

## YARATICI DRAMANIN İNGİLİZCE KONUŞMAYA VE TUTUMA ETKİSİ \*\*

Şenil KILIÇ \*\*  
Meriç TUNCEL \*\*\*

### ÖZET

Yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisi ve öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı tutumlarına etkisini araştırmak bu çalışmanın amacıdır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu il merkezinde bulunan bir Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlenmiştir. Araştırma 10 Mart-2 Mayıs 2008 tarihleri arasında, deney ve kontrol grubunda 24'erden toplam 48 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma seviyeleri ve İngilizce konuşmaya karşı tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla her iki gruba ünite öncesi ve sonrasında konuşma sınavı ve tutum ölçeği uygulanmış, ünite süreci ise dört hafta sürmüştür. Elde edilen verilerin istatistiksel yorumlamasında SPSS istatistik programı kullanılmış, temel istatistiksel işlemlerin yanında gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını bağımsız örneklem t testi ve eşleştirilmiş gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın tümünde anlamlılık düzeyi olarak 0.05 alınmıştır. Uygulama süreci, araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde kontrol grubu öğrencilerine ders kılavuz kitabında önerilen yöntem ve teknikler uygulanmış, kontrol grubunun aksine deney grubunda ders kılavuz kitabında önerilen aktivitelerin yanı sıra drama uygulamaları yer almıştır. Uygulama ortamı olarak öğrencilerin rahat etmelerini sağlayacak olması bakımından uygulamanın yapıldığı okulun spor salonu kullanılmıştır. Buna karşılık kontrol grubunda ise uygulama alanı olarak sınıf ortamı kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puanları ve son tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna göre drama yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısında daha etkili olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcı drama, tutum, İngilizce konuşma

### THE EFFECTS OF CREATIVE DRAMA ON SPEAKING ENGLISH AND ATTITUDES TOWARDS SPEAKING ENGLISH

#### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effect of creative drama on speaking English and students' attitudes towards speaking English. The study was carried out as an experimental model, with a pre and post test, and control and experimental group. The sample consisted of students from an Anatolian High School in Bolu. The experiment and control groups were determined impartially. In order to determine whether there were any statistically significant differences in the spoken English achievement and students' attitudes towards speaking English, a speaking test and attitude test were applied before and after the unit. The procedure continued for four weeks. The SPSS statistics program was used in the statistical analysis of the data. In addition to the descriptive statistics, an independent t-test and a paired-samples t-test were applied in order to determine the significant differences between the groups. Throughout the study, the significance level was accepted as 0.05. All the procedures were carried out by the researcher. The advised methods and techniques in the course book were applied by the researcher to the control group. In the experimental group, drama activities were also applied in addition to the

\*\* 2009 tarihinde onaylanan yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

\*\* İngilizce öğretmeni, Bolu Atatürk Anadolu Lisesi

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 14280 Gölköy, Bolu

methods and techniques recommended. While the procedures of the experimental group were carried out in a spacious area, the classroom environment was used for control group. As a result of the data analysis, some positive significant differences in favour of the experiment group were noted final speaking test and attitude scale. Thus, it can be claimed that drama is more influential than traditional methods on the speaking skills and attitudes toward speaking of the participants in the current study.

**Key Words:** Creative drama, attitudes, speaking English

## 1. GİRİŞ

Türkiye bölgesel konumu gereği birçok ülke ile ekonomik ve kültürel ilişkilerde bulunmaktadır ve Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve daha birçok kuruluşu üyedir. Bu kuruluşlarda ise bazı ülkelerin ulusal dili kullanılmaktadır. Bu nedenle o ülkelerin dilini öğrenmek büyük bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Yabancı dil öğretim uygulamalarının başarılı olabilmesi için temel alınan ilke ve yöntemlerin sınıf içerisinde kullanılabilmesi gerekir. Temel ilkeler, dil ve eğitim bilimcilerinin çeşitli araştırmaları sonucu ulaştıkları bulgulara göre oluşturulmuş bir dizi önermedir. Temel ilkelere uygun bir sınıf içi etkileşimi planlamak ve uygulamakla, yabancı dil öğretimindeki etkililikten söz edilebilir (Üstündağ, 1998, s.27).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, eğitim konusunda iki karşıt görüş bulunmaktadır. Gelenekselciler, eğitimin amacının bilgi aktarımı olduğu görüşündedirler. Karşıtı olan görüş ise bireyin kutsallığı, önemi ve biricikliği üzerinde duran Romantik düşünceden kaynaklanır. Bu düşünceye göre çocuğa saygı, herhangi bir dış bilgidenden daha önemlidir (Ay, 1997, s.1).

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

Wessels drama'yı "yapmak" veya "olmak" olarak tanımlamıştır (Wessel, 1987, s.7). Drama, yaparak öğrenmedir. Birey günlük hayatta sayısız rol üstlenir ve bu üstlendiği rollere göre iletişim kurar. Shakespeare'in de dediği gibi "dünya bir sahne, bütün bayan ve erkekler de sadece birer oyuncudur". Drama, duygusal içeriği ve bedeni dile kazandırmayı amaçlar. Dramanın yabancı dilde kullanılma amaçlarının başında "anlam"ın üzerinde durmak gelir. Doğru yapıların öğretilmesi gerektiği yadsınmaz, ama önemli olan bunların başından itibaren anlamlı bir şekilde öğretilmesidir (Maley ve Duff, 1982, s.7).

Dramanın en önemli avantajı öğretmene verdiği roldür. Öğretmenin otoriter ve geleneksel yapıdan çıkararak ona daha özgür ve rahat bir ilişki sağlamaktadır. Öğretmenin bu yeni rolü öğrencileri güdülemektedir. Böylece öğrenciler sınıf ortamında daha rahat hareket etmekte ve en önemlisi yanlış yapmaktan korkmaksızın yabancı dili rahatlıkla kullanabilmektedir.

Yabancı dil öğretimi dilbilimsel bilginin öğretime uygulandığı bir etkinlik olduğundan dil öğretimiyle uğraşanlar dilin ne olduğunu açıklamaya çalışan çağdaş dilbilgisi kurallarını ve ayrıntılarını iyi bilmek zorundadırlar. Yabancı dil öğrenimi ise, kişinin ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğrenmesi ve bu kurallar dahilinde dili uygun ve doğru kullanmasıdır (İşeri).

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriyi geliştirmek ana hedefdir. Bu beceriler; konuşma, okuma, yazma ve dinlemeden oluşur. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte yürütülmesi gerekmektedir (Demirel, 1990, s.23). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı dramayı ele alan öğretme-öğrenme sürecinde, sözü edilen dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik pek çok etkinlik yer alır. Etkinliklerin temelinde yaratıcı dramanın hedeflerinin açıklandığı gibi; eleştirel düşünme yeteneği kazanarak kendini ifade etme, imgelem gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme, faklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırma ve sonunda sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazanma gibi bu temel becerilere dönük hedefler gerçekleştirilmeye çalışılır (Mc Caslin, 1990; Fleming, 1995).

Isınma ve rahatlama çalışmalarıyla başlayarak oyunlar, doğaçlamalar, oluşumlar ve değerlendirmeler boyunca devam eden yaratıcı drama uygulanmasında, bireyin kendini sözel, oynayarak ya da yazılı olarak ifade etmesi, yabancı dili kullanmada onun için önemli fırsatların yaratılması demektir. Bireyin kendisini sözel ya da oynayarak anlatması, bir başkasını dinlemesi ve gerekirse bunları yazması hem temel becerileri kullanmada hem de gerektiğinde konuların yeniden tekrarlanmasında bir fırsat olarak görülebilir. Yabancı dil öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın yöntem duyu organlarına hitap etmek ve dili kullanmak durumundadır (Tarcen, 1997, s.23). İşte bu açıdan yaratıcı drama duyu organlarının tümünün kullanılması fırsatını verdiği için dil öğretiminde başarıyla kullanılabilir (Üstündağ, 1998, s.29).

Literatürde yaratıcı dramanın yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Aynal, 1989; Ömeroğlu, 1990; Çebi, 1996; Ay, 1997; Karamanoğlu, 1999; Akoğuz, 2002; Aşoğlu, 2005). Ancak araştırmacının yaptığı literatür çalışması sonucunda yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya etkisi üzerine yapılan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Berktin, 1992; Tokmakçioğlu, 1993; Saraç, 2007). Bu nedenle araştırmada yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya etkisi araştırılmıştır.

Drama, iletişimci yaklaşımının önemli bir aracıdır. İletişimci yaklaşımına göre dil öğretiminin asıl amacı iletişimdir. İletişimin ana hedefi konuşmadır ve konuşma da konuşmacı ve dinleyici arasındaki etkileşimden oluşur. En önemli iletişim aracı olan dil; mutluluk, üzüntü, aşk, nefret gibi hisleri rahatça ifade etmeyi sağlar. Birden çok dil konuşabilmek, diğer ülkelerdeki birçok insanla iletişim kurulmasını sağlamaktadır. Fakat yabancı dil öğrenmek zor bir süreçtir. Bu nedenle yabancı dil öğretilirken birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretilirken bazı temel ve alt becerilerin öğretilmesi üzerinde durulur, bunlar; yazma, dilbilgisi, okuma, konuşma, telaffuz, kelime öğretimi vb.dir. Türk Eğitim Sisteminde dilbilgisi, okuma ve kelime öğretimi üzerinde daha fazla durulmaktadır. Genelde konuşma önemli bir beceri olarak görülmesine rağmen, konuşma becerisini geliştirici herhangi bir uygulama yapılmamaktadır. Bunda konuşmanın öğretilmesi ve test edilmesinin zor olması büyük bir etkendir (Çaykan, 2001, s.2).

