

## **Rol Kartlarının Konuşma Eğitimindeki Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi**

Sedat MADEN<sup>1</sup>

*Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü - GİRESUN*

### **Özet**

Bu çalışmada, drama tekniklerinden rol kartları ile geleneksel öğretim yönteminin konuşma becerisi kazandırmaya yönelik akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmaktadır. Çalışma grubu, 2009–2010 akademik yılında Trabzon il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören 54 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere ait bilgiler (cinsiyet, yaş, daha önceki başarı notu) kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formları ile ulaşılan daha önceki başarı notlarına ve ön test verilerine göre çalışma grubu; bir grup kontrol (n=29), diğeri ise deney (n=25) grubu olarak rastgele ayrılmıştır. Grupların konuşma becerisine ait veriler gözlem formu ile derse yönelik tutumlar ise tutum ölçeği ile toplanmış, sonuçları SPSS programı aracılığıyla, non-parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, drama yöntemi olarak rol kartlarının konuşma becerisi başarısı ve derse yönelik tutum üzerine geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarısında ve derse yönelik tutumları üzerine uygulanan yöntemin etkili olduğu ancak deney grubundaki öğrencilere göre daha düşük bir artış olduğu söylenebilir.

*Anahtar Sözcükler:* Konuşma, Drama, Rol Kartları, Geleneksel Öğretim, Başarı, Tutum.

## **The Effects of Role Cards as Drama Technique on Success and Attitude in Teaching of Speaking Ability**

### **Abstract**

This study has aimed to determine the effects of role cards as drama technique and conventional learning method on academic success devoted to gain speaking ability and the attitude devoted to Turkish lesson. Working group consists of 54 students attended to 8th grade of a primary school in Trabzon in academic year of 2009-2010. Information about students (gender, age, previous grades) has been collected by personal information form. According to pre-test date and previous grades reached from personal information form, the working group has been randomly separated two groups: control group (n=29) and experimental group (n=25). Data on speaking ability of groups and attitudes devoted to lesson have been collected by observation form and attitude scale, respectively. Data were analyzed by using nonparametric tests in SPSS. As a result, role cards as drama technique has been more effective than conventional learning method on speaking ability success and the attitude devoted to the lesson. Additionally, the method applied to the students in control group has been effective on speaking ability success and the attitude devoted to the lesson, however it has been seen lower increase compared to the students in experimental group.

*Keywords:* Speaking, Drama, Role Cards, Conventional Learning, Success, Attitude.

<sup>1</sup> E-posta: sedd52@gmail.com

## Giriş

Çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrenme yaşantılarını düzenlerken neyi öğreneceğinden çok nasıl öğreneceğini sorgulayan insan tipini yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için bilgi ve kuralların öğretmen tarafından aktarıldığı geleneksel öğretimden uzaklaşmıştır.

Bilgi ve teknolojinin büyük bir hızla geliştiği günümüzde, ülkeler eğitim kurumlarını karar alma ve uygulama becerisine sahip, hayatı algılayabilen ve sorgulayabilen, etkili iletişim kurabilen, ekiyle çalışabilen, kitleleri etkileyebilen ve kendine güvenen bireyler yetiştirmek için planlamak ve programlamak zorundadırlar (Gürol, 2003; Karakaya, 2007). Bununla birlikte öğreneni merkez alan, öğretmeni öğrenme sürecinde rehber konumuna getiren eğitim anlayışı, öğretim sürecinden eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş, problem çözebilen, iş birliği içinde çalışabilen, özelliklerini fark eden bireyler yetiştirmeye büyük önem vermektedir. Belirtilen amaçlara ulaşmanın anahtarı iletişim becerilerini geliştirmekten, dil becerilerini doğru ve etkili kullanmaktan geçmektedir.

İnsan, sözlü ve yazılı anlatım becerilerini kullanarak iletişim kurar. İletişim sürecinde, beden dili ve çeşitli semboller ifade aracı olarak kullanılabilir. Sözlü iletişim, konuşarak gerçekleştirdiğimiz iletişimdir. İki kişinin karşılıklı konuşmasında olduğu gibi doğrudan ya da telefon görüşmelerindeki gibi uzaktan ve dolaylı olabilir (Sillars, 1997: 11).

Gün içerisinde kullanım kolaylığı nedeniyle en fazla tercih edilen iletişim şekli konuşma/sözlü anlatımdır. Bireylerin eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde sözlü iletişim becerilerini etkili kullanmalarına bağlıdır. Sözlü iletişim becerileri gelişmiş bir öğrenci; soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrencidir. Duygu ve düşüncelerini doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatamamak, bir bakıma düşünememek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışamamak, özetle; öğrenememek demektir (Kavcar vd., 2004: 59).

