

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE DRAMA YÖNTEMİ VE ARAPÇA DERSİNİ
YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN BU YÖNTEMİ KULLANMA
DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
A. Hümeýra KÜTÜKCÜ

Ankara
Haziran, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE DRAMA YÖNTEMİ VE ARAPÇA DERSİNİ
YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN BU YÖNTEMİ KULLANMA
DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
A. Hümeýra KÜTÜKCÜ

Danışman: Prof. Dr. Emrullah İŞLER

Ankara
Haziran, 2010

Ayşe Hümeyra KÜTÜKCÜ'nün “Arapça Öğretiminde Drama Yöntemi ve Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Bu Yöntemi Kullanma Düzeyleri” başlıklı tezi/...../..... Tarihinde jürimiz tarafından Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı):	
Üye:	
Üye:	
Üye:	
Üye:	

ÖN SÖZ

Bu araştırma, Arapça dersleri sırasında öğretmenlerin, drama etkinliklerinden ne ölçüde faydalandığını ortaya koymak amacıyla yürütülmüş betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın 1. Bölümünde problem durumu ortaya konularak, bu problem çerçevesinde ele alınan çalışmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın 2. Bölümünde ise kavramsal çerçeve ele alınmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan geleneksel ve çağdaş yöntemler, Arapça öğretiminin geçmişi ve bugünü, eğitimde ve dil öğretiminde drama ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3. Bölüm olan “Yöntem” başlığı altında, araştırmanın deseni, ölçüm materyali, evreni ve örneklemini, verilerin toplanma ve analiz aşamaları hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın 4. Bölümünde elde edilen veriler istatistiksel işlemlere tabi tutularak çalışmanın sonucuna etki edecek bulgulara ulaşılmıştır. Bulguların anlamlılık düzeyleri, frekans ve yüzde dağılımları incelenerek tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın son bölümü olan 5. Bölümde bulgular ışığında varılan sonuçlar ortaya konmuş, bu sonuçlar yorumlanarak gerek mevcut durumun iyileştirilmesi için, gelecekte gelecekte alanla ilgili çalışma yapmak isteyenler için çeşitli öneriler getirilmiştir.

Çalışmaya desteklerinden ve yol göstericiliğinden ötürü başta değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Emrullah İŞLER’e, her zaman kıymetli vaktini ayırarak yardımlarını esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL’a, alanla ilgili her türlü konuda bana yardımcı olan Arap Dili Eğitimi’nin kıymetli öğretim üyelerine ve araştırmaya katkılarından dolayı Araştırma Görevlisi arkadaşım Büşra DELEN’e teşekkür ederim. Ayrıca verilerin toplanmasında İç Anadolu Bölgesi’nin dört bir

yanında öğretmenlerle görüşerek bana yardımcı olan çok kıymetli arkadaşlarıma ve araştırmaya veri sağlayan öğretmenlere teşekkür ederim.

Son olarak; eğitim ve öğretimin kutsallığını göstererek, eğitimin sonu olmadığını öğreten babam Mahmut RIZVANOĞLU'na ve annem Aysel RIZVANOĞLU'na, daima yanımda olan ve her konuda maddi- manevi desteğiyle ayakta kalmama yardımcı olan sevgili eşim Yunus KÜTÜKCÜ'ye en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayşe Hümeysra KÜTÜKCÜ

2010, Ankara

ÖZET

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE DRAMA YÖNTEMİ VE ARAPÇA DERSİNİ YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN BU YÖNTEMİ KULLANMA DÜZEYLERİ

Ayşe Hümeysra KÜTÜKCÜ
Yüksek Lisans Tezi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Emrullah İŞLER
Haziran 2010, 134 sayfa

Bu araştırma, Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça dersini yürüten öğretmenlerin bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak dramayı kullanma düzeylerinin incelenmesini kapsamaktadır. İç Anadolu Bölgesi il ve ilçe merkezlerinde belirlenen Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça dersine giren öğretmenlere anket uygulanmış, anket verileri sonucunda dramayı kullanma düzeyleri incelenmiştir.

Araştırma, betimsel bir model temel alınarak yapılmış ve bu süreçte anket formları kullanılmıştır. Anket formları örneklemde belirtilen okullarda 116 adet öğretmene uygulanmış, bunlardan 112'si geçerli sayılmıştır. Geçersiz sayılan dört adet anket, ilgili kişilerce eksik doldurulduğundan gerekli veriyi sağlayamamıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ders içerisinde drama etkinliklerinin kullanma düzeyleri ile ilgili istatistiksel bilgiler sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin, Arapça derslerinde bazı klasik teknikleri drama tekniklerinden daha yararlı buldukları ve daha sık kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin drama tekniklerinin kullanma düzeylerinin ve bu tekniklerin Arapça öğretiminde yararlı olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre değiştiği ($p < .05$); mezun oldukları fakültenin, drama etkinliklerini kullanma durumlarını ve yararlılıkla ilgili görüşlerini etkilemediği ($p > .05$) görülmüştür.

Araştırma sonucunda, elde edilen bulgular ışığında, Arapça öğretiminde drama yönteminin tanıtılması ve kullanımının yaygınlaştırılmasının yanı sıra, Arapça öğretimi

alanında araştırmaya açık bir saha olarak görülen dramayla ilgili yeni çalışmaların yapılmasına yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil ğretimi, Arapça ğretimi, drama, Anadolu İmam Hatip Liseleri

ABSTRACT

DRAMA IN TEACHING ARABIC AND ITS LEVEL OF USE BY TEACHERS OF ARABIC

Ayşe Hümeýra KÜTÜKCÜ
Master Thesis, Department of Arabic Language Teaching
Supervisor: Prof. Dr. Emrullah İŞLER
June 2010, 134 pages

This study includes the inquiry into the levels of drama use as a language teaching technique by teacher of Arabic at Anatolian Imam Hatip High Schools. The questionnaire was administered to teachers of Arabic who work at Anatolian Imam Hatip High Schools in the cities and provinces of Central Anatolia and their levels of drama use was looked into on the basis of the data gathered.

The study has a descriptive design and a questionnaire was the data collection instrument. The questionnaire was administered to 116 teachers in the aforementioned schools. 112 of these questionnaires were regarded as valid since the others had missing answers and did not provide the data required.

As a result of the study, the statistical analysis of teachers' levels of using drama activities in their courses was provided. According to the results, it is possible to conclude that some teachers find some classical techniques more useful than drama techniques and that they use them more often.

It was also found that teachers' level of drama use and their opinions on whether these techniques are useful in teaching Arabic or not vary depending on their experience in the profession and gender ($p < .05$), whereas the department they graduated from does not affect their use of drama and views on it ($p > .05$).

In the light of the findings, it was suggested that drama be introduced and be more common in teaching Arabic. Additionally, new studies on drama in teaching

Arabic should be conducted due to its being a wide-open space waiting to be explored in the field.

Keywords: Foreign language teaching, teaching Arabic, drama, Anatolian Imam Hatip High Schools

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAYI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem Durumu.....	2
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	6
1. 3. Araştırmanın Önemi.....	6
1. 4. Varsayımlar.....	7
1. 5. Sınırlılıklar.....	8
1. 6. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	9

II. BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Yabancı Dil Öğretimi.....	10
2. 1. 1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi.....	13

2. 2. Türkiye’de Arapça Öğretimi.....	16
2. 3. Arapça Öğretiminde Karşılaşılabilecek Zorluklar.....	20
2. 4. Yabancı Dil Öğretiminde İzlenen Yollar.....	22
2. 4. 1. Geleneksel Yöntemler.....	24
2. 4. 2. Çağdaş Yöntemler.....	28
2. 5. Drama.....	33
2. 5. 1. Drama ve Tiyatro Arasındaki İlişki.....	34
2. 5. 2. Eğitimde Dramanın Tarihçesi.....	36
2. 5. 3. Dramanın Eğitimdeki Yeri.....	41
2. 5. 3. 1. Eğitici Dramada Kullanılan Teknikler.....	47
2. 5. 4. Yabancı Dil Öğretiminde Drama.....	51
2. 5. 5. Eğitici Drama Tekniklerinin Arapça Öğretiminde Kullanılması.....	57
2. 5. 6. Dramanın Temel Dil Becerilerine Etkisi.....	62
2. 5. 6. 1. Dinleme Becerisi ve Drama.....	63
2. 5. 6. 2. Konuşma Becerisi ve Drama.....	65
2. 5. 6. 3. Okuma Becerisi ve Drama.....	67
2. 5. 6. 4. Yazma Becerisi ve Drama.....	69
2. 5. 7. Dramanın Yabancı Dil Öğretiminde Uygulama Alanları.....	69
2. 5. 7. 1. Sözel Becerilerin Öğretimi.....	71
2. 5. 7. 2. Sözcük Öğretimi.....	73
2. 5. 7. 3. Dilbilgisi Öğretimi.....	74
2. 5. 7. 4. Yazın Öğretimi.....	75
2. 5. 8. Geleneksel Yöntemlerin Drama Yöntemi Karşısındaki Durumu.....	77

2. 5. 9. Drama Uygulamaları Yapan Öğretmenin Rolü.....	79
2. 6. Drama İle İlgili Yapılan Araştırmalar	85
2. 7. Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Sorumlulukları.....	89

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli.....	94
3. 2. Evren ve Örneklem.....	94
3. 3. Verilerin Toplanması.....	98
3. 4. Verilerin Analizi.....	100

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....102

4. 1. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	102
4. 2. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	106
4. 3. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Drama Tekniklerinin Hangileri Olduğuna Dair Farkındalıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	109
4. 4. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Drama Yöntemini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	112

V. BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	116
5. 1. Sonuçlar.....	116
5. 2. Öneriler.....	119
 KAYNAKÇA.....	 121
 EKLER	
EK- 1: Araştırmada Kullanılan Soru Formu.....	129
EK- 2: İzin Belgesi.....	134

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.	Evren ve Örneklemin İl ve İlçelerde Bulunan Okullara Göre Dağılımı.....	95
Tablo 2.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	96
Tablo 3.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Dağılımları.....	96
Tablo 4.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	96
Tablo 5.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	97
Tablo 6.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	97
Tablo 7.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dramayla İlgili Ders/ Kurs/ Seminer Alma Durumlarına Göre Dağılımları.....	97
Tablo 8.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dramaya İlişkin Bilgi Düzeylerine Göre Dağılımları.....	98
Tablo 9.	Verilerin Nitelik Grupları ve Sınırları.....	100
Tablo 10.	Öğretmenlerin Ders İçi Etkinlikleri Kullanma Sıklıklarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Bulguları.....	103
Tablo 11.	Öğretmenlerin Ders İçinde Drama Etkinliklerini Kullanma Sıklıklarının Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	104

Tablo 12.	Kıdem Durumlarına Göre Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 13.	Öğretmenlerin Ders İçinde Drama Etkinliklerini Kullanma Sıklıklarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	105
Tablo 14.	Öğretmenlerin Ders İçinde Drama Etkinliklerini Kullanma Sıklıklarının Mezuniyet Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	105
Tablo 15.	Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Bulguları.....	106
Tablo 16.	Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarının Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	107
Tablo 17.	Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	108
Tablo 18.	Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarının Mezuniyet Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	109
Tablo 19.	Öğretmenlerin Drama Tekniklerinin Hangileri Olduğuna Dair Farkındalıklarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Bulguları.....	110
Tablo 20.	Öğretmenlerin Drama Tekniklerinin Hangileri Olduğuna Dair Farkındalıklarının Mezuniyet Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	111
Tablo 21.	Öğretmenlerin Drama Tekniklerinin Hangileri Olduğuna Dair Farkındalıklarının Eğitim Düzeylerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	112

Tablo 22.	Öğretmenlerin Dramayı Kullanma Düzeylerinin, Dramayla İlgili Ders/ Kurs/ Seminer Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	113
Tablo 23.	Öğretmenlerin Dramayı Kullanma Düzeylerinin, Eğitim Düzeylerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	113
Tablo 24.	Öğretmenlerin Dramayı Kullanma Düzeylerinin, Mezuniyet Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	114
Tablo 25.	Öğretmenlerin Dramayı Kullanma Düzeylerinin, Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	114

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Biyo- sosyo- kültürel bir varlık olan insan, sosyal varlığını ve kültürel aktarımı sürdürebilmek için diğer insanlarla sürekli bir iletişim ve etkileşim içerisinde yaşamını sürdürmektedir. Bu tür bir iletişim ve etkileşimin sağlıklı bir biçimde devam edebilmesi için birey, başlıca araç olarak dili kullanmaktadır.

İletişim her toplumda, her zaman yer alan bir alışveriştir. Bu alışverişin doğası gereği bireyden bireye, sınıftan sınıfa iletişim değişir. Ancak iletişimin türü ve doğası ne kadar değişirse değişsin, iletişimin sağlanmasına esas olan temel faktör, sözlü, sözsüz ya da yazılı “dil” olmaktadır. Dil, insan topluluklarının iletişim işlevlerindeki sistemlerin tümünü anlamada etkilidir (Aral, 2003: 61).

Bireyin içerisinde bulunduğu topluma uyum sağlayacak şekilde, o toplumda kullanılan dili biliyor ve kullanıyor olması kendisine büyük ölçüde yetebilmektedir.

Ancak çağdaş yüzyılda bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerin olması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, dış turizmin önem kazanması, kültürel ve dış alım- satım ilişkilerinin artması uluslararası ilişkileri giderek yoğunlaştırmıştır. Dünya ulusları arasında bu çok yönlü ilişkilerin kurulmasında ve iletişim sağlanmasında başka ulusların dillerini öğrenme bir gereksinme olarak ortaya çıkmıştır (Aynal, 1989: 2).

Eski çağlardan bu yana bakıldığında Grekçe, Latince, Arapça, Fransızca ve günümüzde İngilizce, en yaygın ortak diller olarak görülmektedir. Bugün ise her ne kadar İngilizce uluslararası iletişim dili olarak kabul ediliyorsa da; Türkiye’nin Asya, Avrupa ve Afrika kıtaları arasındaki kilit nokta oluşu, birçok ülke ile çeşitli alanlarda ilişki kurmasını sağlayarak, bu ülkelere ait dillerin öğrenilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. İngilizcenin dünya dilleri arasındaki tartışmasız konumu açıkça görülmekle birlikte son dönemlerde Orta Doğu’daki gelişmeler ve bu gelişmelerde Türkiye’nin rolü göz önüne alındığında Türkiye’de Arapça, öğrenilme ve öğretilme ihtiyacı giderek yaygınlaşan bir dil haline gelmiştir ve birçok ülke arasında konuşulan ortak dil olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. 1. Problem Durumu

Günümüzde yabancı dilin öğretiminden elde edilmek istenen sonuç, ana dil düzeyinde olmasa da yabancı dili iyi derecede okuyabilmek, yazabilmek, anlayabilmek ve konuşabilmektir. Bu hedefe ulaşmak amacıyla geliştirilmiş birbirinden farklı teoriler, yaklaşımlar, yöntemler bulunmaktadır. Ancak her ne kadar “çağdaş” tabir edilen yöntemler ve yaklaşımlar ortaya atılsa da, eğitim sistematığı içerisinde bir noktada tıkanıklık yaşanmakta, “klasik” yöntemlerin yine şöhretini koruduğu görülmektedir.

Eğitim sistemimizin üniversite seçme sınavına aday yetiştirme işlevinden dolayı, mümkün olduğu kadar çok kuramsal bilgiyi çocuklara ve gençlere “yüklemenin” en etkili yolunun öğretmenin anlatmasına dayandığına olan inanış halen devam etmekte ve uygulama da o yönde sürmektedir (Önder, 2000: 20).

Ay, ortaöğretim kurumlarında verilen yabancı dil öğretiminin ağırlıklı olarak sözlü mekanik alıştırmalara dayandırıldığını belirtmekte ve şöyle devam etmektedir:

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 gerek akademik kimlik (doçentlik, profesörlük) için girilen yabancı dil sınavları “çeviri” becerisine dayandığından, öğretim de ister istemez sınava hazırlanma biçimine, dolayısıyla dilbilgisi-çeviri yöntemine dönüşmüştür (Ay, 1997: 14).

Son yıllarda her alanda olduğu gibi eğitim- öğretim alanında da birçok değişme ve gelişme olmuştur. Sıkça vurgulanan değişimlerden biri, öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara geçilmesinin gerekliliğidir. Öğrenciyi merkeze alan bir öğretim onu aktif kılar, sürece dâhil eder ve sahnedeki öğretmeni takip eden bir seyirci- dinleyici konumundan çıkararak bizzat katılımcı konumuna getirir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencinin aktivitesinin artmasıyla öğretmenin pasifize edilmediğidir. Aksine öğretmenin sorumluluğu artarken; hareket alanı genişleyen öğrencinin her ihtiyacına cevap verebilecek yeterliğe ulaşması gerekmektedir. Bilen’in (2006: 65) ifade ettiği gibi “aslında başarılı öğretimin temel

koşullarından biri; öğretmenin konu alanını çok iyi bilmesine ve sürekli inceleme, araştırma yoluyla edindiği yeni bilgilerle kendisini yenilemesine bağlıdır.”

Bilen’in bu savına katılmamak elde değildir. Zira durağanlıktan kurtulan, kendini değiştiren ve geliştiren bir öğretmen mutlaka öğrencilere sunacağı “menüyü” çeşitlendirmek ve renklendirmek konusunda daha başarılı olacaktır. Ancak öte yandan 1993 yılında, zamanın Millî Eğitim Bakanı Köksal TOPTAN yaptığı bir konuşmada, “öğretmene ne kadar pedagojik formasyon verilirse verilsin, fiziki alt yapı düzeltilmedikçe istenilen eğitimin tam anlamıyla sağlanamayacağını” belirtmiştir (San, 2003: 4). Bakanın bu açıklamasının üzerinden geçen zaman dikkate alındığında varılan nokta ne var ki hâlâ iç açıcı değildir.

Eğitim anlayışımızın temel handikaplarından biri olan “ezberleme-ezberletme”, “bilgiyi kusma” gibi tabirlerle ifade edilebilecek yöntemler, öğrenen bireyin öğrendiklerini “biriktirilecek cümleler” olarak görmesiyle sonuçlanabilmektedir. Öğrenciyi boş kova olarak gören ve bu şekilde muamele eden yöntemlerin aksine drama, öğreneni aktif kılar.

Okuldaki öğrenmenin büyük bir çoğunluğu, eklenen, birbiri üzerine yığılan (additive) bir öğrenme biçimini almıştır. Sürekli olarak birey için yeni olan bilgiler öğretilir ve bunlar bireyler tarafından depo edilir. Oysa günümüzde bilgilerin disiplinler arası bağlamları içinde, bütüncül konstellasyonlar halinde algılanabilmesi gereklidir.

Dramadaki öğrenme, bir tür yeniden yapılandırmadır. Öğrencilerin, çocuk ya da genç, öğrendiklerini, bilgilerini yeni bir bakış açısından değerlendirmesidir. Kazanılmış kavramların irdelenmesi, bu kavramlara yeni anlamlar yüklenmesi söz konusudur. Deneyim ve yaşantılar yeniden gözden geçirilir. Tüm bu süreçler doğal bir öğrenmeyi getirir.

Ezbercilik, aşırı ussal ve bilgisel bir eğitim, bilgi yüklenmesi, okul yaşamından zevk almaya yönelmeyen, öğrenmenin duyuşsal, sezgisel yanını savsaklayan, öğrencinin yaşayarak öğrenip kendi sentezlerine varamadığı bir eğitim sistemi karşısında alternatif bir öğretim yöntemi ve öğrenim alanıdır (San, 2006: 57, 116).

Özellikle yabancı dil öğretimi için drama, dili kullanma olanağı vermesi açısından hayati önem taşımaktadır. Çünkü diğer birçok eğitim alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde drama sayesinde öğrenci merkeze alınır, öğrenme yaşayarak gerçekleşir.

Öğrencinin merkeze alınmadığı bir dil öğretiminde merkezde olan öğretmendir. Bu durum, öğretmen aktivitesini artırarak öğrenciyi pasif kılmakta ve dili kullanmasın ket vurmaktadır. Öğrenci dili kullanmadan, teorik birikimle dili öğrenerek, konuşma ihtiyacını arka plana atabilmektedir. Bu konuda İngiltere’de yapılan uygulama, örnek alınması gereken bir yaklaşımdır.

İngiltere’de, okuma yazma dersinden önce konuşma dersi verilmekte ve bu derste drama yapılmaktadır. Zorunlu eğitim beş yaşında başlatıldığı bu ülkede konuşma eğitimi temel eğitimi temel eğitimin amaçları içinde yer almaktadır. Çocuğun, kendini ifade rahatlığına kavuşması, oyundaki yaptığı işi konuşarak anlatması, ana dil öğreniminde önemli basamak olarak görülmektedir (Morgül, 1999: 16).

Oysa Türkiye’deki yabancı dil öğretimi gözlemlenecek olursa dil yapılarını öğretmenin hâlâ dili konuşabilmekten daha fazla önemsendiği fark edilecektir.

Günümüzde ortaöğretim düzeyinde yalnızca İmam-Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde kısıtlı ders saatlerinde yapılan Arapça öğretiminin, drama yöntemi eşliğinde yukarıda bahsedilen kalıplardan çıkarak “iletişim” aracı olma özelliğine kavuşması gerekmektedir. Bunun için ise Arapça dersini yürüten öğretmenlerin drama yöntemi ve teknikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları temel bir şart teşkil etmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştiren programların drama yöntemini tanıtmaya ve öğretmeye ile ilgili olarak Bertiz’in (2005: 73) fen bilgisi öğretmenliği son sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma önemli bir sonucu gözler önüne sermiştir. Çalışmada göze çarpan en önemli nokta, öğretmen adaylarının araştırma sonunda drama yöntemine ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark olduğudur. Bu adayların ortak özellikleri, başlangıçta yöntem hakkında bir bilgilerinin olmayışdır. Bu bilgi ise, araştırma sonucundan çok daha önemli bir veriyi bize sunmaktadır: eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri, yani öğretmen adayları hâlâ dramayla ilgili bir bilgiye sahip değillerdir.

Bu araştırmanın üzerinde durduğu temel problem ve bu probleme götüren alt problemler şunlardır:

Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Arapça öğretmenleri, Arapça öğretiminde drama yöntemine hangi düzeyde yer vermektedirler?

1. Arap Dili öğretiminde öğretmenler, ağırlıklı olarak hangi yöntemleri kullanmaktadırlar?
2. Öğretmenlerin Arapça Öğretimi sırasında drama yöntemini ve tekniklerini kullanma sıklıkları;
 - a. Mesleki kıdemlerine göre nasıldır?
 - b. Cinsiyetlerine göre nasıldır?
 - c. Mezuniyet durumlarına göre nasıldır?
3. Öğretmenlerin drama yöntem ve tekniklerini yararlı ya da yararsız bulma durumları;
 - a. Mesleki kıdemlerine göre nasıldır?
 - b. Cinsiyetlerine göre nasıldır?
 - c. Mezuniyet durumlarına göre nasıldır?
4. Öğretmenlerin drama yöntem ve tekniklerinin hangileri olduğuna dair farkındalıkları;
 - a. Mezuniyet durumlarına göre nasıldır?
 - b. Eğitim düzeylerine göre nasıldır?
5. Öğretmenlerin Arapça öğretiminde drama yöntemini kullanma düzeyleri;
 - a. Ders, kurs ya da seminer alma durumlarına göre nasıldır?
 - b. Eğitim düzeylerine göre nasıldır?
 - c. Mezuniyet durumlarına göre nasıldır?
 - d. Yaşlarına göre nasıldır?

1. 2. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil öğretimi yapılırken dört temel dil becerisinin bütünlük içerisinde ve ihtiyaç oranında ağırlık verilerek edinilmesi sağlanmalıdır. Dil, yalnızca okuma ve yazma olmadığı gibi, tek başına konuşma ve anlama da değildir. Temel dil becerilerinin dışında kalan iletişim işlevlerinin kazandırılması da aynı oranda önemlidir. Zira sözel ve yazılı dilin ötesindeki iletişim öğeleri de yabancı dil öğretimi kapsamına girmektedir. İletişimde ise dili yazılı ve sözlü olarak kullanabilmek; anlayabilmek ve ifade edebilmek önem taşımaktadır. İletişimin ana karakterleri olan kaynak ve alıcı, ancak dili doğru kullanmak ve doğru anlamakla sağlıklı bir iletişim sürecine girebilirler.

İnsanın düşünme süreçlerinin temelini oluşturan sesli ve görsel sembollerden (yazı) oluşan dil, anlamaya dayalı öğrenme için hem birey içi ortamda (insanın kendi kendine konuşarak düşünmesi) hem de bireyler arası ortamda (başka bireylerle konuşması), anlamak ve öğrenmek için gerekli olan bir yetenektir. Dil ötesi kişiler arası değişkenleri de (sözsüz mesajlar, empati, savunuculuk, açık iletişim, ön yargılar gibi) kapsayan iletişim türü de çevreyi anlamak için dille birlikte işlev görerek insanın bu dünyayı anlamasını sağlayacak bilgileri anlamlı kılmada vazgeçilmez bir biçimde rol alır (Önder, 2003: 82).

Temelde sözlü ifade becerisine ve taklide dayanan drama yöntemi, gelişme dönemindeki öğrencilerin sosyal becerilerine de olumlu katkıda bulunan ve dolayısıyla kişiler arası iletişimde onlara özgüven kazandıran bir yöntemdir.

Bahsedilen bağlamların bütünü ele alındığında bu araştırmanın amacı, Arapçanın yalnızca yapı ve şekil bakımından öğretilmesinin yeterli olmadığı günümüzde, bu dilin en azından günlük yaşamda kullanılabilecek seviyede ve öğrenci katılımıyla öğrenilmesinin yaraları üzerinde durmak, Arapça dersini yürüten öğretmenlerin drama yöntemini kullanma düzeylerini ve etkileyen faktörleri tespit etmektir.

1. 3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenirken öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak ve öğrenilenleri bilgi ve kavrama düzeyinden üst basamaklara, uygulama basamağına ve dili öğrenmedeki

amaca bağılı olarak analiz ve sentez basamaklarına taşımak, öğrencinin dil öğrenmedeki amacını gerçekleştirebilmesi açısından oldukça önemlidir. Günümüzde öğrencinin aktif olarak öğrenme etkinliğinde yer aldığı, öğretmenin yol gösterici bir rehber olduğu öğretim modelleri gitgide önem kazanmaktadır. Öğrencinin kalıcı bir dil öğrenimi gerçekleştirmesi de aktif katılımına bağlıdır. Terziye bakarak terzilik öğrenmek, şoföre bakarak sürücülük öğrenmek, ressamı izleyerek ressam olmak nasıl mümkün değilse; başkasının konuşmasıyla yabancı dil edinmek de mümkün değildir. İşte bu yüzden modern yöntemlerde amaç, öğrencinin uygulamaya geçmesini sağlamaktır.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, klasik öğretim yöntemleri teorik bilgiyi, okuma ve anlamayı desteklerken sözlü ifade kazanımı eksik kalmaktadır. Bu eksikğin giderilmesinde ise drama yönteminin önemi yadsınamaz. Dolayısıyla bu araştırmanın, sonuçları itibarıyla Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Arapça öğretmenlerinin drama yöntemi ile ilgili yeterliklerini ortaya koymada atılan ilk adım olacağı düşünülmektedir. Bu ilk olma niteliği sebebiyle, eğitimde ve dil öğretiminde drama ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen bu çalışmada da drama yöntemi hakkında geniş bir kavramsal çerçeve sunulmuştur.

Türkiye’de ortaöğretim düzeyi kapsamında düşünülürse Arapça öğretimi yalnızca İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde yapılmaktadır. Bu çalışmanın kısıtlı ders saatlerinde yapılan bu öğretimden en iyi düzeyde faydalanma ve Arapça öğrenmeye olan ihtiyacın en verimli bir biçimde karşılanarak iletişimde işlevsel kılınması konularında daha sonraki çalışmalara zemin hazırlaması ve fikir vermesi ümit edilmektedir.

1. 4. Varsayımlar

Bu araştırma, aşağıdaki varsayımlar üzerine kurulmuştur.

1. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça derslerini yürüten öğretmenler, drama yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanımından haberdardırlar.

2. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça derslerini yürüten öğretmenlerin drama yöntemini kullanma düzeyleri ölçülebilir.

3. Veri toplama aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri sağlayacak niteliktedir.

4. Seçilen örneklem, evreni temsil edebilecek sayı ve niteliktedir.

5. Araştırmanın yürütülmesi sırasında örneklemi oluşturan öğretmenler, anket sorularına doğru cevap vereceklerdir.

1. 5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada, aşağıda belirtilen sınırlı ve kısıtlı durumlar göz önünde tutulmuştur.

1. Araştırmada, kullanılan öğretim yöntemini etkileyen değişkenlerden yalnızca yaş, cinsiyet, eğitim ve mesleki kıdem üzerinde durulmuştur.

2. Araştırma, İç Anadolu Bölgesi il ve ilçe merkezlerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 25 Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapmakta olan 112 öğretmen ile sınırlı tutulmuştur.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuştur.

4. Araştırmada yararlanılan kaynakların büyük çoğunluğu okulöncesi ve ilköğretim kademelerinde dil öğretimi ve drama yöntemini ele almaktadır. Araştırma boyunca bu kaynaklarda yer alan bilgiler ortaöğretim yaş grubu için de uygun görülmüştür. Zira bu durum, özellikle Arapçanın yabancı dil olarak öğretilmesi ile zıt düşmemekte, bilakis örtüşmektedir. Arapçanın alfabesinin dahi yaygın olarak öğretilen dillerden farklı olması, Arapça öğrenen kişinin âdeta okulöncesi çağıdaki bir çocuğun

sıfır noktasından başlayarak dil öğrenmesine yakın bir çerçeve çizmesiyle sonuçlanmaktadır.

1. 6. Tanımlar ve Kısaltmalar

Yabancı Dil: Ana dil dışında öğrenilmesi/ öğretilmesi hedeflenen ikinci bir dil. Hedef dil.

Drama: “Doğaçlama, rol oynama vb. drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırması, canlandırması” (San, 1996: 3).

Öğretim Yöntemi: Bir konuyu/ disiplini öğretmede izlenen en kısa yoldur.

Drama Yöntemi: Doğaçlama, rol oynama, oyun, kukla, pandomim gibi pek çok tekniği bünyesinde barındıran, birçok öğrenme alanına etkisi nedeniyle öğrenciyi çok yönlü geliştirebilen öğrenci merkezli öğretim yöntemidir.

Anadolu İmam Hatip Liseleri: Türkiye’de Arapça öğretiminin ortaöğretim düzeyinde yapıldığı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlardır.

Öğretmen/ Arapça Öğretmeni: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça derslerini yürüten öğretmenlerdir.

TOBAV: Devlet Tiyatrosu Opera ve Bale Çalışanları Vakfı

DTCF: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri, kültürel alışverişin devamını ve kaliteli bir etkileşimi gerçekleştirerek uluslararası etkileşime katkı sağlamaktır. Bu bağlamda yabancı dil öğrenirken ve öğretirken edinilmesi gereken belli başlı beceriler vardır. Millî Eğitim Bakanlığı, bu becerileri ilgili yönetmelikte şu şekilde bildirmiştir:

Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a. Dinleme- anlama
- b. Okuma- anlama
- c. Konuşma
- d. Yazma

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [M.E.B.] Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Yönetmeliği 5. Madde).

Yönetmelik gereği temel dil becerileri olarak belirlenen dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri belli bir bütünlük içerisinde öğretilmeli, dilin işlevsel olabilmesi için her dört beceriye de doğru oranlarda ağırlık verilmelidir. Bu şekilde Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi mümkün olabilmektedir. Her ne kadar yönetmelikte bu beceriler belli bir sıra gözetilmeden bildirilmiş olsa da, becerilerin kazanılma sırası önemlidir. Çünkü bir dilin öğreniminde

ilk adım dinlemektir. Ardından sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerileri gelmelidir.

Millî 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 (M.E.B. Tebliğler Dergisi 2149, 10 Ekim 1983).

Bakanlıkça belirlenen bu amaçlara dikkat edildiğinde, aslında yabancı dil öğrenmenin tek başına dil yapılarına hâkimiyetten ibaret olmadığı görülebilir. Dilin gramer yapılarını öğrenmek, ezberlenen sözcüklerle cümle kurmak, bir metni ana dile çevirebilmek elbette önemli edinimlerdir; ancak dilin “edinilmiş” olması değildir. Yabancı dil öğretiminde belki de öncelikli amaç, öğrenilen dilin anlaşılır bir şekilde konuşulabilmesidir. Bunun için ise yalnızca bilişsel becerilerin gelişmesi yetmemekte, psikomotor becerilerin de gelişmesi gerekmektedir. Oysa gramer öğrenme, sözcük ezberleme, eş anlamlı sözcük alıştırmaları vb. bilişsel yapıyı geliştirmekte oldukça yararlı iken psikomotor beceriyi göz ardı etmektedir. Öte yandan konuşma, özellikle akıcı konuşma, dili “kullanmanın” göstergesidir. Öğrenci dili ancak dili kullanarak yani konuşarak geliştirilebilir.

Hedef dilin yapılarının öğrenciye öğretilmesi ile birlikte, öğretilen yapıların kullanılması, sözel ifadelere aktarılması, öğrencinin dili benimsemesinde ve dili kullanmaktan korkmamasında önemli bir etki gösterebilmektedir. Ökten (2000), öğrencilerin hedef dili her şeyden önce kendi tecrübe dünyalarından yola çıkarak ve onun içinde kullanmayı öğrenmeleri gerektiğini savunmuştur. Çünkü “ancak böyle öğrenilmiş veya organize edilmiş bir hedef dille öğrenciler, kendilerini hedef kültürün

bilgileri ve bağlamlarıyla özdeşleştirebilirler” (s. 129). Aksi takdirde hedef dil, hedeflenen, ancak bir türlü tam anlamıyla ulaşılamayan bir edinim olarak kalmaya mahkûm olmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının dil eğitim ve öğretimine yönelik belirlediği amaçların yanı sıra, uzmanlarca dilin kullanılması gerekliliğine yönelik amaçlar da ortaya konulmuştur.

Dr. Lindfors dilin kullanım amacını sistematik olarak altı noktada toplamıştır:

1. Dil, zamanla kazanılan ve insana özel bir yetidir.
2. Dil gelecekte kullanılmak üzere depolanan özel örneklerin bir toplamı değil, organize bir sistemdir.
3. Çocuklar gerçekten bir dil öğrenmek için doğarlar.
4. Dildeki aktif “yapma” eylemi, yapılandırma ve yaratma gibi iki bölüm içerir.
5. Dil bir amaç için kullanılır ve sosyal olgulardan izole edilmemiştir. (Sadece metin çözümlemek, günlük konuşma dilini öğrenmenin gereksizliğine inanmak vb.)
6. Okul dönemindeki dil egzersizleri, herhangi bir etkinliğe hazırlık için değil, doğrudan iletişim amaçlı olarak yapılır (Bilen’den akt. Gönen ve Dalkılıç, 2000: 35, 36).

Bahsi geçen noktalardan, özellikle beşinci noktadan çıkarılması mümkün olan sonuç, özellikle yabancı dil öğretimi yapılan kurumlarda yalnızca metin çözümleme, çeviri yapabilme, günlük konuşma dilini göz ardı etme vb. uygulamaların yanlış olduğudur.

Saraç (2007), çocukların yabancı dili en iyi kullanarak öğrendiklerini belirterek öğrencilere dil öğrenmenin soyut bir şey olmadığını, iletişim için bir araç olduğunu öğretmek gerektiğini vurgulamıştır (s. 12). Dilin temel ve şekil yapılarının en ince ayrıntılara kadar öğretilmesi, dilin teorisine son derece hâkim, ancak pratiğinde zayıf

bireylerin yetişmesine yol açmaktadır. Oysa Umutlu'nun (2004) dediği gibi “temel amacımız, öğrencileri birer dilbilimci olarak yetiştirmek değil, yabancı dili kendi yaşları ve yaşamlarının gerektirdiği düzeyde kullanma becerisine kavuşturmaktır” (s. 12).

Birçok otoritenin birleştiği nokta olan bu hedefin gerçekleştirilmesi için önerilen yeni yaklaşımlardan biri olan “iletişimsel yaklaşım” üzerinde durulduğunda, “günümüzde öğrencinin dili anlamlı bir şekilde kullanabileceği durumlar oluşturmaya ağırlık verilmektedir” (Dougill, 1989: 5).