Öğrencilerin büyük bölümü dilbilgisi ve kelime konusunda başarılı olmalarına rağmen, derse katılmakta ve özellikle yabancı dili kullanmakta isteksizdirler. Bunun en büyük sebebi derslerde yabancı dili kullanma üzerinde durulmaması ve konuşma

becerisini artıracak etkinlik ve aktivitelere ağırlık verilmemesidir. Öğrencilerdeki en büyük sıkıntı ilköğretim 4. sınıftan itibaren İngilizce dersi görmelerine rağmen İngilizce konuşma düzeylerinde hiçbir ilerleme olmaması ve kendilerini basit düzeyde bile ifade edebilecek kadar İngilizce konuşamamalarıdır. Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama ve konuşma becerilerini artırıcı aktiviteler ile etkinliklere yer verilmiştir. Bu araştırmanın amacı Anadolu Lisesi 10. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin üzerinde yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisini araştırmaktır. Böylece öğrencilerin yıllardır yaşadığı İngilizce konuşma probleminin, öğrenci tutumlarıyla bağlantısı ve bu problemin yaratıcı dramayla çözümlenmeyeceği araştırılmıştır.

### 1.1. Problem

Bu çalışmanın problem cümlesini “Anadolu liselerinin 10. sınıfında okuyan öğrenciler üzerinde yaratıcı dramanın İngilizce konuşma ve tutuma etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

### 1.2. Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem cümlesine bağlı olarak “İngilizce dersi “Indoors and Outdoor Activities” ünitesinde yaratıcı dramayla öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin;

1. Konuşma düzeyleri nedir?
2. Konuşma düzeyleri toplam puanları arasında manidar bir fark var mıdır?
3. İngilizce konuşmaya karşı tutumları nedir?
4. İngilizce konuşmaya karşı tutum puanları arasında manidar bir fark var mıdır?” soruları bu çalışmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Dil öğretiminde dört temel beceri üzerinde durulmaktadır. Konuşma becerisi bu temel becerilerin en önemlilerinden bir tanesidir. Yapılan seminerlerde öğretmenlere özellikle İngilizce konuşma becerisini geliştirecek yöntemlere ağırlık verilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Konuşma becerisini geliştirmek için birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Yaratıcı Drama da bunlardan bir tanesidir. Son yıllarda yapılan araştırmalar (Miccoli, 2003; Turkewych ve Divido, 1978; Yeager, 1989) yaratıcı dramanın yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Ancak araştırmacının yaptığı literatür çalışması sonucunda yaratıcı dramanın İngilizce konuşma üzerine etkisini araştıran sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Yapılan tarama sonunda yaratıcı dramanın İngilizce konuşma becerisi ve tutum üzerine olan etkisi bulunarak, elde edilen verilerin İngilizce öğretiminde önemli bir sorun olarak görülen İngilizce konuşma zorluğunun aşılması için öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilere hedef dili konuşma konusunda faydalı olacağı umulmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Bu araştırma deneysel çalışmalarda sık kullanılan deneme modeline göre desenlenmiştir. Deneme modelleri neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2000, s.87).

Deneme modeline göre tasarlanan bu çalışmada, Anadolu lisesi 10 fen sınıflarında yaratıcı dramanın İngilizce konuşma üzerine etkisi sınımlanmıştır.

Çalışmada yansız bir seçimle deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda drama yöntemi, kontrol grubunda ise programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılmıştır. Araştırma “ön test-son test kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir (Karasar, 2003, s.97). Bu model tesadüfi (random) deney ve kontrol gruplarının atandığı; grupların bir kez deney başlamadan önce, bir kez de deney bittikten sonra ölçüldüğünü gösteren deneysel araştırmalarda kullanılan bir modeldir.

Araştırma İngilizce dersi konuşma becerisi üzerinde gerçekleştirileceği için ortaöğretim kurumlarının haftalık ders programında İngilizce dersinin yoğunlukta olduğu kurumlar araştırılmıştır. Bu kurumlar Anadolu Liseleridir. Araştırmanın genel evrenini Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Bolu ili merkez ilçesinde toplam dört Anadolu Lisesi bulunmaktadır. Bu liseler arasında en yoğun İngilizce dersi okutulan lise evren olarak seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu Anadolu lisesinde okuyan 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (n=48).

Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerine “İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği” 10 Mart 2008’de uygulanmıştır. Dil bölümü öğrenci sayısının 15 ve sosyal bölüm öğrenci sayısının 9 olması sebebiyle bu iki bölüm değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirme 3 Fen ve 2 TM toplam 5 sınıf arasında yapılmıştır. Uygulama sonuçlarına göre olumsuz tutuma sahip fen sınıfları seçilmiştir, bunlar arasından da deney ve kontrol grupları random yoluyla 10 Fen/Y deney grubu, 10 Fen/Z kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrencilerin İngilizce konuşmaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Zeytin (2006) tarafından hazırlanmış olan “İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği”, öğrencilere uygulanan araştırmacı tarafından hazırlanan konuşma sınavı ve sınavı değerlendirmek için Heaton (1991) tarafından hazırlanan “Analitik Değerleme Ölçeği” (Analytic Rating Scale) ile öğrencilerden her ders sonunda istenen günlükler kullanılmıştır.

Zeytin (2006) tarafından hazırlanan tutum ölçeğinin pilot çalışmasında 136 öğrenciye ulaşılmış, önce ölçek 34 maddeden oluşmuş fakat dört maddenin güvenilirliği 0.20’nin altında bulunduğu için dört madde ölçekten çıkarılıp ölçek soru sayısı 30’a düşürülmüştür. Uygulama sonunda alfa güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. “İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği” beşli likert tipindedir. Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda alfa güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır.

17-21 Mart 2008 tarihleri arasında, Anadolu liselerinin 10. sınıfında İngilizce derslerinde kullanılan “New bridge to success” (Bayral ve Albayrak, 2007) kitabının “Indoors or outdoors activities” ünitesi öncesinde deney ve kontrol gruplarına konuşma sınavı yapılmıştır. Konuşma sınavında öğrencilere 3 soru yöneltilmiştir. İlk olarak öğrencilerden kendilerini İngilizceyi kullanarak tanıtılmaları istenmiştir. İkinci olarak uygulanacak üniteyle ilgili öğrenci sayısı kadar (24) soru hazırlanmıştır. Bu sorular bir torbanın içine yerleştirilmiş öğrencilere kendilerinin seçtiği sorular sorulmuştur. Son olarak da yine üniteyle ilgili 24 resim hazırlanmış ve konuşma sınavının yapılacağı sınıftaki masanın üzerine ters çevrilerek öğrencilerden bir tane resim seçmeleri istenmiştir. Bu resimler üzerinden çeşitli sorular sorulmuştur. Konuşma sınavında öğrenciler sınıfa tek tek alınmış, soru ve resimleri seçtikten sonra düşünceleri için öğrencilere 5 dakika süre verilmiştir. Öğrenci hazır olduğu zaman sınava başlanmış ve öğrencilerin verdiği cevaplar, değerlendirme sürecinde yardımcı olması amacıyla, kameraya alınmıştır. Değerlendirmeyi yapmak için “Analitik Değerleme Ölçeği” (Analytic Rating Scale, Heaton, 1991, s.111) ölçeği uygulanmıştır. “Analytic Rating Scale” (Heaton, 1991, s.111) Akıcılık, Gramer, Kelime, Telaffuz, Dinleme, Konuyla Yeterlilik ve İlişki başlıklarından oluşmaktadır. Bu ölçek bir puanlama ölçeğidir. Puanlama ölçeği, öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir. Puanlama ölçeklerinin (rubrikler) bütüncül ve analitik olmak üzere iki biçimi vardır. Bütüncül puanlama ölçekleri, öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasını içerirken; analitik puanlama ölçekleri ise önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını sonra da bu bireysel puanları yoplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir (Bahar ve diğerleri, 2006, s.50-56). Mousavi analitik dereceleme ölçeği insanların kullandığı dilin en kötünden en iyiye doğru numaralandırılmasını içerdiğini söylemektedir. Onlar kısaca tipik bir öğrenenin her seviyede ne yapacaklarını tanımlar böylece değerlendiricinin öğrenene hangi notu vereceği ya da hangi seviyede olduğunu belirlemede yardımcı olur. Ne kadar fazla detay olursa o kadar değerlendiren için uygun seviyeyi bulma kolaylaşır (Akt. Heaton, 1997, s.111). Değerlendiriciler genel değerlendirmenin aksine ölçekte verilen çeşitli tanımlamalardan uygun olanı seçerek öğreneni değerlendirir ( Underhill, 1987, p.98) .Araştırmada dinleme becerisine yönelik bir uygulama yapılmadığı için ölçekteki dinleme kriteri kaldırılmıştır. Her başlık beş (5) tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Değerlendirmenin objektifliğini sağlayabilmek için biri araştırmacının kendisi diğeri her iki gruba da hiç ders vermemiş İngilizce öğretmeni olmak üzere iki kişi tarafından puanlama yapılmıştır. Toplanan veriler birbiriyle karşılaştırılmış aynı olanlar yazılmış farklı olanların ortalaması alınarak veriler oluşturulmuştur. Veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine manidar farklar bulunmuştur.

Deney grubunda drama yöntemiyle, kontrol grubunda programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak 31 Mart 2008-2 Mayıs 2008 tarihleri arasında öğretim yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerden her dersin sonunda uygulamalarla ilgili yorumlarını yazmaları istenmiştir.

Ünite sonunda deney ve kontrol gruplarına “İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve konuşma sınavı tekrar uygulanmış ve sonuçlar istatistiksel işlemlerden geçirilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümü ve yorumlanması için SPSS for Windows 13.0 paket programı aracılığıyla frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S), t testi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

“İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği” ile ilgili verilerin yorumlanmasında beşli likert kullanılmıştır (1 “Tamamen Katılıyorum”, 2 “Katılıyorum”, 3 “Kararsızım”, 4 “Katılmıyorum”, 5 “Kesinlikle Katılmıyorum”). Aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmelerde kesirler iki basamağa kadar ilerletilmiş ve 1-1.79 arası 1, 1.80-2.59 arası 2, 2.60-3.39 arası 3, 3.40-4.19 arası 4 ve 4.20-4.99 arası 5 olarak değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca “Analytic Rating Scale” (Heaton, 1991, s.111) Akıcılık, Gramer, Kelime, Telaffuz, Dinleme, Konuyla Yeterlilik ve İlişki başlıklarından oluşmaktadır. Her başlık beş (5) tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Her başlık için 1 yetersiz, 2 az yeterli, 3 orta, 4 iyi, 5 çok iyi olarak notlandırılmıştır.