Sözlü iletişim birey açısından önemli olduğu kadar toplum açısından da son derece önemlidir. Birçok meslekte, hayatın pek çok döneminde, pek çok kişinin başarılı olabilmelerinin iyi, düzgün ve doğru konuşmalarına bağlı olduğunu görürüz. Çünkü eğitimin, politikanın, ziraatın, sanatın, sanayinin hatta ev hayatının devamlılığını, başarılı bir şekilde yürütülmesini gerektiren hususlar, genellikle karşılıklı konuşmalarla, tartışmalarla, fikir alışverişleriyle ortaya çıkar. Sosyal, bilimsel ve politik kuruluşlarda ön sıralarda kimler bulunur? Yönetim kurulu toplantılarında gidişatı kimler yönlendirir? Yine tarihe bakıldığı zaman toplumların önde gelen yöneticileri kimlerdir? gibi sorulardan hareketle, toplumların hayatına yön veren

liderlerin önemli özelliklerinden birinin etkili konuşma ve çok iyi derece hitabet yeteneğine sahip olması dikkat çekmektedir (Saraç, 2006). Bu nedenle eğitim-öğretim kademelerinde ana dili eğitimine özel olarak da konuşma ve sözlü iletişim becerilerinin etkili kullanımının öğretimine önem verilmelidir. Sözlü anlatım veya konuşma becerisi, kişiye eğitim öncesinde yakın çevresinden ve daha sonra ana dili öğretimi yoluyla kazandırılır.

Üründen ziyade sürecin ön plana çıktığı öğretim ortamlarında konuşma becerisinin uygulamalı olarak kazandırılması daha da kolaylaşmıştır. Eğitim anlayışlarındaki yenilikler, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerinde kendisini göstermiştir. Geleneksel öğretimin tercih ettiği yöntemlerin dışında öğrenciyi ve süreci daha etkin kılan birçok öğretim biçimi ve aracı geliştirilmiştir. Aktif öğrenme, etkinlik temelli öğrenme, kuantum öğrenme, iş birlikli öğrenme, bilgisayar ve teknoloji destekli öğrenme, beyin temelli öğrenme, altı şapkalı düşünme, gösteri ve drama sayılabilecek çoğu örnekten sadece birkaçıdır.

Öğrenme sürecinde öğreneni merkeze alarak bilgi yerine beceri ve yerleşik alışkanlıklar kazandırmada etkili olan öğretim yöntemlerinden biri dramadır. Drama yöntemi, bilgi, kavram ve tasarıların canlandırma teknikleriyle gerçek yaşama uygun olay ve durumlar içerisinde somutlaştırıldığı bir öğretim biçimidir. Bunun yanında drama, duygu ve düşüncelerin sözlü-sözsüz devinimlerle ifade edilmeye çalışıldığı bir yaşam deneyimini öğrenme ortamlarına kazandırır.

Uygulamalı bir öğretim ile yaparak-yaşayarak öğrenme imkânını sağladığı için drama yöntemi dil öğretiminde kullanılacak etkili yöntemlerden biridir.

Eğitim sürecinde, bireyin tüm yaşamında gerekli olacak dil becerilerini (okuma, dinleme, konuşma, yazma), uygulayarak-deneyerek ve kullanım örnekleri ile öğretebilecek bir yöntemin kullanılması çok önemlidir. Dil öğretimi, ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıkların tam ve kalıcı olarak öğrenilmesini gerektiren bir alan olduğu için teoriyi göz ardı etmeden uygulamalara ağırlık verilmelidir. Konuşma, sözün etkili kullanımına bağlıdır. Genel olarak konuşma öğretiminde, kendisini ve yakın çevresini tanıtabilme, herhangi bir konu veya durumu anlatabilme, grup çalışmalarında görüşlerini belirtebilme, dilek, istek ve beğenilerini bildirebilme, konuşmada günlük yaşamdan örnekler verebilme, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkisi kurarak konuşabilme, deneyimleri kullanabilme, olayları oluş sırasına uygun anlatabilme, söz varlığını geliştirebilme, doğru ve etkili sorular sorup, cevap verebilme ve anlama uygun ses tonu ile konuşma biçimi belirleme gibi amaçlara ulaşmak hedeflenir. Bu nedenle yaparak-yaşayarak, uygulamalı sunumlarla kazandırılmaya ihtiyaç duyulan bir beceridir. Konuşma, günlük