2. 1. 1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Yabancı dil öğrenmenin dünya üzerinde bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkması, birçok bilim dalına oranla daha yakın tarihlere dayanmaktadır. Yine yabancı dil öğretiminin üzerinde birçok bilim dalına göre ilk sayılabilecek araştırmaların hâlâ çokça yapılabiliyor olmasının sebebinin, bu alanın nispeten “yeni” olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

İlk yabancı dil öğretme girişiminin, Kaşgarlı Mahmut’un Araplara Türkçe öğretmek ve Türkçenin yaygınlığını göstermek amacıyla kaleme aldığı Divan-ı Lugati’t-Türk adlı eserle başladığı bilinmektedir. Ancak sistemli bir yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak Emekçi (1983: 106), ilk çalışmaların 18’inci yüzyılda, öğrenilen yabancı dilin kurallarını saptayıp biçimlendirmekle başladığını belirtmektedir. Bu betimsel bakış açısının, belki de ilk olması sebebiyle uzun süre geçerliğini koruduğu görülmektedir. Ortaya atılan temel fikir ilerletilmiş, geliştirilmiş olsa da, tam anlamıyla öncekinden bağımsız ilk yaklaşım, Chomsky tarafından ortaya konulmuştur.

1950’li yıllarda Chomsky, dili yine betimsel açıdan ele almış, ancak farklı bir bakış açısı getirmiştir: Dil, koşullanmalarla ezberlenmemeli, derinlemesine çözümlenerek öğrenilmelidir. Chomsky’nin önerdiği kuram yeni bir öğretim yönteminin oluşmasına etken olmuştur. Yeni oluşan bilinçli öğrenim yöntemi öğrencinin dil yeteneğini yabancı dilin kurallarını tam denetimi altına alacak biçimde geliştirmesine ve böylece hiç duymadığı tümceleri bile kullanmasına olanak sağlar (Emekçi, 1983: 107).

Chomsky'nin bu davranışçı mantıkla temellenen öğretim fikri, daha sonraki yıllarda çok büyük değişikliklere uğratılamasa da, bir nebze daha netleştirilmiş ve bir öğretim yönteminin ortaya çıkmasına vesile olmuştur:

Bloomfield ve arkadaşlarının dili yeniden betimleme yoluna gitmesi ve Skinner'ın (1957) öğrenimin koşullandırma (stimulus- response) yoluyla yapıldığını belirtmesi sonucu “kulak- dil alışkanlığı” (audio-lingual) diye yeni bir dil öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Bu yöntemle öğrencilere, işittikleri belirli sorulara belirli yanıtlar verme alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu alışkanlığı geliştirmek üzere de öğrencilere konuşma parçaları belletilmiş ve aynı yapıdaki tümceler sürekli olarak yinelettirilmiştir (Emekçi, 1983: 106).

Günümüzde yabancı dil eğitim programları kapsamında sıklıkla kullanılan “dili edinme” kavramı ile tamamen ters düşen bu yaklaşım, elbette ki değiştirilmeli ve geliştirilmeliydi. Dil edinmenin yalnızca basit bir etki-tepki süreci değil, birçok sosyal, kültürel ve dilsel ögeyi bünyesinde barındıran bir iletişim süreci olduğu düşünülecek olursa, klasik koşullanma gibi basit bir davranış refleksine dayanan bir dil öğretiminin oldukça yetersiz kaldığı açıktır.

Dünya üzerinde ilk adımlar olarak nitelendirilebilecek bu çalışmalara paralel olarak, Türkiye’de de yabancı dil öğretimi ile ilgili gelişmeler görülmektedir.

1868 yılına kadar Galatasaray Sultanisinden başka ortaöğretim kurumu bulunmayan İmparatorluk döneminde Saffet Paşa'nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ni yayınlamasından sonra İdadi ve Sultani adıyla yeni ortaöğretim 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 (Ay, 1997: 11).

Ancak tahmin edileceği gibi burada yapılan yabancı dil öğretimi de, Batı dünyasında olduğu gibi ağırlıklı olarak dilin kurallarının ve yapısal temellerinin öğretilmesine dayanmaktaydı.

Zaten kültürler arası etkileşimin artmasından doğan ihtiyaç olan dil öğrenmenin, paralel süreçte gelişen ülkeler arası iletişimin gereklerine cevap verebilecek duruma getirilmesi için, kalıpların ve kuralların dışına çıkılarak hedef dili kullanma düzeyinde öğrenmek ve öğretmek artık bir zorunluluk halini almıştır. Bu bağlamda dilin kuralları yerine kullanımına ağırlık veren iletişimsel yaklaşım önem kazanmıştır.

Tüm bu gelişmelerin Batı dilleri ile ilgili atılan adımlar olduğu dikkat çekicidir. Halkın konuştuğu dil her ne kadar Türkçe olsa da, Arapça yabancı dil olarak görülüyor, dini ilimleri bütünleyici bir “din dili” olarak muamele görüyordu.

Cumhuriyet’ten önce Osmanlı’da medreselerde sürdürülen Arapça öğretimi, medreselerin kapatılmasıyla yerini bütün bütün Batı dillerine bırakmıştır.

Günümüzde Arapça, ortaöğretim kurumları kapsamında ele alındığında yalnızca İmam Hatip Liselerinin öğretim programlarında yine “din derslerine yardımcı dil” olarak yer bulmuştur:

İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan bütün meslek dersleri içerik bakımından Arapça ile yakından alakalıdır. Hangi meslek dersi olursa olsun içerdiği kavram ve terimler Arapça ifade edilir. Bu kavram ve terimlerin anlaşılması, Kur’an ayetleri ve Hz. Peygamber’in hadislerinin tam manası ile idrak edilmesi Arapça dersinin yardımıyla olur (M. E. B. İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programı, 2008: 1).

İmam Hatip Liselerinde yer alan derslerin dinî ağırlığı ve bu derslerin anlaşılmasının gerekliliği tartışmasız olmakla birlikte, son yıllarda Arapçanın yalnızca din dili olarak algılanmasının yanlış olduğu düşünülmektedir. Zira Arapça artık yalnızca dini metinleri anlamak ve çözümlemek için değil, uluslararası alanda kullanımı oldukça yaygın ve gerekli bir dil olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıdaki ifadelerin yer aldığı İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programı ayrıntılı olarak incelendiğinde ise Arapça öğretiminin, çağdaş yabancı dil öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve tekniklerine dayandırıldığı görülmektedir. Bundan

çıkan sonuç ise, Arapçanın İmam Hatip Liselerinde meslek derslerine yardımcı unsur olarak öğretilse bile, yabancı bir dil olduğu için, genel geçer yabancı dil öğretim ilkelerini kapsadığıdır.

Sonuçta Arapçanın yalnızca din dili olarak algılanması durumun gitgide değişmeye başladığı görülse de Arapça için tüm zümrelerce benimsenen genel geçer ortak bir kimlik söz konusu olmamıştır. Yüksek öğretim kurumlarında yapılan çalışmalarla, “din dili” ve “yabancı dil” ikileminde kalan Arapçanın kimliğinin izleyen yıllar içerisinde netlik kazanacağı umulmaktadır.

2. 2. Türkiye’de Arapça Öğretimi

Türkiye’nin konumu itibarıyla Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kilit noktasında bulunduğunu ve bu konumun birçok uluslararası ilişkiyi geliştirdiğini daha önce belirtmiştik. Batı dillerinin, özellikle İngilizcenin öğrenilmesine ve öğretilmesine karşı koymanın mümkün olmadığı günümüzde, Türkiye’nin Orta Doğu ülkeleri arasında giderek yayılan olumlu izlenimi ve kültürel, ticari, sosyal, politik bir dizi gelişmelerin yaşanıyor olması sayesinde Arapça öğrenimine olan rağbet artmaya devam etmektedir. Ancak Türklerin Arapçayı öğrenmeleri, yalnızca bahsi geçen gelişmelere bağlı olmamıştır.

Türk dünyasında Arapça öğretimi Türklerin İslamiyet’i kabulü ile başlamıştır ve Arapça öğretiminin en yoğun olduğu zaman dilimi, Osmanlı dönemi olarak göze çarpmaktadır. Vatandaşın eğitim gördüğü kurumlar olan medreselerdeki eğitim dili olan Arapçanın öğretiminden amaç, ders kitapları ve öteki Arapça kaynakların okunup anlaşılması idi (Demircan, 1988: 28).

Tanzimat’tan önce Osmanlı İmparatorluğu’nda yapılan eğitime özellikle Medreselerde ve Enderunlarda Arapça öğretimi hâkimdi. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin okul programlarına dâhil edilmesi ile ilgili ilk tarihlerin Tanzimat sonrası dönemdeki Batılılaşma hareketlerine denk geldiğini ve 1868’de Galatasaray Sultanisi’nin açılmasının Türkiye’de yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası

olduğunu belirten kaynaklar çoğunlukta olmakla birlikte, daha önceki dönemlerde yapılan Arapça öğretiminin bir yabancı dil öğretimi olmaktan çok, din eğitimi olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Arapçanın İslami ilimlerin temeline inebilmek ve bu ilimleri orijinal haliyle kavrayabilmek için öğreniliyor olması, hem Arapça öğretiminin hem de İslami ilimlerin ezberletilmesine yol açmaktaydı. Örneğin “Bina” kitabında, hiç kullanılmayacak eylem çekimlerine yer verildiğinden, öğrenciye çok güç gelmekteydi. Öğrencilerin çoğunluğu daha işin başında takılmaktaydı. Dilin kendisini öğrenmek yerine onun hakkında bilgi ediniliyordu (Demircan, 1988: 29).

Eylem çekimleri, Arapça ifade biçimlerini doğru kullanabilmek ve dolayısıyla doğru anlaşılabilmek için temel öğrenmelerden biri olmasına karşın, dildeki “biçim ve yapı olarak var olan, ancak kullanım alanı bulunmayan” eylem kiplerinin sayısı oldukça fazladır. Bu tür eylemlerin çekimlerinin dilde neden var olduğu ayrı bir araştırma konusu olabilecek iken, asla karşılaşılmayacak ve kullanılamayacak olan bilgilerin neden öğretildiği ise, ancak dilin “ezberletilmesi” mantığı ile açıklanabilmektedir. Dil öğreniminin ezber ve tekrardan bağımsız olduğu elbette iddia edilemez; ancak yukarıdaki gibi bir uygulama, 1957’de Skinner’ın savunduğu uygulama kadar sığ kalmaktadır.

Demircan (1988), yukarıdaki ifadesinin devamında Osmanlı medreselerinde yalnızca dilbilgisi öğretildiğine değinerek, Arapça konuşup anlayabilen öğrencilerin “Arap ülkelerine giderek oralarda konuşma öğrendiklerini” belirtmektedir (s. 29).

Demircan’ın bu ifadesi, yabancı dil öğretimi ile ilgili savımızı bir kez daha teyit etmektedir. Zira bir dili öğrenmenin başlıca amacı o dille iletişim kurabilmektir ve bu da ancak dili kullanarak edinilen bir beceridir. Medresede yıllarca öğrenim gören insanların ancak bir Arap ülkesine gittiklerinde oradaki halkın dilini konuşmak zorunda kalmalarıyla Arapçayı öğrenmiş olmaları, dili kullanmanın önemini ve etkililiğini açıkça ortaya koymaktadır.

1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü ile resmen medrese eğitime son verildiğine değinen İşler (1996: 76) ise, medresede kullanılan Arapça öğretim yöntemi ile eğitimin gayriresmî şekilde devam ettiğini belirtmektedir.

Osmanlı Devleti'nin diğer bir öğretim kurumu olan Sıbyan Mekteplerindeki durum ise medreselerden çok farklı değildi. Yine Arapça biçimsel olarak öğretiliyor, uygulamaya yer verilmiyordu. Hatta daha da vahim olan, öğretmenlerin de dile hâkim olmayışları idi.

Mekteplerdeki Arapça öğretimi ise ilk başta doğrudan doğruya Osmanlıca'yı (Lisan-ı Osmanî) öğrenmeye yetecek kadar biçim bilgisi ve sözdizimi öğretiminden öteye geçememişti; öğretimi üstlenen öğretmenlerin de bu dili konuşamadıkları düşünülürse, bu başarısızlığın nedeni kolayca anlaşılır. Artık yabancı dil bilmek, konuşabilme becerisiyle eşanlamda kullanılmaktadır; öteki becerileri (dinleme-anlama, okuma- anlama, yazma, çeviri) durumu açıkça ortaya konulmamaktadır. Zaten Arapça öğretimi, medresede olduğu gibi yalnızca Arapça yazılmış metinlerden değil de, Arapça- Türkçe açıklamalı metinlerden yapılmıştı (Demircan, 1988: 59).

Her ne kadar etki-tepki olgusundan öteye gitmeyen koşullanma öğretimi yerini yavaş yavaş çeviri öğretimine bırakmışsa da, mekteplerde yapılan Arapça öğretimi tıpkı medreselerdeki gibi kısır kalmakta, sözel olarak kullanılamamaktaydı.

Türkiye'de Arapça öğretimi ile ilgili en verimli adımın atıldığı 1882 yılı, aynı zamanda Arapçanın "din öğretimi" kapsamında sıyrılarak yabancı dil öğretim yöntemi ile ele alındığı tarih olarak karşımıza çıkmaktadır:

1882'de İstanbul'da kurulan "Darüttalim" özel okulunda Hacı İbrahim Efendi, hiç Arapça bilmeyen öğrencilere Arapça öğretmeye başlamış, hükümet de bu durumu göz ardı etmeyerek "Hacı İbrahim Efendi Usulü" öğretimin yaygınlaştırılmasını emretmiştir. Verilen bilgiye göre bu öğretim biçimi şöyleydi: Biçimlenme ve sözdizimi kurallarının anlaşılır bir Türkçeye çevrilerek öğretmen tarafından açıklanması, öğrencilere yazdırılması; Arapça metinlerin okunması ve ana dile çevirilerinin öğrencilere yazdırılması; öğretilen kurallarla öğrencilere uygulama- alıştırtma yaptırılması. Buraya kadar olan bölüm, XIX.

Yüzyıl Avrupa'sında yaygın olarak kullanılan “dilbilgisi- çeviri” yöntemiyle aynıdır, ya da onun bir taklididir (Demircan, 1988: 61).

Medreselerde yapılan koşullu refleks öğretime kıyasla kendi zamanı içerisinde oldukça modern sayılabilecek bu öğretim biçimi, ne var ki 128 yıldır hâlâ Arapça öğretiminde en yaygın kullanılan yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu abartılı istikrarın; Arapça öğretiminin hâlâ aynı “din dili” kimliğini üzerinden atamamış olmasından mı, Arapça öğretiminin birçok yabancı dilin öğretiminden daha gereksiz görülmesinden mi, yoksa yeterli önemi görmemiş olmasından mı kaynaklandığı tartışma kabul eden bir konudur. Ancak apaçık görülen gerçek, Arapça öğretiminde daha fazla yenilikçi adımların atılması gereğidir.

Osmanlı Türkçesinin çok sayıda Arapça sözcük ve ibareyi bünyesinde barındırmasının bir sonucu olarak Türkçeyi bilmek için Arapçayı öğrenmek bir zorunluluk haline gelmişti. Nitekim Demircan'ın (1988) Yücel'den aktardığı bilgiye göre “1989'dan önceki programlarda “Arapça, Türkçeye yardım bakımından” gösterildiği halde bu kez 1989 programında: “Arap dili şariat (İslam hukuku) dili olduğundan İslam olan herkes için gerekli olduğu gibi, Arapça yazılmış birçok güvenilir, bilimsel kitaplardan yararlanmak üzere” öğretilecekti (s. 60).

1989'dan sonraki süreçte Arapça öğretiminin programlarda açıkça “din dili” olarak kabul görmüş olmasının, bugünkü Arapça öğretime olan bakış açısının temelini oluşturduğu kuvvetli bir ihtimal teşkil etmektedir.

2008 yılında hazırlanan ve şu an yürürlükte olan İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programı'nda ise iletişimsel yaklaşımın temel alındığı dikkati çekmektedir. Bu yaklaşıma dayanarak dört temel dil becerisinin yanı sıra; tanıma-tanıtma, anlama-sorgulama, özetleme, ilişkilendirme, eşleştirme vb. alt becerilerin kazandırılması gibi iletişime dönük hedefler de programın temelinde yer almaktadır.

Halen yürürlükte olan bu yeni programa dayalı olarak hazırlanan İmam Hatip Liseleri Arapça Ders Kitapları incelendiğinde de bahsedilen temellerle örtüşen bir yapı dikkati çekmektedir. Bu kitaplar yalnızca dilbilgisi- çeviri yöntemi, direkt yöntem ya da

kulak-dil alışkanlığı gibi klasik sayılabilecek yöntemlere dayandırılmamış; bilişsel öğrenme yaklaşım yöntemi, doğal yöntem, iletişimci yaklaşım yöntemi gibi öğrencinin bilişsel, dilsel ve dolayısıyla da iletişimsel gelişimini de hedefleyen yöntemleri de bünyesinde barındıracak şekilde hazırlanmıştır.

Öte yandan 2008 programı itibarıyla yeni bir boyut kazanma yoluna giren Arapça öğretimi ile ilgili olarak tam da bu araştırmanın yürütüldüğü günlerde basında yer alan bir haber, Arapçanın yabancı dil olarak kabul görmesiyle ilgili olumlu gelişmelerin varlığını göstermiştir. Milliyet gazetesinde yer alan habere göre 8 Nisan 2010 tarihinde alınan Bakanlar Kurulu kararı gereğince Arapça, ilköğretim ve liselerde seçmeli yabancı dil dersi olarak yer bulacaktır.

2. 3. Arapça Öğretiminde Karşılaşılabilecek Zorluklar

Arapçanın bir yabancı dil olma niteliği ile din dili olma niteliği arasında yaşadığı kimlik karmaşası, harf sisteminin farklı oluşu, kendine has yapısal bazı özellikleri, genel yabancı dil öğretiminde karşılaşılan birtakım problemlerin yanı sıra aşılması gereken ilave sıkıntılar olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu bölümde gözlemlenen, kaynaklarda yer alan ya da ihtimal dâhilinde olan belli başlı zorluklar ele alınacaktır.

Bilindiği gibi Türkiye’de genel olarak öğretilen zorunlu yabancı dil İngilizcedir. Bu sebeple İngilizce öğretimine günümüzde ilköğretim birinci kademede başlanmaktadır. Bu erken başlangıcın bir sonucu olarak öğrenci ortaöğretim ve yüksek öğretim kademelerine kayda değer bir birikimle gelmektedir. Arapça için durum çok daha farklıdır. Zira öğrenci ilköğretimde Arapçayla hiç karşılaşmamakta, ortaöğretimde ise şayet İmam Hatip ya da Anadolu İmam Hatip Lisesine giderse Arapçayla tanışmaktadır. Yükseköğretimde Arapçayla tanışan öğrenciler için ise biraz daha zor bir durum ortaya çıkmaktadır. Dil gelişiminin tamamlanmasının üzerinden çok uzun bir sürenin geçmiş olması, Arapça öğretiminde zorluk yaratabilmektedir.

Arapçanın harf sistemi, kendine özgü ve bağlantılı bir sistemdir. İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi öğretimi yaygın dillerde alfabe farkı olmadığından, ilk etapta

adaptasyon daha kolay sağlanabilmekte ve dil öğretimine daha rahat geçilebilmektedir. Arapçada ise harf öğretimi başlı başına bir süreç ve emek gerektirmektedir.

Arapçada ünlüleri karşılayan bağımsız harfler yoktur. Ünlülerin sesletimi “harake” adı verilen şekillerle sağlanmaktadır. Bu şekiller, Arapçanın orijinal yapısında bulunmamakla birlikte, okumayı kolaylaştırmak için oluşturulmuştur ve Arapça öğretiminde genellikle ilk evrelerde kullanılması öngörülmektedir. Sesletilmesi gereken ünlünün bağlamdan çıkarılıyor olması, Arapça öğretiminde ve öğreniminde ayrı bir zorluk teşkil etmektedir.

İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde yapılan Arapça öğretimi –ne var ki- hâlâ yaygın bir biçimde “din dili” olarak algılanabilmekte, öğrencilerin de bu şekilde algılamasına sebep olunabilmektedir. “Bu dil bana sadece din derslerini anlamam için gerekli” mantığıyla Arapça öğrenen öğrenci; konuşma, kendini ifade etme gibi sosyal ve iletişimsel öğeleri edinmede kayıtsız kalabilmektedir.

Arapça için olduğu kadar, genel yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bir zorluk da, konuşmanın geliştirilmesidir. Daha önce de üzerinde durulduğu gibi dil, kullanılarak edinilebilir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı ifadeleri anlayarak kendi zihninde yapılandırması, dili kullanmasıyla doğru orantılıdır denebilir. Dilin aktif olarak iletişim kurmak için öğrenilmesi temeline dayandırılmamış bir eğitim anlayışı, öğrencinin dili anlayarak öğrenmesi açısından daha verimsiz olmaktadır. Bu zorluğu aşmak ise, büyük ölçüde öğretmenin bilincine ve çabasına bağlıdır. Zira “öğretmen her ne kadar öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme gerekliliğinin farkında olsa da, genellikle kendini ifade etmeyi oldukça kısıtlayan durumlarla karşılaşır” (Türker, 1991: 61).

Arapça öğretiminde ve genel dil öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri de öğrencilerin çekingenliğidir. Ömeroğlu (2006), çocukların pek çoğunun hatalarının normal ve doğal olduğunu kabul etmek istemediklerini ve hatadan korktuklarını belirterek çocuğun kendini kabul etmesini sağlamak gerektiğini vurgulamıştır (s. 152).

Hiçbir öğretim faaliyetinin kendiliğinden ve çabasız gerçekleşmediği bir gerçektir. Zorlukların aşılmasında öğretmen sınıf içerisinde birincil rolü üstlenmek durumunda olsa da, kurum içerisinde farklı tedbirler ve çözüm önerileri ile öğretmenin işi kolaylaştırılabilir.

2. 4. Yabancı Dil Öğretiminde İzlenen Yollar

Üzerinde çokça durduğumuz gibi, yabancı dili edinmede temel kıstas, dili konuşabilmek olmalıdır. Bahsedilen zorlukların aşılmasında öğrenci motivasyonunun rolü büyüktür. Bunu bilen öğretmen, öğrencisine ve aynı anda kendi yeterliğine uygun öğretim yöntemini seçmekle ve uygulamakla yükümlü olmalıdır.

Öğrencinin öğrenmeye güdülenmesi, öğrenmesi için temel şarttır. Güdülenmemiş insan harekete geçmez, harekete geçirilmeye çalışılsa da beklenen sonucu vermez. Çünkü öğrenme, bir ihtiyaç meselesidir ve eğitimcilerin “senin buna ihtiyacın var” tutumunu gütmesi, öğrencinin o öğrenmeye ihtiyaç duyduğu anlamına gelmez. İhtiyaçlar ise, Maslow’un piramidinde belirtilen şekliyle temel ihtiyaçlar olan “fizyolojik ihtiyaçlar” ile başlamaktadır. Karşılanması öncelikli olan bu fizyolojik ihtiyaçlardan biri de fiziksel ve zihinsel rahattır. Drama teknikleri ile rahatlama çalışmaları yapmak ise bu ihtiyacın karşılanmasında etkili bir araçtır. Fakat dramının sağladığı bu rahatlığın “lakaytlık” olarak algılanması yanlıştır. Zira bu rahatlık, disiplin kurallarına karşı gelmeyi gerektirmez.

Okul ya da öğretim yapılan herhangi bir yer, belirli bir düzene sahip olması gereken bir yerdir de kuşkusuz. Ancak okul, çocukların kaygı duydukları, duydukları kaygı nedeniyle de bir an önce kurtulmak istedikleri bir yer olmak zorunda değildir. Okulda bulunmak zevk veren, keyifli bir durum da olabilir. Buradan hareketle; okuldaki çocukları rahatlatan, gerilimlerini azaltarak onları zaman zaman dinlendiren çalışmalara da yer verilmesi gerekir (Önder, 2003: 33).

Önder’in bu ifadelerinin altında yatan gizli bir problem de vardır aslında: “okul” kavramı içerisinde öğrenci, kurallara uyan, verileni almak zorunda olan, öğrenme ortamında kendini rahat hissedeceği özgün kurallarını yadsıyarak yönetim tarafından

belirlenmiş çerçeveler dâhilinde davranmak ve öğrenmek zorunda olan bir imaj çizmektedir. Artık klasikleşmiş ve hatta eskimiş olan öğretim biçimlerinin temelinde bu bakış açısı yatmaktadır. Oysa öğrenci, öğrenmek için öncelikle rahat olmalı ve kendini güvende hissetmelidir. Bu güven duygusunu sağlayacak olan öğretmen ise çoğu zaman disiplin kaygısı, kişisel eksiklikler ya da müfredat yetiştirme sıkıntısı gibi sebeplerle öğrenci ile duygusal etkileşime girememektedir. Oysa özellikle ortaöğretim çağındaki ergenler, öğretmen ile aralarında kurulacak olumlu bir bağa çok fazla ihtiyaç duymakta ve önem vermektedirler.

Artık göz ardı edilemeyecek kadar ortada olan öğretmen-öğrenci iletişiminin önemi, öğrencinin öğrenme ortamındaki verimini tartışmasız olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin merkeze alınmasına dayanan, öğrenci dönütlerinden ve güdülenmişliğinden çok öğretmenin sunumu ve konu içeriğiyle ilgilenen yaklaşımlar günümüzde yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmak zorunda kalmıştır.

Çünkü “artık uysal, verileni alan, hiçbir şey katmadan geri veren, soru sormayan, öğretmeni ya da ana babaları rahatsız etmeyen çocuk değil de; aktif, sosyal yönden uyanık, kendisi ve çevresi ile barışık araştırmacı kişiler yetiştirmek istiyoruz. Bunun yolu da bazı değişikliklere rağmen halen uygulanmaya devam eden klasik eğitim sistemimizden geçmiyor kuşkusuz (Güneysu, 2006: 127).

Bahsedilen hususlar, dil öğretiminde olduğu kadar başka eğitim ve öğretim alanlarında da göze çarpan hususlardır. Öğretimin “öğretmene göre” yapılmasının dezavantajları yıllar boyunca yaşanmış ve artık “öğrenciye görelilik” ön plana çıkmıştır. Özellikle yabancı dilde iletişimsel yaklaşımlar büyük ölçüde önem kazanmış, öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin öğrenci aktivitesine dayandırılması önem kazanmıştır.

Aynal’ın (1989) Doğan’dan aktardığına göre, öğrencinin ilk günden itibaren faaliyete yöneltilmesi gerekmektedir. Çünkü “öğrenci bir işlemi doğru olarak, ancak işlemi yapmakla öğrenebilir. Özetle öğretmenle, öğrencilerle ve diğer öğretim materyalleriyle etkileşim içinde bulunan öğrenci daha iyi öğrenir (s. 180)”.

El-Hûlf'nin (1986) belirttiği dört adet yabancı dil öğretim yöntemi olan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Direkt Yöntem, Duyup-Konuşma (Kulak-Dil Alışkanlığı) Yöntemi ve Seçmeli Yönteme ek olarak daha sonraki yıllarda Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, Doğal Yöntem ve İletişimci Yaklaşım Yöntemi de yabancı dil öğretim yöntemi olarak genel bir kabul görmüştür. Birçok kaynakta da, bu temel yöntemleri tamamlayıcı yöntem ve tekniğin geliştirildiği görülmektedir.

2. 4. 1. Geleneksel Yöntemler

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, daha önce bahsedildiği gibi yabancı dil öğretiminde hali hazırda en yaygın ve bilinen yöntemdir. 19. Yüzyılda dilbilgisi-çeviri yöntemi yaygın biçimde kullanılmış ve sonrasında birçok “iletişimsel” öğretim yöntemli geliştirilmiş olmasına karşın bu yöntem, günümüzde hâlâ yoğun biçimde kullanılmaktadır. Bu durum, dil öğretiminde ne denli gelenekselci ve kalıplaşmış davranıldığını ortaya koymaktadır.

Hâlâ, yabancı dil öğretiminde “Sözcük Bilgisi + Temel Yapılar = Dil” anlayışı hemen hemen tüm yabancı dil öğretimi programlarının temellinde yatmaktadır. Bu anlayış, dilin sadece bilişsel yönünü göz önüne alır, oysaki dil sadece zihinsel bir olgu değildir. Zihin bedene, beden de dile bağlıdır (Ay; 1997: 2).

Daha önce altını çizdiğimiz bir nokta olan dil becerilerinin edinilme sırasına göre, öncelikle dinleme becerisinin edinilmesi gerekmektedir. Öyleyse, dilbilgisi yapılarını verip sözcükleri ezberletmek ve bunların öğrenci tarafından uygun ve anlamlı yapılara dönüştürülmesinin beklemek, zannedildiği ve uygulanmaya çalışıldığı kadar basit bir matematik problemi değildir.

Dil yapılarının iyice öğrenilmesini ve farklı durumlara da uyarlanabilmesini hedefleyen öğretmenler, öğrettikleri gramer yapılarıyla ilgili bolca alıştırma yapmayı uygun bir teknik olarak benimseyebilirler. Boşluk doldurma, cümle tamamlama, özellikle de değiştirme-dönüştürme alıştırmaları öğrenilen dilbilgisel yapıların tekrarı için elverişli görünmektedir. Oysa öğrencinin dili kullanmadan, öğrendiklerinden

faaydalanarak arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle iletişime girmeden dili edinmesinin mümkün olmadığı birçok kaynakta belirtilmiştir.

Demirel (2004) ise değiştirme dönüştürme alıştırmaları ile soru yapmanın bir iletişim olmadığına işaret etmektedir. Ona göre bu tür alıştırmalar yararlı olmakla birlikte iletişimsel değildir. “nk konuşmacı dinleyiciden karşılık alamaz. Böylece sorunun anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilemez” (s. 50).

Duyup- konuşma yöntemi ise koşullanma mantığı içerisinde “belli kalıplara belli cevaplar verme” uygulamasına dayanmaktadır. Böyle bir uygulamanın da etki-tepki mantığından ve sığ birrenmeden, hatta ezberdente gidemeyeceği,ğrenci tarafından yeni durumlara adapte edilen bir dilğreniminin söz konusu olamayacağı açıktır.

Direkt ya da doğrudan yöntem olarak bilinen hedef dil ağırlıklı yöntem ise, diğer yöntemlere oranla daha olumlu görünmektedir. Zira bu yntemğrenciyle iletişimin hedef dille kurulması esasına dayanmaktadır. “ğrenciler dersi anlasalar da anlamasalar da konuşma dersini ilgili yabancı dilde işlemek son derece önemlidir. Hattağretim elemanının yaptığı açıklamalar ve sunduğu yardımlar da yabancı dilde olmalıdır (Hacısalıhoğu ve Yıldız, 2004: 2627).”

Direkt yöntem elbette birinci dil becerisi olan “dinleme-anlama” ediniminde oldukça etkilidir. Zirağrenci hedef dili bolca duymakta, anlamasa dağrencide dile karşı aşınalık oluşmaktadır. Ancak gerçek bir dilğretimi için “anlamasa da” fıkri söz konusu olmamalı,ğrenci dili anlayarak, içsel olarak yapılandırarakğrenmelidir. İşte bu noktadan hareketle, direkt yöntemin, belirli bir süre sonrağrenciyi hedef dile “maruz bırakmak” boyutuna gelebileceği ve motivasyon eksikliğine, hatta dilden soğumaya sebep olabileceği söylenebilir.

Öte yandan direkt yöntemin doğru ve dozunda kullanıldığında zaman ierisindeğrencilerin de rahatça konuşabilecekleri, hatta konuşmak isteyecekleri ortamların yaratılabileceğini savunan kaynaklar da mevcuttur.

Seçmeli yönteme bakıldığında, diğer üç klasik yöntemden daha esnek olduğu göze çarpmaktadır. Zira adından da anlaşılabilirliği gibi seçmeli yöntem, diğer üç yöntemin konuya, sınıfa, öğrenciye ve öğretmene uygun yönlerinin seçilerek kullanılmasına dayanır.

Dilbilgisi-çeviri yönteminde dil bilgisi kalıplarını ve ezberlenecek sözcükleri öğretmen sunmakta, duyup-konuşma yönteminde öğrencinin tepki vereceği yapıları ve tepkilerin neler olduğunu aynı şekilde öğretmen sunmakta, direkt yöntemde bolca duyulması gereken hedef dili yine öğretmen kullanmaktadır. Sonuçta her üç yöntemi de öğretmen taktir (anlatı) tekniği ile hazır olarak öğrenciye sunmakta, öğrenci yine pasif alıcı konumunda sıkışıp kalmaktadır.

Seçmeli yöntem, her ne kadar diğer üç yönteme göre daha yararlı görünse de, kullanılan taktir tekniği düşünüldüğünde bu yöntem de öğretmen merkezli bir yöntemdir.

Dil öğrencisinin; öğretmeni hedef dil ile ilgili her şeyi bilen ve konuştuğunda da hata yapmayan, hedef dili doğru kullanan bir model olarak algılamasının kaçınılmaz olduğu bu tarz yöntemlerin doğal bir sonucu, öğrencinin kendisini hedef dil konusunda yetersiz hissetmesi olabilmektedir. Bu yetersizlik hissi, tam da olması gerekenin aksine öğrenciyi baskı altına sokmaktadır. Öğretmenin baskı altındaki öğrencinin üzerine gitmesi ise onu rahatlatmak yerine daha fazla germektedir.

Hata yapmaktan çekinen ve bu yüzden ağzını açmak istemeyen öğrenciler bir de öğretim elemanının “siz bu konuda ne düşünüyorsunuz, anlatınız” sorusuyla karşılaşınca ders âdeta işkenceye dönüşmekte ve bir anlamda kilitlenmektedir. Öğrenciler konuşamamaktan, öğretim elemanları ise öğrencileri nasıl konuşturacaklarını bilememekten yakınır (Hacısalıhoğlu ve Yıldız, 2004: 2620).

Oysa öğretmenlerin hedeflediği öğrenme, “kuramsal” bilgilerin, kavrama basamağından da başarıyla geçerek uygulama düzeyine geldiği bir öğrenme olabilir. Ancak bunu hedefleyen öğretmenin, öncelikle öğrenciye zevk veren, onu motive eden bir hatta birçok tekniği kullanabilmesi, konusuna uyarlayabilmesi gerekmektedir.

Öğretmen, elbette öğrencilerin okulda olduklarını unutarak zevkli bir şekilde dili öğrenmelerini ve kullanmalarını isteyebilir. Öte yandan bu beklentisi gerçekleşirken sınıftaki hâkimiyetini de koruması gerekecektir. Bunun çok ince bir çizgi olduğu ve ağırlıklı olarak öğretmenin sınıf yönetimi yetisine dayandığı bir gerçektir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin evvelden öğrendikleri dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde kullanmasını da bekleyebilir. Bunca beklentinin bulunduğu bir öğrenme- öğretme ortamında beklentilerin sıraya konularak uygun yöntemlerle gerçekleştirilmesi gereği tartışmasıdır. Ancak Aynal'ın (1989) dediği gibi günümüzde “yabancı dil öğretimi, doğru bir cümle kurulduktan sonra kullanımın her zaman olabileceği inancıyla yapıldığından, öğretmenlerin hedeflerine çok zor ulaşılır” (s. 19).

Gelenekselleşmiş, güncelliğini yitirmiş öğretmen merkezli, yani öğretmenin sunum performansına dayanan öğretim yöntemlerinde göze çarpan temel teknik takrir, yani düz anlatım tekniğidir. Takrir tekniği, birçok yönden öğretmene rahat gelmesinden ve ne var ki okullarımızdaki kaynak, araç-gereç, altyapı, süre vb. kısıtlılıklardan dolayı sıkça kullanılan bir tekniktir. Yine gelenekselleşmiş bir bakış açısıyla uygulandığında bu tekniğin âdeta boğucu, sıkıcı, tahammül edilemez uzun bir monolog biçiminde algılanması mümkündür. Bu sıkıcılığın kaynağı da şüphesiz takrir tekniğinin yanlış öğrenilmesinden ve yanlış uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple takririn kullanılması ile ilgili dikkat edilmesi gereken noktaları hatırlamak yararlı olabilir:

1. Takrir, kısa olmalıdır. Üniversitede 20 dakika, ortaöğretim düzeyinde 10 dakika en uygun süredir. Bu süreden daha uzun tutulan takrir dikkat süresi uzun olmayan ergenlik çağındaki öğrenciler için disiplin sorunu yaratmaktadır.
2. Takrir;
 - a. Gör- işit araçları
 - b. Demonstrasyon
 - c. Dramatizasyon
 - d. Soru- cevap gibi teknik ve araçlar kullanılarak anlamlı kılınmalıdır.

3. Takrir çok sayıda konu içermeyip, az sayıda önemli noktalara değinip, birbirleriyle olan ilişkileri vermelidir.
4. Takrirden önce ana noktaların girişi yapılmalı, sonra bu noktalar genişletilmeli ve ana noktaları içeren bir özetle bitirilmelidir. Bir başka ifadeyle takrir, bütün- parça- bütün ilkesine uygun bir biçimde uygulanmalıdır (Bilen; 2006: 101).

Öğrencinin hazır, sınıflanmış bilgiye alışmaması ve ezberciliği benimsememesi için öğretim ortamında aktive edilmesi şarttır. Özellikle dil öğreniminde etkililik hedeflendiğinde öğrenci duygularını ve fikirlerini kendi sözcükleriyle ifade edebilmelidir. Öğretmenin bolca konuştuğu takrir yöntemi ile bu imkânsız hale gelmekte, öğretmen öğrencideki gelişimi ya da gerilemeyi gözleyememektedir.