Tablo 1. Öntest Sonuçları

Değişkenler		Denek Sayısı N	Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma S	Toplam
Akıcılık	Deney	24	1.500	0.511	36
	Kontrol	24	1.500	0.511	36
Konuyla Bağlantı	Deney	24	1.625	0.494	39
	Kontrol	24	1.583	0.503	38
Dil bilgisi	Deney	24	1.750	0.531	42
	Kontrol	24	1.541	0.509	37
Kelime	Deney	24	1.583	0.504	38
	Kontrol	24	1.375	0.494	33
Telaffuz	Deney	24	1.542	0.509	37
	Kontrol	24	1.583	0.504	38
Toplam	Deney	24	7.958	1.944	192
	Kontrol	24	7.625	1.610	182

Deney ve kontrol grupları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 1’deki bilgilere t testi uygulanmış ve hesaplanan t akıcılık (0.00), konuyla bağlantı (0.289), dil bilgisi (1.387), kelime (1.446), telaffuz (0.285), toplam öntest (0.647) alanlarındaki değeri tablodaki t değerinden (2.00) küçük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır. Bu bağlamda Y ve Z sınıflarının öntest sonuçlarına göre; her iki sınıfta okuyan öğrencilerin konuşma düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Konuşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

**Alt Problem 1:** “Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile

programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma düzeyleri nedir?”

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubu Puan Cetveli

		Değişkenler	Denek Sayısı N	Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma S	Toplam
Akıcılık	Öntest	Deney	24	1.500	0.511	36
		Kontrol	24	1.500	0.511	36
	Sontest	Deney	24	3.041	0.464	73
		Kontrol	24	1.500	0.740	44
Konuyla bağlantı	Öntest	Deney	24	1.625	0.494	39
		Kontrol	24	1.583	0.503	38
	Sontest	Deney	24	3.083	0.583	74
		Kontrol	24	2.000	0.511	48
Dil bilgisi	Öntest	Deney	24	1.750	0.531	42
		Kontrol	24	1.541	0.509	37
	Sontest	Deney	24	1.750	0.637	64
		Kontrol	24	1.542	0.448	45
Kelime	Öntest	Deney	24	1.583	0.504	38
		Kontrol	24	1.375	0.494	33
	Sontest	Deney	24	3.083	0.654	74
		Kontrol	24	1.875	0.680	45
Telaffuz	Öntest	Deney	24	1.542	0.509	37
		Kontrol	24	1.583	0.504	38
	Sontest	Deney	24	2.375	0.770	57
		Kontrol	24	1.750	0.442	42
Toplam	Öntest	Deney	24	7.958	1.944	192
		Kontrol	24	7.625	1.610	182
	Sontest	Deney	24	14.291	2.368	342
		Kontrol	24	9.458	1.910	224

Drama aktivitelerinin öncesinde ve sonrasında yapılan konuşma sınavının verileri yukarıdaki Tablo 2’de verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma sınavına ilişkin ön ve son test puanlarının ortalaması incelendiğinde;

Deney grubu öğrencilerinin akıcılık öntestte  $\bar{X}=1.50$  ile “Çok kesintili bir stil-anlaşılması çok zor-çoğunluğu basit cümleler-zor cümleler karışık-‘and’ kullanımı sıklıkta” düzeyde iken sontestte  $\bar{X}=3.04$  ile “makul derecede düzgün bir stil anlaşılması çok zor değil-çoğunlukla basit cümleler-orta düzeyde bir etki” düzeyindedir. Deney grubu öğrencilerinin öğretim süreci başında anlaşılması çok zor ve kesintili bir konuşma yaparken, öğretim sürecinin sonunda anlaşılır ve düzgün cümleler kurdukları söylenebilir. Kontrol grubu öğrencileri ise öntest ve sontestte  $\bar{X}=1.50$  ile akıcılık alanında düzeylerinde hiçbir değişim olmadığı, anlaşılması çok zor ve kesintili cümleler kurdukları söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin konuyla yeterlilik ve ilişki alanında öntestte  $\bar{X}=1.62$  ile “Cevaplar konuyla alakasız- tamamen uygunsuz cevaplar- Ne söylemek istediği çok zor anlaşılıyor” düzeyde iken sontestte  $\bar{X}=3.08$  ile “Konuşmacının söyledikleri kolaylıkla takip edilebilir-amacı açık-anlaşılacak için çok fazla kesmeye

ihtiyaç yok” düzeydedir. Kontrol grubu öğrencileri öntestte  $\bar{X}=1.50$  ile deney grubu öğrencileriyle eşit düzeyde iken sontestte  $\bar{X}=2.00$  ile “Cevapları konuyla ilişkisi az-çok fazla boşluk ve anlamsız tekrarlar var- anlaşılacak için sürekli bir açıklamaya ihtiyaç var” düzeydedir. Deney grubu öğrencileri uygulama sonunda konuyla bağlantılı ve yeterli cevaplar verirken kontrol grubu öğrencilerinin konuyla fazla ilişkili olmayan ve çok fazla tekrardan oluşan cümleler kurdukları söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi alanında öntestte  $\bar{X}=1.75$  ile “Çok sayıda hata-cümle kurmada çok fazla hata-hemen hemen anlaşılmaz” düzeyde, yine sontestte  $\bar{X}=1.75$  ile aynı düzeyde oldukları söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin  $\bar{X}=1.54$  ile deney grubu ile aynı düzeyde ve sontestte de  $\bar{X}=1.54$  ile düzeylerinin değişmediği söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dilbilgisi alanında düzeylerinde bir değişim olmaması, hedeflerde dilbilgisinin yer almayışının bir göstergesi olarak belirtilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi alanında öntestte  $\bar{X}=1.58$  ile “Çok sınırlı kelime-uygun olmayan eşanlamlı kelimeler iletişimi ciddi bir şekilde engelliyor” iken sontestte  $\bar{X}=3.08$  ile “Yeni öğrenilen kelimeleri iyi kullanan-genelde uygun kelime kullanılmış bazen sınırlı-eşanlamlı ve uygun kelimeleri kullanmak zorunda” düzeydedir. Kontrol grubu öğrencileri ise  $\bar{X}=1.37$  ile deney grubu öğrencileriyle aynı düzeyde iken sontestte  $\bar{X}=1.87$  ile “Sınırlı kelime-eşanlamlı kelimeler kullanılmış (fakat genelde uygun değil)-kesin olmayan ve belirsiz ifade anlamı etkiliyor” düzeydedir. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin uygulama sonunda yeni öğrenilen kelimeleri kullandıkları buna karşılık kontrol grubu öğrencilerinin sınırlı sayıda kelime kullandıkları ve ifadelerinin belirsiz olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin telaffuz alanında öntestte  $\bar{X}=1.54$  ile “Sayısız hata-birçok kelimeyi anlamak çok zor-iletişim çok zor yapılıyor” düzeyde iken sontestte  $\bar{X}=2.37$  ile “Birçok hata-iletişimde bazı karışımlar var” düzeydedir. Kontrol grubu öğrencileri öntestte  $\bar{X}=1.58$  ile deney grubu öğrencileriyle aynı düzeyde iken sontestte  $\bar{X}=1.75$  ile düzeylerinde bir değişim olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinde bir basamak ilerleme kaydedilirken kontrol grubu öğrencilerinde telaffuz alanında ilerleme kaydedilmediği söylenebilir.

### 3.2. Konuşma Düzeyleri Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

**Alt Problem 2:** “Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin; konuşma düzeyleri toplam puanları arasında manidar bir fark var mıdır?”

Deney ve kontrol grupları sontest puan düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla verilere t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu t Testi Tablosu**

		Değişkenler	Denek Sayısı N	Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma S	Toplam	Hesaplanan t	
Akıcılık	Öntest	Deney	24	1.500	0.511	36	0.00	
		Kontrol	24	1.500	0.511	36		
	Sontest	Deney	24	3.041	0.464	73		6.537
		Kontrol	24	1.500	0.740	44		
Konuyla bağlantı	Öntest	Deney	24	1.625	0.494	39	0.289	
		Kontrol	24	1.583	0.503	38		
	Sontest	Deney	24	3.083	0.583	74		6.843
		Kontrol	24	2.000	0.511	48		
Dil bilgisi	Öntest	Deney	24	1.750	0.531	42	1.387	
		Kontrol	24	1.541	0.509	37		
	Sontest	Deney	24	1.750	0.637	64		4.978
		Kontrol	24	1.542	0.448	45		
Kelime	Öntest	Deney	24	1.583	0.504	38	1.446	
		Kontrol	24	1.375	0.494	33		
	Sontest	Deney	24	3.083	0.654	74		6.277
		Kontrol	24	1.875	0.680	45		
Telaffuz	Öntest	Deney	24	1.542	0.509	37	0.285	
		Kontrol	24	1.583	0.504	38		
	Sontest	Deney	24	2.375	0.770	57		3.449
		Kontrol	24	1.750	0.442	42		
Toplam	Öntest	Deney	24	7.958	1.944	192	0.647	
		Kontrol	24	7.625	1.610	182		
	Sontest	Deney	24	14.291	2.368	342		7.782
		Kontrol	24	9.458	1.910	224		

Deney ve kontrol grupları sontest puan düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 3'deki bilgilere t testi uygulanmış ve akıcılık (6.537), konuyla bağlantı (6.843), dilbilgisi (4.978), kelime (6.277), telaffuz (3.449) alanlarında hesaplanan t değeri, tablodaki t değerinden (2.00) büyük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Toplam sontest puan düzeyine ilişkin deney ve kontrol grupları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 3'deki bilgilere t testi uygulanmış ve hesaplanan  $t=7.782$  değeri, tablodaki t değerinden (2.00) büyük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan konuşma sınavında toplam ön test puanlarına göre Y ve Z sınıfları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 3'deki bilgilere t testi uygulanmış ve hesaplanan  $t=0.647$  değeri, tablodaki t değerinden (2.00) küçük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinden ünite sonunda uygulama süreci ve bu sürecin başından sonuna kadar, kendilerinde hissettikleri değişimler ile ilgili yorum yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin öntest uygulamasına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bundan yaklaşık bir ay önce konuşma sınavı olduk. Bu sınavda konuşmak çok zor ve heyecanlı oldu bizim için. Kendimizi basitçe tanıtırken bile güçlükle cümleler

kurduk (Ö:20).”; “Etkinliğe başlamadan önce yapılan konuşma sınavında çok endişelenmişim (Ö:19).”; “İlk konuşma sınavında hiçbir şey konuşamamışım. Çok üzülüyordum (Ö:15).”; “4 haftalık süre ön sınavla başladı. Bu sınavda kendini tanıtmaya cevap veremedim. Kendi çektiğim soruyu öyle böyle yanıtladım. Resim de ise kendimi tam olarak ifade edemedim ve bunları yanıtlarken heyecanlandım (Ö:14).”; “İlk konuşma sınavına girdiğimde çok heyecanlandım ve tutuk konuştum (Ö:13).”