hayatın önemli bir parçası olduğu kadar yaşamın bir kesitini örneklendiren drama sürecinin önemli bir unsurudur. Drama sürecindeki sözlü çalışmalar ve ifadeler, amaca ulaşmak için hayatı öneme sahiptir. Çünkü katılımcılar bu süreçte, duygu, düşünce ve hayallerini konuşarak ve beden dilini kullanarak ifade eder. Drama etkinliklerinde doğaçlama olarak da geliştirilebilen farklı canlandırmalarla istenilen duygu ve düşünceler ifade edilebilir. Terapötik, eğitici veya sanat formu olarak drama çalışmalarının bütünü, hangi drama tekniği kullanılırsa kullanılsın “çocuklara konuşma, dinleme ve sözlü-sözsüz iletişim kurma gibi dil becerilerini her yönüyle kullanabilme fırsatı sunar” (Toye ve Prendiville, 2003). Bu fırsat okulda, işte ve evde bireye anlaşılabilmenin hazzını tattırır. Drama, bireye yaşam alanını paylaştığı diğer insanlara kendisini etkili bir şekilde ifade etme kolaylığı sağlar (McGregor, 1976: 106).

İnsanın yaşamında kendini tanıırken, geliştirirken, topluma uyum sağlarken ve çalışırken yaptığı en önemli faaliyet iletişim kurmaktır. İnsan, sosyal bir varlıktır. Mutlaka kendisi ve çevresi ile iletişime geçmelidir. İletişim kurmadan insanın yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürmesi imkânsızdır. Drama, insanın kendini ifade etmesini sağlayan önemli bir araçtır. İnsana iletişim sürecinde gerekli olan tüm sözlü ve yazılı anlatım becerileri, ayrıca beden dili becerileri drama etkinlikleri ile kazandırılabilir. Drama etkinlikleri dil becerilerini kazandırırken öğretim materyallerini geliştirmede, uygulamada ve öğrenme ürünlerini değerlendirmede kullanılabilir. Bu etkinliklerde katılımcı(öğrenci) beden dilini kullanarak ve taklit ederek canlandırmalarla anlatımını zenginleştirir. Ayrıca drama etkinlikleri öğrencilere yaşamlarında karşılaşılabilecekleri farklı durumlar için de deneyim kazandırır. Böylece her öğrenci sınıfta herhangi bir yaşam kesitinden farklı bir deneyim elde eder (Maley ve Duff, 1994).

Öğretmenler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırdığı için dramaya başvururlar. Drama sağladığı öğretim fırsatları ile etkili/aktif öğrenmeyi gerçekleştirir. Drama etkinliklerinin gerçekleştirildiği öğrenme ortamında dikkat, konsantrasyon, sınıflandırma, karşılaştırma, yorum yapma ve problem çözme gibi çoğu üst düzey beceriler öğrenilebilir (Landy, 1982).

Dil öğrenme ortamlarının sahip olması gereken niteliklerden biri doğal yaşam alanına uygun olmasıdır. Drama sürecinde kullanılan işlem ve teknikler, dil öğretimi ve dilin doğasında bulunan bilgi, beceri ve kurallara doğal olarak uygundur (Hamilton ve Mcleod, 1993: 7). Dramanın dil öğretimindeki öneminin göz ardı edilmemesi gerekir. Çünkü öğrenme stilleri ve öğretme koşulları göz önünde bulundurulduğunda sınıfta doğal bir dramanın varlığı ortaya çıkar (Verrior, 1993; Ronke, 2005). Drama

etkinliklerinde, öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecine katabilen ve tam öğrenme gereksinimlerini karşılayabilen tekniklerden biri rol kartlarıdır. Bu kartlar konu ile ilgili karakterler, olaylar, örnekler vb. hakkında ayrıntılı bilgi içermektedir. Kartlar yardımıyla olay ve örneklere uygun olarak karakterler canlandırılır. Bu teknik, öğretmenin konu ile ilgili bir dizi rolü veya olayı, sınırlı bir zaman diliminde, vermek istediğinde yararlı olabilir. Rol kartları çok işlevsel olmaları nedeniyle drama çalışmalarında kullanılan en yaygın tekniklerden birisidir (Somers, 1998, Akt. Akar 2000: 28-35).