Öğretimde, özellikle dil öğretiminde öğretmenin aktivitesinin öğrenciye sağladığı yarar, elbette ki kısır ve sığ kalmaktadır. Zira öğrenci öğrenmeden, öğretmen öğretmiş olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenin, hedef dili zor bir ders gibi kurallara boğarak sunmaktansa, eğlenceli bir oyun haline getirerek öğrencilerini güdülemesi gerekmektedir.

2. 4. 2 Çağdaş Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel- işlevsel yöntemlerin ve kültürler arası yaklaşımın revaç bulmasıyla öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri yaygınlaşmakta, dil öğretimindeki yöntem ve tekniklerin de bu doğrultuda gözden geçirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Artık öğretmenler için gelenekselleşmiş yöntemlerin dışına çıkıp *çağdaş öğretim yöntemlerini* bilme ve kullanma bir zorunluluk halini almıştır.

Dil öğretiminde kullanılan çağdaş yöntemler, geleneksel yöntemlerin aksine öğretmen performansına değil, öğrenci aktivitesine dayandırılmıştır. Gramer yapılarının öğrenilmesi elbette gereklidir; çeviri bilgisi, okuma, anlama, yazma da gereklidir. Ancak çağdaş dil öğretim yöntemlerinde esas alınan olgu iletişim, yani öğrenilen dili

günlük hayatında da kullanabilme becerisidir. “Öğrenciler sınırlı dilbilgisi bilgileri ile iyi birer iletişimci olabilirler” (Demirel, 2004: 51).

Bilişsel öğrenme yaklaşım yöntemi, yabancı dil öğretim yöntemleri arasında yer alan ve geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında, öğrencinin zihinsel sürecine daha fazla önem veren bir yöntemdir. Bu yöntem, öğretmenin ne verdiğinden çok, öğrencinin zihninde canlanan ve düşünce yapısında şekillenenin ne olduğu ile ilgilenmektedir. Bu açıdan ele alındığında bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenci merkezli çağdaş bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktaysa da, bilişsel düzeydeki öğrenmelerle yetinir görünmektedir.

İletişimci yaklaşım yöntemi, öğrenci merkezli yaklaşımla ele alınan bir diğer yabancı dil öğretim yöntemidir. Dilin iletişim amaçlı öğrenilmesi gerektiğini savunan bu yönetime göre “dilnin yüzeysel yapısı yani gramer kurallarından çok, dilin altyapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi gereklidir” (İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programı, 2008: 12).

Yansıtıcı öğretim yöntemi, ülkemizde yaygın bir biçimde kullanılmıyor olsa da, dünyada, özellikle İngilizce öğretmede ve İngilizce öğretmeni yetiştirmede sıkça başvurulmuş bir yöntemdir. Yansıtıcı öğretim, öğrenme/öğretme ortamında olanlar üzerinde düşünüp eylemlerde birtakım değişikliklere gitmek olarak tanımlanmaktadır. Yani temeli kişinin kendisini ve çevresini sorgulamasına dayanan bu yöntemde hem öğrenenler hem de öğretmenler; kendilerini, konuyu, fiziki yapıyı, öğrenme biçimini, öğretme biçimini, kısacası tüm öğrenme-öğretme sürecini sorgulayarak anlar ve yapılandırırlar. Bölükbaş’ın (2004), Henderson’dan aktardığı şekliyle “yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür” (s. 19).

Doğal yöntemin fikir babası olan Krashen, bireyle hedef dilde iletişim kurmanın gereğini savunmuştur. Ancak bunu yaparken direkt yöntemde olduğu gibi, öğrencinin zihninde ve iç dünyasında olup biteni göz ardı etmemek, aksine öğrencinin iç

dünyasında olup bitenleri izlemek gerektiğini vurgulamıştır. Bu açıdan doğal yöntem, yabancı dil öğretimine dâhil edilen öğrenci merkezli yöntemlerden biridir.

Krashen'a göre ikinci dil edinimi dilin konuşulduğu ortamda, dil öğrenimi ise dilin derste öğretilmesini içerir. Dil ediniminde yaratıcılık söz konusudur. Kişi dil edinirken işitilenleri yansılama yerine onları değerlendirerek bir genellemeye gidip ona göre yeni tümceler kurma çabasına girer. Bu genellemeler sonucu elde edilen dil kuramları öğrencinin bilinçaltında biçimlenir. Öğrenenin dil dizgesi geliştikçe, kurallar da daha ayrıntılı olarak düzene girer ve daha zengin bir dil dizgesi oluşur. Bu nedendir ki Dulay, Burt ve Krashen (1982) dil öğretiminde dil edinimini sağlayacak ortamın yaratılmasına çaba gösterilmesini önerir. Ders içi etkinlikleri, öğretim yöntemleri ve kullanılan ders araç ve gereçleri dil edinimini hızlandıracak yönde uygulandığında yararlı olacaktır (Emekçi, 1983: 112).

Dili “edinme” ve “öğrenme” arasındaki farkın tamamen konuşma olgusuna dayandığı görülmektedir. M.E.B. Tebliğler Dergisi’nde yabancı dili öğrenmenin temel amaçlarından ilki ve ikincisi öğrenilen yabancı dili, tabii konuşma hızıyla konuşulduğunda anlayabilme ve anlaşılır bir şekilde konuşabilme olarak belirlendiğine göre; dil edinimi, dil öğreniminden daha önce gelmelidir. Çünkü hedef dile hâkim olmanın yolu tartışmasız o dilde bir şeyler yapmaktan geçer. Dougill’in (1989) işaret ettiği gibi çoğu ülkelerde dil dersleri dışındaki dersler de yabancı dille öğretilir (s. 6). Böylece öğrenciler “dil öğreniyoruz” mantığını terk ederek başka bir derse, örneğin tarih dersine, ama yine hedef dile yoğunlaşabilirler.

Dilbilgisi-çeviri alıştırmaları, değiştirme-dönüştürme alıştırmaları, ders kitabındaki diyalogların birkaç kez okunarak bilinmeyen kelimelerin çıkarılması ve ezberletilmesi gibi etkinlikler artık klasikleşmiş ve iletişim adına öğrenciyi doyurmayan türden etkinlikler halini almıştır. Ayrıca bu tür etkinlikler, öğrencinin zihnini sürekli olarak dilin yapısına ve kurallarına odaklandırmaktadır. Dili kullanma ihtiyacını karşılamak ve öğrencilerin korkularını yenmelerini sağlamak adına öğretmen, sözlü açıklamalar yerine vücut diliyle sözcüklerin ana dil karşılıklarını verebilir. Nitekim bireyin dinleyerek öğrendiklerini unutmasının, görerek öğrendiklerini unutmasından daha kolay olduğu bilimsel bir gerçektir.

Ayrıca derste görülen cümlelerin ve gramer yapılarının küçük temsillerle ya da oyunlarla öğrenci tarafından performe edilmesi, görerek öğrenmenin de ötesine geçerek somut yaşantıya dayalı öğrenme sağlar ve öğrenilenler daha kolay hatırlanır. Ayrıca bir taraftan öğrenilen dilsel yapıların toplum olayları içerisindeki gerçek kullanım durumları da ortaya çıkarılarak dilsel gelişimin yanı sıra sosyal gelişime de katkı sağlanırken diğer taraftan doğal konuşma hızına ulaşma da kolaylaşır. Ezberlenen ve sınav kâğıtlarına döküldükten sonra büyük ölçüde unutilan öğrenmeler bu gelişimleri asla sağlayamaz.

Üst üste yığılan öğrenmenin sıkıcılığı öğrencinin birçok dersten soğumasına, üstelik anlamadan, sadece sınav geçme kaygısıyla çalıştıktan sonra ezberlediği bilgileri unutmasına yol açabilmektedir. Öğretimdeki tek yönlülük ve öğrencinin pasifize edilmesi verimsiz bir öğrenme öğretme ortamı doğurmaktadır. Öğrencinin öncelikle zevk alması, başarıyı tatması ve bunun sonucunda öğrenmeye güdülenmesi için, onu merkeze almak gerekir.

Oynayarak, yaşayarak, kendini tanıyarak, grup dinamiğinden hız alarak, eleştirerek, tartışarak yapılan bir öğrenme, birbiri üzerine yığılan öğrenme biçimini aşar. Öğretmenin tek yönlü monoloğundan çok; öğrencinin çok boyutlu eğitimi, derslerde aktiflik, bireylerarası iletişim, yaratıcılık ve kişilik eğitimi gibi pek çok boyut doğal bir öğrenme ortamında gerçekleşir (Adıgüzel, 2006: 201).

Çağdaş öğretim yöntemleri, konuların öğrenciye sunulurken dil kalıplarının ezberletilmesine karşı çıkar. Çünkü günlük hayatta kullanılması gereken bilgiler, özellikle yabancı dil, bizzat öğretim etkinliğinin tam ortasında yer almaksızın özümsemez ve yapılandırılmaz. Önder'in (2000) ifadesiyle “kendi hareketleri yolu ile algıladıkları konusunda konuşarak iletişimde bulunan çocuk, öğrenme ortamında bir “seyirci” değil, “aktif bir katılımcıdır” ve öğrenme bakımından avantajlı bir konumdadır” (Önder, 2000: 21).

Yabancı dilin iletişimsel boyutunun günümüzde ön plana çıkmasıyla dil öğretiminde de çağdaş yöntemlerin kullanıldığı ve kullanılması gerektiği görülmektedir. Zira öğrenilen dil teorik düzeyde kalmamalı, öğrenci dili konuşarak edinmelidir.

Geleneksel yöntemler dilin iletişimde kullanılması boyutuyla ele alındığında, direkt yöntem ve kulak-dil alışkanlığı yöntemi dilin kullanımına daha fazla yer vermesi açısından dilbilgisi-çeviri yönteminden ayrılmaktadır. Ancak yine de sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini (vurgu, tonlama, duygu, jest, mimik vb.) tam anlamıyla ortaya çıkarmaya muktedir olamamaktadır. Öte yandan ana dilde bile konuşmaya çekinen bazı öğrenciler, direkt yöntemin kullanıldığı bir derste kendilerini baskı altında hissederek hedef dile karşı daha fazla korku ve çekingenlik gösterebilirler.

“Bazı çocuklar biraz güçlükle doğal olarak konuşabilirler. Bu çocuklar sözel yönden kuvvetlendirilebilir veya öğretmen onları belli bir noktaya kadar destekleyebilir. Bazı çocukların ise daha fazla yardıma ihtiyacı olabilir” (Şahin; 2007: 142). Bu yardım ise, elbette ki öğretmenin desteğini ve kullandığı yöntemin rahatlatma gücüne bağlıdır. Çünkü kendini rahat hissetmeyen öğrenci hata yapmaktan çekinerek sessiz kalmaktadır.

Örneğin öğretmen bir konuyu anlatırken öğrencilerden uslu birer *çiçek olmalarını* ister. Öğrenciler ise çiçek olduktan çok kısa bir süre sonra neredeyse gerçekten çiçek olarak söyleneni duymamaya başlar. Bu, bireyin konsantrasyon süresiyle ilgilidir ve bilindiği gibi bu süre genç yaştaki bireylerde yetişkinlere göre çok daha kısadır. Bu sebeple onlar, dinlemek yerine hareket etmek, aktif olmak isterler. Geleneksel eğitim anlayışımız ise öğrencinin aktivite ihtiyacına cevap verememekte, hatta onun bu ihtiyacını görmezden gelmektedir. Bu durumda öğrenci hazır olanı alsa da özümseyememekte, aldığı bilgi kendisine anlamlı gelmemektedir. Oysa aktivite ihtiyacı içerisindeki öğrenci *çiçek olmadan*, hareket ederek, somut yaşantılarıyla öğrenmelidir. Yaparak ve yaşayarak, ilk elden edinilen tecrübelerin hatırlanma kolaylığı ise bilimsel olarak kanıtlanmış bir gerçektir.

Öğrenciyi dil edinimi sırasında aktif kılan, korkularını yenmesine yardım eden, başta sözlü iletişim becerilerini ve diğer dil becerilerini geliştiren, yabancı dil öğreniminin birincil amacına hizmet eden böylesi yöntemlerden biri de drama yöntemidir. Drama ile öğrenci aktif hale gelerek öğretim etkinliklerinin içinde bizzat yer alır, dili duyarak ya da yazarak değil, kullanarak öğrenir.

2. 5. Drama

Drama kavramı ile ilgili olarak kaynaklarda birçok tanım ve açıklamaya rastlanmaktadır. Eski Yunancada “eylem, yapılan şey” anlamlarına gelen dram sözcüğü ile dramanın birbirinden ayrıldığı noktayı Gönen ve Dalkılıç (2000: 25) “dram, Yunanca eylem, drama ise bir yaşam biçimidir” şeklinde açıklamaktadır.

Dram sözcüğünün kökeninde yatan *eylem* anlamının, öğretim yöntemi olarak drama kullanımında öğrencinin harekete geçmesi ile ilişkisi olduğu elbette akla gelebilir. Dramanın bir yaşam biçimi olarak tanımlanmasının altında yatan anlam, ilk etapta görülemese de üzerinde biraz düşünüldüğünde açıkça ortaya çıkmaktadır: Drama, hayatın her alanında vardır. Hayatta üstlendiğimiz tüm roller, bulunduğumuz statünün gereklerini canlandırmaktan ibarettir.

Aral’ın (2003) Gönen ve Dalkılıç’tan aktardığına göre dram, eski Yunan’da acıklı veya şiddetli bir olayı canlandıran tiyatro oyunu olarak kabul edilir ve kelime olarak “dram” doğrudan doğruya yaşamak anlamında kullanılır (s. 63).

San (2006) ise Türkçede kullandığımız dram sözcüğünün kökeninin Fransızcadaki “drame” sözcüğüne dayandırarak o dilde burjuva tiyatrosunu ifade ettiğine işaret eder (s. 46). Oysa dilimizde “dram” sözcüğü acıklı olayların tarifinde kullanılmaktadır.

San’ın “insanın insanla girdiği her tür dolaysız, doğrudan ilişki, etki tepki alışverişi, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşim” (s. 46) olarak tarif ettiği dramanın gerçekte ne olduğunu sorgulayan Efe’nin (2006) yine kendisine verdiği cevap oldukça manidardır:

“Drama düş evreninde ya da gerçekte olmuş yahut olabileceği sanılan olayları temsili canlandırır. Bu farklı temsil türlerinin ortak yanı, yansılama eylemidir (s. 25).”

Tüm bu tanım ve tariflerden anlaşılacağı üzere, drama hayattan kopuk değildir, bilakis hayatın akışıyla birebir örtüşmektedir. Öğretim ortamında teorik olarak verilen ve günlük hayata uyarlanması beklenen bilgilerin, zaten hayatın bir parçası olan drama ile öğrencilere sunulması ve ötesinde yaşatılması, şüphesiz daha verimli, mantıklı ve kalıcı bir öğrenme sağlar.

Hangi alanda kullanılırsa kullanılsın drama, Efe'nin de belirttiği gibi bir yansılama eylemidir. Bunun anlamı; aslında gerçekte var olan durumların, gerçekleşme anları dışındaki bir zamanda drama ile geçmiş gibi yapılması, canlandırılması ve yansıtılmasıdır. “Drama çalışmaları; hareket, konuşma, taklit gibi unsurlardan yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılması etkinliklerini içerir” (Gönen ve Dalkılıç, 2000: 34).

Görüleceği gibi drama, eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde kullanılsa da kullanılsa da aynı temele, yani canlandırmaya dayanır. Özellikle dil öğretimi açısından canlandırmanın sağladığı avantaj, sınıf içerisinde karşılaşılmaması mümkün olmayan sosyal durumların yaratılmasına ve bu durumlara uygun sözlü-sözsüz iletişim becerilerinin edinilmesine olanak tanınmasıdır.

Ancak dramadaki canlandırma, rol yapma gibi olguları tiyatro kavramından ayırmak gerekmektedir.

2. 5. 1. Drama ve Tiyatro Arasındaki İlişki

Drama ve tiyatro kavramları arasında algı karmaşasına yol açan temel unsur, her ikisinin de canlandırma esasına dayanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İki kavramın birbirinden ayrıldığı bağlam ve noktaların ayrıntılarına inmeden önce göz önünde bulundurulması gereken çok önemli bir ayırım vardır: Tiyatro profesyonel olarak icra edilebilen bir sanattır ve dolayısıyla estetik unsurlar içermelidir.

Aral (2003), tiyatroyu, “kendi gerçek anlamı içinde oyun (dramatik metin), sahne tasarımı, sahne tekniği ve sahnelemeden oluşan bileşken bir sanat olarak

tanımlayarak, toplumdan beslendiğini ve gerçek hayatın kısaltılmış, gereksiz eklentilerinin atılarak somutlaştırılmış bir biçimi” (s. 18- 22) şeklinde açıklamaktadır. Drama ise sanat eğitimi kapsamında incelenirse bile başlı başına bir sanat dalı değildir. Drama ile tiyatronun en belirgin ortak özellikleri, her ikisinin de kurgu ve hayal ürünü olmalarıdır.

Eğitim tekniği olarak değil de kendisi için yapılan drama etkinlikleri, bilindiği gibi, tiyatro denilen bir gösteri, bir anlatım ya da sanat türüne ilişkin olarak ele alınmaktadır.

Brian Way, tiyatro ile dramayı birbirinden kesinlikle ayırır. Drama, tiyatro ile özdeş değildir. Way’e göre en önemli fark şudur: Tiyatro bir seyirci kitlesine yöneliktir. Seyirciler için oynanır. Dramada ise katılanların kendi yaşantıları önemlidir. Drama seyirciler için oynanmaz” (Önder, 2000: 29, 34).

Tiyatroda sahne, kostüm vb. tamamlayıcı unsurlar önemlidir. Amaç eğitim değil, sanattır ve estetik unsurlar, seyirci beğenisi, eğlendirme gibi faktörler etkindir.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalarla birbirlerinde kesin çizgilerle ayrılması mümkün olan tiyatro ve drama kavramları, mekân olarak da farklı alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Belirtildiği gibi tiyatro sahne için hazırlanmış bir *sanat* olmasına karşın drama için rahat hareket edilebilecek herhangi bir alan yeterli olabilmektedir.

Drama kavramı, farklı alanlar içerisinde kullanıldığında farklı amaçlara hizmet edebilmekte ve birbirinden farklı terim anlamları kazanabilmektedir. Eğitim kapsamında kullanılan dramanın bir adı da “yaratıcı drama” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaratıcı drama tiyatro formları kullanan, özünde de oyun olan bir alandır. Ancak tiyatro ile ya da oyunculuk ile karıştırılmaması da gereken bir kavramdır. Yaratıcı dramada katılım, birliktelik ve paylaşım önemlidir. Yazılı bir metne bağımlı değildir. Sahneye koyma zorunluluğu yoktur. Drama etkinlikleri bir grup çalışmasıdır ve katılımı gönüllülük esastır. Drama öğretmenin yönlendirmesi ile çocuk veya ergen konu ya da konuları grup içi etkileşim yoluyla yaşar,

dener ve öğrenir. Aktif bir katılım söz konusudur” (Adıgüzel, 2006: 240).

Tiyatro sanatı ve drama kavramının, özellikle de eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan drama biçimlerinin birbirinden ayrıldığı noktalar yukarıda bahsedildiği gibi olmakla birlikte, tarihte “tiyatro” kavramının da eğitim kapsamında yer bulduğu görülmektedir.

2. 5. 2. Eğitimde Dramanın Tarihçesi

Dramanın eğitime ilk uyarlamaları, Fransa’da J. J. Rousseou tarafından 1700’lü yıllarda yapılmıştır. Rousseou ile ilgili bilgiler incelendiğinde onun dramayı eğitimde kullanmasındaki amacın dramayı yaygınlaştırmak olduğu görülmektedir. Onun düzenlediği açık hava festivallerinin, katılımcı dramayla ilgili girişimlerinin altında yatan temel hedef, dramayı yaygınlaştırmaktır.

Rousseou’nun bu uygulaması, dramanın eğitimde kullanılması açısından bir ilk teşkil etmekteydi. Ancak 1700’lü yıllarda atılmış bu adımdan bir asır sonra, yani 19. yüzyılda bile Avrupa’da yapılan dil öğretiminde hâlâ en yaygın yöntem olarak dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanılmış olması dikkat çekicidir. Öğrenci merkezli eğitimin ise 19. yüzyıl sonlarında yeni yeni anılmaya başlandığı görülmektedir.

Fransa’da romantik natüralizmin olduğu dönemde, İngiltere endüstri devrimine yönelmiştir. Bu arada İngiliz eğitim sisteminde de değişiklikler olmuştur. Çocuğun, içine bilgilerin boca edildiği boş bir kap gibi görülmesi, 1870’lerden başlayarak eğitimde yapılan yeniliklerle “çocuk merkezli eğitim” kavramına dönüşmüştür. Bunun için de ilerici okullar kurulmuş, bireysel duyarlılığın eğitilmesi öngörülmüş ve 1889- 1893 yıllarında açılan okullarda çocuk merkezli eğitime geçilmiştir. Eğitimde dramanın ilk uygulamaları yine bu okullarda görülmüştür (Gönen ve Dalkılıç, 2000: 25).

Gönen ve Dalkılıç'ın ifadelerinde bahsi geçen ilk drama uygulamaları elbette ki okullarda yapılan drama uygulamalarını kastetmektedir. Rousseou'nun drama uygulamaları ise, dramayı tanıtmak ve yaygınlaştırmak amacını taşımaktaydı.

1700'lü yıllarda Rousseou'nun Fransa'daki uygulamaları ve daha sonrasında 1870'lerden itibaren İngiltere'de okullar ve eğitim anlayışı kapsamındaki değişikliklerle okullarda drama tanınmaya ve daha da önemlisi benimsenmeye başlanmıştır. Ancak bu dönemlerde yapılan drama uygulamaları henüz kesin çizgilerle okul tiyatrosundan ayrılmamıştır. 1911'de ise Harriet Finley Johnson, okuldaki dramayı ilk kez okul tiyatrosundan farklı bir biçimde uygulamıştır. Bundan sonraki drama uygulamaları ise başta Amerika'daki üniversitelerde olmak üzere uygulamadan eğitime kaymıştır. Drama eğitimi ile ilgili çalışmalar sırasında ise tiyatro ile dramayı birbirinden ayıran önemli bir nokta daha anlaşılmıştır: tiyatrodaki yetenek şart iken, dramada bu şart aranmamaktadır.

Bireyi hayata ve üst öğretime hazırlayan kurum olan okul, günümüzde ne var ki hayata hazırlamaktan çok, üst öğretim kademesine geçebilmek için yapılan sınavlara hazırlama işini ön planda tutmaktadır. Oysa oyun ve tiyatro, toplumu tanıma ve toplumsallaşma için bireyi eğitebilecek en uygun sanattır. Tiyatro sanatının eğitim-öğretim ortamına entegre edilmesiyle okul tiyatroları ortaya çıkmıştır.

Eğitim tarihimizde okul tiyatrosu düşüncesi, ilk kez 1908'de, İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra gündeme gelmiştir. 1915 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti (Millî Eğitim Bakanlığı) okullarında sahne çalışması yapılması için "Mekteb Temsilcilerinin Usul-i Tedrisi" başlığı ile bir yönetmelik çıkarmıştır. Okullardaki sahne dersinin bir "terbiye-i tarihiye ve edebiye dersi" olduğu belirtilmiştir. Bu eğilim çocuk oyunlarının yazılmasına neden olmuş ve daha çok "vatan, millet, ahlak, terbiye" üzerinde yazılan oyunlar çocuk dergilerinde yayınlanmıştır. Bu yönetmelik ile tiyatronun eğitsel önemi resmen kabul edilmiştir.

Okul tiyatrosu ve uygulama yöntemleri üzerine düşünenlerin başında ünlü eğitim bilimci İsmail Hakkı Baltacıoğlu gelir. Baltacıoğlu'nun "öztiyatro" dediği tezi ve bu tezini uygulama alanında deneyişi II. Meşrutiyet'ten sonra başlamıştır (Aral, 2003: 22- 23).

Baltacıoğlu, tiyatronun eğitici etkisini vurgulamış ve okullarda yer verilmesi gereken bir sanat dalı olduğunu savunmuştur. Tezleri yol gösterici olmuş, okul tiyatrosu alanında ilk adımların atılmasını sağlamıştır. Ancak dikkat edilmelidir ki atılan adımlar tiyatro sanatının okullarda uygulanmasıyla ilgilidir ve ülkemizde eğitici drama kavramına en yakın uygulamadır.

“Kâzım Karabekir de okullar için müzikli piyesler yazmıştır. 1901’de Carl Gross “The Play Of Man” isimli kitabında, dramayı yetişkinlerin yapması gerektiğini anlatmıştır. 1930- 1940’lı yıllarda, drama okul programlarına oturmaya başlamıştır. Hep uygulama yapılmış, ancak teorik bilgi verilmemiştir. 1943’te İngiltere’de bir eğitimsel drama derneği kurulmuştur. 1951’de T. C. Millî Eğitim Bakanlığı dramanın çok önemli olduğunu belirtmiştir (Gönen ve Dalkılıç, 2000: 26).

Öte yandan İ. Hakkı Baltacıoğlu okul temsillerine ağırlık vermiş, hazırlanan müfredatlarda Türkçe derslerinde dramanın kullanılabileceğini belirtmişse de, bu yöntem kullanılmamıştır.

1920’lerden itibaren İngiliz Peter Slade, dramayı çocuklarla uygulamaya başlamış ve onun öğrencisi Brian Way de 2. Dünya Savaşı sırasında başta psikolojik olmak üzere birçok konuda sıkıntıya düşen çocuklara drama aracılığıyla yardım sunmuştur.

İngiltere’de ilk kez başlayan ve gelişen drama, şüphesiz hemen benimsenip her yerde uygulanmış değildir. İngiltere her ne kadar dramanın eğitimde kullanılmasının beşiği olsa da, beğenenler olduğu gibi, karşı çıkanlar ya da ilgisiz kalanlar da görülmüştür. Ancak drama uygulamalarına ilk yer veren eğitimciler, öncüler olarak kabul edilmişlerdir. Bu sayede öğrenci merkezli eğitim sistemleri içerisinde drama, okullarda “öğrenci aktivitesine dayalı” bir yöntem olarak yer bulmuştur. Zaten eğitimde drama uygulamalarının yaygınlaştırılmasındaki birincil etken dramanın kendisi değil, öğrencinin merkeze alınması düşüncesi olduğundan, drama uygulamalarından önce, artık öğretmenin başrol olmayışını kabullenmek gerekirdi.

Türkiye’de ise okul tiyatrolarından sonra eğitimde drama uygulamalarının başlangıcı, Avrupa’ya göre hayli geç tarihlerde görülmektedir. Öğrencinin canlandırma

temelli etkinliklerle tanışması sağlanmış, ancak “drama” kavramının oturması zaman almıştır.

Aslankara (2006), ülkemizde kuramsal temellerden yoksun olsa da el yordamıyla yürütülen drama çalışmaları olduğuna işaret etmektedir. Aslankara’nın ifadesiyle Baltacıoğlu’nun çalışmaları bir dönüm noktasıdır ve devamında “öğretmen Muammer Targaç’ın Karamürsel’deki uygulamaları, 1950’de Selahattin Çoruh’un, 1965’te Emin Özdemir’in yayınları, bu yolda atılmış ileri adımlar” (s. 283) niteliğindedir.

1985’te Tamer Levent tarafından, gönüllü gruplarla başlatılan Eğitimde Drama atelye çalışmaları bugün meyvelerini vermektedir. Aynı yıllarda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde, Prof. Dr. İnci San tarafından, Sanat Eğitimi kürsüsü kurulmuş ve burada araştırma görevlisi olarak görev alan birçok drama eğitimcisi yetişmiştir.

1990’lı yıllarda, İnci San ve Alman Kültür Derneğinin ortak çabalarıyla yurt dışından birçok drama lideri Ankara’ya davet edilmiş, pek çok gönüllü eğitimci bu atelye çalışmalarına katılmıştır. Aynı yıllarda, yine İnci San’ın çabalarıyla Ankara’da Çağdaş Drama Derneği kurulmuş ve dramasever insanlarla burada çalışmalar yapılmıştır (Morgül, 1999: 12).

Çağdaş Drama Derneğinin kurulmasıyla birlikte eğitimde drama ve yaratıcı drama ile ilgili bilimsel çalışmalar ve bilinçlendirme çabaları artmıştır. Derneğin düzenlediği seminer ve kongreler, yaratıcı dramanın her meslek grubunda yankı bulmasını sağlamış ve uygulamak ya da öğrenmek isteyenlere hizmet vermiştir. 2010 Şubat ayında bu seminerlerin on altıncısı Bursa’da gerçekleştirilmiş, on yedincisinin ise Eylül 2010’da İstanbul’da gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

15- 20 Mart 1993 tarihleri arasında Anakara’da gerçekleştirilen V. Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri kapsamında düzenlenen bir panelde, İngiltere’den davet edilen Kingston Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Pamela Bowell’in işaret ettiği nokta dikkat çekicidir. San’ın (2003) ifadeleriyle Powell, yaratıcı dramanın eğitim yöntemi mi, disiplin mi olduğu sorusuna cevaben “bu iki yönün, dramada bir sarmal

gibi içi içe olduğu yanıtını vererek, İngiltere’de iki ayrı düşüncenin varlığından” (s. 11) söz etmiştir.

Powell’ın ifadelerinden ve drama ile ilgilenen bilimcilerin genel yargılarından yola çıkarak dramanın kullanılma amacına ve alanına göre hem bir öğretim yöntemi, hem de bir sanat disiplini olduğu rahatlıkla söylenebilmektedir. Bu iki alana ek olarak dramanın kendi başına bir disiplin olarak ele alınması da bir üçüncü boyut olarak görülebilmektedir. Dramanın başlı başına bir disiplin olarak ele alınması ise, konuyla ilgili uzman yetiştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

1998’de seçmeli ders olarak, ilköğretim okulu 4. sınıftan itibaren Drama dersinin konulması, drama öğretmeni yetiştirmeyi eğitim fakültelerinin gündemine gelmiştir.

1990’lı yıllarda askeri okullarda ve polis akademilerinde drama dersleri verilmeye başlanmış, dramada yeni alanlar oluşmuştur.

1980 yıllarından itibaren, yuva ve anaokullarında, dramaya giderek daha çok yer verilmiş, dramatik etkinlikler ve oyun ağırlıklı dersler konulmuştur. Okulöncesi öğretmenleri tarafından, bu alanda çokça kitap yazılmıştır (Morgül, 1999: 12).

Taylor’ın Hughes’tan (1988) aktardığı bilgiye göre drama, her ne kadar dünyanın dört bir yanında profesyonel örgütler oluşturulacak kadar popüler olsa da, en başta yerel otoriteler tarafından ifade edildiği gibi dramanın bir lüks, bir opsiyon ya da genel eğitime bir ilave olduğu yönündeki inanç göze çarpmaktadır (s. 95). İşte bu bakış açısı, aslında üç ayrı alanda incelenebilecek kadar verimli bir alan olan dramanın, kişinin gelişimine olan katkısının yadsındığını gözler önüne sermektedir.

Türkiye’de de bu inancın uzantıları görülebilmektedir. Eğitim ortamı içerisinde drama uygulamaları yapılabilen, daha doğrusu yapıldığı zannedilmektedir. Dramanın bir eğitim ve altyapı gerektirdiğini göz önüne almadan ders içerisinde bilinçsizce uygulanan ve öğrenci aktivitesine dayanan birtakım çağdaş yöntem ve tekniklerin drama uygulamaları olduğunu zanneden öğretmenlere rastlanabilmektedir.

Oysa drama uygulayacak öğretmen/liderin görevleri ve bilmesi gerekenler oldukça fazladır.

2. 5. 3. Dramanın Eğitimdeki Yeri

Drama uygulamalarının eğitim ortamına girişi sırasında belki de en çok akıl karıştıran durum, okul tiyatroları ile drama uygulamaları arasındaki fark olmuştur. İki uygulamanın birbirine teknik ve biçim olarak benziyor olması gerçekten karışıklık yaratır. Ancak kuramsal bilgilerdeki eksikliğin giderilmesiyle bu karışıklık ortadan kaldırılabilir.

Önder'in (2000) ifade ettiği gibi “eğitici drama, seyirciler için oynanmaz, gruptaki her çocuk drama etkinliğine aktif olarak katılır ve kendi doğrudan yaşantısı yolu ile öğrenir. Eğitici dramada sahne, kostüm ve seyirci yoktur” (s. 30).

Tiyatro sanatı vasıtasıyla elbette sosyal bilincin gelişmesine ve toplumun eğitilmesine yönelik mesajlar verilebilmektedir. Ancak bu mesajlar drama uygulamaları gibi sadece eğitime yönelik değil, estetik ve eğlendirme amaçlı da olmak zorundadır. Ayrıca tiyatrodaki *oyuncu* olan bireyler, drama aktiviteleri içerisinde birer *aktif katılımcı* durumundadırlar. Bir grup etkinliği olan ve iletişim esasına dayanan dramanın sosyal gelişime etkisinin yanı sıra sağladığı aktif katılım ise öğrenmede kalıcılığın en temel etkenidir.

Eğitimde dramanın diğer bir ifade şekli de yaratıcı drama olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı drama, eğitimde dramadan daha özel bir kavramdır ve içerisinde öğrencinin yaratıcı düşünerek ve düşüncelerini eyleme dönüştürerek dramaya katılması söz konusudur. Bunlar dışında ayrıca “psikodrama” terimi ile de karşılaşmaktadır. . Bu terimler arasında, tanımladıkları etkinlikler yönünden benzerlikler olmakla birlikte, önemli farklar da vardır ve özellikle farkların ortaya konulması, sözü edilen terimlerin doğru anlaşılması ve tanımladıkları etkinliklerin doğru uygulanmaları bakımından önemlidir.

Psikodrama, daha çok yetişkinlere yönelik bir psikolojik tedavi yöntemi olarak bilinmekteyse de, çocuklara ve gençlere yönelik olarak da uygulanmaktadır. Psikodramada amaç, katılan bireylerin katarsis elde etme ve içgörü kazanmaları yolu ile psikolojik gelişimlerinin sağlanması ve böylece tedavi edilmeleridir. Psikodramanın, bir sağaltım tekniği olarak, uzman kişilerce, özellikle bu konuda eğitim almış klinik psikologlar tarafından uygulanması gerekir.

Yaratıcı drama, özellikle Amerika’da Winfred Ward ve Mc Caslin gibi uzmanların, çocukların katıldıkları drama etkinliklerini tanımlamak için kullandıkları bir terimdir. Diğer bir yaklaşıma göre ise, yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsar ve eğitici drama denilen eğitim tekniğinin bir alt türü olarak kabul edilmektedir (Lindvaag ve Moen, 1980; Siks, 1983).

Eğitici drama olarak da adlandırılabilen pedagojik drama ise, daha çok İngiltere’de Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen ve genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir” (Önder, 2000: 28).

Yaratıcı drama ya da diğer bir adıyla eğitimde drama kavramı, Türkiye’de özellikle çağdaş Drama Derneği’nin öncülüğünde 1985 yılından beri düzenlenen ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen Eğitimde Drama Seminerleriyle bugünkü anlamında tanınmaya başlamıştır.

Yaratıcı drama ya da eğitimde drama kavramlarının kaynaklarda pek çok farklı terimle ifade edildiği de görülmektedir. Örneğin; oyun pedagojisi, etkileşim pedagojisi, informal drama, gelişimsel drama, canlandırma, dramatizasyon, etkileşim pedagojisi, animasyon bunlardan bazılarıdır.

Aral’ın (2003) ifadesiyle “yaratıcı drama; yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsar ve eğitici drama denilen eğitim tekniğinin bir alt dalı olarak kabul edilir” (s. 37). Yaratıcı dramada temel amaç yaratıcılığı geliştirmek olduğundan yazılı metinlere başvurulmadan öğrencilerin kendi üretimleri ve doğaçlamaları önem taşımaktadır.

Eğitici drama ise, daha çok çocuğun her bakımdan eğitimi kapsamı amacıyla, daha önce bahsedildiği gibi, başta Peter Slade ve öğrencisi Brian Way olmak üzere Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton gibi isimler tarafından geliştirilmiştir.

Eğitici drama ile yaratıcı drama arasındaki en önemli fark, eğitici dramanın amacının oyun yaratma olmaması ve çocukların konuya eğitim amaçlı olarak katılmalarıdır. Başka bir deyişle, eğitici dramada amaç, anlamak, farkına varmak ve öğrenmektir. Yaratıcı dramada ise temel amaç oyun yaratmadır (Önder, 2000: 29).

Drama etkinliği bir grup aktivitesi olduğu için, öğrenciler arası etkileşim ortaya çıkar. Birbirlerinden gözlemleyerek edindikleri deneyimleri, ya da bir konuyu birlikte irdeleme, analiz etme, tartışma; birlikte oynama, rol değiştirme ve yaşama aktarma söz konusudur.