Öntest konuşma sınavı esnasında Y ve Z sınıfındaki öğrencilerde gerginlik, duraksamalar, kızarma, heyecan gibi durumlar gözlenmiştir. Öğrencilerinin bir grubu öntest konuşma sınavı esnasında hiçbir soruya cevap verememiş, sessiz kalmayı tercih etmiş, Türkçe olarak soruyu anlamadığını ya da konuşamayacağını belirtmiştir. Yukarıdaki öğrenci yorumlarının araştırmacı tarafından öntest konuşma sınavı esnasında yapılan gözlemleri desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin konuşma düzeylerini ölçmek amacıyla “Indoors and Outdoors Activities” adlı ünitenin sonunda sontest yapılmıştır. Ölçeğin her bir alt başlığına ilişkin bulgular incelendiğinde (fluency  $t=0.00$ ; 6.537, content  $t=0.289$ ; 6.843, grammar  $t=1.387$ ; 4.978, vocabulary  $t=1.446$ ; 6.277, pronunciation  $t=0.285$ ; 3.449) Y ve Z sınıfı arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir.

Öntestten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinde aynı durumlar gözlenirken, uygulama sonunda yapılan sontestte deney grubu öğrencilerinin sınavda daha başarılı oldukları, konuşmalardaki kesintilerin azaldığı, akıcılıklarının arttığı, daha rahat oldukları gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin kaygılarının devam ettiği, bir grubun soruya cevap veremediği ve suskun kalmayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Aşağıda deney grubundaki öğrencilerin son test hakkındaki yorumları verilmiştir.

“Son sınavda gayet rahatladım (Ö:8).”; “İlk başta 50 saniye konuşurken bunu iki kattan daha fazla yaptık (Ö:9).”; “Dersler bittikten sonra konuşma sınavı olduğumuzda ilk sınavımdan daha iyi olduğumu düşünüyorum. Daha fazla konuştum. Sorumda satrançla ilgiliydi. İlk sınavda çıksaydı hiçbir şey söyleyemezdim. Ama ikinci sınavda çıktığı için bir iki şey söyleyebildim (Ö:10).”; “Son konuşma sınavına girdiğimde hiç heyecanlı değildim ve oldukça seri konuştum (Ö:13).”; “Son sınavda soruları anladım ve kendimce tam olarak yanıtladım. Sınav süresince az heyecanlandım (Ö:14).”

### 3.3. Tutumlara İlişkin Bulgular

**Alt Problem 3:** “Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tutumları nedir?”

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarını ölçmek amacıyla “Indoors and Outdoors Activities” ünitesinin öncesinde ve sonrasında uygulanan “İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir. İlgili tabloda verilen bulgular incelendiğinde araştırmacı tarafından ilginç görülen birkaç maddeye ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Grubu İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama

MADDELER		1		2		3		4		5		Toplam		Ortalama
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
İngilizce konuşurken zorlanıyorum	Ö1	5	21	13	54	2	8,3	2	8,3	2	8,3	24	100	2.292
	S1	-	-	3	13	10	41,7	11	45,8	-	-	24	100	3.333
İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum	Ö2	1	4,2	13	54	4	16,7	4	16,7	2	8,3	24	100	2.708
	S2	-	-	2	8,3	3	12,5	14	58,3	5	20,8	24	100	3.917
İngilizce konuşmak istemiyorum	Ö3	1	4,2	3	13	4	16,7	9	37,5	7	29,2	24	100	3.750
	S3	1	4,2	1	4,2	3	12,5	13	54,2	6	25	24	100	3.917
Dil bilgisi ( gramer) eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum	Ö4			8	33	10	41,7	6	25	-	-	24	100	2.917
	S4	-	-	2	8,3	11	45,8	10	41,7	1	4,2	24	100	3.417
Kelime bilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum	Ö5	4	17	12	50	2	8,3	6	25	-	-	24	100	2.417
	S5	5	21	8	33	8	33,3	3	12,5	-	-	24	100	2.375
Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim	Ö6	8	33	9	38	3	12,5	2	8,3	2	8,3	24	100	2.208
	S6	1	4,2	12	50	8	33,3	2	8,3	1	4,2	24	100	2.583
İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum	Ö7	2	8,3	13	54	2	8,3	6	25	1	4,2	24	100	2.625
	S7	1	4,2	5	21	4	16,7	10	41,7	4	16,7	24	100	3.458
Heyecanlandığım zaman ne söylemeyi planladığımı unutuyorum	Ö8	1	4,2	9	38	3	12,5	9	37,5	2	8,3	24	100	3.083
	S8	1	4,2	5	21	6	25	8	33,3	4	16,7	24	100	3.375
Kelimeleri doğru telaffuz edemediğim için İngilizce konuşamıyorum	Ö9	1	4,2	3	13	6	25,0	6	25,0	8	33,3	24	100	3.708
	S9	1	4,2	1	4,2	9	37,5	9	37,5	4	16,7	24	100	3.583
Yeterli bilgimin olmadığı için İngilizce konuşamıyorum	Ö10	2	8,3	11	46	5	20,8	6	25,0	-	-	24	100	2.625
	S10	2	8,3	2	8,3	7	29,2	11	45,8	2	8,3	24	100	3.375
Fikirlerimi toparlayıp yansıtamıyorum	Ö11	2	8,3	13	54	4	16,7	5	20,8	-	-	24	100	2.500
	S11	-	-	4	17	10	41,7	10	41,7	-	-	24	100	3.250
Başkalarının söylediklerini anlayamadığım için İngilizce konuşamıyorum.	Ö12	-	-	3	13	8	33,3	12	50	1	4,2	24	100	3.458
	S12	1	4,2	4	17	5	20,8	10	41,7	4	16,7	24	100	3.500

Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum	Ö13	5	21	7	29	6	25	5	20,8	1	4,2	24	100	2.583
	S13	-	-	5	21	5	20,8	13	54,2	1	4,2	24	100	4.417
Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum	Ö14	1	4,2	-	-	1	4,2	10	41,7	12	50	24	100	4.333
	S14	2	8,3	-	-	2	8,3	3	12,5	17	70,8	24	100	4.375
İngilizce konuşurken kimsenin beni anlamayacağını düşünüyorum	Ö15	-	-	2	8,3	7	29,2	11	45,8	4	16,7	24	100	3.708
	S15	1	4,2	1	4,2	4	16,7	12	50	6	25,0	24	100	3.875
Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum	Ö16	1	4,2	12	50	3	12,5	8	33,3	-	-	24	100	2.750
	S16	1	4,2	3	13	8	33,3	9	37,5	3	12,5	24	100	3.417
Arkadaşlarım benim hatalarımla alay etikleri için İngilizce konuşmak istemiyorum	Ö17	-	-	2	8,3	2	8,3	13	54,2	7	29,2	24	100	4.042
	S17	2	8,3	-	-	1	4,2	8	33,3	13	54,2	24	100	4.250
Diğer öğrencilerin İngilizce konuşmakta daha iyi olduklarını düşündüğüm için İngilizce konuşmak istemiyorum	Ö18	1	4,2	2	8,3	1	4,2	13	54,2	7	29,2	24	100	3.959
	S18	-	-	-	-	2	8,3	13	54,2	9	37,5	24	100	4.292
İngilizce konuşurken başkaları tarafından anlaşılammaktan korkuyorum.	Ö19	-	-	2	8,3	4	16,7	14	58,3	4	16,7	24	100	3.833
	S19	-	-	2	8,3	3	12,5	10	41,7	9	37,5	24	100	4.083
Yabancı dil öğrenmeye yeteneğim olmadığını düşünüyorum	Ö20	1	4,2	3	13	1	4,2	14	58,3	5	20,8	24	100	3.792
	S20	1	4,2	-	-	5	20,8	11	45,8	7	29,2	24	100	3.958
İngilizce konuşurken söyleyeceğim kelimenin İngilizce karşılığını hatırlayamıyorum	Ö21	1	4,2	7	29	7	29,2	8	33,3	1	4,2	24	100	3.042
	S21	1	4,2	9	38	8	33,3	4	16,7	2	8,3	24	100	2.875
İngilizce konuşurken öğretmenimin benim ne konuştuğumla ilgilenmediğini düşünüyorum	Ö22	-	-	1	4,2	2	8,3	5	20,8	16	66,7	24	100	4.500
	S22	1	4,2	-	-	-	-	5	20,8	18	75,0	24	100	4.625
Derslerde İngilizce konuşmak zorunda değilim	Ö23	1	4,2	5	21	7	29,2	5	20,8	6	25,0	24	100	3.417
	S23	1	4,2	2	8,3	7	29,2	10	41,7	4	16,7	24	100	3.583
Arkadaşlarım benim düşündüklerimi benden önce söylüyorlar	Ö24	2	8,3	5	21	5	20,8	9	37,5	3	12,5	24	100	3.250
	S24	-	-	8	33	3	12,5	13	54,2	-	-	24	100	3.208
İngilizce konuşurken yaptığım hataların farkına varamıyorum	Ö25	-	-	2	8,3	9	37,5	10	41,7	3	12,5	24	100	3.583
	S25	1	4,2	4	17	6	25,0	10	41,7	3	12,5	24	100	3.417