İlgili alanyazın incelendiğinde, drama yönteminin temel dil becerileri ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında olumlu etkisinin olabileceği görülmüştür. Nixon (1987) ve Crumpler ve Jasinski (2002)'in araştırmaları, drama etkinliklerinin bireyim yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğunu gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Belirtilen gerekçelerden hareketle bu çalışmada, drama tekniği olarak rol kartlarının ve geleneksel öğretim yönteminin konuşma becerisi ve derse yönelik tutum üzerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu araştırma için deneysel modellerden “Kontrol Gruplu Ön test-Son test Modeli” kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören 54 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere ait bilgiler (cinsiyet, yaş, daha önceki başarı notu) kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formları ile ulaşılan daha önceki başarı notlarına ve ön test verilerine göre çalışma grubu ikiye ayrılmış, bir grup kontrol (n=29), diğeri ise deney (n=25) grubu olarak rastgele ayrılmıştır. Deney grubunda ders drama tekniği olarak rol kartları, kontrol grubunda ise ders geleneksel öğretim ile işlenmiştir. Araştırma verileri, Konuşma Gözlem Formu (**KGF**) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (**TDYTÖ**) ile toplanmıştır.

### Çalışmada Kullanılan Araştırma Deseni

Çalışma Grubu	Cinsiyet		Uygulama Öncesi (Ön Test)	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası (Son Test)
	Kız	Erkek			
Kontrol (Geleneksel Öğretim)	13	16	KGF TDYTÖ	Geleneksel Öğretim	KGF TDYTÖ
Deney (Drama)	11	14		Rol Kartları Tekniği	

## Veri Toplama Araçları

### *Konuşma Gözlem Formu (KGF)*

Çalışma grubundaki öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış “Konuşma Gözlem Formu” ile belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem formu maddeleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006:21)’ndeki konuşma kazanımlarının gözlenebilir olanlarından seçilmiştir. Alandaki uzmanların görüşlerinden hareket edilerek bazı küçük değişiklikler yapılmıştır. Derecelendirilerek hazırlanan formdaki her bir madde Evet[3], Bazen[2], Hayır[1] şeklinde puanlandırılmıştır.

Konuşma Gözlem Formu daha önce 78 ilköğretim öğrencisi üzerinde iki ders öğretmeni aracılığıyla uygulanmıştır. Ön uygulamadan elde edilen veriler analiz edilmiş ve uygulama sürecinde yapılan konuşma becerisine yönelik gözlem verilerine ait güvenilirlik katsayısının (*Cronbach Alpha*) .89 olduğu belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen gözlem verileri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde farklı iki gözlemci tarafından toplanan verilere ait ortalamalar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $r = 0,743$ ;  $p < 0,05$ ).

Gözlem formu ile ilgili analizler sonrasında asıl uygulamaya geçilmiştir. Uygulama sürecinde **KGF** ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından uygulama öncesi ve sonrası hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ders içi faaliyetleri gözlenerek uygulanmıştır.

### *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)*

Çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için MEB EARGED birimi tarafından geliştirilmiş “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”<sup>2</sup> kullanılmıştır. Ölçek, 20 madde halinde geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından tekrar incelenen tutum ölçeği için ilköğretim öğrencileri üzerinde bir ön uygulama yapılmış, ölçeğin iç tutarlık (*Cronbach Alpha*) katsayısının 0.86 olduğu görülmüştür. Tutum ölçeği, 5’li likert tipte “1-Hiç Katılmıyorum. 2-Katılmıyorum. 3- Kararsızım. 4-Katılıyorum. 5-Tamamen Katılıyorum.” şeklinde düzenlenmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulama öncesin ön test ve sonrasında son test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır.

---

<sup>2</sup> MEB (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Yay. s.233.

### *Uygulama Süreci*

Deney grubunda (drama grubunda) Türkçe dersi temel dil becerilerinden konuşma becerisi kazanımlarının öğretimine yönelik rol kartları hazırlanmıştır. Haftada 2 ders saati olmak üzere 5 hafta boyunca rol kartları ile hazırlanmış drama etkinlikleri kullanılmıştır. Bu etkinlikler hazırlanırken Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) dikkate alınmıştır. Deney grubunda etkinliklere geçilmeden önce drama süreci, temel ilkeleri ve aşamaları tanıtılmış, ayrıca iyi ve doğru konuşabilmek için yapılması gerekenler kısaca anlatılmıştır. Etkinliklerde yapılacak doğaçlama çalışmalarında bu konuşma kurallarına göre değerlendirme yapılacağı ve en doğru davranışa ulaşına kadar etkinliklerin sürdürüleceği açıklanmıştır. Öğrencilere süreç içinde nasıl davranacakları; özgür, rahat, yaratıcı, etkileşime ve aktif katılıma açık olan drama çalışmaları hakkında örnek çalışmalar anlatılmıştır. Hazırlanmış rol kartları aşama aşama deney grubunda uygulanmış ve değerlendirme çalışmaları da yapılmıştır. Konuşma kazanımlarına uygun olarak rol kartları hazırlanmış, rol kartlarında bir topluluk karşısında doğaçlama yapılacak konuşmaların hitap blokları ve bir durum, konu ilgili anahtar cümleler yer almıştır. Öğrenciler seçtikleri rol kartındaki hitap bloğu veya günlük hayatta bir durumu anlatan ifadelerden hareketle doğaçlama konuşma çalışmaları yapılmıştır. Bu doğaçlama konuşma süreçlerinde dinleyici topluluktan doğaçlama katılımlar ve canlandırmalar da etkinliklere katılmıştır.