Eğitimde drama, yalnızca belli konulara özgü kullanılabilen yöntem veya tekniklerden ayrılmaktadır. Çünkü drama, yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerde de etkin bir biçimde kullanılabilir. Yani drama, öğrenciyi yalnızca teorik ve kuramsal bilgilerle donatmada değil; ona sosyal bilinci, toplum kurallarını, davranış biçimlerini en önemlisi de özgüvenini kazandırmada yardımcı olmaktadır.

Drama süreçlerinde gerçekleşen öğrenme ile birlikte, çocukların eğitsel kazanımları şöyle özetlenebilir:

1. Sosyalleşme
2. Tüketici değil üretici olma
3. Kendine güven ve saygı
4. Edilginlik yerine katılımcı olma
5. Yeteneklerini keşfetme
6. Bağımlılık yerine bağımsız olma
7. Demokrat kişilik geliştirme
8. Empati kurma, kendini başkasının yerine koyabilme
9. Kendisiyle ve başkalarıyla başarılı olma

10. Hoşgörü
11. Yaratıcı kişilik geliştirme
12. Neden- sonuç ilişkisini kurabilme, analiz ve sentez yapabilme
13. Yaşamda karşılaşılan değişik durumlara hazır olabilme ve problem çözebilme
14. Estetik sezginin artması
15. Ritim duygusunu kazanma, denge ve anaritmını bulma
16. Konuşma gücünün gelişmesi
17. Duygularına söz geçirebilme, otokontrol
18. Sorunlardan kaçmama
19. Yeni şeyler öğrenmekten mutlu olma
20. Duyarlı olma
21. Farklı kültürleri kendini zenginleştirici güzellikler olarak algılama

Bu alışkanlıkları kazanmak, insanı insan yapan bütün değerlere sahip olmak demektir. Bu nedenle Eğitimde Drama yöntemi en çağdaş eğitim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Morgül, 1999: 16).

Görüldüğü gibi birçok alanda öğrencinin gelişimine olumlu katkılar sağlayan drama yöntemi, öğrenciye aynı zamanda hem süreç hem de sonuç açısından rahatlama olanağı sunmaktadır. Zira eğitim sistemimizde çok görülen “not kaygısı” drama yöntemi ile ortadan kalkar. Adıgüzel (2006), drama etkinliklerinin not kaygısını ortadan kaldırdığından bahsederken “öğrenci drama uygulamasının sonucunda not almayacağını, oyunculuğunun değerlendirilmeyeceğini bilir ve içsel olarak rahatlamış, kaygılardan arınmış bir şekilde öğrenimini sürdürür” (s. 215) demektedir. Çünkü dramadaki değerlendirme, öğretmenin ve öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri şeklinde olmaktadır. Bu değerlendirme, aktivite sonunda yapılan tartışmayla gerçekleştirilebilir. Bireyin kendini ya da grup arkadaşlarını değerlendirmesi ilk etapta sakıncalı görünse de, dramada not alma kaygısının olmayışıyla rekabet unsuru da ortadan kalkmış olur. Rekabet olmadığında ise değerlendirmeler daha samimi olabilmektedir.

Öte yandan öğretmen (lider) aktivite sırasında öğrencilerde gördüğü değişim ve gelişimleri de anında değerlendirme şansı elde eder. Burada değerlendirilen öğrencinin oyunculuğu ya da performansı değil, öğrenme durumu olduğu için, öğrenci aktivite sırasında rahattır ve yalnızca öğrenmeye odaklanması daha kolaydır.

Günümüz eğitim ve öğretim sisteminde öğrencilerin sınavlara hazırlık için öğrenmek *zorunda* olmaları karşısında drama ile öğrenme oldukça stressiz ve *isteyerek* gerçekleşmektedir.

Eğitsel dramada, uygulama aşamaları ve teknikler açısından birçok sınıflandırmaya gidilmiştir. Biçim olarak ise Demirel (2004), dramayı iki kısma ayırmıştır. Bunlar biçimsel ve doğal drama türleridir:

Doğal drama adından da anlaşılacağı gibi doğal olmayı vurgular, bu şekil drama oyunlarında oyuncular kendilerini dilediği gibi ifade etme özgürlüğüne sahiptir. Biçimsel drama tekniği ise daha çok yetişkin öğrencilere dönüktür. Bu drama türünde oyunlar daha ciddi ve planlıdır. Oynanacak oyun ya da hikâye oyuncular tarafından paylaştırılmış, ezberlenmiş ve provası yapılmış durumdadır. Biçimsel ve doğal dramanın birçok çeşidi vardır, genel olarak kesin bir ayırım yapılamamaktadır. Bunlar arasında serbest oyunlar, hikâyeleri sahneleme, resimlerle hikâye sahneleme, radyo ve TV haberlerini ya da yayınlarını taklit etme ve gölge oyunları doğal dramaya, kuklalar, pandomim ve oyunlar da daha çok biçimsel dramaya birer örnek olarak gösterilmektedir (s. 63- 64).

Eğitim faaliyetleri içerisinde ele alındığında drama, oyunlaştırma, kurgu, hayal gücü gibi temellere dayanmasından dolayı küçük yaş gruplarına daha uygun gibi görünmektedir. Araştırmada faydalanılan birçok kaynak da, drama uygulamalarını okul öncesi veya ilköğretim dönemlerindeki öğrenciler ile ilgili olarak ele almışlardır. Ancak unutulmamalıdır ki drama eğitim aracı olarak kullanıldığında, her yaş grubuna ve eğitim türlerine uyarlanabilmektedir.

Ömeroğlu (2006), yaratıcı drama etkinliklerine okul öncesi yaş çocuklarından, orta hatta ileri yaşlara kadar olan katılımcılar katılabileceğini ifade ederek, yaratıcı dramanın sadece çocuk oyununun genişlemiş hali olmadığını savunur (s. 144). Diğer

yandan Adıgüzel de (2006) hangi yaş grubuyla çalışma yapılırsa yapılsın, tüm katılımcıların hayal gücünü geliştirme, bağımsız düşünebilme, işbirliği yapabilme, dil gelişimi ve daha iyi konuşma alışkanlığı kazanma gibi pek çok değeri kazanabileceklerini ifade etmektedir (s. 210).

Özelikle örgün eğitimde öğretim programı, süre kısıtlılığı, araç-gereç sıkıntısı gibi sebeplerle uygulanmasının zor olduğu düşünülmemelidir. Gerekli tedbirler alındığında bahsedilen ortamlarda da oldukça verimli olabilir.

Okvuran (2006), dramanın “örgün eğitimin her kademesinde ana okuldan başlayarak, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede zorunlu bir eğitim yöntemi olarak kullanılabileceğini” (s. 196) savunmaktadır.

Son olarak eğitimde dramanın ilkelerinden bahsetmek yerinde olacaktır. Belli bir sisteme dayanan tüm yöntemler gibi dramada da belli ilkeler söz konusudur:

- a) Eğitimde drama etkinliğinde ödül ya da ceza yoluna başvurulmaz. Sözel takdir aralıklı pekiştireç olarak verilir.
- b) Eğitimde drama çalışmaları asla bir oyuncu eğitimi olarak düşünülemez. Dolayısıyla bu çalışmalar, seyircilere oynanan bir temsil olarak hazırlanamaz. Dramanın oyuncularını aynı zamanda izleyicileridir. Bu çalışmalarda izleyici bulundurulmaz. Bu çalışmalar sınıfta, holde, bahçede, kütüphanede, yemekhanede uygulanabilir. Çalışmalar sırasında özel bir mekân ve aksesuara ihtiyaç yoktur.
- c) Eğitimde drama çalışmasında öğrencinin ne söyleyeceği değil, neyi nasıl söylediği anlam taşır. Drama bir analiz yöntemi değil, bir sentez yöntemidir. Öğrencinin bütün özgürlüğü de program amacı içinde bir özgürlüktür, ondan daha fazlası istenemez (Gönen ve Dalkılıç, 2000: 48).

Eğitimde drama, sadece bir yöntem olarak algılanacak kadar yüzeysel bir kavram değildir. Öğrenciyi sadece bilişsel olarak değil, aynı zamanda sosyal, duyuşsal ve psikomotor olarak da geliştirebilen bir uygulama olan dramanın, eğitim dizgesi içerisinde sarsılmaz bir yere sahip olması gerekir. Çünkü “drama, özde eğitim programının eşsiz ve bütünleyici bir unsurudur. Eğitimde sistemli ve devamlı drama

eğitimi vermek, öğrencilere değerlendirme, yaratma, keşfetme, çözümlmeye yönelik soru sorabilme becerilerine sahip olma şansı sağlar. Dramada bütün öğrenciler katılma hakkına sahiptir” (Gönen ve Dalkılıç, 2000: 48).

2. 5. 3. 1. Eğitici Dramada Kullanılan Teknikler

Drama kavramının birbirinden farklı alanlarda incelendiğinden daha önce bahsedilmişti. Drama; başlı başına bir alan olarak, eğitimde bir yöntem olarak ya da sanat eğitiminde bir disiplin olarak gündeme gelmektedir.

Sanat eğitiminde duyuların eğitilmesi söz konusudur. Bu sebeple drama sanat eğitimi alanında oldukça etkili olmakla birlikte, son yıllarda eğitim programlarında bir yöntem olarak giderek daha fazla yer aldığı gözlenmektedir.

Eğitimde dramanın bir yöntem mi, yoksa teknik mi olduğu konusunda kaynaklarda farklı ifadelere rastlanmaktadır. Linvaag ve Moen (1980), Aral (2003), Demirel (2004) ve Çevik (2006), gibi kimi araştırmacılar drama ile ilgili olarak “teknik” terimini tercih ederken; San (2003), Morgül (1999), Okvuran (1993), Önder (2000), Gönen ve Dalkılıç (2000), Üstündağ (1988, 2006) gibi diğer birçok araştırmacının dramayı bir “yöntem” olarak tanımladığı görölmektedir. Bu ihtilaflı durumdan hareketle, yöntem ve teknik kavramlarının eğitim alanında ne ifade ettiğini açıklamak yararlı olacaktır. Bilen’in (2006) Clark ve Starr’dan aktardığı bilgiye göre;

...yöntem öğrenme ünitesinin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla teknikleri, içeriği, araç- gereç ve kaynakları ilişkili bir biçimde hizmete sunan bir öğretme yoludur. Teknik ise, öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini örgütlemeye izlenen özel bir yoldur. Aynı hedefi gerçekleştirmek üzere, birçok tekniğin içerik ve teknolojiyle bütünlük oluşturacak şekilde bir arada sunulması ise yöntemi oluşturur. Yazarların, öğretme yolları ile ilgili olarak tartıştıkları bir başka kavram da taktiktir. Clark ve Starr’a göre taktik, özel bir konuyu, bir olayı, strateji ve yöntemle bağlantısını koruyarak işleyen özel bir yoldur (s. 72).

Dramanın bir yöntem olmadığını savunan yazarlardan biri de Richard Via'dır. Via (1983), dramanın “bir yöntem değil, yabancı dil öğretim programının herhangi bir aşamasında kullanılabilecek bir teknik ya da yararlı bir araç” (s. 123) olduğunu ifade etmektedir.

Daha somut bir anlatımla yöntem-teknik-taktik farkını örneklendirmek mümkündür: Arapçanın bir metnindeki doğru vurguların öğretilmesinin amaçlandığı bir derste öğretmen; drama uygulamasını kullanarak öğrencileri gruplara ayırır ve metinle ilgili oyun kurmalarını sağlar. Bu oyun sırasında metnin doğru vurgularını ritim vuruşlarıyla öğrencilere öğretir. İşte böyle bir etkinlikte drama yöntem, oyun kurma teknik, ritim vuruşları ise taktik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilen'e (2006) göre “yöntem, günbegün uygulanan bir oyunlar ya da hileler bütünü değildir. Yöntem, sınıfta eğitim etkinliklerine yön veren bilgi rezervi ve planlı eğitimsel yaşantıları öğrenciye ulaştırmayı sağlayan yoldur. Kısaca yöntem, bir öğretme yoludur” (s. 65).

Araştırmamızda drama için kullanılan ifade, çoğu yazarın ağırlıklı olarak kullandığı *yöntem* ifadesidir.

Eğitimde drama bir yöntem olarak ele alındığında birçok teknikten faydalandığı görülmektedir:

Rol Oynama: Önder (2000), Piaget'nin rol oynama tekniği ile ilgili olarak, “kişisel yaşantılarda karar verme becerisinin gelişiminde, tarihsel ve sosyal konuları anlamada, etkili bir öğretim tekniği olarak kullanılabilir” (s. 138) şeklindeki sözlerini aktarmaktadır. Öte yandan Aral (2003) rol oynamanın en kolay yolunun, “toplumdaki farklı kişilerin mesleki görevlerinin oynandığı, mesleki pandomimle başlamak” (s. 112) olduğunu belirtmektedir.

Rol Değiştirme: Öğrencilerin karşılıklı olarak oynadıkları rolleri değiştirerek tekrar oynamalarına dayanan bir tekniktir. Bir etkinlikte şoför olan öğrenciyle, yolcu

olan öğrenci yer değiştirirler. Aynı etkinliği farklı rollerde tekrar etmek, empati yeteneğinin geliştirilerek çok yönlü düşünmeye katkı sağlamaktadır.

Kenardan Yönlendirme: Bu teknikte öğretmen eğitici drama etkinliğini kenardan (dışarıdan) yönlendirir. Belli başlı bazı açıklamalar yapar ve süreci başlatır. Ancak öğrencilerin rolleri ifade ediş biçimlerini etkileyecek kadar ayrıntılı direktifler vermemesi gerekir.

Katılımcı Liderlik: “Katılımcı liderlik ise öğretmenin, drama etkinliği sırasında, grubun içinde, grubun bir parçası olarak etkinliğe katılmasıdır” (Önder, 2000: 139). Bu teknikte öğretmenin öğrencilerle birlikte hareket etmesi, öğrencilerde “o da bizim gibi” düşüncesinin uyandırarak onların rahatlamalarını, motivasyon düzeylerinin artmasını ve öğretmene duydukları yakınlığın derinleşmesini sağlar.

Paralel Çalışma: Bu teknikte aynı etkinliği farklı gruplar kendilerine göre yaparlar. Paralel çalışmada grupla birlikte hareket etme söz konusu olduğundan bu etkinlik hem işbirliğini öğretmede hem de aynı konunun farklı biçimlerde işlenebileceğini göstermede etkilidir.

Doğaçlama: Bu teknikle serbest drama etkinlikleri kastedilmektedir. “Doğaçlama yapan kişi, çalışmasını nasıl planlaması gerektiğini, yaratıcı olmayı ve olayları geliştirmeyi, durumlar yaratmayı öğrenir. Bağımsız düşünebilme, karar alabilme, sorumluluk üstlenme, işbirliğine girebilme, sosyal duyarlılık yaratma, sözel ve eylem olarak daha iyi anlatım kazandırmada yardımcı olur” (Şahin; 2007: 152).

Zihinde Canlandırma: Zihinde canlandırma tekniği, hayal etmeye dayandırılmıştır. Özellikle rahatlatma çalışmaları sırasında bu tekniğe başvurulur ve öğrencide konsantrasyonun sağlanması amaçlanır. Öğrencinin herhangi bir konuyu/olguyu zihninde –kendince yorumlayarak- canlandırabiliyor olması ise, bilişsel bir öğrenme sürecine ve bu süreçte bilgi düzeyinden kavrama düzeyine geçiş olduğuna işaret etmektedir. Konsantrasyon gücü kazanmada, hayal gücünün gelişiminde, gözlem yeteneğinin artmasında ve bilişsel öğrenmelerin kavrama basamağına ulaşmada bu teknik, oldukça etkilidir.

Müzikle Drama: Bu teknik, daha çok drama faaliyetlerine yeni başlayan öğrenciler için ilk adım olması açısından uygundur. Grupla çalışma alışkanlığının geliştirilmesinde faydalanılabilir.

Pantomim: Sözsüz olarak vücut dili ile ifade etme esasına dayanan bir tekniktir. Konuşmaktan çekinen, içe kapanık öğrencilere özgüven kazandırmak için ilk adım olarak uygun bir teknik olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca rol oynama etkinliklerini sözel olarak başlatmadan önce de ilk adım olarak kullanılabilir.

Öykü/ Olay Canlandırma: Bu teknikte temel faktör, öykü ya da olayın içeriğidir. Öğretmenin veya sınıftan herhangi birinin okuduğu ya da kayıttan dinlenen öykünün içeriği, verilmek istenen konuyla uyumlu olmalıdır. Örneğin çevre temizliği ile ilgili duyuşsal bir kazanım hedeflendiğinde, konuyla ilgili davranış biçimleri hakkında olumlu örnekler içeren bir öykü kullanılmalıdır.

Resim yapma: Daha çok okulöncesi çağda ve ilköğretim çağında kullanılan bir eğitici drama tekniğidir. Drama sırasında yaşananların çocuklara ne ifade ettiğini, onların iç dünyasında ne gibi çağrışımlar yarattığını anlama bakımından yararlı bir etkinliktir.

Kukla Draması: Kuklalar aracılığı ile drama oyunları, çocukların ilgisini en çok çeken tekniklerden biridir. Önder (2004), “kukla draması, kukla perdesinin olmaması ve kukla oynatmaya çocukların tümünün katılması yönünden, kukla tiyatrosundan ayrılır. Bazı çocuklar, kendilerini bir grubun önünde ifade etmekte zorluk çekerken, bir kuklayı ellerine aldıklarında kendilerini daha güvende hissederek konuşabilirler” (s. 146) demektedir. Yani bu teknik de, dramanın tüm diğer teknikleri gibi sosyal gelişime katkı sağlamaktadır. Dil öğretimi açısından değerlendirildiğinde ise, hata kaygısını azalttığı görülmektedir.

Duyusal Algılama: Duyusal algılama tekniği, duyuların kullanılmasına ve geliştirilmesine yönelik bir tekniktir. “Özellikle duyu geliştirme ve duyular yolu ile öğrenme çalışmalarında, dokunarak, bakarak, işiterek ve tadarak algılama tekniği kullanılır. Örneğin, gözler bağlı olarak belirli nesnelere dokunma ve o nesnenin

özelliklerini sözle olarak anlatmaya dayanan bir çalışmada, duyuşsal algılama söz konusudur” (Önder, 2004: 147).

Dans Draması: Bu teknik, müzikle drama ve pandomim ile ortak özelliklere sahiptir. Zıplama, sallanma, yuvarlanma vb. büyük beden hareketleri yapılarak uygulanan bu teknikte gerilimin azaltılması amaçlanır.

Ezberci ve bilgilerin depolanması üzerine kurulu bir eğitim sistemi içerisinde yukarıda bahsedilen drama teknikleri, elbette çok farklı ve öğrenciyi hem eğlendiren hem de onun öğretmen ile otorite ve hata korkusu yaşamadan muhatap olmasını sağlayan tekniklerdir.

2. 5. 4. Yabancı Dil Öğretiminde Drama

Morgül (1999) “dört temel dil becerisi olan *Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazmayı* geliştirmek üzere drama etkinlik ortamı en uygun ortamdır” (s. 38) demektedir. Drama etkinlikleri sırasında öğrenci kendisi olarak değil, rolüne girdiği kişi/nesne olarak konuştuğu için daha rahat ve özgürdür ve Morgül’ün belirttiği şekliyle dil gelişiminde en etkili yöntem, dramadır. Ayrıca dramada çok sayıda ve çeşitli araç-gereç ve materyalin kullanılması ile öğrencinin kullanılan materyale özgü sözcükleri öğrenmesi ve kelime haznesinin genişlemesi sağlanır.

Öğrenciler konuşma becerilerini okulda veya okul dışındaki gerçek ortamlarda geliştirebilirler. Ancak bu, yabancı dille eğitim yapılan okullarda ya da hedef dilin konuşulduğu ülkelerde mümkün olabilir. Bunun dışında güdümlü konuşma etkinlikleri (yine okul içinde veya dışında) yapılabilir. Öğrencilerin sınıf içinde güdümlü konuşma etkinlikleri ise çeşitli oyunlarla mümkün olabilir. Örneğin öğrenciler bir hikâye anlatabilir, bir resmi tasvir edebilir, eşli ya da grup çalışmalarıyla günlük olaylardan bahsedebilirler. Ancak bunlarda bile öğrenci “ne söyleyeceğim?” kaygısı yaşayabilir. Oysa drama uygulamasında öğrenci söyleyeceklerine (rolüne) önceden hazırlanabilir. Performans sırasında unuttuğu ya da atladığı bölümleri kendi çabasıyla kurtararak (doğaçlayarak) konuşma yetisiyle birlikte özgüvenini de geliştirebilir.

“Dramatik oyunlar, sıkılğan çocuklar için de elverişli ortamlar yaratır. Oyun oynarken eleştirecek seyirci olmadığından, çocuk kendini baskı altında hissetmez” (Gönen ve Dalkılıç, 2000: 35). Kendini baskı altında hissetmeyen öğrenci, kaygısız ve rahat olabilmektedir. Rahat bir öğrencinin, ancak rahatlatıcı bir öğrenme ortamında bulunabileceği ise bir gerçektir. Özellikle dil öğreniminde rahatlık, hata kaygısı olmadan dili kullanma çabasına girmek için bir ön şart niteliğindedir.

Önder’e (2000) göre “eğitici dramada önemli olan “mükemmel oynamak” değil, “süreci yaşamak”tır. Çünkü drama etkinliklerle tiyatro değildir ve temel hedef öğrencinin oyunculuğu değil, süreçte kazandıkları olmalıdır” (s. 31). Dougill (1983) ise, “bir eğitim aracı olarak dramanın değerinin; çocuğun zihinsel, sosyal ve dilsel yönden gelişimini teşvik etmesinden kaynaklı” (s. 3) olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, drama aktiviteleri iyi oynandığında değil, öğrenciyi geliştirdiğinde ve öğrenmeye teşvik ettiğinde değer kazanmaktadır.

Hedef dili edinmenin yalnızca yapısal temelleri ve sözcükleri öğrenmek olmadığından daha önce bahsetmiştik. Yabancı dil öğrenimi içerisinde temel hedefin, dili kullanabilmek olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca vurgu, tonlama, kişiye ve konuma göre hitap etme yetenekleri gibi iletişimsel öğelerin kazanımı da önem taşımaktadır. Drama yöntemi, yabancı dil öğrenimine özel olan bu faydaları da bünyesinde barındırmaktadır.

Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Drama, dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesi için iyi bir yol olarak görülmektedir. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Bu şekilde öğrenilen dil sınıf içinde anlamlı ve yararlı olarak kullanılır. Drama tekniğinin yararları şöyle sıralanabilir:

1. Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
2. Kişinin kendine olan güvenini artırır.
3. Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır.
4. Dilin pratiğini yapmaya olanak sağlar ve akıcılığı geliştirir.
5. Dile hakimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.

6. Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir. (Demirel, 2004: 63)

Dilin pratiğini yapmak, sınıfın karşısına çıkıp kurallarını ve yapılarını henüz öğrenilen dili sözlü olarak kullanmak elbette öğrencide bir güvensizlik duygusu ve kaygı oluşturabilir. Drama sihirli bir değnek gibi bu kaygıları yok edemez; ancak öğrencinin farkına varmadan öğrendiklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olabilir.

Konuşurken yapıya odaklanmak, konuşmadaki akıcılığı büyük ölçüde engeller. Dramanın sağladığı kendiliğindenlik bir nevi öğrencinin *kendini kaptırması* sonucunda ortaya çıktığı için yapıya odaklanma ortadan kalkar, öğrencinin iletişime geçmesi kolaylaşır. Özellikle Arapça öğrenirken yapıya odaklanmak, fark edilir aksaklıklar doğurmaktadır. Arapçanın yazılışında ünlülerin olmaması, okunacak ünlü sesin bağlamdan çıkarılması, öğrenen için zorluk teşkil etmektedir. Öğrenen kişinin teorik bilgisi yeterli düzeyde olsa bile, metni okurken bağlamı, cümle yapısını, hangi ünlü sesi kullanacağını düşünmek zorunda kalması okumadaki ya da konuşmadaki akıcılığın yitirilmesine sebep olabilir. Bu bağlamda drama ile spontane konuşma rahatlığını yakalamak ve doğru sesletimi konuşurken öğrenmek, özellikle Arapça öğrenen kişiler için oldukça önemlidir.

Eğitici drama bir öğretim yöntemi olarak ele alındığında çok çeşitli öğrenme türlerinin gerçekleşmesinde etken olduğu görülmektedir. Önder (2000) bu öğrenme türleri şöyle sıralamaktadır:

1. Yaşantılara dayalı öğrenme
2. Hareket yolu ile öğrenme
3. Aktif öğrenme
4. Etkileşim yolu ile öğrenme
5. Sosyal öğrenme
6. Tartışarak öğrenme
7. Keşfederek öğrenme
8. Duygusal öğrenme
9. İşbirliği kurarak öğrenme

10. Kavram öğrenme (s. 55)

Şüphesiz her biri öğrenciye ayrı ayrı olumlu yönler kazandıran bu öğrenme türlerinden birkaçı, dil öğretiminde daha verimli olabilmektedir. **Yaşantılara dayalı öğrenmenin** yabancı dil öğrenirken dili kullanmak açısından önemi yadsınamaz. Çünkü drama etkinlikleri, katılımcıların pasif bir şekilde dışarıdan izleyebildikleri etkinlikler değildir. Hedef dili konuşan kişiyi dinlemektense bizzat yaşayarak ve konuşarak öğrenmek şüphesiz daha kalıcı sonuçlar verecektir, zira somut yaşantılarla sağlanan öğrenmenin önemi inkâr edilemez bir gerçektir. Önder (2000) de “insanın kendi yaşantıları yolu ile öğrenmesinin en önemli yanlarından biri, öğrenilen bilgilerin, doğrudan doğruya benzer durumlarda kullanılabilme olasılığının, yani başka gerçek durumlara genellenebilme olasılığının daha yüksek olmasıdır” (s. 56) diyerek ilk elden öğrenmenin önemini vurgulamıştır.

Aynı şekilde **hareket yoluyla öğrenme** de öğrencinin bizzat aktif olduğu bir öğrenme çeşididir ve drama da zaten bunu amaçlamaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde drama, dilin sosyal ortamdan uzak bir biçimde öğrenilemeyeceğinden yola çıkar ve dili kullanma konusunda öğrencinin aktif olması için ısrar eder. Öğrencinin sosyal ve fiziksel çevresindeki devinim ve hareketlilik, dilin kazanılmasında etkilidir.

Aktif öğrenme biçimi ise, isminden de anlaşılacağı üzere, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif katılımını gerektirir. Bu anlamda drama, öğrencinin aktivitesini tetikler niteliktedir. Çünkü “drama bir anlamda katılımcı pedagojidir” (Önder, 2000: 61).

Dil öğrenimini **etkileşim yolu ile öğrenme** açısından ele aldığımızda, sosyal hayatta dilin kullanımı ve iletişim sürecinde kişilerin birbirlerine olan etkilerinin çok büyük önem taşıdığını görebiliriz. Bir şehirden başka bir şehre taşınan insanların, zaman içerisinde o bölgedeki yöre ağzını öğrenerek, yöre halkı gibi konuşmaları bu etkileşimin bir örneğidir. “Çocuğun, çevresindeki sosyo- kültürel ortamla etkileşim yolu ile öğrendiğini ileri süren Vygotsky’e (1986) göre çocuklar yetişkinlerle ve daha olgun akranlarla olan etkileşimleri sırasında, dile dayalı diyalogları içselleştirirler” (Önder, 2000: 62).

Dil öğrenimi açısından önem taşıyan diğer bir öğrenme biçimi ise **tartışarak öğrenme**dir. Uygulanan bir drama etkinliğinin sonunda işlenen konu hakkında tartışma ortamının oluşturulması, öğrencinin dili kullanmasını ve öğrendikleri hakkında kendine ait fikirler yürüterek içselleştirmesine olanak sağlar. Bu tartışma etkinliğe yönelik “nerede oldu?” “nasıl oldu?” “nasıl olmalıydı?” “siz olsaydınız...” gibi sorularla öğretmen tarafından yönlendirilerek öğrencilerin hem empati yapmaları hem dili kullanmaları hem de öğrendiklerini bir kez daha kendilerine yüksek sesle ifade etmeleri sağlanabilir.

Tartışma, tek başına bir öğretim yöntemi olarak eğitim literatüründe görülmesi de, drama uygulamaları içerisinde bir teknik olarak kullanıldığı söylenebilir. Aktivitenin değerlendirilmesi, aktivite sırasında yaşananların öğrenciler tarafından tartışıldığı bir ortamda rahatça yapılabilmektedir. Bu durum hem öğretmenin anında dönüt almasına hem öğrenilenlerin pekiştirilmesine hem de uzun süreli belleğe aktarılmasına yardımcı olmaktadır. Önder (2000), drama aktivitelerinin sonunda yapılan tartışmanın öneminden bahsederken “dramada yaşananların ve sonradan tartışılanların öğretmen ve çocuklar tarafından sözel olarak özetlenmesi, yeniden düzenlenmesi sayesinde, daha kalıcı öğrenme elde edilebilir. Bilgilerin, dağınık ve tesadüfi bir biçimde sunulması yolu ile değil, aralarında ilişkilerin kurularak örgütlenmesi bellekte kalmalarını sağlayabilir” (s. 121) demektedir.

Kavram öğrenme, bilişsel bir öğrenme biçimidir ve dile ait kavramların bellekte doğru yerlerine konmasında, başka bir deyişle kullanım alanlarının zihinde belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Dili oluşturan ve ifadeyi güçlendiren ya da amacına ulaştıran etkenlerden biri, o dildeki kavramların doğru biçimde kullanılmasıdır. Dramanın devinime dayanan temeli sayesinde öğrenciler bir kavramı bizzat kendi hareketleri ile dolaysız bir biçimde öğrenirler. Aktivite sonunda tartışılan kavramlar, öğrencinin zihninde bilinçli olarak bir şemaya yerleştirilir.

Avustralya Ulusal Drama Derneğinin 1984 yılında yaptığı bir inceleme sonucunda öğrenme ortamında kullanıldığı saptanan üç dil tipi görülmüştür. Bunlar; resmî olmayan dil, ifade edici dil ve tartışmayı da kapsayan etkileşimli dil tipleridir. Bu araştırmadan çıkan sonuca göre, dil öğretimi sırasında salt dilin ele alınmasının

öğrenmeyi eksik bırakacağı yorumu yapılabilir. Zira dil edinimi amaçlandığında, kuramsal dil öğretiminin yetersiz olduğu ve iletişim becerilerinin de öğretilerek bu üç tip dilin hangi ortamlarda ve ne şekilde kullanılacağını da öğretilmesi gerektiği bir gerçektir. Drama yoluyla kazanılan dil deneyimleri işte bu eksik yönleri de tamamlamayı ve daha birçok dilsel gelişim alanını hedeflemektedir:

1. Konuşurken kendine güven duymanın gelişmesi,
2. Konuşmanın gelişmesi,
3. Akıcılığın gelişmesi,
4. Kelime haznesinin artması,
5. Fikirlerin ifade edilmesi,
6. İnsanlarla iletişim kurma becerilerinin kazanılması,
7. Dinleme becerisinin kazanılması,
8. Farklı durumlarda farklı dilin kullanılması,
9. Tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerisinin gelişmesi (Aral, 2003: 86).

Drama yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanımının faydaları ve amaçları üzerinde durulduğunda, kusursuz bir yöntem olarak algılanabilir. Ancak öğretim, tek taraflı bir etkinlik değildir ve etkileşim gerektirir. Dolayısıyla drama yöntemi Wessels'in (1987) da belirttiği gibi "dil öğretimindeki tüm problemlerin kesin çözümü değildir" (s. 8). Bu bağlamda drama, her öğrenciye uygun olmayabilir ya da öğrenciler çekingen davranabilir. Maley& Duff (1987), "sınıfta her zaman aktivitelere uyum sağlayamayan öğrencilerin olacağını" vurgulayarak bu tür öğrenciler için yapılacak en doğru şeyin, fazla ilgi göstermeyerek grubun kendilerini adapte etmesini beklemek olduğunu belirtmişlerdir (s. 20).

Yetersizlik ya da çekingenlik nedeniyle etkinliklere aktif olarak katılmaktan geri duran öğrenciler, hiçbir şekilde drama aktivitelerinin dışında bırakılmazlar. Çünkü drama yönteminde, mutlaka onlara da uygun olan bir teknik bulunabilir. Bu sayede böylesi öğrencileri de sürece dahil etmek mümkün olabilmektedir. Dougill'e göre (1989) "drama aktivitelerinin bir avantajı da farklı yeterlilikler barındıran sınıflardaki bazı öğretim zorluklarının üstesinden gelmeye yardımcı olmasıdır" (s. 7). Çünkü bazı

aktiviteler öğrencilere kendi dil sınırlarını ortaya koyma imkânı verirken daha zayıf öğrencilerin dilsel açıklarını vücut diliyle kapatma olanağı tanır.

Bir diğer avantaj ise, Gürol'un (2002) araştırmasında belirttiği gibi, eğitsel dramada her türlü araç-gereç ve materyalin kullanılabilmesidir (s. 24). Bu yönüyle drama, materyal sıkıntısı yaşayan okullarda da rahatlıkla uygulanabilir bir yöntem olma özelliği taşımaktadır; çünkü dergilerden gazete haberlerine ya da resimlerine, boya kalemlerinden öğretmenin evinden getireceği bir su bardağına kadar her türlü materyal ve gerçek eşya drama yönteminde işlevsel olabilmektedir.

Özetle yabancı dil öğretimi ve edinimi sırasında drama yöntemi, dil öğreniminin birincil hedefi olan *dili kullanma* ögesine odaklanmaktadır ve fazladan masraf ya da oyunculuk becerisi gerektirmez. Dil öğretiminde kullanılan tüm drama teknikleri, öncelikle dili kullanarak öğrenmeye odaklıdır. Dilbilgisi yapılarını, sözcük öğretimini vb. yadsımaz, ancak bunları drama aktivitesi içerisinde öğrenciye fark ettirmeden ve ezberletmeden öğretebilir. Zira en başta da belirtildiği gibi dil, kalıplarla ve formüllerle öğrenilecek bir ders değil, iletişim sürecinde ve sosyal hayatta doğru anlaşılma ve kabul görmek için edinilmesi gereken bir beceridir.

2. 5. 5. Eğitici Drama Tekniklerinin Arapça Öğretiminde Kullanılması

Drama ile ilgili kaynakların ve araştırmaların çeşitliliğinden daha önce bahsedilmişti. Bahsedilen yazın içerisinde genel bir ifadeyle yabancı dil öğretiminde, ya da daha da genel şekliyle dil öğretiminde drama aktiviteleri sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, daha sonraki araştırmalara ve belki de uygulama yapmak isteyenlere fikir vermesi açısından, Arapça öğretiminde drama tekniklerinin kullanımı ile ilgili noktalara temas etmekte yarar görülmektedir.

Drama yönteminde kullanılan teknikler en yaygın şekliyle; rol oynama, rol değiştirme, kenardan yönlendirme, katılımcı liderlik, paralel çalışma, doğaçlama, zihinde canlandırma, müzikle drama, pandomim, öykü/ olay canlandırma, resim yapma,

kukla draması, duyusal algılama, dans draması olarak bilinmektedir. Değerlendirme aşamasında kullanılan tartışma tekniğinin de bunlara eklenebileceği düşünülmektedir.

Bahsedilen teknikler, içeriğinde kullanılabilecek alıştırmalar bakımından da gruplanabilmektedir. Drama yönteminde kullanılan alıştırmalar, basitliklerine göre gruplanmıştır. Bunlar; sözel olmayan ısınma alıştırmaları, sözel olmayan gevşeme/soğuma alıştırmaları, sözel alıştırmalar ve grup alıştırmalarıdır.

Sözel olmayan ısınma alıştırmaları daha çok grubun kaynaşması, grup üyelerinin, yani öğrencilerin birbirini tanınması, derse ve yönetime ısınması için hazırlanan etkinliklerdir. Bu sebeple “hissetme” olgusu üzerine kuruludur ve sözel ifadeler zorunlu değildir. El sıkışma, el ele tutuşma, eşli ve bireysel vücut hareketleri bunlara örnektir. Bu alıştırmalar kapsamında başta pandomim olmak üzere; katılımcı liderlik, müzikle drama, dans draması teknikleri kullanılabilir.

Sözel olmayan gevşeme/ soğuma alıştırmaları ise; ders sonu, gün sonu, hafta sonu gibi drama aktivitelerine son verileceği sırada yapılan küçük rahatlama alıştırmalarıdır. Nefes alıştırmaları, kas alıştırmaları, ağır çekim hareketleri, rahatça yatarak ya da oturarak yapılan zihin alıştırmaları bu tür alıştırmalardır. Bu alıştırmalar türlerine uygun olarak yukarıdaki tekniklere zihinde canlandırma da eklenebilir.