İngilizce konuşmayı öğrenmek yerine gramer yapısını öğrenmeyi tercih ediyorum	Ö26	1	4,2	4	17	6	25,0	9	37,5	4	16,7	24	100	3.458
	S26	1	4,2	3	13	6	25,0	9	37,5	5	20,8	24	100	3.583
İngilizce bilmediğim için bilgisayar kullanamıyorum	Ö27	-	-	-	-	2	8,3	7	29,2	15	62,5	24	100	4.542
	S27	-	-	-	-	1	4,2	8	33,3	15	62,5	24	100	4.583
İngilizce bilmediğim için internette sörf yapamıyorum	Ö28	-	-	1	4,2	-	-	9	37,5	14	58,3	24	100	4.500
	S28	-	-	-	-	3	12,5	8	33,3	13	54,2	24	100	4.417
İngilizce film seyredeceğim	Ö29	1	4,2	6	25	8	33,3	6	25	3	12,5	24	100	3.167
	S29	-	-	-	-	4	16,7	9	37,5	11	45,8	24	100	4.292
İngilizce gazete ve dergi okuyabiliyorum.	Ö30	9	38	8	33	5	20,8	1	4,2	1	4,2	24	100	2.042
	S30	3	13	10	42	7	29,2	4	16,7	-	-	24	100	2.500

Kontrol grubu öğrencileri “İngilizce konuşurken zorlanıyorum.” maddesine öntestte %29.2 ile “Tamamen Katılıyorum” ve %25 ile “Kararsızım”; sontestte %29.2 ile “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin sontestleri göz önüne alındığında  $\bar{X} = .750$  ile “Kararsız” oldukları söylenebilir. Deney grubu öğrencileri ise öntestte %54.2 ile “Katılıyorum” ve %20.8 ile “Tamamen Katılıyorum”; sontestte ise %41.7 ile “Kararsızım” ve %45.8 ile “Katılmıyorum” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin sontestleri göz önüne alındığında  $\bar{X} = 3.333$  ile “Katılmadıkları” söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencileri “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.” maddesine öntestte %33.3 ile “Tamamen Katılıyorum”, %29.2 ile “Katılıyorum” ve %29.2 ile “Kararsızım”; sontestte ise %41.7 ile “Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir. Sontest göz önüne alındığında  $\bar{X} = 2.292$  ile öğrencilerin “Katıldıkları” söylenebilir. Deney grubu öğrencileri ise öntestte %54.2 ile “Katılıyorum”; sontestte ise %58.3 ile “Katılmıyorum” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir. Sontest göz önüne alındığında  $\bar{X} = 3.917$  ile öğrencilerin “Katılmadıkları” söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencileri “Kelime eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum.” maddesine öntestte %54.2 ile “Katılıyorum” ve %25 ile “Tamamen Katılıyorum”; sontestte yine %62.5 ile “Katılıyorum”, %12.5 “Kararsızım” ve %12.5 ile “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir. Sontest göz önüne alındığında  $\bar{X} = 2.333$  ile öğrencilerin “Katıldıkları” söylenebilir. Deney grubu öğrencileri ise öntestte % 50 ile “Katılıyorum”; sontestte yine %33.3 ile “Katılıyorum” ve %33.3 ile “Kararsızım” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda sontest göz önüne alındığında  $\bar{X} = 2.375$  ile öğrencilerin “Katıldıkları” söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri “İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum.” maddesine

öntestte %54.2 ile “Katılıyorum”; sontestte ise %41.7 ile “Katılmıyorum” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda sontest göz önüne alındığında  $\bar{X} = 3.458$  ile öğrencilerin “Katılmadıkları” söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri “Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum.” maddesine öntestte %50 ile “Katılıyorum”; sontestte ise %37.5 ile “Katılmıyorum” ve %33.3 ile “Kararsızım” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda sontest göz önüne alındığında  $\bar{X} = 3.417$  ile öğrencilerin “Katılmadıkları” söylenebilir.

### 3.4. Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

**Alt Problem 4:** “Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında manidar bir fark var mıdır?”

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam tutum puanları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla her iki sınıfın ön ve son tutum puanlarına t testi uygulanmıştır. Y ve Z sınıflarının tutum puanları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney Grubu Öğrencilerinin Toplam Tutum Puanlarına Göre Öntest Sontest t Testi Tablosu

Değişkenler	Denek Sayısı N	Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma S	Hesaplanan t
Öntest	24	3.29	0.41	3.94
Sontest	24	3.74	0.35	

Deney grubu öğrencilerinin toplam tutum puanlarına göre öntest-sontest değerleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 5’deki bilgilere t testi uygulanmış ve hesaplanan t=3.94 değeri, tablodaki t değerinden (2.00) büyük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

**Tablo 6.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Tutum Puanlarına Göre Öntest-Sontest t Testi Tablosu

Değişkenler	Denek sayısı N	Ortalama $\bar{X}$	Standart sapma S	Hesaplanan t
Öntest	24	3.19	0.64	1.94
Sontest	24	3.52	0.54	

Kontrol grubu öğrencilerinin toplam tutum puanlarına göre öntest-sontest değerleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tablo 6’daki bilgilere t testi uygulanmış ve hesaplanan t=1.94 değeri, tablodaki t değerinden (2.00) küçük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır. Deney grubu sonuçları incelendiğinde “İngilizce konuşurken zorlanıyorum. (t=3,571)”; “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum. (t =4,872)”; “Dil bilgisi (gramer) eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum. (t=2,398)”; “İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum. (t=2,460)”; “Yeterli bilgim olmadığı için İngilizce konuşamıyorum. (t=2,344)”; “Fikirlerimi toparlayıp yansıtamıyorum. (t=3,000)”; “Konuşabilmek için

nasıl çalışacağımı bilmiyorum. (t=2,974)”; “İngilizce film seyredemiyorum (t= 3,715)” maddelerde hesaplanan t değerleri, tablodaki t değerinden (2.00) büyük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur. Ancak “İngilizce konuşmak istemiyorum. (t=,492)”; “Kelime bilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum. (t= ,140)”; “Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim. (t=1,141)”; “Heyecanlandığım zaman ne söylemeyi planladığımı unutuyorum. (t=,825)”; “Kelimeleri doğru telaffuz edemediğim için İngilizce konuşamıyorum. (t=,371)”; “Başkalarının söylediklerini anlayamadığım için İngilizce konuşamıyorum. (t=,137)”, “Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum. (t=,137)”, “İngilizce konuşurken kimsenin beni anlamayacağını düşünüyorum. (t=,517)”, “Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum. (t=1,938)”, “Arkadaşlarım benim hatalarımla alay ettikleri için İngilizce konuşmak istemiyorum.(t=,866)”, “Diğer öğrencilerin İngilizce konuşmakta daha iyi olduklarını düşündüğüm için İngilizce konuşmak istemiyorum. (t=1,399)”; “İngilizce konuşurken başkaları tarafından anlaşılammaktan korkuyorum. (t=1,000)”; “Yabancı dil öğrenmeye yeteneğim olmadığını düşünüyorum. (t=,582)”; “İngilizce konuşurken söyleyeceğim kelimenin İngilizce karşılığını hatırlayamıyorum.(t=,609)”; “İngilizce konuşurken öğretmenimin benim ne konuştuğumla ilgilenmediğini düşünüyorum. (t=,531)”; “Derslerde konuşma sırası fazla gelmiyor.(t=,484)”; “Arkadaşlarım benim düşündüklerimi benden önce söylüyorlar. (t=,149)”; “İngilizce konuşurken yaptığım hataların farkına varamıyorum. (t=,700)”; “İngilizce konuşmayı öğrenmek yerine gramer yapısını öğrenmeyi tercih ediyorum. (t=,390)”; “İngilizce bilmediğim için bilgisayar kullanamıyorum. (t=,238,)”; “İngilizce bilmediğim için internette sörf yapamıyorum. (t=,385)”; “İngilizce gazete ve dergi okuyabiliyorum. (t=1,287)” maddelerinde hesaplanan t değeri, tablodaki t değerinden (2.00) küçük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır.

Kontrol grubu sonuçlarında ise sadece “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.”maddesinde hesaplanan t=2,134 değeri tablo t değerinden (2.00) büyük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur. Ancak “İngilizce konuşurken zorlanıyorum. (t=1,466)”; “İngilizce konuşmak istemiyorum. (t=1,226)”; “Dil bilgisi (gramer) eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum. (t=1,105)”; “Kelime bilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum. (t=,843)”; “Akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim. (t=,531)”; “İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum. (t=,485)”; “Heyecanlandığım zaman ne söylemeyi planladığımı unutuyorum. (t=,672)”; “Kelimeleri doğru telaffuz edemediğim için İngilizce konuşamıyorum. (t=,786)”; “Yeterli bilgimin olmadığı için İngilizce konuşamıyorum. (t=,348)”; “Fikirlerimi toparlayıp yansıtamıyorum. (t=1,517)”; “Başkalarının söylediklerini anlayamadığım için İngilizce konuşamıyorum. (t=1,414)”; “Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum. (t=,000)”; “Öğretmenin olumsuz tutumundan dolayı İngilizce konuşamıyorum. (t=,816)”; “İngilizce konuşurken kimsenin beni anlamayacağını düşünüyorum. (t=,643)”; “Türkçe düşündüğüm için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum. (t=1,266)”, “Arkadaşlarım benim hatalarımla alay ettikleri için İngilizce konuşmak istemiyorum. (t=1,400)”; “Diğer öğrencilerin İngilizce konuşmakta daha iyi olduklarını düşündüğüm için İngilizce konuşmak istemiyorum. (t=,816)”; “İngilizce konuşurken başkaları tarafından anlaşılammaktan korkuyorum. (t=,135)”; “Yabancı dil öğrenmeye yeteneğim olmadığını düşünüyorum. (t=,241)”; “İngilizce konuşurken söyleyeceğim kelimenin İngilizce karşılığını hatırlayamıyorum.