Her etkinliğin uygulanışının değerlendirilmesi, diğer drama etkinliğinin uygulanışı için bir rehber olmuştur. Doğaçlama olarak yapılan her bir konuşmada eksik olan yanlar öğrencilerle belirlenmiş, diğer konuşmacıya örnek olmuştur. Konuşma etkinliklerinde sınıfın imkânlarına göre düzenlemeler yapılmıştır. Kürsü, toplantı salonu ve iki kişilik konuşma ortamları oluşturulmaya çalışılmıştır. Drama etkinliklerinde öğrencilere belirli süre verilmiş, bu süre içinde iş birliği içinde ifade şekillerini belirlemeleri istenmiştir. Drama etkinliklerinin hepsinin sonunda değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.

Kontrol grubunda Türkçe dersi geleneksel öğretim yöntemi ile araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Geleneksel öğretim yöntemiyle işlenecek konulara ait günlük planlar araştırmacı tarafından öğrencilerin kazanması gereken davranışları kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Gerekli materyaller önceden hazırlanmıştır. Kontrol grubunda öğretim süresince tüm konu başlıklarına yönelik teorik bilgilerin öğretimi faaliyetleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Teorik derslerde araştırmacı konuşma becerisi kazanımlarını ders kitabındaki konuşma becerisine ait etkinlikler kullanarak kazandırmaya çalışmıştır. Dersin sonunda o günkü konu özetlenmiştir.

Dönüt ve pekiştireçler araştırmacı tarafından verilerek ders anlatımı tamamlanmıştır.

Uygulama haftada 2 ders saatini kapsayacak şekilde 5 hafta süreyle her iki grupta da araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama sonrasında deney (rol kartları) ve kontrol (geleneksel öğretim) grubuna KGF ve TDYTÖ son test olarak uygulanmış, iki farklı yöntemin ilgili Türkçe dersi öğrenme alanındaki akademik başarıda ve tutum üzerindeki etkisi arasında fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test verileri toplanmış, SPSS aracılığıyla non-parametrik U ve Z testleri yapılarak analiz edilmiştir.

### Rol Kartlarından Örnekler

**Saygıdeğer  
dedeler!**

**Sevgili millî  
takım  
futbolcuları!**

**Simit  
satmak için  
parka  
gittiniz...**

**Ödeviniz için bir  
kişiden yardım  
isteyeceksiniz...**

**Merhaba  
oyuncaklarım!**

**Çok çalışıp hazırladığınız  
performans ödevinizi  
evde unuttunuz ve  
öğretmeniniz size  
ödevinizi sordu...**

**Ey ahali!**

**Babanızdan  
karne hediyesi  
isteyeceksiniz...**



## Bulgular

### *Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Başarısına Yönelik Bulgular*

**Tablo 1:** Konuşma becerisi başarısına yönelik ön-son test bulguları

	Gruplar	N	Aritmetik Ort.	S.s.	Fark Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Ön test	Deney	25	1,543	,1885	28,40	710,00	340,00	0.696
	Kontrol	29	1,517	,1973	26,72	775,00		
Son test	Deney	25	2,836	,1057	41,92	1048,00	2,00	0.000
	Kontrol	29	1,860	,2809	15,07	437,00		

Deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin KGF ön test ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamaları arasında  $U= 340, 00$ ;  $p>0,05$  anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin KGF son test ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında  $U= 2,00$ ;  $p<0,05$  anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulardan, rol kartları ile dersin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin KGF başarılarının geleneksel öğretim ile ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla arttığı görülmüştür.