Sözel alıştırmalar, grubun seviyesine göre yürütülen dil kullanım alıştırmalarıdır. Seviyeye göre basit yönergeleri anlama, yönergeleri kullanma, yorum, soru sorma ve tartışma alıştırmalarını kapsayabilir. Bu alıştırmaların yürütülmesinde rol oynama, rol değiştirme, kenardan yönlendirme, paralel çalışma, doğaçlama, öykü/ olay canlandırma, kukla draması, duyusal algılama teknikleri rahatlıkla kullanılabilir.

Grup alıştırmaları ise temelde öğrencilerin yalnızca öğretmen ile kurdukları tek yönlü iletişimi kendi aralarına taşıyarak çok yönlü bir hale getirmelerini amaçlar. Daha önceki alıştırmalarda kazandıkları dinleme, anlama, konuşma gibi becerileri kendi aralarında kullanarak birbirlerinde öğrenmeyi sağlar. Dramanın sosyal faydalarının da görüldüğü bu tür alıştırmalarda öğrenciler sevmedikleri ya da iletişim kuramadıkları bazı öğrencilerle de kaynaşma olanağı bulurlar. Bu alıştırmalar türlerinde ise grup

etkileşimini ön plana çıkarıcı paralel çalışma ve rol değiştirme teknikleri başta olmak üzere, sözlü ve sözsüz iletişimi geliştirici birçok teknik kullanılabilir.

Drama yönteminin uygulanmasında kullanılan tekniklerin hangileri olduğundan daha önce (bkz. bölüm 2. 3. 5. 1.) bahsedilmişti. Arapça öğretimi sırasında bu teknikler tek tek ele alındığında, her birinin farklı etkinlikler ve hedefler doğrultusunda kullanılabileceği görülmektedir. Bu tekniklerden birkaçı, Arapça öğretimi kapsamında aşağıda ele alınmıştır.

Rol oynama terimi, drama yönteminin uygulanmasında en sık başvurulanan tekniktir. Çünkü özellikle yabancı dil öğretiminde rol oynama, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata en yakın şekliyle kullanabilmelerini sağlar. Türker'in (1991) Redfield'den aktardığı şekliyle "rol oynama, öğrencilere hem yapısal kalıplarla hem de kelimelerle spesifik bağlamlarda pratik yapma olanağı tanır. Bu bağlamlar öğrencilerin sınıf dışında da karşılaşabilecekleri ve gerçek yaşamla benzeşen durumlarla ilgili tecrübe edinmelerini sağlar" (Türker, 1991: 23).

Örneğin bir tezgâhtar ve bir müşterinin rollerine giren bireyler, konumlarına özgü ifadeleri öğrenmede ilk elden yaşantılar kazanırlar. *من فضلك / تفضل* buyurun, *كم هذا* / bu kaç? vb. duruma özgü ifadeler, sosyal açıdan ve iletişim açısından önem taşıırken fiyatla ilgili diyalogların canlandırılmasında da sayılarla ilgili kurallar özümsebilir. Dikkat edilmesi gereken, hedeflenen tüm öğrenmelerin aynı diyalogda verilmemesidir.

Çocuğun, ana dilinde iletişim kurarken güçlük çekmesi, kelime haznesinin sınırlılığından kaynaklanır. Arapçayı sıfır noktasından başlayarak öğrenen bir birey, yetişkin bile olsa, kelime haznesinin sınırlılığı açısından ana dilini öğrenen çocukla aynı sıkıntıları yaşamaktadır. Sözlü ifade gücünün zayıflığı ise doğal olarak bireyi farklı ifade biçimleri kullanmaya iter. Kendini herhangi bir şekilde ifade edebildiğini fark eden birey için sözel yetileri geliştirme çabası ikinci plana düşebilir. Drama etkinlikleri ise sözel yetilerin gelişimini tekrar birinci plana çekerek, dili kullanmayı artıran alıştırmalar sayesinde kelime haznesinin gelişmesini sağlar. Ayrıca dramada kullanılan

materyallerin zenginliği ve çeşitliliği de dilin kullanıldığı alanları çeşitlendirerek “doğru yerde doğru ifadeyi seçme” becerisini geliştirir.

Arapça öğrenimi sırasında **rol değiştirmeye** dayalı alıştırmalar da dilsel gelişimin yanı sıra empati becerisinin gelişmesinde de fayda sağlamaktadır. İlk aşama rol oynama aşamasıdır. Rol oynarken tezgâhtar olan öğrenciyle müşteri olan öğrencinin yer değiştirerek oyunlarını tekrar oynamaları, iletişimi iki yönlü yaşamalarını ve kullanılan sözcüklerin ağız değiştirmesini sağlar. Bunun amacı, belli kalıpları belli öğrencilerin öğrenerek karşısındakinin söylediklerine duyarsız kalmasını engellemektir. Bir önceki rolünde من فضلك / lütfen demeyi öğrenen öğrenci, bir sonraki rolünde تفضل / buyurun diyebilmek için arkadaşını dinlemek zorundadır. Bu noktada dinleme becerisinin gelişmesi de söz konusu olur.

Paralel çalışma grup etkinliği, dil öğretiminde de uygulanabilen verimli bir yöntemdir. Öğrencilerin toplum içerisindeki iletişim kalıplarını, farklı sosyal statülerle iletişim biçimlerini kavramalarında ve öğrenilen bu davranışların pratiğini yapmada oldukça verimli bir tekniktir. Arap öğrencilerin toplandığı bir eğlence gününde kültüre özgü birçok yemek ve eğlence türü öğretilir. Aynı yemeğin farklı tarifleri öğrenciler tarafından hayal gücüne dayalı olarak verilebilir. Bir grup yemeğe طماطم / domates ve بقدونس / maydanoz ile قدونس / salça ve صلصة / biber katarken, diğer grup aynı yemeği فلفل / biber katarken, diğer grup aynı yemeği بقدونس / maydanoz ile yapabilir. Böylece hem Arap kültürüne özgü yemek ve eğlence kültürü tanınmış olur, hem de sözel beceri ve sözcük haznesi eğlenceli bir grup çalışmasıyla geliştirilebilir.

Arapça öğretiminde **doğaçlama**, sözcük haznesi ve dili kullanma ile belli bir seviyeye gelindikten sonra daha rahat kullanılabilir. Çünkü doğaçlamada hazır metin ve ezber yoktur. Bu durum, öğrencinin öğrendikleri dile dair kendilerinde var olan (içselleşmiş) her ne ise, onu ortaya dökmelerini ve kullanmalarını sağlar. Öğrenci, zihnini yoklayarak bildiği, ya da öğrenip unuttuğu dil kalıplarını tekrar hatırlar ve bunlarla ilgili somut yaşantı sağlayarak pekiştirmiş olur. Özellikle bildiklerinin farkında olmayan öğrencilerin güven eksiklikleri, doğaçlama sırasında bilmediklerini zannettikleri bir sözcüğü ya da kalıbı kullanmalarıyla çok rahat giderilebilir.

Zihinde canlandırma, Arapça öğretimi sırasında öğrenilen kavram, eylem ve sözcüklerin algılanış biçimleriyle öğrenciyi kendi zihninde baş başa bırakır. Evin bir odasında olabilecek eşyaların isimleri öğrenildikten sonra, rahatlama- soğuma alıştırmaları olarak kullanılan bir zihinde canlandırma etkinliği sırasında gözleri kapalı bulunan öğrencilere sorulan “ماذا ترى هناك؟” / Şu anda mutfaktasın. Orada ne görüyorsun?” sorusu, öğrendikleri mutfak eşyalarını zihinlerine getirmelerini sağlar. Bu ise, en azından kavrama basamağında bir öğrenmenin gerçekleştiğinin göstergesidir. Bu tür yabancı dilde yapılan zihin alıştırmaları, öğrenciyi konuşmaya hazırlamada da yardımcı olabilmektedir.

Önder'in (2004) ifadesiyle “düşünceleri, duyguları ve yaşantıları, sözlere başvurmadan hareketlerle anlatmak” (s. 142) demek olan **pandomim**, konuşmadan önceki safhayı, yani düşünceyi ve duyguyu tanıma yahut tanımlama sürecinde öğrenciye beceri kazandıran bir tekniktir. Öğrenci, duygusunu ya da düşüncesini sözel olarak ifade etmeden önce “ne” hissettiğini ya da düşündüğünü fark etmelidir. İşte bu noktada pandomim, öğrencinin keşfettiği duygunun ya da düşüncenin jest ve mimiklerle dışavurumunda ve konuşmaya hazırlanmasında etkin bir tekniktir. /مسرور / üzgün, /حزين / mutlu vb. ruhsal durum ifadeleri ya da /غضب / kızdı, /ضحك / güldü vb. fiil çekimleri pandomim ile öğrenciye sözsüz olarak sunulabilir, ya da öğrenci bizzat bu sunumu yapabilir.

Öykü/ olay canlandırmanın Arapça öğretiminde kullanılması da oldukça uygun olabilmektedir. Bu teknikte öğrenciler, bir öyküyü ya da olayı canlandırırlar. Ancak burada aslolan öykünün ezberlenerek oynanması değildir. Öğretmenin ya da sınıftan bir öğrencinin anlattığı öyküyü eşzamanlı olarak canlandırmak, ezberden daha önemlidir. Çünkü ezberde “anlama” olmayabilir, ancak öğrenci eğer söyleneni anlamıyorsa canlandıramaz. Böylece öğretmen hem öğrencinin anlama becerisini gözlemleyebilir, hem de öğrenciler bir hikâyeyi görsel olarak anlama imkânı bulabilirler.

Yabancı dil öğretiminde bu teknik, dinleme- anlama etkinliklerinde ve gramer öğretiminde yine konuşma safhasına hazırlık amacıyla faydalı biçimde uygulanabilir. Örneğin öğretmen hedef dili kullanarak “Kurt, gülerek kuzuya kapıyı açıyor. / يفتح النّاب /

”الباب للخراف ضاحكا” cümlesiyle öyküyü anlatmaya devam ederken, öğrenci bunu canlandırır. Böylece bir yandan öğrenci fark etmeden dinleme- anlama çalışması yapılırken, öte yandan öğrenci “hal”in kullanımına odaklanabilmektedir.

Duyusal algılamanın Arapça öğretiminde kullanımı, özellikle sıfatların öğretiminde yarar saylayabilmektedir. Öğrencilerin ذاعم / yumuşak, صلب / sert, عذب / tatlı, مر / acı, حاد / sivri, مدور / yuvarlak vb. tek kelimelik ifadelerle başvurması sağlanabilir.

Arapça öğretiminde **dans dramasının** kullanımı, eğlenceli bir ortam yaratarak ısınma alıştırmaları kapsamında kullanılması elverişli bir tekniktir. Öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun “Arapça” müzik kullanılabilir. Böylece bir taraftan rahatlama hareketleri yapılırken diğer taraftan çalan parçadan akıllarda kalan sözcük ya da mısralar tartışma aşamasında konuşulabilir.

Tüm bu etkinlik ve teknikler, temelde öğrencinin öğrendiği konuyla ilgili ilk elden yaşantı sağlamasına yöneliktir. Zira yaşayarak öğrenmenin önemi günümüzde kabul edilmiş ve yadsınamaz bir gerçektir. Yaşantıların öğrenmedeki önemiyle ilgili olarak Charlyn Wessels, “Drama” (1987) adlı eserinde “kör bir insanın ne olduğunu” soran bir öğrenciye verilecek olan “kör bir insan göremez” cevabının öğrenciyi bilişsel olarak tatmin edeceğini ifade etmektedir. Oysa bunun ötesinde “gözlerini kapat ve önündeki masanın üzerinde duran kalemi bulmaya çalış” gibi bir cevabın öğrenciye kör olma deneyimi yaşatarak ona hem bilişsel hem de duyuşsal bir tatmin sağlayacağını, muhtemelen tüm körlerle empati kurarak duygularını paylaşabileceğini anlatmaktadır (s. 7).

2. 5. 6. Dramanın Temel Dil Becerilerine Etkisi

Üzerinde çokça durulduğu gibi, yabancı dil öğretiminde belirli dil becerileri vardır ve bu becerilere doğru oranlarda ağırlık verilmesi gerekir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, her biri diğerini tetikleyici, destekleyici ve bütünlükleyici beceriler olmak durumundadır. Dinlediğini anlayan ama konuşamayan, okuyabilen ancak yazamayan bir birey, dili öğrenmiş olamaz.

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. Oysaki bir dil bilmek bu becerilerin bir ya da ikisi ile sınırlanamaz, hepsini içermelidir (Ay, 1997: 106).

Geleneksel yöntemlerin dört dil becerisinin dördünü de doğru şekilde ve yeterince kazandıran yöntemler olmadığı birçok araştırmacı, yazar ve uzman tarafından belirtilmektedir. Bu noktadan hareketle çağdaş yöntemlerden biri olan ve yaşayarak öğrenmenin kalıcılığına dayanan drama yöntemi, dört temel dil becerisinin öğretiminde son derece yararlı görülmektedir.

2. 5. 6. 1. Dinleme Becerisi ve Drama

Arapçadaki bazı seslerin telaffuzu, ana dilden yapılan olumsuz aktarım (ileriye ket vurma) nedeniyle yanlış yerleşebilir. Zira Arapçanın sesletim sisteminde, Türkçede görülmeyen sesler bulunur ve bu sesleri ana dildeki seslere benzeterek ana dildeki gibi telaffuz eden öğrenci, hataya düşer. Bu seslerin doğru telaffuzunu öğrenci ancak duyarak ve tekrar ederek öğrenebilir. Bir oyunun sahnelenmeden önceki aşaması olan provalarda öğrenciler bu sesleri öğretmenden doğru biçimde duyarak defalarca telaffuz etme şansına sahiptir.

Telaffuz alıştırmaları için Dougill (1989), kayıttan dinleterek ya da örnek okuma yaparak tekrarlatma gibi bilinen yöntemlerin ardından uygulanabilecek alternatif bir öneri getirmektedir:

...ardından öğretmen, her iki öğrencinin de rol alacağından emin olarak öğrencilerin ikiye bölünmüş gruplar halinde parçayı canlandırmalarını ister. Parçayı kayıttan tekrar yürüterek öğrencilerin kendi uyarlamalarıyla karşılaştırma yapmalarına olanak verir ve genel akışa vurgu yaptıktan sonra (bireysel öğeler üzerinde fazlaca durmak genel bütünlüğü bozabilir) sıradaki parçaya geçer. Bu yolla öğrenciler farklı zamanlarda doğru örneklerle karşılaşır” (s. 92).

Dinleme becerisinin drama yöntemiyle geliştirilmesinde hikâye anlatımı da etkili olabilmektedir. Öğrenci ya da grup pandomim ve doğaçlama ile ilgili tecrübeler edinilmişse hikâyeyi rahatlıkla dramatize edebilir. Hikâye içerisinde sunulan durum ya da olayların o anda canlandırılması, anlatılan ya da dinlenen hikâyenin doğru, yanlış ya da ne derece anlaşıldığıyla ilgili öğretmene anında dönüt sağlayabilmektedir. Ayrıca dinlenen hikâyenin bilen kişiler tarafından anlamadan ezbere canlandırılmasını önlemek adına, daha önce kimsenin duymadığı bir hikâyeyi kullanmak faydalı olmaktadır.

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" (Ay, 1997: 77).

Bu yöntem, bir diyalogdaki "yalnızca A'nın sözlerini" ya da "yalnızca B'nin sözlerini ezberlemekten çok daha verimlidir. Ezberleyip sınıfın önüne çıkmak; sırası geldiğinde aklındaki sözcükleri bazen anlamadan, çoğunlukla da vurgu, tonlama, karşıdakini dinleme gibi önemli iletişim unsurlarını göz ardı ederek söyleyip susmaktan ibaret olacaktır ki bu da dinleme becerisinin göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir.

Drama etkinliklerinden sonra öğretmenin öncülük ederek açacağı bir tartışma, öğrencilerin aktivite sırasında fark etmeden öğrendiklerini ya da duyup- görüp geçtiklerini bilinçli olarak hatırlama imkânı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Hatırlamaya olan yardımının yanı sıra, "X'in Y'ye verdiği sırrı duyduğunuzda ne düşündünüz?", "X'in yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?" vb. sorularla hem empatik düşünme hem de sözlü ifade yeteneği geliştirilebilir.

Herhangi bir ders ya da etkinlik kapsamında yapılan drama uygulamasının ardından gelen bu tartışma aşaması genel itibarıyla duyguları tanıma ve ifade etme becerisini geliştirmek adına önemlidir. Aynı şekilde Arapça öğretiminde de bu aşamayla öğrenciler, hissettiklerini ya da yaşadıklarını hedef dilde ifade etme olanağı bulmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Herhangi bir zamanda ifade güçlüğü ya da konuşanı dinleme sıkıntısı yaşayan öğrenciler, drama uygulamasının verdiği

rahatlamışlık hissiyle daha az hata kaygısı yaşayarak bu soruları yanıtlandırabilirler ve konuşmak için sıra beklemeyi, konuşanın ifadesine göre cevaplandırmak için zihinsel işletimi, yani dinlemeyi öğrenirler.

Yabancı dil öğretirken kullanılan drama etkinliklerinin içeriğinin, sürekli bir yenilenme ve değişim içerisinde olması gerekir. Zira belli hedefler için belli teknikler kullanılsa bile; konuya, zamana, öğrenci durumuna, öğretmen yeterliğine göre bu tekniklerin yeniden düzenlenmesi şarttır. Bilen'in (2006) ifadesiyle “böyle bir içerik düzenlemede öğrencilerin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmalarını geliştirmek üzere fotoğraf, resim, heykel, şiir, öykü, masal, müzik, danstan yararlanılabilir ve bu sanatların zenginliğinden dolayı kazandırılması düşünülen beceriler esas alınmak üzere çalışmalar tekrarlanabilir” (Bilen, 2006: 176).

2. 5. 6. 2. Konuşma Becerisi ve Drama

Hayatın her alanında kullanılan dil, doğru kullanılmadığında hayatı zorlaştırmaktadır. Öyleyse bir dili öğrenmenin temel amacı, öğrenilen dili doğru anlayacak ve anlaşılacak düzeyde konuşabilmek olmalıdır. Önder'e (2000) göre “eğitici drama, sözlü iletişimin aracı olan dilin gelişimi için, dili aktif olarak kullanması konusunda çocuğa olanaklar sunar. Dramaya çocuğun aktif olarak katılabilmesi için, hem dili kullanması hem de hareket etmesi gereklidir” (s. 76).

Drama etkinlikleri sırasında öğretmen de etkinliklere katılabilmektedir. Öğretmenin öğrenci ile tabir yerindeyse aynı oyunu oynaması, öğrencinin rahatlamasını sağlar ve öğretmene karşı duyduğu otorite kaygısını ortadan kaldırabilir. Ayrıca konuşurken yaptığı hataları ya da eksikliklerini vücut diliyle ya da mim aracılığıyla kapatabilmesi, ona “konuşamasam da kurtarabilirim” rahatlığını yaşatmaktadır. Öğrenme ortamında öğrencinin stres altında kalmadan sadece öğrenmeye ve sürece odaklanması, öğrenmenin verimliliği açısından önemli bir faktördür.

İçine kapanık olan ve günlük hayatta konuşmaktan çekinen öğrenciler, konuşma becerisinin geliştirilmesinde daha çok ilgi görme ve rahatlama ihtiyacı içindedirler. Böylesi içe kapanık ve konuşmaktan çekinen öğrencilerin konuşma becerileri nispeten

zayıf kalmaktadır. Burada aktif katılımın rolü söz konusudur. Bu tür öğrenciler için pandomim, dans draması, müzikle drama vb. tekniklere dayalı sözsüz alıştırmalar; doğaçlama, rol oynama, rol değiştirme vb. tekniklerle yapılan alıştırmalardan ilk etapta daha elverişlidir. Örneğin paralel çalışma sırasında bir grup konuyu doğaçlama yoluyla canlandırırken, sıkılgan öğrencilerin çoğunlukta olduğu diğer bir grup aynı konuyu pandomimle sunabilir.

Konuşma becerisini geliştirme alıştırmaları sırasında öğretmen, ana dil kullanımı sorunuyla karşılaşabilir. Hedef dilde anlatmak istedikleri konusunda yetersizliğini hisseden öğrenci, bir noktada ana dilini kullanmaya başvurabilir. Maley& Duff'ın (1987) "Drama Techniques in Language Learning" adlı kitaplarında ana dil kullanımıyla ilgili olarak sundukları öneri, oldukça işlevsel görünmektedir:

Öğrencilerin zaman zaman kendi dillerine dönmeleri kaçınılmazdır. Heyecanlandığımız zaman bunu ana dilimizle ifade etmemiz çok doğaldır. Bu kitapta tanıtılan aktiviteleri kullanmaya başladığınızda, yabancı dilin kullanımında fazla ısrarcı davranarak özgün tepkileri boğmayın. Bırakın aktivite ilerlesin. Genelde öğrencileri bir gruptan diğerine geçirmek, kendilerini ana dilde konuşmaya kaptırmalarını engellemek açısından yardımcı olabilir. Her gruba "muhabir" olarak bir öğrenci bile yerleştirilse, diğerlerini yabancı dil kullanmaya ikna edebilir (s. 21).

Ders kitaplarındaki diyalogların canlandırılması, konuşma becerisinin geliştirilmesinde diğer bir etkinlik türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu etkinlik, yaygın olarak bilinen şekliyle diyalogun öğrenciler tarafından ezberlenerek sınıf önünde hatasız temsil edilmesine dayanan bir etkinlik olmamalıdır. Gerekirse öğrencinin elinde kitabı bulunmalı ve hatırlayamadığında rahatça bakabilmeli, sonra tekrar rol arkadaşına dönüp aklında kaldığı kadarıyla ve belki de kendi ifadeleriyle zenginleştirerek cümlesini söyleyebilmelidir. Aksi takdirde daha önce de değinildiği gibi, A şahsı kendi sözlerini, B şahsı da kendi sözlerini ezberleyip söyler ve karşısındakinin ne dediğiyle ilgilenmez.

Diyalog temsili ile ilgili olarak Demirel (2004), işlenen diyalogun aynısının değil, ona benzeyen farklı bir diyalogun temsil edilebileceğinden bahsetmektedir. Bundaki amaç şüphesiz, ezberin önüne geçerek genel çerçevenin anlaşılmasını ve yeni

diyaloga uyarlanmasının sağlanmasıdır. Genel çerçevenin, yani olay akışının anlaşılması için, konuyla ilgili cümle yapılarının çok iyi özümseindikten sonra, yani benzer bir diyaloga uyarlanabilir hale getirildikten sonra bu tekniğin uygulanmasının daha verimli olacağı öngörülmektedir.

Tüm bu etkinliklerin tarif edildiği şekilde hatasız ve aksaklıklar olmadan ilerlemesi zor gibi görünebilir. Ancak öğretmenin çabası ve istikrarı bu zorluğun giderilmesinde başlıca etken olmaktadır. Öğretmen, grubuna drama aktiviteleri ile ilgili deneyim kazandırmalı ve bu süreçte sabırlı davranmalıdır. Zira grubun dramayla tanışması, onu sevmesi ve benimsemesi zaman alabilmektedir. Katılımcıların bir an önce konuşma aşamasına geçmeleri ve bu konuda girişkenlik göstermeleri olası değildir. Tıpkı sözcük hazinesi yavaş yavaş gelişen bir çocuk gibi sıfır noktasından başlayarak dil öğrenen bireyler de, sözel ifadeden kaçınmak ya da eksikliklerini tamamlamak adına mimik ve jestlerini ağırlıklı olarak kullanabilirler. Ancak grubun dramayla ilgili tecrübelerinin artmasıyla doğru orantılı olarak iletişim artacaktır.

2. 5. 6. 3. Okuma Becerisi ve Drama

Okuma becerisinin gelişimi, okuduğunu anlamakla mümkündür. Okuduğunu anlamayan öğrenci hem yavaş ve tekleyerek hem de zevk almadan ve amaçsızca okur. Öğretmen ise yalnızca anlamadığı için yanlış telaffuz ettiği sözcüklerle ya da seslerle ilgilenebilir. Öğrencinin anlamadığı bir diyalogu ya da öyküyü dramatize etmesi ise mümkün olmamaktadır.

Öykü canlandırmanın sözlü ifadeyi geliştirmeye olan katkısı düşünüldüğünde, okunan öykünün birçok kez tekrar edilmesi gerekebilir. Böylece öğrenciler öyküyü tanırlar. Tanımaktan kasıt, asla ezberlemek değildir; öğrencilerin daha rahat ve anlayarak canlandırmalarını sağlayacak bir tanımadır.

Aynı öykünün defalarca okunması, öğretim programını göz önünde bulunduran öğretmenler için vakit kaybı ve geri kalma anlamlarına gelebilmektedir. Ancak öğrenciler her okuduklarında bir önceki sefer anlamadıkları, eksik bıraktıkları bir

ifadeyi, durumu ya da olayı anlayabilirler. Bir veya iki okuyuşta öğrencinin tüm öyküyü anlamasını beklemek yanlış olmakla birlikte, ancak çeviri yöntemiyle mümkündür. Oysa öğrenci okuduğunu hedef dilin özgün bağlamı içerisinde anladığında ve özümseğinde okumaktan zevk alır.

Dougill (1989), “bir diyalogun dramatik biçimdeki yorumu, düz ve yüzeysel kalabilecek birçok şeyi hayata geçirmeyi sağlayabileceğini” (s. 54) belirtmektedir. Herhangi bir konuşma metnini kitaptan okuyarak kelime açıklaması yapmak, ya da genel hatlarıyla öğrencilere olayı özetlemek oldukça yüzeysel bir öğrenme sağlayacaktır ve şüphesiz beklenen ilgiyi çekmeyecektir. Çoğu yabancı dil kitaplarında bulunan bu tür diyaloglar okuyarak ve okutarak geçirilmek yerine, çok daha verimli biçimlerde kullanılabilir. Ders kitaplarındaki bu diyaloglarla ilgili olarak Dougill (1989); diyalogun sunumu, telaffuz alıştırmaları, ezberleme, çiftler halinde performe etme, gönüllülerin önceliği ve devamlılık süreçlerini kapsayan bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Kendi ifadesiyle “bu yaklaşımın faydası, öğrenciler devamlılığa odaklanana kadar orijinal diyalogu birkaç kez tekrar etmeleridir. Aynı zamanda bu yaklaşım, öğrencileri bilinenin (kitap diyalogu) güvenliğinden bilinmeyen (doğaçlama) güvensizliğine, keşfedilmemiş dilin gerçek dünyasına taşır” (s. 58).

Yabancı dil dersi kapsamında okunan metnin anlaşılma düzeyini ya da ne kadar anlaşılması gerektiğini, metnin okunması ya da dinlenme amacına bağlı olarak farklı yollarla ele almak mümkündür. Bu amaçlara bağlı olarak okuma ve dinleme alıştırmaları drama yöntemiyle yapılarak daha kalıcı bir öğrenme sağlanabilir. Okunan ya da dinlenen parçanın (ayrıntıya inilmeden genel bir çerçevesi) öğrenciler tarafından canlandırılması daha renkli bir öğrenme ortamı sağlarken, diğer yandan parçanın anlaşılma düzeyi hakkında anında geri bildirim alma olanağı verir.

Öğretim programına göre geri de kalırsa, birçok kez aynı diyalog ya da öyküyle de karşılaşılsa, öğrencilerin anlamadan geçtikleri onlarca diyalogu okumaktansa anlayıp zevk aldıkları ve severek canlandırdıkları birkaç öykü daha verimli öğrenme sağlayabilmektedir.

2. 5. 6. 4. Yazma Becerisi ve Drama

Yazma becerisi; güdümlü yazma, serbest yazma, kompozisyon, dikte vb. tekniklerle birlikte anılan bir dil becerisidir. Yazma becerisinin gelişmesi ile okuma-anlama ve dinleme-anlama becerilerinin gelişmesi doğru orantılıdır. Zira öğrenci okudukça, dinledikçe ve anladıkça kelime haznesi gelişecek, ifadeleri güçlenecektir. Özellikle dikteye dayalı yazma çalışmaları, okumayla ilgilidir. Bir sözcüğün doğru yazımını öğrenci görerek öğrenir.

Drama çalışmaları ile yazma becerisini geliştirmek, çeşitli oyunlarla ve dramatizasyonlarla mümkün olabilmektedir. Özellikle serbest yazma alıştırmalarında dramadan faydalanmak, öğrencinin ifade gücünü ölçmektedir.

Yazma çalışmalarından önce pandomimle sözsüz olarak canlandırılan bir olay ya da öykü, öğrencinin rahatlamasını sağlayan ve motivasyonunu artıran bir öğrenme ortamı hazırlayabilir. Ardından yapılacak yazma çalışmasında öğrenciden, canlandırılan öykü ya da olayın yazıya dökülmesi istenir. Öğrencinin bu aşamada sözlük kullanması yeni sözcüklerle karşılaşmasını sağlarken, yeni karşılaştığı sözcükleri yazı diline aktarması da öğrenciye yeni bağlamları ve ifadeleri yazılı olarak kullanma imkânı vermektedir.

Böylesi bir uygulama âdeta doğaçlama ya da resim yapma tekniklerinin yazma becerisine adapte edilmiş hali olarak karşımıza çıkmaktadır. Tıpkı doğaçlamada olduğu gibi öğrenci, öyküyü anlatacak ya da durumu tasvir edecek ifadeyi kendi birikiminden bulup çıkarmakta ve böylece hem zihinsel süreç canlanmakta, hem de yazma becerisi gelişmektedir.

2. 5. 7. Dramanın Yabancı Dil Öğretiminde Uygulama Alanları

Eğitimde drama uygulamalarında yabancı dil öğretiminde de üst düzeyde faydalanabilmek için, dramanın yabancı dil öğretiminin hangi alanlarında kullanılabileceği hakkında bilgi sahibi olmak gerekir. Drama, yalnızca elverişli görünen

diyalogların canlandırılmasında veya sözcük öğretimi sırasında anlam canlandırması yapmakla sınırlı değildir ve olmamalıdır. Etkili bir drama lideri ya da dramayı yöntem olarak kullanan öğretmen, öğretmek istediği konuya ve kapsama göre drama etkinlikleri planlayabilmelidir.

Yabancı dil öğretmede ve öğrenmede temel amaçlardan biri olan *konusabilme* ile ilgili olarak drama ele alındığında, elbette somut yaşantılar sağlaması açısından çok önemli ve faydalı olmaktadır. Ancak Ay’a (1997) göre “drama, sözel becerilerin öğretilmesinde olduğu kadar dilbilgisi, sözcük öğretimi ve yazınsal metinlerin öğretiminde de etkin biçimde kullanılabilir” (s. 76).

Yabancı dil öğretiminde pratik ve alıştırmaya dönük dersler ve konular olduğu gibi, bilgi birikimini hedefleyen kuramsal dersler ve konular da bulunmaktadır. Örneğin, konuşma becerisinin hedeflendiği bir derste öğrenci aktif bir şekilde sürece katılır ve bunu sağlamak daha kolay olabilir. Ancak edebiyatta yazın türlerinin, ya da önemli bir şairin hayatının konu edildiği bir derste ilk bakışta öğretmen aktivitesinin gerektiği hissedilebilir. Oysa Ay’ın da vurguladığı gibi, böylesi kuramsal bilgiye dayalı dersler de drama yöntemiyle işlenebilmektedir.

Eğitimde drama çalışmalarında, çocukların ilgisini çekerek, onları teşvik edebilecek ve kendi eğlenceli oyunlarını doğaçlamalarına yardımcı olabilecek masal, öykü, efsane, roman, şiir gibi çeşitli kaynakları kullanmak mümkündür. Bunun yanında, günlük hayatta karşılaşılan, güncel olaylar ve haberleri liderin (öğretmen) drama çalışmalarında kullanabileceği diğer kaynaklardır (Aral, 2003: 118).

Aral’ın ifadesinden de anlaşılacağı üzere, edebi yazın türü için örnek olarak kullanılan bir metin, ya da konu edilen şairin hayatını anlatan bir öykü pekâlâ drama uygulaması için kaynak olarak kullanılabilir. Bu şekilde sözel beceriler geliştirilebilir; sözcük öğretimi, dilbilgisi öğretimi ve yazın öğretimi yapılabilir.

2. 5. 7. 1. Sözel Becerilerin Öğretimi

Her ne kadar temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak vurgulansa da, konuşma becerisi üzerinde biraz fazla durmak gerekmektedir; çünkü yabancı dil öğretim amaçlarından biri de dili anlaşılır biçimde konuşmaktır.

Konuşma becerisi yalnızca doğru sesletimden ibaret olamayacak kadar hayati olmasına rağmen, belki de en fazla arka plana atılan dil becerisidir. Konuşma becerisi içerisinde olması gereken ve diğer becerilere göre dili canlandıran, hayata katan unsurlar sesletimden ötede olan unsurlardır. Vurgu, tonlama, vücut dili gibi iletişimde zaman zaman sözlü ifadeyle anlatılabilenden daha fazlasını anlatan unsurlar, dilin gerçek hayattaki kullanımında mevcuttur.

Ay (1997), “merhaba” sözcüğünün içerisinde doğru sesletimden öte iletişim öğelerinin bulunabileceğinden; bunun ortaya çıkarılması için beş duyudan yararlanmak gerektiğinden söz etmektedir. Böylece “merhaba sözcüğü sadece selamlaşma sembolü olmaktan çıkarak konuşan kişinin iç dünyasını ortaya koyar” (Ay, 1997: 100).

Basit bir “merhaba”nın altına; yıllar sonra karşılaşma, istemediği halde mecburen selamlaşma, resmi dairede merhabalaşma, bir bebeğe merhaba deme... gibi birçok anlam/ durum yatıyor olabilir. İşte böylesi durumların gerçek hayattaki varlığı göz önüne alındığında, yalnızca doğru telaffuz ile “merhaba” demeyi öğretmek, iletişim amaçlı öğretilen bir yabancı dil için asla yeterli olamaz.

Drama yönteminin yabancı dil öğretimi içerisindeki yeri, *farkına varmadan öğrenme* sağladığı için diğer yöntemlerden farklı olmalıdır. Birçok öğretim yöntemi kapsamında yapılan etkinlikler, belli bir konuyu öğrenciye öğretmeye yöneliktir ve öğrenci bu durumun farkındadır. Bu yüzden zaman zaman sıkılabilir, dikkati dağılabilir, kendisini öğrenmek zorunda hissederek rahatsız edilmiş bir ruh hali yansıtabilir. Oysa bireyin kural olduğu için öğrenmek zorunda olduğu iletişimsel becerilerle, kendi iç dünyasında özümseyerek kullandığı iletişim becerileri aynı olsa bile; içsel olarak biri daha zor gelirken, diğeri nispeten rahat, hatta rahatlatıcı gelebilir.

Drama etkinliklerinin işlevlerinden biri de, bireyin hayatını kolaylaştırıcı ve sosyal değerini yüceltici bu tür sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini geliştirmeye destek olmasıdır. Zira bir grup etkinliği olan drama, grup içerisindeki etkileşimi artırır ve sonuç olarak hedeflenen sözlü ve sözsüz iletişim becerileri yine farkında olmadan, doğal bir şekilde kazanılmış olur.

Dinleme bir iletişim becerisidir, çünkü konuşanı dinlemek ve dinlediğini ona belli etmek, iletişimin sağlığı için gereklidir.

Anlama bir iletişim becerisidir; çünkü anlama, kaynaktan gelen mesajın doğru çözümlenmesi demektir.

Anlatma bir iletişim becerisidir; çünkü kaynak kişi mesajını doğru kodlarla iletemediğinde alıcı yanlış çözümler yapar ve iletişim engellenir.

Düşünme, bir iletişim becerisidir, çünkü duyulan ya da görülen mesaj hakkında düşünen birey mesajı anlama kaygısı taşımakta, yani iletişim yolunu açmaktadır.

Vücut diliyle ifade, bir iletişim becerisidir, çünkü sözlerle anlatılamayacak birçok duygu vücut diliyle ifade edilebilir ve sözlü iletişimin yetersiz kaldığı noktada iletişimin devamını sağlar.

Vurgu ve tonlama, birer iletişim becerisidir; çünkü heyecan, kızgınlık, mutluluk, huzursuzluk, özlem, acı, endişe vb. duygular verilen mesaja yansıtılmadığında alıcı mesajın kod açımını doğru bir şekilde yapamaz.

Bir dili konuşurken- yabancı dil olsun ya da olmasın- en çok ihtiyacımız olan yetiler, geleneksel ders kitaplarında en az yer 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 değillerdir 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 (Ay, 1997: 32).

Ay'ın bu tespitleri konuşulan dilin tıpkı konuşan gibi inişli çıkışlı, endişeli, coşkulu, kısacası canlı olması gerektiğini açıkça ifade etmektedir. Öğrenciler bir dili yalnızca o dilin gramerini, kitaplarda geçen diyalog cümlelerini ezberleyerek öğrenmemelidir. Böyle bir öğrenmenin sonucunda öğrenci belki çok iyi kompozisyonlar yazabilir, hatasız cümleler kurabilir. Ancak iletişim işlevini yürüten vurgu, tonlama, akıcılık, özür dileme, rica etme, kabul etme, reddetme gibi dilsel fonksiyonları *kullanarak* özümsemeden öğrendiği dili günlük hayata aktarabilmesi oldukça zordur.