(t=1,696)”; “İngilizce konuşurken öğretmenimin benim ne konuştuğumla ilgilenmediğini düşünüyorum. (t=,000)”; “Derslerde konuşma sırası fazla gelmiyor. (t=,424)”; “Arkadaşlarım benim düşündüklerimi benden önce söylüyorlar. (t=1,161)”; “İngilizce konuşurken yaptığım hataların farkına varamıyorum. ( t=,434)”; “İngilizce konuşmayı öğrenmek yerine gramer yapısını öğrenmeyi tercih ediyorum. (t=,541)”; “İngilizce bilmediğim için bilgisayar kullanamıyorum. (t=1,304)”; “İngilizce bilmediğim için internette sörf yapamıyorum. (t=1,318)”; “İngilizce film seyredemiyorum. (t= 1,130)”; “İngilizce gazete ve dergi okuyabiliyorum. (t=,316)” maddelerinde hesaplanan t değeri, tablodaki t değerinden (2.00) küçük olduğundan 46 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puanları arasında manidar farklar varken kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puanları arasında manidar bir fark olmadığı söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA

##### 4.1. Konuşma Düzeylerine İlişkin Tartışma

Konuşma düzeyleri öntest puanları incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcılık ( $\bar{x}=1.50-1.50$ ), dil bilgisi ( $\bar{x}=1.75-1.54$ ), konuyla ilişki ve bağlantı ( $\bar{x}=1.62-1.58$ ), telaffuz ( $\bar{x}=1.54-1.58$ ), kelime bilgisi ( $\bar{x}=1.58-1.37$ ) alt başlıkların ortalamalarının aynı olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma düzeyi her kategori için 1 olarak saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin akıcı bir şekilde İngilizce konuşamadıkları, yeterli kelime bilgisine sahip olmadıkları, sorulara konuyla bağlantılı cevaplar veremedikleri, telaffuzlarının bozuk olduğu için anlam karmaşasına yol açtığı, dil bilgisi eksikliklerinin de ifade bozukluğu yarattığı söylenebilir. Yukarıda belirtilen verilerin ışığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest sonuçlarına göre her iki sınıfın konuşma düzeylerinin bir birine yakın olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest verileri incelendiğinde dilbilgisi alt başlığı dışında her iki sınıf arasında manidar farklar bulunmuştur. Dilbilgisi alt başlığı incelendiğinde her iki sınıfın  $\bar{x}=1.75-1.54$  düzeyinin 1 olduğu bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin düzeyinin 1 olmasının sebebi uygulamaların hiçbirinde dilbilgisi düzeyini artırıcı hedef olmaması söylenebilir.

Akıcılık alt başlığında kontrol grubu öğrencilerinin sontestte akıcılık düzeyleri yine 1 olarak bulunmuştur. Buna karşın deney grubu öğrencilerinin akıcılık düzeyleri 1den 3’e yükselmiş olduğu görülmektedir. Bu da deney grubu öğrencilerinin konuşma açısından orta düzeyde bir akıcılığa sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda drama uygulamalarının öğrencilerin İngilizceyi daha akıcı biçimde kullandıkları akıcılığı artırdığı söylenebilir. Bertkin’in (1992) yapmış olduğu araştırma bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Bertkin araştırmasında drama faaliyetlerinin öğrencilerin hedef dilde konuşmalarında akıcılık kazandırdığını bulmuştur. Drama uygulamaları öğrencilerdeki öz güven duygusunu artırır. Öz güvenin artması öğrencinin konuşmasını rahatlatır, böylece “konuşamayacağım” korkusunu azaltan öğrenci, kesintilere başvurmadan söylemek istediklerini rahatlıkla ifade eder (Larsen-Freeman, 1986, s.78).

Konuyla bağlantı ve ilişki başlığında sonteste kontrol grubu öğrencileri 2 düzeyinde, deney grubu öğrencilerinin düzeyleri 3 olarak bulunmuştur. Her iki grupta da ilerleme tespit edilmiştir. Ancak deney grubundaki ilerleme kontrol grubundakinden daha fazladır. Önteste öğrenciler ünite hakkında herhangi bir bilgiye sahip değilken, ünite sonunda konular hakkında bilgi edinmeleri her iki grupta başlangıç düzeyine göre belli bir ilerlemenin tespit edildiğini söylemek mümkündür. Deney grubunda ise drama aktiviteleri öğrencilerin aktif katılımını sağlamıştır. Aktif katılım, öğrencilerin İngilizce bilgilerinin kalıcılığında etkilidir. Drama aktiviteleri öğrencilerin hem eğlenmelerini hem de öğrenmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin drama uygulamalarındaki aktif rolü, konuları iyi algılama ve zihne yerleştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu bağlamda drama aktivitelerinin konuşmanın konuyla bağlantı ve ilişki bölümünü artırdığı söylenebilir.

Kelime bilgisi başlığında kontrol grubu öğrencilerinin düzeyleri 2, deney grubu öğrencilerinin düzeyleri 3 olarak bulunmuştur. Her iki sınıfın kelime bilgisindeki artışın nedeni; ünitenin içerisinde okuma parçaları olması (Chess ve Think Twice) ve bu parçalarla bağlantılı kelime çalışmalarının yapılması gösterilebilir. Ancak deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisindeki artış daha fazla olmuştur. Drama aktivitelerindeki grup çalışması, aktif katılım, kelime öğretiminde görsel öğelerin kullanılması, deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyini artırmıştır. Bu bağlamda drama aktivitelerinin öğrencilerin yabancı dildeki kelime bilgisi düzeyini artırdığı söylenebilir. Bu çerçevede Tokmakçioğlu (1993) 'nun yapmış olduğu araştırmanın bu bulguyu kanıtlar nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Tokmakçioğlu araştırmasının sonucunda İngilizce sınıflarında dramanın aktif kelime hazinesi ve konuşma gelişimine olumlu etkisi olduğunu bulmuştur.

Telaffuz başlığında kontrol grubu öğrencilerinin düzeyi 1, ancak deney grubu öğrencilerinin düzeyi 2 olarak bulunmuştur. Her iki uygulamada da telaffuzu geliştirici herhangi bir çalışma yapılmamıştır, buna karşın deney grubundaki öğrencilerde bir artışın nedeni uygulamalar süresince öğrencilerin ve öğretmenin hedef dili kullanmaları olarak gösterilebilir.

#### 4.2. Konuşma Düzeyleri Toplam Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma

Bir dili doğru ve etkili kullanabilmek için okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel beceriye ihtiyaç vardır. Çünkü bireylerin diğer bireylerle iletişim geçebilmesi için konuşma şarttır. Geçmişten bugüne yabancı dil öğretimi incelendiği zaman en önemli beceri olmasına rağmen konuşmanın göz ardı edildiği, özellikle okuma ve gramer becerilerine ağırlık verildiği görülmektedir. Konuşmanın göz ardı edilmesinin sebeplerinden bir tanesi de test edilmesinin zor olmasıdır. Bu çalışmada hem drama yönteminin İngilizce konuşmaya etkisi araştırılmış hem de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sürecin başında ve sonunda konuşma düzeyleri ölçülmüştür. Uygulama öncesi her iki grubun konuşma düzeyleri birbirine yakın iken uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma düzeyleri 5 alt başlıkta incelenmiştir. İlk alt başlık akıcılıktır. Akıcılık kelimelerin belirli bir hızda ve kesintisiz ifade edilmesidir. Uygulama öncesi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin puanları birbirine (t=0.00) yakın iken uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin

puanlarının daha yüksek olduğu (t=6.537) belirlenmiştir. Bu bağlamda drama uygulamalarının, akıcılığı artırdığı söylenebilir. Berklin'in (1992) yapmış olduğu araştırma bu savı kanıtlar niteliktedir. Araştırmada drama faaliyetlerinin öğrencilerin hedef dilde konuşmalarında akıcılık kazandırdığı lehine manidar bir fark elde edilmiştir. Akıcılığın gelişebilmesi için öğrencilerin konuşma pratiği yapmaları gerekir. Grup ve ikili çalışmalar öğrencilerin aktivitelere katılımını sağlar. Öğrenciler ne kadar küçük gruplarla çalışırlarsa o kadar çok konuşma pratiği yaparlar (Larsen-Freeman, 1986, s.129). Drama uygulamalarında ikili ve grup çalışmaları çok yaygındır. Deney grubu öğrencilerinin her uygulamada konuşma pratiği yapma imkanı olmuştur. Yaptıkları her pratik ve grup çalışması onlardaki özgüven duygusunun oluşmasını ve gelişmesini sağlamıştır. Eğer öğrenci kendine güvenirse; dili kullanabileceğine inanır, öğrenmeye açıktır, daha fazla katılır ve yine öğrenci ne kadar kendine güvenirse o kadar iyi öğrenir (Larsen-Freeman, 1986, s.78). Öğrencilerin aşağıda verilen yorumları öz güvenin konuşma becerisinin olumlu yönde artmasına olan etkisini kanıtlar niteliktedir.

“Sınav sırasında az heyecanlandım. Çünkü 4 haftalık sürede kendime güvenim arttı ve soruları yanıtlayabilme cesaretini kendimden aldım (Ö:14).”; “Bu etkinlikler İngilizceden hoşlanmama ve daha iyi konuşmama faydalı oldu. Konuşurken kendime olan güvenimi arttırdı. Önceden toplu bir ortamda konuşurken sıkılırdım ancak bu etkinliklerin sayesinde sıkılmadan, rahat şekilde konuşmamı sağladı (Ö:4).”; “Etkinlikler sayesinde konuşmam düzeldi ve konuşurken tıkanmıyorum, takılmıyorum (Ö:1).”

Öğrencilerin öz güven duymaları ve uygulamalar süresince dili kullanmaları, etkinliklerle birlikte konular hakkında bilgi sahibi olmaları akıcılıklarını artırmıştır. Kanada'da yapılan bir araştırma dramanın sözel akıcılığı geliştirdiğini kanıtlar niteliktedir. Toronto'daki göçmen çocuklarının kendine güven sağlamaları ve sözel gelişimlerini artırmaya dönük düzenlenen bir program sonucunda, özellikle sözel akıcılığın geliştirilmesi konusunda yaratıcı drama lehinde anlamlı fark belirlenmiştir (Turkewych ve Divido, 1978, s.8).

