *Communicative Language Teaching in Practice*, CILT
- Monni, Sari. 1995. “Introducing Drama in the Language Classroom: Intermediate and Advanced Levels Literature Throughout Foreign Education: The Implications of Pragmatics, Review of ELT, Vol 5. Num. 1. 1995, The British Council
- Norman, D.,Levihn, U. & Hedehquist, J.A. 1986. *Communicative Ideas An Approach With Classroom Activities*, Language Teaching Publications
- Oğuzkan, Ferhan. 1993. *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Gül Yayınevi
- Razon, Norma. 1993. “Yaratıcılığı Geliştirici Oyunla Eğitim”. *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, Cem Yayınevi
- Rinvoluceri, Mario. 1990. *Grammar Games*, Cambridge University Press
- Rivers, M. Wilga. 1987. *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press.

- San, İnci. 1991. “Eğitim - Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama”, *Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu*, Kültür Koleji, 13-14 Nisan 1991, İstanbul
- San, İnci. 1996. “Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Drama”, *Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı*, Ocak-Şubat 1996, Yıl 2, Sayı 7
- Scrivener, Jim. 1994. *Learning Teaching*, Heinemann Publishers
- Sturtridge, Gill. 1989. “Role-play and simulations”, *Communication in the Classroom Applications and Methods for a Communicative Approach*, (ed.) Keith. Johnson, & Keith Morrow, English Language Book Society, Longman.
- Swarbrick, Ann. (Ed.) 1994. *Teaching Modern Languages*, Biddles Ltd.
- Tapan, Nilüfer. 1993. “Yabancı Dil Eğitiminin Önemi”, *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, Cem Yayınevi

- Thompson, Susan. 1995. “Teaching Intonation on Questions”, *ELT Journal*, Volume 49/3, July 1995, Oxford University Press
- Tuncay, Hidayet. 1996. “Yabancı Dil Öğretiminde Rol Yaparak Öğrenme Çabasının Sözlü İletişime Olan Etkisinin Yetişkin ve Çocuklar Açısından İncelenmesi”, Dil Dergisi, Sayı 39, Ocak 1996.
- Ur, Penny. 1989. *“Discussions That Work” Task-Centered Fluency Practice*, Cambridge University Press
- Waddilove, Chris. 1996. Teaching English Through Drama, British Council Summer School, Yayınlanmamış Ders Notları, Bristol
- Watcyn-Jones, Peter. 1983. *“Act English” A Book of Role-plays*, Penguin Books
- Wessels, Charlyn. 1987. *Drama*, Oxford University Press
- Wright, Andrew. 1977. *Visual Materials for the Language Teacher*, Longman Group Ltd.
- Yavener & Stanislawczyk. 1976. *Creativity in the language classroom*, Newbury House Publishers, Inc.

EKLER

EK 1 :

“Alışverişte” adlı mim alıştırması örneğinde kullanılan kartlar :

teleskop	mikroskop	kayak
İtalyan yemeği	spagetti	kedi
köpek	bale pabucu	çalar saat
haşlanmış yumurta	banyo köpüğü	diş fırçası diş macunu
kalemtraş	el süpürgesi	kano
Kraliçenin resmi	dört kırmızı gül	tandem (ikili bisiklet)
tabanca	tap dansı ayakkabısı	kristal küre
yo-yo	kılıç	flüt
trompet	gitar	davul
keman	çekiç ve çivi	kızarmış tavuk
hamburger	on tane ataç	elektrikli cezve
tartı	bir fincan çay	şapka
şampuan	boks eldivenleri	orquestra şefi çubuğu
tırnak makası	eşofman	bir kutu süt
güneş gözlüğü	bisiklet	kanguru
araba	balık ekmek	maske

aslan	deodorant	fotokopi makinası
mikrofon	mayo	çorba
buz pateni	kaykay	video kamera
radio	üç tane portakal	Çin yemeği
su yatağı	şeftali	kırmızı boya
sandalye	akvaryum	dikiş makinası
teyp	zambak	saç fırçası
sepet	İskoç eteği	fötr şapka
bir düzine yumurta	makinalı tüfek	çamaşır makinası
sandviç	trambolin	pizza
yağmurluk	bir kutu bira	tavla
sis	futbol topu	basketbol filesi
oyun kağıdı	dondurma	Miki Fare oyuncağı
dosya	yılbaşı ağacı	motosiklet kaskı
trombon	balalayka	şişme bot
daktilo	tava	boya fırçası
kredi kartı	pasaport	ayna

EK 2 :

Yazın alıştırması örneğinde kullanılan "Bir Yaz Gecesi Rüyası", Perde 5, Sahne 1, 361 - 379. satırlar :

"BİR YAZ GECESİ RÜYASI"

William Shakespeare

Perde 5, Sahne 1 satır 361.....

PUCK

Now the hungry lion roars
And the wolf howls the moon,
Whilst the heavy ploughman snores
All with weary task foredone.
Now the wasted brands do glow
Whilst the screech-owl, screeching loud,
Puts the wretch that lies in woe
In remembrance of ashroud.
Now it is the time of night
That the graves, all gaping wide,
Every one lets forth his sprite
In the churchway paths to glide.
And we fairies, that do run
By the triple Hecate's team,
From the presence of the sun
Following darkness like a dream,
Now are frolic. Not a mouse
Shall disturb this hallowed house.
I am sent with broom before
To sweep the dust behind the door.