Bu durum, öğretilmesi ve öğrenilmesi hedeflenen tüm diller gibi Arapça için de geçerlidir. Neyse ki son dönemlerde yenilenen Millî Eğitim Bakanlığı Arapça ders kitapları, öğrencinin duygusal ve sosyal zekâsına da hitap eden diyaloglar içeren, drama uygulamalarına daha elverişli bir kapsamda hazırlanmıştır.

2. 5. 7. 2. Sözcük Öğretimi

Sözcüklerin öğretimi, yabancı dil öğretiminde kelime haznesinin temelini oluşturmak ve drama aktiviteleri ile gelişimini sağlamak için olmazsa olmaz bir öğretim alanıdır. Özellikle Arapçada belli kök harflerin türetilmesiyle oluşan kelimeler çoğunlukta olduğundan, sözcük türetim biçimlerinin öğretimi büyük önem taşımaktadır. Arapça öğretiminde sözcük kökenlerinin ve türevlerinin öğretildiği alana *sarf* adı verilmektedir. Sadece sözcüğü cümle içerisinde görmek ve ezberlemekten öte olan bu alanın, Arapçada kendine özgü bir *matematigi* vardır.

Drama, klasik yöntemler gibi ezberlenen ve tek kullanımlık ömrü olan sözcük öğrenimine dayanmamaktadır. Aksine kolay ve eğlenceli bir şekilde öğrenilen sözcüklerin özümstenerek daha uzun süre bellekte kalmasını sağlar.

Duygular, yönler, büyüklük ölçüleri, nesne isimleri, eylemler ve daha birçok sözcük, mim yoluyla öğretilir. Uzun sözel açıklamalar ya da ana dilde verilen anlamlarla sözcük öğretmeye çalışmaktansa, vücut diliyle görsel olarak sunulan anlamlar daha kalıcı olacaktır.

Arapçadaki kök yapılarının ve türetim biçimlerinin öğretilmesi için de aynı şekilde mim tekniği kullanılabildiği gibi, sözcüklerin akrabalık bağları üzerine kurulu eğlenceli öyküler oluşturulabilir.

Örneğin aynı ailenin büyük oğlu أفضل (ism-i tafdil), ortanca oğlu فاضل (sıfat) ve küçük oğlu فضيل (ism-i tasğir) arasındaki “ben daha büyüğüm” kavgasına dayanan eğlenceli bir öyküyle ism-i tasğir ve ism-i tafdil kalıplarının kalıcı öğretimi sağlanabilir.

2. 5. 7. 3. Dilbilgisi Öğretimi

Bir dili konuşmak için öğrenirken elbette doğru konuşmayı da unutmamak gerekir. Dilin doğru ifadesi sözel becerilerin öğretimi ile mümkün olmakla birlikte yeterli değildir; dili doğru kullanımı için dilbilgisi öğretimi şarttır.

Dilbilgisi, öğrenilen dile ait bir kurallar bütünüdür. Ancak daha önce bahsedildiği gibi, öğrenciler kural olduğu için öğrenmekten hoşlanmazlar, çünkü kurallar sıkıcı gelebilir. Sözcük bilgisi ve dilbilgisi kurallarının toplamından bir dil öğrenmek oluşmayacağı gibi, dilbilgisi kurallarının dili kullanmadan bağımsız bir şekilde öğretilmesi de öğrencinin işini zorlaştırmaktadır. Zira öğrenci ne kadar çok sözcük bilse ve aynı oranda dilbilgisi kurallarına vakıf olsa da, bu ikisini aynı yapı içerisinde akıcı bir biçimde kullanmak, ancak çokça yapılan pratiklere bağlıdır. İşte bu yüzden dilbilgisi kuralları da yine dramaya özgü bir biçimde *farkında olmadan* öğrenilmelidir. “Drama yaşayarak öğrenmeyi sağladığından, dilbilgisi kurallarının

kullanımını kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler çoğu zaman farkına dahi varmaksızın dili yerli yerinde ve doğru olarak kullanmaktadırlar” (Ay, 1997: 88).

Grup içi etkileşim, öğrencilerin dili kullanmaları için oldukça elverişli bir ortam hazırlar. Bunun yanı sıra grup içi etkileşimin olduğu bir ortamda, öğrencilerin birbirlerinden öğrendiklerinin miktarı da artmaktadır. Yani artık öğretmen gereken rehberliği yapmış, geri kalanı ise öğrenciler kendi aralarında halletmiş olurlar. Doğru kuralı bilen öğrenciler, yanlış yapı kullanan öğrencileri uyarabilir, doğrusunu söyleyebilir, âdeta bir “akran danışmanlığı” havasında öğrenmeler gerçekleşir.

Örneğin grup etkinliği sırasında أنا ذهبنا / ben gittik diyerek fiil çekimini yanlış kullanan öğrenciye arkadaşının yapacağı samimi uyarı, öğretmenin eleştirisinden çok daha farklı bir etki yaratacaktır. Ya da hatayı yapan öğrenci, daha sonra aynı cümlelin doğru şeklini bir arkadaşından duyduğunda kendi hatasını fark edecektir.

2. 5. 7. 4. Yazın Öğretimi

Yabancı dilde öğrenilmesi daha çok öğretmen aktivitesine dayandırılan bir alan da, yazın öğretimidir. Zira gerekli bilgi birikimi öğretmende ya da ders kitaplarında bulunur ve bu bilgilerin öğrencilere *aktarılması* gerekmektedir. Yazın öğretimi özetle, hedef dile ait klasik metinleri, şiirleri, romanları, öyküleri vb. yazın türlerini ve kendi alanında ün yapmış belli yazar, şair ve edebiyatçıların yaşamlarını kapsayan bir alandır. Ancak bunlara ait bilgi birikimine sahip olan öğretmen, yalnızca anlatarak ya da bahsedilen konunun eleştirisini yaparak öğretmek durumunda değildir. Wessels (1987), Heathcote’tan yaptığı aktarımda “öğretmenlerin yazın üzerinde yapılan eleştirel çözümlemeyle çok fazla zaman harcadıklarına, öğrencilere hayattan soyutlanmış basılı materyal vermek dışında pek imkân tanımadıklarına, yani öğrencileri nadiren metnin iç dünyasına alıp karakterleri anlamalarını sağlayabildiklerine” (s. 93) değinmektedir.

Wessels’in bu aktarımında Heathcote’un vurgulamak istediği asıl nokta, metnin biçim ve eleştirisinin önemli olmasının yanı sıra, öğrencinin metni iç dünyasında yaşayabilmesini sağlamakta gördüğü faydadır.

Edebî bir yazın türünü biçim bakımından tanımak ve genel özelliklerini kuramsal olarak bilmek elbette önemlidir. Ancak bu, bilişsel düzeyde bir öğrenme demektir ve çoğu zaman kavrama basamağından öteye gidemez. Oysa öğrencinin, metinde bahsedilen olayı yaşaması ve kendi hayal dünyasında biçimlendirmesi, metni o öğrenciye *ait* kılar.

Ay (1997) ise Gasparro'nun belli yazın türleri, özellikle de şiir ile dramının bağdaştırılması ile ilgili cümlelerine yer vermektedir:

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 (s. 95).

Bir şiirin drama yoluyla canlandırılması, sıradan bir diyalogun canlandırılmasına oranla daha fazla titizlik gerektirecektir. Basit bir canlandırma olabileceği gibi, şiirin duygusal vurgusuna uygun bir ortam (kostüm, makyaj, dekor vb.) hazırlanabilir. Ancak bunlar yapılırken unutulmamalıdır ki, dramatizasyon öncesi ya da sırasındaki hiçbir hazırlık seyirci için değil, bizzat öğrenciler için, onların klasik metin ve şiirleri daha kolay benimsemeleri, özümsemeleri, anlayabilmeleri ve anlatabilmeleri içindir.

Bahsedilen gerekçelerden dolayı klasik ve zor metinlerin öğrenciler tarafından algılanarak çözümlenebilmesinde dramının etkisi büyüktür. Öğrenciye pek ağır gelebilecek edebi bir metin, türü ne olursa olsun, dramatik bir biçimde sunulduğunda kalıcılığı büyük ölçüde artacaktır.

Arapçada örneğin klasik şiirin eşsiz örneklerini oluşturan “Muallâkalar”, içerdikleri hikâyelerin ve tasvirlerin canlandırılmasıyla öğrencilere çok daha eğlenceli gelebilir, öğrenmenin daha kalıcı olması sağlanabilir.

2. 5. 8. Geleneksel Yöntemlerin Drama Yöntemi Karşısındaki Durumu

Eğitimde dramanın karşısına geleneksel yöntemler çıkarıldığında, dramanın daha yorucu ama aynı zamanda pek çok yönden daha etkili olduğu görülmektedir. Öğrenme- öğretme ortamında öğrencinin kendisini öğrenme baskısı altında hissetmemesi ve dolayısıyla rahat olması, motivasyon için temel etkenlerden biridir. Öğrenmeye olan ihtiyaç ise temel şarttır. Ancak bu ihtiyacı öğrencinin hissetmesi, öğretmenin dersi sunumu ile yakından ilgilidir.

Öğrencinin öğrenme ihtiyacı hissetmesinin esas olarak iki sebebi olacağı düşünülmektedir. Birincisi; yüksek not alarak dersi geçme dayatmasından doğan ihtiyacdır ki bu, bir öğrenme ihtiyacından öte not alma kaygısı demektir. İkincisi; öğrencinin derse/ konuya ilgi duyması ve hedeflenen kazanımlara ulaşma isteğidir. Bu ikincisi ise, duyuşsal bir sürece girildiğinin göstergesidir ve eğitimde olmasını istediğimiz öğrenme ihtiyacı türü budur.

Elbette öğrencinin öğrendiği dile ilgi duymasını, başarı hissini yaşayarak korkmadan konuşabilmesini ve kendisini dilsel açıdan geliştirebilmesini sağlayan bir öğrenme- öğretme ortamının oluşması için de belli gereklerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Demircioğlu (2008) “öğrencilerin ağızlarını açmaktan ve hedef dilde konuşmaktan korkmadıkları bir atmosfer hazırlamak büyük önem taşımaktadır. Bu tür baskıdan uzak, eğlenceli bir öğretim, çekinmeden iştirak etmeleri için öğrencileri teşvik eder” (s. 34) demektedir.

Drama etkinlikleriyle zenginleştirilerek işlenen yabancı dil dersleri, geleneksel yöntemlerin aksine öğrenci ve öğretmen arasındaki kalın duvarları kaldırarak etkileşimi artırmaktadır. Drama etkinlikleri sırasında öğretmenin de oyuna katılabilmesi, bu hiyerarşiye dayalı çekingenliğin ortadan kalkmasına yardımcı olur; ancak bu, bir otorite kaybı değildir.

Öğretim etkinliği sırasında öğrencilerle aynı frekansta olmak bir öğretmen için zor olabilir. Hele ki öğretmeni sınıfın merkezi ve otoritesi konumuna getiren klasik öğretim yöntemleriyle bu frekans ayarı daha da zorlaşmaktadır. Öğretmen soru sorar ve

öğrenci cevabı biliyorsa soruyu yanıtlar. Burada kullanılacak en verimli teknik, doğru cevabı öğrenciye buldurmaya çalışmaktır. Bu da uzun süre kullanıldığında öğrencinin sorguya çekildiği, öğretmenin ise sorguladığı bir sınıf ortamı izlenimi vermektedir. Drama etkinlikleri sırasında ise öğretmen, âdeta “halka inmiş” gibidir. Öğrencilerle birlikte etkinliğe katılabilir ya da bazı öğrenciler gibi etkinliği izleyen durumundadır. Bu hem içeride, hem dışarıda oluş, öğretmene öğrencilerini hem içeriden hem de dışarıdan gözlemlene şansı verir. Öğretimin etkililiğini, ihtiyaç duyulan ya da anlaşılmayan konuları, beklentileri, çatışmaları çok rahat görebilir.

Geleneksel yöntemlerin sağladığı kuramsal öğrenmeler bütünüyle gereksiz değildir. Ancak öğrenilen kuramsal bilgiler, geleneksel yöntemlerle genellikle kavrama basamağından öteye gidememekte, gitse bile uzun süreli belleğe kaydedilmesi zor olduğundan unutulmaya mahkûmdur. Oysa drama yöntemi ile hedeflenen aktif katılım, öğrenciye somut yaşantı sağlar ve öğrendiklerini uygulama fırsatı vererek hem onun gelişmesini, hem de bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayarak unutulmasını büyük ölçüde engeller.

Geleneksel yöntemlerle öğrenilen dilbilgisi kurallarının, öğrencinin zihninde bilinen sözcüklerle birleştirilerek akıcı biçimde konuşma becerisinin kazanılmasına etkisi oldukça düşüktür. Zira konuşmadaki akıcılık, formüle edilmiş kuralların hangisinin kullanılacağını, ne şekilde kullanılacağını düşünerek kazanılamaz, ancak bolca konuşarak kazanılabilir. Drama bunu sağlar.

Dil biçim ve işlevlerinden çok önceki öğrenmeleri sınıf içerisinde uygulama amacı taşıyan drama yöntemi, öğrencinin gramer ve biçim kaygısı yaşamadan hedef dilde konuşma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olur. Bu durumda öğrenci gramer kurallarını farkında olmadan, baskı altında kalmadan uygular. Yanlış kural uyguladığında ise, doğrusunu farklı bir cümlede farklı bir bağlamda arkadaşından işiterek hatasını düzeltebilir.

Geleneksel yöntemler, öğrenmeyi farkına varmadan gerçekleştirme özelliğinden uzak yöntemlerdir. Öğrenci, öğrenmesi gereken konuyu açıkça bildiğinden, zihinsel olarak kendisini baskı altında hissetmektedir. Bu sebeple geleneksel yöntemlerle

yapılan dil öğretimi, tek seferde tek kazanım hedeflemeye yöneliktir. Oysa drama yönteminin bir özelliği olan farkına varmadan öğrenme, oyun sırasında kazanılan sosyal becerilerle birlikte dil yapılarını öğrenmeyi sağlayabilmektedir. İşitilen öykünün dramatize edilmesi sırasında öğrencinin bir taraftan dinleme becerisi geliştirilirken, diğer taraftan örneğin “muzari fiil” çekimlerindeki eril- dişil ayrımı öğretilir. Üstelik tüm bunlar, öğrencinin zilin ne zaman çalacağını hesaplamak için saate bakma ihtiyacı hissetmediği eğlenceli bir ortamda gerçekleştirilebilir.

Farkına varmadan öğrenme özelliği sayesinde drama yöntemi, tek seferde farklı öğrenmeleri sağlayabildiği için daha az zaman alıcıdır. Oysa geleneksel yöntemler, bir yapı ya da beceri üzerine odaklanmak zorunda olduğu ve konu ile ilgili bolca alıştırmaya gerektirdiği için zaman alıcıdır. Bu alıştırmalar sırasında Maley ve Duff’ın (1987) belirttiği gibi “yabancı dilin kullanımına çok az yer vermektedir” (s. 38). Drama etkinlikleri ise temelde öğrenci aktivitesine ve dilin aktif kullanımına dayalı etkinliklerdir.

Özetle; geleneksel yöntemlerle öğretilen yabancı dilin formüle edilmiş bilgiler olmaktan çıkarılıp öğrenci tarafından özümsemişi, drama yöntemiyle yapılan öğretime oranla daha zordur ve kalıcılığı daha azdır. Drama yöntemi, yabancı dilin öğrenci tarafından bolca kullanılmasına olanak verirken, geleneksel yöntemlerde dili daha fazla kullanan taraf maalesef öğretmen olmaktadır.

2. 5. 9. Drama Uygulamaları Yapan Öğretmenin Rolü

Drama uygulamaları yapan liderin ya da dramayı bir öğretim yöntemi olarak kullanan öğretmenin, şüphesiz birçok yönden iyi yetişmiş olması gerekir. Öğretmen hem akademik anlamda, hem de sosyal- kişisel anlamda drama uygulamaları yapmaya yeterli olmalıdır. Akademik anlamda yeterli olmalıdır, çünkü kendi konusuna ve eğitim bilimlerine yeterince vakıf değilse drama tekniklerini kendi ders konusuna uyarlamakta zorluk çekebilir ve çok verimli bir yöntemi dil öğretiminde kullanmaktan kaçınabilir. Sosyal-kişisel anlamda da yeterli olmalıdır, çünkü drama uygulamaları sırasında yaşanan rahatlamalar öğrencinin kontrol kaybına ya da sınıf içerisinde istenmeyen bazı

sorunlara yol açabilir. Bu yöntemi uygulayacak olan öğretmenin sosyal dengeleri çok iyi koruması ve kişisel olarak da kriz yönetimi, zaman yönetimi, liderlik gibi vasıfları bünyesinde barındırması gerekir. Aral (2003), dramayı uygulayacak kişi olan öğretmenin veya liderin sahip olması gereken eğitim birikimini şöyle ifade etmektedir:

Pedagojik formasyonu olan bir kişi olması, aynı zamanda ısınma çalışmalarını, oynama, doğaçlama ve oluşumları gösteriye hazırlamayı, danışma- görüşme ve bilgi edinmeyi, oyun grubunun alıştırmalarını yürütmeyi ve en sonunda bu tür çalışmaları grupla birlikte geliştirmeyi öğrenmiş olması gereklidir. Bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için de liderin nitelikli bir eğitim donanımına sahip olması gerekir.

Drama liderinin bir öğretmen olarak da öğretmen davranışlarını sergilemesi, ayrıca diğer belirli kişilik özelliklerini taşıması gereklidir. Buna göre drama öğretmenin en önemli özelliği iletişime açık, istekli ve hazır olma niteliğini taşımasıdır. Lider, anında durumlara çözüm getirici yaklaşımlar bulabilen, gerektiğinde hemen karar verebilen, yetersiz kaldığında hangi bilgi kaynaklarına ulaşması gerektiğini bilen, kendini ve başkalarını tanıyan, uygulamada aktif olan bir kişidir. Aynı zamanda lider iyi bir dost, iyi bir sırdaş, iyi bir arkadaş olmalıdır. Sabırlı, tutarlı, hoşgörülü, güler yüzlü, anlayışlı olmalı, grubun güvenini kazanmalı ve drama etiğine sahip olmalıdır (Aral, 2003: 102).

Drama yöntemini dersin işleniş biçimi olarak uygulayan bir öğretmen, her ne kadar rahat ve rahatlatıcı bir etkinlik içerisinde bulunsa da, öğretmen olduğunu asla unutmamalı ve prensip kaybı yaşamamalıdır. Drama etkinliklerini öğretmen, gözlem yapmak için bir fırsat olarak değerlendirmelidir. Drama etkinliği sonrasında yapılan tartışmalar öğretimin değerlendirilmesi için ne kadar verimliyse, etkinlik sırasında öğretmenin yapacağı gözlem de değerlendirme açısından bir o kadar verimlidir. Bu açıdan öğretmen bilimsel bir gözle drama etkinliğini izleyebilmeli ve analiz edebilmelidir.

Morgül (1999), iyi bir drama liderinin çocuk gelişimini bilmesi gereğini savunmuş (s. 19), Adıgüzel (2006) ise yalnızca çocuk gelişiminin yeterli olmayacağını belirtmiştir (s. 211). Drama uygulayacak öğretmenin yeterlik düzeyi ile ilgili olarak Adıgüzel'in ortaya koyduğu şartlar ilk bakışta ağır görünmekte, ancak gerçekte her öğretmenin yerine getirmesi gereken şartlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ona göre

“drama çalışmalarını her yaş için yürütebilecek olan bir lider mesleki formasyonunu; eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanlarla tamamlamalı, disiplinlerarası bir ilişkide kendini yetiştirebilmelidir” (s. 211).

Drama uygulamaları yapacak bir öğretmenin bu denli çok yönlü bir gelişim çizgisini benimsemesinin temelinde yatan sebep, dramanın yalnızca bir öğretim yöntemi olmamasından kaynaklıdır. Drama; sanattaki estetiği bir ölçüde bünyesinde barındırmakta, öğretim uygulamalarında eğitim bilimlerini hâkimiyeti gerektirmekte, öğrenciler yaklaşımın dengeli tutulması açısından öğrenme ve gelişim psikolojisi ile ilgili de bilgi gerektirmektedir. Öğretmen, şüphesiz bir sanatçı ya da tiyatrocudur olmak zorunda değildir. Ancak gerektiğinde öğrencilere örnek olmak ve eşlik etmek için bedenini kullanmalı, eğilip bükülmeye, hoplayıp zıplamaya hazır olmalıdır.

Öğretmenin pedagojik formasyonunun yeterli düzeyde olması, drama uygulamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrenci aktivitesine dayanan bu tür uygulamalarda dayatma olmamalı; öğretmen, öğrencilerin istek ve duygularını anlayarak onları yargılamadan davranışlarını kabul edebilmelidir. Bu kabul ve anlayışın gerektirdiği sabrı gösterebilmesi için öğretmen, pedagojik formasyonunun yeterli olmasının ötesinde dramanın gereğine de inanmalıdır. Gerekliliğe inanmadan uygulanan hiçbir yöntemin başarıya ulaşamayacağı açıktır. Bahsedilen yeterliliklerin kazanılması için öğretmenin gördüğü eğitimin mesleki yeterlikten öte kişisel gelişimi de hedeflemesi gerekmektedir.

Adıgüzel’in belirttiği yeterlik şartlarına ulaşmak için öğretmenin iddialı bir eğitim geçmişine sahip olması gerektiği açıktır. Önder (2004) ise gereken bu iddialı eğitimin gerçekleşmesi için izlenecek yolları ortaya koymaktadır:

1. Eğitici dramanın amaçları ve tekniği konusunda kuramsal bilgilerin verilmesi, drama uygulayacak olan öğretmenin eğitilmesinde ilk aşamadır.
2. Kendini serbest bırakma uygulamaları yapılarak, duygularının farkına varan, duygularını ifade edebilen, rahat ve doğal bir kişilik kazanmasına yardımcı olunmalıdır. İyi bir drama öğretmenin önce kendisini özgürleştirebilmesi gerekir. Drama öğretmenin kazanması gereken

nitelikler arasında (hiç değilse drama etkinlikleri sırasında) çocukları oldukları gibi kabul edebilme, onların önerilerini dikkate alabilmeyi de sayabiliriz. Ayrıca, drama çalışırken öğretmen, yönetmekten çok yol göstermeye ağırlık verebilmelidir (McCaslin, 1984: 390)

3. Drama etkinliklerini diğer öğretmen adaylarıyla birlikte yapması sağlanarak, etkinlikleri kendisinin yaşamasına olanak verilmelidir. Böylece hem uygulama yapması, hem de etkinliğin nasıl yaşandığı, katılanlar üzerinde ne gibi etkiler yaratabileceği konusunda kendi bedenine ve duygularına dayanarak bilgi edinmesi mümkün olur.
4. Her öğretmen adayı, diğer öğretmen adaylarından oluşan gruba liderlik ederek drama uygulaması yaptırmalı ve sonra tüm öğretmen adayları uygulamayı çeşitli yönleriyle tartışmalı ve eleştirmelidir.
5. Öğretmen adayı, az sayıda (6–8) çocuktan oluşan bir grupta, görelî olarak kolay olan drama örneklerinden başlayarak, uygulama yolu ile çocuklarla drama yapma konusunda pratik kazanmalıdır. Örneğin isim çalışmaları, drama ile yeni tanışan bir öğretmen için iyi bir başlangıç noktası olabilir.
6. Uygulamalar sürerken, drama uygulayan öğretmenler, ara sıra düzenli olarak bir araya gelip yaşantılarını, belirli etkinliklerde karşılaştıkları güçlükleri ve buldukları çözüm yollarını birbirleriyle paylaşmalı ve uyguladıkları etkinliklerde iyileştirmeler yapabilmelidirler (s. 154).

Sınıf içerisinde drama uygulamaları yapılmasının öncelikli şartı olumlu bir ortam yaratılmasıdır. Fiziki şartlar elbette önemlidir, ancak sınıf içerisinde dramaya elverişli olumlu bir iletişim ve etkileşim ortamı bulunmadıkça fiziki şartlar uygulamalar için yeterli olmaz. Olumlu bir öğretim ortamından kasıt, öğrencinin zevkle, bizzat katılarak ve öğrenme güdüsüyle hareket ettiği bir ortamdır. Bu kesinlikle, öğrencinin teneffüs zilini bekleyerek sürekli saatine baktığı, zilin çalmasıyla birlikte ufak çapta bir içsel “patlama” yaşayarak sınıftan kaçarcasına çıktığı bir öğrenme ortamı değildir. Önder’in (2000) ifadesiyle “Slade, öğrenme için tek garantili temel, öğretmen ve öğrenci arasında amaçlı olarak geliştirilecek olan güven, sempati ve sevgiden oluşabileceğine dikkati çekmiştir” (s. 82).

Drama etkinlikleri sırasında öğretmen, zaman zaman lider durumunda, zaman zaman da katılımcı konumundadır. Lider durumundayken asla yapmaması gereken şey, öğrencilere neyi nasıl yapacaklarını göstermek olmalıdır. Çünkü dramada zaten amaç, öğrencinin yaşayarak öğrenmesidir. Öğretmen yalnızca konuyu ve neyin

canlandırılacağını belirtmeli, ayrıntıları öğrencinin yaratıcılığına ve yeterliğine bırakmalıdır. Katılımcı olduğunda ise tamamen öğretime odaklanmalı, öğrencilerle oyunculuk ya da bilgi yarışına girmemelidir. Böylesi bir yarış, öğrencinin kendisini yetersiz hissetmesine yol açacaktır. Katılımcı olduğunda öğretmen kendi duygularını çocuklarla paylaşmalı, onların duygularını açabilmeleri için yol gösterici ve güven verici bir izlenim vermelidir. Böylece bir taraftan öğrencilerin güdülenmesinde rol oynarken, diğer taraftan onları içeriden gözlemlene şansı bulabilir.

Drama etkinlikleri ile ilgili olarak öğretmenin dikkatle yaklaşması gereken bir diğer nokta da öğrencilerin değerlendirilmesidir. Çünkü dramada değerlendirme, hata bulma şeklinde yapıldığında güdülenme düzeyi düşer ve öğrencilerin drama etkinliklerinden zamanla soğumalarına neden olur.

Dramada kazanmak ya da kaybetmek unsurunun olmayışı, başarısız öğrenci olmaması sonucunu doğurur. Bu yüzden başarılı oynayanı övmek, başarısız oynayanı eleştirmek gibi ödül- ceza uygulamaları da yoktur. Zaten drama yönteminde değerlendirilen unsur öğrencinin oyunculuğu değildir. Drama uygulamaları sırasında öğretmenin yapacağı her olumsuz eleştiri, dramanın doğasında bulunan “farkında olmama” özelliğini ortadan kaldırarak öğrencilerin etkinliğe kendilerini kaptırmalarını büyük ölçüde engeller ve onlara hata yapma kaygısı yaşatır. Oysa dil öğretiminde beklediğimiz, öğrencinin hata yapma korkusu yaşamadan etkinliklere katılması, hedef dili kullanmasıdır.

Öğretmen drama uygulamaları yapmak üzere yukarıda bahsedilen tüm şartları sağlasa da, zaman zaman drama uygulamalarında sıkıntı yaşayabilir. Dougill’in (1989) kontrolü kaybetme korkusu, güven eksikliği, mekân kısıtlılığı ya da öğrenci itirazı (s. 27) olarak belirttiği nedenlere ek olarak; zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı gibi nedenler, öğretmeni drama uygulamaları yapmaktan alıkoyabilir. Oysa dikkatlice planlanmış bir etkinlikte kontrol kaybı yaşanması düşük bir olasılıktır. Lider (öğretmen) yönergelerin doğru anlaşıldığından emin olmalıdır. Mekân sıkıntısı ise kolay halledilebilir fiziksel bir engeldir ve en kötü ihtimalle sıralar duvarlara itilerek sınıfın ortası açılabilir. Birçok uygulamada bu yöntem göze çapmaktadır.

Öğretmeni drama aktiviteleri yapmaktan alıkoyan belki de en önemli etken, öğrencilerde dramaya karşı görülen dirençtir. Öğretmenin, drama aktivitelerinin etkinliğine inanması yeterli değildir; öğrencilerin de aynı inancı taşımalarının sağlanması gerekmektedir. Her aktiviteden önce amacı açıkça belirtmek, örnek olarak öğrencileri yüreklendirmek, olumlu dönütler vermek, kısacası öğrenci motivasyonuna destek olmak bu engeli gidermede yardımcı olabilir.

Sınıf mevcudunun fazlalığı nedeniyle drama uygulamalarına yer veremeyen öğretmenler için Önder'in (2004) önerdiği çözüm yolu dikkate alınabilir:

Gruptaki çocuk sayısının 20'yi aştığı durumlarda, grubu ikiye bölerek ayrı ayrı çalıştırmak daha uygundur. İki gruptan biri asıl öğretmenleri tarafından çalıştırılırken, diğer grubun okul kütüphanesinde, yardımcı bir eleman denetiminde kitap okumaları sağlanabilir. Daha sonra grupların etkinlikleri değiştirilebilir. Kalabalık grupta alınabilecek bir diğer önlem de, grupta iki öğretmenin birlikte çalışmasıdır. Öğretmenlerden biri kenardan yönlendirirken, diğeri etkinliğin içinde yer alarak çocukların dikkatlerini etkinliğe çekmeye çalışabilir (s. 155).

Drama etkinliklerinin başarıyla ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmen yeterlikleri ve sınıf ortamı kadar kullanılan materyal, yani ders kitabı da önem taşımaktadır. Gönen ve Dalkılıç (2000), seçilen kitabın önemine değinmişler ve öğrencinin ufkunu genişleten, estetik anlayışını artıran, anlama yeteneğini geliştiren, mizah duygusuna hitap eden, sağlam sosyal değerler içeren, psikolojik, bilişsel ve dil gelişimine yardımcı olan bir kitabın seçilmesi gereğine (s. 73) dikkat çekmişlerdir.

Son olarak, yabancı dil öğretiminde dramayı kullanan öğretmenin üzerine düşen önemli bir sorumluluğu da belirtmek gerektir. Öğretmenin drama aktivitelerine bizzat katılması, öğrencilerle aynı frekansta buluşması, oyunlar oynaması, tamamen öğretmenin gizli kontrolü altında olmalıdır. Bu kontrol, baskı ve yönlendirme şeklinde değil, ince çizgileri koruma şeklinde olmalıdır. Drama uygulamaları sırasında bu çizgiler ve hedefler çok iyi belirlenmelidir. Zira belirlenen hedeften ya da çizgiden sapıldığında, odaklanma dil öğretiminden dramaya kayabilir. Oysa drama amaç değil, dil öğretiminde bir araçtır ve asıl odak noktası, dil öğretimi olarak kalmalıdır.

2. 6. Drama İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Dramanın eğitimde, yabancı dil öğretiminde ve özellikle İngilizce, Almanca, Fransızca gibi öğretimi yaygın dillerde kullanılması ile ilgili birçok çalışma ve araştırma yapılmış olmasına karşın, özelde Arapça öğretiminde dramanın kullanılması ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Dramanın yabancı dil öğretiminde kullanımı ile ilgili olarak yurt dışında sayısız çalışmaya rastlanmaktadır. Yapılan bu çalışmaların, genel olarak İngilizce üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmına burada değinmek yerinde olacaktır.

Walker'ın (1977), "Language Through Drama" adlı yayını, dramanın dil öğretiminde kullanılmasının faydalarını ve biçimlerini ele aldığı temel çalışmalardan biri niteliğindedir.

Bird (1979), "The Use of Drama in Language Teaching" adlı çalışmasında genel dil öğretiminde drama uygulamalarıyla ilgili temel noktaları ele almıştır.

Bresnihan (1994), dili kullanmadaki akıcılığın sağlanmasında dramanın rolünü ele almıştır.

Royka (2000), İngilizce öğretimi sırasında drama uygulamalarından çekinen öğretmenlerin bu korkuyu aşmaları için yollar göstermiştir.

Miccoli (2003) de tıpkı Royka gibi sözel becerilerin gelişiminin sağlanmasında drama uygulamalarının öneminden bahsetmiştir.

Lutzker (2007), Dramanın dil öğretim boyutundan çok öğretmen yetiştirmedeki yerini ele alarak eğitimde dramanın farklı bir boyutuyla ilgilenmiştir.

Zafeiradou (2009), dil öğretiminde dramayı, yaratıcılığı geliştiren bir basamak olarak ele almıştır. Ona göre drama, yaratıcılığı zorlayan ve sonrasında geliştiren bir yöntemdir.

Dicks (2009), diğer birçok araştırmacıdan farklı olarak İngilizce yerine Fransızca öğretimine odaklanmış ve dramanın olumlu davranış biçimlerini destekleyerek motivasyonu yükselttiğini savunmuştur.

Avustralya Ulusal Drama Derneği tarafından yapılan araştırma (1984) öğrenme ortamında kullanılan dil türlerini belirlemiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar ise tıpkı yurt dışındaki çalışmalar gibi, genel dil öğretimi ve öğretimi yaygın diller üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunların dışında dramanın genel eğitimde kullanılmasını ele alan çok sayıda çalışmaya da rastlanmaktadır.

Morgül (1999), “sanat eğitimi öğretmeni yetiştirmek üzere İngiltere’de eğitim gören Nevide Gökaydın’ın, 1956’da bir yıl süren atelye çalışmaları, ülkemizde yapılmış olan ilk doğrudan drama çalışması” (s. 12) olduğunu bildirmektedir.

Okvuran (1993) ise “ülkemizde genel bir ifadeyle eğitsel dramanın bugünkü anlamıyla ilgili ilk temellerinin 1982 yılında Prof. Dr. İnci San ve Devlet Tiyatrosu Sanatçısı Tamer Levent tarafından atıldığını” (s. 24) belirtir.

Çebi (1980, 1996), Üstündağ (1988, 2000), Ömeroğlu (1990), Kalkancı (1991), Okvuran (1993), Adıgüzel (1993), Akın (1993), Koç (1999), Erhan (2000), Yaya (2000), Tanrıseven (2000), Bıyık (2001), Balıkçı(2001), Şimşek (2001), Karagöz (2002), Gürol (2002), Bertiz (2005), Dalbudak (2006), Gebenliler (2006) ve Yıldırım (2008) gibi pek çok araştırmacı dramayla ilgili faydalı ürünler ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmaların tamamı dramanın farklı alanlara etkisini incelemekte olup matematik eğitimi, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, yaratıcılık, sanat eğitimi, okul öncesi, sosyal yeterlikler, benlik kavramı vb. konular kapsamında dramayı ele almıştır.

Dil öğretiminde drama da en az yukarıda sayılan alanlar kadar çok sayıda araştırmaya konu olmuştur:

Aynal (1989), ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı “Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans araştırmasında dramatizasyon yöntemiyle çalışan öğrencilerin, takrir yöntemiyle çalışanlara oranla daha başarılı olduklarını saptamıştır.

Ayral (1989), “Teaching English Through Drama (Drama Yoluyla İngilizce Öğretimi)” başlığını taşıyan çalışmasında yabancı dil genelinden İngilizce özeline inerek İngilizce öğretiminde dramanın sağladığı faydalar üzerinde durmuştur.

Türker (1991), “The Use Of Drama in the Communicative Approach to Foreign Language Learning (İletişimsel Yaklaşımda Yabancı Dil Öğreniminde Dramanın Kullanımı)” adlı araştırmasında drama yöntemi öğelerinin Türkiye’deki üniversite düzeyine uygunluğunu sorgulamış ve bu düzeyde uygulanabilir birtakım teknik önerisinde bulunmuştur.

Ay (1997), “Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı” isimli çalışmasında dört temel dil becerisinin hepsine yeterli oranda sahip öğrenciler yetiştirmenin geleneksel yöntemlerle mümkün olmadığı sonucuna varmıştır.

Akoğuz (2002), “İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi” adlı çalışmasında, dramanın sadece dil öğretimi boyutunu ele almayarak, sözlü ve sözsüz iletişimin öğretiminin yanı sıra; jest- mimik, vurgu, tonlama vb. dil fonksiyonlarının öğretiminde de etkili olduğunu savunmuştur.

Asutay (2003), “Dramanın Yabancı Dil Eğitimindeki Yeri ve Önemi” adlı doktora tezinde genel eğitimde dramanın yerini işaret ederek, yabancı dil öğretimi için örnek drama etkinlikleri sunmuştur.

Bakır (2003), Çağdaş Drama Derneği bünyesinde yürüttüğü “Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinde Kullanılması”

adlı proje kapsamında Ankara- Yenimahalle ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 20 danışman ile 5 gün süren bir atölye çalışması yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda katılımcılar, dramanın etkili ve verimli bir öğretim yöntemi olduğunu bildirmişler ve bir kısmı kendi okullarında bu çalışmayı uygulamaya koymuşlardır.