İkinci alt başlık öğrencilerin sorulara uygun cevap vermesidir. Öntest puanları birbirine yakın iken (t=0.289), uygulama sonu yapılan sınavda deney grubu puanları kontrol grubu puanlarından fazladır (t=6.843). Öntest süresince bazı öğrencilerin soruları anlamadıkları, kendilerini tanıtmaları istenirken ellerindeki soruya cevap verdikleri, resim hakkında konuşmaları istenirken kendilerini tanıttıkları, satranç taşlarının isimleri sorulurken sorudan çok farklı cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Bunun sebepleri arasında öğrencilerin ünite hakkında bilgi sahibi olmamaları, konuyla ilgili yeterli kelime hazinesine sahip olmamaları düşünülebilir. Drama sürecinde yer alan etkinlikler aktif katılım ile gerçekleşebilir. Drama etkinliklerinde öğrenciler pasif değil, aktiftir. Etkinlikler onların katılımını içerir (Dougill ve Doherty, 1986, s.4). Öğrencilerin etkinliklere katılması, sürecin içinde yer alması bilgilerin kalıcılığını artırır. Böylece öğrenci hem eğlenerek öğrenir hem de sürecin içinde olduğu için öğrendiği bilgileri unutmaz. Bu bağlamda deney grubundaki öğrencilerin sontest uygulamasındaki sorulara daha iyi cevap verme sebepleri arasında katılım ve bilgilerin kalıcılığının etkisinden söz edilebilir.

Konuşma sınavının üçüncü alt başlığı dil bilgisidir. Dil bilgisi; kelimeleri

birleştirerek anlamlı cümleler oluşturma bilgisidir (Güllüoğlu, 2004, s.13). Bu çalışmanın amacı drama yönteminin İngilizce konuşmaya etkisini araştırmaktır. Konuşmak olduğu için aktivitelerin hiç biri dil bilgisi öğretimini hedeflememiştir. Buna rağmen uygulama sonunda deney ve kontrol grubu erişim puanları arasında manidar bir fark ( $t=1.387$ ;  $4.978$ ) da bulunmuştur. Her iki gruptaki öğrenciler dil bilgisi konusunda belirli bir düzeyde ön bilgiye sahiptir. Çünkü okullardaki öğretim dilbilgisi ağırlıklıdır. Öğrencilerin drama süreci içerisinde yapılan aktivitelerle rahatladıkları ve kendilerindeki güven duygusunun arttığı için konuşma esnasında dilbilgisinden faydalandıkları varsayılabilir.

Konuşma sınavının dördüncü alt başlığı kelime bilgisidir. Kelime bilgisi ifade zenginliğini artırır. Uygulama sonunda yapılan sınavda deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarından daha yüksek ( $t=6.277$ ) olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda drama yönteminin kelime öğretimini artırdığı ve Karamanoğlu (1999)'nun yaptığı araştırmanın bu bulguyu kanıtlar ve destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Karamanoğlu araştırmasında, yaratıcı drama uygulamalarının hedef kelime bilgisi ve hatırlamaya olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur.

Konuşma sınavındaki beşinci ve son alt başlık telaffuzdur. Telaffuz bir kelimenin nasıl söyleneceği bilgisidir (Güllüoğlu, 2004, s.12). Bu çalışmada konuşma düzeyinin artırılması hedeflenmiş, telaffuzu geliştirici özel çalışma ve etkinliklere yer verilmemiştir. Telaffuz sadece etkinlikler süresince öğretmenin kullandığı ve ses kaydından duyulanlarla sınırlıdır. Buna rağmen deney ve kontrol grubu telaffuz son test puanları arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan t testinin verilerine göre manidar bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda sınıf içerisinde öğretmenin ve öğrencilerin sürekli hedef dili kullanmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Teknolojik gelişmeler, uluslar arası işbirliğinin artması, turizm vb. alanlar yabancı dilin kullanımını ve öğretilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bugün Türkiye’de ilköğretim 4. sınıftan başlayarak üniversite sonuna kadar yabancı dil öğretimi yapılmaktadır (İngilizce Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı ile Seçmeli İng. Dersi Öğretim Programı; YÖK, 2007). Etkili bir öğretim yapabilmesi için de çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi (grammar translation method), düzevarım yöntemi (direct method), kulak-dil alışkanlığı yöntemi (audio-lingual method), bilişsel öğrenme yaklaşımı (cognitive-code approach), iletişimci yaklaşım (communicative approach), seçmeli yöntem (eclectic method) bunlar arasında sayılabilir. (Demirel, 1993, s.31). Kullanılan tekniklerin yanı sıra yapılan öğretimin etkililiği önemlidir. Bir programın etkili olabilmesi için öğrenci katılımının sağlanması, bilgilerin gerçek hayatta kullanılabilmesi gerekmektedir. Bu şartlar ancak öğrenci merkezli bir yaklaşımla sağlanabilir.

Araştırmanın amacı drama yönteminin İngilizce konuşmaya etkisini araştırmaktır. Drama yönteminin seçilmiş olmasının sebepleri arasında; öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı, öğrendiklerini uygulama ortamı sağlama, öğrencilerin kendilerini rahat ifade etme olanağı vermesi vb. sayılabilir. Drama öğrencilere yabancı dili yaşayarak öğrenme fırsatı sunar. Öğrenciler kendi aralarında iletişim kurarlar, beraber çalışma alışkanlığı kazanırlar, belirli konularda kendi fikirlerini ortaya koyarlar. Drama uygulamalarında öğrenci aktiftir ve inisiyatif sahibidir. Yaratıcı dramada,

yazılmış bir doğru yoktur, bu da öğrencideki stresi azaltır. Öğrenciler öğrenirken stresten uzak ve eğlenceli bir ortamda oldukları için öğrenme hakkındaki önyargıları kaybolur, öz güvenleri artar (Maples, 2007; Murillo, 2007).

Yaratıcı dramada sadece öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaz, ayrıca yeteneklerini geliştirmelerine de katkıda bulunur. Öğrenciler grup çalışmalarında, kendini o grubun üyesi olarak görür ve grup etkinliklerinde bütün performansını çalışmaya yansıtır. Ayrıca drama aktiviteleri zayıf durumda veya çekingen olan öğrencilerin de derse katılımını sağlar. Yukarıda anlatılan özelliklerinden dolayı dramanın, istenilen nitelikte ve düzeyde yabancı dil öğretiminde kullanılabilir yöntemlerden biri olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre oldukça yüksek düzeyde erişim puanına sahip olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda drama yönteminin İngilizce konuşmayı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçları yurtdışında yapılan çalışmayla (bkz. Miccoli, 2003) paralellik göstermektedir. Brezilya’da Miccoli’nin yaptığı araştırma sonunda dramanın konuşma becerisini geliştirdiği bulunmuştur (Miccoli, 2003, s.122).

#### 4.3. Tutumlara İlişkin Tartışma

Tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip, duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport, 1967). Bu tanıma göre tutum, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olarak ele alınmaktadır. Ayrıca yaşantı ve deneyimlerle örgütlendiği belirtilerek tutumun bir öğrenme süreci sonucunda oluştuğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002, s.65).

Drama bir süreçtir. Bu bağlamda drama yönteminin uygulandığı derslere yönelik öğrencilerin yeni bir tutum oluşturdukları söylenebilir. Katz tutumun olumlu ve olumsuz olabileceğini ve bireylerin de çevrelerini bu iki şekilde değerlendirdiklerini söylemektedir (Baysal, 1981).

Çalışmada “Indoors and Outdoors Activities” ünitesi sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubu verilerinde farklılıklar olduğu söylenebilir.

Çalışma sırasında deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşurken zorlanmadıkları, hata yapmaktan korkmadıkları, heyecanlanmadıkları, İngilizce konuşmak istedikleri ve başkalarının söylediklerini anladıkları söylenebilir. Kelime ve dil bilgisi eksiklerinin olmadığı, derslerde öğretmenden ya da sınıf arkadaşlarından kaynaklanan İngilizce konuşmalarını engelleyecek bir sorun olmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık öğrencilerin tek sorunu, söyleyecekleri kelimenin İngilizce karşılığını hatırlayamamalarıdır. Öğrenciler kelimelerin telaffuzunun konuşmalarına bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin İngilizce konuşamamaları onların bilgisayar kullanımı, internette sörf yapmalarına ya da İngilizce film seyretmelerine engel teşkil etmezken İngilizce gazete veya dergi okumalarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışma sırasında deney grubundaki öğrencilerin aksine, kontrol grubu

öğrencilerinin İngilizce konuşurken zorlandıkları, heyecanlandıkları, ayrıca heyecanlarının söylemeyi planladıklarını unuttuğu, yeterli bilgilerinin olmadığı, fikirlerini toparlayıp yansıtamadıklarını ancak hata yapmaktan korkmadıkları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin İngilizce konuşurken Türkçe düşündükleri için İngilizce konuşmakta zorlandıkları, fakat İngilizce konuşmak istedikleri ve başkalarının söylediklerini anladıkları söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin kelime ve dil bilgisi eksiklerinin İngilizce konuşmalarını olumsuz yönde etkilediği, buna karşın derslerde öğretmenden ya da sınıf arkadaşlarından kaynaklanan İngilizce konuşmalarını engelleyecek bir sorun olmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler kelimelerin telaffuzunun konuşmalarına bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin İngilizce konuşamaları onların bilgisayar kullanımı, internette sörf yapmalarına ya da İngilizce film seyretmelerine engel teşkil etmezken İngilizce gazete veya dergi okumalarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Drama uygulamaları öncesinde öğrenciler yapılan aktiviteleri sıkıcı buluyor ve derslere katılmak istemiyorlardı. Sebebi sorulduğunda İngilizceyi sevmediklerini, üniversite sınavında İngilizce sorulmayacağı için önemsemedikleri cevaplarını verdiler. Bu bağlamda öğrencilerin İngilizceye karşı olumsuz bir eğilimde oldukları söylenebilir. Uygulama öncesinde öğrenciler drama aktiviteleri uygulanacağı konusunda bilgilendirildi. Çoğu aktivitelerin faydalı olmayacağı düşüncesindeydi. Ancak ilk uygulamayla birlikte öğrencilerin değiştikleri aktivitelere istekli katıldıkları, eğlendikleri, en isteksiz öğrencilerin bile aktivitelere katıldıkları gözlenmiştir.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön tutumları incelendiğinde; öğrencilerin yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü İngilizce konuşmakta zorlandıkları fakat İngilizce konuşmaya istekli oldukları söylenebilir.