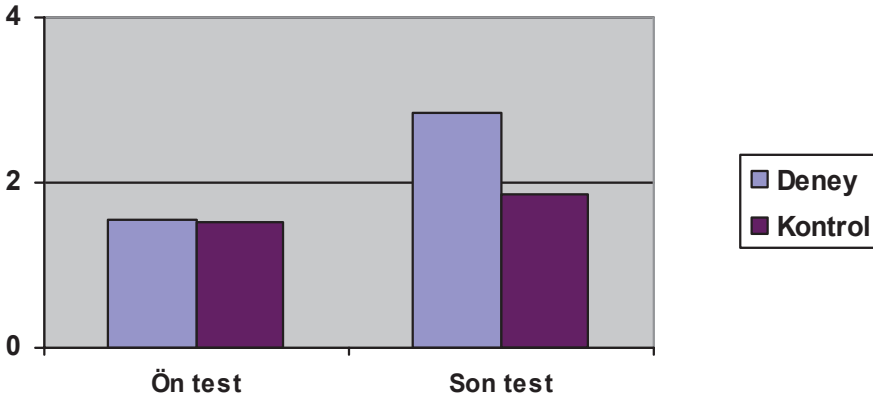
**Tablo 2:** Deney ve kontrol gruplarının KGF ön-son test bulguları

	Gruplar	n	Aritmetik Ort.	S.s.		Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Deney	Ön Test	25	1,543	,1885	Negatif Sıra	,00	,00	4,373	0.000
	Son Test	25	2,836	,1057	Pozitif Sıra	13,00	325,00		
Kontrol	Ön Test	29	1,517	,1973	Negatif Sıra	,00	,00	4,704	0.000
	Son Test	29	1,860	,2809	Pozitif Sıra	15,00	435,00		

Deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası KGF ortalamaları arasında  $Z= 4,373$ ;  $p<0,05$  anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Fark puanları sıra ortalamaları ve toplam değerler dikkate alındığında, son test değerlerinin ön testte göre farklılığına dair bulguların rol kartları ile işlenen dersin etkililiği lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde; kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası KGF ortalamaları arasında  $Z= 4,704$ ;  $p<0,05$  anlamlılık düzeyinde anlamlılık bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarısında uygulanan yöntemin etkili olduğu ancak deney grubundaki öğrencilere göre **konuşma becerisi** başarılarında daha düşük bir artış olduğu söylenebilir.

**Grafik 1:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi gözlem değerleri (KGF)



Grafik 1 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerindeki değişim açık bir şekilde görülmektedir. Gruplar arasında uygulama öncesinde var olan benzerlik uygulama sonrasında deney grubu lehine belirgin bir şekilde farklılaşmıştır. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan rol kartları tekniğinin konuşma becerisi üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

### *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular*

**Tablo 3:** Türkçe dersine yönelik tutumlara yönelik ön-son test bulguları

	Gruplar	N	Aritmetik Ort.	S.s.	Fark Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Ön test	Deney	25	3,05	,568	31,98	799,50	250,500	0,53
	Kontrol	29	2,86	,992	23,64	685,50		
Son test	Deney	25	4,60	,333	37,00	925,00	125,000	0,00
	Kontrol	29	3,20	1,198	19,31	560,00		

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön-son test ortalamaları değerlendirildiğinde; deney grubundaki öğrencilerin ön test ortalamasının  $\bar{X}=3,05$ , son test ortalamasının  $\bar{X}=4,60$  olduğu; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalamasının  $\bar{X}=2,86$  son test ortalamasının  $\bar{X}=3,20$  olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin TDYTÖ ön test ortalamaları arasında  $U= 250,500$ ;  $p<0,05$  anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Fark puanları sıra ortalamaları ve toplam değerler dikkate alındığında, deney ve kontrol grubu arasında Türkçe dersine yönelik eşit düzeyde bir tutumun olduğu belirlenmiştir. Bulgular incelenmeye devam edildiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin TDYTÖ son test ortalamaları arasında  $U= 125,000$ ;  $p<0,05$  anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (Tablo 3).