Umutlu'nun (2004), "Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi ve Dramatizasyon Yöntemi İle Sıfatların Öğretimi" isimli deneysel araştırmasında yine geleneksel yöntemlerle drama yöntemi karşılaştırılmış, dramatizasyon yönteminin daha başarılı bir sonuca götürdüğü sonucuna varılmıştır.

Ünsal (2005), "İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Derslerinde Drama Yönteminin Kullanımı ve Bu Yöntemin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı" ismini taşıyan araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıfların Türkçe derslerinde drama yönteminin uygulanmasının, öğrencilerin dil ve anlatım becerilerine olumlu etki yaptığını savunmuştur.

Çevik (2006), "Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı" isimli çalışmasında dramanın yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceği ve bu alanda yararlarının neler olduğu üzerinde durmuştur.

Şahin (2006), "Mersin İl Merkezindeki Devlet ve Özel İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Etkinliği İçerisinde Dramayı Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi" isimli araştırmasında yöredeki İngilizce öğretmenleri üzerinde araştırma yaparak, İngilizce öğretiminde drama yönteminin özel okullarda daha fazla kullanıldığı sonucuna varmıştır.

Kodaz (2007), "Ortaöğretim 9. Sınıflarda Dil Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiği" isimli araştırmasında Dil ve Anlatım dersi kapsamında uygulamalar yaparak, dramanın olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

Saraç (2007), "The Use Of Creative Drama In Developing The Speaking Skills Of Young Learners (Çocukların Konuşma Becerilerini Geliştirmede Yaratıcı Dramanın

Kullanımı)” isimli çalışmasında ders kitapları ile sınırlı kalan yabancı dil öğretiminin konuşma becerisinde yeterli gelişmeyi sağlayamayacağı üzerinde durmuştur.

Koç (2009), “Yabancı Dil Öğretiminde Drama” adlı araştırmasında dramanın dilsel fonksiyonların öğretimindeki etkisini vurgulayarak bu yöntemin yabancı dil öğretimi açısından yararlarını ortaya koymuştur.

Güllü (2009), “Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi” adlı deneysel yüksek lisans çalışmasının sonucunda dramatizasyon yöntemiyle işlenen İngilizce dersi sağlık problemleri konusunun öğrenilmesinde geleneksel yöntemlere göre anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Kara (2009) öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yaptığı “Yabancı Dil Eğitiminde Eğitici Drama Oyunları ve Teknikleri, Uygulamaya Yönelik Bir Araştırma” isimli çalışmasında yabancı dil öğretiminde dramanın kullanılmasının yararları üzerinde durmuş, eğitici drama ve oyunlarının eğitimde daha işlevsel olması ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamasına ilişkin öneriler sunmuştur.

Eğitimde dramanın giderek yaygın hale gelmesi, konuyla ilgili pek çok araştırma yapılmasını sağlamıştır. İleriki yıllarda da şüphesiz drama yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılması ile ilgili araştırmalar yapılmaya devam edilecek ve bu araştırmaların olumlu yankıları eğitim dünyasında yer bulacaktır. Aynı olumlu etkinin özellikle Arapça öğretimi ve dramayı aynı başlık altında birleştiren çalışmaların artması için görülmesi de umulmaktadır.

2. 7. Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Sorumlulukları

Öğretmenin öğrenci için rol model olduğu gerçeği, tüm eğitim bilimciler tarafından benimsenen ortak bir görüştür. Öğrenci, öğretmenin anlattıklarından çok, kendisine yaklaşımından etkilenir. İşte bu durum göz önünde tutulduğunda, drama uygulayacak olan öğretmenin eğitimi ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü yanlış ifade

edilen bir cümleyi unutabilen bir öğrenci, öğretmenin yanlış bir davranışını hiçbir zaman unutmaz.

Öğretmeni kendisi için bir rol model olarak gören öğrenci, drama uygulamaları sırasında da öğretmeninden cesaret alarak aktivitelere katılacak ya da tam tersine ondan çekinerek aktivitelere uzak duracaktır. Öğretmenin öğrencilerle birlikte aktivitelere katılması, onlar gibi oyunun bir parçası olması, dili onların düzeyinde kullanması gibi etkenler, öğrencinin drama aktivitesine zevkle katılmasında rol oynamaktadır. Tüm bunları doğal bir biçimde yaparken aynı zamanda öğretmenliğin gereklerini yerine getirmek, oyun oynarken gözlem ve değerlendirme yapmak, öğretilecek konuyu oyunla bütünleşik olarak sunmak için gereken öğretmen eğitimi ise oldukça özel ve özenli olmalıdır. Öğretmen oyuna kendini kaptırmamalı, öğrencilerin Arapça konuşmalarını teşvik etmek için de hamleler yapmalı, onları bolca konuşturmalıdır. Aksi takdirde yapılan etkinlik, yalnızca oyun oynamaktan ibaret olabilmektedir. İyi bir yabancı dil öğretmenin dikkat etmesi gereken en önemli nokta, Demirel'in (2004) de ifade ettiği gibi, öğrencinin daha çok konuşmasına olanak vermektir. Ona göre “en iyi yabancı dil öğretmenin, öğrencilerini en çok konuşturan öğretmen olduğu unutulmamalıdır” (s. 25).

Arapça öğretimi yapan öğretmenin, dersin birden bire İngilizce gibi büyük bir ilgi görmesini beklemesi yanlıştır. Zira Arapça ile ilk karşılaşma anı öğrencinin İngilizceyi tanımasından çok sonra olmaktadır. Arapçanın kendine özgü harf sistemi, sesletim yapısı vb. özellikleri dolayısıyla öğrenci yeni karşılaştığı bu dile ilk anda korkarak yaklaşabilir, bu çok doğaldır. Arapça öğretmenin üzerine düşen, zaten korkmuş ya da çekinmiş olan öğrencileri dilin karmaşık gramer yapısının içine çekmekten, aslında konuşulduğunda eğlenceli olabileceğini göstermek olmalıdır. Bu bağlamda öğretmenin, öğrencinin Arapçayı *anlamlandırmasını* sağlaması oldukça önemlidir. Çocuk öğrendiği bilgileri birbirine bağlayabilme deneyimlerini edinebilmelidir. Bu da kelimeleri anlamlı cümleler içerisinde duyması, kelimeleri anlamını vererek söylemesi ve daha çok kelime kullanmasıyla olabilmektedir.

Gönen ve Dalkılıç'ın (2000) iyi bir drama ile dil eğitim programı hazırlarken öğretmenin dikkat etmesi gerektiğini belirttiği noktalardan bazıları şu şekildedir:

1. Çocuk ve öğretmen mümkün olduğu oranda, (kelime grupları yerine) cümlelerle konuşmaya çalışmalıdır.
2. Öğretmen, çocuğun kelime haznesini artırması ve kelimelerin anlamlarını kavrayabilmesi için ona her türlü yardımı yapmalı, uygun fırsatlar yaratmalıdır.
3. Mümkün olduğu ölçüde, cümlelerde bir gruplandırma ve sınıflandırma yapmaya önem verilmelidir. Örneğin “bu renk kırmızıdır,” “tavşan bir hayvandır,” gibi.
4. Çocuğun yanlış ifadeleri, doğruları gösterilerek düzeltilmelidir. Çocuğa “O söylediğin yanlış,” demek yerine, “Zannediyorum söylemek istediğin buydu...” denmelidir.
5. Çocuğun dili kavrayabilmesi, çoğunlukla kendini ifade edebilmesinden, konuşmasından “önce” olmaktadır. Bu nedenle çocuğun düzgün ve akıcı konuşmasında kesintiler ve tekrarlamalar olabilmektedir (örneğin, kekelemek). Ayrıca, çocuk kendini ifade için değişik yollar deneyebilmektedir. Bu durumda çocuk anlayışla cesaretlendirilmelidir.
6. Drama ile dil eğitim programında, şarkı söyleme, şiir ve öykü anlatma ve oluşturma, tekerleme, müzikli oyun, dramatizasyon gibi etkinliklere yer verilmelidir (s. 17- 18).

Gönen ve Dalkılıç’ın belirttiği noktalara bakıldığında, öğrencide görülmesi beklenen gelişimin kendi başına ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen şayet öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarıcı ve onları motive edici taktikleri ve davranış biçimlerini bilmiyorsa, yukarıdaki “yapılması gerekenler” listesinden pek başarılı bir sonuç elde edilememesi olasıdır. Bu yüzden Arapça öğretecek bir öğretmenin tüm bu listeyi göz önünde tutmakla birlikte, aldığı pedagoji eğitiminin yanı sıra kendisini geliştirmesi de gerekmektedir.

Arapça öğretimi sırasında drama uygulamalarını kullanacak olan öğretmen, öncelikle ayrıntıları öğretme fikrini bir kenara bırakmalıdır. Zira Arapçanın ayrıntıları oldukça fazla ve yorucu olabilmektedir. Özellikle ortaöğretim düzeyinde yapılan Arapça öğretiminde bu tür ayrıntılar çok gerekli olmayabilir. Öyleyse Arapça öğretmeni öğrencilerine ilk başta dili sevdirmeli ve korkmamalarını sağlamalıdır. Arapça korkutucu değil, yalnızca alfabe bakımından öğrenmeye alıştıkları yabancı dillerden farklıdır.

Drama aktiviteleri sırasında fazla ayrıntıya dalmamak için öğretmenlerin kendilerine sormaları ve cevap almaları gereken bazı sorular vardır. Maley & Duff (1987), drama aktivitesine başlamadan önce sorulması gereken bu soruları “Aktiviteyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için öğrencilerim dilsel olarak ne yapmalı?”, “Listelenen görevlerden hangilerine başvurulacak?” ve “Belirlenen aktivitede bu görevleri yerine getirmek için büyük olasılıkla ihtiyaç duyacakları ifadeler hangileri?” (s. 24) şeklinde belirlemişlerdir.

Bu sorulara alınacak cevaplar, ilk etapta ulaşılmak istenen dilsel hedefin öğretmenin zihninde net bir şekilde belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Sonrasında bir hedef listesi oluşturulmalı ve bunlara ulaşmak için belirlenen görevler belirlenmelidir. Ardından ise bu görevleri yerine getirecek olan öğrencilerin ihtiyaç duyacakları sözel ifadeler belirlenmelidir. Bu üç nokta ise birbiriyle sürekli bağlantı halinde olmalı, biri diğerini tamamlamalıdır.

Daha açıklayıcı bir ifade ile anlatmak gerekirse; hedef öğrencilerin reddetme biçimlerini öğrenmeleri olsun. Öğrenciler bu amaçla yapılan bir aktivitede sözlü ve aktif olarak rol almalıdır. Bunun için öğrenciler öğretmene, arkadaşlarına, ebeveyne, komşuya vb. karşı reddetme biçimlerinin farkını ortaya koyacak biçimde rollere girmelidirler. Bir diğer görev de bu reddetme biçimleri arasındaki farkı ortaya koyan vurgu ve tonlamaları kullanmaları olabilir. Bu ve benzeri görevler listelendikten sonra, ihtiyaç duyulan ifadeler listelenmelidir. Öğretmen listelediği bu ifadeleri aktivite bitimine kadar öğrencilere kazandırmayı hedeflemiş olmalıdır.

Tüm dil etkinliklerinde olduğu gibi, Arapçada da etkinlik sonunda yapılan tartışma çok önemlidir. Arapça öğretmeni, tartışma ortamını oluşturmada ve öğrencileri serbestçe konuşturmada zorlanabilir, ancak rol model olarak onların düzeyinde cümleler kurması, zaman zaman kendisinin de hataya düşmesi, tartışılan konunun eğlenceli yönlerine öğrencileri odaklaması, baskı altına almadan fikir sorması gerekmektedir.

Her öğrencinin tartışmada aktif olarak söz almasını sağlamak öğretmen için elbette zor olmaktadır. Zira bazı öğrenciler çekingen davranarak sadece dinlemek isteyebilirler. Böylesi bir durumda öğretmenin, bu öğrencilere onları zorlamadan ancak

davet edici sorular yöneltmesi uygun olur. “Aslında senin de ne düşündüğünü bilmek isteriz.”, “Sen olsaydın bu durumda daha farklı davranırdın, değil mi? Ne yapardın?” gibi sorular, konuşmaya çekinen öğrenciler için cesaret verici olabilir. Ancak cevap almak için üstelemek, öğrenciyi korkutacağı için yanlış olacaktır. Israr etmek yerine öğrencilerin zaman içerisinde kendiliğinden tartışmaya katılmalarını beklemek en uygun davranıştır.

Arapça öğretmeni drama uygulamaları sırasında örneğin İngilizce öğretmeninden daha fazla zamana ihtiyaç duyabilir. Zira farklı bir alfabenin okunması, anlamı bilinmese bile ana dille büyük ölçüde aynı olan bir alfabenin okunmasından daha yavaş olmaktadır. Bu da metne dayalı drama etkinliklerinde fazladan zamana olan ihtiyacı artırmaktadır.

Arapça öğrencilerinin yaşadığı belki de en büyük zorluk; okuma, yazma, konuşma, dinleme- anlama becerilerini sıfırdan kazanan bir okul öncesi ya da ilkokul öğrencisi gibi olmalarıdır. Ancak tüm bu zorluklar Arapça öğretmenin drama yönteminden uzak durmasına sebep olmamalı, aksine daha iyi bir eğitimden geçerek meslek hayatı boyunca kendini geliştirmesine vesile olmalıdır.

Arapça öğretimi yapan bir öğretmen, dilin öğrenciye sivri gelen yönlerini dramayla törpüleyerek öğrenciye sunduğunda hem kendisi hem de öğrenciler Arapça öğrenmekten daha fazla zevk alabilirler. Bunun için bir Arapça öğretmeni, dramayla ilgili hizmet içi eğitime ve kişisel gelişimine ayrı bir önem vermelidir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça derslerini yürüten öğretmenlerin sınıf içerisinde drama yöntemini kullanmaları ile ilgili olarak mevcut durumun saptanması açısından bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çepni (2007) betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmaların “genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için” yürütüldüğünü ifade etmektedir (s. 34). Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça derslerini yürüten öğretmenlerin sınıf içerisinde drama yöntemini kullanmaları, öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, aldıkları eğitimin türü ve düzeyi, mesleki kıdemleri ve dramaya yönelik aldıkları kurs/ seminer vb. değişkenlere göre incelenmiştir. Bu amaçla önce konu ile ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Dil, yabancı dil, dil öğretimi, dil öğretim yöntemleri, öğretmen merkezli yöntemler, öğrenci merkezli yöntemler, drama, eğitsel drama, dil öğretiminde drama ile ilgili Türkçe ve yabancı dilde yazılmış kaynaklar incelenmiş, araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Ardından Arapça derslerini yürüten öğretmenlerin drama yöntemini kullanma düzeylerini saptamak amacıyla Berna ŞAHİN’in 2006 yılında yaptığı “Mersin İl Merkezindeki Devlet ve Özel Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Etkinliği İçerisinde Dramayı Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi” konulu çalışmasında kullanılmış olan anket, örnekleme oluşturan öğretmenlere uygulanmıştır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninin, İç Anadolu Bölgesi il ve ilçe merkezlerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça derslerini yürüten öğretmenler oluşturmaktadır. Bu ise toplamda 25 okulda görev yapan 112 öğretmeni ifade etmektedir.

İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin araştırma kapsamına alınmamış olmasının sebebi; Anadolu İmam Hatip Liselerine atanan öğretmenlerin ve orada okuyan öğrencilerin sınavla seçilerek buralarda çalışmaya ve okumaya hak kazanmış olmalarıdır. Bu seçilmişlik durumunun; örneklemdaki öğretmenlerin ve onların yaptıkları dil öğretiminin araştırmaya sağlayacağı katkıyı kalite bakımından nispeten daha yüksek kıldığı düşünülmektedir.

Tablo 1

Evren ve Örneklemin İl ve İlçelerde Bulunan Okullara Göre Dağılımı

		F	%
ANKARA	Tevfik İleri A.İ.H.L.	9	8
	Hacı Bayram A.İ.H.L.	2	1,7
	Beypazarı A.İ.H.L.	2	1,7
	Çubuk A.İ.H.L.	5	4,4
	Gölbaşı A.İ.H.L.	3	2,6
	Mamak A.İ.H.L.	9	8
	Sincan A.İ.H.L.	5	4,4
	Şereflikoçhisar A.İ.H.L.	1	0,8
ÇANKIRI	Çankırı A.İ.H.L.	3	2,6
ESKİŞEHİR	Eskişehir Sarar A. İ. H. L	4	3,5
SİVAS	Sivas A.İ.H.L.	6	5,3
	Abdussamet A.İ.H.L.	5	4,4
KIRIKKALE	Kırıkkale A.İ.H.L.	3	2,6
KIRŞEHİR	Kırşehir A.İ.H.L.	5	4,4
NEVŞEHİR	Nevşehir A.İ.H.L.	3	2,6
YOZGAT	Yozgat A.İ.H.L.	7	6,2
	Sorgun A.İ.H.L.	8	7
AKSARAY	Aksaray A.İ.H.L.	1	0,8
KARAMAN	Karaman A.İ.H.L.	5	4,4
KAYSERİ	A. Rıza Özderici A.İ.H.L.	10	8,9
	Melikgazi A.İ.H.L.	3	2,6
	M. Germirli A.İ.H.L.	6	5,3
KONYA	Konya A.İ.H.L.	2	1,7
	Selçuklu A.İ.H.L.	2	1,7
NİĞDE	Niğde A.İ.H.L.	3	2,6
Toplam		112	100

Araştırmanın örneklemi, öğretmen sayısının uygunluğu ve örneklemin evreni temsil gücünü kaybetmemesi gibi sebeplerden ötürü evrenin tamamını içine alacak şekilde belirlenmiştir. Evren kapsamındaki 112 öğretmen, aynı zamanda örneklemi de oluşturmaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	F	%
Bayan	46	41,1
Bay	66	58,9
Toplam	112	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 46'sı (%41,07) bayan, 66'sı (%58,92) erkektir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Dağılımları

	F	%
Eğitim Fakültesi	27	24,2
Fen Edebiyat Fakültesi	17	15,2
D. T. C. F.	7	6,2
İlahiyat Fakültesi	52	46,4
Diğer	9	8
Toplam	112	100

Ayrıca öğretmenlerin 27'si (%24,1) Eğitim Fakültesi, 17'si (%15,1) Fen Edebiyat Fakültesi, 7'si (%6,2) Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 52'si (%46,4) İlahiyat Fakültesi, 9'u (%8) ise diğer fakültelerden mezundurlar.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

	F	%
0-5 yıl	23	20
6-10 yıl	13	11,6
11-15 yıl	29	25,8
16-20 yıl	21	18,7
21 yıl ve üzeri	26	23,2
Toplam	112	100
15 yıl ve daha az	65	58,1
15 yıldan fazla	47	41,9
Toplam	112	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde, 65 öğretmenin (%58,1) 15 yıl ve daha az, 47 öğretmenin (%41,9) ise 15 yıldan daha fazla deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

	F	%
20- 25	2	1,78
26- 30	10	8,92
31- 35	21	18,75
36- 40	29	25,89
41- 45	26	23,21
46 ve üstü	24	21,42
Toplam	112	100
35 yaş ve altı	33	24,4
35 yaş üstü	79	70,5
Toplam	112	100

Evreni ve örneklemini oluşturan öğretmenlerin 33'ü (%24,4) 35 yaş ve altında iken, 79'u (%70,5) 35 yaşın üzerindedir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

	F	%
Lisans	82	73,3
Lisansüstü	30	26,7
Toplam	112	100

112 öğretmenden 82'si (%73,3) lisans düzeyinde, 30'u ise (%26,7) lisansüstü düzeyde eğitim almıştır.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dramayla İlgili Ders/ Kurs/ Seminer Alma Durumlarına Göre Dağılımları

		F	%
Alan	Lisans Dersi	10	9
	A.Ü. Eğitim Bilimleri		
	Fakültesi Yaratıcı Drama	1	0,8
	Etkinliği		
	Diğer	10	9
Almayan		91	81,2
Toplam		112	100

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin daha önce drama ile ilgili herhangi bir ders, kurs ya da seminer alıp almadıkları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin 10'u (%9) lisans dersi olarak drama almış, yalnızca biri (%0,8) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin düzenlediği yaratıcı drama etkinliklerine katılmış, 10'u (%9)

diğer kurs ve seminerlerde drama ile tanışmıştır. Öğretmenlerin 91'si (%81,2) ise drama ile ilgili hiçbir derse, kursa ya da seminere katılmamıştır

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dramaya İlişkin Bilgi Düzeylerine Göre Dağılımları

	F	%
Hiç Yok	28	25
Çok Az Var	36	32.1
Orta Düzeyde Var	42	37.5
İyi Düzeyde Var	6	5.4
Çok İyi Düzeyde Var	0	0
Toplam	112	100

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin drama ile ilgili bilgi düzeyleri kendilerine sorulmuş ve kendi kendilerini drama bilgileri açısından nerede gördükleri saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin 28'i (% 25) hiç drama bilgileri olmadığını belirtirken; 36 öğretmen (% 32. 142) “çok az var”, 42 öğretmen (% 37. 5) “orta düzeyde var”, 6 öğretmen de (% 5. 357) “çok iyi düzeyde var” cevabını vermiştir. Çok iyi düzeyde drama bilgisine sahip olduğunu söyleyen öğretmen ise bulunmamaktadır.

3. 3. Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak, araştırma konusunun genel hatlarını belirleyen kavramsal çerçevenin oluşturulması için literatür incelemesi yapılmıştır. Alanda yazılmış ve ulaşılabilen en temel Türkçe ve yabancı kaynaklardan başlanarak en yakın tarihli eserlere gelinmiştir. Alanda yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmaları da bu incelemeye dahil edilmiştir. Üniversite kütüphaneleri, internet adresleri ve Ulusal Tez Merkezi kaynakların sağlandığı temel birimler olmuştur.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak öğretmenlere yönelik hazırlanmış anket kullanılmıştır. Kullanılan araç, 2006 yılında Berna ŞAHİN tarafından “Mersin İl Merkezindeki Devlet ve Özel Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Etkinliği İçerisinde Dramayı Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans çalışmasında kullanılmış olan ankettir.

Anketin birinci bölümü, örneklemedeki öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları, mesleki kıdemleri, dramaya ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik kişisel sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm kullanılan ders içi öğretim etkinliklerini, öğretim etkinliğinin yararlılık düzeyini, hangi öğretim etkinliğinin drama etkinlikleri kapsamına girdiğini belirleyen sorulardan; üçüncü bölüm ise öğretim etkinliğinin kullanım sıklığını belirleyen sorulardan oluşmaktadır. Anketin son bölümünde ise, şayet öğretmenler drama tekniklerini kullanıyorlar ise etkinliklerdeki rolleri ve hangi sınıflarda daha fazla kullandıkları sorulmuştur.

Bu araştırma ölçeğinin güvenirliği tekrar test edilmiştir. Veri toplama aracı evren içinden rastgele olarak seçilen, evreni tespit ettiğine inanılan bir gruba deneme için uygulanmıştır. Anketin güvenirlik değerleri için Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Buna göre; anketin ikinci bölümünün güvenirlik katsayısı 0.80, üçüncü bölümün güvenirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı 0.70 ve üstü, güvenirlik için yeterli kabul edilmektedir. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu, maddelerin birbiri ile tutarlı ölçmeler yaptığını gösterir niteliktedir.

Ankette hem drama teknikleri hem de drama kapsamına girmeyen teknikler karıştırılarak verilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak drama tekniklerinden hangilerini ne kadar sıklıkla kullandığı, tekniklerin yararlılık düzeyi hakkındaki bilgileri, hangi tekniğin drama kapsamına girdiği hakkındaki bilgileri ortaya çıkarılmıştır.

Uygulama, tüm İç Anadolu Bölgesi il ve ilçe merkezlerini kapsadığından tüm illere ve ilçelere bizzat gidilememiştir. Anketler bazı okullara internet vasıtasıyla, bazı okullara kargoyla, bazı okullara da bizzat gidilerek ulaştırılmıştır. Bizzat gidilen okullardan yine bizzat toplanmış, diğer okullarda ise faks ve kargo yoluyla toplanmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada, Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça dersini yürüten öğretmenlerce doldurulan anket sonuçlarına dayalı olarak elde edilen veriler, öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları, drama ile ilgili aldıkları eğitim ve mesleki kıdemlerini kapsayan değişkenlere göre incelenmiştir. Bu aşamada SPSS 15.0 programı kullanılmış ve istatistik uzmanlarından yardım alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket örneklemdaki kişilere uygulandıktan sonra 116 adet anket elde edilmiş, her bir anket kâğıdı tek tek gözden geçirilmiş ve uygun olarak cevaplanmayan 4 adet anket kâğıdı değerlendirme dışı bırakılarak 112 adet veri kâğıdı üzerinde çalışılmıştır. Öğretmenlerin ölçekteki maddelerden aldıkları puanları düzenlemek için bilgisayarda bir çizelge düzenlenmiş ve ölçekteki her bir maddeden aldıkları puanlar çizelgeye ayrı ayrı geçirilmiştir.

Ölçeğin analizinde değerlendirmenin her bir boyutuna ve her boyuttaki her bir madde için aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sonrasında anket maddeleri arasında karışık olarak verilen drama teknikleri ile diğer tekniklerin ortalama ve standart sapma değerleri ayrıca hesaplanmış ve öğretmenlerin drama yöntemlerini kullanma düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. Bu ortalamalar oluşturulan ölçekte belirli nitelik gruplarına girmiştir. Sınıflama ölçeğinin oluşturulmasında “*Aralık Genişliği= Dizi genişliği/ Yapılacak Grup Sayısı*” formülü kullanılmıştır. Buna göre oluşturulan ölçekte; verilerin ağırlık, nitelik grupları ve bunların sınırları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Verilerin Nitelik Grupları ve Sınırları

Verilen Ağırlık	Nitelik Grubu	Sınırı
4	Çok iyi düzeyde	3,26– 4,00
3	İyi düzeyde	2,51– 3,25
2	Az düzeyde	1,76– 2,50
1	Çok az düzeyde	1,00– 1,75

Anketteki veriler, tek tek bilgisayar ortamında SPSS 15,0 programı kullanılarak işlenmiş, cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca bağımsız t testi ve tek

yönlü varyans (One Way ANOVA) testi kullanılarak frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, gruplar arası farklılıkların anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

Bağımsız t- testi, Ural'ın (2006) tanımıyla “birbirinden bağımsız iki grubun veya örneklemin bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak, ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde (%95, %99 gibi) anlamlı (önemli) olup olmadığını” saptayan istatistiksel tekniktir (s. 200).

Tek yönlü varyans analizi (one- way ANOVA) ise, t- testinden farklı olarak “iki ve daha fazla grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak, ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde (%95, %99 gibi) anlamlı (önemli) olup olmadığını” (Ural, 2006: 213) saptamaya yönelik istatistik tekniğidir.

Bahsedilen testlerin uygulanmasıyla elde edilen veriler, tablolar halinde sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde İç Anadolu Bölgesi il ve ilçe merkezlerindeki Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça dersini yürüten öğretmenlerin öğretim etkinliği olarak dramayı kullanma düzeylerinin incelenmesi için sorulan alt problemlere ilişkin gerçekleştirilen analizler ve bulgular yer almaktadır.

Alt problemlerin analizinde öğretmenlerin cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre görüşlerinin karşılaştırılmasında bağımsız t testi, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, mezuniyet durumları ile ilgili grup değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (One-Way ANOVA), yaş aralıkları, ders/ kurs/ seminer alma durumları ile ilgili olarak ise çapraz tablo kullanılmıştır. Toplanan veriler, tablolar halinde gösterilmiştir.

4. 1. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 10’da öğretmenlerin verilen ders içi öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarına ilişkin veriler görülmektedir. “Soru- Cevap Yöntemi” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin 80’i (%71,4) “çok sık kullanıyorum”, 31’i (%27,6) “orta sıklıkta kullanıyorum”, 1’i (%0,8) “çok az kullanıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Soru-cevap ders içi etkinliğine ilişkin olarak “hiç kullanmıyorum” diyen öğretmen bulunmamaktadır. Bu tablodan hareketle araştırmanın 1. alt problemi olan “Arap Dili öğretiminde öğretmenler, ağırlıklı olarak hangi yöntemleri kullanmaktadırlar?” sorusunun cevabı, anlatım yönteminin bir tekniği olan “soru- cevap” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Ders İçi Etkinlikleri Kullanma Sıklıklarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Bulguları

Önermeler		N	Hiç Kullanmıyorum	Çok az Kullanıyorum	Orta sıklıkta Kullanıyorum	Çok Sık Kullanıyorum	$\bar{X}$	S.s
			f	f	f	f		
1	Soru- Cevap	112	-	1	31	80	3.70	0.47
2	Boşluk Doldurma	112	1	10	51	50	3.33	0.67
3	Çeviri	112	2	84	31	75	3.59	0.65
4	Hikâye Anlatma	112	22	33	44	13	2.42	0.93
5	Grammer Oyunları	112	5	7	35	65	3.42	0.80
6	Okuma& Dinleme	112	23	27	42	20	2.52	1.01
7	Rol Oynama& Rol Verme	112	24	31	36	21	2.48	1.03
8	Kelime Oyunları& Bulmaca	112	11	17	38	46	3.06	0.97
9	Doğaçlama	112	42	40	15	15	2.02	1.02
10	Mim	112	81	19	10	2	1.40	0.72
11	Kukla	112	100	9	3	-	1.13	0.13
12	Gösteri	112	49	29	19	15	2.00	1.07
13	Eşleştirme	112	24	34	35	19	2.43	1.01
Genel aritmetik ortalama ve standart sapma							2,57	0,80

Bu maddeyle ilgili olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,70'tir. Bu değer, en yüksek aritmetik ortalama değeridir ve öğretmen görüşlerinin ortalamasının “çok iyi düzeyde” olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 9). Bir başka ifade ile öğretmenler, ders içerisinde soru- cevap tekniğine dayalı etkinliklere çok iyi düzeyde yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Yine Tablo 10 incelendiğinde “Kukla” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin hiçbiri (%0) “çok sık kullanıyorum” dememiştir. Bunun yanı sıra 3 öğretmen (%2,6) “orta sıklıkta kullanıyorum”, 9 öğretmen (%8) “çok az kullanıyorum” ve 100 öğretmen de (%89) “hiç kullanmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,13'tür. Bu değer, en düşük aritmetik ortalama değeridir ve öğretmen görüşlerinin ortalamasının “çok az düzeyde” olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile öğretmenler, sınıf içerisinde kukla etkinliklerini yetersiz derecede az kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 10'un analiz sonuçları incelendiğinde genel aritmetik ortalama 2,57'dir. Bu değere göre, araştırma örneklemindeki öğretmenlerin genel olarak anket maddeleri arasında verilen ders içi etkinliklerini "iyi düzeyde" kullandıkları görülmektedir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Ders İçinde Drama Etkinliklerini Kullanma Sıklıklarının Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Kıdem Durumu	N	$\bar{X}$	S.s	F	P
0-5 yıl	23	17,30	5,32	3,02	,04
6-10 yıl	13	19,15	6,01		
11-15 yıl	29	17,00	4,51		
16-20 yıl	21	14,52	5,02		
21 yıl ve üzeri	26	15,23	4,77		

Drama tekniklerini ders içerisinde hangi sıklıkta kullandıklarına dair görüşleri alınan öğretmenlerin, meslekteki kıdem durumlarına göre görüşleri arasındaki farkın manidar olup olmadığına One-way ANOVA testi ile bakıldığında, .04 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F = 3,02$ ve $p < .05$].

Tablo 12

Kıdem Durumlarına Göre Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Anlamlı fark
Gruplararası	237,14	4	59,28	2-4
Gruplariçi	2704,41	107	25,27	
Toplam	2941,56	111		

Bulunan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Multiple Comparisons tablosunda Tukey testi sonuçlarına göre:

Kıdem yılı 6-10 yıl ($X = 19,1$) ile kıdem yılı 16- 20 yıl ($X = 14,5$) arası olan öğretmenler arasında kıdem yılı 6-10 yıl arası olan öğretmen grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, 2. alt problemin ilk sorusu olan "Öğretmenlerin Arapça Öğretimi sırasında drama yöntemini ve tekniklerini kullanma sıklıkları mesleki kıdemlerine göre nasıldır?" sorusunun cevabını teşkil etmektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Ders İçinde Drama Etkinliklerini Kullanma Sıklıklarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Bay	66	15,53	5,01	110	-2,27	,02
Bayan	46	17,73	5,10			

Tablo 13 incelendiğinde bayan Arapça öğretmenlerin ortalamasının $X = 17,73$, erkek Arapça öğretmenlerin ortalamasının $X = 15,53$ olduğu görülmektedir. Cinsiyet durumu değişkenine bağlı olarak gruplar arasında ortalamalar bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Gruplar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı kıyaslamalı olarak Tablo 13'te görülmektedir.

Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise -2,27 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark, .02 düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı fark bayan öğretmenler lehinedir.

Bayan öğretmenler, Arapça dersi kapsamında drama etkinliklerini erkek öğretmenlerden daha sık kullanmaktadır. Erkek öğretmenler ise drama tekniklerini daha az tercih etmektedirler. Elde edilen bu sonuç, 2. alt problemin “Öğretmenlerin Arapça Öğretimi sırasında drama yöntemini ve tekniklerini kullanma sıklıkları cinsiyetlerine göre nasıldır?” sorusunu cevaplamaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin Ders İçinde Drama Etkinliklerini Kullanma Sıklıklarının Mezuniyet Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Mezuniyet Durumu	N	$\bar{X}$	S.s	F	P
Eğitim Fakültesi	27	16,03	4,18	2,16	,78
Fen Edebiyat Fakültesi	17	19,11	5,72		
DTCF	7	19,00	5,50		
İlahiyat Fakültesi	52	15,65	4,77		
Diğer	9	15,11	7,06		

Drama tekniklerini ders içerisinde hangi sıklıkta kullandıklarına dair görüşleri alınan öğretmenlerin, mezuniyet durumlarına göre görüşleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına One-way ANOVA testi ile bakıldığında, .78 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir [$F = 2,16$ ve $p > .05$].

Bu sonuç bize, öğretmenlerin Arapça dersinde drama tekniklerini kullanma sıklıklarının, mezuniyet durumlarına göre değişmediğini bildirmektedir. Mezuniyet durumları farklılık gösteren öğretmenlerin görüşleri birbirini desteklemektedir.

Elde edilen bu sonuç, 2. alt problemin “Öğretmenlerin Arapça Öğretimi sırasında drama yöntemini ve tekniklerini kullanma sıklıkları mezuniyet durumlarına göre nasıldır?” sorusunun cevabı niteliğindedir.

4. 2. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Drama Tekniklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Arapça derslerini yürüten öğretmenlerin anket maddeleri arasında karışık olarak verilen drama yöntemlerini yararlı bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri incelenerek elde edilen verilerden Tablo 15’te sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 15

Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Bulguları

Önergeler	N	AZ	ORTA	ÇOK	$\bar{X}$	S.s
		f	f	f		
1 Soru- Cevap	112	1	26	85	2.75	0.45
2 Boşluk Doldurma	112	6	41	65	2.52	0.59
3 Çeviri	112	6	31	75	2.61	0.58
4 Hikâye Anlatma	112	2	40	48	2.21	0.77
6 Gramer Oyunları	112	9	36	67	2.51	0.64
5 Okuma& Dinleme	112	28	39	45	2.15	0.79
7 Rol Oynama& Rol Verme	112	12	33	67	2.49	0.68
8 Kelime Oyunları& Bulmaca	112	12	40	60	2.41	0.68
9 Doğaçlama	112	39	32	41	2.01	0.84
10 Mim	112	61	33	18	1.61	0.75
11 Kukla	112	65	25	22	1.60	0.79
12 Gösteri	112	30	38	44	2.12	0.80
13 Eşleştirme	112	21	33	58	2.33	0.77
Genel aritmetik ortalama ve standart sapma					2,24	0,70

Tablo 15’te öğretmenlerin anket maddeleri arasında verilen drama etkinliklerinin yararlılık düzeylerine ilişkin görüşleri görülmektedir. “Soru- Cevap” etkinliklerine

ilişkin olarak 85 öğretmen (%75) “Çok Yararlıdır”, 26 öğretmen (%23) “Orta Düzeyde Yararlıdır” ve 1 öğretmen %(0,8) de “Az Yararlıdır” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,75’tir. Bu değer, en yüksek aritmetik ortalama değeridir ve öğretmen görüşlerinin ortalamasının “iyi düzeyde” olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile öğretmenler, soru- cevap etkinliklerinin yararının iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Yine Tablo 15 incelendiğinde “Kukla” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin 22’si (%19) “Çok Yararlıdır”, 25’i (%22) “Orta Düzeyde Yararlıdır” ve 65’i (%58) ise “Az Yararlıdır” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,60’ tır. Bu değer, en düşük aritmetik ortalama değeridir ve öğretmen görüşlerinin ortalamasının “çok az düzeyde” olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile öğretmenler, drama yöntemine ait tekniklerden biri olan kuklanın, Arapça öğretimindeki yararlılık düzeyinin çok az olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 15’in analiz sonuçları incelendiğinde genel aritmetik ortalama 2,24’tür. Bu değere göre, araştırma örneklemindeki öğretmenlerin genel olarak anket maddeleri arasında verilen ders içi etkinliklerinin “az düzeyde” yararlı olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarının Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Kıdem Durumu	N	$\bar{X}$	S.s	F	P
0-5 yıl	23	17,26	4,31	2,21	,07
6-10 yıl	13	18,84	4,16		
11-15 yıl	29	16,89	4,14		
16-20 yıl	21	15,76	4,03		
21 yıl ve üzeri	26	15,07	4,13		

Drama tekniklerinin yararlılık düzeyine dair görüşleri alınan öğretmenlerin, meslekteki kıdem durumlarına göre görüşleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına

One-way ANOVA testi ile bakıldığında, .07 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir [$F = 2,21$ ve $p > .05$].

