



**ARAPÇA KONUŞMA BECERİLERİ DERSLERİNE YÖNELİK
YARATICI DRAMA ODAKLI BİR ÖĞRETİM PROGRAMI ÖNERİSİ**

Ersin ÇİLEK

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Ersin

Soyadı: ÇİLEK

Bölümü: Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Bir Öğretim Programı Önerisi

İngilizce Adı: A Suggested Syllabus Based On Creative Drama For Speaking Skills Courses in Arabic Language Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Ersin ÇİLEK

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Ersin ÇİLEK tarafından hazırlanan “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Bir Öğretim Programı Önerisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Musa YILDIZ

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Muammer SARIKAYA

Arapça Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Murat ÖZCAN

Arapça Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 13/08/2020

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

“Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Bir Öğretim Programı Önerisi” konulu bu araştırma altı ana bölümden oluşmaktadır. Bu ana bölümler giriş, ilgili yayınlar ve araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorumlar, öğretim programı, sonuç ve öneriler olarak sıralanmıştır.

Araştırmamın her safhasında değerli yardım ve katkılarıyla beni yönlendiren danışmanım Gazi Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Musa YILDIZ’a,

Araştırmamda ilgi ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Doç. Dr. Muammer SARIKAYA ve Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT’a, program geliştirme hususunda çok önemli katkılarda bulunan değerli hocam Doç. Dr. Murat ÖZCAN’a,

Araştırmanın uygulama-değerlendirme aşamasında desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Gazi Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Hümeysra SÜZEN ve sevgili arkadaşım Arş. Gör. Meryem Melike GÜNGENCİ’ye,

Araştırmanın örneklemi oluşturarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören lisans öğrencilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, bana her zaman ve her konuda destek olan hayat arkadaşım sevgili eşime ve yeryüzünde “keşke bugünleri görme şansı olsaydı” dediğim, bugünlere gelmemde çok büyük emeği olan, her gün özlemle andığım canım anneme minnettarım.

Ersin ÇİLEK

ARAPÇA KONUŞMA BECERİLERİ DERSLERİNE YÖNELİK YARATICI DRAMA ODAKLI BİR ÖĞRETİM PROGRAMI ÖNERİSİ

(Doktora Tezi)

Ersin ÇİLEK

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül, 2020

ÖZ

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli ve en etkili araç dildir. Günümüzde yapılan yabancı dil öğretimi çalışmalarına göz atıldığında, sözlü iletişim becerilerinden konuşma ve dinleme becerilerinde daha etkili öğretim yöntem ve metotlarının ortaya konulması hususunda çalışılma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik yaratıcı drama odaklı bir program sunmaktır. Araştırma, Gazi Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk adımında “Arapça Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçek geçerlilik ve güvenirlik açısından değerlendirilerek Gazi Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Arap Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan 442 Lisans öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerinde karşılaştıkları problemlerin çözümüne dair yaratıcı drama ve Arap dili alanlarındaki uzmanlardan görüş alınmıştır. Elde edilen veriler ışığında yaratıcı drama odaklı Arapça konuşma becerileri öğretim programı hazırlanmıştır. Tasarlanan öğretim programı ikinci kez uzman görüşüne sunularak elde edilen değerlendirmeler neticesinde programının son hali verilmiştir. Araştırma, çalışmanın girişi, alana dair kuramsal artalanı, kullanılan yöntem,

elde edilen bulgular ve yorumları, yaratıcı drama odaklı Arapça konuşma becerileri öğretim programı ve çalışmadan elde edilen sonuçlar olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arapça Öğretimi, Yaratıcı Drama, Konuşma Becerisi, Program Geliştirme

Sayfa Adedi: 243

Danışman: Prof. Dr. Musa YILDIZ

A SUGGESTED SYLLABUS BASED ON CREATIVE DRAMA FOR SPEAKING SKILLS COURSES IN ARABIC LANGUAGE TEACHING

(Doctoral Disseration)

Ersin ÇİLEK

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Sebtember, 2020

ABSTRACT

The most important and effective tools of communication between people is language. When the studies of foreign language teaching conducted today are taken into consideration, it is aimed to reveal more effective teaching methods and methods in verbal communication skills in speaking and listening skills. The aim of this research is to present a creative drama-focused syllabus for teaching speaking skills as a foreign language Arabic teaching. The research was carried out with students studying at Gazi University, Adıyaman University and Istanbul Aydın University Arabic Language Education Undergraduate Program in the 2019-2020 academic year. In the first step of the research, “Arabic Speech Skills Evaluation Scale” was prepared. The scale was evaluated in terms of validity and reliability and applied to 442 undergraduate students studying at Gazi University, Adıyaman University and Istanbul Aydın University Arabic Language Education departments. The data obtained from the scale were presented to the expert opinion and opinions were received from the experts in the field of creative drama and Arabic language regarding the solution of the problems faced by the students with a creative drama focused syllabus. In the light of the data obtained, a program of Arabic speaking skills teaching based on creative drama was prepared. The designed model was presented to the expert opinion for the second time and the final version of the model was designed as a result of the evaluations obtained. The research consists of

six chapters: the introduction of the study, the theoretical background of the field, the used method, the findings and interpretations obtained, the program of Arabic language teaching based on creative drama and the results obtained from the study.

Keywords: Teaching Arabic, Creative Drama, Speaking Skill, Program Development

Number of Pages:243

Supervisor: Prof. Dr. Musa YILDIZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR.....	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. İlgili Araştırmalar	7

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Yaratıcılık	13
2.1.1. Yaratıcılıkta Dini Algı.....	17
2.1.2. Eğitim Sisteminde Yaratıcılık Algısı.....	19
2.2. Yaratıcı Drama Tanımı ve İçeriği	22
2.3. Dünyada ve Türkiye’de Yaratıcı Drama	23
2.4. Yaratıcı Drama ve Tiyatro	26
2.5. Yaratıcı Drama ve Oyun.....	27
2.6. Etkileşim ve Eylem	31
2.7. Yaratıcı Drama Sürecini Oluşturan Aşamalar	33
2.7.1. Isınma	33
2.7.2. Doğaçlama (Canlandırma).....	35
2.7.3. Değerlendirme.....	36
2.8. Yaratıcı Dramanın Bileşenleri	37
2.8.1. Lider.....	37
2.8.2. Katılımcı	38
2.8.3. Mekân (Çalışma Ortamı).....	38
2.9. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler.....	39
2.9.1. Dramatizasyon	39
2.9.2. Doğaçlama	39
2.9.3. Liderin Role Girmesi.....	40
2.9.4. Bilinç Koridoru	40
2.9.5. Donuk İmge	41
2.9.6. Fotoğraf Karesi	41
2.9.7. Bölünmüş Ekran.....	41
2.9.8. Dedikodu Halkası	41
2.9.9. Pantomim.....	42

2.9.10. Akışkan Heykeller	42
2.9.11. Sıcak Sandalye	43
2.9.12. Rol Kartları (Rol Oynama).....	43
2.9.13. Rol Değiştirme.....	44
2.9.14. Eş Zamanlı Doğaçlama	44
2.9.15. Beyin Fırtınası.....	45
2.9.16. Geri Dönüş.....	45
2.10. Yaratıcı Drama ve Yabancı Dil Öğretimi	46
2.11. Yaratıcı Drama ve Arapça Öğretimi.....	49
2.12. Konuşma Becerisi.....	52
2.12.1. Arapça Eğitim Programlarında Konuşma Becerisi	56
2.12.2. Konuşma Becerisi Aşamaları	58
2.12.3. Konuşma Türleri	59
2.12.4.1. <i>Yöntem Bakımından Konuşma</i>	60
1.12.4.1.1. <i>İşlevsel Konuşma</i>	60
2.12.4.1.2. <i>Yaratıcı Konuşma</i>	61
2.12.4.2. <i>Dinleyicilerin Karşılıklı Konuşması</i>	61
2.12.4.2.1. <i>Diyalog Konuşmaları</i>	62
2.12.4.2.2. <i>Tekli Kişilik Konuşma</i>	62
2.12.4. Sınıf İçi Konuşma Etkinliklerinin Aşamaları	62
2.12.4.1. <i>Konuşma Öncesi</i>	63
2.12.4.2. <i>Konuşma Anı/Sırası</i>	65
2.12.4.3. <i>Konuşma Sonrası</i>	66
2.12.5. Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi	67
2.13. Program Geliştirme.....	67
2.13.1. Program Geliştirmede Temel Kavramlar	68
2.13.2. Program Geliştirme Model ve Yaklaşımları	69

2.13.2.1. <i>Taba Modeli</i>	69
2.13.2.2. <i>Tyler Modeli</i>	69
2.13.2.3. <i>Taba-Tyler Modeli</i>	70
2.13.2.4. <i>Rasyonel Planlama Modeli</i>	70
2.13.2.5. <i>Süreç Yaklaşımı Modeli</i>	70
2.13.3. <i>Program Geliştirmenin Planlanması</i>	71
2.13.3.1. <i>Program Geliştirme Grupları</i>	71
2.13.3.2. <i>Program Geliştirme Çalışma Planı</i>	71
2.13.3.3. <i>İhtiyaç Belirleme</i>	72
2.13.3.4. <i>Eğitim Programı Tasarısı</i>	73
3. YÖNTEM	77
3.1. <i>Araştırma Modeli</i>	77
3.2. <i>Evren ve Örneklem</i>	78
3.3. <i>Verilerin Toplanması</i>	78
3.4. <i>Verilerin Analizi</i>	79
4. BULGULAR VE YORUM	85
4.1. <i>Katılımcıların Demografik Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorum</i>	88
4.2. <i>Arapça Konuşma Becerileri Düzeyi “Yaratıcı Drama Dersi Almak” Değişkenine Göre Anlamlı Derecede Farklılık Göstermekte Midir?</i>	96
4.3. <i>Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum</i>	108
4.4. <i>Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum</i>	110
4.5. <i>Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum</i>	112
4.6. <i>Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum</i>	113
4.7. <i>Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum</i>	114
4.8. <i>Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum</i>	116

4.9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I'den Elde Edilen Veriler	117
4.10. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II'den Elde Edilen Veriler	121
5. ARAPÇA KONUŞMA BECERİLERİ DERSLERİNE YÖNELİK YARATICI DRAMA ODAKLI ÖĞRETİM PROGRAMI	123
6. SONUÇ	209
6.1. Sonuç	209
6.2. Öneriler	211
6.2.1. Programa Yönelik Öneriler	211
6.2.2. Öğreticilere Yönelik Öneriler	211
6.2.3. Arap Dili Eğitimi Veren Lisans ve Lisansüstü Kurumlara Yönelik Öneriler	212
6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	213
KAYNAKLAR	215
EKLER	225
EK 1: ARAPÇA KONUŞMA BECERİLERİ PROBLEM BELİRLEME ÖLÇEĞİ	226
EK 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU I	230
EK 3: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU II	232
EK 4: YARATICI DRAMA ODAKLI ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİ DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU	234
EK 5: TRANSKRİPSİYON SİSTEMİ	236
EK 6: ARAŞTIRMACI UYGULAMA YETERLİLİK BELGESİ	237
EK 7: ETİK KURUL ONAYI	238
EK 8: UYGULAMA İZİN YAZISI	239

KISALTMALAR

c. :cilt

bkz . :bakınız

çev. :çeviren

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. :ve benzeri

v.d. :ve diğerleri

YÖK : Yükseköğretim Kurumu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Drama ile Tiyatro Arasındaki Farklar</i>	27
Tablo 2. <i>Araştırmanın Aşamaları</i>	77
Tablo 3. <i>Ölçeği Sorularına Ait Faktör Analizi Sonuçları (Factor Analysis)</i>	79
Tablo 4. <i>Faktörlerin Varyansı Açıklama Güçleri (Total Variance Explained)</i>	80
Tablo 5. <i>Çizgi Grafiği</i>	81
Tablo 6. <i>Varimax Döndürmesi Sonucu Faktör Yük Değerleri Ve Faktör Sınıflaması</i>	81
Tablo 7. <i>“Özyeterlik ve Farkındalık” Ölçeği Sorularının Güvenirlik (Reliability) Sonuçları</i>	83
Tablo 8. <i>Normallik Testi (Tests of Normality)</i>	86
Tablo 9. <i>Konuşma Beceri Algısı Alt Ölçekleri Sorularının Güvenirlik (Reliability) Analizi</i>	87
Tablo 10. <i>Kişisel Verilere Ait Genel Tanımlayıcı İstatistikler</i>	88
Tablo 11. <i>Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerine Ait Genel Dağılım</i>	89
Tablo 12. <i>“Cinsiyete” Göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları</i>	89
Tablo 13. <i>“Yaşa” Göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları</i>	90
Tablo 14. <i>“Üniversiteye” Göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları</i>	93
Tablo 15. <i>“Sınıfa” Göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları</i>	94
Tablo 16. <i>“Yaratıcı Drama Eğitimi Almaya” Göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları</i>	96
Tablo 17. <i>“Arapça Eğitimi Almaya” Göre “Konuşma Beceri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları</i>	98

Tablo 18. “ <i>Konuşma Beceri Alt Ölçekleri</i> ” Arası Korelasyon (İlişki) Katsayıları	100
Tablo 19. “ <i>Cinsiyet</i> ” İle “ <i>Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma</i> ” Arasındaki İlişki.....	100
Tablo 20. “ <i>Cinsiyet</i> ” İle “ <i>Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma</i> ” Arasındaki İlişki.....	101
Tablo 21. “ <i>Yaş</i> ” İle “ <i>Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma</i> ” Arasındaki İlişki	102
Tablo 22.“ <i>Yaş</i> ” İle “ <i>Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma</i> ” Arasındaki İlişki.....	103
Tablo 23. “ <i>Üniversite</i> ” İle “ <i>Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma</i> ” Arasındaki İlişki	104
Tablo 24. “ <i>Üniversite</i> ” İle “ <i>Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma</i> ” Arasındaki İlişki.....	105
Tablo 25. “ <i>Sınıf</i> ” İle “ <i>Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma</i> ” Arasındaki İlişki	106
Tablo 26. “ <i>Sınıf</i> ” İle “ <i>Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma</i> ” Arasındaki İlişki.....	107
Tablo 27. <i>Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım</i>	108
Tablo 28. <i>Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım</i>	110
Tablo 29. <i>Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım</i>	112
Tablo 30. <i>Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım</i>	113
Tablo 31. <i>Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım</i>	114
Tablo 32. <i>Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım</i>	116
Tablo 33. <i>AOBM Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi</i>	126
Tablo 34. <i>Arapça Konuşma Becerileri Öğretim Programı Çizelgesi</i> ,	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaratıcı drama ile tasarım arası ilişki şeması.....	14
Şekil 2. Bloom taksonomisi.....	15
Şekil 3. Victor Nunes'in yaratıcı eserlerinden örnekler	16
Şekil 4. Javier Perez'in yaratıcı eserlerinden örnekler	16
Şekil 5. Yaratma tarzına göre sınıflandırma.....	20
Şekil 6. Dünya Yaşamı Koruma Vakfı'nın "o seni değiştirmeden, sen iklim değişikliğini önle" mesajı	21
Şekil 7. Duyu organlarına göre bilgilerin kalıcılık oranları	32
Şekil 8. Yaratıcı dramının aşamaları	33
Şekil 9. Yaratıcı dramının bileşenleri	37
Şekil 10. Eğitimle ilgili temel kavramlar	47
Şekil 11. Dil becerileri şeması.....	50
Şekil 12. eş-Şihri (2011)'nin konuşma türleri tablosu	60
Şekil 13. Sınıf içi konuşma aşamaları	63
Şekil 14. Başarılı bir konuşma dersi için gerekli unsurlar	66
Şekil 15. Normallik dağılım grafiği	86
Şekil 16. "Cinsiyet" ve "Yaratıcı Drama Eğitimi Alma" Dağılımı.....	101
Şekil 17. "Cinsiyet" ile "Daha Önce Arapça Eğitimi Almış Olma" Dağılımı	102
Şekil 18. "Yaş" ile "daha önce yaratıcı drama eğitimi alma" dağılımı	103
Şekil 19. "Yaş" ile "daha önce Arapça eğitimi alma" dağılımı	104
Şekil 20. "Üniversite" ile "daha önce yaratıcı drama eğitimi almış olma" dağılımı.....	105
Şekil 21. "Üniversite" ile "daha önce Arapça eğitimi almış olma" dağılımı	106
Şekil 22. "Sınıf" ile "daha önce yaratıcı drama eğitimi almış olma" dağılımı	107
Şekil 23. "Sınıf" ile "daha önce Arapça eğitimi almış olma" dağılımı	108

1. GİRİŞ

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli araç dildir. İletişim amacıyla çeşitli araçlar kullanılmıştır. Ancak bu araçlarla kurulan iletişim sınırlı kalmıştır. Bu sebeple anlatılmak istenilenleri daha iyi anlatılabilmesi için sözlü dil kullanılmıştır. Anadil kullanımı insanların temel ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olurken zaman içerisinde farklı toplumlarla iletişim kurma ihtiyacı sebebiyle yabancı dil öğrenimi doğmuştur. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi sayesinde farklı dil ve kültüre sahip topluluklar anlaşabilmişlerdir. Yabancı dil öğretimi globalleşme ile birlikte günümüzde ülkelerin kendilerini uluslararası ilişkilerde gösterebilmelerinin en önemli gereklerindendir. Bundan dolayı yabancı dil öğretimi konusunda ilgi ve alakanın arttığı göze çarpmakta olup bu alanlarda kalitenin artırılması hususunda çalışmalar hızla devam etmektedir.

Günümüzde yapılan dil öğretimi çalışmalarına göz atıldığında iletişim becerilerinden konuşma ve dinleme becerilerinde daha etkili öğretim yöntem ve metotlarının ortaya konması hususunda çalışıldığı görülmektedir. Ancak konuşma becerileri öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığı ve yeni yöntemlere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Günümüz şartları dikkate alındığında Arap diline olan ilgi ve diğer diller arasındaki etkinliği artmaktadır. Son zamanlarda Arapçayı resmi dil olarak konuşan ülkelerle siyasi, ekonomik, kültürel ve ticari ilişkilerin güçlenmesi, Arap ülkeleriyle iletişim halinde olma imkânı ve ihtiyacını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Arapça sözlü iletişime duyulan ilgi artmaktadır. Uzun yıllar boyunca Arapça öğretimi geleneksel metotlarla öğretilirken son yıllarda güncel metotlar uygulanmaktadır. Arapça eğitimi veren Arap Dili Eğitimi, Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümleri müfredatları incelendiğinde, Arapça öğretimindeki bu ihtiyacın giderilmesi adına anlatım becerileri olan konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda yaratıcı dramaya yeterli yer verilmediği dikkat çekmektedir. Doğaçlama, rol oynama gibi bir çok drama tekniğinden yararlanmakta olan yaratıcı drama, grup içerisinde bir olayı, yaşantıyı, soyut bir kavramı arka plandaki bilişsel

örüntülerin tekrar düzenlenmesiyle gözlem, tecrübe ve yaşantıların gözden geçirildiği süreçlere anlam yüklenmesidir (San, 1996, s.149). Yaratıcı drama yoluyla bu soyut beceriler somutlaştırılarak kalıcı hale getirilmesi araştırmanın bir hedefidir.

Ülkemizde yaratıcı drama alanındaki yeni bakış açıları 1980'li yıllarda görülmeye başlamıştır. Bu yıllar yaratıcı dramanın derslerde bir yöntem, modern ve estetik bir eğitim alanı olarak eğitim-öğretim sisteminde yer almaya başladığı dönemlerdir. Bu süreçte en büyük emeği İnci San ile tiyatro yazarı Tamer Levent yaratıcı drama hususunda bir araya gelerek alana dair ortaya koyduğu çalışmalar ve ürünlerle göstermişlerdir (Adıgüzel, 2017, s.24).

Çağımız eğitim anlayışındaki yenilikler yabancı dil öğretiminde de kendini göstermektedir. Öğretim stratejileri ve tekniklerinde farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır. Öğreten merkezli olan eğitim sistemi öğrenen merkezli bir hal almıştır. Dolayısıyla bu merkez değişimi aktif öğrenme teknikleri, işbirlikli öğrenme ve drama gibi birçok yeni ve etkin yöntemler ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada, öncelikli olarak Arap dili öğrenmenin ve etkin konuşabilmenin önemi üzerinde durularak, Arapça öğretim kavramlarına değinilmiştir. Daha sonra Arapça öğretiminin dört temel dil becerisinden oluştuğu ve iletişim becerilerinden biri olan konuşma becerileri öğretimi ve yaratıcı dramanın bu becerinin öğretiminde kullanılabilirliğine değinilmiştir. Araştırmada, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlerde konuşma düzeylerinin ve becerilerinin geliştirilmesinde destekleyici bir yöntem olarak yaratıcı drama ile Arapça konuşma eğitiminde kullanılabilirliği incelenerek hem üniversitelerde Arapça sözlü iletişim becerileri derslerinde kullanılmak üzere hem de gelecek çalışmalara ışık tutmak amacıyla yaratıcı drama temelinde bir öğretim programı tasarlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bilimsel çalışmalarda, araştırmanın problemi, amacı ve sınırlılıklarını ortaya koymak, araştırmanın anlaşılabilirliği açısından önemlidir. Bu sebeple araştırmanın yapılmasına zemin oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı ve bu süreçte varsayım ve sınırlılıkları ele alınmaktadır.

İnsan, sosyal bir varlık olmasının gereğiyle diğer insanları ve etrafta olan bitenleri anlama ve düşündüklerini anlatma çabasına girer. Dolayısıyla bu ihtiyacını dil aracılığıyla

gerçekleştirir. Ancak kişinin dili kullanma amacı, yaşadığı coğrafyaya, kişisel gelişimi ve kültür düzeyine göre değişmektedir. Örneğin; 13. Yüzyılda dini metinlerin aktarımı için dil bilgisi-çeviri metodu kullanılırken, 21. Yüzyılda ise anlatma becerilerini temel alan işlevsel-kavramsal yaklaşım benimsenmiştir.

Dil öğretiminin insan hayatında kilit bir nokta olması yabancı dil öğretiminde de bir plan ve programın uygulanması gerektiğini göstermektedir. Dil öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında temel olarak tümüyle anlama ve anlatma becerilerinin nasıl daha etkin öğretilir olmasında yönünde yapılmakta olduğu görülmektedir (Çilek, 2016; Özcan, 2012; Rızvanoğlu, 2016). Bireylerin bildiklerini istediği şekilde anlatması, bunu yaparken kelime ve cümleleri doğru şekilde kullanması sözel dil becerilerinin gelişmesi ile doğrudan ilgilidir. Bu becerilerin geliştirilmesinde en önemli nokta bireyi bu sürece dâhil ederek, dili yaşatarak öğretebilmektedir. Hem anadil hem de yabancı dil öğretirken iletişimsel becerilerin geliştirilmesinde etkin kullanılmakta olan yaratıcı drama çalışmaları, hem bu beceriler geliştirecek etkinlikleri içermesi hem de bireyin sosyalleşerek kendi daha rahat ve özgür ifade edebilmesine katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Yaratıcı drama çerçevesinde yapılan akademik çalışmalar ve müfredatlar incelendiğinde Arapça öğretimi alanında kullanımı hususunda yaratıcı drama öğretim programlarının derslerde etkin bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir. Bu amaçla söz konusu çalışmada, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde özellikle konuşma becerisinin kazandırılmasında atölye tasarımlarının yer aldığı yaratıcı drama odaklı bir öğretim programı önerisi sunulması gerekliliği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin Arapça konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir öğretim programı ortaya koymaktır. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi, “Arapça dil eğitiminde konuşma becerilerinde yaşanan problemlerin giderilmesi ve Arapça konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli bir öğretim programı geliştirmek mümkün müdür?” şeklinde oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yaratıcı drama ve uygulamaları hakkında bilgi vermek,
2. Yabancı dil öğretiminde yaratıcı dramanın önemini vurgulamak,

3. Üniversitelerin Arap Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin konuşma becerilerini belirleyerek karşılaştıkları problemleri tespit etmek,
4. Konuşma becerilerinde karşılaşılan problemlere çözüm üretmek,
5. Alternatif bir yaratıcı drama odaklı Arapça konuşma becerileri öğretim programı sunmak.

1.3. Araştırmanın Önemi

Arapça son yıllarda Türkiye’de eğitimi gün geçtikçe yaygın bir şekilde verilmekte olan bir dildir. Ancak konuşma becerisi öğretiminin etkin şekilde yapılmaması ve sınıf içi faktörlere uygun yöntemlerin kullanılmaması sebebiyle dil öğretiminde iletişimsel becerilerin zayıf kaldığı dikkat çekmektedir.

Birçok disiplinde destekleyici bir yöntem olarak kullanılmakta olan yaratıcı drama, yaşadığımız yüzyılda kişilerin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimlerini uygun ortamda, sağlıklı koşullarda gerçekleştirmeleri konusunda çok önemlidir.

Geleneksel yöntemler genellikle dil öğreniminin iletişimsel yönünü görmezden gelmiştir. Örneğin, dilbilgisi ve çeviri yönteminde, iletişim becerileri geliştirilememektedir. Zaman içinde değişen ihtiyaçlar ışığında yöntemlerin verimliliğinin gözden geçirilmesi yeni yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bununla birlikte son zamanlarda gramer tabanlı öğretimi iletişimsel yöntemlere değiştirme eğilimi, dil yöntemlerinin ruhunu da değiştirmektedir. Krashen ve Terrell tarafından 1983 yılında geliştirilen Doğal Yaklaşım, yeni bir dil öğrenmek için duygusal hazırlığa dikkat çekmektedir. Richards ve Rodgers (2001, s.133), bu duygusal ve tutumsal değişkenleri üç tipte sınıflandırmıştır:

1. Motivasyon: Motivasyonu yüksek olan öğrenciler genellikle daha iyisini yapar.
2. Kendine güven: Kendine güven ve iyi bir özeleştirisini olan öğrenciler daha başarılı olma eğilimindedir.
3. Kaygı: Düşük kişisel kaygı ve düşük sınıf kaygısı, ikinci dil edinimine daha elverişlidir.

Araştırmacının yaptığı tarama sonucunda yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi ile ilgili çalışmaların ve bu tekniğin diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanımına ilişkin çalışmaların mevcut olmasına rağmen, Arapça konuşma becerilerinde yaratıcı dramanın kullanımına dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğretim programı, belirlenmiş amaçlara yönelik hazırlanmakta olup, programın kapsamı, öğrenme ve öğretme süreçleri, değerlendirmeleri gibi unsurlar ilgili amaçlara ulaşmak amacıyla planlanmaktadır. Bu sebeple, öğretim programı hazırlamada en önemli aşama öğretimdeki amaçların belirlenmesidir. Çalışmada sunulan öğretim süreci tasarısı, Arap dili öğretimi alanında çalışanların doğrudan uygulayabilecekleri bir nitelik taşımaktadır. Çalışmanın sonunda sunulan ve araştırmanın temelini oluşturan atölye tasarımları, planlı bir öğretim sürecini ve kazanımlarını içermesi sebebiyle Arapça öğretme sürecine dâhil edilebilecektir. Yöntem temelli yapılan kimi çalışmalara bakıldığında programın kazanımları ve öğretim sürecine yer vermemesi sebebiyle bir öğretim sürecinin sunulması bu çalışmayı değerli kılmaktadır. Hazırlanan öğretim planının konuşma becerisine yönelik olması yanında bir dil öğretiminde tek bir beceriye yönelik derslerin öğretim sürecindeki etkisini artırmayacağı sebebiyle yaratıcı drama temelli konuşma becerisi tasarımı diğer becerilerin kullanımına da yer vermektedir.

Hayatın her kesiminde korkuların üstesinden gelmek, tutukluluk duygularından sıyrılmak ve huzursuzluk duygusunu alt etmek gibi durumlar büyük endişeler haline gelmektedir. Yabancı bir dili konuşmak da kimimizin korkularındandır. Bu korku ve çekingenlik durumlarını aşmak için bazı yöntemlerin kullanılması gereklidir. Bu çalışma, Arapça öğretiminde konuşma becerilerinin daha etkin, eğlenceli ve özgüvenli olarak öğretimi ve geliştirilmesi hususunda ışık tutmayı hedeflemektedir. Uygulanan konuşma becerisi ölçeği ile elde edilen bulgularla öğrencilerin konuşma becerileri ve Arapçayı kullanabilmeleri hususunda eksikleri belirlenmiştir. Bu eksiklerin yaratıcı drama ve Arapça alan uzmanları tarafından değerlendirilmesinin ardından yaratıcı drama yöntemi ile konuşma becerileri öğretim programı sunulmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde önerilen program hem Arap dili eğitimi alanında hem de farklı dil alanlarında benzer çalışmalar yapılmasına ışık tutması bakımından önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1.İhtiyaç analizi aşamasında araştırmaya katılan öğrenciler tüm ölçek maddelerine içtenlikle cevap vermişlerdir.

2.Araştırmacı, atölye tasarımları için yeterli bilgi ve altyapıya sahiptir.

- 3.Araştırmada elde edilen veriler ve ihtiyaç doğrultusunda hazırlanan yaratıcı drama temelli konuşma becerisi atölyeleri üniversitelerde Arapça öğretimi yapan bölümlere yöneliktir.
- 4.Uzmanlardan alınan görüşler araştırmaya yön vermede yeterlidir.
- 5.Program içinde belirlenen kazanımlar ihtiyacı karşılamaktadır.
- 6.Programda atölye çalışmaları için belirlenen süre, üniversitelerin eğitim süreleri için yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. İhtiyaç analizi aşamasında yapılan araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adıyaman Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve İstanbul Aydın Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı bölümlerinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
- 2.Araştırma ve önerilen öğretim programı Türkiye’de üniversitelerin yabancı dil olarak Arapça öğretimi yapan Arap Dili Eğitimi, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerine yöneliktir.
- 3.Araştırma sonucunda hazırlanan yaratıcı drama odaklı Arapça konuşma becerileri öğretim programı hedef düzeyi Arapça eğitimi veren bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin seviyeleri ile sınırlıdır.
- 4.Araştırmada hazırlanan öğretim programı, yabancı dil becerilerinden Arapça konuşma becerileri alanıyla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Atölye: Yaratıcı dramada atölye kavramı, oyunların oynandığı, canlandırmaların ve doğaçlamaların yapıldığı çalışma ve mekândır.

Dram: Sahnede oynanmak üzere konuşmalar ve hareketlerle oluşan, karşıt oluşların çatışmasıyla gelişen ve sonuçlanan oyundur (Nutku, 2017, s.89).

Drama: Önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalardır (San, 1999, s.267).

Doğaçlama: Bir metne bağlı kalmadan içinden geldiği gibi birdenbire söyleme biçimidir.

Eğitsel Oyun: Bilinen yaşantılardan esinlenilerek veya günlük yaşamın canlandırılması yoluyla yaşantıları yeniden yaşatan, duygu, düşünce ve eğilimleri kapsayan bir alıştırma.

Eğitim Programı: eğitim programı, bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan listedir (Good, 1973, s.157).

Etkinlik: Dil öğretimi çerçevesinde düşünüldüğünde öğretilmesi hedeflenen temel hususları kazandırmak ve sezdirmek amacıyla uygulanan faaliyetler olarak tanımlanabilir.

İhtiyaç Analizi: İhtiyaç analizi genel olarak bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını gidermek amacıyla eğitim programı hazırlama sürecinde yapılan etkinliklerin bütünüdür (Iwai ve diğerleri, 1999).

İletişim: Çeşitli duygu ve düşüncelerin çeşitli araçlar kullanılarak başkasına aktarılmasıdır.

Konuşma: İki ya da daha fazla kişinin sözlü olarak bildiri alışverişi durumudur.

Öğretim Programı: Öğretim planlı, programlı, destekli, genellikle bir belge ile sonuçlanan eğitim etkinliklerini ifade eder. Öğretim programı, eğitim programı içinde yer alan ve öğretme öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar (Varış, 1988).

Yaratıcılık: Önceden kurulmamış ilişkileri kurabilme, yeni fikirler ve ürünler ortaya koyabilme becerisidir.

Yaratıcı Drama: Bir grup kişinin yaşadıkları tecrübelerinden yola çıkarak, bir amacın, fikirlerin, rol oynama, doğaçlama gibi birçok teknik kullanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2017, s.41).

1.7. İlgili Araştırmalar

Saraç (2007), “Çocukların Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması” adlı tezinde yabancı dil öğretirken yaratıcı dramanın öğrencilerin konuşma becerilerine ne tür bir etkisi olduğunu araştırmıştır. Bu araştırmada yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Sekiz saatlik ders planı uygulanmış olup dersler kayıt altına alınmıştır. Derslerin yanı sıra öğrencilerin duygu, düşünce ve beklentileri doğrultusunda yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilere olan etkisini ölçmek üzere, öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Tutulan günlüklerden alınan veriler analiz edilerek sonuçlar çıkarılmıştır. Bu verilerin ışığında yaratıcı dramanın öğrenciler üzerinde olumlu bir etki

bıraktığı, derslerin daha eğlenceli geçtiği için özgüvenlerinin arttığı dolayısıyla öğrenci katılımının fazla olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Dağbaşı (2007)’nın “Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı” adlı yüksek lisans tezinde oyun tekniğinin Arapça öğretiminde nasıl kullanılabileceği açıklanmaya çalışılmıştır. Giriş bölümünde, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları, tanımları ve terimleri ele alınmış, araştırmanın yöntemine değinilmiştir. Birinci bölümde, oyunun tanımı, kuramları, oyunla ilgili görüşlere yer verilip, oyun ve çocuk, oyunun gelişim alanlarına etkisi ve oyun sınıflamaları ele alınmıştır. İkinci bölümde, oyun tekniğiyle yabancı dil öğretimi, oyun etkinliğini planlama konuları incelenmiştir. Ayrıca bu bölümde Arapça öğretiminde kullanılabilecek oyunlara yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda da çalışmadan elde edilen sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

Demir (2009), “İmam Hatip Liselerinde Arapça Konuşma Öğretimine Etkinlik Temelli Bir Yaklaşım” adlı tezinde etkinlik temelli derslerle İmam Hatip Liselerinde etkin Arapça konuşma eğitiminin verilmesi hususunda uygulamaya dayalı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda Arapça eğitimin konuşma becerilerinin öğretimine dair etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Aldağ (2010), “Yaratıcı Dramanın Dil Öğreniminde Motivasyonu Artırma Üzerindeki Etkisi” adlı tezinde, ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken konsantrasyonlarını artırmaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Katılımcılar, Trabzon iline bağlı bir ilköğretim okulunun 4. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma için random olarak 50 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu yaratıcı dramaya dayalı ders programına tabi tutulmuş olup kontrol grubu örgün eğitime devam etmiştir. Araştırmada motivasyon anketi, kişisel bilgi formu gibi 5 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre uygulanan drama derslerinin öğrencilerin motivasyonlarının artmasında ve konuşma becerilerinin gelişmesinde olumlu etkisi olmuştur.

Terzier (2012), “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesini Geliştirmede Yaratıcı Dramanın Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kullanılması” adlı tezinde ilköğretim öğrencilerine kelime öğretiminde yaratıcı dramanın etkililiğini araştırmıştır. Kelime öğretiminde drama, çocukların karakteristik özellikleri ve drama ilişkisini ele almış olup çalışma planı olarak on iki ders planı ve araştırma anketi uygulaması sonucunda yaratıcı dramanın kelime öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özcan (2012)’ın “Gazi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık Sınıfı İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygun ve Moodle Eğitim Yönetim Sistemi Destekli Müfredat Önerisi” adlı doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı hazırlık sınıfı için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun, Moodle eğitim yönetim sistemi destekli bir müfredat geliştirmeyi amaçlamaktadır. Giriş bölümünün ardından birinci bölümde program geliştirme kavramı birçok açıdan açıklanmış, Avrupa Birliği tarafından ana dilleri farklı olan kişilerarası iletişimi geliştirmek ve kültürel bağlamı göz önünde tutarak etkili iletişim kurabilmek için öğrenenlerin hangi bilgi ve dil becerilerine sahip olmaları gerektiğini tanımlayan Avrupa Ortak Başvuru Metni detaylı olarak incelenmiş ardından internet destekli eğitim ve Moodle eğitim yönetim sistemi ele alınmıştır. İkinci bölümde araştırmada bulunan verilerin toplanması ve analizi konusu işlenmiştir. Burada hazırlık sınıfını bitiren öğrencilerin hangi düzeyde Arapça bildiklerini belirlemek amacıyla Avrupa Ortak Başvuru Metni düzey belirleme anketleri uygulanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin ders kitaplarında görmek istedikleri konu başlıklarını belirlemek amacıyla ilgi anketi yapılmıştır. Üçüncü bölümde önerilen eğitim programı çok yönlü incelenmiştir. Bu bölümde hazırlık sınıfı kazanımları, dil yapıları ve ölçme değerlendirme aşaması ele alınmıştır. Önerilen müfredata uygun bir ders programı ve örnek bir ünite geliştirilmiştir. Sonuç bölümünde elde edilen veriler ışığında araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Uysal (2014), “Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi” başlıklı doktora tezinde dil öğretiminde iletişimsel dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik yaratıcı drama temelli model ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmasında karma yöntem kullanmıştır. Çalışmasını Ankara ilinde bir ilkokulda 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın başında öğrencilere kişisel bilgi formu verilmiştir. Daha sonra öğrencilere öntest olarak dinleme ve konuşma becerileri sınavı uygulamıştır. Uygulamayı hem sözlü hem de yazılı olarak kayıt altına almıştır. Öntest sonunda deney grubuyla 56 saatlik yaratıcı drama atölyeleri yapmıştır. Sonucunda deney ve kontrol grubuna sontest uygulayarak yaratıcı dramanın etkisini ortaya koymuştur.

Sivrioğlu (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Konuşma Becerisine Etkisi” başlıklı tezinde, yaratıcı dramanın Türkçe öğretiminde etkili olup olmadığına incelemiştir. Çalışmasını Ankara Üniversitesi bünyesindeki TÖMER’de öğrenim gören 25 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Çalışmasında belirlediği deney grubuna ek olarak 20 saat yaratıcı drama dersi verilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler

ışığında yaratıcı dramanın dil kullanımında daha eğlenceli ve aktif bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Demir (2015), doktora tezinde, ilköğretim 4. ve 5. sınıf Arapça dersi öğretim programının ve ders materyallerinin etkililiğini öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ve ilçelerinde bulunan İmam Hatip Ortaokullarında çalışan öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Her ilçeden seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen İmam Hatip Ortaokullarındaki 456 öğrenci ve 30 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Arapça Öğretim Programına ve ders materyallerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek için "Anket", "Görüşme" ve "Gözlem" formları kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin programın tüm boyutlarına ve materyallerine yönelik farklı tutumları olduğunu göstermektedir. En olumlu tutum Arapça ders kitabına yönelikken en olumsuz tutumları Arapça çalışma kitabına yönelik olmuştur. Programın kazanım, içerik, öğrenme- öğretme ve ölçme değerlendirme boyutlarına yönelik öğrenci görüşlerinin birbirine yakın düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4. sınıftaki öğrencilerin Arapça öğretim programına ilişkin tutumlarının 5. sınıftaki öğrencilerin Arapça öğretim programına ilişkin tutumlarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Arapça dersi öğretim programının boyutlarına ve ders materyallerine yönelik hem olumlu hem olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Sonuçlar, programın kazanım boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin programın diğer boyutlarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir. En olumsuz tutumun ise etkinliklere yönelik olduğu görülmüştür. Ders materyallerine yönelik görüşler incelendiğinde ise en olumlu tutum çalışma kitabına yönelikken; en olumsuz tutumun öğretmen kitabına ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt (2015), “Arapça Konuşma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı tezinde Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerindeki öğrencilere Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği uygulayarak cinsiyet, yaş, anadili gibi bazı kriterlerin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda özyeterlik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Rızvanoğlu (2016), çalışmasında Arapça eğitimi veren üniversitelerde Arapça yazma becerisi dersi müfredatını ve öğretimi ile ilgili eğitim veren öğretim elemanlarıyla görüşerek

Arapça yazma becerileri öğretimine dair eksikleri belirlemiştir. Elde ettiği veriler sonucunda Üniversitelerde kullanılabilecek bir Arapça yaratıcı yazma öğretim programı tasarlamıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yaratıcılık

Batı dillerinde yaratıcılık kavramının karşılığı olarak “Kreativitaet, creativity” sözcükleri Latince “creare” sözcüğünden gelir (San, 2008, s.13). Bu kavramın karşılığı Arapçada ise "إبداع" ve "إبداعية" olarak karşımıza çıkar.

Torrance (1963), yaratıcılığı bir sezgi olarak kabul etmektedir. Eksiklikleri, sorunları, çıkmaza girilen noktaları sezip bununla ilgili hipotez geliştirmek ve bu hipotezlerden sonuca ulaşmak olarak görmektedir. Ayrıca Torrance, bireylerin yaratıcılığının psikometrik testler sayesinde ölçülebildiğini savunmaktadır. Yaratıcılığı zekâyla ilişkilendirmek mümkündür. Fakat sadece zekâ yeterli değildir. Bir başka deyişle yaratıcılık çevre etkisi gibi faktörler yardımıyla sonradan da geliştirilebilir.

Yaratıcı kişi, merak, sabır, buluş yapma yetisi, imgelemci olma, deney ve araştırmalara yoğunlaşan birey olarak tanımlanabilir. Guilford (1968), yaratıcılığın özelliklerini öğrenme isteği, ilgili olma, dilde akıcılık, çağrışımlarda, düşünsel alanda ve anlatımda akıcı olma olarak tanımlamaktadır.

San (2008), düşüncenin yaratıcılık bakımından iki kısımda incelendiğini ifade eder. Peş peşe gelerek, bir zincir haline meydana gelen düşünme olgusunda zincirin bir parçasının kopması sonucu tekrar bir araya getirilemeyen düşünce biçimi “yakınsak” düşünce olarak ifade edilirken, özellikle bir örümcek ağına benzetilen, ölçülmesi güç bir düşünce olan “ıraksak” düşünce olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda sıradanlıktan öte, özgün sıfatlarıyla yaratıcı düşünme, ıraksak düşüncenin ürünüdür.

Bu tanımlardan yola çıkarak yaratıcılık yeni fikirlere, özgünlüğe hazır olma durumudur. Dolayısıyla bireylerin psikolojik olarak kendilerini hazır hissetmeleri durumu olmakla birlikte bu yaratıcılık duygusu kişinin iradesine bırakılmış bir durumdur.

Genel olarak bakıldığında bir bireyin hayatının her evresinde yaratıcılık yer almaktadır. İnsanı tüm duygu ve düşünceleriyle kapsamaktadır. Yaratıcılık yalnızca eğitim kurumları içerisinde yer almaz. Küçüklükten yetişkinliğe hatta yaşamın sonuna kadar yaratıcılık olgusu kişinin duygu dünyasında kimisinde az kimisinde daha baskın olmak üzere yer alır. Bir çocuğun oyun oynarken masa altına girip masa örtülerini bir evin duvarı, masayı ise çatısı olarak hayal ederek gerçek hayata benzer bir şekilde oyununu oynaması yaratıcılık gösteren bir durumdur. Çünkü çocuk tarafından günlük yaşamda kullandığımız eşyalara imgelem yoluyla farklı bir fonksiyon kazandırılmaktadır.

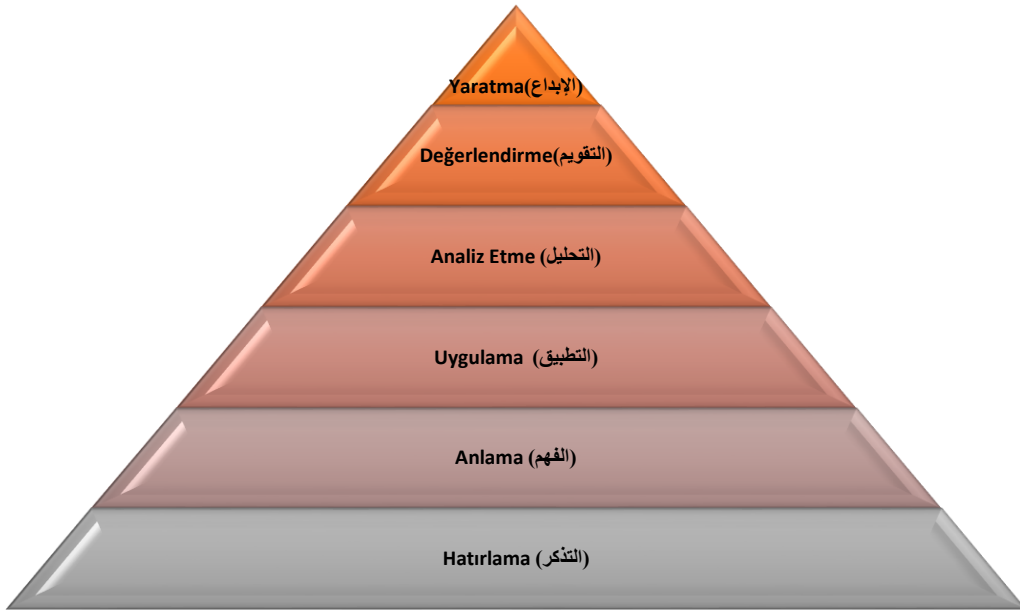
Yaratıcılık kavramı, “yoktan var etme” ve bilim, sanat vb. disiplinlerde “var olan malzemenin yeni biçimde kullanımı” anlamlarında kullanılmakta olduğu görülmektedir. İnsanoğlu için yaratıcılık olgusu parçaları düzenleyerek bir şeye yeni bir biçim vermektir. Bu biçim; somut, elle tutulur, gözle görülür bir şey olabilirken, bir kişinin arka planda var olan bilgileriyle yeni bilgileri baştan uyarlayarak ortaya özgün bir fikrin atılması da bir yaratıcılıktır. Yaratıcı dramının da tasarım ve düşüncelerin yeniden şekillendirilmesinde payı büyüktür. Yaratıcı bir düşünce değişimden korkmayan, durumlara farklı bir bakış açısı getirebilen, tabuları aşabilen bir olgudur. Buna şematik bir açıklama olarak, yaratıcı drama, yaratıcılık ve tasarım arasındaki ilişkiyi gösteren şema örnek olarak gösterilebilir (Kılıçarslan, 2010).