**Tablo 4:** Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TDYTÖ ön-son test bulguları

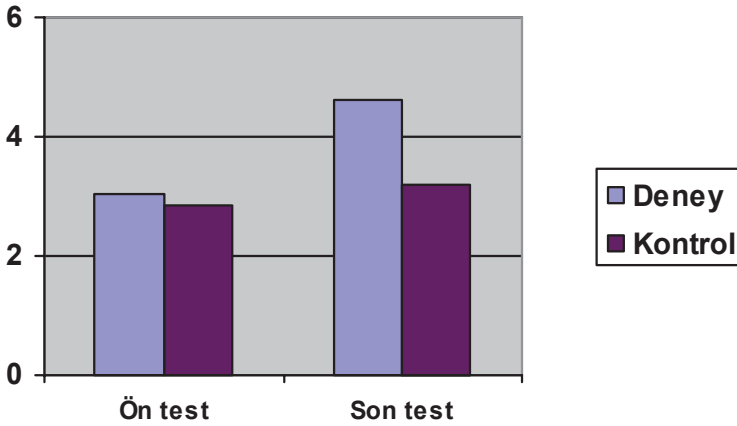
	Gruplar	n	Aritmetik Ort.	S.s.		Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Deney	Ön Test	25	3,05	,568	Negatif Sıra	12,50	300,00	4,288	0,000
	Son Test	25	4,60	,333	Pozitif Sıra	,00	,00		
Kontrol	Ön Test	29	2,86	,992	Negatif Sıra	15,35	261,00	0,941	0,347
	Son Test	29	3,20	1,198	Pozitif Sıra	14,50	174,00		

Deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası **TDYTÖ** ortalamaları arasında  $\bar{x}=4,288$ ;  $p<0,05$  anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Fark puanları sıra ortalamaları ve toplam değerler dikkate alındığında ayrıca son test ortalamalarının ön teste göre daha yüksek olmasından hareketle rol kartları ile işlenen dersin Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bulgular incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası **TDYTÖ** ortalamaları arasında  $\bar{x}=0,941$ ;  $p<0,05$  anlamlılık düzeyinde anlamlılık bir farkın olmadığı görülmektedir. Bulgulardan hareketle kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde uygulanan geleneksel öğretim yönteminin belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Elde edilen bulgular ışığında, konuşma becerisindeki başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde rol kartları tekniğinin yüksek düzeyde etkili olduğu ancak geleneksel öğretimin konuşma becerisindeki başarıda gösterdiği olumlu etkinin aynı şekilde Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde görülmediği belirlenmiştir.

**Grafik 2:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum değerleri (TDYTÖ)



Grafik 2 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında önemli bir değişim olduğu görülmektedir. Gruplar arasında derse yönelik tutumları açısından uygulama öncesinde var olan benzerlik uygulama sonrasında deney grubu lehine belirgin bir şekilde farklılaşmıştır. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan rol

kartları tekniğinin Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Galton ve Williamson (1992)'a göre, ilköğretim okullarındaki en etkili öğrenmeler, iş birlikli grup çalışmaları ile gerçekleştirilebilir. Drama, izleyicilerin ve performans gösterenlerin birbirinden ayrılmadığı birlikte sonuca ulaştığı bir grup çalışmasıdır. Gerçek yaşama hazırlama açısından drama yöntemi etkili bir grup etkinliğidir. Drama etkinlikleri, öğrenci ve öğretmenin birlikte çalışmasında düzenleyici ve teşvik edicidir (Morgan ve Saxton, 1987). Drama tekniği olarak rol kartlarının ve geleneksel öğretim yönteminin konuşma becerisi ve derse yönelik tutum üzerine etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan, rol kartlarının konuşma becerisi başarısında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön test ve son test ortalamaları incelendiğinde, fark puanları, sıra ortalamaları ile toplam değerlerin ve son test değerlerinin ön teste göre farklılığına dair bulguların rol kartları ile işlenen dersin etkililiği lehine olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarısında uygulanan yöntemin etkili olduğu ancak deney grubundaki öğrencilere göre konuşma becerisi başarılarında daha düşük bir artış olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait ön-son test ortalamaları değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ortalamasının  $\bar{X}=3,05$ , son test ortalamasının  $\bar{X}=4,60$  olduğu; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalamasının  $\bar{X}=2,86$ , son test ortalamasının  $\bar{X}=3,20$  olduğu tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle rol kartları ile derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geleneksel öğretim metodunun işlendiği kontrol grubuna göre daha fazla yükseldiği belirlenmiştir.

Drama tekniklerinden rol kartlarının temel dil becerileri akademik başarısına yönelik ulaşılan sonuçlar, alanyazında yapılmış çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Nixon, 1987; Farris ve Parke, 1993; Hughes, 2000; Güzel, 2001; Sağırılı, 2001; Early, 2003; Champley, 2005; Keer ve Verhaeghe, 2005; Nacar, 2005; Hatipoğlu, 2006).

Drama yönteminin derse yönelik tutum üzerinde yüksek düzeyde olumlu etkisinin olduğuna dair bulgular, alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (O'Neill ve Lambert, 1995; Bıyık, 2001; Baykent, 2002; Sağırılı ve Gürdal, 2002; Kırmızı Susar, 2008).