Bu bulgu, öğretmenlerin drama etkinliklerinin yararlılığına ilişkin görüşlerini, meslekteki kıdemlerinin etkilemediği yönünde yorumlanabilir. Kıdem durumları farklılık gösteren öğretmenlerin görüşleri birbirini desteklemektedir.

Elde edilen bu sonuç, 3. alt problemin “Öğretmenlerin drama yöntem ve tekniklerini yararlı ya da yararsız bulma durumları mesleki kıdemlerine göre nasıldır?” sorusunun cevabını teşkil etmektedir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Bay	66	15,89	4,22	110	-2,02	,04
Bayan	46	17,52	4,14			

Gruplar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı kıyaslamalı olarak Tablo 17’te görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu -2,02 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark, .04 düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı fark bayan öğretmenler yönündedir.

Üçüncü alt problemin “Öğretmenlerin drama yöntem ve tekniklerini yararlı ya da yararsız bulma durumları cinsiyetlerine göre nasıldır?” sorusunun cevabı olan bu sonuca göre; bayan öğretmenler, Arapça dersi kapsamında drama etkinliklerini erkek öğretmenlerden daha sık yararlı bulmaktadır. Erkek öğretmenler ise drama tekniklerini daha az yararlı bulmaktadırlar.

Tablo 18

Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Yararlı Bulup Bulmadıklarının Mezuniyet Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Mezuniyet Durumu	N	$\bar{X}$	S.s	F	P
Eğitim Fakültesi	27	16,22	4,02	1,59	,18
Fen Edebiyat Fakültesi	17	17,76	4,58		
DTCF	7	19,14	5,14		
İlahiyat Fakültesi	52	16,34	3,92		
Diğer	9	14,55	4,90		

Drama tekniklerinin Arapça dersi içerisinde kullanılmasının yararlılık düzeyi ile ilgili görüşleri alınan öğretmenlerin, mezuniyet durumlarına göre görüşleri arasındaki farkın manidar olup olmadığına One-way ANOVA testi ile bakıldığında, .18 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir [$F = 1,59$ ve $p > .05$].

Bu sonuç bize üçüncü alt problemin “Öğretmenlerin drama yöntem ve tekniklerini yararlı ya da yararsız bulma durumları mezuniyet durumlarına göre nasıldır?” sorusunun cevabını sunarak; öğretmenlerin Arapça dersinde drama tekniklerinin yararlılık düzeyi hakkındaki görüşlerinin mezuniyet durumlarına göre değişmediğini bildirmektedir. Mezuniyet durumları farklılık gösteren öğretmenlerin görüşleri birbirini desteklemektedir.

4. 3. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Drama Tekniklerinin Hangileri Olduğuna Dair Farkındalıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu alt problemin çözümü için öğretmenlere, anket maddeleri arasında değişik öğretim teknikleriyle beraber drama teknikleri de verilmiş ve bunlardan hangilerinin drama tekniği olduğu sorularak, verilen öğretim tekniklerinin drama teknikleri kapsamına girip girmediği hakkındaki bilgileri sorulmuştur. Burada sunulan teknikler arasında *hikâye anlatma, gramer oyunları, rol oynama& rol verme, kelime oyunları& bulmaca, doğaçlama, mim, kukla ve gösteri* teknikleri drama kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Drama Tekniklerinin Hangileri Olduğuna Dair Farkındalıklarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Bulguları

	Önermeler	N	EVET	HAYIR	$\bar{X}$	S.s
			f	f		
1	Soru- Cevap	112	38	74	1.33	0.47
2	Boşluk Doldurma	112	25	87	1.22	0.41
3	Çeviri	112	46	66	1.41	0.49
4	Hikâye Anlatma	112	82	30	1.73	0.44
5	Gramer Oyunları	112	44	68	1.39	0.49
6	Okuma& Dinleme	112	61	51	1.54	0.50
7	Rol Oynama& Rol Verme	112	110	2	1.98	0.13
8	Kelime Oyunları& Bulmaca	112	47	65	1.41	0.49
9	Doğaçlama	112	96	16	1.85	0.35
10	Mim	112	72	40	1.64	0.48
11	Kukla	112	70	42	1.62	0.48
12	Gösteri	112	67	45	1.59	0.49
13	Eşleştirme	112	64	48	1.57	0.49
Genel aritmetik ortalama ve standart sapma					1,56	0,44

Hikâye anlatma tekniği ile ilgili olarak 112 öğretmenden 82'si (%73,2) drama etkinlikleri kapsamına girdiğini belirtirken, 30'u (%26,7) hikâye anlatmanın bir drama tekniği olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Gramer Oyunları tekniğinin drama yöntemi içerisinde yer aldığını söyleyen öğretmen sayısı 44 (%39,2) iken, bu tekniğin dramaya ait olmadığını belirten 68 öğretmen (%60,7) bulunmaktadır.

Rol Oynama& Rol Verme tekniğine dayalı etkinliklerin drama yöntemine ait olduğu öğretmenler arasında genel bir ortak görüş teşkil etmektedir. Buna göre 110 öğretmen (%98,2) rol oynama ve rol verme tekniğinin drama yöntemi kapsamında olduğunu söylerken, 2 öğretmen (%1,7) bu etkinlikleri drama kapsamında değerlendirmemektedir.

Kelime Oyunları& Bulmaca etkinliklerinin drama kapsamına girip girmediği ile ilgili olarak 47 öğretmen (%42) “evet” cevabını verirken, 65 öğretmen de (%58) “hayır” cevabını vermiştir.

Doğaçlama tekniğinin drama kapsamına girip girmediği ile ilgili olarak 96 öğretmen (%85,7) “evet” demiş yani bu tekniğin drama kapsamına girdiğini belirtmiştir. Buna karşılık 16 öğretmen (%14,2) “hayır” cevabını vermiştir.

Mim tekniği ile ilgili olarak 72 (%64,2) öğretmen bu tekniğin drama kapsamına girdiği yönünde görüş belirtirken, 40 (%35,7) öğretmen *mim* tekniğinin dramaya ait olmadığını belirtmiştir.

Kukla tekniğine dayalı etkinliklerin drama yöntemi kapsamında yer aldığını söyleyen öğretmen sayısı 70 (%62,5) iken, bu tekniğin drama kapsamına girmediğini belirten öğretmen sayısı 42 (%37,5)’dir.

Gösteri tekniğinin drama kapsamına girip girmediği ile ilgili olarak 67 öğretmen (%59,8) “evet” cevabını verirken, 45 öğretmen (%40,2) bu tekniğin drama kapsamına girmediği yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 19’den çıkan sonuca göre öğretmenler, birçok drama tekniğini tanımaktadırlar. Ancak *Grammer Oyunları* ve *Kelime Oyunu& Bulmaca* teknikleri birer drama tekniği olmasına rağmen, araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak bu teknikleri drama yönteminin dışında tutmuşlardır.

Tablo 20

Öğretmenlerin Drama Tekniklerinin Hangileri Olduğuna Dair Farkındalıklarının Mezuniyet Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Mezuniyet Durumu	N	$\bar{X}$	S.s	F	P
Eğitim Fakültesi	27	19,34	2,97	2,28	,06
Fen Edebiyat Fakültesi	17	21,38	3,35		
DTCF	7	21,37	2,56		
İlahiyat Fakültesi	52	20,00	2,60		
Diğer	9	19,80	3,22		

Anket maddeleri arasında karışık olarak verilen drama tekniklerinin hangileri olduğuna dair farkındalıklarının, mezuniyet durumlarına göre değişip değişmediğine yine One-way ANOVA testi ile bakılmıştır. Test sonucunda .06 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir [F = 2,28 ve $p > .05$].

Dördüncü alt problemin “Öğretmenlerin drama yöntem ve tekniklerinin hangileri olduğuna dair farkındalıkları mezuniyet durumlarına göre nasıldır?” sorusunun cevabı olan bu sonuca göre; öğretmenlerin drama tekniklerinin hangileri olduğu ile ilgili farkındalık düzeyleri, mezuniyet durumlarına göre değişmemektedir. Mezuniyet durumları farklılık gösteren öğretmenlerin görüşleri birbirini desteklemektedir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Drama Tekniklerinin Hangileri Olduğuna Dair Farkındalıklarının Eğitim Düzeylerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Eğitim Düzeyi	N	X	S.s	Sd	T	p
Lisans	82	13.69	2.05	110	1,22	.22
Lisansüstü	30	13.16	1.91			

Tablo 21 incelendiğinde gruplar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı görülmektedir.

Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise 1,22 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasında .22 düzeyinde ($p>0,05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dördüncü alt problemin “Öğretmenlerin drama yöntem ve tekniklerinin hangileri olduğuna dair farkındalıkları eğitim düzeylerine göre nasıldır?” sorusunun cevabı olan bu sonuca göre; lisans mezunu Arapça öğretmenlerinin farkındalıkları ile lisansüstü mezunu Arapça öğretmenlerinin farkındalıkları arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

4. 4. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Drama Yöntemini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu alt probleme ilişkin olarak, öğretmenlere, dramayla ilgili herhangi bir kurs ya da ders alıp almadıkları sorulmuş, alınan cevaplara bağlı olarak öğretmenlerin drama kullanımı arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu alt problemde “drama kullanımı” genel olarak drama tekniklerinin yerine kullanılmış, dolayısı ile tek tek drama yöntemleri bu

soruda analiz edilmemiş ve bir bütün olarak öğretmenlerin dramayı kullanıp kullanılmadıkları incelenmiştir.

Ankette bu yönde bir soru olmamasına rağmen, 13. ve 14. soruların dramayı kullanmayanlarca işaretlenmemesi istenmiş, dolayısı ile bu soruları işaretlemeyenler, dramayı kullanmıyor kabul edilmişlerdir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Dramayı Kullanma Düzeylerinin, Dramayla İlgili Ders/ Kurs/ Seminer Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

			Kurs- Ders- Seminer Alma Durumu		
			Evet	Hayır	Toplam
Drama	Evet	N	4	36	40
		%	10	90	35.8
Kullanımı	Hayır	N	17	55	72
		%	24	76	64.2
		N	21	91	112
Toplam		%	18.8	81.2	100

Tablo 22'ye bakıldığında öğretmenlerden, dramayla ilgili ders/kurs/seminer alanların 4'ü (%10), dramayla ilgili ders/kurs/seminer almayanların ise 36'sı (%90) dramayı kullanmaktadır. Dramayı en çok kullanan öğretmenlerin dramayla ilgili herhangi bir ders, kurs ya da seminer almayanlar olduğu görülmektedir. Bu sonuç, beşinci alt problemin “Öğretmenlerin Arapça öğretiminde drama yöntemini kullanma düzeyleri ders, kurs ya da seminer alma durumlarına göre nasıldır?” sorusunun cevabını oluşturmaktadır.

Tablo 23

Öğretmenlerin Dramayı Kullanma Düzeylerinin, Eğitim Düzeylerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

			Eğitim Düzeyi		
			Evet	Hayır	Toplam
Drama	Evet	N	27	13	40
		%	69.3	30.7	35.8
Kullanımı	Hayır	N	55	17	72
		%	75.3	24.7	64.2
		N	82	30	112
Toplam		%	18.8	81.2	100

Tablo 23'e bakıldığında; lisans mezunu öğretmenlerin 27'sinin (%69,3), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise 13'ünün (% 30,7) Arapça öğretiminde dramayı kullandıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak, Arapça öğretiminde dramayı en çok

kullanan öğretmenlerin lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, beşinci alt problemin “Öğretmenlerin Arapça öğretiminde drama yöntemini kullanma düzeyleri, eğitim düzeylerine göre nasıldır?” sorusun cevabını sunmaktadır ve drama etkinliklerini kullanma düzeyinin, eğitim düzeyi ile doğru orantılı olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 24

Öğretmenlerin Dramayı Kullanma Düzeylerinin, Mezuniyet Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

			Mezuniyet Durumları					
			E.F	F.E.F	DTCF	İ.F	Diğer	Toplam
Drama	Evet	N	21	5	2	6	6	40
		%	52.5	12.5	5	15	15	35.8
Kullanımı	Hayır	N	31	11	7	3	20	72
		%	43.0	15.2	9.7	4.1	27.7	64.2
		N	52	16	9	9	26	112
Toplam		%	46.4	14.2	8.0	8.0	23.2	100

Tablo 24 incelendiğinde; Eğitim Fakültesi mezunlarının 21’inin (%52,5), Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının 6’sının (%15), DTCF mezunlarının 2’inin (%5), İlahiyat Fakültesi mezunlarının 6’sının (%15) ve diğer fakülte mezunlarının da 6’sının (%15) dramayı kullanmakta olduğu görülmektedir. Beşinci alt problemin “Öğretmenlerin Arapça öğretiminde drama yöntemini kullanma düzeyleri, mezuniyet durumlarına göre nasıldır?” sorusun cevabını oluşturan bu sonuçlara göre, dramayı en çok kullananlar %52 ile Eğitim Fakültesi mezunlarıdır. En az kullananların ise, %5 ile DTCF mezunu öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Dramayı Kullanma Düzeylerinin, Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

			Yaş Durumları						
			20-25	26-30	31-35	35-40	41-45	46 Üst	Toplam
Drama	Evet	N	7	4	5	10	9	5	40
		%	17.5	10	12.5	25	22.5	12.5	35.8
Kullanımı	Hayır	N	2	6	16	19	17	12	72
		%	2.7	8.3	22.2	26.3	23.6	16.6	64.2
Toplam		N	9	10	21	29	26	17	112
		%	8.0	8.9	18.7	25.8	23.2	15.1	100

Tablo 25’e bakıldığında; 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin 7’si (%17.5), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 4’ü (%10), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin 5’i (%12.5), 36-40 yaş aralığındakilerin 10’u (%25), 41-45 yaş aralığında olanların 9’u

(%22.5), 46 ve üstü olanların ise 5'i (%12.5) dramayı kullanmaktadır. Bu sonuç aynı zamanda beşinci alt problemin “Öğretmenlerin Arapça öğretiminde drama yöntemini kullanma düzeyleri, yaşlarına göre nasıldır?” sorusun cevabını oluşturmaktadır. Buna göre, dramayı en çok kullananlar %25 ile 35- 40 yaş aralığındaki öğretmenlerdir. En az kullanan öğretmenlerin ise, %10 ile 26- 30 yaş aralığındaki öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Arapça öğretiminde drama yönteminin kullanımı, hem kuramsal hem de hâlihazırdaki mevcut durumu ortaya koymak açısından betimsel boyutlarda incelenmeye çalışılmıştır. Arapça öğretiminde drama yönteminin kullanılması ile ilgili yararlar ve ayrıntılar üzerinde durulup, Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça dersini yürüten öğretmenlerin dramaya hangi düzeyde yer verdikleri araştırılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında sonuçlar ortaya konmuş ve Arapça öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili gelecek çalışmalara ışık tutacağına inandığımız öneriler sunulmuştur.

5. 1. Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri ders içi öğretim tekniğinin soru-cevap olduğu saptanmıştır. Soru-cevap tekniği, anlatım yönteminin bir alt etkinliğidir. Bu durumda, günümüzde hâlâ öğrenci aktivitesine dayanan değil, öğretmenin anlatım performansına dayanan yöntemlerin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Klasik dil öğretim yöntemlerinden dilbilgisi-çeviri yöntemi içerisinde çokça kullanıldığı bilinen çeviri tekniği, günümüzde Arapça dersini yürüten öğretmenlerin en çok tercih ettiği ikinci tekniktir. Dilbilgisi çeviri yönteminin çok eski tarihlere dayanıyor olmasına ve bu yöneme tepki olarak birçok yöntem ortaya atılmış olmasına karşın Arapça öğretimi yapan kişiler ne var ki hâlâ öğrenci merkezli yaklaşımları tam olarak benimsemedikleri ortaya çıkmıştır.

Drama yönteminin Arapça derslerinde uygulanmasına etki eden faktörler, cinsiyet, yaş ve kıdem olarak belirlenmiştir. Buna göre 6 ila 10 yıl arasında hizmet süresi bulunan ve yaşları 36 ila 40 arasında değişen öğretmenler, drama tekniklerini daha sık kullanmaktadırlar. Yani mesleğin ve yaşamın en verimli yılları olarak

nitelendirilebilecek bu yıllar arasında öğretmenler, drama yönteminin kullanımına ağırlık vermektedirler.

Drama tekniklerinin kullanılma sıklığı ile cinsiyet arasındaki ilişki ise bayan öğretmenlerin lehinedir. Hiç kuşkusuz bu sonuca etki eden birçok nitel faktör bulunmakla birlikte, psikolojik ve sosyolojik etkenler de incelenebilir.

Drama tekniklerinin kullanım sıklığına ilişkin ilgi çekici bir sonuç, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farkın görülmemiş olmasıdır. Yine de genel duruma bakıldığında drama yöntemini en yüksek düzeyde kullanan öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu oldukları görülmüştür. Öğretmen yetiştiren kurum olma sıfatıyla eğitim fakültesi için bu sonuç, varılması gereken ve doğal olan bir sonuçtur.

Araştırmaya katılan 112 öğretmenden 91'i, yani %81'i drama yöntemi ile ilgili lisans dersleri arasında herhangi bir eğitim almadığı gibi, sonrasında da herhangi bir kurs ya da seminer almamıştır. Bu durum, Arapça öğretmenlerinin drama yönteminden yeterince haberdar olmadıklarını açıkça bildirmektedir. Araştırma kapsamında kendilerine sunulan yöntemlerin dramaya ait olup olmadığı konusunda belli bazı yöntemlerle ilgili olarak yanlış cevapların verilmesi, varılan sonucu destekler niteliktedir. Buna bağlı olarak denebilir ki öğretmenler dramayı, derslerde teorik bilgiden uzak olarak “kendilerince” uygulamaktadırlar.

Öte yandan ne mezun olunan fakülte ne de eğitim düzeyi drama tekniklerinin hangileri olduğu ile ilgili öğretmen farkındalıklarına anlamlı bir fark katmaktadır. Burada oldukça etkileyici olan sonuç, lisans ya da lisansüstü düzeyde eğitim fakültesinde ve öğretmenlik için gerekli formasyon eğitimi kapsamında drama yöntemine yeterince önem verilmemiş olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak, drama teknikleri arasında en yararlı tekniklerin gramer oyunları ve rol oynama olduğu görüşündedirler. Ancak ne var ki Arapça derslerini yürüten öğretmenlere göre bu tekniklerin yararlılıkları, soru- cevap

ve çeviri tekniklerinden fazla değildir. Bu ölçümün sonucunda bir kez daha öğretmenlerin klasik yöntemlere olan inançları açıkça ortaya çıkmaktadır.

Drama tekniklerinin faydasıyla ilgili olarak, tıpkı bu teknikleri kullanma sıklığına ilişkin sonuçlarda olduğu gibi, bayan öğretmenler erkeklere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Öte yandan öğretmenlerin drama tekniklerinin faydasına dair görüşleri ile mezun oldukları fakülteler arasında, kullanım sıklığında olduğu gibi, kayda değer bir ilişki görülmemiştir. Bu sonuç, öğretmen yetiştirmede izlenen yolların ve dramayla ilgili verilen derslerin kapsamının ve amacının gözden geçirilmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Dramayla ilgili farkındalık açısından eğitim düzeyinin pek bir etkisi görülmesine de, dramayı kullanma düzeyi ile ilgili olarak sonuç, lisans mezunlarının lehinedir. Lisans mezunu öğretmenlerin dramayı kullanma düzeyleri, lisansüstü mezunlarından iki kat daha fazladır. Yani lisansüstü eğitimin öğretmenleri drama kullanmaya lisanstan daha fazla teşvik etmediği açıkça görülmektedir.

Araştırma sonucunda ilgi çekici bir diğer nokta, dramayla ilgili bir ders, kurs ya da seminer alan öğretmenlerin bu yöntemi kullanma düzeylerinin, almayanlara oranla oldukça düşük olmasıdır. Tam aksinin olması beklenen bu durumun ancak iki yorumu olabilir:

1. Drama ile ilgili eğitim alan kişiler, dramanın tam kapsamını bildikleri için, yaptıkları etkinliklerin dramayla ilgili olup olmadığını seçebilmiş ve buna göre cevap vermişlerdir.
2. Drama ile ilgili herhangi bir eğitim almamış kişiler, dramanın tam kapsamını bilmediklerinden, öğrenci performansına dayalı olarak uyguladıkları etkinlikleri drama olarak yorumlamış ve buna göre cevap vermişlerdir.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak elde edilen yukarıdaki sonuçların ardından varılacak en genel ve önemli sonuç, Arapça derslerini yürüten öğretmenler arasında drama yönteminin henüz gereken ilgiyi görmüyor olduğudur. Öğretim teknikleri arasında en çok tercih edilen ve en faydalı görülen teknikler ne var ki hâlâ soru- cevap ve çeviri gibi klasik yöntemlere ait tekniklerdir. Değişen ve çağdaş yaklaşımlarla hazırlanan yeni öğretim programının yürürlükte olmasına ve aynı doğrultuda hazırlanan Arapça ders kitaplarının kullanılmasına rağmen, öğretmen tercihlerinin klasik yöntemlerden yana olması, hem Arapça öğretiminden beklenen sonuçların alınamamasına, hem de program ve uygulama arasında bir uyumsuzluğa yol açmaktadır.

Arapça dersini yürüten öğretmenlerin neden henüz öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemediği, neden klasik yöntemleri daha çok tercih ettikleri, başka bir araştırmanın konusu olabilecek derecede önemlidir.

Drama yönteminin Arapça öğretiminde kullanılma durumu ile ilgili varılan yukarıdaki sonuçlar, araştırmanın alt problemlerini tümüyle cevaplamaktadır. Öte yandan beklenmedik bir biçimde klasik tekniklerin drama tekniklerine tercih edildiği sonucuna varılması, alanda drama yöntemi ile ilgili çalışmaların yapılmasına ne derece ihtiyaç duyulduğunu da ortaya koymaktadır.

5. 2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulguların ortaya çıkardığı sonuçlara paralel olarak, konu ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

Öğrenci merkezli dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerin tüm dünyada en çok tercih edilen yaklaşım ve yöntemler olmasına karşın, Arapça derslerini yürüten öğretmenler hâlihazırda klasik yöntemleri daha fazla tercih etmektedirler. Buna bağlı olarak sunulacak önerilerin, öğretmenlere drama yöntemini tanıtmaya ve onları, bu yöntemi kullanmaları için teşvik etmeye yönelik olması gerekmektedir.

1. Lisans düzeyinde Arapça öğretmen adaylarına verilen “Özel Öğretim Yöntemleri” dersi kapsamında dramayla ilgili verilen teorik bilgiler yerine, drama etkinliklerinin dil öğretim amaçları doğrultusunda kullanımını ele alan ayrı bir uygulamalı drama dersi programa dâhil edilmelidir.
2. Lisansüstü düzeyde, Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde lisans derslerini geliştirici nitelikte uygulamalı drama dersleri program kapsamına alınmalıdır.
3. Arapçanın, dini metinleri çözümlemek için olduğu kadar iletişim için de öğretilmesi gerektiği bilincinin öğretmenlerde oluşturulması için hizmet içi eğitim seminerleri yaygınlaştırılmalıdır.
4. Düzenli olarak “Arapça Öğretim Yöntemleri Kursu” adıyla düzenlenen hizmet içi programları kapsamında drama yöntemi ve teknikleri öğretmenlere tanıtılmalı, bu yöntemin Arapça öğretimindeki faydaları ile ilgili öğretmenler bilgilendirilmelidir.
5. Halen yürürlükte olan Arapça öğretim programı ve programa uygun olarak hazırlanan Arapça ders kitapları, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin iş birliği ile öğretmenlere tanıtılmalı, kullanılan yöntemlerin programa ve kitaplara uyumu sağlanmalıdır.
6. Çağdaş Drama Derneği tarafından düzenli olarak gerçekleştirilen “Eğitimde Yaratıcı Drama Seminerleri”ne, görevde olan öğretmenlerin ve yetişen öğretmen adaylarının daha yoğun katılımı sağlanmalı, bunun için seminer duyuruları dekanlıklar ve Millî Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği içerisinde yapılmalıdır.
7. Öğrencilerin yaşayarak ve dili kullanarak öğrenmesine dayanan drama yönteminin Arapça öğretiminde son derece etkili olduğunu kanıtlayan uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ömer, *Yaratıcı Drama*; Naturel Yayıncılık; Ankara, 2006
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). *Bir İletişim Yolu Olarak Drama.*, H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). *Biz Düşlerimizi Yaratıcı Drama İle Gerçek Yapıyoruz!*, H. Ö. Adıgüzel. (Editör) *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). *Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama.*, H. Ö. Adıgüzel. (Editör) *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). *Yaratıcı Drama.*, H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). *Yaratıcı Dramanın Geleceği? Neler Planlanabilir?*, H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aral, N. (2003). *Eğitimde Drama*. Ankara: YA- PA Yayıncılık
- Aslan, Naci. (2006). *Eğitimde Alternatif Bir Yöntem.*, H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Aslankara, M. S. (2006). *Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri- Yaratıcı Dramada On Yıl.*, H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.

- Asutay, A. (2003). *Dramanın Yabancı Dil Eğitimindeki Yeri ve Önemi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atakan, B. (2010, Mayıs 14). Arapça da Seçmeli Ders Oldu. *Millîyet*. <http://www.Milliyet.com.tr/arapca-da-secmeli-ders-oldu/guncel/haberdetay/15.05.2010/1238153/default.htm> adresinden 20 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.
- Ay, S. (1997). *Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon Yönteminin Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ayral, G. A. M. (1989). *Teaching English Through Drama*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bertiz, H. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları ve Öyküleme Çalışmalarına İlişkin Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bird, A. (1979). The Use Of Drama In Language Teaching. *ELT Journal*, 33, 290- 296.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (126) 19- 28.
- Bresnihan, B., Stoops, B. (1994). Providing Fluency Practice in the Foreign Language Classroom. *The Language Teacher*, 18(11), 27-30.

- Çebi, A. (1980). *Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelen, İ., Akar Vural, R. (2009). Eğitimde Drama ve İngilizce Öğretimi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 8(2), 425-438. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 25 Şubat 2010'da alınmıştır.
- Çevik, H. (2006). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dalbudak, Z. (2006). *Anaokulu Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Kullanmaları Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Dil Bilimleri ve Öğrenme-Öğretme Yolları*. İstanbul: Der Yayın.
- Demircioğlu, Ş. (2008). *Teaching English Vocabulary To Young Learners Via Drama*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Dicks, J. E., Le Blanc, B. (2009). Using Drama For Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulation In French Second Language Classes. *Journal For Learning Through The Arts* 5(1), 1- 30.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Öneriler. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(7), 185- 204.
- Dougill, J. (1989). *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Durusel, G. (2007). *İlköğretim Okulları İçin Uygulamalı Drama*. İstanbul: Yuva Yayınları.
- Efe, F. (2006). *Dram Sanatı- Göstergelerin Evreni*. İstanbul: Dharma Yayınları.
- el- Hûlî, M. A. (1986). *Esâlîbu Tedrîsi 'l- Luğati 'l- 'Arabiyye*. Riyad.
- Emekçi, F. Ö. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 106- 115. Web: http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/ekmekci_01.pdf adresinden 16 Aralık 2009'da alınmıştır.
- Gebencililer, H. E. (2006). *The Effects Of Script As A Drama Technique On Self-Confidence And Language Use*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gelfer, J. I., Perkins, P. G. (1992). Guidelines For A Creative Drama Program. *Day Care And Early Education*, 20(1), 30- 32.

- Gönen, M. (1986). Hikâye anlatmada Kitap Dışında Kullanılan Yöntemler. *Okul Öncesi Eğitimi*, (31), 15- 17.
- Gönen, M., Uyar Dalkılıç, N. (2000). *Çocuk Eğitiminde Drama- Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Güllü, M. (2009). *Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneysu, S. (2006). Eğitimde Drama., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Güneysu, S. (1991, 25- 27 Nisan). Eğitimde Drama. *YA-PA 7. Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Eskişehir.
- Gürol, A. (2002). *Okulöncesi Eğitim Öğretmenleri İle Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- İşler, E. (1996). Klasik Arapça Gramer Kitaplarının Modern Öğretimdeki Yeri. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (45), 73- 86.
- Lutzker, P. (2007). The Art of Foreign Language Teaching: Improvization and Drama in Teacher Development and Language Learning. *ELT Journal*, 63(1), 86- 87.
- Miccoli, L. (2003). English Through Drama For Oral Skills Development. *ELT Journal*, 31, 141- 145.
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Drama- Teoriden Uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Ömeroğlu, E. (2006). Yaratıcı Drama Eğitiminin İngiltere’de Okulöncesi Eğitiminde Kullanılmasıyla İlgili Bir İnceleme., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna Gide Beş – Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Mopa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (2000). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama- Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Royka, J. (2000). Overcoming the Fear of Using Drama in English Language Teaching. *The Internet TESL Journal*, 8(6).
- Sağlamgöz, G. (2006). Bir Eğitim Yöntemi Olarak Drama., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (2006). Eğitimde Yaratıcı Drama., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (2006). Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (2003). *Drama ve Öğretim Bilgisi- V. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri Atölye ve Konferans Etkinlikleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Şahin, B. (2006). *Mersin İl Merkezindeki Devlet ve Özel İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Etkinliği İçerisinde Dramayı Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Taylor, P. (2000). *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*. London.
- Türker, N. (1991). *The Use of Drama In the Communicative Approach to Foreign Language Learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulaş, A. (2008). Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children. *American Journal of Applied Sciences*.
- Umutlu, A. (2004). *Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi ve Dramatizasyon Yöntemi ile Sıfatların Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ural, A. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2006). Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı Drama*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vahapoğlu, E. (2004). *Yabancı Dil Öğrenme Yolları*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Via, R. A. (1983). *Talk and Listen: English as an International Language Via Drama Techniques*. Oxford.
- Walker, T. A. (1977). Language Through Drama. *ELT Journal*, 33, 290- 296

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

Whiteson, V. L. (1996). *New Ways Of Using Drama and Literature In Language Teaching*. Alexandria, VA.

Zafeiradou, N. (2009). Drama in Language Teaching: A Challenge For Creative Development. *ISSUES*, 23, 4- 9.

EKLER

Ek- 1

Anket Formu

ANADOLU İMAM- HATİP LİSELERİNDE ARAPÇA DERSİNİ YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN DRAMA YÖNTEMİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ

GENEL AÇIKLAMA

Saygıdeğer Arap Dili öğretmenleri,

Bu soru formu, İç Anadolu Bölgesi il merkezlerindeki Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin drama yöntemini kullanma düzeylerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Soru formu, iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel ve mesleki bilgilerle ilgili Bölüm I'de kişisel bilgilerin yer aldığı sekiz; Bölüm II'de yirmi sekiz madde olmak üzere formda toplam otuz altı madde yer almaktadır.

Form üzerinde kimlik bilgilerine yer verilmeyecektir.

Bu gizlilikleri göz önünde tutarak ve vereceğiniz cevapların samimiyeti için şimdiden teşekkür eder, aşağıdaki soruları yanıtlamanızı rica ederim.

Arş. Gör. Ayşe Hümeysra KÜTÜKCÜ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

SORU FORMU**BÖLÜM I.**

Açıklama: Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak, durumunuza uygun olan seçeneğe “X” işareti koyunuz. Açık uçlu soruların cevaplarını ise yazarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

() Bay

() Bayan

2. Yaş aralığınız

() 20- 25

() 26- 30

() 31- 35

() 36- 40

() 41- 45

() 46 ve üstü

3. Meslekte kıdeminiz

() 0- 5 yıl

() 6- 10 yıl

() 11- 15 yıl

() 16- 20 yıl

() 20'den çok

4. Hangi fakülteden mezunsunuz?

() Eğitim Fakültesi

() Fen Edebiyat Fakültesi

() DTCF

() İlahiyat Fakültesi

() Diğer

(Belirtiniz).....

5. Eğitim düzeyiniz
- ☐ Ön Lisans
- ☐ Lisans
- ☐ Lisans Üstü
6. Drama ile ilgili olarak aldığınız ders/ kurs/ seminer varsa hangi kapsamda aldığınızı işaretleyiniz.
- ☐ Yaratıcı/ Eğitimde Drama lisans dersi
- ☐ Yaratıcı/ Eğitimde Drama lisansüstü dersi
- ☐ Çağdaş Drama Derneği Temel Kursu
- ☐ Çağdaş Drama Derneği İleri Kursu
- ☐ TOBAV Drama Kursu
- ☐ Oluşum Drama Atölyesi Kursu
- ☐ Artosfer Sanatevi Kursu
- ☐ A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yaratıcı Drama Etkinliği
- ☐ Diğer
- (Belirtiniz).....
7. Drama yöntemine ilişkin bilgi düzeyiniz aşağıdakilerden hangisidir?
- ☐ Hiç yok.
- ☐ Çok az var
- ☐ Orta düzeyde var
- ☐ İyi düzeyde var
- ☐ Çok iyi düzeyde var

BÖLÜM II.

9. Öğretim Etkinlikleri İle İlgili Sorular

	Aşağıdaki Ders İçi Öğretim Etkinliğini Kullanıyor Musunuz?		Aşağıdaki Öğretim Etkinliğinin yararlılık Düzeyi Sizce Hangisidir?			Sizce Aşağıdaki Öğretim Etkinliği Drama Etkinlikleri Kapsamına Girmekte Midir?	
	EVET	HAYIR	ÇOK	ORTA	AZ	EVET	HAYIR
1. Soru- Cevap							
2. Boşluk Doldurma							
3. Çeviri							
4. Hikâye Anlatma							
5. Gramer Oyunları							
6. Okuma& Dinleme							
7. Rol Oynama& Rol Verme							
8. Kelime Oyunları& Bulmaca							
9. Doğaçlama							
10. Mim							
11. Kukla							
12. Gösteri							
13. Eşleştirme							

10. Lütfen aşağıda belirtilen ders içi öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarına göre işaretleyiniz.

	Hiç Kullanmıyorum	Çok Az Kullanıyorum	Orta Sıklıkta Kullanıyorum	Çok Sık Kullanıyorum
1. Soru- Cevap				
2. Boşluk Doldurma				
3. Çeviri				
4. Hikâye Anlatma				
5. Gramer Oyunları				
6. Okuma& Dinleme				
7. Rol Oynama& Rol Verme				
8. Kelime Oyunları& Bulmaca				
9. Doğaçlama				
10. Mim				
11. Kukla				
12. Gösteri				
13. Eşleştirme				

Eğer drama tekniklerini, ders içi öğretim etkinlikleri içerisinde kullanmıyorsanız, lütfen aşağıdaki soruları cevaplandırmayınız. Anketi tamamlamış oluyorsunuz. Teşekkürler.

13. Drama tekniklerini hangi sınıflarda daha çok kullanıyorsunuz?

- ☐ 9. sınıflarda
- ☐ 10. sınıflarda
- ☐ 11. sınıflarda
- ☐ 12. sınıflarda

14. Sınıf içinde uyguladığınız drama etkinlikleri esnasındaki rolünüz nedir?

- ☐ Grup lideri
- ☐ Grup içinde
- ☐ Seyirci
- ☐ Bazen lider bazen katılımcı

Anketi tamamladınız.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve duyarlılıktan dolayı teşekkür ederim.

EK-2

İzin Belgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.311- 203 / 1156
Konu : Araştırma İzni

03./05/2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi** : a) 20.04.2010 tarih ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/2733 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-11/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arapça Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayşe Hümeysra KÜTÜKÇÜ'nün "Arapça Öğretiminde Drama Yönetimini ve Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Bu Yöntemi Kullanma Düzeyleri" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının ek listede belirtilen illerdeki Anadolu İmam Hatip Liselerinde görevli Arapça derslerine giren öğretmenlere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (4 sayfa - 14 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının Anadolu İmam Hatip Liselerinde görevli Arapça derslerine giren öğretmenlere gönüllülük esas olmak kaydıyla uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Dr. Halil Rahman AÇAR
Bakan a.
Daire Başkanı

- EKLER** :
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-4 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109
06570 Mentepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 38 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr



www.haydiokuluz.org



www.bilgisayarligitimidestek.org