Şekil 1. Yaratıcı drama ile tasarım arası ilişki şeması

Eğitim alanında yaratıcı dramının bir değerlendirmesi de Bloom Taksomisinde yer alan basamaklar ve yaratıcı dramının bu piramitin neresinde yer aldığıdır. Bloom tarafından tasarlanan “Bloom Taksonomisi” ilk olarak 1956’da yayınlanan “Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains” eserinde yer verilmiştir (Bloom, 1956). Bloom bu taksonomide öğrenme düzeylerini ele alarak sınıflandırma yapmıştır. Öğrenmelerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda olduğunu ortaya koymuştur. Taksonomi, basitten karmaşığa, somuttan soyuta şeklinde basamaklandırılmıştır. Alt

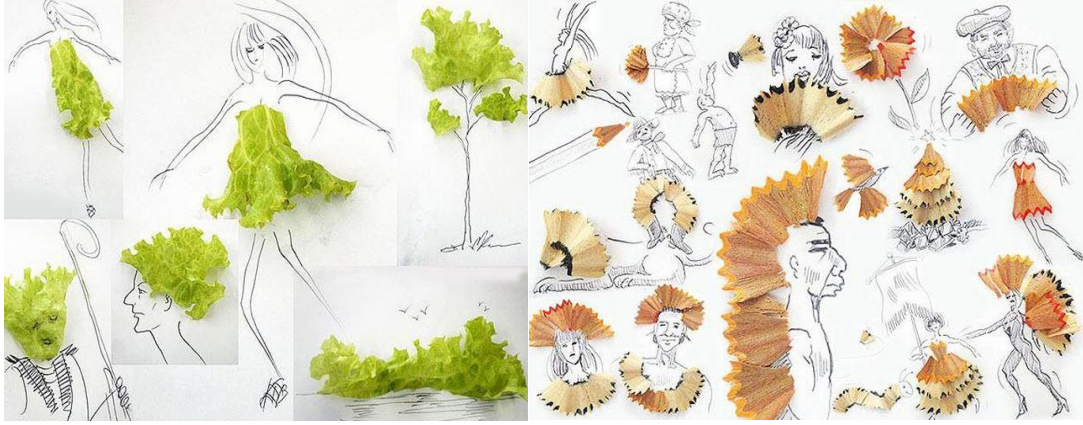
basamak üst basamak için ön koşul durumundadır (Bümen, 2006, s.4). Yaratıcı dramının yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmek üzere kullanımı incelendiğinde altı basamaktan oluşan Bloom taksonomisinde sentez basamağında yer aldığı dikkat çekmektedir. Çünkü sentez basamağı özgünlük ve yeni bir ürünün ortaya koyulması anlamına gelmektedir. Yaratıcı dramının taksonomideki rolüne bakıldığında, öğrencilerin öğrenmelerindeki etkisi görülmektedir. Bloom Taksonomisinde bilgi ve bilişsel boyut taksonomileri 2001 yılında birkaç değişiklikle yeniden güncellenmiştir. Bloom Taksonomisi bilişsel boyutu ele alan yenilenmiş haliyle aşağıda belirtilmektedir:



Şekil 2. Bloom taksonomisi

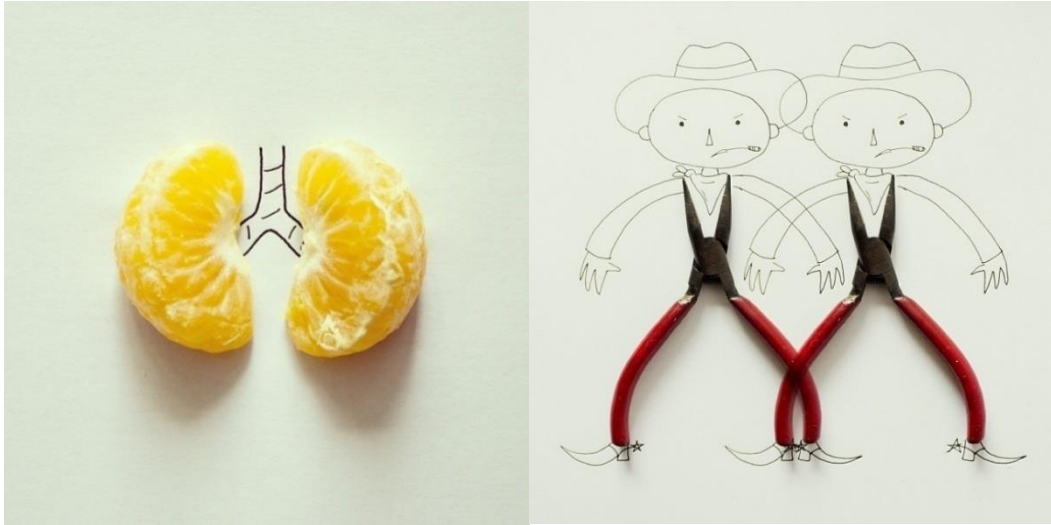
Yaratıcı düşünmeyi anlatan mizahi çizimleriyle ünlü sanatçı Victor Nunes'in karakalem ve küçük basit nesnelerle ortaya koyduğu eserler yaratıcılığın sınırının olmadığını ve neler yapılabileceğini mizahi bir yolla aşağıdaki resimlerle ifade etmektedir (bk. Resim 1).





Şekil 3. Victor Nunes'in yaratıcı eserlerinden örnekler

Javier Perez ise, “cintascotch” adlı Instagram sosyal medya hesabında yaratıcı eserler sergileyen bir sanatçıdır. Gündelik kullanılan eşyalar ile gıdaları sanatla birleştirerek yaratıcı eserler ortaya koymaktadır. Yaratıcılığıyla dikkat çeken Perez'in eserleri birçok t-shirt markasına baskı olmaktadır (bk. Resim 2).



Şekil 4. Javier Perez'in yaratıcı eserlerinden örnekler

Bu eserlere bakıldığında yaratıcılığın sınırı olmadığını görmekteyiz. Yaratıcı düşünce yalnızca bu tür görsel sanatlarda değil, birçok farklı alanda da kullanılabilir. Dil öğretiminde de durum bu şekildedir. Yabancı dil öğrenen kişilerin de günlük hayatlarında, akademik ortamlarında uygun koşullar sağlanarak, bilinçli bir eğitimle yabancı dil kullanımına dair düşüncelerini yaratıcı biçimde ortaya koymak mümkündür.

2.1.1. Yaratıcılıkta Dini Algı

Yaratıcı, yaratma ve bu kökten türeyen kelimeler Kur'ân-ı Kerîm'de çok sık geçen kelimelerdir. Yaratılış ve yaratma ile ilgili sık kullanılan sözcüklerin başında ḥalq (خلق) sözcüğü mastarı ve türevleri gelmektedir. Kur'an-ı Kerim'in yaklaşık iki yüz elli yerinde ḥalq (خلق) ve türevleri zikredilmektedir (Öztürk, 2016, s.3).

Yaratma kelimesi Türkçede birçok bakımdan farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Bu kelime üzerinde dini ve felsefî açıdan uzun süre ele alınmış bir konudur.

Yaratıcılık kavramı din ve felsefe uzmanları tarafından çokça ele alınan bir konudur. Bunun sebebi yaratıcılıkla ilgili birden fazla kavramın kullanılmasıdır. Arapçada “yaratma” ve “yaratıcılık” kavramlarının birçok karşılığı vardır. Yaratma, yaratmak, yaratıcılık terimlerinin genel tanımları aşağıdaki gibidir:

Ḥalk (خلق): Daha önce eşi benzeri olmayan bir şey yapmak (أبدع على غير مثال سابق), yoktan var etmek (أوجده من العدم) (Umar, 2008, s.687).

İbdâ' (إبداع): Benzeri olmayanı yapmak (أنشأ على غير مثال سابق), icat etmek, yenilik getirmek (ابتكره) (Umar, 2008, s.171).

İbdâ'i (إبداعي): Yaratıcılık, orijinallik, romantik. Örneğin; التفكير الإبداعي (Yaratıcı Düşünce) (Güneş, 2010, s.59).

Tekvîn (تكوين): Yoktan var etmek (أخرجه من العدم إلى الوجود), أحدثه, خلقه, أوجده gibi anlamları bulunmaktadır (Umar, 2008, s.1973).

Cea'le (جعل):Yapmak (صنع), yaratmak (خلق), oluşturmak, meydana getirmek (أنشأ) gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Umar, 2008, s.378).

Yaratıcılığın genel itibariyle tanımlarına göz attıktan sonra Kur'an-ı Kerim'de kullanılan yaratma anlamının geçtiği bazı âyetlere göz atmak tanımların netleşmesi açısından yararlı olacaktır:

"يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ" (Bقرة ۲۱/۲).

“Ey insanlar! Sizi ve sizden öncekileri yaratan Rabbinize ibadet edin ki, Allah’a karşı gelmekten sakınasınız.” (Bakara 2/21).

"هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَّا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ أَسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ" (Bقرة ۲۹/۲).

“O, yeryüzünde olanların hepsini sizin için yaratan, sonra göğe yönelip onları yedi gök hâlinde düzenleyendir. O, her şeyi hakkıyla bilendir.” (Bakara 2/29).

"إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ" (آل عمران ۵۹/۳).

“Şüphesiz Allah katında (yaratılışları bakımından) İsa’nın durumu, Âdem’in durumu gibidir: Onu topraktan yarattı. Sonra ona “ol” dedi. O da hemen oluverdi.” (Âl-i İmrân 3/59).

"إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ" (آل عمران ۱۹۰/۳).

“Göklerin ve yerin yaratılışında, gece ile gündüzün birbiri ardınca gelip gidişinde selim akıl sahipleri için elbette ibretler vardır.” (Âl-i İmrân 3/190).

"ذَٰلِكَ جَزَاؤُهُمْ بِأَنَّهُمْ كَفَرُوا بِآيَاتِنَا وَقَالُوا ءَإِذَا كُنَّا عِظَامًا وَرُفَاتًا ءَإِنَّا لَمَبْعُوثُونَ خَلْقًا جَدِيدًا" (إسراء ۹۸/۱۷).

“Bu, onların cezasıdır. Çünkü onlar âyetlerimizi inkâr ettiler ve “Biz bir yığın kemik, bir yığın ufantı olduktan sonra mı yeniden bir yaratılışla diriltilecekmışız, biz mi?” dediler.” (İsrâ 17/98).

"مَا جَعَلَ اللَّهُ لِرَجُلٍ مِّنْ قَلْبَيْنِ فِيْ جَوْفِهِ ۖ وَمَا جَعَلَ أَرْوَاحَكُمُ اللَّائِي تُظَاهَرُونَ مِنْهُنَّ أَمْهَاتِكُمْ ۖ وَمَا جَعَلَ أَدْعِيَاءَكُمْ أَبْنَاءَكُمْ ۚ ذَٰلِكُمْ قَوْلُكُمْ بِأَفْوَاهِكُمْ ۖ وَاللَّهُ يَفْقَهُ الْخَقَّ وَهُوَ يَهْدِي السَّبِيلَ" (أحزاب ۴/۳۳).

“Allah, hiçbir adamın içine iki kalp koymamıştır. Kendilerine zihâr yaptığınız eşlerinizi de anneleriniz yapmamıştır. Yine evlatlıklarınızı da öz çocuklarınız (gibi) kılmamıştır. Bu, sizin ağızlarınızla söylediğiniz (fakat gerçekliği olmayan) sözünüzdür. Allah ise gerçeği söyler ve doğru yola iletir.” (Ahzâb 33/4).

وَجَعَلْنَا سِرَاجًا وَهَّاجًا (نبا ۱۳/۷۸).

“Alev alev yanan aydınlatici ve ısıtıcı bir kandil yarattık.” (Nebe’ 78/13).

الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (آل عمران ۳/۱۹۱).

“Onlar ayaktayken, otururken ve yanları üzerine yatarken Allah’ı anarlar. Göklerin ve yerin yaratılışı üzerinde düşünürler. “Rabbimiz! Bunu boş yere yaratmadın, seni eksikliklerden uzak tutarız. Bizi ateş azabından koru” derler.” (Âl-i İmrân Suresi 191/3).

أَيُّشْرَكُونَ مَا لَا يَخْلُقُ شَيْئًا وَهُمْ يُخْلَقُونَ. (سورة الأعراف ٧/١٩١).

“Hiçbir şeyi yaratamayan, kendileri yaratılan şeyleri Allah’a ortak mı koşuyorlar?” (A’râf Suresi 191/7).

Kur’an-ı Kerîm’de yaratıcılık ile ilgili anlamlarda kullanılan kelime ve yapılar incelendiğinde, bu anlamlarda kullanılan kelimeler genellikle “yoktan var etmek” anlamında kullanılan **خلق** fiili ve “yapma, kılmak, yaratmak” anlamında kullanılan **جعل** fiili sıklıkla göze çarpmaktadır.

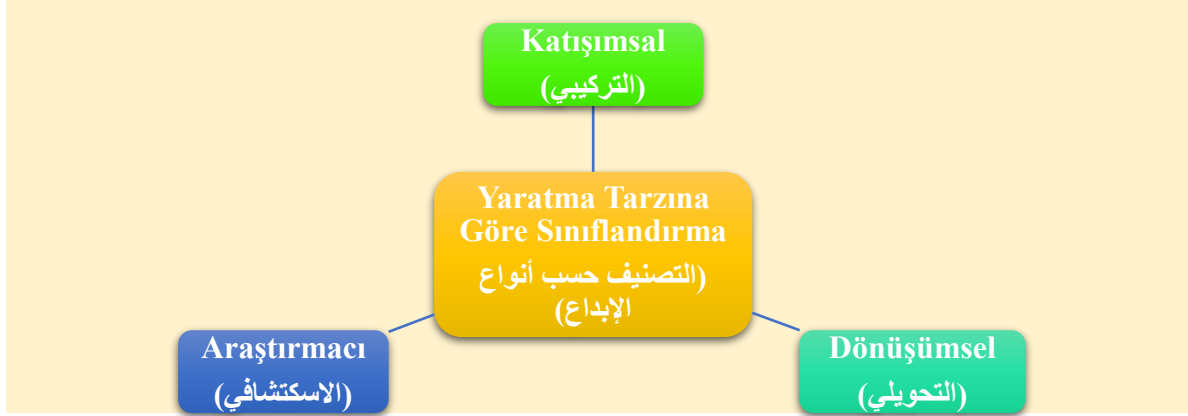
Kur’an-ı Kerim’de geçen yaratma, yaratıcılık ifade eden kelimelerin yer aldığı ayetler incelendiğinde, yaratıcılık kavramı genel olarak “yoktan var etme” anlamlarında ve “kanıt gösterme” amaçlı olduğu görülmektedir. Ayrıca **إبداعية** ve **أبدع** ile **خلق** sözcüğü ile Türkçe çevirilerini yaparken her ikisini de yaratmak veya yaratıcılık şeklinde çevrildiğini görmekteyiz. Ancak bu kelimelerin kullanım alanlarına göre kazandığı anlamlardaki farklılıklar dolayısıyla Kur’an-ı Kerim’de geçen ilahi yaratıcılık kavramı ile eğitim alanında kullanılan eğitsel yaratıcılık kavramı aynı çerçevede görülmemelidir.

2.1.2. Eğitim Sisteminde Yaratıcılık Algısı

İnsanlık tarihine bakıldığında bunca keşfedilen, icat edilen her şey bir beyin işidir. Bu türlü üretici ve ürünler ortaya çıkaran, derleyen, bir araya getiren yaratıcı fikirlere yol açan diğer canlılara göre gelişmiş olan insan beynidir.

Yaratıcılık, kabul edilen en yaygın tanımlamaya göre yeni fikirler, düşünceler veya kavramlar üretebilmek, düşünceler veya kavramlar arasında yeni ilişkiler kurabilmektir (Erez ve Erez, 2017, s.7). Yaratıcılık olgusu eski çağlardan günümüze kadar uzanan bir durumdur. Taşların yontularak araç-gereç yapılması, yazının bulunması gibi gelişmeler yaratıcılığın bir göstergesidir.

Boden (2014), yaratıcılığın yaratma tarzına göre üç ana yolla gerçekleşebileceğini ifade etmiş ve bir sınıflandırma öne sürmüştür. Bunlar Katışımsal (Combinational), Araştırmacı (Exploratory) ve Dönüşümsel (Transformational) yollardır.



Şekil 5. Yaratma tarzına göre sınıflandırma

Katışımsal Yaratıcılık (الإبداع التركيبی):Yaratıcılığın bu türü, mevcut düşüncelerin ve kavramların daha önce görülmemiş şekilde bir araya getirilmesidir (Erez ve Erez, 2017, s.25). Kişinin zihninde var olan fikirleri, düşünceleri, anıları ve tecrübeleri yeni bir ürün ortaya çıkacak şekilde bir araya getirmesidir. Bu birleşimler sözel, görsel veya müzikal şekilde oluşabilir.

Ebû'l-Kâsım eş-Şâbbî' (أبو القاسم الشابي) nin “Ölüm Vadisi Gölgesinde” (في ظلّ وادي الموت) adlı şiirinde, yaşamın güzel günlerinin bitmeye başladığını anlatmak için çiçekleri yaşamla katıştırarak oluşturduğu dizeleri bir araya getirmesi “katışımsal yaratıcılık” örneğidir:

في ظلال فناء، أدفن أيامي ولا أستطيع حتى بكائها
وزهور الحياة تهوي، بصمت محزن، مضجر، على قدميها
جفت سحر الحياة، يا قلبي الباكي فهيا، نجرب الموت..هيا

Çevirisi:

Faniliğin karanlığına gömdüm günlerimi, tutamıyorum yasımı bile

Hayat çiçekleri soluyor ayaklarımın üzerine, üzücü ve sıkıcı bir sessizlikte

Kurudu hayatın büyüü, ey ağlayan kalbim, haydi, ölmeyi deneyelim...haydi (Çilek, 2019, s.29).

Katışımsal yaratıcılığa görsel bir örnek olarak Dünya Doğal Yaşamı Konuma Vakfı (WWF)'nın iklim değişikliği konusunda insanların daha duyarlı olması hususunda dikkat çekmek üzere hazırladığı resim etkileyicidir (Fund, 2016). Bu resimde herkesin aklına

gelmeyecek bir türü resmetmesi insanları korku ve endişeye düşürerek bu konuda daha hassas olmalarını hatırlatmaktadır. Dolayısıyla bu gibi yaratıcı ve etkileyici ürünler istenilen hedefe ulaşmada etkili olabilir.



Şekil 6. Dünya Yaşamı Koruma Vakfı'nın “o seni değiştirmeden, sen iklim değişikliğini önle” mesajı

Araştırmacı Yaratıcı (الإبداع الاستقصائي): Bu yaratıcılıkta araştırmacı bilimsel olarak kanıtlanmış kural ve kaideleri değiştirmez. Kuralların geçerli olduğu alanlarda bulunmamış, çalışılmamış yeni boşluklar bulmaya çalışır (Erez ve Erez, 2017, s.30).

Dönüşümsel Yaratıcılık (الإبداع التحويلي): Dönüşümsel yaratıcılık daha önce belli bir zaman diliminde geçerli olmuş ancak bu sınırları yıkıp geçerek, bu kurallar dışına çıkarak, kavramın yeni tanımlamalara ve sonuçlara ulaşması durumudur (Erez ve Erez, 2017, s.30). Bu duruma, bir ipek böceğinin kozasından çıkıp artık hayatına kelebek olarak devam etmesi gibi veya yıllar önce “telefon” dendiğinde büyük hacimli ve sadece numara çevirerek iletişim kurabildiğimiz bir alet akla gelirken, teknolojinin hâkimiyet sürdüğü günümüzde telefonun dokunmatik, çeşitli iletişim yolları barındıran, öncekinden çok farklı bir iletişim aracına dönüşmesi örnek gösterilebilir.

Eğitim-öğretimin amacı öğrenciyi, bir birey olarak yetiştirerek hayata hazırlamaktır. McCaslin (2000), eğitim-öğretimdeki bu amaçları şöyle ifade etmektedir:

- 1.Öğrencinin, okuma, yazma, sanat vb. yetenekleri kazanması
- 2.Düşünme yetisinin gelişmesi
- 3.Değerlerin oluşması ve gelişmesi
- 4.Yaratıcılık becerisinin gelişmesi.

Yukarıda ifade edilen yaratıcılık türlerine ve eğitimin amaçlarına bakıldığında eğitim-öğretimde ve yabancı dil öğretiminde yaratıcılığın katışimsal yaratıcılık olduğu görülmektedir.

2.2. Yaratıcı Drama Tanımı ve İçeriği

Drama kavramının tam olarak Türkçe karşılığı bulunmamakta olup Yunan dilinde “dran” kelimesinden türetilmiştir. Bu sözcük, “yapmak, etmek” anlamındadır. Drama sözcüğü ise, eylem anlamında, özetlenmiş, soyutlanmış anlamlarında kullanılır (San, 1990, s.573). Dram kelimesi ile ilgili Türk Dil Kurumunun hazırladığı Türkçe sözlükte; 1.Sahne oynanmak için yazılmış oyun, 2.Acıklı, üzüntülü oyunları bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu veya televizyon filmi şeklinde tanımlamalar yapılmıştır (TDK, 2005, s.572). Drama, diğer sanatlarda olduğu gibi insanların yaşadıkları çevreye farklı bir açıdan bakmalarını sağlamaktır. Dramanın en önemli noktası, drama ortamına katılanların dünyasında bir değişim yaratmaktır (Radley, 2002, s.6-7).

Abdurrahman ve Mustafa (1989, s.109), Yunanca kökenli bir kelime olan “Drama”yı ben yaparım (أنا أفعل), ben yapabilirim (أنا أستطيع) anlamına geldiğini, kişinin hayata dair bir keşif yaptığını ifade etmiştir. Dramada iki durumun gözlendiğini vurgulamaktadır. Kendini kaptırma (الانهماك): kişinin diğer düşüncelerinden uzaklaşarak ortama tam anlamıyla adapte olmak ve samimiyet (الإخلاص): kişinin gerçek yaşam ve deneyimlerinden kazandığı duygularla bir güven duygusu içerisinde olması durumudur. ed-Dihan (2002, s.209), dramayı; tüm katılımcıların aktif olarak yer aldığı, performans gösterme yetenekleri ne olursa olsun, kendilerine anlatılacak hikayelerle ve kendi yaratıcılıklarıyla ortaya koydukları canlandırma temelli bir tür oyun olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi, yaratıcı drama kavramı birçok kavramı kapsamakta olan bir kavramdır. Dram, drama, psikodrama, tiyatro gibi kavramlar yaratıcı dramanın temelini oluşturmaktadır. Yaratıcı drama tiyatrodan farklı olsa da benzer yönleri de bulunmaktadır. Yaratıcı drama aynı zamanda yaşamakta olduğumuz hayatın bir anlamda provası sayılmaktadır. Doğaçlamalar, rol oynamalar ve yaratıcı dramanın en gerekli unsurlarından olan ekip çalışmasıyla hayata dair yaşanmış veya yaşanabilecek bir kesiti kurgulama fırsatını sunar.

2.3. Dünyada ve Türkiye’de Yaratıcı Drama

Yaratıcı düşünme toplumların gelişmesi ve ilerlemesinde, yaratıcı düşünmenin ve yaratıcı problem çözmenin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Senemoğlu, 1996). Yaratıcı drama ilk defa 19.yy sonlarına doğru uygulanmıştır. İngiltere, yaratıcı drama uygulamalarının ortaya atıldığı ilk yerdir. 1920’de John Dewey, 1950’li yıllarda Peter Slade ve Brian Way bu alanda ilk görüş ortaya atan kişilerdir (Adıgüzel, 2017; A. Öztürk, 2001; San, 1999). 1967 yılında yayınladığı “Development Through Drama” adlı kitabıyla Brian Way drama’nın psikolojik boyutuna değinen öncülerdendir. II. Dünya Savaşı sırasında psikolojik destek görmesi gereken çocuklara yardımcı olmak için dramanın tekniklerinden yararlanmıştır (Bağdatlı, 2011, s.80). İlk yaratıcı drama çalışmalarını yapanlardan Dorothy Heathcote’un ortaya koyduğu çalışmalar ise çoğunlukla metin temelli olarak karşımıza çıkmaktadır.

İngiltere’de sanayi devrimi ile birlikte kişinin kendini daha iyi ifade etmesi ve daha duyarlı ve yaratıcı fikirler ortaya atan bireyler yetiştirme gereksinimleri ortaya çıkmıştır. Eğitimde drama yaklaşımı da, bu düşüncenin olduğu dönemde yavaşça gelişmeye başlamıştır. Özellikle İngiltere’de Dorothy Heathcote’un uluslararası atölye çalışmalarıyla birlikte bu alan diğer ülkelerde de tanınmaya başlamıştır. Eğitimde dramanın diğer temsilcilerinin başında İngiltere’de Harriet Finlay Johnson, Peter Slade, Brian Way, David, Hornbrock, Richard Curtney, diğer ülkelerde ise Winifred Word, Viyola Spoil, Neil McCaslin gelmektedir.

Bowmaker’ın belirttiğine göre, ilk drama çalışmaları 20. Yüzyılın başlarında Harriet Finlay Johnson’ın atılımıyla aktif olarak başlamıştır. 1904 yılında kış mevsiminde soğuk hava nedeniyle dışarıda oyun oynayamamaları sebebiyle tarih dersinde öğrencilerin “Sınıf içerisinde oyun oynayamaz mıyız?” sorusuyla öğretmenin “İvanhoe”yu derste oyunlarla anlatmasıyla drama eğitimin etkin bir parçası olmuştur. Ardından alana dair temel bir eser olarak Heathcote, öğrencilere oyun oynatmak yerine derslerde öğrencilerin arka plan bilgilerinden de yola çıkarak yeni bilgiler öğrenmeleri sağlayacak olan drama alanında “Drama as a Learning Method” adlı kitabını yazmıştır.

Taylor (2000, s.68), 20. Yüzyılda Amerika’da yaratıcı drama çalışmalarına önemli katkılarda bulunan Winifred Ward, yaratıcı dramanın bütün kişiyi 'geliştirdiğini, çocukların fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal refahlarına fayda sağladığını savunmaktadır. Yaratıcı dramanın amaçlarını, her çocuğa kendi kendini ifade etmenin bir yolunu vermek, yaratıcı hayal gücünü yönlendirmek, kontrollü bir duygusal çıkış sağlamak, ona iyi tutum ve

takdirler oluşturmada yardım etmek ve ona sosyal işbirliğinde büyümek için fırsatlar sunmak şeklinde ifade ederek eğitimdeki önemli yerini de vurgulamıştır.

“Mutlu bir çocukluk geçirdim. Annem ve babam bana bir tek fiske vurmadılar. Kişilik teşekkülüm, böylece daha baştan itibaren hürriyet ile belirlenmiş oldu. Bu yaratıcılığımın temel taşıdır” (Hamza, 2015, s.221) diyen dramatizasyon derslerini Cumhuriyetin ilk zamanlarında kullanmaya başlayan ilk kişilerden olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu yaratıcı düşünmeye önem göstermiştir.

Türkiye’de yaratıcı drama tarihi incelendiğinde 1980 öncesi ve sonrası olarak görülmektedir. Böyle bir incelemenin nedeni 1982 yılında bu alandaki öncülerin bir araya gelerek yaptıkları çalışmalarla öne çıkmasıdır. 1980 öncesinde drama denildiğinde akla dramatizasyon, okulda düzenlenen tiyatrolar gibi etkinlikler gelmekteydi. Bu kavramlar drama ile karıştırılmaktaydı (Adıgüzel, 2016, s.8). Ancak diğer bir açıdan bakıldığında ise drama ve tiyatro eğitiminin “Mekteb Temsillerinin Usûl-i Tedrîsi” derslerinin eğitim programında olmasıyla Osmanlı dönemi sonlarına kadar dayandığı görülmektedir.

20.yy’ın sonlarına doğru yaratıcı dramayı çağdaş bir bakış açısıyla ele alan İnci San ve Tamer Levent, sanat ve tiyatro eğitiminin yanında yaratıcı dramasında Türkiye’de öncülerinden olmuşlardır. Bu çalışmalara bağlı olarak Ankara Üniversitesi’nde Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda verilen eğitimlere ek olarak yaratıcı drama eğitimleri de eklenmiştir. Yine bu yıllar arasında Çağdaş Drama Derneği kurulmuş olup halen aktif ve etkin bir şekilde yaratıcı drama eğitimi verilmektedir. Şuan bu merkezin yönetimi Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi’nde yaratıcı drama alanında çalışmakta olan Prof. Dr. Ömer Adıgüzel yürütmektedir. Öyle ki hem uygulama hem de akademik açıdan bakıldığında Türkiye’de verilmekte olan yaratıcı drama eğitimi batı ülkeleriyle de başabaş rekabet içindedir.

21. yüzyılda toplum, eğitim kurumları, devlet kurumları ve insanın bulunduğu tüm topluluklarda yaratıcı drama bilginin normalden farklı şekilde daha işlevsel kullanması açısından yaratıcılık önemli bir yer tutmaktadır. Ülkemizde yaratıcı drama alanında son gelinen noktaya bakıldığında üniversitelerde ve diğer kurumlarda halen yaygın bir ders olarak okutulmadığı görülmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı zorunlu-seçmeli bir ders olarak müfredatta yaratıcı dramaya yer vermiştir.

Yaratıcı drama katılımcılara iletişim kurma becerilerini kazandırır. Özellikle sözlü iletişim becerileri olan konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmektedir. Yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcılar hayal kurarak bir diyalog ortamı oluşturur ve diğer katılımcılarla konuşurlar. Bu sayede etkili bir iletişim içinde olurlar.

Diğer bir yandan yaratıcı dramanın işleyişine baktığımızda yaratıcı drama etkinliklerinde diyaloglar oyun oynandığı anda oluşturulur. Ayrıca yaratıcı dramanın önemli özelliklerinden biri de oluşturulan ürünlerin doğru olup olmadığına bakılmaksızın katılımcıların düşünceleri ve bakış açılarına önem verilir. Yaratıcı drama katılımcılarının profesyonel bir drama veya tiyatro oyuncusu olmayı gerektirmez. Çünkü yaratıcı dramada seyirci söz konusu değildir. Bu sebeple sonuca dayanmaz, süreç odaklıdır.

Ayrıca yaratıcı drama tiyatro gibi profesyonellik gerektirmediği gibi sadece oyunlardan da ibaret değildir. Canlandırmaların olduğu etkinliklerde uygulanmaktadır. Bu kurgularda gerçek yaşama ait duygu, davranışlar ve deneyimlerin yansıtıldığı canlandırmalar gereklidir. Bunun yanında yaratıcı dramanın kendine göre bir amacı ve değerlendirmesi vardır. Yaratıcı dramanın amacı kullanıldığı derse göre şekillenebilmektedir. Örneğin, yabancı dil eğitiminde sayılar konusunun öğretiminde kullanılan yaratıcı drama etkinlikleri bu amaca göre değişkenlik gösterebilmekte olup bu doğrultuda şekillenir.

Yaratıcı dramanın nitelikleri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

- 1.Yaratıcı drama bir grup aktivitesidir.
- 2.Yaratıcı drama katılımcıların deneyimlerine dayanır.
- 3.Yaratıcı drama kimliğe bürünme durumudur.
- 4.Yaratıcı drama uygulamaları “şimdi ve burada” kavramıyla yürür.
- 5.Yaratıcı drama süreç odaklı bir yöntemdir. Sonuç odaklı değildir.
- 6.Yaratıcı dramaya bir lider eşlik eder.
- 7.Yaratıcı drama disiplinlerarası bir çalışma ortamı sunar.
- 8.Yaratıcı drama oyunlardan yararlanır (Adıgüzel, 2017).

Yöntem, bir alanda, amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda yararlanılan bir yaklaşım, amaca varmak için izlenen yoldur. Yöntem tam olarak amacın gerçekleştirilmesi için

kullanılan bir “araç”tır. Adıgüzel (2017), yaratıcı dramanın genel amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmektedir:

1. Hayal dünyasını ve yaratıcılığını geliştirme
2. Kendini farketme ve başkalarıyla iletişim kurabilme
3. Adil tutum ve davranışları geliştirme
4. Estetik davranışlar geliştirme
5. Eleştirel ve özgün düşünmeyi geliştirme
6. İşbirliği yapma becerisi geliştirme
7. Sosyal duyarlılık yaratma
8. Duygu kontrolü sağlamayı geliştirme
9. Sözlü ve yazılı ifade becerilerini geliştirme

Yaratıcı dramanın yukarıda belirtilen genel amaçlarına bakıldığında yaratıcı dramanın çeşitli disiplinlerle beraber kullanılması kişinin öncelikle empati duygusunu güçlendirmekte olup duygu, düşünce ve yaşantısına katkı sağlayarak kendisini daha iyi tanıması ve becerilerinin farkına varmasına yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra yaratıcı dramanın dil gelişimi, sözel ve sözel olmayan becerilerin gelişimine olan katkısı yabancı dil öğretiminde de son derece etkili bir yöntem olarak derslerde kullanılabilir.

2.4. Yaratıcı Drama ve Tiyatro

Tüm eğitim kurumlarında amaç öğrenciyi gerçek hayata hazırlamaktır. Bazı yöntemlerle, etkinlikler ve oyunlarla öğrencinin gerçek hayatla derste işlenenler arasında ortak noktalar bulması beklenir. Yaratıcı drama ve tiyatro da böyledir. Öğrenci derste gördüğü yapay bir ortamda gerçek hayattan kesitler onu dış ortama hazırlamaya yöneliktir.

Drama kelimesinin önüne “yaratıcı” kelimesi eklendikten sonra dramanın tiyatro ile karıştırılması durumu ortaya çıkmıştır. Çünkü yaratıcı dramada uygulanan doğaçlama, canlandırma gibi teknikler tiyatronun işleyişine benzetilmiştir. Ancak tiyatrodaki oyuncular bir metne bağlı iken yaratıcı drama katılımcıları metinden bağımsız olarak uygulama yapmaktadırlar. Bu durumda yaratıcı drama ve tiyatronun amaçlarının farklı olduğu da görülmektedir (Adıgüzel, 2017,48). Ancak yaratıcı drama ve tiyatro aynı şey değildir.

Yaratıcı drama plansız ve profesyonellik gerektirmeden uygulanabilen bir alandır. Yaratıcı drama anı yaşar ve seyircisi yoktur. Tek seyredenler diğer katılımcılardır. Tiyatro ise profesyonel kişilerin bir metni ezberleyerek defalarca çalışılması sonucu bir seyirci kitlesi önünde sergiledikleri oyundur. Drama ve tiyatro arasındaki farkları aşağıdaki gibi belirtebiliriz:

Tablo 1.

Drama ile Tiyatro Arasındaki Farklar

Drama	Tiyatro
1.Drama, bir grup içerisinde gerçekleşir.	1.Tiyatroda amaç durumun seyircilere gösterilmesidir.
2.Dramada belli bir metin yoktur.	2.Tiyatro metin temelli gerçekleşir.
3.Dramada kişinin yaratıcılığı ön plandadır.	3.Tiyatroda bireyin rol oynama becerisi ön plandadır.
4.Dramada katılımcıların plana ihtiyacı yoktur.	4.Tiyatro planlı bir olaydır.

Yaratıcı dramanın öğrencilerin edinmesini istediği ortak kazanımlar vardır. Örneğin, bir konuyu tartışmak, hayattan bir kesiti yaşamak, bir davranışı kazanmak veya eğitim-öğretimde bir disiplin için kullanıldığında da bir konuyu daha iyi kavramak gibi. Ancak tiyatrodaki böyle değildir ve uzmanlık gerekmektedir (San, 2009, s.8). Dolayısıyla yaratıcı dramanın birçok disiplinde o alana ait kazanımları edindirmede kullanışlılığı fazladır. Yabancı dil öğretiminde bu iki türde kullanılabilir. Yaratıcı drama, daha çok öğrencinin düşünme becerisini, yabancı dilde psikolojik durumunu olumlu etkilerken, tiyatro ise konuşma ve telaffuz öğretiminde, dil kullanımına alıştırılması konusunda kullanılan alternatif yöntemlerdendir.

2.5. Yaratıcı Drama ve Oyun

Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre oyun kelimesinin terim anlamlarına bakıldığında; 1.Vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence; *Tenis, tavla, dama, çelik çomak, bale oyudur*, 2.Kumar; "*Bazıları oyun başından kalkar kalkmaz her şeyi unuturlar.*" –P Safa. 3. Şaşkınlık uyandırıcı hüner: *Hokkabazlık oyunu. Cambazın oyunu*, 4. Tiyatro veya

sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi, 5. Müzik eşliğinde yapılan hareketlerin bütünü: Zeybek oyunu. “*Büyük annem yeni dansları eski kabakçı Arapların oyunu kadar bile güzel bulmuyor.*” –H. E. Adıvar (TDK, 2005, s.1526) tanımları başta olmak üzere çeşitli tanımları bulunmaktadır.

Oyun kelimesi için Arapça sözlüklerde لعب fiili kullanılmaktadır. Sözlük anlamına Arapça sözlüklerde yer alan tanımlarıyla bakılacak olursa oynamak ve oyun kelimeleri; Çocuğun oynaması: hoş vakit geçirmesi ve eğlenmesi (لعب الصبي: تسلى وقام بها يلهيهِ), kişinin tiyatrodan bir rol canlandırması (rol oynaması) (لعب فلان دورا في المسرحية), bir şeyin bir konuda önemli bir rolü olması (لعب دورا في كذا: يلعب الإقتصاد دورا خطيرا في السياسة), top vs. oynamak (لعب الكرة), bir müzik aleti çalmak (لعب على آلة الطرب) (U‘mar, 2008, s.2014) gibi anlamlarda kullanılmaktadır.

Brian Sutton-Smith oyun kavramından bahsederken oyunu geniş bir küme içinde düşünmemiz gerektiğini ifade etmektedir. Bu küme içerisinde dokuz tür oyundan bahsetmektedir:

- 1.Zihinsel ve öznel oyunlar (rüyalar, imgelem, oyun metaforları)
- 2.Bağımsız oyunlar (hobiler, koleksiyonlar)
- 3.Oyunumsu davranışlar (zamanla oynamak, birisine oyun yapmak)
- 4.Seyirciye dönük temsili oyunlar (filmler, konserler, tiyatrolar)
- 5.Formel olmayan sosyal oyunlar (şakalar, partiler, geziler, danslar vs.)
- 6.Performans oyunları (piyano çalmak, oyunculuk yapmak)
- 7.Kutlamalar, festivaller (doğum günleri vs.)
- 8.Yarışmalı oyun ve sporlar (atletizm, at yarışları, piyango gibi.
- 9.Riskli ve tehlikeli oyunlar (rafting, bungee-jumping, dağcılık vs.) (Sezgin, 2015, 22).

Platon, “Devlet” adlı eserinde oyunu eğitim felsefesi çerçevesinde değerlendirerek önemine şöyle yer vermektedir:

-*Çünkü hür insan hiçbir şeyi köle gibi öğrenmemeli. Beden zorla yaptırılan şeyin ona bir kötülüğü olmasa bile, kafaya zorla sokulan şey akılda kalmaz.*

-Doğru.

-Öyleyse, mutlu delikanlı, çocuklara zor kullanmayacaksın. Eğitim onlar için bir oyun olmasını sağlayacaksın. Böylece onların yaradılıştan neye elverişli olduklarını daha iyi anlarsın.

-Akla uygun bu isteğin.

-Hatırlıyor musun ne demiştik daha önce? Çocukları savaşa at üstünde götürmeli ki, olanı biteni görsünler, tehlike olmadıkça savaşçıların yanı başına kadar sokulsun, yetiştirilen genç köpekler gibi, kanı koklasınlar (Platon, 2007, s.259).

Platon'un bu ifadesine göre oyun, kişiyi şekillendirmek, ona bir biçim vermenin bir aracıdır. Eğitim de temelinde çocukları daha iyi yetiştirme ve onları kaliteli bir şekle dönüştürme amacı taşımaktadır. Dolayısıyla bu tanımlamalara bakılırsa, oyun eğitimin en önemli parçalarından biri olduğu görülmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde bilginin ezber yöntemiyle öğretilmesi artık yerini uygulamalı yöntemlere bırakmıştır. Bu değişme, öğrencilere kendilerini geliştirme fırsatı tanıyan, yaşayarak ve yaparak öğrenme alanı yaratan bir değişme olmuştur. Bu yeni sistemin bir parçası da oyunlardır.

Oyun, çocuğun yakın çevresiyle ilişkileri kurarak, bu ilişkilerin güçlenmesine, duygu gelişiminin güçlenmesine ve yaratıcı fikirlerin yansıtılmasına yardımcı olmaktadır (Ulutaş, 2013, s.231). Modern eğitim yaklaşımlarında öğrenme sürecinde öğrenciyi etkin kılan, yaşayarak öğrenmeyi sağlayan, öğrencilerin üretken bireyler olarak yetişmesine yardımcı olan, kısaca bireylerin aldıkları eğitimle tüm yönleriyle gelişmelerine katkı sağlayan bir yöntem olarak kullanılan yaratıcı drama kullanılmaktadır (Kaf, 2000, s.174). Yaratıcı drama eğitimi alan bir kişi atölyelerinde oyundan faydalanması kaçınılmazdır. Ancak bu eğitim sonucunda kişi bir oyuncu olmaz. Bu eğitim oyunculuk eğitimi değildir. Tiyatro, sinema vb. sanatsal faaliyetlerde katılımcıların omzuna verilen yük bir oyundur. Burada oyun belirlidir ve yaşanmışlıklardan ortaya çıkmaz. Ancak yaratıcı dramada ise bu durum böyle değildir. Tam olarak bir rol oynama söz konusu değildir. Oyundan faydalanılmaktadır ancak bu durum kişilerin oyuncu olduğunu göstermez.

Özellikle çocukların kişisel gelişimlerinde en önemli özelliklerinden biri oyun oynamalarıdır. Çocuklar oyun oynadıkları sürece çocuk kalmaktadırlar. Ancak yetişkinler zamanla oyun oynamayı bir anlamda unutmaktadır.

Çocuklar oyun oynarken kendini ve etrafındakileri bir role yerleştirmesi, gördüğü bir nesneyi bir arabaya veya başka bir nesneye benzetmesi, canlandırmalar yapması hayal güçlerini geliştirmektedir. Bu anlamda çocukların gelişimleri için oyunun yeri yadsınamaz. Bazı oyunlar sınıf içi etkinliklerinde grup üyeleri tarafından ilk defa oynanabilir ancak uygun etkinlik seçildiğinde katılımcıların birbirine uyumu ve güveni rahatlıkla sağlanır.

Drama ve oyun arasında yapısal anlamda ortak özellikler vardır. İnci San dramanın süreçleri ile oyunun özellikleri arasındaki ortak özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- 1.Görünürdeki özgürlük- anlık doğaçlamalar
- 2.Belli kuralların olması
- 3.-miş gibi yapmak
- 4.Kendi dışındaki amaç ve hedeflerden bağımsız olma
- 5.Gerginlikle karışık heyecan vermesi
- 6.Şimdi ve burada ilkesi
- 7.Etki-tepki alışverişi
- 8.Ortak davranma
- 9.Mizah ve sürprizlerin olması
- 10.Gerçek dünya ile kurgusal arasında bağ kurma (San, 2002, s.188).

Bunun yanı sıra her ne kadar drama ve oyun arasında ortak noktalar olsa da birbirinden ayrılan, ayrı disiplinler olduğunu gösteren bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Eğitimde Drama adlı eserde drama ve oyun arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak bir takım farklılıklar ifade edilmektedir:

- 1.Oyun, kendiliğinden başlayan ve eğitsel amaçları belli olmadan yapılabilen bir eylemdir. Ancak drama planlı ve eğitsel amaçları belirlenerek uygulanır.
- 2.Oyunlarda kurallar olduğu gibi kuralsız oyunlarda mevcuttur. Ancak dramada kurallar belirlenmiştir.
- 3.Özellikle küçük yaşta çocukların oynadığı oyunlarda veya yapılan yarışmalarda kazanmak ve kaybetmek vardır. Drama etkinliklerinde ise amaç kazanmak veya kaybetmek değil, süreç içerisinde yer almak önemlidir.

4.Oyun sonlarında her hangi bir değerlendirme yapılmaz. Drama çalışmalarında ise etkinlik sonrasında grup değerlendirmeleri yapılır (Aral, Baran, Pedük ve Erdoğan, 2000, s.51).

Dramatik oyun ise, kişilerin çevrelerinde gözlemledikleri kişileri veya olayları taklit etmeye çalışmalarıdır. Buna en güzel örnek olarak çocukların onadıkları evcilik oyunları veya onların tabiriyle “doktorculuk” oyunu verilebilir. Çocukların çevrelerinde olan olayları ve kişileri birlikte doğaçlama canlandırmaları dramatik oyun olarak tanımlanabilir.

Çocuklar bu tür oyunlarda istedikleri rolü üstlenerek aralarında paylaşım yaparlar. Rollerini belirleyip oyunlarını oynarlar ancak burada yaratıcı drama ile arasındaki farkı da ortaya çıkarır. Yaratıcı dramada bir taklit durumu olmazken dramatik oyunlar diye adlandırdığımız taklit ağırlıklı oyunlarda çocuklar çevrelerinde, aile içinde gördükleri rolleri taklit ederler. Bu durum yaratıcı drama ile dramatik oyunun bir farkıdır. Ancak çocukların algılarının gelişimi için çocukların yaratıcı drama etkinliği çerçevesinde çevresinde olup bitenleri değerlendirebilmeleri açısından dramatik oyunlara da yer verebilir.