Uygulama sonrasında ulaşılan sonuçlar ışığında rol kartlarının konuşma becerilerini kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Bunun dışında, rol kartları ve diğer drama tekniklerinin hem konuşma hem de diğer temel dil becerilerinin kazandırılmasında etkili olabileceği öngörülebilir. Bu nedenle ana dili olarak Türkçe öğretiminde ve genel olarak dil öğretimi sürecinde drama yönteminin kullanılması gereklidir.

Araştırma sonuçlarından hareketle; farklı öğretim kademelerinde ve diğer dil becerilerinin öğretiminde de drama tekniklerinin kullanılması yapılacak yeni çalışmalar için önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akar, R. (2000). *Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi: Dorothy Heatcote'n uzman rolü yaklaşımı*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Baldwin, P. and Fleming K. (2003). *Teaching Literacy Through Drama Creative Approaches*, London: Routledge Falmer.
- Baykent, D. (2002). *Fen bilimleri eğitiminde öğrenci motivasyonunu artırma yoluyla karakter eğitimine geçiş süreçleri*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bıyık, D. (2001). *İlköğretim okulları hayat bilgisi dersinde kullanılan dramatisasyon yönteminin etkililiği*, Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Champley, J. L. (2005). *An analysis of reading materials and strategies used by older adult*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas: Wichita State University.
- Crumpler, T. and Jasinski S. (2002). Writing with their whole being: a cross study analysis of children's writing from classroom using process. *Research in Drama Education*, 7(1), 61-79.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (1996). *Introduction: Entering the field of qualitative research, Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage Publications.
- Early, T. (2003). A lead role for drama. *Times Educational Supplement*, 4: 5-14.

- Farris, J.P. and Parke J. (1993). To be or not to be: What Students Think about Drama. *The Clearing House*, 66 (4): 231-234.
- Galton, M. and Williamson, J. (1992) *Group Work in the Primary School*, London: Routledge Publications.
- Gürol, A. (2003). Okulöncesi Öğretmenleri İle Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(2): 147-165.
- Güzel, H.E. (2001) *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde dramatisasyon yönteminin başarıya etkisi*, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Hamilton, J. and Mcleod, A. (1993). *Drama in the Languages Classroom*, London: Covent Garden Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Harrison, L. (1999). *Drama Curriculum Bank Key Stage Scottish Levels C-E*. U.K.: Scholalastic Ltd.
- Hatipoğlu, Y.Y. (2006). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Hughes, J. (2000). Drama as a learning medium: researching poetry. *The Primary Educator*, 6(3): 19-24.
- Karakaya, N. (2007) İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1): 103-139.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin, Ankara: Engin Yayınevi.
- Keer, H.V. and Verhaeghe J.P. (2005) Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficiency perception. *The Journal of Experimental Education*, 73: 291-329.
- Kırmızı Susar, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1): 23.
- Landy R. J. (1982). *Handbook of Educational Drama And Theatre*. Santa Barbara: Greenwood Press.
- Maley, A. and Duff, A. (1994). *Teaching Modern Languages, "Drama Techniques in Language Teaching"*, London: Routledge Publications.

- McGregor L. (1976). *Developments in Drama Teaching*, London: Open Books.
- MEB (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Yayınları.
- Morgan, N. and Saxton, J. (1987) *Teaching Drama. A Mind of Many Wonders*. London: Hutchinson Publication.
- Nacar, N.M. (2005). *İlköğretim İngilizce yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Dönem Projesi, İzmir.
- Nixon, J. (1987). *Teaching Drama. A Teaching Skills Workbook (Focus on Education)*, London: McMillan Education.
- O'Neill, C. and Lambert, A. (1995). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson Publication.
- Prendiville, F. and Toye, N. (2003). *Drama and Traditional Story for the Early Years*, London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ronke, A. (2005). *Drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States*, Doktorin der Philosophie, Universität Berlin.
- Sağırılı, H. (2001). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi*, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sağırılı, H.E. ve Gürdal, A. (2002). *Fen Bilgisi Dersinde Drama Tekniğinin Örgenci Tutumuna Etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Saraç, C. (2006). *Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi*, *Milli Eğitim Dergisi*, s. 169.
- Sillars, S. (1997). *İletişim (Çev. Nüzhet Akın)*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Somers, J. (1998) *Çağdaş Drama Derneği Atölye Notları*, Ankara: Çağdaş Drama Derneği.