#### 4.4. Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma

“Indoors and Outdoors Activities” ünitesinin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce konuşmaya yönelik tutumlarında bir değişim olup olmadığını ölçmek amacıyla ünite öncesinde uygulanan tutum ölçeği tekrar edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarındaki tek değişim “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum” maddesinde bulunmuştur. Diğer maddeler arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Bu bağlamda programın öngördüğü etkinliklerin, öğrencilerin tutumlarında herhangi bir değişiklik yapmadığı söylenebilir. “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.” maddesinde değişim olmasının sebebi; tutum ölçeğinin konuşma ön ve son testinden sonra yapılması ve araştırmacının konuşma sınavı süresince öğrencilere hata yapmaktan korkmamaları, sınavın notlarını etkilemeyeceğini söylemesi olarak gösterilebilir.

Ancak kontrol grubunun aksine deney grubu öğrencilerinin tutumlarında belirgin farklılıklar bulunmuştur. Deney grubu t testi sonuçları incelendiğinde “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.”, “Dilbilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum.”, “İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum.”, “Yeterli bilgim olmadığı için İngilizce konuşamıyorum.”, “Fikirlerimi toparlayıp yansıtamıyorum.”, “Konuşabilmek için nasıl çalışacağımı bilmiyorum.”, “İngilizce film seyredemiyorum.” maddelerinde manidar farklar bulunmuştur.

Yukarıda verilen “hata yapmaktan korkmak, konuşurken heyecanlanmak”, gibi maddelerin öğrencilerin yabancı dilde kendilerine olan öz güvenleriyle bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. Eğer kişi öz güvene sahipse yapabileceklerinden emindir (Larsen-Freeman, 1986, s.78). Drama aktivitelerinin faydalarından bir tanesi de kişiye öz güven kazandırmasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin drama aktiviteleriyle kazandıkları özgüvenin onların İngilizceye konuşmaya karşı olumlu bir tutum oluşturmalarını sağladığı söylenebilir. Yapılan konuşma sınavı son test sonuçlarının ise bu düşünceyi kanıtlar nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Son test konuşma sınavı verilerine göre her beş alt başlıkta öğrencilerin konuşma düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

“Dilbilgisi eksikliğimden dolayı İngilizce konuşamıyorum.”, “Yeterli bilgim olmadığı için İngilizce konuşamıyorum.” maddeleri öğrencilerin önyargılarıyla bağlantılıdır. Öğrenciler ön tutuma göre dilbilgisi eksikleri olduğunu ya da yeterli bilgilerinin olmadığını düşünmektedir. Ancak öğrencilerin ilkokuldan itibaren dilbilgisi ağırlıklı eğitim aldıkları ve özellikle 9. sınıfta 10 saat İngilizce dersi aldıkları göz önünde bulundurulduğunda, dilbilgisi eksiklerinin olmasının düşük bir ihtimal olduğu söylenebilir. Çünkü İngilizce konuşabilmek için öğrencinin bütün dilbilgisi kurallarını bilmesi gerekmez, önemli olan öğrencilerin bildiği kuralları kullanarak anlamlı cümleler oluşturmasıdır. Drama yöntemiyle öğrenciler özgüven kazanırlar ve bu güven onlardaki önyargıları azaltır. Yapabileceklerine olan inancın, onların önyargılarını azalttığı ve konuşmalarını sağladığı söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarının değiştiğine kanıt olarak uygulama sonrası yorumları gösterilebilir. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin drama uygulaması sonrası yorumları verilmiştir. Bu bağlamda drama uygulamalarının öğrencilerin İngilizceye karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Aşoğlu (2005)'nin yapmış olduğu araştırma bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Aşoğlu araştırmasında ortaöğretim hazırlık sınıfı İngilizce öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya ve tutuma olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur. Bu araştırmanın ve Aşoğlu'nun bulgusunu destekler nitelikteki çalışmaya katılan öğrencilerin çeşitli görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kendimde kelime dağarcığım gelişti. Kendim bir İngiliz karşısında rahat konuşabilirim (Ö-22).”; “Ben hiçbir zaman bu kadar kısa sürede İngilizce kazanımlarım olmamıştı (Ö-1).”; “Bu projenin kesinlikle bize faydası oldu. I like speaking English (Ö-2).”; “Bu etkinlik İngilizceden hoşlanmama ve daha iyi konuşmama faydalı oldu (Ö-4).”; “İngilizceden soğuduğumu belirtmişim artık öyle değil (Ö-6).”; “Başladığımdan çok daha iyi olduğumu düşünüyorum (Ö-10).”; “Yapamayacağım bir şeyin olmadığını düşünüyorum (Ö-12).”; “İngilizce dersleri öğretim hayatım boyunca hep sıkıcı gelmiştir. Keşke hep böyle aktivitelerle öğretilse bence öğrenciler daha başarılı olur ve dersi sevmeyenlerde sevmeye başlar (Ö-19).”; “İngilizceye karşı ön yargım yok oldu (Ö-18).”; “Geçen sene İngilizceden nefret ederdim (Ö-15).”

#### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisi ve öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları ve elde edilen sonuçlar dikkate alınarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

### 5.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

- 1- Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma düzeyleri ve konuşma düzeyleri toplam puanları arasında deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.
- 2- Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programın öngördüğü etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin tutumları ve tutum puanları arasında deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.

### 5.2. Öneriler

Drama yönteminin öğretim konusunda etkili olduğu bilinmektedir. Öğretmenler, hizmet içi eğitim yoluyla drama yöntemi konusunda bilgilendirilmeli ve bu yöntemin önemi onlara anlatılmalıdır.

Drama yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için rahat bir ortama ihtiyaç vardır. Okul idaresiyle işbirliği yapılarak drama uygulamaları için uygun bir ortam hazırlanabilir.

Orta öğretim programı incelendiğinde sadece rol oynama tekniğine yer verilmiştir. Öğretim programlarına drama yönteminin diğer teknikleri eklenebilir. Drama yöntemi uygulamaları sadece İngilizce dersiyile sınırlandırılmamalıdır. Diğer derslerin öğretiminde de drama yöntemi kullanılabilir.

Araştırma sonucunda drama yönteminin öğrencilerin İngilizce konuşma düzeylerinde artış olduğu saptanmıştır. Derslerde bu yöntemin kullanımına ağırlık verilerek, öğrencilerin dili kullanma kalıcılığı sağlanabilir.

### KAYNAKÇA

- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Allport, G. W. (1967). *Attitudes, reading in attitude theory and measurement*, New York: John Willey & Sons.
- Aşoğlu, T. (2005). *Ortaöğretim hazırlık sınıfı İngilizce öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Sakarya Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ay, S. (1997). *Yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı*. Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerine etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bahar, M., Nartgün Z., Durmuş, S., Bıçak B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayral, A., & Albayrak, A. ve diğer. (2007). *New bridge to success for 10 th. grade*. İstanbul: Devlet Kitapları.

- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Berklin, G. (1992). *Application of drama techniques (role play and games) in english-language teaching syllabus at pre-intermediate level*, Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çaykan, I. (2001). *Materials development for testing oral skills communicatively for intermediate students*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları 6.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları 6.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Usem Yayınları 13.
- Dougill, J., & Doherty, L. (1986). *Stage by stage*, Great Britain: Hodder and Stoughton, (Teacher's book & Student's book).
- Fleming, M. (1995). *Starting drama teaching*. London: David Fulton Publisher.
- Güllüoğlu, Ö. (2004). *Attitudes towards testing speaking at gazi university preparatory school of english and suggested speaking tests*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Heaton, J. B. (1991). *Classroom testing*. New York: Longman.
- İngilizce Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı ile Seçmeli İng. Dersi Öğretim Programı. [http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&c\\_id=74&min=10&orderby=titleA&show=10](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&c_id=74&min=10&orderby=titleA&show=10)
- İşeri, K. Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. Alıntılanma 29.Aralık.2009 <http://host.nigde.edu.tr/kiseri/makaleler/dilinkazanimi.pdf>
- Karamanoğlu, Ş. (1999). *İngilizce öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının hedef kelime bilgisi ve hatırlamaya etkisi*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mc Caslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom* (Fifth Edition). New York: Longman.
- Maley, A., & Alan D. (1982). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miccoli, L. (2003) *English through drama for oral skills development*, ELT. Journal: Apr; 57,2; ProQuest Education Journals, s.122.
- Maples, J. (2007). *The Clearing Hous*. Volume 80, Number 6, July-August, ss. 273-277. Alıntılanma 15.12.2009 <http://heldref-publications.metapress.com/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,6,10;journal,15,72;linkingpublicationresults,1:119950,1>
- Murillo M., F. (2007). *Teaching Research Project Report*. November. Alıntılanma 19.01.2010 [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/43/58/91.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/43/58/91.pdf)
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Saraç, G. (2007). *The use of creative drama in developing the speaking skills of young learners*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tarcan, A. (1997). *Yabancı dil eğitimi*. Yaşadıkça Eğitim, (50).
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

- T.C. Yüksek Öğretim Kurulu. (2007, Haziran). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*.
- Tokmakçioğlu, Z. (1993). *Improving active vocabulary and developping speaking through drama in ELT classes*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Turkewych, C., & Divido, N. (1978, Sum). *Creative dramatics and second language learning*. TESL Talk, 09, (03).
- Üstündağ, T. (1998, Nisan). *Yabancı dil öğretim uygulamalarında bir yöntem olarak yaratıcı dramanın yeri*. Dil Dergisi, (66).
- Yeager, J. (1989, Fall). *Three ways to incorparete drama thruogh storytelling in your second english class*. Drama Theatre Teacher, 02, (01).
- Zeytin, Ö. (2006). *The effective techniques in teaching speaking*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Wessel, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.