2.6. Etkileşim ve Eylem

Yaratıcı drama çalışmalarına bakıldığında kişinin çeşitli amaçlar doğrultusunda kendisi, karşısındaki ve grupta iletişimi gereklidir. İletişim, yaratıcı dramanın kazanımlarından önemli bir beceridir (Adıgüzel, 2017, s.14). Bir grup etkinliğine bağlı yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcılar tüm oyun ve canlandırma süreçlerinde birbirlerini etkilerler. Etkileşimin olmadığı, oluşmadığı bir yaratıcı drama oturumu düşünülemez.

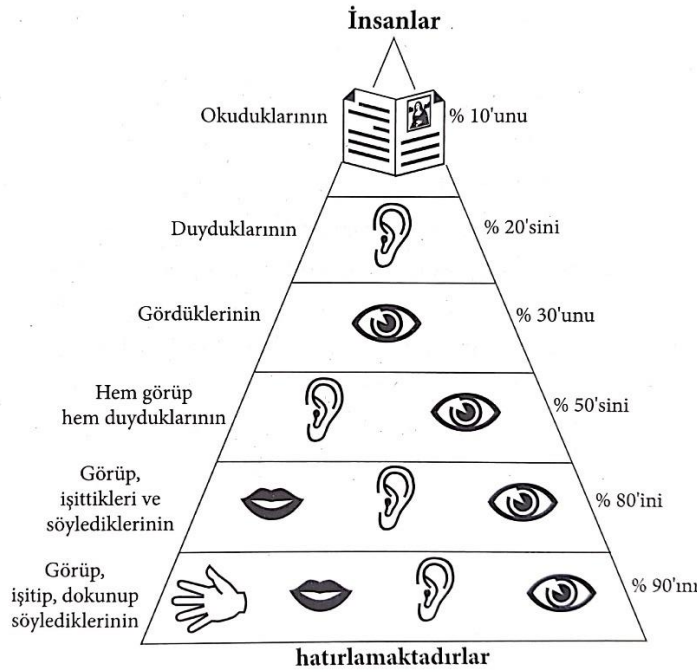
Yaratıcı drama bireylerin aralarında empati kurmasına yardımcı olur. Adıgüzel (2017)’in tabiriyle empati “duygudaşlık”tır. Bu empati sürecinde kişi yaşantılarını, duygularını bir kenara bırakarak karşıdaki kişi olmaktır. Yaratıcı dramanın önemli unsurlarından biri de harekettir. Yaratıcı drama çalışmaları çoğunlukla hareketli çalışmalardır. Sahne oyunlarında büyük önem taşıyan hareket bu alanda da oyuna hizmet eder. Yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcı kendi bedenini kullanarak hareketlerle kendini ifade etmesi önemli bir süreçtir. Atölye çalışmalarına bakıldığında özellikle ısınma aşamasında hareket olmayan bir yaratıcı drama çalışması yok denecek kadar azdır.

Bu tür çalışmalarda, yalnızca bedensel gelişim söz konusu değildir, bilişsel ve duyuşsal gelişime yönelik çalışmalar da yapılır. Koşma alıştırmaları, genel olarak bedenin harekete geçtiği, normal ritminden daha hızlı hareketin sağlandığı duyuların ön planda olduğu, uyum,

güven odaklı çalışmaların olduğu, eğlence ve keyif alma gibi yaşantıların daha fazla yer aldığı etkinliklerden oluşur.

Başarılı bir şekilde yaratıcı olmak için, kişinin öncelikle kendisi olması gerektiğini idrak etmesi gerekir. Bunun yanında eğitim kurumlarında, iş ortamında ve aile içerisinde yararlı olmak için kişinin kendine özel benzersiz yönlerin üzerinde durmak önemlidir. Yaratıcı bir birey bir şeyi istiyorsa yerinde durmaz ve dener. Burada önemli olan başarılı olmaktan daha çok denemek önemlidir. Çünkü deneme yanılma yoluyla ortaya çıkan özellikler kişinin kendine özgü özelliklerindendir.

A.B.D. Texas Üniversitesinde yapılan bir araştırma sonuçlarına göre zaman faktörü dikkat alınarak hatırlama yüzdeleri aşağıdaki gibidir (Demirel, 2016, s.53):



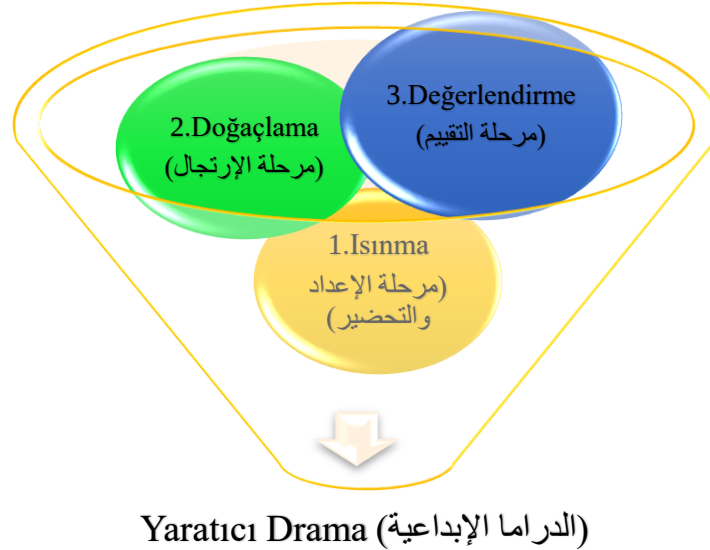
Şekil 7. Duyu organlarına göre bilgilerin kalıcılık oranları

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenilen bir bilginin süre dikkate alınarak hatırlanma oranı pramitin en alt basamağı olan görüp, işitip, dokunup, söylenen basamak olduğu görülmektedir. Bu oranların ve iletişim organlarının kullanılabilirliği de göz önüne alındığında yaratıcı drama alanında bu dört duyunun da kullanılabildiği bir alandır. Dolayısıyla dil öğretiminde öğrenci öğreneceği yapıyı gerçek veya hayali bir ortamda

yaşama fırsatı bulur, bu yapıyı duyar, iletişim halindeki karşıdaki kişi ile temas içerisinde olabilir ve aynı veya diğer yapıları da konuşarak pratiğe aktarmış olur.

2.7. Yaratıcı Drama Sürecini Oluşturan Aşamalar

Yaratıcı drama atölyelerinde uygulanmakta olan oturum planları (aşamaları) vardır. Bu aşamalar her atölye çalışması ve yaratıcı drama derslerinde izlenmesi gereken temel adımlardır. Aşamaların içeriği, yaratıcı drama liderine göre değişiklik gösterebilir. Lider adayların, bir yaratıcı drama atölyesi tasarlamak için öncelikle kişinin yaratıcı drama altyapısını oluşturması gerekmektedir. Yaratıcı drama eğitiminde izlenmesi gereken aşamalar ısınma, doğaçlama ve değerlendirme olmak üzere üç kısma ayrılır.



Şekil 8. Yaratıcı dramanın aşamaları

2.7.1. Isınma

Isınma ve rahatlama çalışmaları, beş duyuyu aktif kullanma, gözlem yetisini geliştirme, çeşitli bedensel çalışmaların yapılması, tanışma, etkileşim kurma, gibi özelliklerin katılımcıya kazandırılmasından oluşmaktadır (Demirel, 2016, s.86). İngilizcede spor pedagojisinden geçen ve yaygınlaşan haliyle “warmingup”, Almancada “Aufwaermeübung” olarak adlandırılan ısınmak, ısındırmak, birinin bir şeye yakınlık duymasını, alışmasını, benimsemesini, yadırgamaz olmasını sağlamak ve onu alıştırmak için yapılır. (Adıgüzel, 2017, s.102). Isınma aşamasında temel amaç bir sonraki aşama olan canlandırmaya bir

hazırlık aşamasıdır. Bu aşama sonunda katılımcılardan beden ve zihin olarak diğer aşamaya hazır olmaları beklenir.

Isınma aşamasındaki amaç katılımcıların dikkatlerini toplamak, canlandırma aşamasına hazır hale getirmektir. Katılımcıların oyun ve danslarla ısınmalarını sağlayarak kaslarının gevşetilerek etkinlik esnasında bedenlerini kontrol etmelerini, atölyede aktif olmalarını sağlamaktır. Başka bir ifadeyle ısınma; oluşum ve doğaçlamalara karşı kişinin bedenini ve psikolojisini hazırlamasıdır. Bu adımda hedeflenen noktalardan biri de katılımcıların arka plandaki birikimlerini ortaya çıkararak yaratıcı düşünce bilinçlerini açmaktır. İlk etapta atölyede birbirini tanımayan veya tanınmasına rağmen topluluk içinde kendini ifade etmekte çekinen bireyler için güven kazanmasını ve katılımcılar arasında etkileşimi artırarak komik duruma düşme endişesini ortadan kaldırmak önemlidir.

Dil öğretiminde de aktif olarak kullanılmakta olan yaratıcı drama atölyelerinde katılımcıların en büyük endişesi “yanlış yaparım, ifade edemem” korkusudur. Bilindiği gibi öğretim kurumlarında dil öğretilirken öğreticilerin yoğunlaştığı beceriler yazma ve okuma becerileri olduğundan dolayı yaratıcı drama atölyesinde veya iletişim derslerinde öğrenciler kendini ifade etmekte zorluk yaşadığı görülür. Bunun iki sebebi bulunmaktadır. Bu sebeplerden birisi topluluk önünde konuşmaktan çekinmek iken, diğeri ise yabancı dil yetersizliğidir. Dolayısıyla bu iki sebepten biri olan yabancı dilde kendini ifade etmekten çekinme ve endişesini ortadan kaldırmanın en pratik yolu yaratıcı drama atölyeleri diyebiliriz. Bu atölyenin ilk aşaması olan ısınma aşamasında da katılımcıya kendine güveni sağlamak amaçlanmaktadır.

Yaratıcı drama çalışmalarında etkinliğe katılacak öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesi gerekmektedir. Bu sebeple kişilerin birbirini iyi tanınması ve daha rahat hissetmesi için tanıma ve tanışma temelli çalışmalar yapılmalıdır (Üstündağ, 1997, s.16). Isınma aşamasında çocuk oyunları etkin bir şekilde kullanabilir. Bu tür oyunlar hem lider ve katılımcıların hem de katılımcıların birbirlerine ısınmalarını ve kendilerini atölyelerde daha rahat hissetmelerine yardımcı olur. Ancak burada en önemli husus ısınma aşamasındaki oyuna ayrılan vaktin iyi belirlenmesidir. Çünkü eğer oyun süresi gereğinden fazla uzarsa katılımcılar yaratıcı dramının bu oyunlardan oluştuğunu düşünebilir. Bu gibi problemler yaşamamak için oyunların yaratıcı dramının etkinliklerinden biri olduğunu bilmek gerekir (Adıgüzel, 2017, s.103).

Isınma aşaması hem zihinsel hem de fiziksel bir aşamadır. Bu aşamada katılımcılardan beklenen birbirleriyle iletişimin ve uyumun sağlanmasıdır. Bu tür harekete temelli etkinliklerde katılımcının bilişsel ve duyuşsal becerileri gelişebilmektedir.

Yaratıcı dramada hareketin rolü büyüktür. Özellikle ısınma etkinliklerinin bir kısmında kişinin kendine ve yanındaki eşine güvenmesi, uyum içerisinde hareket edebilmeleri için hareketli etkinlikler uygulanmaktadır.

2.7.2. Doğaçlama (Canlandırma)

Bu aşamada hedef ısınma aşamasında edinilen kazanımların özümşenerek canlandırmalar ve doğaçlamalar yaparak kullanılan yaratıcı drama teknikleriyle sürecin benimsenmesi ve özümşenmesidir. Isınma aşaması aslında yaratıcı dramanın ortaya çıktığı aşamadır. Kişilerin düşüncelerini, fikirlerini ve enerjisini ortaya çıkardığı aşamadır.

Doğaçlamada lider canlandırılacak bir konu verir ve genellikle rol oynama tekniği kullanılır. Yaratıcı drama atölyelerindeki paylaşımlar, yaşantı ve değerlendirmeler aslında canlandırma aşamasının sonuçlarıyla ortaya çıkmaktadır (Adıgüzel, 2017, s.104). Bu aşamada ısınma aşamasında belirtilen konunun canlandırma aşamasında kazandırılması amaçlanır. Canlandırma aşamasında daha çok bilinç koridoru, donuk imge gibi teknikler kullanılabilir (Uysal, 2014, s.77). Aşamanın süreci önceden belirlenmemiştir. Lider bir çıkış noktası bulur. Örneğin; bir nesne, resim, heykel vs. materyallerle iletişim kurma ile başlayabilir. Ancak sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varılacağı lider ve katılımcıların tutumuna bırakılmıştır.

Doğaçlama aşaması katılımcıların ürün ortaya koyduğu temel bir aşamadır. Oluşturulan ürünler tüm katılımcılar tarafından grup olarak diğer katılımcılara sergileyebilirler. Bu aşamada katılımcılar bireysel veya grup oluşturarak aşamada etkinliklerini yaparlar. Bu etkinlikler sonucunda ise diğer aşama olan değerlendirme aşamasına devam edebilirler.

Katılımcı özgür iradesini kullanarak olmak istediği biri gibi olarak istediği duygu içine girebilecektir. Bu durumda katılımcı daha önce başına gelmiş veya daha önce yaşamadığı bir durumu yaşayarak bedensel ve zihinsel bir çaba gösterecektir. Böylece hem bu tür bir olay yaşadığında olabilecek süreci yaşayıp görecektir hem de bir anlamda kendini izleyip değerlendirecektir. Bu aşama sürecinin kazanımlarından en önemlisi ise olaylar karşısında kendisi olup tepkilerini görür ve başkalarının ne hissettiğini görerek empati yapabilme davranışı kazanır, kendini tanır.

2.7.3. Değerlendirme

Bir önceki aşama olan canlandırma aşamasında yapılan etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünler ve kazanımları bu aşamada değerlendirmeye alınır. Süreç, aşamanın önemi ve süreç hakkında duygu ve düşünceler katılımcılar tarafından sırayla paylaşılır. Kısacası bu aşamada öğrenilmesi istenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği hakkında görüş alış verişi yapılır. Örneğin, bir Arapça dersinde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılması durumunda derste öğrenilmesi istenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediğini ölçmek üzere yapılacak değerlendirme de bu aşamada gerçekleştirilir. Kişilerin kişisel gelişimleri ve kazanımlarının yanı sıra akademik olarak ders sonrasında bilgi düzeylerini ölçen bir değerlendirme de yapılabilir.

Demirel (2016), yaratıcı dramının üç aşaması olan ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarını giriş, geliştirme ve sonuç başlıkları altında değerlendirerek bu aşamalarda ne tür etkinlik ve aktivitelerin yapılabileceğine aşağıda maddeler halinde değinmektedir:

a.Giriş (Isınma) Etkinlikleri:

- 1.Drama atölyesine hazırlıklı biçimde gelme.
- 2.Liderin ve katılımcıların güven duymasını sağlama.
- 3.Katılımcılara “şimdiyi unutmama, söyleyemem, olmaz” gibi görüşlere yer vermeme.
- 4.Başkalarının duygusal ve bedensel güvenliğini dikkate alma.

b.Geliştirme (Canlandırma) Etkinlikleri:

- 1.Hedeflere hangi yöntem ve teknikle ulaşılabileceğini belirtme.
- 2.Drama etkinliği süresinde araç ve materyallerin hazırlanması.
- 3.İpucu, yönergeler, açıklamalar, dönütler vb. değişkenlerin sunumunun planlanması.
- 4.Sonu planlanamayan, bilinmeyen etkinliklere hazır olunması.

c.Sonuç (Değerlendirme) Etkinlikleri:

- 1.Kazanımların gelecekte ne işe yarayacağını konuşulması.
- 2.Süreç ile ilgili duygu ve düşüncelerin paylaşılması.

2.8. Yaratıcı Dramanın Bileşenleri

Yaratıcı dramanın iyi bir şekilde gerçekleşmesi için öncelikle yeterli bilgisi olan deneyimli bir lidere, uygulama yapılacak alana ve katılımcılara ihtiyaç vardır. Yaratıcı dramanın bileşenleri de bu üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu bölümün alt başlıklarında yaratıcı dramanın bileşenlerinin özelliklerine yer verilmiştir.



Şekil 9. Yaratıcı dramanın bileşenleri

2.8.1. Lider

Yaratıcı drama lideri öğretmen, eğitmen veya yönlendirici olabilir. Bu lider yaratıcı drama atölyelerinde çalışma ve etkinliklere rehberlik eden kişidir. Yaratıcı drama lideri drama hakkında kuramsal bilgiye sahip ve uygulama konusunda yeterli kişiler olmalıdır (Adıgüzel, 2017, s.70). Yaratıcı dramada etkinliği başlatan, katılımcıları ilk yönlendiren lider olmalıdır. Ancak yaratıcı drama etkinliklerinin sürecini ve sonunu belirleyen katılımcılardır. Lider bir yere kadar katılımcıları yönlendirebilir. Sürecin nasıl gelişeceğini ve sonlanacağını bilemeyebilir. Liderin burada yapması gereken süreci başlatmak yönlendirmek ve durumu gözlemlemektir.

Yaratıcı dramada liderin ilk yapması gereken atölye etkinlikleri öncesinde iyi bir hazırlık yapmaktır. Hedef ve kazanımları belirledikten sonra içerik ve kullanılacak araç-gereçleri belirlemelidir. Hazırlıklı bir lider, katılımcıların kendisine güven duymasını sağlayacaktır (Adıgüzel, 2017, s.72). Özenle tasarlanmış yaratıcı drama etkinlikleri kelime dağarcığının geliştirilmesi konusunda kullanılabilir. Lider ve ekip üyelerinden oluşan yaratıcı drama atölyesinde etkinliklerin eğlenceli olması ve bu sırada ekip üyelerinin bilmedikleri

kelimeleri öğrenerek, bildikleri kelimeleri de yerinde kullanma imkânı bulurlar. Bu anlamda yaratıcı drama etkinlikleri kişiyi bu yönden de hayata hazırlamaktadır.

Yaratıcı dramanın uygulandığı bir sınıf veya mekânda katılımcılar arasında kültürel farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılıklar sebebiyle katılımcılar arasında iletişimsizlik veya farklı kültürde olan katılımcının beklentilere cevap veremediği görülebilir. Bu gibi durumlarda öğrencinin ihtiyaçlarına göre karşılaştırmalı eğitimden yararlanılmalıdır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkeler ve kültürlerde, eğitim sistemindeki benzerlik ve farklılıkları tanımlamada yardımcı olmaktadır. İnsanları eğitime yolları ile ilgili etkili teklifler sunma imkanı sağlayan bir disiplindir (Türkoğlu, 1985, s.18).

Adıgüzel (2017)'e göre bir yaratıcı drama liderini, yaratıcı drama etkinliklerini canlı, dinamik, özgün, olabildiğince yaratıcı, dikkat yoğunlaşmasını sağlayan, yaratıcı drama sürecinin bir anlamda temelini oluşturan kişi olarak ifade etmektedir.

2.8.2. Katılımcı

Katılımcılar, yaratıcı drama çalışma grubunu oluşturan bireylere denir. Katılımcıların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri yaratıcı drama atölyesinin planlanmasında etkilidir. Bir yaratıcı drama grubunda katılımcı sayısı önemlidir. Katılımcı sayısı az olduğunda daha çok verim alma imkânı olur. Ancak bu durum kalabalık sınıflarda etkili bir yaratıcı dramanın yapılamayacağı anlamına gelmez.

2.8.3. Mekân (Çalışma Ortamı)

Yaratıcı drama etkinlikleri, gereken özellikleri sağlayan bir mekânda yapılmalıdır. Çalışmalar okul, park, iş yerleri vb. birçok yerde gerçekleştirilebilir. Ancak burada önemli olan bu ortamlarda yaratıcı dramanın uygulanabilir olması için gereken mekân özelliklerinin sağlanmasıdır. Belirlenen mekânın öncelikle rahat ve kişiler üzerine her hangi bir baskı uygulamayacak bir mekan olmalıdır. Düşüncelerini ve hislerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir yer olmalıdır. Bunun yanında dramanın vazgeçilmezlerinden olan hareket olgusu da göz ardı edilmemelidir. Katılımcıların düşüncelerini rahat ifade ederken mekân içerisindeki hareketlerini de kısıtlamayacak bir nitelikte olmalıdır.

Eğitim sistemimize baktığımızda eğitim kurumlarında yaratıcı dramanın uygun koşullarda istenildiği gibi yapılabileceği bir ortam çoğu zaman bulunmamaktadır. Ancak yaratıcı drama

derslerinin yapılacağı bir ortam bulunmasa da, öğrenci sayısı kalabalık olsa da sınıf ortamında yapılabileceği bilinmelidir. Dolayısıyla yaratıcı drama derslerde bilinçli ve her türlü duruma hazır bir lider/öğretmen tarafından sınıf içerisinde de uygulanabilir.

2.9. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

2.9.1. Dramatizasyon

Dramatizasyon bir metnin düz bir metnin düz anlamından çıkarılarak yaşama aktarılması veya bir konunun yahut durumun kişinin jest, mimik ve hareketleriyle canlandırılmasıdır. Dramatizasyon bu yönüyle başta çocuklar olmak üzere her yaştan insanı hayata bir adım daha yaklaştırma, uyum içerisinde olmaları için destekleme amacı taşımaktadır. Yaratıcı dramada metin temelli olan bu teknik yaratıcı dramanın kendisi ile zaman zaman karıştırılmaktadır.

Türk Dil Kurumu tarafından belirtilen tanıma göre dramatize; “1.Bir edebi eseri radyo, televizyon veya sahne oyunu biçimine getirmek, 2.Bir olayı olduğundan daha acıklı, abartılı bir biçimde ortaya koymak (TDK, 2005, s.572) anlamlarında kullanılmaktadır. Dramatizasyon tekniğinde lider veya öğretmen konu seçimi ve rollerin katılımcılara dağıtılmasından sorumlu olur. Katılımcılar ise kendilerine dağıtılan rollere göre sözlü olarak veya beden dili kullanarak canlandırmalar yaparlar. Ancak bu teknikte tiyatro ile karıştırılmaması gereken bir husus vardır. Uygulama esnasında katılımcılar metinde geçen diyalogları aynen kullanmak zorunda değildirler. Önemli olan konunun değişmemesi ve ilerlemesidir. Katılımcı diyalogları değiştirebilir veya kendinden bir şeyler katabilir. Ancak oynanacak oyunun veya öykünün akışının değişmemesi temeldir.

Dramatizasyon bir teknik olarak kişinin anlama ve anlatım becerilerini geliştirir. Katılımcılar dinledikleri veya okudukları öykü veya oyundaki karakterleri günlük hayatlarında karşılaştıkları olaylar ve karakterlerle özleştirebilirler (Adıgüzel, 2017, s. 347). Böylece kendi karakterlerinin dışına çıkarak onların karakterlerine bürünürler.

2.9.2. Doğaçlama

Doğaçlama herhangi bir metne bağlı kalmadan birden gelişen durum olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı dramada en çok kullanılan tekniktir. Doğaçlama için kesin bir zaman belirlemek doğru olmaz. Çünkü zihinde canlandırılarak yapılır (Altınova ve

Gökçearslan Çiftçi, 2016, s.32). Doğaçlama zihinde canlandırılan bir durum olduğundan dolayı genellikle katılımcıların kişiisel yaşantılarından bir parçadır.

Doğaçlamanın diğer tekniklerden en önemli farkı aniden gelişen bir durum olması ve dolayısıyla günlük hayattan parçaların olmasıdır. Günlük hayatta bazı durumlar yaşarız ve bu durum karşısında ne diyeceğimizi veya ne yapacağımızı bilemeyiz. Bu gibi durumlarda daha bilinçli olmak için doğaçlama iyi bir tekniktir ve kişiye gerçek hayatta yaşayabileceği durumlara hazırlar. Yabancı dil için de bu durum böyledir. Türkiye’de Arapça  ğrenen bir  ğrenci o dilin konuşulduğu ülkeye gitmedikçe öğrenme ortamı o dilin verildiği eğitim kurumudur. Dolayısıyla gerçek hayatta kullanılan ifadeler, jest ve mimikleri öğrenebilmesi için bu durumların yaşanması veya yaşanmış gibi yapılması gerekir. Bu sebeple doğaçlama tekniği kişiye dil kullanımını bakımından da gerçek hayata hazırlama fırsatı yaratır.

2.9.3. Liderin Role Girmesi

Lider dramatik kurgunun belirlenmesi ve tanımlanması için kısmi veya tam olarak katılımcılarla beraber role girebilir. Böyle durumlarda liderin drama eğitimi almasının yanında tiyatral altyapısının olması da verimliliği artırabilir.

Özellikle yabancı dil  ğretiminde dilin kullanımında zorlanan, takılan veya çekince yaşayan öğrenciler için liderin yardım amaçlı role girmesinde dersin devamlılığı ve etkinliği açısından önemlidir. Yaratıcı drama eğitimine yeni başlayan gruplarda grubu cesaretlendirmek ve grubun dikkatini elde tutmak açısından Heatcote  ğretmenin role girmesinin iyi bir teknik olduğunu savunmaktadır.

2.9.4. Bilinç Koridoru

Bilinç koridorunda ana karakterin işin içinden çıkamadığı, kararsız kaldığı durumlarda koridorun onu yönlendirmesidir. Katılımcılardan iki grup oluşturulur. Gruplar yüzleri birbirine dönük halde ayakta karşılıklı iki sıra oluştururlar. Ana karakter oluşturulan bu koridordan geçerken karşı karşıya geldiği kişi ona ne yapması gerektiğini söyler. Bilinç koridorunda yavaş adımlarla y r nmelidir. Koridor sonuna gelen ana karakter bir karara varmış olur. Ancak hala bir karara varamaz ise koridor başından sonuna doğru karakterler tekrar koridor oluşturmaya devam edebilirler.

2.9.5. Donuk İmge

Donuk imge yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve öğrencilerin hayal gücünün gelişmesini sağlayan etkili tekniklerden biridir. Bu teknikte lider katılımcılara bir resim veya videodan bir an gösterir. Sonra grup oluşturmalarını isteyerek bu görüntüyü birlikte hareketsiz olarak canlandırmalarını ister. Lider katılımcıların omuzlarına dokunur ve dokunduğu kişi bu canlandırmada ne hissettiğini sorar. Katılımcıların düşüncelerini ifade etmelerini ister.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri konuşma becerisidir. Çünkü ikinci bir dilde kişinin düşüncelerini o anda konuşarak aktarması zor bir durumdur. Bu teknik öğrencilerin özgüvenlerini artıracak eğlenceli bir şekilde yabancı dil kullanımına alışacaklardır.

2.9.6. Fotoğraf Karesi

Fotoğraf karesi yaratıcı drama eğitimlerinde sıklıkla kullanılmakta olan bir tekniktir. Bu teknikte öğrencilerden bir fotoğraf karesindeki bir olayı, bir zamanı donarak anlatmaları istenir. Sonrasında ise katılımcılardan donarak anlatılan bu fotoğraf karesine katkıda bulunmaları istenir. Fotoğraf karesinde olmayanlar ise bu fotoğrafla ilgili yorum ve görüşlerini dile getirirler. Ancak bu teknik donuk imge tekniği ile karıştırılmamalıdır.

2.9.7. Bölünmüş Ekran

Bu teknikte lider, katılımcılardan filmlerde olduğu gibi iki veya daha fazla sahne oluşturmalarını ister. Bu iki sahnede aynı sürecin iki görüntüsü vardır. Katılımcılar bir sinema film çeker gibi iki sahneyi ileriye veya geriye canlandırmalarla yaparlar. Sahneler arası bağlantılar bir bütünlük oluşturmalıdır. Ayrıca bu teknik sahneler arasında olayların bağlantıları kopmadan uygulanır.

2.9.8. Dedikodu Halkası

Dedikodu halkası bir canlandırmada ana karakterin davranışları hakkında diğer katılımcıların dedikodu veya fısıltı içinde konuşmalarıyla gerçekleşir. Teknikte katılımcıların karakter hakkında fikirleri ve düşünceleri yayılmış olur. Sosyal çevrenin bu karakter ile ilgili ne düşündüğü ortaya çıkar. Bu süreç abartmalara başvurarak ilerleyebilir.

Yaratıcı drama sürecinde bazen tıkanmalar olabilir, canlandırmalar devam edemeyebilir. Bu durumlarda ana kahramanının yakın çevresinden bir yada birden fazla kişi bir fıslıtı ile dedikodu başlatarak etkinliği farklı bir yönde devam ettirebilir. Bu durum gruba gerilim yaşatabilir veya ortaya çıkan sorun için bir çözüm olabilir (Adıgüzel, 2017, s.360).

2.9.9. Pandomim

Pandomim sözcükleri kullanmadan düşüncelerimizi aktarma sanatıdır (Mccaslin, 2016, s.72). “Mim” oyuncunun herhangi bir davranış ya da duyguyu yüz ve beden devinimleriyle anlattığı, yalnızca devinimlere dayanan sözsüz oyun, “Pandomim ise, söze hiç yer verilmeyen, herhangi bir olayı, düşünce ve duyguları kimi kez müzik ve dansla, kimi kez çeşitli eşya eşliğinde, kimi kez gövde ve yüz devinimleriyle yansıtan oyundur (Adıgüzel, 2017, s.363). Başka bir ifadeyle pandomim, kişinin iç dünyasının ve eylemlerinin bilinçli olarak vücudunu kullanarak dile getirebilmesi işidir (Çalışkan ve Karadağ, 2005, s.109).

Pandomim ne kadar vücut dilini kullanma ile ilgili olarak görülse de yabancı dil öğretiminde de kullanılabilir. Vücut dilini iyi kullanan bir öğrencinin özgüveni de artabilir.. Dolayısıyla özgüvenli bir öğrenci öğrendiği yabancı dili de daha cesaretli ve jest mimiklerini kullanarak o dilde söylemek istediğini daha başarılı bir şekilde ifade edebilme imkanı bulabilir.

Pandomim ile ilgili yapılacka tanımlardan yola çıkarak aslında pandonin gerçek hayatta edinilen davranışların soyutlanmasıdır. Örneğin, bir kişinin yerden bir kuuyu kaldırırken belinden güç alması ve o esnada bir bacağına bir adım ileride tutarak ondan güç alması gibi hayattan edinilen hareketlerin hayal ile entegra biçimde kullanılmasıdır.

2.9.10. Akışkan Heykeller

Yaratıcı dramının bu tekniğinde katılımcıların paylaşmakta her hangi bir sakınca görmediği öykülerden oluşmaktadır. Bu teknik aslında psikodramanın bir sahneleme biçimidir. Ancak yaratıcı dramaya uyarlanarak verilebilmektedir (Adıgüzel, 2017, s.381). Bu teknikte öğrenciler hep birlikte ayağa kalkarlar ve kendini hazır hisseden katılımcılardan biri sınıfın veya atölyenin ortasına gelir. Kısa cümlelerle hareketli heykeli başlatır. Diğer katılımcılar ise bu heykele katkıda bulunarak hareketli heykele dâhil olurlar.

Yaratıcı drama etkinliklerinde daha çok değerlendirme aşamasında kullanılan hareketli heykeller tekniği tüm katılımcıların sırayla heykele eklenerek oluşturduğu heykel bütünüdür (Uysal, 2014, s.87).

2.9.11. Sıcak Sandalye

Eğitimde yaratıcı drama çalışmalarında kullanılırken dikkat edilmesi gereken tekniklerden biri de sıcak sandalyedir. Çünkü bu tekniğin psikolojik bir boyutu da bulunmaktadır. Sandalyeye oturtulan katılımcı veya öğrenci hakkında kişisel, kendi yaşantısına dair soruların sorulmamasına özen gösterilmesi gereklidir. Dolayısıyla bu tür sorular yöneltirirse eğitimde yaratıcı dramanın amacının dışına çıkmış olur.

Bu teknik yabancı dil olarak Arapça öğretiminde de aktif olarak kullanılabilir bir tekniktir. Öncelikle bir ünlü, yazar veya bir eser kahramanı gibi bir karakter seçilir. Ardından sınıf içerisinde bunu canlandıracak bir öğrenci seçilir. Daha sonra öğrenci sınıf arkadaşlarının rahatlıkla görebileceği bir yere oturur. Öğrenciler onun etrafında yarım ay oluşturarak otururlar. Ardından herkes o karaktere bürünmüş adaya sorular sormaya başlar ve hangi durumlarda nasıl davranacağı, işin içinden nasıl çıkacağını keşfederek konuşmayı sürdürür.

2.9.12. Rol Kartları (Rol Oynama)

“Rol play” sözcüğü “katılımcının başka bir karaktere ya da tipe bürünmesi, onun duygu ve düşüncelerini, kendi duygu ve düşünceleriymiş gibi yansılaması” olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çeviriler de ise benzer ifadeler kullanılmaktadır (Arslan, 2007, s.35).

İnsanın yaşamının her evresine bakıldığında rol oynamanın bir yeri olduğu görülmektedir. Özellikle çocukluk döneminde oynanan evcilik, doktorculuk gibi oyunlar rol oynamanın ilk örnekleri diyebiliriz.

Rol oynama tekniği, yabancı dil öğretiminde özellikle konuşma becerisini geliştirmede sınıf içerisinde malzeme gerektirmeyen konuyla ilgili uygulanabilecek eğitici ve öğretici bir tekniktir (Arslan ve Gürsoy, 2008, s.115). Ayrıca rol oynama tekniği günlük hayatla bağlantılı bir teknik olması sebebiyle dilin asıl kullanımı konusunda öğrencinin becerilerini geliştirmektedir. Dolayısıyla rol alma tekniği anlatım ve iletişimin temel ögesi olan dili kullanma fırsatı verir (el-Kaħn ve Heniyye, 2009, s.202).

Öğrenciler rol oynama tekniğinde çevresinde gördüğü bazı karakterleri, onların ruh hallerini bazen de meslekleri canlandırırlar. Rol oynama tiyatrodaki olduğu gibi oyunda karakterin tam olarak canlandırılması değildir. Öğrencileri bu rolü tek başına üstlenerek kendilerinden bir şeyler katarak oynar. Çocuklar içtenlikle o kişinin kişiliğine bürünerek rol oynarlar. Canlandırdıkları karakterin davranışlarını iyi analiz edebilirler. Toplum içindeki kişilerin rolüne girmek, o kişilerin birebir taklit edildiği anlamına gelmez. Oynanan karaktere yeni şeyler katıp, yeni diyaloglar eklenir (Bayrakçı, 2007, s.10).

Dramanın iç dinamiğine göre öğrenci rol oynama tekniğiyle kendini samimi, içten bir şekilde oynamaya bırakır. Bu teknik özellikle konuşma gerektirdiği için yabancı dil öğretiminde etkili kullanılabilir. Çünkü bir rol oynama etkinliğinde öğrenci, yabancı dildeki vurgu, ses tonlamaları, telaffuz ve diğer unsurların nasıl ifade edildiğini ve kullanıldığını edinmiş olabilir. Derslerde rol oynama tekniği uygulamalarında gönüllülük esastır. Öğretmen teknik öncesinde öğrencileri rol oynamaya dair bilgilendirilmelidir.

2.9.13. Rol Değiştirme

Rol değiştirme tekniği psikodrama alanında da iyileştirme, arınma amacıyla kullanılan bir tekniktir (Adıgüzel, 2017, s.331). Her rol değiştirme aslında bir ayna tutmaktır. Katılımcının kendini yeni rolde hem kendi gözüyle görür hem de önceki oynadığı rolde bakma şansı yakalar. Oyunda yer değiştirerek karşıt role girmesi empati becerisini de geliştirir (Özbek ve Leutz, 2003, s.45).

Rol değiştirme tekniğinde canlandırılan oyun bir süre sonra durdurulur ve oyuncular oynamadıkları başka kişinin rolüne girerler. Bu tekniğin amacı aslında katılımcılara empati yaptırarak günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda nasıl bir anlayış getirmeleri gerektireceklerine ışık tutar ve yol gösterir.

2.9.14. Eş Zamanlı Doğaçlama

Eş zamanlı doğaçlamada ikili gruplar oluşturulur. Canlandırmalar oluşturulan bu iki grup eş zamanlı olarak gerçekleştirir. Bu tekniğin en önemli avantajı seyredilme kaygısı olmaması ve bu tekniğin kalabalık sınıflar için kullanılmaya uygun olması sebebiyle etkili bir tekniktir.

Bu doğaçlama tekniğinde lider katılımcıları gruplara ayırır. Örneğin, A grubu çocuğuna televizyon izlemesini istemeyen anne rolünü oynayacaklardır. B grubu televizyon izlemek

isteyen çocuğu oynayacaktır. Rol belirlemesinin ardından herkes yan yana yerini alır. Lider sırayla veya kişinin omzuna dokunarak canlandırmayı devam ettirmelerini ister ve eş zamanlı bir doğaçlama etkinliği yapılmış olur. Arapça konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, tepki ve ifadelerin daha iyi kavranması ile birlikte, duygu aktarımına hakim olma açısından konuşma becerisi derslerinde kullanılabilecek güçlü tekniklerdendir.

2.9.15. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası tekniği, bir konu veya problem hakkında çözüm üretme, o konuyla ilgili düşünce ve fikir üretme tekniğidir. Bu tekniğe “Buluş Fırtınası” da denilmektedir (Demirel, 2016, s.105). Önceden belirlenen bir sorun ile ilgili çözüm üretmek amacıyla katılımcıların mümkün olduğu kadar fazla düşünce üretmeleri temelli oluşturulan bir tekniktir. Orta ve ileri seviyedeki öğrencilere uygulanması etkili olur (Durmuş, 2013, s.130). Bu teknikte öncelikle sorun ne olduğu belirlenir. Beyin fırtınası tekniği 10-15 kişilik gruplara, bir zaman dilimi belirlenerek uygulanır. Bu süreçte katılımcılar konu ile ilgili tartışır, görüş alışverişinde bulunurlar.

Beyin fırtınası oturumu ısınma, fırtına ve varılan sonucun uygun olup olmadığının değerlendirilmesi şeklinde 3 bölüme ayrılabilir. Bu tür çalışmalarda kimin fikrinin daha parlak olduğundan daha çok ortaya atılan bir fikrin bir başkası tarafından geliştirilmesi, bunun da bir başka kişinin tarafından daha da geliştirilerek parlatılması şeklinde imece usulü uygulanmaktadır (Erez ve Erez, 2017, s.105). Beyin fırtınası tekniğinin işlenişi için katılımcıların aktif olması ve konuya eleştirel yaklaşması önemlidir. Beyin fırtınası sınıf içi etkinliklerde çok sık kullanılan etkinliklerin başında gelir.

Beyin fırtınası etkinliği sırasında neşeli ve rahat bir ortam sağlanmalıdır. Bu teknik yabancı dil öğretiminde sistemli bir şekilde kullanıldığında öğrencinin bir konu hakkında bilinçaltında kalmış düşüncelerini dile getirerek öğrendiği yabancı dilde kendini ifade edebilme becerisi geliştirebilir.

2.9.16. Geri Dönüş

Geri dönüş tekniği süreçsel bir drama etkinliğinde kullanılır. Karakterin geçmişte ne yaptığı gösterilecek olayları hatırlaması sağlanır ve karakter canlandırmasına devam eder. Geriye

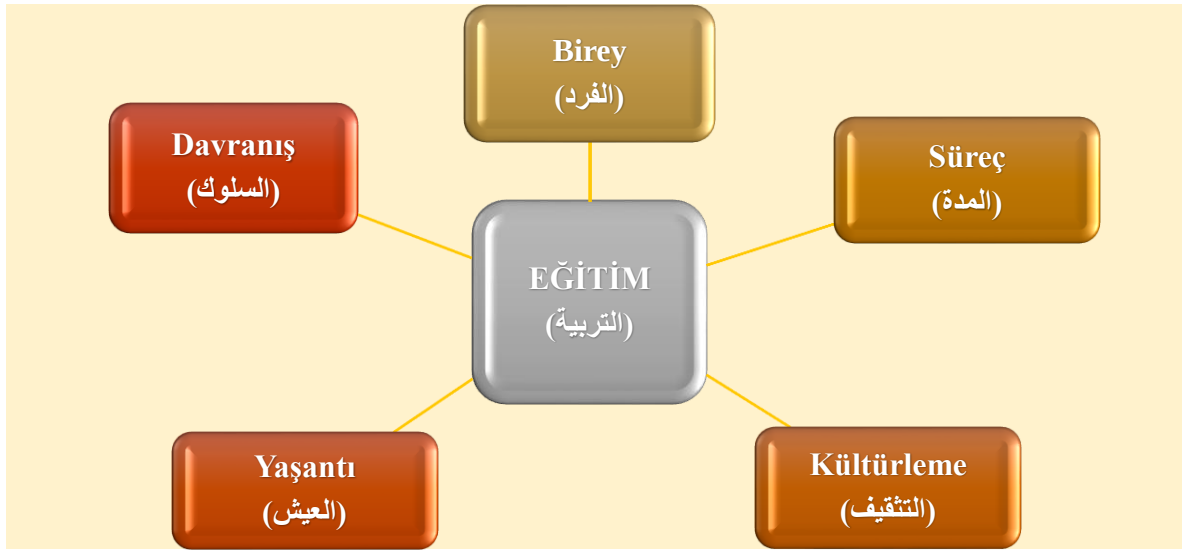
dönüş tekniğinde geçmişte gerçekleşen bir olayın içerisinde bulunulan durum için can alıcı durumlardan olması gerekir.

2.10. Yaratıcı Drama ve Yabancı Dil Öğretimi

Küreselleşmenin beraberinde gelen zorunluluklardan biri de ana dilin yanı sıra bir yabancı dilin öğrenilmesidir. Okullarda verilen yabancı dil eğitimleri de bu amaçla öğretilmektedir. Dolayısıyla kişinin yabancı dillerden en az birini öğrenmesi artık bir zorunluluk durumuna gelmiştir. Bu gerekliliği, yerine getirirken öğrenci bazı engellerle karşılaşması muhtemeldir. Bunlardan biri de konuşma becerisini istenilen düzeyde geliştirebilmektedir. Bunun için öğrenci birçok yöntem deneyebilir. Yabancı dilde TV programları izlemek, radyo dinlemek, yabancı arkadaşlar edinme çabası gibi birçok yola girmektedir. Ancak yabancı dilin aktif kullanılabilmesi için gerekli olan iki temel unsur bulunmaktadır. Bunlar; yabancı dilde cesaret ve yabancı dili aktif kullanma ortamını sağlamak vb.

Yaratıcı drama birçok disiplinde beraberinde kullanıldığı gibi yabancı dil öğretiminde de aktif biçimde kullanılabilir. Özellikle konuşma becerisi geliştirilmesinde yaratıcı drama yöntemi adeta biçilmiş bir kaftandır. Çünkü anadil öğreniminde kişi öğrendiği dilin ortamında yaşayarak o dili kullanmaya maruz kalmaktadır. Yabancı dil öğrenimi de dilin karmaşık yapısı itibarıyla zor bir süreçtir. Dolayısıyla anadil öğrenimindeki gibi aktif bir süreçten geçerek o dilin gerçek hayata benzer bir ortamın yaratılmasıyla kişi konuşma becerisi ancak geliştirebilir. Dolayısıyla yaratıcı drama da öğrenilen yabancı dilin bir nevi ortamı oluşturularak pratik esnasında öğrenebilme fırsatı yakalayabilir. Chomsky (2018)'nin de belirttiği gibi ilk dil olan anadili öğrenme gerçek bir sorun yaratmamaktır. Çünkü anadil öğrenme öncesinde çocuk çevresiyle ilişkilerinde bir simge dizgesinin temel öğeleri kazanmış olmaktadır. Bu sebeple ilk dili öğrenme, temel adımın önceden atılmış olması, ayrıntıların ise önceden var olan bir çevrenin içerisinde geliştirilebilmesi bakımından, ikinci dil olan yabancı dili öğrenmeye benzetilmektedir.

Modern gelişmelerin ışığında eğitime yönelik çalışmalar, kişinin potansiyelinden hareketle ve beş duyunun izlenimlerinin kayıtlarını kullanan, insanın hem kendini hem de başkalarını keşfetmeye odaklı eğitim anlayışına yönelmeye başlamıştır (Vural ve Somers, 2016, s.1). “Eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı (amaçlı ve planlı) olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1997, s.12). Aşağıda verilen şekilde eğitimi oluşturan temel kavramlar belirtilmektedir (Demirel, 2016 , s.6):



Şekil 10. Eğitimle ilgili temel kavramlar

Eğitimin temel kavramlarına göre kişi kendi yaşantısıyla ve kasıtlı kültürleme ile birlikte davranışlarında istenilen duruma gelme süreci eğitimi oluşturmaktadır. Yaratıcı dramada bu şekildedir. Kişi yaratıcı dramada yaşantılarını, hayattan edindiği tecrübeleri kullanarak katılımcılar arası kültürleme yoluyla belli bir süreç içerisinde kişinin davranış, tutum edinmesidir. Bunu böylece yabancı dil öğretimine uyarlayarak, öğretilecek dili gerekli ortamı hazırlayarak öğretilmelidir. Eğitimde hedeflenen bireyi yaşama hazırlamak olduğundan dolayı eğitim-öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler de eğitimin bu amacına uygun olması gerekmektedir.

Çeşitli disiplinlerde etkin kullanılmakta olan yaratıcı drama, yabancı dil öğretiminde de etkin kullanılmaktadır. Yabancı dil öğreniminde de durum böyledir. Aynı kelimeye yazılı metinlerde defalarca rastlamış olan bir öğrenci dinleme ve konuşma becerilerinde bu kelimeyi etkin kullanamayabilir. Bilindiği üzere her bir beceri kendine özgüdür. Dolayısıyla dinleme becerisi ve özellikle de konuşma becerisinde öğrencinin bildiği kelime ve yapıları atölyelerde kullanma imkânı bularak günlük hayatında da kullanma alışkanlığı kazanacaktır.

Yaşantılara dayalı öğrenme bireyde kalıcı öğrenmeyi sağlar, bunun için de etkin katılım gerekir. Demirel (2005)'in sözel ağırlıklı öğretimde %10 olan hatırlama ve kalıcılık görselde %30, yaşantılara dayalı öğretimde %90'a ulaşmaktadır ifadesi ise yaratıcı dramanın eğitimdeki önemini desteklemektedir. Çünkü arka planda yaşantılardan yararlanılan bir öğrenmede zaman ve mekân gibi bir planlama bulunmaz.

Yaratıcı drama eğitimi alan bir ve uygulayan bir eğitimci birçok probleme alternatif çözümler getirebilir. Özellikle bu yönüyle Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ile bağlantılı uygulamalar içermektedir.

Gardner, insanların beyinde dilsel, görsel, sayısal ve mimiksel gibi birçok sembol sistemini kullanarak ayrı ayrı psikolojik işlemler gerçekleştirdiğini savunmaktadır (Talu, 1999, s.164). Yaratıcı drama da, sınıf içi ve dışında uygulanabilmesi yönüyle Gardner'ın çoklu zekâ kuramına uygun bir yöntemidir.

Türkiye'de yabancı dil öğretim programlarına bakıldığında öğretim yoğunluğu bakımından ilk sırada İngilizce eğitimi ardından özellikle İmam Hatip Ortaokulları ve Liselerinde Arapça eğitimi bulunmaktadır. Haftalık 4 saatlik bir Arapça öğretiminde özellikle ders saatlerinin dil eğitimi açısından yeterli olmaması, bir sınıftaki öğrenci sayısının çok olması ve özellikle dil eğitimi için gerekli ortamın ve yöntemin sağlanmaması Arapça öğretim temellerinin atılmasında yaşanan sıkıntıların en önemlilerini oluşturmaktadır.

Yükseköğretim Kurumu 16 Mart 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile Eğitim/Eğitim Bilimleri fakültelerinden öğretim üyelerinin katıldığı bir çalıştay yapılmıştır. Çalıştay değerlendirmeleri sonucunda, eğitim fakülteleri lisans programlarında güncellemeye gidilmiştir. Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15- 20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır. Böylelikle bütün öğretmen yetiştirme lisan programları arasında çekirdek müfredat oluşturulmuştur. Eğitim sisteminin öğrencinin aktif olduğu bir program izlemeye başlamasıyla güncel lisans programlarına göre Arapça Lisans Programında drama derslerine de yer verildiği görülmektedir (YÖK, 2018, s.20).

Alan bilgisi seçmeli dersleri içerisinde “Arapça Öğretiminde Drama” dersine yer verilmektedir. “Arapça Öğretiminde Drama dersi içeriği: Drama teriminin tanımı ve anlamı; psiko-drama, yaratıcı drama, eğitici drama sosyo-drama vb. kavramlar; drama-oyun ilişkisi; eğitimde drama uygulamalarının tarihçesi; eğitimde dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları; drama ortamı ve öğretmen nitelikleri; dramanın değerlendirilmesi; alanın eğitim amaçlarına uygun drama örnekleri, örnekler geliştirilmesi ve uygulanması” şeklindedir.

Meslek bilgisi seçmeli dersleri içerisinde ise “Eğitimde Drama” dersine yer verilmektedir. Eğitimde Drama dersi içeriği: “Drama ve yaratıcı dramanın temel kavramları (drama, yaratıcılık, yaratıcı drama, oyun ve tiyatro pedagojisi, iletişim-etkileşim, rol oynama, doğaçlama, eylem, dramatik oyun, çocuk tiyatrosu, kukla, pandomim vb.); yaratıcı dramanın aşamaları, boyutları ve öğeleri; rol oynama ve doğaçlama; yaratıcı dramanın tarihçesi; toplumsal olaylar ve yaratıcı drama ilişkisi; eğitimde dramanın uygulama basamakları; eğitimde dramada yararlanılabilecek kaynaklar; yaratıcı drama ders planının hazırlanması ve uygulanması; dramanın bireysel ve sosyal gelişime katkısı” şeklindedir (YÖK, 2018b).

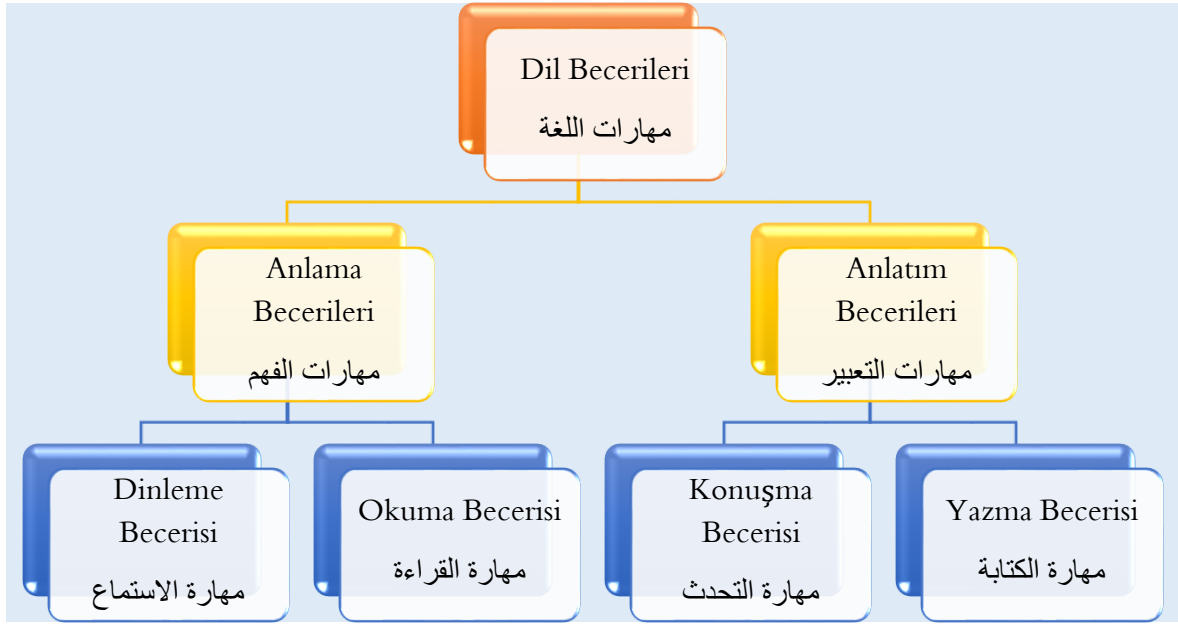
Ayrıca lisans programı alan dersleri içerisinde yer alan “Sözlü İletişim Becerileri I-II” ve “İleri Konuşma Becerileri I-II” derslerinde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı mümkündür.

2.11. Yaratıcı Drama ve Arapça Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde öğretilmesi istenen becerilerin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) uygulamalı bir şekilde dilin aktif olarak kullanılmasıyla öğretilbilecek bir yöntemin derslerde kullanılması önemlidir. Dil becerilerinden konuşma ve yazma “anlatım”, dinleme ve okuma “anlama” becerileridir.

Dil öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar öğrenciyi daha aktif ve başarılı olmasını sağlamak için gerekli yöntemlerdir. Ayrıca öğretim yöntemleri ders esnasında öğrencinin ilgisini dağıtmamayı, derse dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Ancak alışagelmış klasik metotlar hem öğrenciyi hem de öğretmeni teneffüs zilini bekler hale getirmektedir (el-Ğureyşî, 2001, s.38).

Eğitimde drama dersliğin bilimsel, kültürel ve eğlenceli bir çalışma alanına dönüştürmektedir. Dersi daha çekici bir hale getirir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerden de olumlu bir dönüt almayı sağlar (el-Bedî, 2013, s.43). Çünkü öğrenci drama da her şeyi kendisi yaşar. Kendi gözleriyle görür, kulaklarıyla duyar ve ortamdaki duygusal durumu hisseder.



Şekil 11. Dil becerileri şeması

Bu becerilerden dinleme ve konuşma dil öğrenen kişinin ilk edinmeye başladığı becerilerdir. Yeni doğan bir çocuğu düşünersek, önce anne ve babasından kelimeleri duyar daha sonra bunları telaffuz etmeye başlayarak konuşmaya başlar. Yazma ve okuma becerileri ise daha sonraki yıllarda kazandığı becerilerdir. Ancak her ne kadar dil edinimi doğasında bu durum böyle olsa da ülkemizdeki yabancı dil öğreniminde bu durum biraz farklıdır. Öğretmenler ve öğrenciler bu dört dil becerilerinden önce daha somut olan yazıya dökülen yazma becerisi, yazılanın okunduğu okuma becerisi ile dil öğretimine başlanır. Dolayısıyla bu durumda dil öğrenmenin ve kullanmanın asıl amacı olan anlamak, konuşmak ve söyleneni anlamak gibi olgular ikinci plana bırakılmaktadır. Bu durumda yapılması gereken ise bu becerilerin öneminin ve etkinliğinin farkına varıp farkındalığını artırmak olacaktır.

Öğrencilerin ilgileri ve yetenekleri yabancı dil öğreniminde de farklılık gösterir. Kimi öğrenciler duyduklarını daha iyi öğrenirken kimileri gördüklerini daha iyi öğrenir. Bu sebeple Arapça öğretiminde yaratıcı drama veya çeşitli öğretim yöntemlerini kullanırken öğrenciler arasındaki beceri ve diğer farklı unsurlar dikkate alınarak dil programı yürütülmelidir.

Eğitim-öğretim programlarının her aşamasına bakıldığında ezberciliğin hâkim olduğu görülmektedir. Ezbercilik ve bilgi yüklemesinin yoğun olarak uygulandığı eğitim sisteminde yaratıcı düşünmeye yeterince zaman ayrılmamıştır. Bu durum öğretmenleri ezberci bir

yönteme bağlı kılmakta olup öğrenciler eğitim-öğretimin bu yöntemlerle yapıldığına alıştırlmaktadır. Böylece öğretmen-öğrenci döngüsü bu şekilde devam etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde tek bir yöntemin bulunmadığını, ancak dil öğretiminde dersin tek bir yöntem ile işlenmesi sonucunda dersin sıkıcı bir hal alabileceğini bu durumda hem öğrencinin hem de öğretmenin motivasyon düşmesi sonucu başarıyı olumsuz etkilemektedir (el-Kaḥn, ve Heniyye, 2009, s.202). Dolayısıyla öğretim yöntemi olarak ta kullanılan yaratıcı drama da her dersin bir yöntemi olmasından ziyade, öğretilmesi gereken kazanıma uygun bir yöntem olduğunda tercih edilmesi önemlidir.

Eğitim kurumlarında ders içerisinde kullanılan eğitsel dramanın Arap Dili öğretimi kapsamında hedefleri maddeler halinde şöyle ifade edilmektedir:

1. Öğrencinin fasih Arapçayı normalden daha iyi öğrenebilmesi için ilgili becerileri geliştirmek.
2. Derslerde kullanılan öğretim metotlarını çeşitlendirme ve düzeltmek.
3. Öğrenciye zor gelen öğretim yöntemlerini, öğrencilerin anlamakta zorlanmayacağı ve sıkılmayacağı bir hale dönüştürebilmek.
4. Öğrencilere ahlaki ve sosyal değerlerini kazandırmak.
5. Öğrencilerin, anlatma, düşünme, düşünceyi aktarma, düzgün telaffuzla konuşma, sonuç çıkarma, görüş ortaya atma, edebi yaratıcılıkta özgüvenli olma, toplu çalışma, sorumluluk bilinci gibi becerileri kazandırmak.
6. Öğrencilere sosyal hayatı tanıma fırsatı yaratma, duygu, gelenek ve göreneklerini tanıma fırsatı vermek.
7. Öğrencilerin psikolojik durumları olumlu etkileme. Sıkıntı, bunalma, depresyon gibi psikolojik sorunların üstesinden gelebilmeleri konusunda gelişmelerini sağlamak(A‘fâne ve el-Levh, 2008; el-Ḳureyşî, 2001; Hales, 2003; Huseyn, 2005; Şukrî, 2004).

Dil alanında da ders içi etkinliklerde kullanılan bir yöntem olan eğitimde drama yöntemi bir yandan da etkinlik esnasında öğrencileri yabancı dilde konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini kullanmaya maruz bırakmaktır. el-Bedî (2013)’nin ifade ettiğine göre, eğitimde drama edebiyatın teknik bir türüdür. Roman, hikaye gibi türler temel alınarak uygulanır. Olayların somutlaştırılması, bir çatışma durum mevcuttur. Aynı zamanda bu etkinliklerde şiirlerde ele alınabilir.

2.12. Konuşma Becerisi

İnsanların birbirleriyle anlaşabilmelerini sağlayan tek araç dildir (Kantemir, 1997: s.63). Konuşma becerisi, dört dil becerisi içerisinde dinleme becerisinin ardından ikinci sırada gelen beceridir. Konuşma insanoğlunun doğuşundan itibaren düşüncelerini anlatmak için kullanmasıyla varlık bulan iletişim yollarından biridir. Konuşmanın tanımına dair birçok kaynakta sunulmuş olan ifadelerle bakılabilir.

Konuşma becerisi, dört dil becerisinin dinleme becerisinden sonra gelen ikincisidir. Konuşma, aslında dil organının dinleyerek, okuyarak ve yazarak kişinin öğrendiklerini tercüme etmesidir (Mustafa, 2002, s.139). Dolayısıyla aslında dil tüm öğrendiğimiz, bildiğimiz ve hissettiğimiz şeylerim tümünün bir dışa yansımasıdır. Dil, ise bunun tercümanı denilebilir.

Türk Dil Kurumu tarafından belirtilen tanıma göre, konuşmak; “1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak, 2.Belli bir konudan söz etmek, 3.Bir konuda karşılıklı konuşmak, söz etmek, 4.Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak” (TDK, 2005, s.1213) gibi tanımlarla açıklanmıştır. Yine aynı kelime kökünden türeyen konuşma; “1.Konuşma işi, 2.Görüşme, Danışma, Müzakere, 3.Dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat, vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans” (TDK, 2005, s.1212) şeklinde tanımlarına yer verilmiştir. Yalın bir tanımla konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözel iletişimin sözlü boyutuyla iletme işidir (Yüksel, 2019, s.132). Diğer bir ifadeyle konuşma, bir insanın başka bir insana ya da topluluğa bilgi, görgü, duygu, düşünce, olay, gezi, gözlem, izlenim, dilek, öneri, deney ve hayallerini sözle anlatması olarak tanımlanabilir (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2012, s.1). Konuşma becerisi, konuşulan dili akıcı ve net bir şekilde konuşabilmek için öğrenilmesi gereken en önemli becerilerden biridir. Konuşma eylemi bir veya daha fazla katılımcı ile etkileşimi içermektedir.

Düşünce dile dayanarak, daha doğrusu dille kaynaşarak görevini yapabilir. Dil basit bir yardımcı değil, düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır. İnsan beyinde kelimeler nesnelerin imgeleriyle birlikte doğmuşlardır (Vendryes, 2001, s.21). Dil becerilerinden biri olan konuşma da, kişinin duygu ve düşüncelerini sözle aktarması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa çıkması olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2014, s.3). İnsan konuşma yoluyla düşüncelerini, hislerini karşı tarafa aktarabilmektedir. Ancak bu elem esnasında

beyin, konuşma organı olan dil ve sesler gibi unsurlarla meydana gelen karmaşık bir işlemdir.

Dil becerileri temel olarak anlama ve anlatım becerilerinden oluşan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ve bunun yanı sıra dil bilgisinden oluşmaktadır. Genel olarak yabancı dil öğretimindeki amaç kişiye bu dört beceriyi kazandırabilmektir. La Fontaine'in de dediği gibi, gerçek olan şu ki:

“Her şey konuşur, her şey

Evrende;

Yok dilden yoksun bir şey

Evrende” (Vendryes, 2001, s.17)

Konuşma becerisi, dinlediğini anlama becerisi geliştirilmeden önce gelişme göstermesi çok zordur. Ana dili öğrenen bir kişi önce dili duyup sonra öğrendiklerini sözlü iletişimde aktarabiliyorsa yabancı dil öğreniminde de durum böyle gelişmektedir. Bu sebeple konuşma eğitimi esnasında dinleme becerisini geliştirici etkinliklerle bir alt yapı oluşturulmalıdır. Yine öğrencilerin doğal ve rahat bir ortamda konuşabilmeleri için sözlü iletişime mümkün oldukça yer verilmeli, o esnada sadece öğreticinin değil öğrencilerin de konuşmaya katılmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin sınıf içerisinde iyi bir konuşma eğitimi almaları için üç ana sebep vardır. İlk olarak öğrencilere günlük hayatta olduğu gibi konuşabilmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır. İkinci olarak, öğrenciler hata yaparak öğrenebilecekleri konuşma görevleri verilmelidir. Bu şekilde öğrenciler sınıf içerisinde diğer öğrencilerinde hatalarını görerek kendi hatalarını da düzeltme fırsatı bulabilirler. Son olarak öğrenciler beyinde sakladıkları çeşitli öğeleri harekete geçirme fırsatı bulacaklardır. Böylelikle zaman içerisinde otomatik olarak o dilin kullanıcıları olurlar. Bu öğrencilerin ifade etmek istediklerini düşünmek için fazla zaman kaybetmeden kelime ve yapıları akıcı olarak kullanabilirler (Harmer, 2008, s.123). Dolayısıyla yabancı dil öğretilirken de en iyi fırsatın sınıf içinde oluşturulacak fırsatlar olduğunun unutulmamasıdır. Özellikle yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede değil de başka bir ülkede öğrenen öğrenci için sınıf içi etkinlikler son derece önemlidir.

Antropolojinin linguistik dalı üzerinde çalışan bilim adamları, konuşma ile araç yapma yeteneğinin aynı zamanda ve birlikte başlamış olabileceğini ve bunun en az iki milyonlu bir

geçmişı karşılayabileceğini ileri sürmektedir (Yüksel 2019, s.133). Yapılan bu araştırmalar ışığında, konuşmanın köklü bir geçmişı olduğunu ve günümüze kadar olan bu süreçte farklı dillerin ortaya çıkması, insan ihtiyaçlarının artması sebebiyle her geçen gün yenedisiplinlerin ortaya çıkması dili her ne kadar karmaşık bir hale getirse de etkili bir iletişim kurmak için konuşma becerisi insanlığın en etkili araçlarından biridir.

Yapılan araştırmalarda yabancı dil öğrenimi için ayrılan vaktin % 45'i dinleme, % 30'u konuşma, % 16'sı okuma ve % 9'u yazmakla geçtiği tespit edilmiştir (Doğan, 2011, s.97). Bu veriler ışığında konuşma becerisinin kişinin hayatında ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Konuşma eylemi aniden olan basit bir hareket değildir. Konuşma eylemi ne kadar aniden meydana gelse de karmaşık bir eylemdir. Bu eylemin birkaç adımı bulunmaktadır. Bu adımlar; duygu uyarımı, düşünme, oluşturma ve dile getirme adımlarıdır (Şehâte ve es-Semân, 2013, s.46). Dolayısıyla kişi konuşmaya başlamadan önce kendi kendine veya dış etkenler vasıtasıyla zihninde dile getirmek istediği bir his veya duygunun uyarımı meydana gelir. Daha sonra dile getirmek istediğini zihin süzgecinden geçirir ve ifadesini oluşturur. Ardından bu aşamalardan geçen ifade sözlü olarak iletilir.

Dört dil becerilerinden biri olan konuşma becerisi, Arapça öğretiminde arka planda bırakılan bir beceri haline gelmiştir. Konuşma becerisinin ihmal edilmesi Arap dili eğitimi bölümleri mezunlarının bulunduğu her alanda kendini göstermektedir.

Yüksel (2019), bir dilde konuşma gücünü çekip çekmediğimizi anlayabilmek için kişinin kendine sorabileceği bir takım soruları belirtmektedir:

- 1.Söylediklerimi karşımdakiler kolayca anlayabiliyor mu?
- 2.Düşüncelerimi açık ve etkili bir biçimde belirtebiliyor muyum?
- 3.Sözcükleri söylerken söyleyiş ve dil yanlışları yapıyor muyum?
- 4.Sesimi duygu ve düşüncelerimi besleyecek bir yönde kullanabiliyor muyum?
- 5.Tekdüze mi, yoksa canlı ve hareketli bir biçimde mi konuşuyorum?
- 6.Konuşmamı jest ve mimiklerle desteklerken yapmacık duruma düşüyor muyum?
- 7.Laf kalabalığından kaçınıyor muyum?

Dil kaygısı, kişisel faktörlerde duyuşsal faktörler kategorisine girer ve bu duyuşsal faktörlerin duygusal düşüncelerle ilgisi vardır. Örneğin, bir öğrencinin kendine, öğretmene, arkadaşlara veya öğretim ortamına karşı tutumu, dil öğrenimindeki başarısını etkileyebilir. Endişe aynı zamanda dil gelişiminde başarıyı belirleyebilecek duygusal bir faktördür. Ancak sınıf içerisinde her bir öğrencinin dil kaygısını sınıflandırmak o kadar da kolay bir durum değildir. Özellikle öğrencilerin yabancı dil konuşmaya olan endişeleri o dili daha önce konuşmamış olmalarından kaynaklanabilir. Bu durum aslında kör bir insana daha önce görmemiş sesini bile duymamış bir hayvanı tanımlamak gibidir. Bu anlayıştan yola çıkarak uzun yıllardır yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiğine dair araştırmalar ve çalışmalar süregelmektedir.

İnsan bilgisinin belirli alanlarını veya inanç sistemlerini araştırmalı, karakterlerini belirlemeli ve kuruldukları inanç ve kişisel deneyimlerle olan ilişkilerini incelemeliyiz. Bir bilgi ve inanç sistemi, doğuştan gelen mekanizmaların etkileşimi, genetik olarak belirlenmiş olgunlaşma süreçleri ve sosyal ve fiziksel çevre ile etkileşimden kaynaklanır. Sorun, bu etkileşim sırasında akıl tarafından oluşturulan sistemi hesaba katmaktır.

Chomsky (1971, s.21)'nin zihnin, üzerine yazılan boş bir sayfa olmadığı ifadesi üzerine, insan bilgisinin belirli alanlarını veya inanç sistemlerini araştırmalı, karakterlerini belirlemeli ve kuruldukları inanç ve kişisel deneyimlerle olan ilişkilerini incelemeliyiz. Bir bilgi ve inanç sistemi, doğuştan gelen mekanizmaların etkileşimi, genetik olarak belirlenmiş olgunlaşma süreçleri ve sosyal ve fiziksel çevre ile etkileşimden kaynaklanır açıklamasını getirmektedir.

Richards ve Rodgers (2001), bu ihtiyacı, dilbilimciler ve dil uzmanları on dokuzuncu yüzyılın sonlarında dil öğretiminin kalitesini arttırmaya çalıştıklarında, genellikle dillerin nasıl öğrenildiğine, dil bilgisinin bellekte nasıl temsil edildiğine ve düzenlendiğine ya da dilde nasıl düzenlendiğine ilişkin genel ilke ve teorilere değiniyorlardı şeklinde özetlemiştir. Özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra, birçok araştırmacı, insanların dilleri nasıl daha etkili öğrendiklerini bulmaya dikkat vermişlerdir. Dil öğrenmeye dair devam eden bu çalışmalar neticesinde de, yabancı dil ediniminin önü açılmıştır.

2.12.1. Arapça Eğitim Programlarında Konuşma Becerisi

Dil becerilerine bakıldığında dinleme ve okuma becerileri “anlama becerilerini”, konuşma ve yazma becerileri ise “anlatma becerilerini” oluşturmaktadır. Anlama becerilerinde “dinleme”, anlatma becerilerinde de “konuşma” yabancı dil öğrenenlere kazandırılması gereken becerilerdir (Doğan, 2009, s.186). Konuşma kimi araştırmacı ve eğitimciler tarafından bir mucize olarak görülmektedir. Aşkın, sevginin, dostluğun, dürüstlüğün, iyiliğin, güzelliğin, savaşın, barışın ve temel birçok duygunun ve kavramın birleştiği bir olgu olarak ifade etmektedir (Yakıcı ve diğerleri, 2012, s.3).

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde sözlü iletişim becerilerinden biri olan konuşma becerisinin sistemli ve aşamalı olarak öğretilmesi için öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önem taşımaktadır. Şehâte ve es-Semân, konuşma becerisi öğretimindeki asıl problemin öğretilen konuşma becerilerindeki amaçların tam olarak belirlenmemesi olduğunu ifade etmişlerdir (Şehâte ve Es-Semân, 2013, s.45).

Bu yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde en büyük görev öğretmene düşmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları, gereksinimleri ve dersin amacı doğrultusunda en uygun yöntemin belirlenmesi öğretmenin bir görevidir. Özellikle iletişim derslerinde yöntem ve teknik belirlerken tek bir yöntemin veya tekniğin belirlenmesi gibi bir zorunluluk yoktur. Öğretmen birkaç yöntemi de entegre edilmiş halde dersinde kullanabilir.

Yabancı dil öğretimindeki amaçlardan biri de öğrenilen dili ifade edilmesi istenenleri o dilde aktarabilme becerisini kazandırmaktır. Ancak genel itibariyle eğitim kurumlarına bakıldığında yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerine verilen önem diğer becerilere kıyasla daha azdır. Yükseköğretim kurumunda Arap dili alanında eğitim veren bölümlerin ders müfredatlarında “etkili konuşma becerisi”, “iletişim becerileri”, “konuşma becerisi” ve “sözlü iletişim becerileri” gibi yabancı dilde sözlü iletişim dersleri olsa da ders bu ders sayılarının az olması ve etkili olmaması öğrencilerin bu dilde etkili konuşma becerileri kazanmasına yeterli olmamaktadır.

Eğitim-öğretim programlarına ve derslerin işlenişine baktığımızda son yıllarda bu konuda değişiklikler olsa da dersler öğretmen odaklı işlenmektedir. Ancak konuşma ve dinleme gibi sözlü iletişime dayalı derslerde öğrencilerin bir yabancı dili pratik olarak kullanımlarının kazandırılması için çoğunlukla öğrenci temelli bir eğitim programına ve öğrencinin ön planda olduğu yöntem ve tekniklerin kullanıma ihtiyaç duyulmaktadır.

Yabancı dil eğitiminde başarılı bir telaffuz öğretimi yapılabilmesi için izlenebilecek aşamaları beş adımda belirtilmiştir:

- 1.Dinleme: öğrenci materyali öğretmen veya ses kaydı vasıtasıyla en az iki kez dinlemelidir.
- 2.Ayırt etme: benzer ve farklı sesleri ayırt eder.
- 3.Tanıma: birbirine yakın problemleri ayırt etmek için alıştırma yapılır.
- 4.Sesi telaffuz etme: öğrenci, öğretmen yardımıyla öğrenilen sesi telaffuz eder.
- 5.Düzeltilme: ses doğru telaffuz edilmese, öğretmen vurgu, tonlama ve ritimleri etkin kullanarak öğrencinin doğru telaffuz etmesi sağlanır (Demirel, 2019, s.105).

İnsanların ulundukları duruma ve ortama başarılı bir şekilde uyum sağlamaları için konuşma becerisini etkili kullanmaları gerekmektedir. Bu sebeple Yakıcı (2012)'nin belirttiği hususlara dikkat etmek ve Arapça öğretiminde de öğrencilere bu hususlar doğrultusunda eğitim vermek önem arz etmektedir:

- 1.Konuşamama korkusunu yenmek.
- 2.Konuşmanın amacını belirlemek.
- 3.Telaffuz hatalarını gidermek.
- 4.Güzel ve etkili konuşma bilincini kazandırmak (Yakıcı ve diğerleri, 2012, s.5).

Yukarıda belirtilen bu hususları kazandırılması için birçok yöntem bulunmaktadır. Yaratıcı drama da içinde birçok teknik barındırarak öğrencinin aktif olduğu atölyeler sayesinde konuşma korkusunu yenen, konuşmadan önce amacını belirleyen, öğrendiği yabancı dili doğru telaffuzlarıyla etkili bir şekilde konuşabilen öğrencilerin yetiştirilmesi mümkündür.

Konuşma becerisinin öğretiminde amaçlar belirlenirken bilişsel, duyuşsal ve duyusal alanlardaki öğrenme hedeflerini kapsayan bilişsel süreç boyutunu gösteren Bloom taksonomisi izlenerek planlanabilir.

Lander ve Brown (2006, s.55-70), dil öğretiminin özünü oluşturan bilişsel ilkeleri (Cognitive Principles) aşağıdaki şekilde sıralayarak ifade etmektedir:

Otomatiklik (Automaticity): Özellikle dili kültürel ve doğal ortamında yaşarken, yabancı dil öğrenen çocukların gözlenen başarısı tartışılmaz. Çocuklardaki bu başarı gözlemlendiğinde

ve araştırıldığında bunu dil öğrenirken kendi dil biçimlerini ortaya koymadan olduğu gibi öğrenmelerine ilişkilendirmek mümkündür.

Anlamlı Öğrenme (Meaningful Learning): Anlamlı öğrenme ilkesi de otomatiklik ilkesine yakındır. Bir dili ezberleyerek öğrenmek yerine anlamlı olanın baskın olması durumunda gerçekleşen öğrenme biçimidir.

Anlamlı öğrenme öğrenilecek olan bilginin kavramsal olarak öğrenilmedi durumudur. Yani öğrenci bilinçli olarak ve net bir biçimde yeni öğreneceği bilgi ile eski öğrendiği bilgi arasında ilişki kurabiliyorsa bu anlamlı öğrenmedir (Dikici, Türker ve Özdemir, 2010, s.102). Anlamlı öğrenme öğrenci ön planlı bir öğrenmedir. Fikirlerin, öğrenilenlerin, duyguların yani zihnin kontrol edilebilmesidir.

Anlamlı öğrenme, araştırmacı Ausubel ile anılmaktadır. Ausubel'in öncülük ettiği bu kuramın en temelinde öğrenmenin temelinde bilgi birikiminin olduğunu savunur. Ayrıca etkili bir sözel öğrenmenin uygulanması durumunda anlamlı ve olumlu bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini ifade etmektedir (Korkmaz, 2006, s.18).

2.12.2. Konuşma Becerisi Aşamaları

Konuşma eylemi aslında çok basit bir işlem değildir. Aksine karmaşık bir işlemdir. Bu işlemin peş peşe ve bir anda gerçekleşen dört adımı bulunmaktadır. Bu adımları insan ne kadar fark edemese de bir anda gelişen adımlardır ve konuşan kişi bunu fark edemez. Mustafa (2002), bu dört adımı şu şekilde açıklamaktadır:

1.Uyarıcı (استثارة) : kişiyi konuşmaya itecek karşıdaki birinin soru sorması, bir diyalog veya bir olay içerisinde olması gibi dışardan gelen dürtüler olmasıdır. Bu olaylar sonucunda kişinin zihninde konuşmak için bir fikir oluşur.

Bu adımlar çok uzun süren olaylar gibi görülse de aslında anlık olan olaylardır. İnsan beyninin anlık bir işleyişidir. Örneğin, masadan yere düşmekte olan kalemi kişinin aniden eliyle yakalaması ve düşmesine engel olması gibi konuşma eylemi de kişinin özellikle bilinçli olarak beynine hükmedebileceği bir olay değildir.

2.Düşünme (التفكير): Bu adımda kişi artık konuşmaya teşvik edilmiştir. Bir başkası veya karşılaştığı durum zihnini konuşmaya ikna etmiştir. Bu adımda ise konuşmacı zihninde düşüncelerini toplar, düzenler ve anlamlar arasında bağlantılar kurar. Bu bağlantıyı değerlendirir.

3.Sözcük Seçme (صياغة/الترجمة): Sözcük seçme aşamasına gelen konuşmacı dinleyicinin durumuna uygun olarak düşüncelerini anlatabileceği kelime, cümle ve kalıpları itinayla seçer.

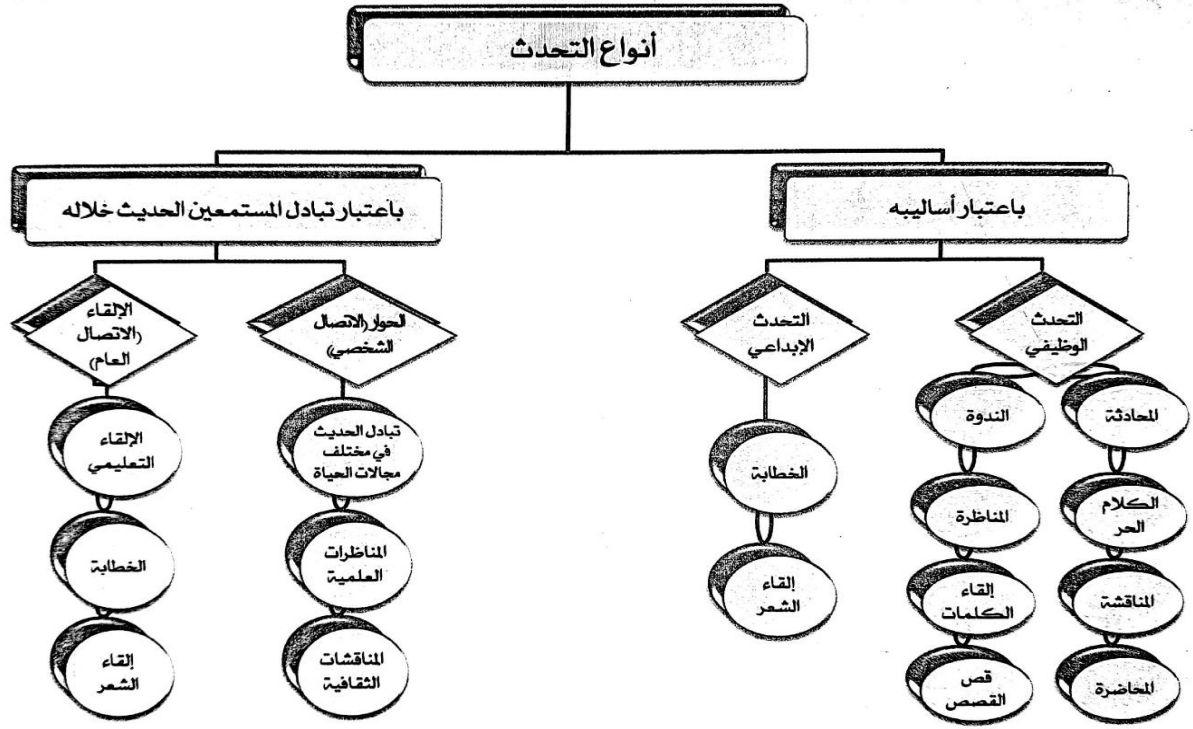
4.Gönderim/Seslendirme (الإرسال/الأداء الصوتي) : Zihninde tüm tasarımlarını yapan kişi artık bu adımda konuşmanın seslendirme eylemine geçer ve ifade etmek istediği cümleleri kendine göre hatalardan ayırarak ifade eder.

Konuşmanın anlık meydana gelen bu aşamalarına bakıldığında aslında beyinde meydana gelen bu sıralı olaylar neticesinde dil becerilerinin hızlı dönüt verdiği bir olarak tanımlayabiliriz.

2.12.3. Konuşma Türleri

Konuşma işlemi, kişinin içinde bulunduğu durum, konum ve konuşulacak konu itibariyle çeşitlendirilmiştir. Bu farklılıklar sebebiyle farklı türleri bulunmaktadır. Bir konferansta yapılan konuşma ile telefon görüşmesinde gerçekleştirilen konuşma iletişimi aynı değildir. Tek kişilik konuşmalar, görüşmeler, konferanslar, bir şiir dinletisi farklı türlerde farklı üslup ve kullanımlar seçilerek yapılan bir eylemdir.

İnsanın bulunduğu her ortamda konuşma işlemi gerçekleşmektedir. Ancak konuşulacak konunun içeriği, işlevi ve bulunulan ortam dikkate alınarak konuşmanın türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. eş-Şihri (2011), مهارات التدريب اللغوي (Dil Öğretimi Becerileri) adlı kitabında konuşma türlerini aşağıdaki tabloda kısımlara ayırarak incelemektedir:



Şekil 12. eş-Şihri (2011)'nin konuşma türleri tablosu

Konuşma türleri yukarıda belirtilen tabloya göre yöntem ve dinleyicilerin konuşmaya katılımı olmak üzere iki ana kısma ayrılmaktadır. Yöntemine göre konuşma ise, işlevsel konuşma ve yaratıcı konuşma şeklinde iki kısımda incelenmektedir. Dinleyicilerin konulmaya katılımıyla olan konuşma türü ise diyalog ve tek kişilik konuşmalar olmak üzere iki kısımda sıralanmaktadır. Bu başlıklar altında konuşma türleri aşağıda çeşitleriyle açıklanmaktadır:

2.12.4.1. Yöntem Bakımından Konuşma

Konuşma türleri yöntem bakımından iki kısma ayrılır. Bunlar “işlevsel konuşma” ve “yaratıcı konuşma”dır.

1.12.4.1.1. İşlevsel Konuşma

İşlevsel konuşmada asıl amaç kişilerin birbirleriyle ihtiyaçları doğrultusunda yaptıkları konuşmalardır. Konuşmanın bu türünde kişiler hazırlıksız bir şekilde veya kendi üsluplarını kullanarak konuşma işlemini yaparlar. Dolayısıyla bazı kaynaklarda bu türler “hazırlıksız

konuşmalar” başlığı altında da incelenmektedir. Bu konuşma türü diğerlerine göre daha kolaydır. Çünkü kişiler kendilerine has bir üslup belirlerler.

Bu başlık altında işlevsel konuşma türleri aşağıda belirtilmektedir:

- Karşılıklı Konuşma (المحادثة)
- Serbest Konuşma (المحادثة الحرة)
- Tartışma (المناقشة)
- Konferans (Ders) (المحاضرة)
- Sempozyum, Seminer, Çalıştay vs. Konuşmaları (الندوة/المحاضرة/المؤتمر والإخ.)
- Münazara, Tartışma (المناظرة)
- Bir Konuda Konuşma Yapmak (إلقاء الكلمة)
- Öykü Anlatmak (قصّ القصص)

2.12.4.1.2. Yaratıcı Konuşma

Yaratıcı konuşma daha çok edebi üsluba dayanan bir türdür. Duyguların ifade edilmesi, belagat içeren ifadeler ve dinleyiciler üzerinde duygusal boyutta etki bırakacak türde konuşmalardır. Bu tür konuşmalarda söz sanatları sık kullanılır. Hazırlıklı yapılması gereken konuşma türüdür.

Bu başlık altında yaratıcı konuşma türleri aşağıda belirtilmektedir:

- Söylev, Hitabet (الخطابة)
- Şiir Okuma (إنشاد الشعر)

2.12.4.2. Dinleyicilerin Karşılıklı Konuşması

Dinleyicilerin karşılıklı konuşması ise iki kısma ayrılmaktadır. Bunlar “diyalog konuşmaları” ve “tek kişilik konuşmalar”dır. Bu konuşma türleri her ne kadar aynı başlık içinde yer alsalar da aralarında temel farkları bulunmaktadır.

2.12.4.2.1. Diyalog Konuşmaları

Diyalog konuşmalarında konuşmacı, konuşma ve alıcı olan dinleyici arasında geçmektedir. Sokakta, çarşıda, okulda veya aile arasında günlük hayattan konuşmaların her biri diyalog konuşmalarıdır. Bu türde yapılan konuşmalar aniden yapılır ve bir plan veya program gerektirmez.

Ancak aşağıda belirtilen diyalog konuşmalarından diğerleri ise bilimsel ve kültürel toplantılarda yapılan konuşmalardır. Bu tür konuşmalarda hazırlık gerekmektedir (eş-Şihri, 2011, s.74). Bilimsel veya konuşulacak alan ile ilgili kavram ve terimlerle birlikte konuşma üslup bakımından da farklılık göstermektedir.

Bu başlık altında diyalog konuşmaları türleri aşağıda belirtilmektedir:

Günlük Konular Hakkında Konuşma (التحدّث في الموضوعات الحياتية)

Bilimsel Toplantılar (المناظرات العلمية)

Kültürel Tartışmalar (المناقشات الثقافية)

2.12.4.2.2. Tekli Kişilik Konuşma

Tek kişilik konuşmalar belli bir kitleye belli konularda belirli bilgilerin aktarılması için yapılır. Eğitim kurumlarında verilen dersler veya toplantılar, şiir dinletileri gibi edebi toplantılarda kürsü önünde yapılan konuşmaların tek kişinin yaptığı konuşmalar olup dinleyiciler bu konuşma esnasında pasif durumdadırlar.

Tek kişilik konuşma türlerine ait örnekler aşağıda belirtilmektedir:

Ders Anlatma (إلقاء المحاضرة)

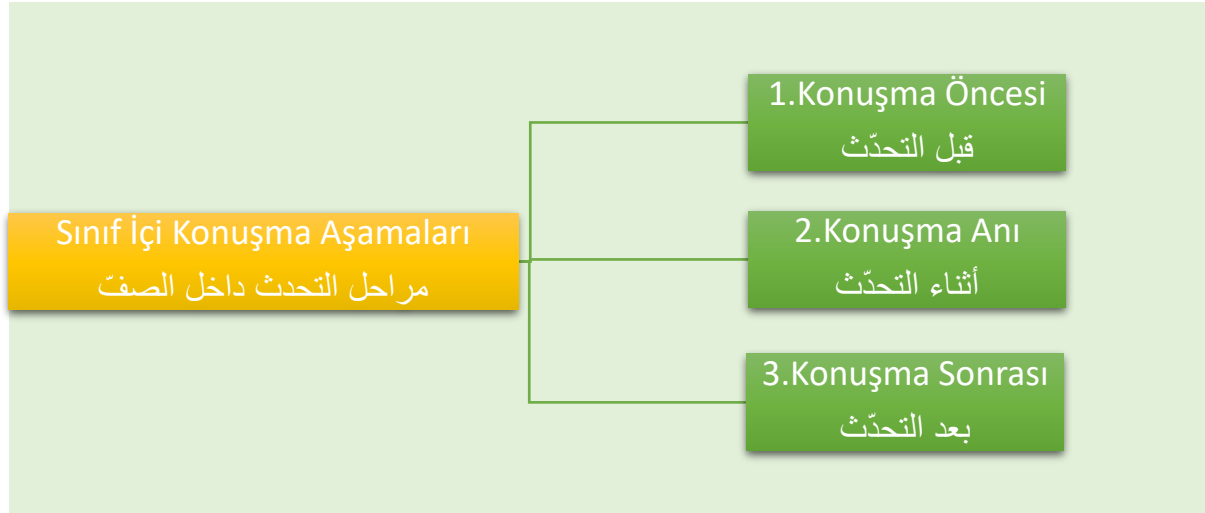
Hitabet, Söylev (الخطابة)

Şiir Okuma (إنشاد الشعر)

2.12.4. Sınıf İçi Konuşma Etkinliklerinin Aşamaları

Konuşma becerisi de diğer dil becerileri gibi sistemli bir şekilde öğretilmelidir. Bu sebeple diğer dil becerilerinde olduğu gibi sınıf içerisinde konuşma becerisi öğretilirken bazı aşamalar ve bu aşamaların içeriğinde ders esnasında uygulanabilecek tekniklerin kullanılmasıyla ders işlenişi yapılır. Bu tür aşamaların ders esnasında uygulanması ve adım

adım gidilmesinin sebebi öğrenciyi duygusal, psikolojik yönden konuşma aşamasına hazırlamak ve öğrencinin rahat bir ortamda olduğunu hissettirerek konuşmasını sağlamaktır. Ayrıca konuşmanın bu aşamalarının ilki olan konuşma öncesi aşamasında da öğrencinin arka plan bilgilerini açığa çıkarmak, düşünmesini sağlamak ve konuşulacak konu hakkında ön bir beyin fırtınası yapmaktır. Konuşma becerisi aşamaları aşağıdaki tabloda belirtilmektedir:



Şekil 13. Sınıf içi konuşma aşamaları

2.12.4.1. Konuşma Öncesi

Konuşma öncesindeki asıl amaç öğrencinin konuşmaya hazırlıksız şekilde yakalanmasını önlemektir. Öğrenci konuşma dersine başlamadan önce pratik ve bilgi açısından kendini eksik hissedebilir. Yabancı dil öğrenirken öğrencilerin en çok zorlandığı alan konuşma becerisidir.

Konuşma öncesi aşamasında öğrenciler yapılacak etkinliği tanırlar ve etkinliğin nasıl uygulanacağı hakkında bilgi edinirler. Demir (2018), öğrencilere görev hakkında açıklama yapmanın onların dersin işleyişinde kendilerine bir yol çizeceklerini ifade etmektedir. Görev öncesi aşamanın son adımında ise öğrencilere görev planlaması yapmaları için belli bir süre verilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır.

Güneş (2013), yapılandırıcı yaklaşıma göre konuşma becerilerini geliştirmek için bazı etkinliklere ağırlık vermek gerektiğini ifade etmektedir. Bu süreçte konuşma öncesi uygulanabilecek etkinlik alanları aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

Zihinsel Hazırlık: Bu süreçte ön bilgilerin harekete geçirilmesi için soru sorma, öğrencilerin görüşünü alma gibi bazı etkinlikler yapılarak konuşulacak konuya hazırlık yapılır. Ardından

bu sorularla konuşma konusu seçimindeki amaç belirlenmelidir. Seçilen konunun hangi yöntem ve teknikler sunulacağına karar verilmelidir. Burada öğrenci farklı teknikler kullanarak konuşma becerisini geliştirmesine yönlendirilmelidir.

Konuşmayı Yapılandırma: Öncelikle konuşma için seçilen bilgiler mantıksal bir düzen içinde kâğıda aktarılmalıdır (Güneş, 2013, s.116). Yabancı dilde verilen konuşma eğitimi sürecinde konu ile alakalı kullanılacak terim ve kavramlar gözden geçirilmelidir. Konuşmaya bir plan çizilmeli ve bir kompozisyon yazısında olduğu gibi giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmalı, konuşma bu düzen içinde sürdürülmelidir.

Dikkat Çekme: Konuşmaya geçilmeden önce öğrencilerin konuya dikkatlerini çekmek üzere bazı uygulamalar yapılmalıdır. Örneğin; bir anıyı anlatma, konu ile ilgili bir özlü söz veya şiir okuma, beyin fırtınasına yönlendiren düşündürücü sorular sorma ile yapılabilir.

Sonuç Hazırlığı: Bu adım aslında plan kısmının son adımıdır. Yapılacak konuşmada konunun önemini vurgulayan bir sonuç hazırlanır. Öğrenciler yapacakları konuşmada gelebilecek sorular veya sorabilecekleri soruların cevapları üzerinde düşünürler.

Yukarıda belirtilen adımlara bakıldığında verilen bilgilerin düzenli bir konuşma yapmak için gereken adımların olduğunu görmekteyiz. Yabancı dil olarak Arapça öğrenen öğrenciler konuşma öncesi aşamalarda konuşacakları konu hakkında bilmeleri gereken yapı, ifade ve kavramlara bu şekilde hazırlanabilir. Bu, hem onların yeni ifadeler öğrenmelerine hem de anadilde veya yabancı dilde bir konuşma nasıl yapılır bunu kavramalarına yardımcı olur.

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde konuşma becerileri, sözlü iletişim becerileri gibi derslerde konuşma öncesi hazırlık aşaması çok önemlidir. Konuya hazırlık açısından öğrenciye aşağıdaki gibi ısınma etkinlikleri yaptırılabilir:

-Konuşulacak konu ile ilgili bir metin okutulur. Bununla ilgili öğrencilerle fikir alışverişi yapılır.

-Konu ile alakalı bir video, resim gibi görsel materyaller sunulur. Öğrencilerden bunlarla ilgili yorum yapmaları istenir.

-Konuşma öncesi etkinlik ile ilgili öğrencilerin etkinlik önerileri alınabilir.

Yukarıda belirtilen hususlar aslında öğrencinin arka plan bilgilerini ortaya çıkararak Arapça konuşmalarını sağlamaktır.

2.12.4.2. Konuşma Anı/Sırası

Konuşma anı aşaması ise konuşma öncesinde belirlenen amaç, hedef ve planlara göre konuşmanın gerçekleştiği aşamadır. Güneş (2013b), bu aşamada yapılan çalışmaları aşağıdaki gibi belirtmektedir:

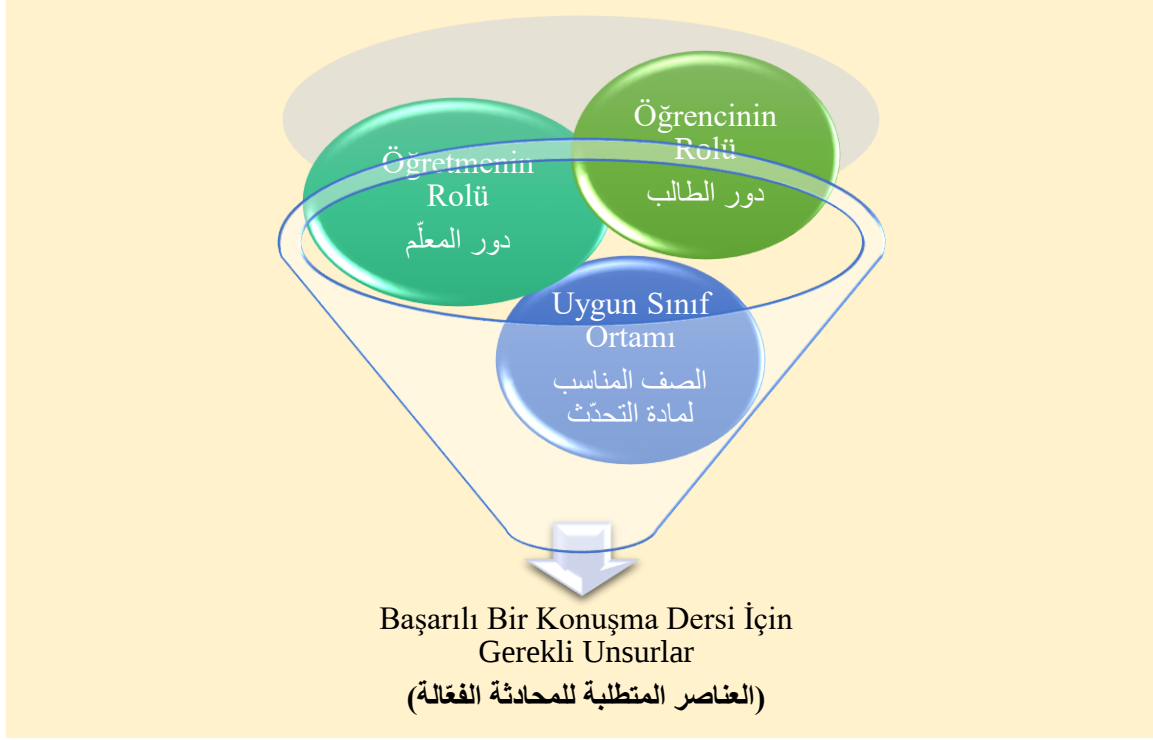
Konuşma: Öğrenci konuşma sırasında bazı noktalara dikkat etmektedir. Konuşma anında bilgileri aktarma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, örnekler verebilme, düşüncelerini ifade edebilme becerilerini kazanmasına dikkat edilmelidir.

Kurallara Uyuma: Öğrenciler konuşma yaparken bazı kurallara uymalarına ve bu becerileri kazanmalarına dikkat edilmelidir. Örneğin;

- Konuşma metinden okunarak yapılmamalıdır.
- Konuşma, dinleyenlerin anlayabileceği hızda yapılmalıdır.
- Sürekli aynı kelimeler kullanılmamalı, gerekli olmayan kelime tekrarları yapılmamalıdır.
- Konuşma yaparken konuşma hızı, vurgu ve tonlama, konuşma biçimi önemlidir.

Beden Dili: Konuşmacının yüz ifadesi, hareketleri, duruşu beden dilini oluşturmaktadır. Konuşma sırasında konuşmacı dinleyicilere dönük konuşmasını yapmalıdır.

Başarılı bir konuşma dersi için yaratıcı drama ve birçok alanda olduğu gibi bazı unsurların uygun olması gerekmektedir. Bunlar öğretmenin rolü, öğrencinin rolü ve uygun sınıf ortamıdır (Dağtan, 2015, s.344). Konuşma becerisi, dinleme becerisi ile paralel gelişen bir beceridir. Sınıf içinde konuşma anında yapılabilecek uygulamalardan biri de dinleme becerisi içerikli materyaller kullanmaktır. Öğretmen ders etkinliklerinde bir video izleterek veya ses dosyası dinleterek öğrencilerden konuşma beceri ile dönütler alabilir. İkili veya grup çalışmaları yaparak öğrencilerin günlük hayatta yaşadıklarını Arapça canlandırma veya dramatizasyon yöntemini kullanabilirler. Bu yöntem hem öğrencilerin dil konusunda pratik yapmalarına fırsat tanır, hem de yaşadıkları olayları daha kolay dramaya dönüştürerek yabancı dil konuşma endişesini unutturmuş olur.



Şekil 14. Başarılı bir konuşma dersi için gerekli unsurlar

Yabancı dil öğretiminde her bir iç ve dış etken öğrenci başarısını etkilemektedir. Ancak bazı unsurlar başarıyı doğrudan etkilemektedir. Çeşitli yöntem ve teknikleri gerektiği gibi belli bir programa dayalı uygulayan bir öğretmen başarıyı olumlu yönde doğrudan etkileyebilir. Çünkü dersin öğretmeni öğrencilerin seviyesini hangi duygusal ve bilişsel zekâyı daha iyi kullanabildiklerini bilmesi seçeceği teknik açısından önemlidir.

Ayrıca derse katılım istediği gösteren bir öğrenci de başarıyı getirecek ikinci unsurdur. Burada öğretmenin rolü de yine büyüktür. Öğrencilerin derse katılımını sağlayabilen, onların ilgilerini konuya çekebilen bir öğretmen öğrencinin de aktif olmasını sağlar.

Yukarıdaki unsurların tam olmasının yanında etkinlikler esnasında yöntem ve tekniklerin gerektirdiği ortamı sağlayabilecek bir sınıf veya çalışma alanı bulunmalıdır. Örneğin, yabancı dil laboratuvarlarında dinleme ve konuşma derslerinde kullanabilecekleri teknolojik cihazların ve yankı önleyen ses geçirmeyen duvarların olması da önemlidir.

2.12.4.3. Konuşma Sonrası

Konuşma sonrası aşama bir değerlendirme aşamasıdır. Dağtan (2015), yapılan etkinlikler sonrasında öğrencilerden geri dönüt alınması gerektiğini ve onlara gelişmelerini takip

edebilme fırsatı tanınmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Konuşma sonrasında hem öğretmenleri öğrencilerini hem de öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri için bazı “ölçme ve değerlendirme” formlarından yararlanabilirler (Güneş, 2013b, s.122).

Bu süreçte öğretmen öğrencilerin hataları ve düzeltmesi gereken diğer konulara değinebilir. Yabancı dil öğrenilen sınıflarda dil bilgili veya kelime ve kalıpların kullanımında hatalar olabilir. Bunlar düzeltilmesi bu aşamada gerçekleşmelidir.

2.12.5.Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi

İletişimin sağlanmasında sık kullanılmakta olan dört temel dil becerilerinden konuşma becerisi bireyin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde öğreticinin bir ön hazırlık yapması gerekir. Öğretici bu aşamada form, anket veya ölçek gibi materyallerle ölçme ve değerlendirme aşamasını uygulayabilir. Bu ölçme aracının yanı sıra öğrencinin psikolojik durumu sınav puanını doğrudan etkileyebileceği için öğretici, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve hata yapmaktan korkmamalarını sağlamalıdır. Bir süreç neticesinde kazanılabilen bu beceri de öğretici hata avcısı rolü üstlenmemelidir. Puanlama yapılırken konuşma becerisini etkileyen her faktör kendi içinde değerlendirilmelidir. Telaffuz, kelime bilgisi, dilbilgisi, akıcılık, karşılıklı konuşma, özgüven vb. faktörler ayrı ayrı puanlandırılarak öğrenciye not verilmesine özen gösterilmelidir. Puanlama öğrencinin konuşma anında değil, konuşma sonrasında yapılmalıdır.

2.13. Program Geliştirme

Varış (1996, s.20) program geliştirmeyi okul içinde ve dışında Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği amaçları etkinliklerle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü şeklinde tanımlamaktadır. Ülkemizde en yaygın olarak yapılan eğitim tanımı, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972).

Eğitimde genellikle dört farklı türde program bulunmaktadır. Bunlar eğitim programı, öğretim programı, ders programı ve örtük programdır.

2.13.1. Program Geliştirmede Temel Kavramlar

Eğitim Programı: Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2011, s. 4). Bir başka tanımda Varış şöyle ifade eder; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel 11 günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer (Varış, 1996, s. 14).

Eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır. Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitlilikler ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle literatürde eğitim programının birbirinden farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlar çoğunlukla yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceği görüşlerine bağlı olarak değişmektedir (Erden, 1998, s.2).

Öğretim Programı: Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konular, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur. Genellikle ilkokul, ortaokul ve lise programlarını öğretim programı karşılığı anlayabiliriz (Büyükkaragöz, 1997, s. 2).

Okul içi deneyimlerle sınırlı olan öğretim programı bir okulda okutulan ders veya kurs programını kapsar (Külahçı, 1995: 9). Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz, 1997, s.2).

Ders Programı: Bir ders süresi içerisinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır (Demirel, 2004, s.7). Ders programı, öğretim programında yer alan bir dersin amaçlarını ve bunlardan yola çıkarak yazılan öğrenci davranışlarını, bütün bunların gerçekleşmesinde kullanılacak içeriğin konulara ve alt başlıklara ayrılmasını, bunlara bağlı olarak öğrenim ortamının düzenlenmesini ve değerlendirme araçlarını kapsayan ayrıntılı bir plandır.

2.13.2. Program Geliştirme Model ve Yaklaşımları

Başlıca program geliştirme modelleri aşağıda sunulmuştur.

2.13.2.1. Taba Modeli

Taba modelinde tümevarım yaklaşımı benimsenmekte ve sekiz aşamada program geliştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır:

- İhtiyaçların Belirlenmesi
- Amaçlarının Belirlenmesi
- İçeriğin Seçimi
- İçeriğin Düzenlenmesi
- Öğrenme Yaşantılarının Seçimi
- Öğrenme Etkinliklerinin Düzenlenmesi
- Neyin Nasıl Değerlendirileceğinin Belirlenmesi
- Program Öğelerinin Sırası ve İlişkilerin Kontrolü

Taba'nın modeli bir çok kişi tarafından önemli bir model olarak görülmekle birlikte bazı eğitimciler program geliştirmede öğretmenin merkeze alınmasını eleştirmişlerdir.

2.13.2.2. Tyler Modeli

Tyler modeli ABD kaynaklıdır ve modelin kurucusu Ralph Tyler'dır. Tyler Modelinde tümdengelim yaklaşımı izlenmektedir ve Tyler Modelinde (Doğrusal Programlama Modeli) birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde kullanılır. Bu model eğitimde aşamalı anlatılan dersler için kullanılır. Bu modele göre konular bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele ve basitten karmaşığa göre düzenlenir.

Tyler Modelinde üç kaynak mevcuttur ve bu kaynaklara göre dikkat edilecek hususlar şunlardır;

Birey; öğrencilerin ihtiyaçları iyi belirlenmeli

Toplum; toplumun ihtiyaçları iyi belirlenmeli

Öğrenci Konu Alanı; öğretilecek bilgi ve becerilerin doğası ve yapısı belirlenmelidir.

Tyler Modelinin kurucusu Ralph Tyler’ın Tyler Modeli hakkında öne sürdüğü ilkeler;

1. Süreklilik İlkesi; öğrenme yaşantılarını düzenlerken aşamalı tekrara yer verilmelidir.
2. Sıralama İlkesi; eğitim programlarında öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi sıralı bir gelişim içermektedir.
3. Bütünleştirme İlkesi; eğitim programlarında yer alan öğrenme yaşantıları diğer öğelerle ilişkili olmalıdır.

2.13.2.3. Taba-Tyler Modeli

Taba ve Tyler modellerinin ortak yönlerini ele alarak geliştirilen ve rasyonel planlama olarak da bilinen yaklaşımdır. Değerlendirme işleminden sonra “Sonuç yeterli mi?” sorusu sorulur ve cevap olumsuz ise yeniden amaç saptanır ve aynı işlemler yeniden yapılır. Türkiye’deki programların çoğu bu modele göre düzenlenmiştir. Türkiye’deki eğitimcilere göre sürecin merkezinde öğrenci olmalıdır.

2.13.2.4. Rasyonel Planlama Modeli

White tarafından 1988 yılında Taba – Tyler modelinin ortak yanları ele alınarak Rasyonel Planlama modeli hazırlanmıştır. Genel amaçlar, amaçlar, öğrenme durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Yeniden kurmacılık felsefesi görüşü altında olan bu modelin öncüleri Taylor ve Richards’tır. Teknoratik yani elektronik model adı da verilirken aynı zamanda Taba-Tyler yaklaşımına uygun düşmektedir. Öğretmenlerin yaptığı ders planlama sürecinden esinlenerek geliştirilmiştir.

2.13.2.5. Süreç Yaklaşımı Modeli

İlerlemecilik felsefi görüşünün etkisi altında olan bu model ise Stenhouse tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin ders planı yapmalarındaki yaklaşımlardan esinlenmiştir. Sınıf öğretmenine mesleki özerklik sağladığı için, öğretmenlerin çok iyi yetişmiş olmasını gerektirir. Bu modele göre eğitim programında; içerik-bağlam, öğrenme durumları, genel amaçlar ve değerlendirme olmak üzere beş temel öğe bulunmaktadır.

Yukarıda ifade edilen modellerin yanı sıra, Kerr Modeli, Wulf ve Schave Modeli, Hunkins Modeli, Miller ve Seller Modeli gibi modeller bulunmaktadır.

2.13.3. Program Geliştirmenin Planlanması

Program geliştirme süreci programı hazırlama ile başlayıp uygulamalar sürdükçe devam eden araştırma, değerlendirme, düzeltme ve yenileme etkinliklerini içeren koordine çabaların tümü olarak tanımlanabilir (Külahçı, 1995, s.5).

2.13.3.1. Program Geliştirme Grupları

Program geliştirme çalışma gruplarının oluşumunda programın felsefi ve politik temelini oluşturacak bir karar organının bulunması ve bu grubun programın genel stratejisini belirlemesi beklenebilir. Diğer bir çalışma grubu program geliştirme çalışmalarını yönetecek kişilerden oluşmalıdır. Bu grup, programın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarında sürekli görev yapan çalışma grubu olmalıdır. Üçüncü grup ise, bu çalışma grubuna ihtiyaç duyulduğu zaman danışman olarak çağrılacak uzman kişilerden oluşmalıdır. Bu belirlemeler ışığında çalışma gruplarını üç grupta toplayabiliriz (Güven, 2004: 9). Bunlar;

1. Program karar ve koordinasyon grubu
2. Program çalışma grubu
3. Program danışma grubu

2.13.3.2. Program Geliştirme Çalışma Planı

Program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce, bu çalışmaların ne kadar sürede yapılacağı ve hangi işlemlerin yapılacağını önceden planlayıp, bunu bir işlem zaman çizelgesinde, PERT İşlem ağında ya da bir akış şemasında göstermek çok yararlıdır. Özellikle, planlı etkinliklerde bu şekilde bir yaklaşım, yapılacak işleri zamanında bitirme açısından da büyük önem taşımaktadır. Genel hatları ile bir program geliştirme sürecinde izlenecek işlem basamakları ve yaklaşık olarak ayrılacak süre işlem-zaman çizelgesinde gösterilir. PERT-İşlem ağında yapılacak işler dallara ayrılırken, Programlama sisteminde olduğu gibi, belli aşamalarda yollara ayrılmaktadır. Genelde temel olarak yapılması gerekli

olanlar tek hat üzerinde giderken destekleyici çalışmalar dallara ayrılıp gösterilmektedir. Bu nedenle PERT-İşlem ağı her çalışmada farklı bir şekilde dallara ayrılabilir. Tıpkı bir örümceğin ağı gibi farklı şekiller alabilir (Demirel, 2004, s.75-76).

2.13.3.3. İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç saptama, program geliştirme çalışmasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Programın hazırlanması için bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın ne olduğunun saptanması lazımdır. İhtiyaç saptanması yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması içinde gerekli bilgileri elde etmede yardımcı olmaktadır. İhtiyaç saptama çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını da ortaya koymada yardımcı olur. Bu yolla ihtiyaç saptama çalışmaları program hedeflerinin yerindeliğini ortaya koymada yardımcı olur. Bu amaçla yapılması tasarlanan ihtiyaç saptama çalışmalarında toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların saptanması önemli görülmektedir. Okullarda yetişen bireylerin toplumda başarılı olmaları isteniyorsa toplumun beklentileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim programları hazırlanmalıdır. Aksi takdirde okulla toplum arasında çatışma olabilir, okullarda yetişen bireyler toplumda başarısız olurlar (Doğan,1997, s.15).

Belirlenen ihtiyaçların değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Bunun için değişik yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bunların bazıları şunlardır (Demirel, 2004, s.100; Doğan, 1997, s.28; Varış, 1996, s.21):

1- Delphi tekniği/ anket geliştirme: Bu tekniğin amacı; seçilmiş uzmanlardan ortak çoğunluğun görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla açık uçlu veya mektup gibi bir dizi anketin sonuçlarına dayanılarak bilgilerin değerlendirilme sürecidir. Bu teknik gelecekte nelerin, nasıl olabileceği görüşlerinin alınması amacına dayanır. Öncelikle hedefler belirlenir ve bunların gelecekteki durumu üzerinde tartışılır.

2- Progel/ Dacum tekniği: DACUM (Developing a Curriculum) İngilizce program geliştirme anlamında kullanılmaktadır. Progel sözcüğü de program geliştirmeden türetilmiştir. İlk defa 1969 yılında Kanada’da eğitim programlarını geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Eğitim çevrelerinde en son geliştirilen ve kullanılan modeldir. İş analizine benzeyen yönleri vardır fakat iş analizine göre daha az zamanda çalışmalar tamamlanabilir. Mesleklerin beceri profilleri çıkarılarak yeterlilik alanları belirlenir ve iş analizi çalışmalarına dayanır.

3.Meslek analizi: Progel/ Dacum’a benzetmekte ancak daha uzun sürmektedir. Bu tekniğe göre meslek işlem basamaklarına göre analiz edilir ve gerekli davranış düzeyleri belirlenir. İş analizi süreci, alanında usta kişilerden oluşur.

4. Testler: Kişide aranan özelliklerin ne miktardan var olduğunu belirlemek için yapılmaktadır. Bunun için ön ve son test uygulanmaktadır.

5. Gözlem ve Görüşme: Görüşme sadece yüz yüze değil anket formları ile de yapılabilir. Ankette yer alan sorulara verilen cevaplar incelenerek katılanların seçtikleri seçeneklerin tercih yüzdeleri hesaplanır. Elde edilen veriler frekanslar ve tablolar halinde rapor edilir. Günümüzde teknolojik gelişmelerin etkisiyle yüz yüze yapılan görüşmeler yerine telefonla, konferans sistemiyle ya da internet aracılığıyla giderek günümüzde yaygınlaşacağı söylenebilir.

6. Kaynak taraması: En son eğilimleri, bilimsel çalışmaları, mevcut programa ilişkin verilen raporları değerlendirmeyi içermektedir.

2.13.3.4. Eğitim Programı Tasarısı

Eğitim programı tasarısı, eğitim programının yapısı ya da örgütlenme örüntüsüdür. Bu süreçte eğitim programının öğeleri düzenlenerek programın oluşturulması söz konusudur. Sistem yaklaşımı ile bir eğitim programı tasarısının hazırlanmasında iki ayrı düzeyde karar verilmesi gerekmektedir. Birinci aşamada karar verirken toplumun, konu alanlarının ve öğrencilerin temel özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri vb. göz önünde tutulur. Bu aşamada alınacak kararlar daha çok toplumun sosyal, politik, ekonomik tercihleri ve planları doğrultusunda belirlenir. Bu veri toplama kaynaklarından hangisinin öncelik taşıdığı, tasarının dayandığı eğitim felsefesi ve modeline göre değişir. Örneğin tasarının konu alanı merkezli ise konu alanı, öğrenci ve yaşantı merkezli ise birey, toplum merkezli ise toplumdan elde edilen veriler önem ve öncelik taşır. İkinci aşamada alınacak kararlar ise daha özel ve tekniktir. Bu aşamada, birinci aşamada elde edilen bulgular doğrultusunda programı oluşturan hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri düzenlenir (Varış, 1996, s.30).

Toplumun Analizi: Eğitim toplumsal bir kurumdur. Eğitim kurumlarının temel işlevi toplumun kültürel mirasını yeni nesillere aktararak ve çocuğun toplumsallaşmasını sağlayarak onları topluma hazırlamaktır. Bireyin toplumsallaşmasına başta aile olmak üzere birçok toplumsal kurum yardımcı olur. Ancak toplumsal yaşantının çok zengin olduğu, birçok alt kültürü içinde yaşatan günümüz toplumlarında bireyin toplumsallaşmasında

eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Eğitim kurumlarında çocuğa toplumla uyum içinde yaşaması ve toplumun onun için yarattığı fırsatlardan yararlanabilmesi için gerekli temel davranışların kazandırılması gerekmektedir. Bu davranışların belirlenmesi için de toplumun incelenmesi önem taşımaktadır (Erden, 1998, s.7).

Konu Alanının Analizi: Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde programlarda hangi bilgilere yer verileceği, hangi bilginin doğru olduğu gibi kararlar giderek önem kazanmaktadır. Bu nedenle program tasarısı hazırlanırken programlarda hangi konu alanlarına yer verileceği ve bu konu alanları ile ilgili hangi bilgilerin anahtar niteliğinde olduğu, bilgilerin hangi derinlik ve genişlikte verileceği çok iyi analiz edilmelidir (Doğan, 1997, s.17) .

Bireyin Analizi: Program tasarımının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken diğer bir kaynak da öğrencidir. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, yetenekleri, öğrenme yolları, geçmiş yaşantıları, onların hangi davranışları nasıl öğrenebilecekleri hakkında program geliştirmecilere önemli bilgiler sağlar.

Eğitim programı tasarısı hazırlanırken, toplum, konu alanı ve bireyin analizinden elde edilen veriler doğrultusunda programın öğelerinin nasıl düzenleneceğine karar verilir. Eğitim programının öğeleri konusunda değişik görüşler olmakla birlikte, hemen hemen tüm öğrenciler dört öğede görüş birliğine varmaktadırlar. Bunlar hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmedir (Erden, 1998, s.7).

Hedefler: Bunlar, öğrencilerin öğretim süreci sonucunda ne yapabileceklerini tanımlayan ifadelerdir. Genel hedefler özel hedeflere göre daha genel özellikleri belirtir ve amaçların belirlenmesinde toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile eğitim felsefesi ön planda tutulur. Özel hedefler ise öğrenci özellikleri ile konu alanı özelliklerine göre genel hedefler doğrultusunda saptanır. Özel hedefler öğrencinin hangi kapsamı, ne derece yeterlikte öğrenmesi gerektiğini ve öğrenme gerçekleştiğinde hangi davranışı gösterebileceğini açıkça gösterir.

İçerik: Sönmez (2000, s.159) içeriği, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi olarak ele almaktadır. Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler içeriği oluşturur. İçerik seçiminde, içeriğin hedeflere ve öğrencilerin giriş davranışlarına uygunluğu önem taşır. Ayrıca bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, içerikteki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli rol oynar (Erden, 1998: 9). Program geliştirmede öğrenme birimleri oluştururken dikkat edilmesi gereken nokta, içerik içerisinde, bir şekilde sunulabilecek olan kavramlar, olgular, ilişkiler ve işlemlerin neler

olabileceğine dair verilen cevaplarla, içeriğin belirleyicileri ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmalıdır. Böylelikle öğrenme birimi, hedef ve amacın gerektirdiği davranışsal özellikler açısından analiz edilmiş olmakla beraber her davranış özelliği için nasıl bir içeriğin gerekli olduğu da ortaya konulmuş olunur (Demirel, 2004, s.121). İçerik düzenlenirken, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Seçilen konular, toplum ve bireysel yarar sağlamalıdır. Seçeceğimiz konular öğrenmeye değer olmalıdır. Bilgi dünyasında yeri olmalıdır. Konular geçerli ve güvenilir olmalıdır. Sosyal gerçeklerle tutarlı olmalıdır (Kemertaş, 2001, s.38).

Eğitim Durumları: Öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine eğitim durumları denir. Bu amaçla çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden ve bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanılır. Yöntem ve tekniklerin seçiminde, hedefler, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, kapsam ve eldeki olanakların göz önünde bulundurulması gerekir (Fidan ve Erden, 2001, s.173).

Değerlendirme: Eğitim programı tasarısının en son ögesi değerlendirmedir. Bu aşamada, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanır. Değerlendirme sonucu elde edilen bulgular, öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden, 1998, s.10). Öğretim programları sürekli değişen ve gelişen topluma ayak uydurmak zorundadır. Eğitim programları bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın ampirik bölümü ihtiyaç analizi için yapılmıştır. Konuşma becerisi öğretimi sırasında yaratıcı dramının niçin gerekli olduğu bu aşamada ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi, programın tasarlanması ve değerlendirilmesinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan “karma yöntem” kullanılmıştır. Araştırma bağlamında ilk etapta yerel ve uluslararası literatür incelenmiştir. İlgili kavramsal yapılar hakkında derinlemesine yetkinlik kazanılarak, akabinde kavramsal yapılar arası ilişkiler incelenmiştir. Tarama yöntemi sonrasında araştırma beş temel aşamadan oluşacak olup aşamalar aşağıda yer alan tabloda ifade edilmektedir:

Tablo 2.
Araştırmanın Aşamaları

1. Aşama	“Arapça Konuşma Becerileri Problem Belirleme Ölçeği” ile ihtiyaçların belirlenmesi
2. Aşama	Ölçekten elde edilen verilerin yaratıcı drama alanında uzmanlar tarafından değerlendirilmesi için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I” ile görüşlerin alınması
3. Aşama	“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I” ile elde edilen veriler ışığında “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı”nın tasarlanması
4. Aşama	Tasarlanan program için Yaratıcı drama ve Arap dili uzmanları tarafından “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II” kullanılarak değerlendirmelerin alınması
5. Aşama	“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II”den elde edilen veriler değerlendirildikten sonra programda gerekli değişiklikler yapılarak son halinin verilmesi

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, Yükseköğretim kurumu bünyesindeki üniversitelerdeki Arap Dili Eğitimi bölümlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adıyaman Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve İstanbul Aydın Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 442 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma bağlamında yerel ve uluslararası literatür incelenecek olup ilgili kavramsal yapılar hakkında derinlemesine yetkinlik kazanmış olup akabinde kavramsal yapılar arası ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında Arap Dili alanında öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerilerinde yaşadıkları problemler tespit edilerek yaratıcı drama temelli konuşma becerileri öğretim programının ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla konuşma becerileri ve yaratıcı dramanın kazanımlarıyla entegre edilmiş maddelerden oluşan “Arapça Konuşma Becerileri Problem Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek ilk olarak 45 madde ile oluşturulmuştur. Arap dili, yaratıcı drama ve ölçe-değerlendirme alanlarından beş uzmanın görüşü alınarak ölçekte yer alan 4 maddenin ölçeğin amacına uygun olmadığı görüşüyle çıkarılarak ölçek 6 faktör altında 41 maddeden oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında ölçek verilerinde belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yaratıcı drama uzman ve eğitmenlerce belirlenen hangi problemlerin yaratıcı drama ile giderilebileceği ve yaratıcı dramanın hangi yöntemlerinin kullanılması gerektiğine dair veriler elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I” uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I”den elde edilen veriler ışığında bu ihtiyaçların giderilmesi hedefinde “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” tasarlanmıştır.

Dördüncü aşamada, tasarlanan “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” yaratıcı drama ve Arap dili eğitimi alanlarında 10 uzman belirlenerek programın etkinliği, belirlenen problemlerin çözümündeki yeri, olumlu ve olumsuz yanlarına dair “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II” uygulanmıştır.

Araştırmanın son aşamasında Yaratıcı drama ve Arap dili eğitimi uzmanlarından programın değerlendirilmesi amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II”ndan elde edilen veriler doğrultusunda programın hangi problemlere çözüm sağlayabileceği, olumlu ve olumsuz yanlarına dair değerlendirmeler dikkate alınarak programın son hali verilmiştir. Arapça dil eğitiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmanın temel hedefi olan yaratıcı drama temelli bir dil öğretim programı önerisi sunulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, “Arapça Konuşma Becerisini Değerlendirme” isimli ölçeğin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi işlemleri yapılmıştır. Bu amaçla, Geçerlik-Güvenirlik kapsamında değerlendirilen ölçeğin alt boyutlarını saptamak için “Faktör analizi” ve bulunan alt boyutların Güvenirlik (Reliability) Analizi için “Cronbach’s Alpha katsayıları” hesaplanmıştır. Elde edilen ölçek alt boyutları ortalama puanlarının, demografik bilgi düzeylerine göre karşılaştırılmasında Bağımsız (Student’s) T-testi veya ANOVA testi kullanılmıştır. Alt boyutların ilişkilerinin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca; Kategorik değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede ise Ki-kare testi yapılmıştır. Ölçek alt boyutlarından elde edilen puanların toplamaları alınarak hesaplama yapılacaktır. Hesaplamalarda istatistik anlamlılık düzeyi (α) %5 olarak alınmış ve hesaplamalar için SPSS (IBM SPSS for Windows, Ver.24) istatistik paket programı kullanılmıştır.

Tablo 3.

Ölçek Sorularına Ait Faktör Analizi Sonuçları (Factor Analysis)

Örnekleme Yeterliliğinin Ölçülmesi - KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy)		,882
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-Square	4150
	df	903
	p.	,001

Anketin tamamı faktör analizine tabi tutulmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile faktör analizinin güvenilirliği test edilmiştir. Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, KMO katsayısı %88,2’dir. KMO testi sonucuna göre yapılan faktör analizi testi yüksek güvenilirlik ($0,882 > 0,750$) sağlamaktadır. Ayrıca tabloda görüldüğü gibi Bartlett testi de anlamlıdır

($p<0,05$). Bu göre, değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğu söylenebilir. Bu iki kritere göre bakıldığında, veri setimizin faktör analizi için uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.

Faktörlerin Varyansı Açıklama Güçleri (Total Variance Explained)

Bileşen (Component)	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Döndürülmüş Yükler Toplamları (Rotation Sums of Squared Loadings)		
	Total	Varyans %	Kümülatif %	Total	Varyans %	Kümülatif %
1	13,980	32,511	32,511	5,594	13,009	13,009
2	3,269	7,601	40,112	4,340	10,093	23,102
3	2,712	6,308	46,419	4,220	9,814	32,916
4	2,153	5,007	51,426	4,043	9,403	42,319
5	1,587	3,690	55,117	3,517	8,178	50,497
6	1,238	2,879	57,996	3,224	7,499	57,996
7	1,191	2,770	60,765			
8	1,090	2,534	63,299			
9	1,050	2,443	65,742			
10	,987	2,295	68,038			

1.Faktör: Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler,

2.Faktör: Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler,

3.Faktör: Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler

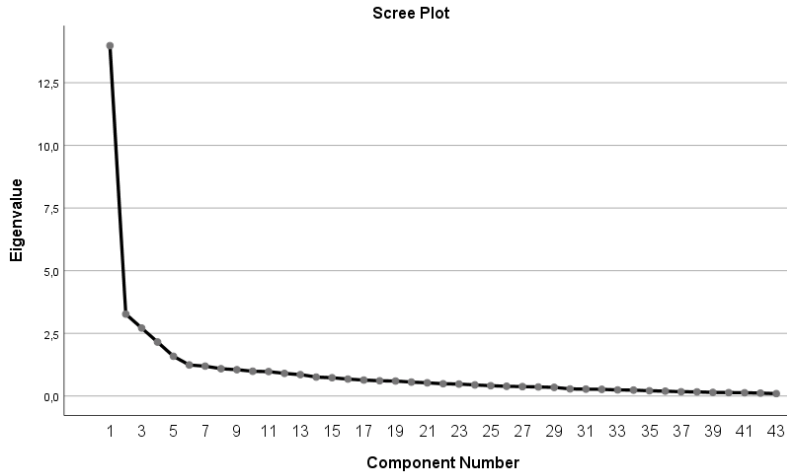
4.Faktör: Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler

5.Faktör: Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler

6.Faktör: Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler

Yukarıdaki tabloda; “özdeğer (eigenvalue) istatistiği” ve “faktörlerin varyansı açıklama güçleri” verilmiştir. Çalışmada, başlangıçtaki özdeğer (Eigenvalue) istatistiği anlamlı olan faktörler belirlenmiştir. Özdeğer istatistiği (Eigenvalues) 1,2’den büyük olan 6 faktör söz konusudur. Birinci faktör toplam varyansın %13’ünü açıklamaktadır. Birinci ve ikinci faktörler birlikte toplam varyansın %23,1’ini açıklamaktadır. Sırasıyla diğer faktörler kümülatif olarak tabloda görüldüğü gibi verilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, soruları 6 faktörde anlamlı bir şekilde alt boyutlara ayırarak anket soruları (maddeleri) gruplandırılmıştır.

Tablo 5.

Çizgi Grafiği

Yukarıdaki grafik, özdeğer istatistiğine göre kaç faktör alabileceğimizi görsel olarak göstermektedir. Buna göre; çizginin keskin şekilde kırıldığı yerden faktör sayısı belirlenebilir. Bu durumda faktör sayısını 6 olarak almamız uygun olacaktır.

Tablo 6.

Varimax Döndürmesi Sonucu Faktör Yük Değerleri Ve Faktör Sınıflaması

	Bileşenler (Faktörler)					
	1	2	3	4	5	6
28Arapça konuşurken dinleyicilerin bana geleceklerinden kaygı duyuyorum.	,768					
29Başkalarının önünde Arapça konuşurken kendime güvenmiyorum.	,739					
35Arapça konuşurken dış etkenlerden rahatsız oluyorum.	,721					
34Hata yaptığımda konuşmamı sürdüremiyorum.	,714					
30Arapça konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.	,705					
32Arapça konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyuyorum.	,687					
31Arapça sorular sorduğunda, kendimi gergin hissediyorum.	,681					
27Arapça konuşurken dinleyicilerin beni anlamayacağından endişe duyuyorum.	,616					
37Anadili Arapça olan kişilerle yapılan konuşmaya katılmaktan çekiniyorum.	,555					
36Duygularımı Arapça olarak dile getirmekte zorlanıyorum.	,499					
26Arapçadan konuşurken yeteri kadar motivasyona sahip değilim.	,496					
17Arapça konuşurken tamlamaları (isim tamlaması, sıfat taml. vb.) kullanmakta zorlanıyorum	,675					
4Arapça bir diyalogda bilmediğim kelimeyi bağlamından tahmin etmekte zorlanıyorum.	,639					
13Arapça dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapça konuşurken zorlanıyorum.	,607					

5Arapça konuşurken kısa süre sonra bağlamdan kopuyorum.	,582				
14Arapça konuşurken edatları kullanmakta zorlanıyorum.	,558				
19Arapça konuşurken gerekli yerlerde vurgulara dikkatimi veremiyorum.	,530				
15Arapça konuşurken bağlaçları anlamakta zorlanıyorum.	,509				
9Arapça konuşurken hangi kelimenin duruma uygun olduğuna karar vermekte zorlanıyorum		,723			
10Arapça konuşurken mecaz anlamlı kelimeleri kullanmakta zorlanıyorum.		,714			
11Arapça konuşurken kalıp ifadeleri kullanmakta zorlanıyorum.		,626			
8Arapça konuşurken kelime dağarcığımı zihnimde hazırlamakta zorlanıyorum.		,602			
7Arapçada bilmediğim çok fazla kelime olduğunu düşünüyorum.		,579			
6Arapçada anlatmak istediklerimi ifade edebilecek kadar kelime bilgisine sahip değilim.		,503			
38Arapça konuşma derslerinde farklı konularda konuşurken (tarih, politika, ekonomi, spor vb.) zorlanıyorum.		,361			
23Arapça konuşurken telaffuzları benzeyen kelimeleri kullanmakta zorlanıyorum.			,771		
22Arapça konuşurken anadilimde olmayan Arapça harflerin telaffuzlarında sorun yaşıyorum			,757		
24Arapça konuşurken nefes kontrolünde zorlanıyorum.			,710		
25Arapça konuşurken dinleyicilerle göz teması kurmakta zorlanıyorum.			,568		
20Arapça konuşurken gerekli yerlerde duraklara dikkatimi veremiyorum.			,551		
18Arapça konuşurken ses tonumu ayarlamakta zorlanırım.			,549		
21Arapça konuşurken harflerin telaffuzuna dikkatimi veremiyorum.			,542		
1Arapça konuşurken düşüncelerimi şekillendirmek uzun zaman alıyor.				,596	
2Anlatmak istediğim ifadelerin Arapça karşılıklarını bulmakta zorlanıyorum.				,529	
16Arapça konuşurken sayıları kullanmakta zorlanıyorum.				,512	
3Arapça dinlediğim bir konuyu Arapça olarak bir başkasına aktarmakta zorlanıyorum.				,445	
12Anadilim ile Arapça arasındaki cümle yapısından kaynaklanan farklılıklar nedeniyle Arapça konuşurken zorlanıyorum.				,428	
33Başkalarının benden daha iyi Arapça konuştuklarını düşünüyorum.				,410	
39Konuşma konusunda anahtar kelimeler konuşma öncesinde verilmediğinde konuşmakta zorlanıyorum.				,303	
41Derslerde grup çalışması yapılmadığı için Arapça konuşma fırsatı bulamıyorum.					,845
40Yeteri kadar söz hakkı verilmediği için Arapça konuşmada pratik yapma fırsatı bulamıyorum					,835
43Derslerde etkinliklere (canlandırma, dramatizasyon, beyin fırtınası vb.) yer verilmediğinden konuşmak için motive olamıyorum.					,761
42Derslerde konuşma anında yaptığım hatalar düzeltilmediği için konuşmamı geliştiremiyorum					,744

ExtractionMethod: **Principal Component Analysis.** RotationMethod: **EquamaxwithKaiserNormalization.**

Bu ölçek için optimum sonuçlar veren Equamax yöntemiyle döndürme (rotasyon) yapılarak ankette yer alan maddeler birbiriyle ilişkili olanların boyut indirgenmesi (faktör oluşturmaları) sağlanmıştır. Faktör analizlerinde kullanılan Equamax yöntemi en yaygın döndürme yöntemlerindendir (Johnson ve Wichern, 1992, 132). Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, Equamax faktör döndürmesi sonucunda ölçek soruları 6 faktörde anlamlı bir şekilde gruplandırılmıştır. Her bir faktör, farklı bir alt düzeyi/boyutu göstermektedir. “1.Faktör: Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler, 2.Faktör: Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler, 3.Faktör: Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler 4.Faktör: Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler, 5.Faktör: Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler 6.Faktör: Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler” olarak gruplanmasını sağlayan sorulardan oluşmaktadır. Buna göre; 1.Faktörde 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36 ve 37. sorular yer almıştır. 2.Faktörde 4, 5, 13, 17, 14, 19 ve 25. sorular yer almıştır. 3.Faktörde 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 38. sorular yer almıştır. 4.Faktörde 18, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25. sorular yer almıştır. 5.Faktörde 1, 2, 3, 12, 16, 33 ve 39 sorular yer almıştır. 6.Faktörde 40, 41, 42 ve 43. sorular yer almıştır.

Tablo 7.

“Özyeterlilik ve Farkındalık” Ölçeği Sorularının Güvenirlik (Reliability) Sonuçları

Faktör (alt boyut)	Cronbach's Alpha Katsayısı	Soru sayısı (N of Items)
Genel	,920	43
1	,928	11
2	,828	7
3	,784	7
4	,779	7
5	,515	7
6	,830	4

Yukarıdaki tabloda, ölçek sorularına ait “alt boyutların (faktörlerin)” Güvenirlik (Reliability) analizi sonuçları verilmiştir. Tüm faktörlerde Cronbach’s Alpha değeri 0,50’nin (%50) üzerinde çıkmasından dolayı, kullandığımız anket/ölçek sorularının (maddelerinin) güvenilirliğinin yüksek olduğunu sonucuna varılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Eğitim Fakülteleri Arap Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin konuşma becerileri öğrenimi sırasında karşılaştıkları problemleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın ampirik bölümünde ihtiyaç analizi yapılmıştır. Araştırma sorularına ilişkin istatistiki sonuçlara ve elde edilen sonuçlara yönelik araştırmacı yorumlarına yer verilmiştir. Çalışmaya 112'si erkek, 330'u kadın olmak üzere toplam 442 öğrenci katılmıştır.

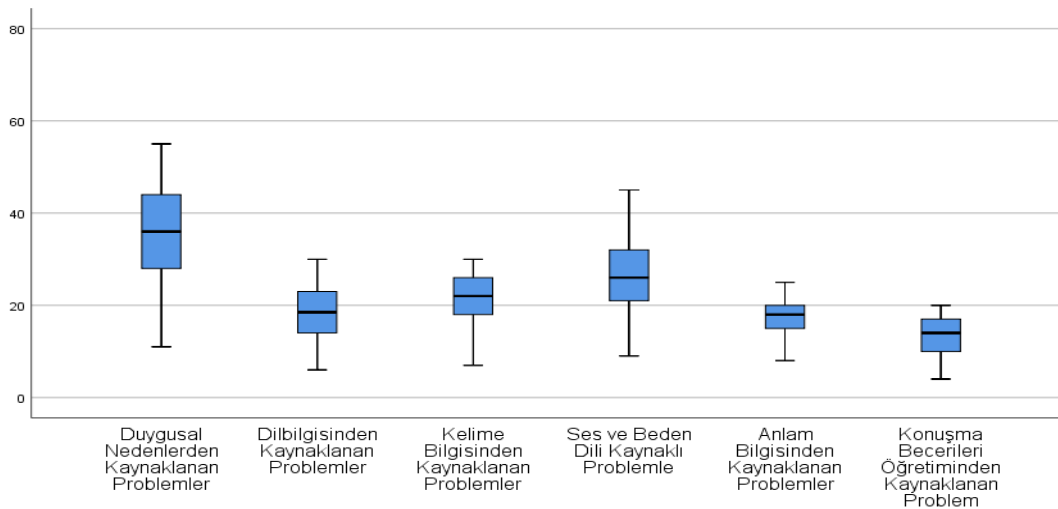
“Arapça Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi” amacıyla yapılan bu çalışmanın örnek genişliğini hesaplamada, her değişken için power (testin gücü) en az %80 ve 1. tip hata %5 alınarak belirlenmiştir. Çalışmadaki ölçümlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) ve Skewness-Kurtosis testleri ile bakılmış ve ölçümlerin normal dağıldığından dolayı Parametrik testler uygulanmıştır. Çalışmamızdaki sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler; ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum; kategorik değişkenler ise sayı ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Konuşma beceri sorularının güvenilirlik (reliability) analizi kapsamında Cronbach's Alpha katsayıları elde edilmiştir. Konuşma beceri sorularının alt ölçek toplam puanları dikkate alınarak hesaplama yapılmıştır. Demografik verilere göre Konuşma becerilerinin karşılaştırılmasında Bağımsız T-testi veya Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizini takiben farklı grupları belirlemede Duncan testi kullanılmıştır. Alt ölçekler arası ilişkiyi (korelasyonu) belirlemede Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Kategorik değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede ise Ki-kare testi kullanılmıştır. Hesaplamalarda istatistik anlamlılık düzeyi (α) %5 olarak alınmış ve hesaplamalar için SPSS (IBM SPSS for Windows, Ver.24) istatistik paket programı kullanılmıştır.

Tablo 8.

Normallik Testi (Tests of Normality)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Skewness	Kurtosis
	Statistic	N	p.	Statistic	N	p.	Statistic	Statistic
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	,051	442	,008	,980	442	,000	-,148	-,762
Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	,061	442	,000	,982	442	,000	,239	,009
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	,091	442	,000	,855	442	,000	1,111	1,410
Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	,070	442	,000	,985	442	,000	,264	-,427
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	,085	442	,000	,974	442	,000	-,435	-,099
Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler	,092	442	,000	,956	442	,000	-,280	-,784

Yukarıdaki tabloda, Kolmogorov-Smirnov($n>50$) testi sonuçlarına göre, Konuşma beceri algısı alt ölçekleri toplam puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir ($p<0,05$). Ancak bu ölçümlerin Skewness ve Kurtosis değerleri normal dağılım ($\pm 1,5$ aralığını)* gösterdiğinden dolayı karşılaştırmalarda Parametrik testler kullanılması uygundur. Puanların normallik dağılımlarına ait grafik aşağıdaki gibidir. Normallik testine uygun olmayan verilerde veya testi yapamayacağınız durumlarda, Kurtosis ve Skewness değerlerine bakarak verinin normal dağılım gösterip göstermediği hakkında yorum yapmak mümkündür. Verideki tüm değişkenler için, Skewness ve Kurtosis değerleri -1.5 ile +1.5 güven sınırları içindeyse, veri normal dağılıyor kabul edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2012).



Şekil 15. Normallik dağılım grafiği

Tablo 9.
Konuşma Beceri Algısı Alt Ölçekleri Sorularının Güvenirlik (Reliability) Analizi

	Cronbach's Alpha	N of Items
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	,924	11
Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	,828	6
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	,620	6
Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	,880	9
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	,763	5
Konuşma Becerileri Öğretiminden Kayn. Problem	,845	4

Yukarıdaki tabloda, “Konuşma Becerileri Algısı Alt Ölçekleri” sorularının” Güvenirlik (Reliability) analizi sonuçları verilmiştir. “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemlere” ait Cronbach’s Alpha değeri 0,924 (%92,4) olarak bulunmuştur. Buna göre bu alt ölçeğin sorularına ait Cronbach’s Alpha değerinin %60’ın üzerinde çıkması, kullanılan bu beceri sorularının (maddelerinin) güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemlere” ait Cronbach’s Alpha değeri %82,8 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeğin sorularına ait Cronbach’s Alpha değerine göre, kullanılan beceri sorularının güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemlere” ait Cronbach’s Alpha değeri %62 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeğin sorularına ait Cronbach’s Alpha değerine göre, kullanılan beceri sorularının güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemlere” ait Cronbach’s Alpha değeri %88 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeğin sorularına ait Cronbach’s Alpha değerine göre, kullanılan beceri sorularının güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemlere” ait Cronbach’s Alpha değeri %76,3 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeğin sorularına ait Cronbach’s Alpha değerine göre, kullanılan beceri sorularının güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklı Problemlere” ait Cronbach’s Alpha değeri %84,5 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeğin sorularına ait Cronbach’s Alpha değerine göre, kullanılan beceri sorularının güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.1. Katılımcıların Demografik Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 10.

Kişisel Verilere Ait Genel Tanımlayıcı İstatistikler

		N	%
Yaşınız nedir?	18-22 yaş	318	71,9%
	23-27 yaş	80	18,1%
	28-32 yaş	21	4,8%
	33-37 yaş	13	2,9%
	38-42 yaş	10	2,3%
	43 veya daha yukarısı yaş	0	0,0%
Hangi üniversitede eğitim almaktasınız?	Gazi Üniversitesi	163	36,9%
	Adıyaman Üniversitesi	215	48,6%
	İstanbul Aydın Üniversitesi	64	14,5%
Kaçınıcı sınıftasınız?	1. Sınıf	105	23,8%
	2. Sınıf	138	31,2%
	3. Sınıf	111	25,1%
	4. Sınıf	88	19,9%
Daha önce yaratıcı drama eğitimi aldınız mı?	Evet	32	7,2%
	Hayır	410	92,8%
Bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi aldınız mı?	Evet	207	46,8%
	Hayır	235	53,2%

Yukarıdaki tabloda; “Kişisel verilere ait genel tanımlayıcı istatistikler” verilmiştir. Elde edilen verilere göre 442 katılımcıdan 318’i 18-22 yaş, 80’i 23-27 yaş, 21’i, 28-32 yaş, 13’ü 33-37 yaşlarında olduğu görülmektedir. 43 ve üstü yaşta katılımcı bulunmamaktadır. Ölçeğin uygulandığı Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden 215 katılımcı Adıyaman Üniversitesinden, 163 katılımcı Gazi Üniversitesinden ve 64 katılımcının İstanbul Aydın Üniversitesinden olduğu görülmüştür. Katılımcılar sınıf bazında değerlendirildiğinde 105’i 1. Sınıf, 138’i 2. Sınıf, 111’i 3. Sınıf ve 88’i 4.Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılardan 32’si daha önce yaratıcı drama dersi, 207’si daha önce üniversite dışında bir kurumda Arapça dersi almıştır.Yukarıdaki tabloda; “Konuşma Beceri Alt Ölçeklerine Ait Genel Dağılım” verilmiştir.

Tablo 11.

Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerine Ait Genel Dağılım

	Ort.	Std. Sap.	Min.	Max.
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	35,63	11,03	11,00	55,00
Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	18,54	5,98	6,00	45,00
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	22,06	6,07	7,00	79,00
Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	26,48	8,14	9,00	45,00
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	17,54	4,40	5,00	25,00
Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problem	13,19	4,55	4,00	20,00

Tablo 12.

“Cinsiyete” Göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları

		N	Ort.	Std. Sap.	Min.	Max.	*p.
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	Erkek	112	31,62	11,421	11	55	<,001
	Kadın	330	36,99	10,568	11	55	
	Total	442	35,63	11,028	11	55	
Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	Erkek	112	16,85	5,868	6	30	,001
	Kadın	330	19,11	5,923	6	45	
	Total	442	18,54	5,984	6	45	
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	Erkek	112	20,59	5,253	8	30	,003
	Kadın	330	22,56	6,249	7	79	
	Total	442	22,06	6,068	7	79	
Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	Erkek	112	24,25	8,679	9	45	,001
	Kadın	330	27,24	7,816	9	45	
	Total	442	26,48	8,138	9	45	
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	Erkek	112	16,08	4,773	5	25	<,001
	Kadın	330	18,04	4,156	5	25	
	Total	442	17,54	4,398	5	25	
Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problem	Erkek	112	13,33	4,741	4	20	,697
	Kadın	330	13,14	4,489	4	20	
	Total	442	13,19	4,549	4	20	

*Bağımsız T-testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda; “Cinsiyete” göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” karşılaştırma sonuçları” verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemlerde”, “Cinsiyete göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle, “Kadınların, Erkeklerle göre”, “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemleri” daha fazladır.

Benzer şekilde; “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Cinsiyete göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Burada “Kadınların, Erkeklerle göre”, “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemleri” daha yüksektir.

“Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Cinsiyete göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Burada “Kadınların, Erkeklerle göre”, “Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemleri” daha fazladır.

“Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemlerde”, “Cinsiyete göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Burada “Kadınların, Erkeklerle göre”, “Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemleri” daha fazladır.

“Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Cinsiyete göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Burada “Kadınların, Erkeklerle göre”, “Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemleri” daha yüksektir.

Bunların aksine; “Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemlerde”, “Cinsiyete göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Burada “Kadınların, Erkeklerle göre”, “Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemleri” benzer bulunmuştur.

Tablo 13.

“Yaşa” Göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları

		N	Ort.	Std. Sap.	Min.	Max.	*p.
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	18-22 yaş	318	35,84	10,876	11	55	,133
	23-27 yaş	80	34,93	11,329	12	55	
	28-32 yaş	21	37,43	9,641	19	55	
	33-37 yaş	13	38,00	14,933	13	55	
	38-42 yaş	10	27,50	8,236	16	43	
	Total	442	35,63	11,028	11	55	

Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	18-22 yaş	318	18,57	6,038	6	45	,615
	23-27 yaş	80	18,23	5,792	6	30	
	28-32 yaş	21	18,38	5,895	9	30	
	33-37 yaş	13	20,85	6,644	6	29	
	38-42 yaş	10	17,20	5,412	12	28	
	Total	442	18,54	5,984	6	45	
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	18-22 yaş	318	22,09	6,487	7	79	,994
	23-27 yaş	80	21,94	4,774	7	30	
	28-32 yaş	21	22,24	4,265	15	30	
	33-37 yaş	13	22,31	6,210	10	30	
	38-42 yaş	10	21,30	5,397	14	30	
	Total	442	22,06	6,068	7	79	
Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	18-22 yaş	318	26,34	8,078	9	45	,959
	23-27 yaş	80	26,91	8,102	10	45	
	28-32 yaş	21	26,52	7,257	11	40	
	33-37 yaş	13	27,62	10,898	9	45	
	38-42 yaş	10	25,80	9,520	14	45	
	Total	442	26,48	8,138	9	45	
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	18-22 yaş	318	17,56	4,426	5	25	,893
	23-27 yaş	80	17,28	4,328	8	25	
	28-32 yaş	21	17,71	4,326	8	24	
	33-37 yaş	13	18,62	4,629	12	25	
	38-42 yaş	10	17,40	4,575	10	25	
	Total	442	17,54	4,398	5	25	
Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problem	18-22 yaş	318	13,42 ^a	4,521	4	20	,019
	23-27 yaş	80	12,94 ^{ab}	4,288	4	20	
	28-32 yaş	21	13,95 ^a	4,727	4	20	
	33-37 yaş	13	10,00 ^c	4,690	4	20	
	38-42 yaş	10	10,40 ^{bc}	5,168	4	20	
	Total	442	13,19	4,549	4	20	

*ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri, a,b: Gruplar arası farklılığı gösterir (Duncan post-hoc testi)

Yukarıdaki tabloda; “Yaşa” göre “Konuşma Beceri Alt Ölçeklerinin” karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemlerde”, “Yaşa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaşın değişmesi”, “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

Benzer şekilde; “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Yaşa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaşın değişmesi”, “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Yaşa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaşın değişmesi”, “Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemlerde”, “Yaşa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaşın değişmesi”, “Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Yaşa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaşın değişmesi”, “Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

Bunların aksine; “Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemlerde”, “Yaşa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaşın değişmesi”, “Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmuştur. Farklı oluşturan gruplar harfler ile gösterilmiştir. Buna göre; en yüksek puan 18-22 yaş ve 28-32 yaş aralığında olanlarda gözlenmiş bu yaştakiler diğerlerinden farklı bulunmuştur.

Tablo 14.

“Üniversiteye” Göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları

		N	Ort.	Std. Sap.	Min.	Max.	*p.
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	Gazi Üniversitesi	163	34,94	11,550	11	55	,575
	Adıyaman Üniversitesi	215	35,91	11,204	11	55	
	İstanbul Aydın Üniversitesi	64	36,42	8,937	13	55	
	Total	442	35,63	11,028	11	55	
Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	Gazi Üniversitesi	163	17,36 b	5,576	6	30	,002
	Adıyaman Üniversitesi	215	19,50 a	6,053	6	30	
	İstanbul Aydın Üniversitesi	64	18,28 ab	6,280	9	45	
	Total	442	18,54	5,984	6	45	
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	Gazi Üniversitesi	163	21,54	5,218	7	30	,356
	Adıyaman Üniversitesi	215	22,45	6,442	7	79	
	İstanbul Aydın Üniversitesi	64	22,08	6,748	8	60	
	Total	442	22,06	6,068	7	79	
Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	Gazi Üniversitesi	163	26,06	7,645	9	45	,712
	Adıyaman Üniversitesi	215	26,72	8,731	9	45	
	İstanbul Aydın Üniversitesi	64	26,75	7,325	10	45	
	Total	442	26,48	8,138	9	45	
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	Gazi Üniversitesi	163	17,22	4,509	5	25	,380
	Adıyaman Üniversitesi	215	17,62	4,630	5	25	
	İstanbul Aydın Üniversitesi	64	18,09	3,120	11	25	
	Total	442	17,54	4,398	5	25	
Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problem	Gazi Üniversitesi	163	12,29 b	4,390	4	20	,003
	Adıyaman Üniversitesi	215	13,89 a	4,523	4	20	
	İstanbul Aydın Üniversitesi	64	13,09 ab	4,693	4	20	
	Total	442	13,19	4,549	4	20	

*ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

a,b: Gruplar arası farklılığı gösterir (Duncan post-hoc testi)

Yukarıdaki tabloda; “Üniversiteye” göre “Konuşma Beceri Alt Ölçeklerinin” karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemlerde”, “Üniversiteye göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Üniversitenin farklı olması”, “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler üzerinde” önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

Buna karşın; “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Üniversiteye göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle, “Üniversitenin değişmesi”, “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler üzerinde” önemli bir değişime sebep olmaktadır. Farklı oluşturan gruplar harfler ile gösterilmiştir. Buna göre; en yüksek puan Adıyaman üniversitesi olarak Gazi üniversitesinden farklı bulunmuştur. İstanbul üniversitesi ise diğer iki üniversiteden farklı bulunmamıştır.

“Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Üniversiteye göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Üniversitenin değişmesi”, “Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemlerde”, “Üniversiteye göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Üniversitenin değişmesi”, “Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Üniversiteye göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Üniversitenin değişmesi”, “Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler üzerinde” önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemlerde”, “Üniversiteye göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle, “Üniversitenin değişmesi”, “Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmuştur. Farklı oluşturan gruplar harfler ile gösterilmiştir. Buna göre; en yüksek puan Adıyaman Üniversitesi olarak Gazi Üniversitesinden farklı bulunmuştur. İstanbul Üniversitesi ise diğer iki üniversiteden farklı bulunmamıştır.

1.1. Arapça Konuşma Becerileri Düzeyi Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Derecede Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 15.

“Sınıfa” Göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları

		N	Ort.	Std. Sap.	Min.	Max.	*p.
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	1. Sınıf	105	33,44	10,773	11	55	,130
	2. Sınıf	138	36,35	11,246	11	55	
	3. Sınıf	111	36,61	10,691	14	55	
	4. Sınıf	88	35,86	11,234	11	55	
	Total	442	35,63	11,028	11	55	
Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	1. Sınıf	105	17,83	6,034	6	30	,373
	2. Sınıf	138	18,64	5,713	6	30	

	3. Sınıf	111	19,23	6,365	6	45	
	4. Sınıf	88	18,33	5,838	6	30	
	Total	442	18,54	5,984	6	45	
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	1. Sınıf	105	21,74	5,398	7	30	,573
	2. Sınıf	138	21,98	5,235	8	30	
	3. Sınıf	111	22,74	8,130	7	79	
	4. Sınıf	88	21,70	4,920	8	30	
	Total	442	22,06	6,068	7	79	
Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	1. Sınıf	105	26,07	6,869	9	45	,533
	2. Sınıf	138	25,90	8,413	9	45	
	3. Sınıf	111	27,23	8,623	11	45	
	4. Sınıf	88	26,93	8,494	12	45	
	Total	442	26,48	8,138	9	45	
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	1. Sınıf	105	17,32	4,168	5	25	,868
	2. Sınıf	138	17,43	4,764	5	25	
	3. Sınıf	111	17,77	4,420	6	25	
	4. Sınıf	88	17,67	4,085	5	25	
	Total	442	17,54	4,398	5	25	
Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problem	1. Sınıf	105	11,50 b	4,689	4	20	,001
	2. Sınıf	138	13,53 a	4,405	4	20	
	3. Sınıf	111	13,63 a	4,336	4	20	
	4. Sınıf	88	14,10 a	4,423	4	20	
	Total	442	13,19	4,549	4	20	

*ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

a,b: Gruplar arası farklılığı gösterir (Duncan post-hoc testi)

Yukarıdaki tabloda; “Sınıfa” göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemlerde”, “Sınıfa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Sınıfın farklı olması”, “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

Benzer şekilde; “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Sınıfa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Sınıfın değişmesi”, “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Sınıfa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Sınıfın değişmesi”, “Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemlerde”, “Sınıfa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Sınıfın değişmesi”, “Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Sınıfa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Sınıfın değişmesi”, “Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemlerde”, “Sınıfa göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle, “Sınıfın değişmesi”, “Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmuştur. Farklı oluşturan gruplar harfler ile gösterilmiştir. Buna göre; en düşük puan 1. Sınıflarda gözlenerek diğerlerinden farklı bulunmuştur. Diğer sınıflar ise birbirine benzer bulunmuştur.

4.2. Arapça Konuşma Becerileri Düzeyi “Yaratıcı Drama Dersi Almak” Değişkenine Göre Anlamlı Derecede Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 16.

“Yaratıcı Drama Eğitimi Almaya” Göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları

		N	Ort.	Std. Sap.	Min.	Max.	*p.
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	Evet	32	35,41	11,799	14	55	,907
	Hayır	410	35,64	10,981	11	55	
	Total	442	35,63	11,028	11	55	
Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	Evet	32	18,06	6,319	6	30	,642
	Hayır	410	18,57	5,964	6	45	
	Total	442	18,54	5,984	6	45	
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	Evet	32	21,56	5,447	8	30	,631
	Hayır	410	22,10	6,118	7	79	
	Total	442	22,06	6,068	7	79	

Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	Evet	32	28,09	9,296	14	45	,244
	Hayır	410	26,35	8,040	9	45	
	Total	442	26,48	8,138	9	45	
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	Evet	32	18,50	4,064	6	25	,201
	Hayır	410	17,47	4,419	5	25	
	Total	442	17,54	4,398	5	25	
Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problem	Evet	32	14,91	3,693	8	20	,026
	Hayır	410	13,05	4,586	4	20	
	Total	442	13,19	4,549	4	20	

**Bağımsız T-testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri*

Yukarıdaki tabloda; “Yaratıcı drama eğitimi almaya” göre “Konuşma Becerileri Alt Ölçeklerinin” karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemlerde”, “Yaratıcı drama eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaratıcı drama eğitimi alma durumu”, “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

Benzer şekilde; “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Yaratıcı drama eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaratıcı drama eğitimi alma durumu”, “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Yaratıcı drama eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaratıcı drama eğitimi alma durumu”, “Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemlerde”, “Yaratıcı drama eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaratıcı drama eğitimi alma durumu”, “Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

“Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Yaratıcı drama eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaratıcı

drama eğitimi alma durumu”, “Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler üzerinde” önemli bir değişime sebep olmamaktadır.

Bunların aksine; “Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemlerde”, “Yaratıcı drama eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle, “Yaratıcı drama eğitimi alma” durumu, “Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler” üzerinde önemli bir değişime sebep olmuştur. Yaratıcı drama eğitimi alanların daha fazla problem yaşadığı görülmüştür.

1.2. Arapça Konuşma Becerileri Düzeyi “Arapça Eğitimi Almak” Değişkenine Göre Anlamlı Derecede Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 17.

“Arapça Eğitimi Almaya” Göre “Konuşma Beceri Alt Ölçeklerinin” Karşılaştırma Sonuçları

		N	Ort.	Std. Sap.	Min.	Max.	*p.
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	Evet	207	33,55	11,090	11	55	<,001
	Hayır	235	37,46	10,665	11	55	
	Total	442	35,63	11,028	11	55	
Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	Evet	207	16,71	5,641	6	30	<,001
	Hayır	235	20,14	5,825	6	45	
	Total	442	18,54	5,984	6	45	
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	Evet	207	21,00	5,917	7	60	<,001
	Hayır	235	22,99	6,059	8	79	
	Total	442	22,06	6,068	7	79	
Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	Evet	207	24,94	7,889	9	45	<,001
	Hayır	235	27,84	8,128	9	45	
	Total	442	26,48	8,138	9	45	
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	Evet	207	16,70	4,354	5	25	<,001
	Hayır	235	18,28	4,312	5	25	
	Total	442	17,54	4,398	5	25	
Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problem	Evet	207	12,81	4,560	4	20	,100
	Hayır	235	13,52	4,523	4	20	
	Total	442	13,19	4,549	4	20	

*Bağımsız T-testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda; “Arapça eğitimi almaya” göre “Konuşma becerileri alt ölçeklerinin” karşılaştırma sonuçları” verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemlerde”, “Arapça eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle, “Arapça eğitimi Almayanların, Alanlara göre”, “Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemleri” daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde; “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Arapça eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Burada “Arapça eğitimi Almayanların, Alanlara göre”, “Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemleri” daha yüksektir.

“Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Arapça eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Burada “Arapça eğitimi Almayanların, Alanlara göre”, “Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemleri” daha fazladır.

“Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemlerde”, “Arapça eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Burada “Arapça eğitimi Almayanların, Alanlara göre”, “Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemleri” daha fazladır.

“Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemlerde”, “Arapça eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Burada “Arapça eğitimi Almayanların, Alanlara göre”, “Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemleri” daha yüksektir.

Bunların aksine; “Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemlerde”, “Arapça eğitimi almaya göre” istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($p>0,05$). Burada “Arapça eğitimi Almayanlar ile Alanlar”, “Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemleri” benzer bulunmuştur.

Tablo 18.

“Konuşma Beceri Alt Ölçekleri” Arası Korelasyon (İlişki) Katsayıları

		Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler
Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler	r	,593*				
	p.	,000				
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	r	,493*	,574*			
	p.	,000	,000			
Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler	r	,560*	,605*	,490*		
	p.	,000	,000	,000		
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	r	,591*	,641*	,647*	,606*	
	p.	,000	,000	,000	,000	
Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problem	r	,256*	,286*	,252*	,298*	,325*
	p.	,000	,000	,000	,000	,000

* $p < 0.01$; r: Pearson korelasyon katsayısı

Yukarıdaki tabloda, “konuşma beceri alt ölçekleri” arası korelasyon (ilişki) katsayıları” verilmiştir. Birbiri ile ilişki katsayıları anlamlı bulunanlar Yıldız sembolü ile gösterilmiştir. Buna göre; bütün alt ölçekler arasında istatistik olarak anlamlı pozitif bir ilişki (korelasyon) gözlenmiştir ($p < 0,05$). Buna göre; problemlerden birinin artması diğer problemleri de arttırmaktadır.

Tablo 19.

“Cinsiyet” İle “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma” Arasındaki İlişki

		Daha önce yaratıcı drama eğitimi aldınız mı?		Total
		Evet	Hayır	
Cinsiyet	Erkek	N	7	105
		%	6,3%	93,8%
	Kadın	N	25	305
		%	7,6%	92,4%
Total		N	32	410
		%	7,2%	92,8%

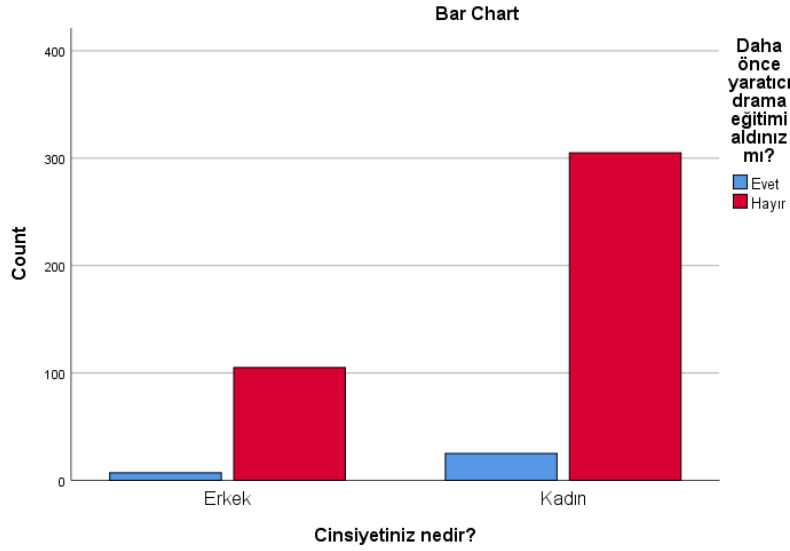
Ki-kare=,219

* $p = ,640$

* Ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda, “Cinsiyet” ile “daha önce yaratıcı drama eğitimi alma” arasındaki ilişki sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Cinsiyet” ile “daha önce yaratıcı drama eğitimi alma durumu” arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki gözlenememiştir ($p > 0,05$).

Başka bir ifadeyle “daha önce yaratıcı drama eğitimi alma durumu”, “Cinsiyet” değişkeninden etkilenmemektedir. Bu ilişkiye ait dağılım aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 16. “Cinsiyet” ve “Yaratıcı Drama Eğitimi Alma” Dağılımı

Tablo 20.

“Cinsiyet” İle “Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma” Arasındaki İlişki

		Bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi aldınız mı?		Total
		Evet	Hayır	
Cinsiyetiniz nedir?	Erkek	N	66	46
		%	58,9%	41,1%
	Kadın	N	141	189
		%	42,7%	57,3%
Total	N	207	235	442
	%	46,8%	53,2%	100,0%

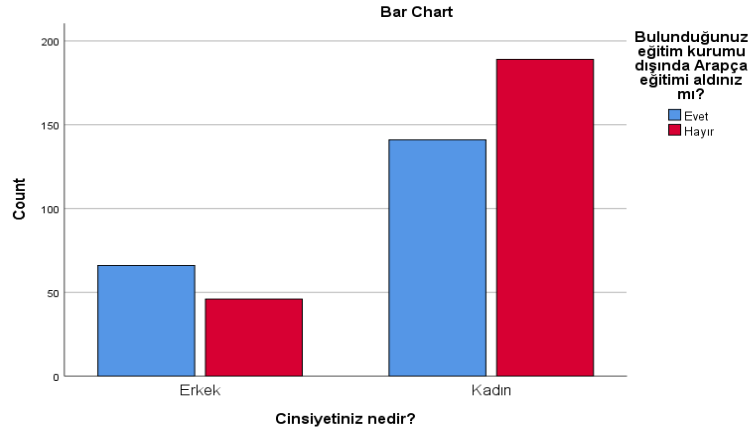
Ki-kare=8,815

*p=,003

* Ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda, “Cinsiyet” ile “bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi alma” arasındaki ilişki sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Cinsiyet” ile “bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi alma” arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($p < 0,05$). Başka bir ifadeyle “bulunduğunuz eğitim kurumu

dışında Arapça eğitimi alma”, “Cinsiyet” değişkeninden etkilenmektedir. Bu ilişkiye ait dağılım aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 17. “Cinsiyet” ile “Daha Önce Arapça Eğitimi Almış Olma” Dağılımı

Tablo 21.

“Yaş” İle “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma” Arasındaki İlişki

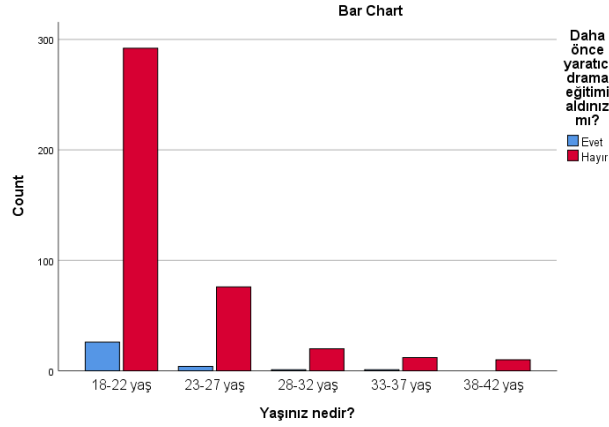
		Daha önce yaratıcı drama eğitimi aldınız mı?		Total
		Evet	Hayır	
Yaşınız nedir?	18-22 yaş	N	26	292
		%	8,2%	91,8%
	23-27 yaş	N	4	76
		%	5,0%	95,0%
	28-32 yaş	N	1	20
		%	4,8%	95,2%
	33-37 yaş	N	1	12
		%	7,7%	92,3%
	38-42 yaş	N	0	10
		%	0,0%	100,0%
	Total	N	32	410
		%	7,2%	92,8%

Ki-kare=1,989

*p=,738

* Ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda, “Yaş” ile “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma” arasındaki ilişki sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Yaş” ile “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma Durumu” arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle “daha önce yaratıcı drama eğitimi alma durumu”, “Yaş” değişkeninden etkilenmemektedir. Bu ilişkiye ait dağılım aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 18. “Yaş” ile “daha önce yaratıcı drama eğitimi alma” dağılımı

Tablo 22.

“Yaş” İle “Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma” Arasındaki İlişki

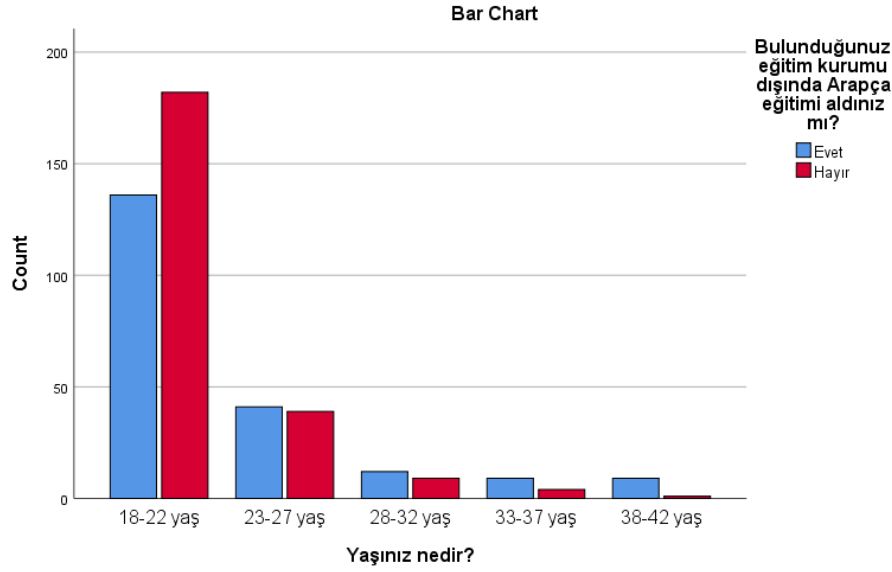
		Bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi aldınız mı?		Total
		Evet	Hayır	
Yaşınız nedir?	18-22 yaş	N 136	182	318
		% 42,8%	57,2%	100,0%
	23-27 yaş	N 41	39	80
		% 51,2%	48,8%	100,0%
	28-32 yaş	N 12	9	21
		% 57,1%	42,9%	100,0%
	33-37 yaş	N 9	4	13
		% 69,2%	30,8%	100,0%
	38-42 yaş	N 9	1	10
		% 90,0%	10,0%	100,0%
Total		N 207	235	442
		% 46,8%	53,2%	100,0%

Ki-kare=13,737

*p=,008

* Ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda, “Yaş” ile “Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma” arasındaki ilişki sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Yaş” ile “Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma” arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle “bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi alma”, “Yaş” değişkeninden etkilenmektedir. Bu ilişkiye ait dağılım aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 19. “Yaş” ile “daha önce Arapça eğitimi alma” dağılımı

Tablo 23.

“Üniversite” İle “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma” Arasındaki İlişki

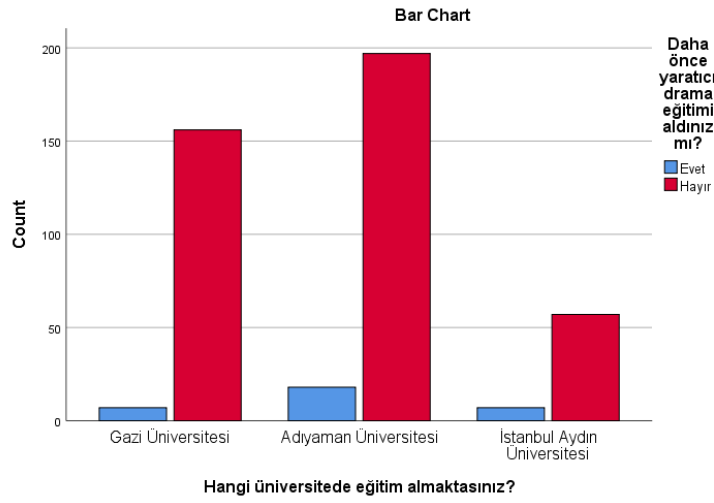
		Daha önce yaratıcı drama eğitimi aldınız mı?		Total
		Evet	Hayır	
Hangi üniversitede eğitim almaktasınız?	Gazi Üniversitesi	N	7	156
		%	4,3%	95,7%
	Adıyaman Üniversitesi	N	18	197
		%	8,4%	91,6%
	İstanbul Aydın Üniversitesi	N	7	57
		%	10,9%	89,1%
Total	N	32	410	442
	%	7,2%	92,8%	100,0%

Ki-kare=3,819

*p=,148

* Ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda, “Üniversite” ile “daha önce yaratıcı drama eğitimi alma” arasındaki ilişki sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Üniversite” ile “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma Durumu” arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma Durumu”, “Üniversite” değişkeninden etkilenmemektedir. Bu ilişkiye ait dağılım aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 20. “Üniversite” ile “daha önce yaratıcı drama eğitimi almış olma” dağılımı

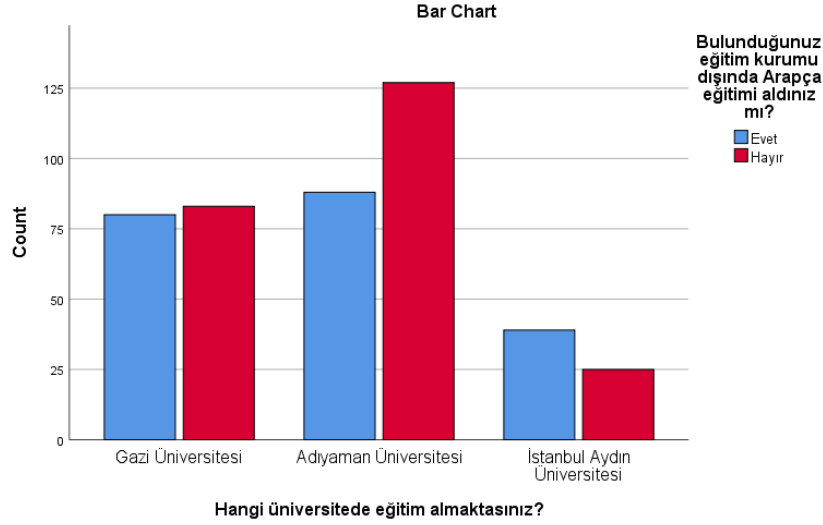
Tablo 24.

“Üniversite” İle “Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma” Arasındaki İlişki

Hangi üniversitede eğitim almaktasınız?		Bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi aldınız mı?		Total
		Evet	Hayır	
Gazi Üniversitesi	N	80	83	163
	%	49,1%	50,9%	100,0%
	N	88	127	215
	%	40,9%	59,1%	100,0%
Adıyaman Üniversitesi	N	39	25	64
	%	60,9%	39,1%	100,0%
İstanbul Aydın Üniversitesi	N	207	235	442
	%	46,8%	53,2%	100,0%
Ki-kare=8,452				
*p=,015				

* Ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda, “Üniversite” ile “Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma” arasındaki ilişki sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Üniversite” ile “Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma” arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle “bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi alma”, “Üniversite” değişkeninden etkilenmektedir. Bu ilişkiye ait dağılım aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 21. “Üniversite” ile “daha önce Arapça eğitimi almış olma” dağılımı

Tablo 25.

“Sınıf” İle “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma” Arasındaki İlişki

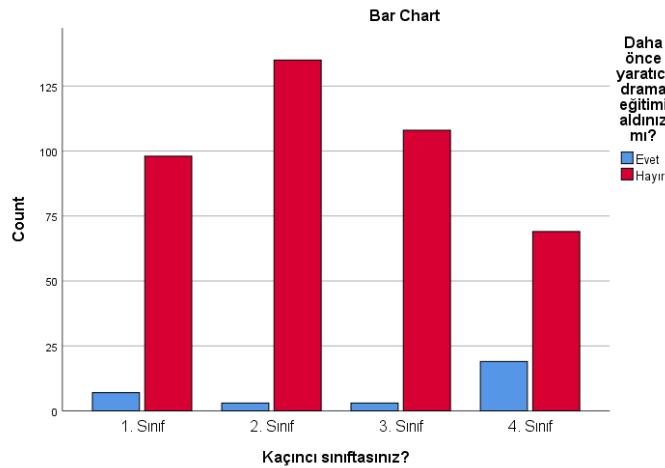
Daha önce yaratıcı drama eğitimi aldınız mı?				
		Evet	Hayır	Total
Kaçınıcı sınıftasınız?	1. Sınıf	N	7	98
		%	6,7%	93,3%
	2. Sınıf	N	3	135
		%	2,2%	97,8%
	3. Sınıf	N	3	108
		%	2,7%	97,3%
	4. Sınıf	N	19	69
		%	21,6%	78,4%
Total	N	32	410	
	%	7,2%	92,8%	

Ki-kare=35,715

* $p=,001$

* Ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda, “Sınıf” ile “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma” arasındaki ilişki sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Sınıf” ile “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma” arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle “Daha Önce Yaratıcı Drama Eğitimi Alma”, “Sınıf” değişkeninden etkilenmektedir. Bu ilişkiye ait dağılım aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 22. “Sınıf” ile “daha önce yaratıcı drama eğitimi almış olma” dağılımı

Tablo 26.

“Sınıf” İle “Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma” Arasındaki İlişki

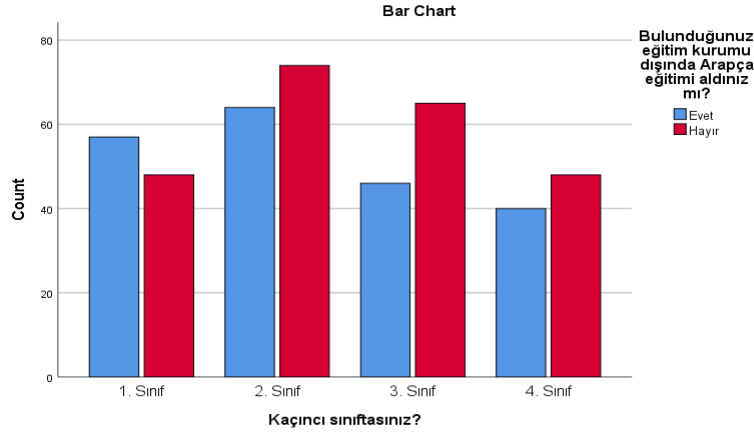
			Bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi aldınız mı?		Total
			Evet	Hayır	
Kaçınıcı sınıftasınız?	1. Sınıf	N	57	48	105
		%	54,3%	45,7%	100,0%
	2. Sınıf	N	64	74	138
		%	46,4%	53,6%	100,0%
	3. Sınıf	N	46	65	111
		%	41,4%	58,6%	100,0%
	4. Sınıf	N	40	48	88
		%	45,5%	54,5%	100,0%
Total	N	207	235	442	
	%	46,8%	53,2%	100,0%	

Ki-kare=3,717

*p=,294

* Ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda, “Sınıf” ile “Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma” arasındaki ilişki sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Sınıf” ile “Bulunduğunuz Eğitim Kurumu Dışında Arapça Eğitimi Alma” arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki gözlenememiştir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle “bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi alma”, “Sınıf” değişkeninden etkilenmemektedir. Bu ilişkiye ait dağılım aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 23.“Sınıf” ile “daha önce Arapça eğitimi almış olma” dağılımı

4.3. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 27.

Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
1.Arapça konuşurken dinleyicilerin bana güleceklerinden kaygı duyuyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	79	17,9%
	Katılmıyorum	110	24,9%
	Kararsızım	88	19,9%
	Katılıyorum	91	20,6%
	Kesinlikle Katılmıyorum	74	16,7%
2.Başkalarının önünde Arapça konuşurken kendime güvenmiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	58	13,1%
	Katılmıyorum	85	19,2%
	Kararsızım	81	18,3%
	Katılıyorum	118	26,7%
	Kesinlikle Katılmıyorum	100	22,6%
3.Arapça konuşurken dış etkenlerden rahatsız oluyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	63	14,3%
	Katılmıyorum	91	20,6%

	Kararsızım	102	23,1%
	Katılıyorum	105	23,8%
	Kesinlikle Katılmıyorum	81	18,3%
4.Arapça konuşurken hata yaptığımda konuşmamı sürdüremiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	57	12,9%
	Katılmıyorum	113	25,6%
	Kararsızım	80	18,1%
	Katılıyorum	100	22,6%
	Kesinlikle Katılmıyorum	92	20,8%
5.Arapça konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	51	11,5%
	Katılmıyorum	70	15,8%
	Kararsızım	78	17,6%
	Katılıyorum	131	29,6%
	Kesinlikle Katılmıyorum	112	25,3%
6.Arapça konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyuyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	60	13,6%
	Katılmıyorum	87	19,7%
	Kararsızım	74	16,7%
	Katılıyorum	120	27,1%
	Kesinlikle Katılmıyorum	101	22,9%
7.Arapça sorular sorulduğunda, kendimi gergin hissediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	48	10,9%
	Katılmıyorum	79	17,9%
	Kararsızım	88	19,9%
	Katılıyorum	115	26,0%
	Kesinlikle Katılmıyorum	112	25,3%
8.Arapça konuşurken dinleyicilerin beni anlamayacağından endişe duyuyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	43	9,7%
	Katılmıyorum	101	22,9%
	Kararsızım	95	21,5%
	Katılıyorum	125	28,3%
	Kesinlikle Katılmıyorum	78	17,6%
9.Anadili Arapça olan kişilerle yapılan konuşmaya katılmaktan çekiniyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	69	15,6%
	Katılmıyorum	96	21,7%
	Kararsızım	57	12,9%
	Katılıyorum	94	21,3%
	Kesinlikle Katılmıyorum	126	28,5%

10.Duygularımı Arapça olarak dile getirmekte zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	30	6,8%
	Katılmıyorum	91	20,6%
	Kararsızım	93	21,0%
	Katılıyorum	127	28,7%
	Kesinlikle Katılmıyorum	101	22,9%
11.Arapçadan konuşurken yeteri kadar motivasyona sahip değilim.	Kesinlikle Katılmıyorum	52	11,8%
	Katılmıyorum	81	18,3%
	Kararsızım	88	19,9%
	Katılıyorum	137	31,0%
	Kesinlikle Katılmıyorum	84	19,0%

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi duygusal nedenlerden kaynaklı problemler faktörü incelendiğinde öğrencilerin genel itibarıyla Arapça konuşma motivasyonlarını etkileyen duygusal sebeplerin mevcut olduğunu görülmektedir. Tablo 28’de veriler incelendiğinde dinleyicilerin kendilerine geleceklerini düşünmemektedirler. Ancak verilerdeki “Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” yanıtları göz önünde bulundurularak katılımcıların Arapça konuşma becerilerinde yaşadıkları duygusal problemler tespit edilmiştir. Arapça konuşurken kendine güvenmeme, dış etkenlerden rahatsız olma, hata yapmaktan korkma ve hata yaptığında konuşmayı sürdürmememe, kelimeleri yanlış telaffuz etme korkusu, dinleyicilerin kendisini anlamayacağını düşünme, duygularını Arapça olarak dile getiremememe, motivasyon eksikliği gibi duygusal problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

4.4. Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 28.

Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
12.Arapça konuşurken tamlamaları (isim tamlaması, sıfat tamlaması vb.) kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	57	12,9%
	Katılmıyorum	125	28,3%
	Kararsızım	88	19,9%
	Katılıyorum	98	22,2%
	Kesinlikle Katılmıyorum	74	16,7%
	Kesinlikle Katılmıyorum	44	10,0%

13.Arapça bir diyalogda bilmediğim kelimeyi bağlamından tahmin etmekte zorlanıyorum.	Katılmıyorum	131	29,6%
	Kararsızım	102	23,1%
	Katılıyorum	110	24,9%
	Kesinlikle Katılmıyorum	55	12,4%
14.Arapça dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapça konuşurken zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	58	13,1%
	Katılmıyorum	109	24,7%
	Kararsızım	99	22,4%
	Katılıyorum	94	21,3%
	Kesinlikle Katılmıyorum	82	18,6%
15.Arapça konuşurken kısa süre sonra bağlamdan kopuyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	41	9,3%
	Katılmıyorum	122	27,6%
	Kararsızım	134	30,3%
	Katılıyorum	93	21,0%
	Kesinlikle Katılmıyorum	52	11,8%
16.Arapça konuşurken edatları kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	35	7,9%
	Katılmıyorum	103	23,3%
	Kararsızım	97	21,9%
	Katılıyorum	131	29,6%
	Kesinlikle Katılmıyorum	76	17,2%
17.Arapça konuşurken bağlaçları kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	42	9,5%
	Katılmıyorum	116	26,2%
	Kararsızım	93	21,0%
	Katılıyorum	122	27,6%
	Kesinlikle Katılmıyorum	69	15,6%

Yukarıdaki tabloda katılımcıların dilbilgisi konusunda yaşadıkları problemler istatistik oranları ile verilmiştir. Tablo 29’da elde edilen verilere göre katılımcıların “Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” yüzdeleri dikkate alınarak bu alanda zorluk yaşanan konular belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunlukla dilbilgisi kurallarına hâkimiyetten kaynaklanan problemler, edat ve bağlaçların kullanımı konusunda problemler yaşadıkları tespit edilmiştir.

4.5. Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 29.

Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
18.Arapça konuşurken hangi kelimenin duruma uygun olduğuna karar vermekte zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	24	5,4%
	Katılmıyorum	82	18,6%
	Kararsızım	118	26,7%
	Katılıyorum	139	31,4%
	Kesinlikle Katılmıyorum	79	17,9%
19.Arapça konuşurken mecaz anlamlı kelimeleri kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	24	5,4%
	Katılmıyorum	39	8,8%
	Kararsızım	72	16,3%
	Katılıyorum	151	34,2%
	Kesinlikle Katılmıyorum	156	35,3%
20.Arapça konuşurken kalıp ifadeleri kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	30	6,8%
	Katılmıyorum	77	17,4%
	Kararsızım	97	21,9%
	Katılıyorum	126	28,5%
	Kesinlikle Katılmıyorum	112	25,3%
21.Arapça konuşurken kelime dağarcığımı zihnimde hazırlamakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	24	5,4%
	Katılmıyorum	69	15,6%
	Kararsızım	102	23,1%
	Katılıyorum	154	34,8%
	Kesinlikle Katılmıyorum	93	21,0%
22.Arapçada bilmediğim çok fazla kelime olduğunu düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	13	2,9%
	Katılmıyorum	26	5,9%
	Kararsızım	52	11,8%
	Katılıyorum	144	32,6%
	Kesinlikle Katılmıyorum	207	46,8%
23.Arapçada anlatmak istediklerimi ifade edebilecek kadar kelime bilgisine sahip değilim.	Kesinlikle Katılmıyorum	22	5,0%
	Katılmıyorum	101	22,9%
	Kararsızım	75	17,0%
	Katılıyorum	129	29,2%
	Kesinlikle Katılmıyorum	115	26,0%

Kelime bilgisinden kaynaklı yaşanan problemlere bakıldığında, Tablo 30’da elde edilen verilere göre katılımcılar faktöre ait tüm maddelerde problem yaşadıkları görülmektedir. Hangi kelimenin duruma uygun olduğunu belirleyememe, mecaz anlamlı kelimeler ve kalıp ifadelerin kullanımında problemler, kelime bilgisinde eksiklik, bilinen kelimeleri zihinde toparlayamama konusunda sıkıntıların yaşandığı tespit edilmiştir.

4.6. Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 30.

Ses ve Beden Dili Kaynaklı Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
24.Arapça konuşurken telaffuzları benzeyen kelimeleri kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	46	10,4%
	Katılmıyorum	123	27,8%
	Kararsızım	83	18,8%
	Katılıyorum	126	28,5%
	Kesinlikle Katılmıyorum	64	14,5%
25.Arapça konuşurken anadilimde olmayan Arapça harflerin telaffuzlarında sorun yaşıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	102	23,1%
	Katılmıyorum	118	26,7%
	Kararsızım	58	13,1%
	Katılıyorum	91	20,6%
	Kesinlikle Katılmıyorum	73	16,5%
26.Arapça konuşurken nefes kontrolünde zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	106	24,0%
	Katılmıyorum	145	32,8%
	Kararsızım	84	19,0%
	Katılıyorum	63	14,3%
	Kesinlikle Katılmıyorum	44	10,0%
27.Arapça konuşurken dinleyicilerle göz teması kurmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	92	20,9%
	Katılmıyorum	123	27,9%
	Kararsızım	94	21,3%
	Katılıyorum	75	17,0%
	Kesinlikle Katılmıyorum	57	12,9%
28.Arapça konuşurken gerekli yerlerde duraklara dikkatimi veremiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	54	12,2%
	Katılmıyorum	118	26,7%
	Kararsızım	111	25,1%
	Katılıyorum	107	24,2%
	Kesinlikle Katılmıyorum	52	11,8%
29.Arapça konuşurken ses tonumu ayarlamakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	66	14,9%
	Katılmıyorum	148	33,5%
	Kararsızım	83	18,8%
	Katılıyorum	90	20,4%

	Kesinlikle Katılmıyorum	55	12,4%
30.Arapça konuşurken harflerin telaffuzuna dikkatimi veremiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	76	17,2%
	Katılmıyorum	143	32,4%
	Kararsızım	84	19,0%
	Katılıyorum	94	21,3%
	Kesinlikle Katılmıyorum	45	10,2%
31.Arapça konuşurken düşüncelerimi şekillendirmek uzun zaman alıyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	26	5,9%
	Katılmıyorum	63	14,3%
	Kararsızım	98	22,2%
	Katılıyorum	158	35,7%
	Kesinlikle Katılmıyorum	97	21,9%
32.Arapça konuşurken gerekli yerlerde vurgulara dikkatimi veremiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	35	7,9%
	Katılmıyorum	95	21,5%
	Kararsızım	111	25,1%
	Katılıyorum	139	31,4%
	Kesinlikle Katılmıyorum	62	14,0%

Tablo 31’de yer alan ses ve beden dili kaynakları problemlerin elde edilen verilere göre oranlarına bakıldığında problemlerin çoğunlukla 3 maddede toplandığı görülmektedir. Telaffuzları benzeyen Arapça kelimelerin kullanımı, Arapça konuşurken düşüncelerin şekillenerek ifade edilmesi ve konuşma esnasında vurgulara dikkat verilmemesi ana problemler olarak tespit edilmektedir.

4.7. Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 31.

Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
33.Anlatmak istediğim ifadelerin Arapça karşılıklarını bulmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	23	5,2%
	Katılmıyorum	66	14,9%
	Kararsızım	96	21,7%
	Katılıyorum	162	36,7%
	Kesinlikle Katılmıyorum	95	21,5%
34.Arapça konuşurken sayıları kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	53	12,0%
	Katılmıyorum	96	21,7%

	Kararsızım	93	21,0%
	Katılıyorum	111	25,1%
	Kesinlikle Katılmıyorum	89	20,1%
35.Arapça dinlediğim bir konuyu Arapça olarak bir başkasına aktarmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	34	7,7%
	Katılmıyorum	73	16,5%
	Kararsızım	80	18,1%
	Katılıyorum	143	32,4%
	Kesinlikle Katılmıyorum	112	25,3%
36.Anadilim ile Arapça arasındaki cümle yapısından kaynaklanan farklılıklar nedeniyle Arapça konuşurken zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	36	8,1%
	Katılmıyorum	101	22,9%
	Kararsızım	71	16,1%
	Katılıyorum	142	32,1%
	Kesinlikle Katılmıyorum	92	20,8%
37.Başkalarının benden daha iyi Arapça konuştuklarını düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	22	5,0%
	Katılmıyorum	40	9,0%
	Kararsızım	66	14,9%
	Katılıyorum	127	28,7%
	Kesinlikle Katılmıyorum	187	42,3%

Anlam bilgisinden kaynaklı problemlere bakıldığında Tablo 32’de elde edilen verilere göre katılımcıların “Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” yanıtları da dikkate alınarak katılımcıların %50’den daha fazlasının faktör altında toplanan tüm maddelerle problem yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların Arapça konuşma becerilerini olumsuz etkileyen anlam bilgisinden kaynaklanan problemlerin büyük bir payı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla katılımcılar, anlatmak istediklerinin Arapça karşılıklarını bulma, Arapça sayıların kullanımı, Arapça dinlediğini başkasına Arapça anlatabilme, anadil ve yabancı dil arasındaki cümle yapısı farklılıklarına hâkimiyet problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların başkalarının kendisinden daha iyi Arapça konuştuğunu düşünerek kendine güven problemi yaşadıkları da görülmektedir.

4.8. Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 32.

Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
38.Derslerde grup çalışması yapılmadığı için Arapça konuşma fırsatı bulamıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	47	10,6%
	Katılmıyorum	62	14,0%
	Kararsızım	92	20,8%
	Katılıyorum	93	21,0%
	Kesinlikle Katılmıyorum	148	33,5%
39.Yeteri kadar söz hakkı verilmediği için Arapça konuşmada pratik yapma fırsatı bulamıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	55	12,4%
	Katılmıyorum	72	16,3%
	Kararsızım	91	20,6%
	Katılıyorum	95	21,5%
	Kesinlikle Katılmıyorum	129	29,2%
40.Derslerde etkinliklere (canlandırma, dramatizasyon) yer verilmediğinden konuşmak için motive olamıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	60	13,6%
	Katılmıyorum	68	15,4%
	Kararsızım	92	20,8%
	Katılıyorum	101	22,9%
	Kesinlikle Katılmıyorum	121	27,4%
41.Derslerde konuşma anında yaptığım hatalar düzeltilmediği için konuşmamı geliştiremiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	88	19,9%
	Katılmıyorum	100	22,6%
	Kararsızım	94	21,3%
	Katılıyorum	79	17,9%
	Kesinlikle Katılmıyorum	81	18,3%

Arap Dili Eğitimi bölümleri Lisans programlarında verilmekte olan sözlü iletişim ve konuşma becerileri gibi iletişim becerileri temelli derslerde konuşma becerileri öğretim yöntem ve tekniklerine bağlı problemlerin tespiti için katılımcılara faktör altında 4 madde sunulmuştur. Tablo 33'te yer alan verilere göre katılımcıların çoğunluğunun 4 maddenin 3'ünde problem yaşadıkları görülmektedir. Derslerde grup çalışmalarının uygulamasında eksikliklerin yaşanması, yeteri kadar söz hakkı verilmemesi, canlandırma, drama vb. etkinliklere yer verilmemesi katılımcıların konuşma becerileri öğretiminden kaynaklı problemlerin sebeplerinden olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında Arap Dili Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim gören öğrencilere uygulanan ölçekten alınan verilere göre öğrencinin Arapça konuşma becerilerinde zorlandıkları ve sıkıntı çektikleri noktalar tespit edilmiştir. Elde edilen veriler yaratıcı drama alanında 2 uzman ve hem yaratıcı drama hem de Arap dili alanında çalışmaları olan 2 uzman olmak üzere 4 uzmana görüşme formu sunularak değerlendirmeleri alınmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görülme Formu I'den elde edilen veriler aşağıda yer almaktadır:

4.9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I'den Elde Edilen Veriler

Yaratıcı drama ve Arap dili uzmanlarına sunulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu-I'den elde edilen veriler aşağıda yer almaktadır:

Soru 1: “Arapça Konuşma Becerileri Problemleri Belirleme Ölçeği”nden elde edilen problemlerden hangilerinin yaratıcı drama temelli konuşma becerileri programı ile çözülebileceğini düşünüyorsunuz?

Cevap 1:

- ✓ Konuşurken kendine güvenmeme
- ✓ Hata yapmaktan korkma
- ✓ Ders esnasında grup çalışması eksikliği
- ✓ Yeterli söz hakkı verilmemesi
- ✓ Derslerde canlandırma, drama vb. etkinliklerle doğal bir ortam oluşturulmaması

Cevap 2:

- ✓ Konuşurken kendine güvenmeme
- ✓ Hata yapmaktan korkma
- ✓ Arapça sayıları kullanmakta zorlanma
- ✓ Dinlediğini bir başkasına aktaramama
- ✓ Ders esnasında grup çalışması eksikliği
- ✓ Yeterli söz hakkı verilmemesi
- ✓ Derslerde canlandırma, drama vb. etkinliklerle doğal bir ortam oluşturulmaması

Cevap 3:

- ✓ Konuşurken kendine güvenmeme
- ✓ Hata yapmaktan korkma
- ✓ Uygun kelimeleri zihinde belirleyememe
- ✓ Derslerde canlandırma, drama vb. etkinliklerle doğal bir ortam oluşturulmaması
- ✓ Dinlediğini bir başkasına aktaramama
- ✓ Ders esnasında grup çalışması eksikliği

Cevap 4:

- ✓ Konuşurken kendine güvenmeme
- ✓ Dış etkenlerden rahatsız olma
- ✓ Hata yapmaktan korkma
- ✓ Dinleyicilerin kendisini anlamayacağını düşünme
- ✓ Uygun kelimeleri zihinde belirleyememe
- ✓ Konuşurken vurgulara dikkat etmeme
- ✓ Dinlediğini bir başkasına aktaramama
- ✓ Ders esnasında grup çalışması eksikliği
- ✓ Yeterli söz hakkı verilmemesi
- ✓ Derslerde canlandırma, drama vb. etkinliklerle doğal bir ortam oluşturulmaması

Soru 2: Öğrencilerin Arapça konuşma becerileri problemlerinin çözülmesi kapsamında tasarlanacak “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” kazanımları nasıl belirlenmelidir? Görüşleriniz nelerdir?

Cevap 1: Yaratıcı drama temelli Arapça öğretilmesi için Arap kültürünün temel olarak alınması gerekir. Arapça şarkılar ve şiirlerin materyal olarak kullanılarak etkinliklerle öğretilmesi ve kökene uygun kostümlerle rol oynama tekniğinden yararlanılması gereklidir.

Cevap 2: Ulaşılan problemler, ihtiyaçları tarafınızdan belirlenmiştir. Bu ihtiyaçların giderilmesi için önce ulaşılabilecek hedefler belirlenmeli sonra da bu hedefler için ayrıntılı kazanımlar yazılmalıdır. Kazanımların ulaşılabilir ve öğrencide gözlenebilir olmasına dikkat edilmelidir.

Cevap 3: Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde öğrencinin temel dil becerilerini uygulama düzeyinde bir alışkanlık yetisi kazanacağı, hedef dilde kendini açık ve doğru bir şekilde ifade edebileceği, günlük yaşamında yazılı ve sözlü iletişimin yanında beden dilini de etkili kullanabileceği kazanımlar sağlanmalıdır. Öğrencinin sınıfta sıraların arkasından sahneye aktarılması, aktif katılıma teşvik edilmesi, hata düzeltmelerinin direk yapılmasından ziyade hatalarının kendisinin fark etmesinin sağlanması ve düzeltme imkânının verilmesi şeklinde olabilir.

Cevap 4: Öğrencilerin birlikte üzerinde çalışmalarını sağlayacak grup çalışması temelli öğretim yönetimine uygun kazanımlar yazılmalıdır. Popüler filmlerden dublajı yapılmış uygun kesitlerin izletilmesine dair kazanımlar oluşturulmalıdır.

Soru 3: Atölye tasarımında, belirlenen problemlerin çözümü için yaratıcı drama tekniklerinden hangilerinin uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

Cevap 1: Rol oynama, doğaçlama, sıcak sandalye, donuk imge, bilinç koridoru başta olmak üzere program tasarımı yazımında bu tekniklerden yararlanılabilir.

Cevap 2: Hazırlık aşamasında: engelleme oyunları, kulaktan kulağa, kelime ve cümle saçmalama oyunları (kim, nerede, ne zaman, kiminle, ne yapmış vb.) çağrışım oyunları, eşli oyunlar (heykel yapma, heykellerin yüz ifadelerine duygu yazma, alıcı-satıcı diyalogları vb.).

Canlandırma aşamasında: duyguları donuk imgelerle canlandırma, donuk imgelere olay uydurma, dedikodu halkası (ilerleyen aşamalarda), görsellerden yola çıkarak olay örgüsü canlandırma, pantomim (konuşmadan canlandırma yapmak öğrencilerde konuşmaya geçmek için ön hazırlık oluşturur), aynı olayı farklı açılardan canlandırma, rol değişimi...

Değerlendirme aşamasında: büyük grup değerlendirmesinden önce mutlaka her etkinliğin ardından küçük gruplar değerlendirilmeli; örneğin, donuk imgeyi izleyen grup “bu imgede hüznün, neşe, kaygı vb. var” demeli. Atölye sonunda büyük grup değerlendirmesi yapılmalı ancak konuşarak zorlanılıyorsa küçük kağıtlara “ne öğrendim, ne hissettim” yazarak duvarlara yapıştırılarak tüm öğrencilerin önce kendilerini sonra grubu değerlendirmesi sağlanabilir.

Cevap 3: Yaratıcı drama temelli konuşma becerileri eğitimi programı yazımında rol yapma, doğaçlama, hikâye/olay canlandırma, bilinç koridoru, dedikodu halkası, sıcak sandalye gibi tekniklerden yararlanılabilir.

Cevap 4: Hazırlık aşamasında isim çalışmaları, özgüven etkinlikleri, eğlenceli ve ısındırma oyunları kullanılabilir. Canlandırma aşamasında Arapçada kazandırılmak istenenlere uygun olarak dedikodu halkası, donuk imge, sıcak sandalye gibi teknikler kullanılabilir. Değerlendirme aşamasında ise, kazanımların edinildiğini ölçmek üzere liderin sorularıyla katılımcıların düşüncelerini ifade edebileceği ortam hazırlanmalıdır.

Soru 4: Öğrencilerin konuşma becerileri problemlerinin çözülmesi kapsamında hazırlanacak atölyelerin zaman planlaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Cevap 1: Hızlandırılmış olmamakla birlikte ilk aşamada kültürel etkinlikler uygulanarak başlanmalıdır. Zamanı planında kazanımların edinilmesi için geniş bir periyot kullanılmalıdır.

Cevap 2: En az 50 dakikalık oturumlar olmalı ancak yine de süre, kaç oturum olacağı hedeflenen kazanımların gereklerine göre lider tarafından belirlenmelidir.

Cevap 3: Başlangıç seviyesinden itibaren çok sık ve uzun aralıklı olmayan periyotlarla verilmelidir.

Cevap 4: Zaman planlaması yapılırken öğretilecek konular zaman ayırımında önemlidir. Yaratıcı drama atölyelerinde özgüven, iletişim gibi becerileri içeren etkinlikler birçok ısınma aşamasında kullanılabilir. Bu yüzden Arapça dil kuralları, kelime öğretimi gibi alana özgü konular birkaç atölyede yer alabilir.

Alan uzmanlarından alınan veriler değerlendirilerek programın tasarısında öncelikle hangi problemlerin çözülebileceği göz önüne alınmıştır. Her problem için bir ders tasarlanmıştır. Ayrıca problemlerin çözümüne ait kazanımlar çeşitli haftalarda harmanlanmıştır. Program tasarlanırken önerilen tekniklerden canlandırma, rol oynama ve doğaçlama tekniklerine sıklıkla yer verilmiştir. Yaratıcı drama atölyesi hazırlanırken uzman önerileri ışığında her kazanıma birkaç derste yer vermeye çalışılmıştır. Programında kazanımların öğrencide gözlenebilir olması amacıyla 7. Hafta (vize) ve 8. Hafta (final) döneminde kullanılmak üzere kazanımları temel alan “Arapça Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır.

4.10. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II'den Elde Edilen Veriler

Yarı Yapılandırılmış görüşme formu II'den elde edilen veriler her soruya ait cevaplar analiz edilerek aşağıdaki gibi özetlenmiştir. Veriler ışığında hazırlan yaratıcı drama temelli Arapça konuşma becerileri öğretim programında gerekli değişiklikler yapılarak son hali verilmiştir.

1. *“Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” tasarısı incelendiğinde atölyeler belirlenen problemlerin çözümünde uygunluğuna dair görüşleriniz nelerdir?*

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” incelendiğinde hazırlanan atölyeler ölçekte elde edilen problemlerin çözümüne uygun olduğu görülmektedir.

2. *“Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” tasarısı incelendiğinde programın kazanımları problemlerin çözümüne uygunluğuna dair görüşleriniz nelerdir?*

Program incelendiğinde atölyelerde Arapça materyallere yeterli düzeyde yer verilmiştir. Arap Edebiyatından şiir, öykü ve roman türleri yer almaktadır. Kazandırılması beklenen becerilere yönelik kazanımlar ulaşılabilir düzeydedir. Kazanımlarda yaratıcı dramının çeşitli tekniklerine yer verilmiştir. Kullanılan teknikler öğrencilerin sözlü ve beden dilini etkin kullanabilme fırsatı sağlayan kazanımlar içermektedir.

3. *“Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” tasarımında kullanılan teknikler problemlerin çözümünde etkililiğine görüşleriniz nelerdir?*

“Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” incelendiğinde her haftaya ait ortalama 5 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Program ve atölyeler kapsamında çok sayıda yaratıcı drama tekniğinin kullanılmış olduğu görülmektedir.

4. *“Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı”* tasarımında atölyelerde belirlenen zaman planı problemlerin çözümünde yeterliliğine dair görüşleriniz nelerdir?

Atölyelerdeki zaman planı incelendiğinde genel anlamda yeterli olduğu görülmektedir. Ancak “kelimeler” ve “sayılar” atölyelerinde zaman planı daha esnek olması veya bu konularda öğretilmek istenilenlerin diğer atölyelere ve kazanımlar arasına entegre edilmesi, öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir.

5. *“Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı”* tasarımının güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

İlgili program incelendiğinde ölçekten elde edilen öğrenci problemlerinin çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir. Doğaçlama, canlandırma, rol oynama gibi tekniklerin öğrencilerin Arapçayı daha etkin kullanmalarını destekleyici tekniklerdir. Atölye etkinliklerinde seçilen konular ve teknikler birbirini destekler biçimdedir. Ancak program çizelgesinde yer alan bazı konular süreç isteyen konulardır. Arapça kelime bilgisi gibi zaman isteyen konulara birkaç hafta ayırılabilir veya dönem içinde her haftaya ait atölyelerde yer verilebilir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu-II’den elde edilen veriler incelendiğinde hazırlanan öğretim programının hedeflenen problemlerin çözümüne uygun olduğu görülmektedir. Belirlenen kazanımlar öğretim programı için uygun görülmüştür. Her ders için belirlenen konular süreç içinde öğretilmesi sebebiyle program yeniden gözden geçirilmiştir. Aynı kazanımlar birkaç haftada öğretilmek üzere sürece yayılmıştır. Program üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak öğretim programının son hali verilmiştir.

5. ARAPÇA KONUŞMA BECERİLERİ DERSLERİNE YÖNELİK YARATICI DRAMA ODAKLI ÖĞRETİM PROGRAMI

Arapça konuşma becerileri derslerine yönelik yaratıcı drama odaklı öğretim programı hazırlanırken Yükseköğretim Kurumunun (YÖK) Arapça Öğretmenleri Lisans Programı (YÖK, 2018b) içerisindeki Alan Eğitimi, Alan Eğitimi Seçmeli, Meslek Bilgili Dersleri içerisinde yaratıcı drama ve sözlü iletişimin kazanımlarını içeren derslerin kazanımları göz önünde bulundurulmuştur.

Alan Eğitimi Dersleri

Sözlü İletişim Becerileri 1

Çeşitli sözlü iletişim durumları için uygun ifadeler ve stratejiler kullanarak sözlü iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi; karşılıklı konuşma, sunum, tartışma etkinlikleri yoluyla duygu ve düşünceleri etkin ifade edebilme becerisinin geliştirilmesi; güncel, özgün, işitsel, görsel-işitsel malzemeler kullanılarak konuşma ve duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi.

Sözlü İletişim Becerileri 2

İleri düzeyde sözlü iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi; röportajlar, sunumlar ve tartışmalar gibi sözel etkinlikler yoluyla duygu ve düşüncelerini uygun bir biçimde ifade edebilme becerisinin geliştirilmesi; duyduğunu anlamaya yönelik tekniklerin ve stratejilerin tanıtılması ve uygulanması yoluyla ileri düzeyde konuşma ve duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi.

İleri Konuşma Becerileri 1

Konuşma becerilerini diğer dil becerileriyle entegre bir şekilde yürütme; okuduğu bir metin üzerinde konuşma, tartışma, müzakere etme; konuşmak için okuma, konuşma stratejilerinin farkında olma; konuşurken nezaket kurallarının farkında olma, nezaket kurallarını konuşmalarında kullanma; resmiyet derecesine dikkat etme; konuşma dili ve yazı dili ayrımının farkında olma.

İleri Konuşma Becerileri 2

Konuşurken argüman geliştirme, tezini savunma, farklı tezleri çürütme, bunu yaparken nezaketli dil kullanmaya özen gösterme; mevcut sorunları tartışma, tartışırken pozisyonunu belirleme; belirgin ve muğlak dil kullanma becerisi; taktik ve diplomatik dil kullanma; konuşurken vurgu ve tonlamaya dikkat etme; deyimssel ifadeleri kullanabilme becerisi.

Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri

Arapça Öğretiminde Drama

Drama teriminin tanımı ve anlamı; psiko-drama, yaratıcı drama, eğitici drama, sosyo-drama vb. kavramlar; drama-oyun ilişkisi; eğitimde drama uygulamalarının tarihçesi; eğitimde dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları; drama ortamı ve öğretmen nitelikleri; dramanın değerlendirilmesi; alanın eğitim amaçlarına uygun drama örnekleri, örnekler geliştirilmesi ve uygulanması.

Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri

Eğitimde Drama

Drama ve yaratıcı dramanın temel kavramları (drama, yaratıcılık, yaratıcı drama, oyun ve tiyatro pedagojisi, iletişim-etkileşim, rol oynama, doğaçlama, eylem, dramatik oyun, çocuk tiyatrosu, kukla, pandomim vb.); yaratıcı dramanın aşamaları, boyutları ve öğeleri; rol oynama ve doğaçlama; yaratıcı dramanın tarihçesi; toplumsal olaylar ve yaratıcı drama ilişkisi; eğitimde dramanın uygulama basamakları.

Yukarıda belirtilen sözlü iletişim odaklı derslerin içerik ve kazanımları incelenmiştir. Yaratıcı drama odaklı Arapça konuşma becerileri öğretim programı, konuşma becerilerini diğer dil becerileriyle entegre bir şekilde yürütme; okuduğu bir metin üzerinde konuşma,

tartışma, müzakere etme; konuşmak için okuma, konuşma stratejilerinin farkında olma; konuşurken nezaket kurallarının farkında olma, nezaket kurallarını konuşmalarında kullanma; resmiyet derecesine dikkat etme; konuşma dili ve yazı dili ayrımının farkında olma vb. kazanımlar ve araştırma çerçevesinde uygulanan ölçek ve görüşlerden elde edilen veriler göz önünde bulundurularak İleri Konuşma Becerileri-I dersine yönelik hazırlanmıştır. Yaratıcı drama odaklı Arapça konuşma becerileri öğretim programı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde belirlenen Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi ve kazanımlar göz önünde bulundurularak “Bağımsız Dil Kullanımı – B1” dil düzeyi kazanımlarına göre tasarlanmıştır. Yaratıcı drama sürece dayalı bir yöntem olmasından dolayı 14 haftalık derslerden oluşan programda, 7. Hafta sonunda vize ve 14. Hafta sonunda final notlarının verilmesi için “Yaratıcı Drama Odaklı Arapça Konuşma Becerisi Dersine Yönelik Öğrenci Değerlendirme Formu” kullanılmalıdır (bkz. Tablo.33).

Tablo 33.

*AOBM Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi**(Avrupa Konseyi, 2009)*

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasar ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Kullanımı	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Tablo 34.

Arapça Konuşma Becerileri Öğretim Programı Çizelgesi

HAFTA	SÜRE	ATÖLYE BAŞLIKLARI	ÇALIŞMALAR	DİL BECERİ VE KAZANIMLARI
1	50 dk. + 50 dk.	Etkileşim / İletişim	* Grubun tanışması * “İletişim” ve “Etkileşim” kavramları * Yaratıcı drama kavramı hakkında hazır bulunuşluk * Tanışma çalışmaları	↗ İletişime açık olur. ↗ Grup üyelerini tanır. ↗ Grup yapısını keşfeder. ↗ Grupla eş güdüm içinde hareket eder. ↗ Konuşma eylemi ile yaratıcı drama arasında bağ kurar. ↗ Grup içinde kendini ifade eder. ↗ Grupla birlikte diyalog alıştırması yapar. ↗ Yaratıcı drama temelli konuşma becerileri dersinden beklentilerini değerlendirir.
2	50 dk. + 50 dk.	Uyum / Güven	* Grup çalışması – uyum ve güven kavramları * Farklılıkları kabullenme * Farklı bakış açılarını fark etme * Koşullanma, tabuları yıkma	↗ Grupla çalışmada gönüllü olur. ↗ Bir rol üstlenir. ↗ Grup üyelerine karşı güvenli davranır. ↗ Gruptaki uyum ve güven ortamını değerlendirir. ↗ Güven kavramıyla ilgili görüşlerini açıklar. ↗ Farklı sosyal rollerin dil ve tavrını kullanır. ↗ Diyalog içerisindeki çatışmayı çözümler. ↗ Farklı bakış açılarını öğrenmekten zevk alır.
3	50 dk. + 50 dk.	Teorik Altyapı	* Yaratıcı dramının diyalog ezberinden ne farkı var? * Yaratıcı konuşma için ne gerekli? * Hayal gücü çalışmaları * Kurgu çalışmaları * Hazırlıksız konuşma	↗ Zaman, mekân ve konuya dayalı öykü kurgular ve doğaçlar. ↗ Hayal gücüne ket vuran engelleri sorgular. ↗ Hayal gücünü harekete geçirir. ↗ Kendisini başkasının yerine koyar. ↗ Duygularını bedenini kullanarak ifade eder.

				✎ Çalışmalarda dili etkin kullanır. ✎ Grupla birlikte üretme sürecinde etkin rol alır. ✎ Kendine ve çevresindekilere güvenin önemini kavrar.
4	50 dk. + 50 dk.	Özgüven	* İletişim engelini kaldırma * Empati çalışmaları * Uyum-güven çalışmaları * Olay örgüsü kavramı * Neden-sonuç bağlamı	✎ Arapça konuşurken kendine güvenir. ✎ Arapça konuşurken dış etkenlerden etkilenmez. ✎ Arapça konuşurken hata yapmaktan korkmaz. ✎ Grup çalışmalarında etkin görev alır. ✎ Etkinliklerde söz alır. ✎ Duygularını ifade eder.
5	50 dk. + 50 dk.	Telaffuz	* Konsantrasyon çalışmaları * Benzer seslerin farkındalığı (Arapça tekerlemeler) * Dinlediğini anlama çalışmaları * Canlandırmada rol olgusu	✎ Telaffuzları benzeyen kelimelerde benzer harfleri ayırt eder. ✎ Telaffuzları benzeyen kelimeler uygun şekilde kullanır. ✎ Telaffuzları benzeyen harfleri ayırt eder.
6	50 dk. + 50 dk.	Vurgu ve Tonlama	* Tonlamanın anlam üzerindeki yeri * Jest ve mimiklerin anlam ile ilişkisi * Sözlü dil ile beden dili uyumu * Duyguları çözümleme – لا شيء يعجبني örneği	✎ Kendine güvenir. ✎ İfadelerini doğru telaffuz eder. ✎ Ses tonunu ayarlayabilir. ✎ Konuşurken bedenini de kullanır. ✎ Vurgu ve tonlamalara dikkat eder. ✎ Vurguları yerinde kullanır. ✎ Jest ve mimikleri kullanır. ✎ İsteddiği mesajı alıcıya ulaştırır.
7	50 dk. + 50 dk.	Ses ve Beden Dili	* Hikayenin sesi: kurgu çalışması * Duyular ve duygular * Şiirsel anlatım: Soyut ve somut kavramlar * Ses ve beden dilini kullanma	✎ Konuşurken nefesini ayarlar. ✎ İşitilebilir bir sesle konuşur. ✎ Kelimeleri doğru telaffuz eder. ✎ Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duralama yapar. ✎ Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.

8	50 dk. + 50 dk.	Dinliğini Anlama ve Anlatma 1	* Kurgu temelli dinlediğini anlatma çalışmaları * Yönlendirme: direktif verme * Atmosfere uyum sağlama: “Calming Sea” dinleti çalışması	↗ Bir cümleyi farklı cümlelerle ifade eder. ↗ Özgüvenli olur. ↗ Dinlediği duygu, düşünce ve kavramların işlevlerini belirler. ↗ Dinlediği ifadenin ana düşüncesini belirler. ↗ Dinlediği ifadenin ana düşüncesini bir başkasına aktarır. ↗ Dinledikleri ile ilgili kişisel çıkarımlarını paylaşır.
9	50 dk. + 50 dk.	Dinliğini Anlama ve Anlatma 2	* Sunum Becerilerini geliştirme * Sunum çalışmaları (Giriş, gelişme, sonuç) * Program sunumu * Etkili sunum nasıl yapılır? (sunumda açılış, konuşmacı daveti, konuya giriş vb.) * Bilgiyi aktarma çalışmaları	↗ Grup çalışmalarında etkin görev alır. ↗ Dinlediği duygu ve düşünceleri bir başkasına aktarır. ↗ Dinlediklerini jest ve mimikleriyle anlatır. ↗ Dilde ekonomiklik ilkesini benimser. ↗ Dinlediklerini kendi süzgecinden geçirerek bir başkasına aktarır.
10	50 dk. + 50 dk.	Mecaz/Soyut Kavramlar	* Somuttan soyuta (hava durumu örneği) * Empati çalışmaları * Anlatımda mecaz ifadeler (Arapça Deyimler) * Grup çalışmasında uyum	↗ Cümle içinde mecaz ifadeleri kullanır.. ↗ Kalıp ifadeleri uygun bir şekilde kullanır. ↗ Deyimleri uygun bir şekilde kullanır. ↗ Mecaz ifadeleri kullanmakta özgüvenli olur. ↗ Dinlerken mecaz ifadeleri ayırt eder. ↗ Kalıp ifadelerin kullanım özelliklerini bilir.

11	50 dk. + 50 dk.	Kelime Bilgisi 1	* Dudak okuma çalışması * Kurgu oluşturma çalışmaları (kelimeden öyküye – kelimeden şiire) * Bağlamdan kelime anlamı tahmin etme (tabu oyunu)	↗ Özgüvenli olur. ↗ Hata yapmaktan korkmaz. ↗ Kelime anlamının oluşumunu açıklar. ↗ Duygularını ifade eder. ↗ Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. ↗ Kelimelerin kullanım özelliklerini fark eder.
12	50 dk. + 50 dk.	Kelime Bilgisi 2	* Hayal gücü çalışmaları (hayali nesneler) * Fiil – harf cer farkındalığı * Kurgu çalışmaları (fiilden öyküye) * Anlatımda fiillerin yeri	↗ Kalıp ifadeleri kullanır. ↗ Kelimeleri doğru telaffuz eder. ↗ İfade etmek istediği kelimeleri jest ve mimikleriyle destekler. ↗ Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. ↗ Fiillerin kullanım özelliklerini fark eder. ↗ Sosyal hayatta kendini ifade eder.
13	50 dk. + 50 dk.	Sayılar	* Günlük kullanımda Arapça sayıların kullanımı * Arapça sayıların özellikleri (yüzdeler, kesirler, ondalık sayılar, yaklaşık sayılar) * Sayıların etkili iletişimde kullanımı * Günlük konuşmalarda sayıların aktarımı	↗ Arapça sayıların özelliklerini bilir. ↗ Arapça sayıları kurallı kullanır. ↗ Arapça sayıları cümle içinde kullanır. ↗ Arapça sayıları kullanarak iletişim kurar. ↗ Arapça sayıları günlük iletişimde kullanır.

14	50 dk. + 50 dk.	Genel Değerlendirme	* Sözlü grup paylaşımları * Kazanımlar ile ilgili grup değerlendirmesi * Yaratıcı drama temelli Arapça konuşma dersi aldıktan sonraki algı nasıl? * Genel öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi * Geçmişteki kazanımlar ve yaratıcı drama ile Arapça konuşma dersi öncesi algı nasıldı? * Edinim ve kazanımlar doğrultusunda gelecek için ne planlıyorsunuz? Geleceğe yönelik düşüncelerin paylaşımı	⇒ Grup çalışmalarında etkin görev alır. ⇒ Ders sürecinde yaşadıkları değişimleri / gelişimleri değerlendirir. ⇒ Yaratıcı Drama Temelli Konuşma Becerileri dersini değerlendirir. ⇒ Ders edinimlerinin gelecekteki mesleki yaşamına olası etkilerini değerlendirir.
----	-----------------------	------------------------	--	---

1. DERS

İLETİŞİM-ETKİLEŞİM

Ders	:
Grup	: Üniversitesi FakültesiBölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi
Kazanımlar	: ✎ İletişime açık olur. ✎ Grup üyelerini tanır. ✎ Grup yapısını keşfeder. ✎ Grupla eş güdüm içinde hareket eder. ✎ Konuşma eylemi ile yaratıcı drama arasında bağ kurar. ✎ Grup içinde kendini ifade eder. ✎ Grupla birlikte diyalog alıştırmaları yapar. ✎ Yaratıcı drama temelli konuşma becerileri dersinden beklentilerini değerlendirir.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Rol Oynama Doğaçlama Fotoğraf Karesi Pantomim
Araç-Gereç	: Bir çalgı

Isınma-Hazırlık

Lider/öğretici, katılımcılardan bir çember oluşturmalarını ve o çemberde oturmalarını ister. Lider/öğretimi öncelikle kendini tanıtır. Daha sonra çemberde oturanlardan gönüllü olanlardan başlayarak herkes kendini tanıtır ve neden bu dersi seçtiğini ve beklentileri hakkında düşüncelerini ifade eder. Daha sonra lider/öğretici dersin içeriği ve işlenişi hakkında bilgiler verir. Ders planı, ödevlerin ve ödev tarihlerinin belirlenmesi, değerlendirmelerin yapılması ve katılımcıların sormak istedikleri hakkında konuşma yapılır.

➤ Etkinlik 1

ألحان الأسماء (İsimlerin Melodisi)

Lider/Öğretici katılımcılardan "كُونُوا دَائِرَةً لَوْ سَمَحْتُمْ" (Bir daire oluşturunuz) yönergesiyle daire oluşturmalarını ister. Lider daire oluşturan katılımcılardan birine bir tef verir ve ona "اغْرِفْ" (Elindeki tefi kendine has bir melodiyle ismini söyleyerek çal ve daha sonra tef (her hangi bir çalgı olabilir) bir başkasına ver) yönergesini vererek oyun başlar. Gruptaki tüm katılımcılar ...اسمي...، اسمي...، اسمي... (İsmim..., ismim..., ismim...) diye isimlerini söyleyerek tefi kendilerine has bir melodi oluşturarak çalar. Böylece herkesin ismine ait bir melodisi olmuş olacaktır. İsmi söyleyerek tefi çalan kişi tefini daire içindeki bir başkasına verir ve onun yerine geçer. Tefi alan kişi bu kez kendine has başka bir melodi belirler ve ismini söyleyerek tefini çalmaya başlar ve daire içinde yürür. O da tefi bir başkasına verir. Bu şekilde herkes kendine ait bir melodi oluşturur ve herkesin ismi etkinlik içinde söylenmiş olur. Grup tanışması ve katılımcıların tanışması için bir etkinlik yapılmış olur.

➤ Etkinlik 2

مسار الأسماء (İsim Akımı)

Lider/Öğretici "اخْتَارُوا شَخْصًا لَا تَعْرِفُونَهُ كَشْرِيكَ" (Tanımadığınız bir kişiyi kendinize eş olarak seçiniz) yönergesini verir. Katılımcılar kendilerine tanımadığı birini eş olarak seçer. Lider daha sonra "اجلسوا مقابل شريككم وليكن أحدهما (أ) و الآخر (ب)" (Şimdi eşinizin karşısına oturunuz ve biriniz A diğeri B olmak üzere kararlaştırınız) yönergesini verir. Katılımcılar eşlerinin karşısına otururlar. Eşlerden biri A olur diğeri B olur. Lider, "أريد من (أ) أن يعرّف نفسه خلال" (A'yi tanıtırken)

"أريد من (ب) أن يعرف نفسه خلال ٥ دقائق. في هذه المدة لن يتكلم الطرف الآخر (ب) أو يتحرك." A lar B lere kendilerini tanıtacaklar. A lar B lere kendilerini tanıtırken B ler tamamen sessiz bir şekilde onay hareketi yapmadan A ları dinleyecekler) yönergesini verir. 5 dakika sonra lider bu kez (ب) "أريد من (ب) أن يعرف نفسه خلال ٥ دقائق. في هذه المدة لن يتكلم الطرف الآخر (أ) أو يتحرك." 5 dakika içinde B ler A lara kendilerini tanıtacaklar. B ler A lara kendilerini tanıtırken A lar tamamen sessiz bir şekilde onay hareketi yapmadan B leri dinleyecekler) yönergesini verir. B lerde A lara kendilerinden bahsettikten sonra lider "أريد أن يجلس الفريقان في مكان بعيد عن بعضهما البعض" (İki grubun birbirinden uzak bir yere oturmasını istiyorum) yönergesini yöneltir. Sahne ve seyirci alanları oluşturulur. Sahneye bir sandalye yerleştirilir. A grubundan biri sandalyeye oturur ve konuşmaz. B ise A nın arkasında ayakta durur, A'nın omzuna dokunur ve kendini A'nın yerine koyarak kendini A gibi anlatır. Sonrasında A'ya anlatılanlarda eksik bir yer olup olmadığı sorulur eğer varsa A bunu düzeltir. Bu kez B'ler oturur ve A'lar B olarak kendini anlatır. Katılımcılar tek tek sandalyede oturarak etkinlik devam ettirilir.

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

نلتقط صورة (Fotoğraf Çekiyoruz)

Lider/öğretici katılımcılardan bir daire oluşturmalarını ister. Katılımcılar sıradan başlayarak üçerli grup olur. Lider duygu durumu içeren bir olay üzerine anlaşmalarını için yeterli zaman verir. Bir süre sonra katılımcılara bir yönerge verir: *"Aranızda anlaştığınız bir duygu veya olayı gösteren bir fotoğraf karesi canlandırmanızı istiyorum. Bizler de fotoğrafa baktığımızda olayın ve durumun ne olduğunu göreceğiz Sizler fotoğraf karenizi donuk halde canlandırırken, sizlerden birine dokunacağım ve bize olayı anlatan bir açıklamada bulunacak. Bunun için aranızda canlandıracağınız olayı, fotoğraf karenizi ve açıklamanızı aranızda tartışınız."* Lider katılımcıların yarım ay şeklinde oturmalarını ister. Gönüllülerden başlayarak tüm grupların sırayla canlandırmalarını yapmaları istenir. Her canlandırma ardından fotoğraf karesi bozulmadan gruptan bir kişinin canlandırıldıkları olayı açıklaması istenir. İzleyen katılımcılarda fotoğraf karesi ve grubun yorumu ardından yorumda bulunurlar. Yorumların olumsuz olmamasına dikkat etmek için lider katılımcıları bazı sorularla yönlendirebilir. Etkinlik tüm gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra sona erer.

➤ Etkinlik 4

الحواس الخمس (Beş Duyu)

Lider/öğretici katılımcılardan daire olmalarını ister. Beş duyu ile ilgili kısa bir sohbet yapılır. Duyularla hissedilenlerin jest, mimik ve psikolojideki etkilerinden bahsedilir. Ardından pandomim etkinliğine geçilir. Lider katılımcılara pantomimden bahseder. Vücut diliyle sözsüz anlatım olan pandomim etkinliğine katılımcılar liderin beş duyu ile ilgili söylediği cümleleri eşzamanlı canlandıracakları söylenir. Her katılımcı dinlediği ifadeden hissettiklerini canlandırırlar. Bu etkinlikte kullanılabilecek örnek cümleler aşağıda belirtilmektedir. Lider amaç ve kazanıma göre cümleleri çeşitlendirebilir ve değiştirebilir.

حاسة البصر (Görme)

ستخرج من البيت ولكن نسيت المكان الذي وضعت هاتفك فيه:

(Evden çıkacaksın ancak telefonunu koyduğun yeri unuttun)

-تدخل إلى غرفة كبيرة وتحاول أن تجد هاتفك فيها.

(Büyük bir odaya giriyorsun ve telefonunu bulmaya çalışıyorsun)

-تدخل إلى غرفة مظلمة وتحاول أن تجد هاتفك فيها.

(Karanlık bir odaya giriyorsun ve telefonunu bulmaya çalışıyorsun)

-تدخل إلى غرفتك وتحاول أن تجد هاتفك فيها.

(Kendi odana giriyorsun ve telefonunu bulmaya çalışıyorsun)

حاسة السمع (İşitme)

-تجلس أمام نافذة غرفتك وتسمع مواء قطة في الخارج.

(Odanda pencere önünde oturuyorsun ve dışardan bir kedi miyavlaması duyuyorsun)

-تمشي في الشارع وتسمع صوتًا شديدًا لطائرة في السماء.

(Sokakta yürüyorsun ve gökyüzünde şiddetli bir uçak sesi duyuyorsun)

-ترى في النوم أنّ أحدًا يناديك وتحاول أن تعرف من أين يأتي هذا الصوت.

(Uykuda rüya görüyorsun ve birinin sana seslendiğini duyuyorsun. Bu sesin nereden geldiğini bulmaya çalışıyorsun)

-تجلس أمام نافذة غرفتك وتسمع القيل والقال بين شخصين يجلسان على الرصيف.

(Odanda pencere önünde oturuyorsun ve kaldırımda oturan iki kişinin dedikodusunu duyuyorsun)

حاسة الشم (Koklama)

-وصلت إلى البيت بعد العمل وفتحت الباب وشممت رائحة الكعكة اللذيذة.

(İşten eve dönüyorsun, kapıyı açıyorsun ve leziz bir kek kokusu alıyorsun)

-تشم رائحة غريبة في البيت وتحاول أن تجد مصدر الرائحة فيها.

Evde tuhaf bir koku duyuyorsun ve bu kokunun nereden geldiğini bulmaya çalışıyorsun)

-تدخل إلى محلّ العطور وتشم العطور لتختار عطرا لنفسك.

(Parfüm dükkânına giriyorsun, kendine bir tane seçmek için parfümleri kokluyorsun)

-تعود من العمل إلى البيت بالحافلة وفجأة تشم رائحة كريهة في الداخل.

(Otobüsle işten eve dönüyorsun ve aniden içerde kökü bir koku duyuyorsun)

حاسة التذوق (Tatma)

-تشرب فنجان قهوة تركية لذيذة.

(Leziz bir Türk kahvesi içiyorsun)

-تجرب طعاماً جديداً وعندما تبدأ في تناوله يبدو لك أنك لا تحبه.

(Yeni bir yemek deneyeceksin ve yemeye başladıktan biraz sonra ondan hoşlanmadığını anlıyorsun)

- تأكل الكفتة الحارة جداً.

(Çok acı bir köfte yiyorsun)

- تذهب إلى المطبخ وتبدأ في تناول نصف ليمون.

(Mutfağa gidiyorsun ve yarım limon yemeye başlıyorsun)

حاسة اللمس (Dokunma)

-تمسك ببالونة في حفلة عيد ميلاد لصديقك.

(Arkadaşının doğum günü partisinde bir balonu ele alıyorsun)

-تشعر بالبرد وتقترب من المدفأة الحارة وتلمسها.

(Üşüyorsun ve sıcak sobaya yaklaşır ona dokunuyorsun)

-تخرج قطعة ثلج من الثلاجة وتمسكها بين يديك.

(Buzdolabından bir parça buz çıkarıyorsun ve ellerinin arasına alıyorsun)

-تمشي على شاطئ البحر وتمسك حبة الرمل.

(Deniz kıyısında yürüyorsun ve eline bir avuç kum alıyorsun)

Değerlendirme

➤ Etkinlik 5

ماذا فعلتم اليوم؟ (Bugün ne yaptınız?)

Lider/öğretici katılımcılardan daire olmalarını ister. Katılımcılara 4'lü grup oluşturmalarını söyler. Gruplara şöyle bir yönerge verir: اليوم خرجتم من ورشة الدراما الإبداعية (Bugün yaratıcı drama atölyesinden çıktınız ve tanıdığınız biriyle karşılaştınız. Bugünkü dersi ona nasıl anlatırsınız?). Lider yönergeyi belirttikten sonra katılımcılara yeterli süre verilir. Tüm grupların bu konuda bir canlandırma hazırlamaları istenir. Gruplar sırayla rollerini canlandırırlar ve derste yaşadıkları ve kazanımlarından bahsederler. Canlandırmaların sonunda ders sona erer.

2. DERS

UYUM-GÜVEN

Ders	:
Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi Dinleme Becerisi
Kazanımlar	: ✍ Grupla çalışmada gönüllü olur. ✍ Bir rol üstlenir. ✍ Grup üyelerine karşı güvenli davranır. ✍ Gruptaki uyum ve güven ortamını değerlendirir. ✍ Güven kavramıyla ilgili görüşlerini açıklar. ✍ Farklı sosyal rollerin dil ve tavrını kullanır. ✍ Diyalog içerisindeki çatışmayı çözümler. ✍ Farklı bakış açılarını öğrenmekten zevk alır.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Rol Oynama Doğaçlama Eş Zamanlı Doğaçlama
Araç-Gereç	: Bilgisayar/ Mp3+Hoparlör A4 Kâğıt (Katılımcı sayısı kadar) Kalem (Katılımcı sayısı kadar) Türkçe-Arapça Sözlük (Grup sayısı kadar)

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

هل سيجد المسافر الأعمى بيته؟ (Kör Yolcu Evini Bulabilecek Mi?)

Lider/Öğretici katılımcılara oyunu anlatır ve örnek bir oyunla gösterir. Bu oyunda katılımcılar iki grup oluşturur. İki gruptan birer kişi sayışma ile seçilir. Masalarla labirente benzer ve bir alan oluşturulur ve her grup kendini temsil eden katılımcıyı labirentin sonunda yer alan sandalyeye oturması için sağa, sola, geri, ileri gibi direktiflerle yönlendirmeye çalışır ve en çabuk ulaşan oyunu kazanacaktır. Diğer oyuncuların da oynamasıyla etkinlik tamamlanır. Arapça yönlendirme örnekleri için aşağıdaki ifadeler kullanılabilir:

-امش/امشي مستقيماً لو سمحت (Dümdüz yürü lütfen)

امش/امشي خطوتين / ٣ خطوات لو سمحت... (İki/üç adım yürü lütfen)

-ارجع/ارجعي خطوتين / ٣ خطوات من فضلك ... (İki/üç adım geri git lütfen)

-اتجه/اتجهي إلى اليمين من فضلك (Lütfen sağa dön)

-اتجه/اتجهي إلى اليسار من فضلك (Lütfen sola dön)

اجلس/اجلسي على الكرسي الذي أمامك (Önündeki sandalyeye oturabilirsin)

➤ Etkinlik 2

انتبه! (Dikkat Et!)

Lider/öğretici katılımcılardan daire oluşturmalarını ister. Gruba ikişerli eş olmalarını söyler. Grup ikişerli olduktan sonra eşlerden biri A diğeri B olur. Ardından lider gruba şöyle bir yönerge verir: “A’lar gözlerini kapatırlar, B’ler ise gözü kapalı eşini diğer gruplara çarpmadan yönlendirmeye çalışacaktır. حمود الخضر - اضحك (Humood Khader – Edhak) şarkısı başladığında tüm eşler salonda yürümeye başlayacaktır. Yürürken eşinizin bir başkasına çarpmadan yürümesine yardım ederken امشي مستقيماً، قف، اتجه إلى اليسار، اتجه إلى اليمين، (Sağa dön, sola dön, dur, dümdüz yürü) vb. Arapça emir ifadeleriyle yönlendirebilirsiniz. Çarpışan gruplar olursa kenara geçip beklemelidir”. Etkinlik salonun büyüklüğüne göre son bir veya iki eş kalana kadar devam eder (Sona kalacak eş sayısı grubun ve salonun büyüklüğüne göre lider tarafından belirlenebilir).

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

أقنعني (Beni İkna Et)

Lider/Öğretici katılımcılardan daire olmalarını ister. Üçerli grup olurlar. Eşler aralarında A-B-C belirler. A ve B ler farklı iki satıcıdırlar ve C'leri elindeki malları satın almalarına ikna etmeye çalışırlar. Örneğin, bir kişi telefon satıcısı diğeri ise bilgisayar satıcısıdır. Diğeri ise eşyaların olumlu olumsuz yanlarına ilişkin sorular sorar ve birini almakta ikna olur. Etkinlik tüm gruplarla eş zamanlı yapılabilir. Etkinlik roller değiştirilerek devam eder. Satıcı rolü için örnek eşleşmeler aşağıdaki gibi olabilir ve lider tarafından çoğaltılabilir:

- ✓ بائع الهاتف – بائع الحاسوب/الحاسوب اللوحي (Telefon Satıcısı - Bilgisayar / Tablet Satıcısı)
- ✓ بائع الدراجة – بائع الدراجة النارية (Bisiklet satıcısı - Motosiklet satıcısı)
- ✓ بائع السيارة – بائع البيت (Araba satıcısı - Ev satıcısı)
- ✓ بائع الخبز – بائع الكعكة (Ekmek satıcısı - Pasta satıcısı)
- ✓ بائع النظارة الشمسية – بائع المظلة (Güneş gözlüğü satıcısı - Şemsiye satıcısı)

➤ Etkinlik 4

لو كنت أنت (Sen Olsaydın)

Lider/öğretici katılımcılardan daire oluşturmalarını ister. Onlara oyunu anlatır. Gönüllü olarak veya lider bir katılımcıyı seçer ve diğer katılımcılara "لو كانت عند صديقكم/صديقكم سيارة (Bu arkadaşınızın bir arabası olsaydı sizce ona nasıl davranırdı?) yönergesini verir. Katılımcılar sırayla söz alıp durumu "يهتم/تهتم بها، ينظفها/تنظفها (Ona iyi bakar, her gün temizler, yavaş kullanır.) gibi ifadelerle anlatabilirler. Etkinlik bir süre böyle devam ettikten sonra katılımcılardan bir kişinin bahsedilen arabanın dili olmasını istenir. Lider, "لو كنت سيارته ماذا كنت تريد أن تقول له؟ (Şayet sen arkadaşının arabası olsaydın, ona ne söylemek isterdin?) yönergesini verir. Katılımcıların birbirini daha iyi tanınması ve kabullenmesi için farklı bakış açılarının olduğu etkinlik diğer katılımcılara sevdiği eşyalar veya kişiler hakkında değerlendirmeler yaparak devam eder.

➤ Etkinlik 5

الأشياء الناطقة (Konuşan Nesneler)

Lider önceki etkinliğin ardından katılımcıların dört grup olmalarını ister. Her grup salonun bir köşesinde yerini alır. Katılımcılara kişi sayısınca kalem, kâğıt ve her gruba bir Türkçe-Arapça sözlük verilir. Her grubun bir kişi belirlemesi istenir. Grup üyeleri belirledikleri kişinin bazı eşyalarının birbiriyle konuşan, sahibinin davranışlarını değerlendiren bir canlandırma hazırlaması istenir. Grupların canlandırmalarını hazırlamaları için yeterli süre verilir. Bu sürede bilmedikleri kelimeleri öğrenmek için sözlüğe bakabilirler. Gruplar sırayla tüm katılımcılara canlandırmalarını sergilerler.

Değerlendirme

Etkinliklerin tamamlanmasının ardından lider ve öğrenciler dairede otururlar, sürecin nasıl geçtiğini ve konuşma deneyimleri hakkında herkesin görüşünü belirtmesi istenir. Kurgu ve canlandırma etkinlikleri, kazanım ve edinimler ile ilgili sırayla görüş ve paylaşımlarda bulunurlar. Varsa oturum hakkında genel olarak duygu ve düşünceler alınır ve lider/öğretimi katılımcılara teşekkür ederek ders sonlandırılır.

3. DERS

TEORİK ALTYAPI

Ders	:
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi
Kazanımlar	: ✍ Zaman, mekân ve konuya dayalı öykü kurgular ve doğaçlar. ✍ Hayal gücüne ket vuran engelleri sorgular. ✍ Hayal gücünü harekete geçirir. ✍ Kendisini başkasının yerine koyar. ✍ Duygularını bedenini kullanarak ifade eder. ✍ Çalışmalarda dili etkin kullanır. ✍ Grupla birlikte üretme sürecinde etkin rol alır. ✍ Kendine ve çevresindekilere güvenin önemini kavrar.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Rol Oynama Doğaçlama Canlandırma İç Ses (Kafa Sesi) Hikâye Oluşturma
Araç-Gereç	: Bilgisayar/Mp3 + Hoparlör Tatil Konulu Resimler

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

الكائنات الفضائية تتحدّث (Uzaylılar Konuşuyor)

Lider/Öğretici katılımcıların bir daire oluşturmalarını ister. Gönüllü olan iki kişi seçilir. Bu iki kişinin uzaylı rolü oynaması istenir. Kendi aralarında uzaylı dili oluşturarak anlamsız sesler ve kelimelerle konuşurlar. Ancak konuşma esnasında şaşkınlık, kızgınlık, sevinç, üzüntü, heyecan gibi duyguların jest-mimik ve hareketlerle verilmesi önemlidir. Sonrasında gruptan ikişer kişilik küçük gruplar seçilerek etkinlik uygulanır.

➤ Etkinlik 2

العطلة (Tatil)

Lider/Öğretici katılımcılardan daire olmalarını ister. Grup ayakta durur ve lider yönerge verir: "تخيّلوا أنكم تذهبون إلى العطلة. ما نوع العطلة التي تريدونها؟ هل المشي في قرية جبلية أم قضاء الوقت في قرية سياحية ذات خمسة نجوم أو جولة ثقافية في دولة أوروبية؟" (Tatile gideceğinizi hayal edin. Ne tür bir tatil istersiniz? Bir dağ köyünde yürüyüş mü yoksa 5 yıldızlı bir tatil köyünde vakit geçirmek mi? Yoksa bir Avrupa ülkesinde kültür gezisi mi?) (Grubun sayısına göre tatil mekanını çoğaltabilirsiniz) Yönerge verildikten sonra sınıfta köşeler ve hangi köşenin hangi tatil için olduğu belirlenir veya aşağıda verilen örnek resimler köşelere asılabilir. Herkes tercihinine göre köşesinde toplanır ve kendi aralarında neden o tatilini seçtiğine dair Arapça konuşmaya başlar ve bu tanışma ve kaynaşma açısından bir etkinlik olarak düşünülebilir. Daha sonra gruplar ön plana çıkarak diğer katılımcılara ortak düşüncelerini destekleyen duydu ve fikir konuşmaları yaparlar.

١. العطلة في قرية سياحية ذات خمسة نجوم (Beş Yıldızlı Bir Tatil Köyünde Tatil)



٢. العطلة في قرية جبلية (Dağ Köyünde Tatil)



٣. جولة ثقافية في دولة أوروبية (Bir Avrupa Ülkesinde Kültür Gezisi)



Canlandırma

➤ Etkinlik 3

الصوت الداخلي (İç Ses)

Lider/öğretici katılımcıların dörtlü grup olmasını ister. Bu etkinlikte karakterler arası çatışmaların karmaşık yönleri aydınlatılacaktır. Gruplardan iki kişi seçilir. Seçilen kişiler bir çatışmanın içinde olduğu varsayılmaktadır. Diğer iki kişi ise aralarında bir çatışma belirleyerek onların iç sesi olacaktır. Karakterler sanki sesli düşünüyormuş gibi iç sesleri bunu dile getireceklerdir. Karakterler konuşma esnasında jest ve mimikleriyle duygu katabilirler. Gruplar sırayla canlandırmalarını yapacaklardır. İç sesler olaydaki gerilimi artırıp azaltabilirler. Etkinlik öncesinde katılımcılara bir örnek olarak “İssız Adam” filminin son sahnesi gösterilebilir.

➤ Etkinlik 4

تكوين القصة (Hikaye Oluşturma)

Lider/öğretici katılımcılardan daire olmalarını ister. Etkinlikte lider veya gönüllü bir katılımcı bir hikaye başlatacaktır. Hikayeyi canlandırarak anlatmaya başlar. İlk başlangıcı yaptıktan sonra hikayenin devam ettirmesi üzere sözü vermek istediği kişinin önünde doğru gider ve o kişi dairenin dışına çıkar, sözü bitiren onun yerine geçer. Seçilen kişiden hikayeyi canlandırarak devam ettirir. Hikaye ben diliyle veya ilahi bakış açısıyla veya liderin belirlediği şekilde devam ettirilebilir. Hikaye oluşturma çalışması katılımcıların hayal gücünü harekete geçirecektir. Etkinlikte tüm katılımcıların söz alması sağlanmalıdır. Sona kalan katılımcı hikayeyi istediği şekilde sonlandırabilir.

➤ Etkinlik 5

الأشياء العاطفية (Duygusal Nesneler)

Lider/öğretici katılımcıların daire şeklinde oturmaları ister. Nesnelerin dili olsaydı neler söylemek isteyeceklerini hayal eder. Katılımcılar atölyede sırayla daire ortasına gelerek herhangi bir nesnenin duygularını doğaçlar. Örneğin, "أنا محفظة وصاحبي يحملني في جيبه الخلفي, على الرغم من أنني أحتفظ بكل نقوده فهو يؤلمني و لا أحب تصرفه هذا." (Ben bir cüzdanım) ويجلس فوقه دائما.

ve sahibim beni arka cebinde taşıyor. Benim üzerine oturuyor. Ben onun tüm parasını saklamama rağmen, o bana acı çektiriyor ve ben onun bu davranışını sevmiyorum.) gibi duyguları ifade edebilir. Katılımcılar nesnelerin duygularını ifade ederken olumlu veya olumsuz hislerden bahsedebilirler.

Değerlendirme

➤ Etkinlik 6

اسمع أنت و أنا أتكلم (Sen Dinle, Ben Konuşurum)

Lider katılımcıların ikili eş olmalarını ister. Eş olduktan sonra bir daire oluşturarak otururlar. Liderde dairede onlara eşlik eder. Tüm gruplara eşlerin birbirlerine bugünkü atölye çalışmaları hakkında konuşmalarını almak için yeterli zaman verir. Ardından eşler birbirlerinin ders hakkındaki görüşlerini katılımcılara aktarırlar. Tüm katılımcıların konuşmaları dinlendikten sonra lider de eklemek istediklerini dile getirir, katılımcılara teşekkür eder ve ders sonlandırılır.

4. DERS

ÖZGÜVEN

Ders	:
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi Dinleme Becerisi
Kazanımlar	: ✚ Arapça konuşurken kendine güvenir. ✚ Arapça konuşurken dış etkenlerden etkilenmez. ✚ Arapça konuşurken hata yapmaktan korkmaz. ✚ Grup çalışmalarında etkin görev alır. ✚ Etkinliklerde söz alır. ✚ Duygularını ifade edebilir.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Uzman Görüşü Doğaçlama Hikâye Tahlili
Araç-Gereç	: Uzman Kartları (katılımcı sayısı kadar) Kısa Kısa Öyküler

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

بماذا يمتاز؟ Nesi var?

Lider/öğretici katılımcılardan yarım daire olmalarını ister. Lider gönüllü bir katılımcıyı veya belirlediği bir kişiyi ortaya davet eder. Ortaya gelen kişi kulağını kapatır veya kapı dışında bekler. O süreçte lider ve katılımcılar bir kelime belirlerler. Bu bir nesne veya kişi de olabilir. Ebe seçilen katılımcı oyun alanına çağırılır ve ortaya geçer. Karşısında yarım daire olarak oturan katılımcılara “بماذا يمتاز؟” sorusunu sorar. Soru sorulan kişi belirlenen kelimenin bir özelliğini söyler. Daha sonra ebe bir başkasına aynı soruyu sorar. Ve ebe belirlenen kelimeyi bilmesinde en son kim bir betimleme söylemişse o kişi ebe olur ve onun için lider veya katılımcılar tarafından yeni bir kelime belirlenir. Örneğin, ليمونة (Limon) kelimesi belirlenmiş olsun. Ebe له رائحة حادة (keskin bir kokusu var), له لون أصفر (sarı rengi var) veya له طعم حامض (ekşi bir tadı var) gibi yanıtlarla kelime tanımlanabilir. Etkinlik bu döngü ile devam eder.

➤ Etkinlik 2

عوائق الاتصال (İletişim Engelleri)

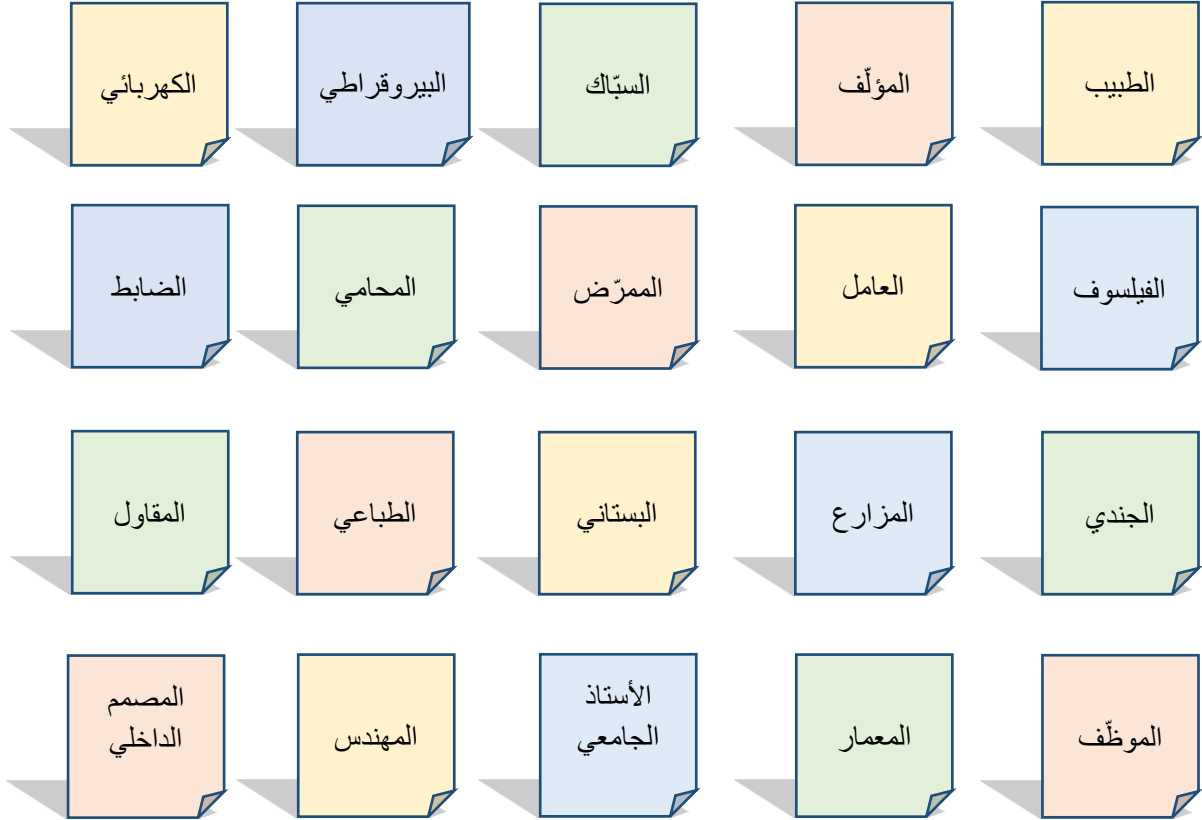
Lider/öğretici katılımcıların daire olmalarını ister ve etkinliği anlatır. Katılımcılardan gönüllü olan veya seçilen bir ya da duruma göre birkaç kişi (isteğe bağlı) dışarı çıkartılır. İçerideki gruptan gönüllü olan birkaç kişiye de iletişim engelleri ile ilgili yönergeler verilerek biraz sonra içeri gelip, onlarla iletişime geçmeye çalışan kişi ya da kişilere bu yönergeler doğrultusunda davranmaları istenir. Örneğin, bir kişiye; sürekli sözlerini kes, diğer bir kişiye, yüzüne bakma, oralı olma, umursama, başka bir kişiye söylediklerini umursama gibi. Etkinlik uygulayıcıların duyguları ve duyguların iletişimdeki önemi ve iletişimdeki sürecin etkisi hakkında paylaşımları alınarak sonlandırılır.

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

آراء المتخصصين (Uzman Görüşleri)

Lider/öğretici katılımcılardan daire olmalarını ister. Onlara, hazırlanmış olan meslek kartlarını dağıtır. Her katılımcı kartında yazan mesleğin uzmanı sayılacaktır. Bu etkinlikte bir şehrin kurulması için her uzmandan gereksinimlere dair görüşler alınacaktır. Lider veya katılımcılardan görüşler alarak ortak fikirler ortaya çıkar. Şehrin kurucusu uzmanlara "ماذا نحتاج لتأسيس مدينتنا الجديدة؟ و ماذا تفكر/تفكرين فيه؟" (Yeni şehrimizi kurmak için neye ihtiyacımız var? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?) gibi sorular sorabilir. Etkinlikte kullanılmak üzere katılımcılara dağıtılacak uzman kartları aşağıdaki gibi kullanılabilir:



➤ Etkinlik 4

تحليل القصة (Hikaye Tahlili)

Lider/öğretici katılımcılardan daire olarak oturmalarını ister. Etkinlikte hikaye analizi yapacaklarını ifade eder. Dinleme ve konuşma becerisi odaklı bu etkinlikte karakter ve olay üzerinde odaklanılır. Lider katılımcılara Arapça kısa kısa öykü örneklerini dinletecektir. Mümkünse katılımcılar hikayeyi dinlerken gözlerini kapatarak hikayeyi zihinlerinde canlandırırlar. Hikaye bittiğinde lider katılımcılara sorular sorar. Örneğin, "ماذا يحسّ الشخص (Hikayedeki karakter sizce ne hissediyor? / لماذا يتصرف هكذا؟ / كيف يمشی فيه" / Neden bu şekilde davranıyor? / Nasıl yürüyor?) gibi sorular çeşitlendirilerek sorulabilir. Lider, bir kısa kısa öykü dinletip görüş aldıktan sonra diğer öykü dinletimine geçebilir. Sırasıyla birkaç öykü dinletilerek görüş ve paylaşımlar alınır. Örnek kısa kısa öyküler Arapça aslı ve Türkçe çevirisiyle aşağıda sunulmaktadır:

تعود

دخل المدينة ليقوم بفصوحات طيبة، في انتظار النتائج جال قليلا في شوارعها، أعياء المشى فجلس إلى جوار باب مسجد، مرّ الناس من هناك متّوا له نقودا، اعتاد على الجلوس هناك، ولم يغادر المدينة.

alışkanlık

Tıbbi muayene için şehre girdi, sonuçları beklerken şehrin caddelerinde biraz dolaştı, yorulunca caminin kapısının civarında bir yere oturdu, oradan geçen insanlar kendisine para uzatınca orada oturmaya alıştı ve bir daha da şehri terk etmedi. Amina Barvâdî (Tanık, 2019, s.49).

التائه

وصل إلى آخر الشارع. نظر إلى ما حوله. أبصر رجلاً ضريراً جالساً على قارعة الطريق وغير بعيداً عنه شاباً قد ملق في المارّة. سأل الشاب قائلاً: "هل تعرف يا بُنيّ أين يوجد مكتب البريد؟" فهزّ كتفيه أسند ظهره إلى الحائط يُح عابسا. وأجابه بخشونة قائلاً: "لا أعرف". رفع الأعمى رأسه وقال: "خذْ بيدي. وسأذكّك على مَقصدك".

Şaşkın

Caddenin sonuna vardı. Etrafına baktı. Kör bir adamı yolun ortasında otururken gördü. Kendisinden çok da uzak olmayan bir gençse sırtını duvara dayamış gelip geçenleri gözetliyordu. Gence, "Evladım, postanenin nerede olduğunu biliyor musun? diye sordu. Genç somurtarak omuz silkti. Kabaca, "Bilmiyorum" diye cevapladı. Kör adamsa kafasını

kaldırarak, “Tut elimden. Seni istediğin yere götüreyim” dedi. Osman Binnâile (Tanık, 2019, s.77).

غربة

هاجر إلى ألمانيا. لم يكن يُتَقَن آنذاك الحديث باللغة الألمانية. لم يعد إلى وطنه إلا بعد ثلاثين عاما. استقبلته عائلته في المطار. عانق أمه باكيا. وانعقد لسانه. فعجز عن الكلام بلغته الأم.

Gurbet

Almanya'ya göç etti. O zaman Almanca konuşamıyordu. Otuz yıl sonra ülkesine döndü. Ailesi onu havaalanında karşıladı. Annesine ağlayarak sarıldı. Dili tutuldu. Ne var ki anadiliyle konuşmaktan acizdi. Osman Binnâile (Tanık, 2019, s.44).

Değerlendirme

➤ Etkinlik 5

Katılımcılar çemberde buluşur. Lider/öğretici atölyede kullanılan bir nesne veya sınıf ortamında bulunan (kalem gibi) bir nesneyi seçer. Tüm katılımcılar belirlenen nesneyi konuşmaya uygun biçimde (örneğin; bir mikrofon gibi) kullanır. O günkü atölyeye ve uyguladıkları etkinlikler hakkında düşünceleri, duyguları ve kazanımlarına dair konuşurlar.

5. DERS

TELAFFUZ

Ders	:
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi Dinleme Becerisi
Kazanımlar:	☞ Telaffuzları benzeyen kelimelerde benzer harfleri ayırt eder. ☞ Telaffuzları benzeyen kelimeler uygun şekilde kullanır. ☞ Telaffuzları benzeyen harfleri ayırt eder.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Canlandırma Doğaçlama Rol Oynama
Araç-Gereç	: Bilgisayar/ Mp3+hoparlör Renkli not Kağıtları (katılımcı sayısı kadar) Çalışma Kağıdı ve Kalem (katılımcı sayısı kadar) Not Kağıtları (katılımcı sayısı kadar) Kelime Listesi (grup sayısı kadar)

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

التشويش (Parazit)

Lider/Öğretici katılımcılardan daire olmasını ister. Katılımcıların sırayla 1 den 3 e kadar numara alırlar. 1 numaralı öğrenciler yan yana paralel bir sıra oluştururlar. 2 numaralı katılımcılarda sınıfın ortasında paralel bir sıra oluştururlar. 3 numaralı katılımcılar da sınıfın diğer yanına paralel olarak sıralanırlar. 1 numaralı katılımcılar ile 2 numaralı katılımcılar birbirlerine dönük olur. Lider 1 numaralı katılımcılara Arapça bir parola verir. Onların amacı parolayı 3 numaraya doğru aktarabilmektir. 2 numaralı katılımcılar ise parola aktarımında parazit yaparak 3 numaranın parolayı duymasını engellemek için sesler çıkarır ve hareketler yaparlar. 3 numara ise tüm dikkatleriyle parolayı doğru anlamaya çalışmalıdırlar. Etkinlik roller değiştirilerek 3 grubun rolleri icra etmesiyle sona erer. Lider parola seçiminde Arapça kalıp ifadeleri veya deyimleri kullanabilir. Etkinlikte kullanılabilecek parola örnekleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Deyimsel Anlamı	Sözlük Anlamı	Deyim
Savaş sona erdi	Savaş silahlarını/ yüklerini/suçlarını bıraktı	وضعت الحرب أوزارها
Ata binmiş at arıyor / Gözünün önündekini görememek	Kadın sırtındaki oğlunu arıyor	تدور ولدها و هو على كتفها
Arı kovanına çomak sokmak / Arı yuvasına çöp dürtmek	Eşek arılarının yuvasını karıştırmak	تحرش بونر الدبابير
Tezgah kurmak/Dolap çevirmek/Düzenbazlık yapmak	Beşte birleri altıda birlere vurdu/çarptı/karıştı	ضرب أخماساً لأسداس
Açıklığa kavuşturmak	Harflerin üzerine noktalar koydu	وضع النقاط على الحروف
Her duruma uygun bir konuşma tarzı bulunur.	Her durumun bir sözü vardır	لكل مقام مقال
Havada uçan karada kaçan	Esen ve kimıldayan her şey	كل من هبّ و دبّ
Tencere yuvarlandı, kapağını buldu	Şenn, Tabaka'yla uyuştı	وافق شنّ طبق
Hiçbir işe yaramamak/Ciğeri beş para etmemek	Ne kervanda var, ne savaş alanında	لا في العير و لا في النفير
Çocukluğundan beri	Tırnaklarının yumuşaklığından beri	منذ نعومة أظفاره

(Doğru, 2011).

➤ Etkinlik 2

Tekerlemeler

Etkinlikte katılımcıların hızlı ve anlaşılır konuşmalarına katkı sağlamak için tekerlemelerden faydalanılır. Tekerleme aktiviteleri ile Arapça seslerin doğru kullanılması gerçekleştirilir. Lider/öğretici katılımcılara çember olmalarını söyler. Her birine tekerlemenin yazılı olduğu kağıtları dağıtır. Tüm katılımcılar hep birlikte sesli bir şekilde bir süre tekerlemeyi hızlıca okurlar. Ardından lider kağıtları toplar ve katılımcıların sıra ile tekerlemeleri okumalarını ister. Tekerlemeyi yanlış okuyan katılımcının bir pas hakkı olur. Hakkını kullanan ve yanlış okuyan bir adım geriye çıkar ve sona kalan hızlı ve doğru okuyan katılımcı alkışlanır. Bu çalışma aşağıda verilen tekerlemelerle birkaç kez tekrarlanabilir.

۱- مَنْ مِّنْ مَنْ مِّنْ مَنْ مِّنْ الْمَنَانِ.

۲- شَرَشَفْنَا مَعَ شَرِيفٍ وَشَرَشَفَ شَرِيفٌ زَيْ شَرَشَفْنَا.

۳- خَشَبَتِ الْحَبْسُ حَبَسَتْ خَمْسَ خَشَبَاتٍ وَخَشَبَةً.

۴- دَبَحْنَا بَقَرَتَنَا وَدَبَحُوا بَقَرَةً بَارِقِيَّةً طَلَعَتْ مَرْقَةً بَقَرَتَنَا أَحْسَنُ مِنْ مَرْقَةٍ بَقَرَةٍ بَارِقِيَّةً.

۵- خَمِيسٌ خَمَشَ خَسَمَ حَبِشٍ وَحَبِشٌ خَمَشَ خَسَمَ خَمِيسٍ.

۶- خَاطَ حَرِيرٍ عَلَى خَاطِ خَالِيلٍ.

۷- بَطَّنُكُمْ بَطَّنَ بَطْنٌ بَطَّنًا وَبَطَّنًا تَقْدِرُ تَبْطُ بَطْنٌ بَطَّنُكُمْ لِأَنَّ بَطَّنَكُمْ بَطَّنَ بَطْنٌ بَطَّنًا.

۸- أَكَلْتُ قَفْصَ بَصَلٍ وَمَصَيْتُ قَفْصَ قَصَبٍ.

۹- طَبَخْنَا فِي مَطْبَخِكُمْ طَبَخَتْنَا.

۱۰- جَدَارُ دَارٍ طِينِ دَارِنَا أَكْبَرُ مِنْ جِدَارِ دَارِ طِينِ جَارِنَا.

۱۱- قَطَوْ طَارِقٍ نَطَّ وَطَقَ طَيْرٌ طَارِقٍ.

۱۵- الْقُصْنَمَانُ لَيْسُوا قُصَصَانِ وَأَكَلُوا قُرْصَانِ.

۱۶- طَحِينُ حَنْطِهِ طَحِينُ دَحْنٍ.

۱۷- رَسَمْنَا بِالْمَرْسَمِ بَرْسِيمٍ وَمُسْمَارٍ.

۱۸- لَحْمُ الْحَمَامِ حَلَالٌ وَلَحْمُ الْحِمَارِ حَرَامٌ.

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

سمعتُ و فهمتُ و خمنتُ (Dinledim, Anladım, Tahmin Ettim)

Lider/öğretici katılımcıların yarım daire şeklinde oturmalarını ister. Öncelikle katılımcılarla birlikte dinleme çalışması yapılır. Lider, katılımcılara dinleyecekleri video veya ses kaydına ait konuşma metninin bulunduğu çalışma kağıtları dağıtır. Metinde katılımcıların telaffuzunda zorlandıkları veya bilmedikleri kelimeler boş bırakılır. Katılımcılara birkaç kez ses kaydı dinletilir ve dinleme esnasında boşluk bırakılan kelimeleri yazmaları istenir. Ardından katılımcılar çalışma kağıdına yazdıkları kelimeleri ayrı ayrı renkli not kağıtlarına numaralandırarak yazarlar. Tüm katılımcılar kelimeleri yazdıktan sonra not kağıtları tahta veya duvara yazılır. Lider tüm kelimeleri okur ve doğru telaffuz üzerinde tartışılır. Dinleme çalışması bittikten sonra lider ve tüm katılımcılar sırayla boşluklara yazdıkları kelimeler, tahmin ettikleri anlam ve kullanımları hakkında görüş alışverişinde bulunurlar. Örnek çalışma kağıdı aşağıda yer almaktadır. Lider çalışma kağıdını geliştirebilir veya değiştirebilir.

Çalışma Kağıdı

قُرْطُبَةُ.. حَاضِرَةُ الأَنْدَلُسِ الْكُبْرَى

تقع مدينة قرطبة على (١)..... جبال قرطبة المتفرعة عن سلسلة جبال "سيرامورينا" وتمتد على الضفة اليمنى لنهر الوادي الكبير.

وتاريخ قرطبة الإسلامي يبدأ منذ عهد "السمح بن مالك الخولاني" الذي كان واليا للأندلس سنة ١٠٠ للهجرة، هو الذي رفعها إلى مصاف (٢)..... الكبرى.

واستخدم السمع بن مالك الأحجار الضخمة المتخلفة من السور الروماني القديم في إعادة بناء قنطرة قرطبة الرومانية الأصل، والتي كانت تعد إحدى (٣)..... وأعظم آثار الأندلس وأعجبها. وما تزال القنطرة قائمة إلى اليوم، وإن كانت قد تغيرت عما كانت عليه لما طرأ عليها من إضافات وإصلاحات على مر العصور.

وكان (٤)..... بقرطبة سور من اللين أعاد بناءه الأمير عبد الرحمن الداخل على أساس (٥)..... الروماني القديم.

إن أسوار وأبواب وعمارة قرطبة تتم عن (٦)..... الدولة الإسلامية بالأندلس وتشهد على ماض عظيم وظروف حياتية سامية كانت كاملة في بلاد الأندلس وفي حاضرة قرطبة على وجه التحديد.

إنها (٧)..... هيأت لتحقيق إنجازات في ميادين السياسة والثقافة والحضارة و(٨)..... قرطبة مكانتها الكبرى كإحدى أهم عواصم العالم في العصر الوسيط.

ولعل هذا ما يفسر لنا سرًا من أسرار (٩)..... الفكري الذي حققه المسلمون في إسبانيا على مدى ثمانية قرون.

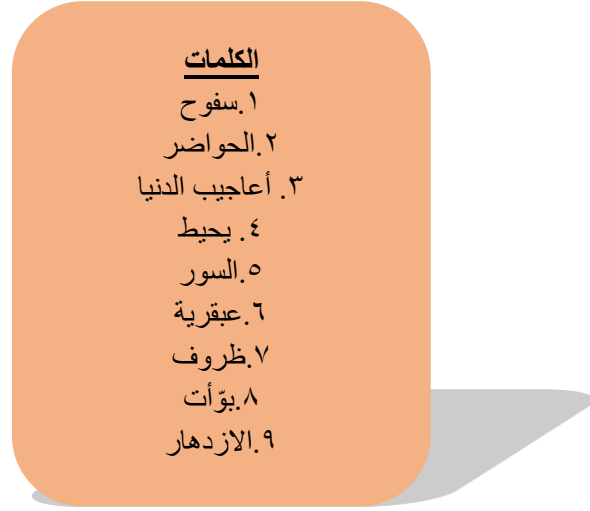
الأجوبة: ١. سفوح، ٢. الحواضر، ٣. أعاجيب الدنيا، ٤. يحيط، ٥. السور، ٦. عبقرية، ٧. ظروف، ٨. بوأت، ٩. الازدهار

➤ Etkinlik 4

قصةنا نحن (Bizim Hikayemiz)

Lider/öğretici katılımcıların 5 ayrı grup olmaları için 1'den 5'e kadar numaralandırır. Her sayı ayrı bir grup olmak üzere gruplar sınıfın birer köşesine geçerler. Bir önceki etkinlikte kullanılan kelimeler bu etkinlikte kullanılacaktır. Lider gruplardan bu kelimelerle ilgili bir hikaye yazmalarını ister. Grupların hikayelerini yazmaları için yeterli süre verilir. Hikaye yazımı bittikten sonra lider hikayeler toplar ve gruplara kendi hikayeleri denk gelmeyecek şekilde hikayeleri dağıtır. Her grup elindeki hikayeye bir canlandırma oluşturacaklardır. Aralarında roller oluşturulur paylaşılır. Hikayedeki olay, ana fikir veya duyguları betimleyen bir canlandırma oluşturulur. Gruplar sırayla canlandırmalarını gerçekleştirdikçe

izleyicilerle görüş paylaşımları yapılır ve etkinlik her grubun performansı gerçekleştiikten sonra sonlandırılır. Gruplara dağıtılacak kelime kartı örneği aşıağıda verilmektedir.



Değerlendirme

➤ Etkinlik 5

Lider/öğretici katılımcılardan çember olmalarını ister. Etkinlikte yer alan 3 adet kart3 ayrı soru içermektedir. 1. Kartın arka yüzünde ماذا احسست في الورشة (Atölyede ne hissettin?), 2. Kartın arka yüzünde ماذا فعلت في الورشة؟ (Atölyede ne yaptın?), 3. Kartın arka yüzünde ise ماذا تعلمت من الورشة؟ (Atölyede ne öğrendin?) soruları yazmaktadır. Lider, katılımcılarından birine bu üç karttan birini seçmesini ister. Katılımcı soruları görmeden bir kartı seçer ve kartın arkasında yazan soruyu okur. Ardından atölye ile ilgili sorusuna yanıt verir. Sonra katılımcı bir başka arkadaşının yanına giderek bu üç karttan birini seçmesini ister ve o da seçtiği kartta yazan soru ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder. Tüm katılımcılar söz alana kadar etkinlik devam eder ve atölye katılımcılar tarafından değerlendirilmiş olur. Etkinlik sonunda lider tüm katılımcılara teşekkür eder ve atölyeyi sonlandırır.

6. DERS

VURGU VE TONLAMA

Ders	: Konuşma Becerileri
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi
Kazanımlar	: ✍ Kendine güvenir. ✍ İfadelerini doğru telaffuz eder. ✍ Ses tonunu ayarlayabilir. ✍ Konuşurken bedenini de kullanır. ✍ Vurgu ve tonlamalara dikkat eder. ✍ Vurguları yerinde kullanır. ✍ Jest ve mimikleri kullanır. ✍ İsteddiği mesajı alıcıya ulaştırabilir.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Canlandırma Doğaçlama
Araç-Gereç	: Emoji Kartları (katılımcı sayısı kadar) Şiir Kağıdı

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

نعم... نعم... نعم! (Evet... Evet... Evet!)

Lider/öğretici katılımcılardan çember oluşturmalarını ister. Vurgu ve tonlamanın ifadelerde verilmek istenen anlama etkisinden bahseder ve etkinlik aşamasına geçer. Katılımcılar sırayla veya canlandırması biten katılımcının yeni kişiyi seçmesi şeklinde herkes söz hakkı alacaktır. Lider her bir katılımcıya cevabın نعم (evet) olmasını isteyerek sorular sorar. Her katılımcı sorunun içindeki duruma uygun canlandırma ile birlikte نعم cevabını verecektir. Örnek sorular aşağıda yer almaktadır. Lider soruları çeşitlendirebilir veya değiştirebilir. Aynı sorular birkaç kez sorulmak üzere tüm katılımcılar farklı sorulara yanıt verdikten sonra etkinlik sonlandırılır.

-هل استيقظت من النوم؟ (Uyandın mı?)

-هل تستعد للخروج؟ (Dışarı çıkmak için hazırlanıyor musun?)

-أنا اخرج. هل تأتي معي؟ (Ben çıkıyorum. Geliyor musun?)

-لم تكتب واجبك، أليس كذلك؟ (Ödevini yapmadın öyle mi?)

-وااااو! انت فعلت هذا، أليس كذلك؟ (Woow! Bunu sen yaptın, öyle mi?)

-تعبنا من الجري، أليس كذلك؟ (Koşmaktan yorulduk, öyle değil mi?)

-هل تريد أن تأكل آيس كريم؟ (Dondurma yemek ister misin?)

-هل غضبت علي كثيرا؟ (Bana çok mu kızdın?)

➤ Etkinlik 2

نعم – لا (Evet-Hayır)

Lider/öğretici katılımcılardan çember olmalarını ister. Katılımcılara etkinliği anlatır. Etkinlikte amaç farklı duygularda نعم (evet) ve لا (hayır) ifadelerini uygun vurgu ve tonlamalara göre kullanılmasıdır. Katılımcılar ikili grup olurlar. Gruplara emoji kartları dağıtılacaktır. Gruplar kartlardaki emoji'lere göre bir kişi soru soracak ve diğeri نعم olarak

cevaplandıracaktır. Ardından diğeri başka bir soru soracak ve eşi olarak cevaplandıracaktır. Lider gruplar başlamadan önce lider bir örnek gösterir ve grupların canlandırmalarını yapmaları için yeterli süre verilir. Ardından gruplar liderin seçimiyle veya gönüllü olarak canlandırmalarını yaparlar. Örnek emoji listesi aşağıda verilmektedir.



Canlandırma

➤ Etkinlik 3

الإقناع (İkna)

Lider/öğretici katılımcıların ikili grup oluşturmasını ister. Eşler kendi aralarında A ve B belirler. A'ların "لم أعد أثق بك" (Artık sana güvenmiyorum) cümlesi ile doğaçlama başlar. İkili gruplar konuşurken bir çatışma yaratmalıdırlar. Artık sana güvenmiyorum cümlesi sonrasında diğer katılımcı bir problem oluşturmalı ve konuşmayı sürdürmelidirler. Doğaçlamalar belli bir süre gerçekleştirildikten sonra roller değiştirilir. Bu kez doğaçlamayı başlatan kişi B'ler olur. B'lerin "لم أعد أثق بك" cümlesiyle doğaçlamalar eş zamanlı olarak başlar. Daha sonra sırayla doğaçlamalar tekrarlanır. Öncelikle gruplar doğaçlamalarını iki dakika eş zamanlı yaparlar ve bir prova almış olurlar. Ardından tüm gruplar sırayla canlandırmalarını yaparlar.

➤ Etkinlik 4

أفراد العائلة (Aile Üyeleri)

Lider/öğretici katılımcılardan sayıya göre 4-5 grup olmaları için 1-4 e kadar saymalarını ister, her bir rakam bir gruba dahil olur. Her grup bir aile oluşturmaktadır. Grup üyeleri ailenin bir ferdi rolüne girer. Aile içinde bir çatışma vardır. Örneğin, çocuğun babasından para istemesi ancak babasının vermemesi, eşinin kocasından ev için bir şeyler almasını istemesinden çıkan bir çatışma gibi konular belirlenebilir. Aile fertlerinin her biri farklı bir duyguya bürünerek canlandırma yapacaktır. Anne kızgın, bana çok neşeli, çocuk üzgün gibi duyguları sahiplenirler. Lider gruplara bu tür bir canlandırma yapmaları için yeterli süre verir. Her grup rol paylaşımlarını, duygu hallerini ve canlandırmaları hakkında görüşükten sonra sırayla canlandırmalarını yaparlar. Bu etkinlikte duygu durumlarının ifadelerdeki vurgu ve tonlamalara olan etkisi ve iletişimi nasıl etkilediğini görmektir. Tüm canlandırmaların sonunda lider ve katılımcılar etkinlik ile ilgili görüş ve paylaşımda bulunurlar.

Değerlendirme

➤ Etkinlik 5

الأحاسيس المتنوعة (Farklı Duygular)

Lider/öğretici katılımcıların çember olup oturmalarını ister. Katılımcılar لا شيء يُعجبني-محمود Katılımcılar درويش şiirini okuyacaklardır. Her bir katılımcı belirlenen bölümü kendi belirlediği farklı bir duygu ile okur, sevinçli, üzüntülü, heyecanlı vb. Daha sonra atölye ile ilgili duygu ve düşüncelerinden bahseder ve şiir kağıdını yanındaki diğer arkadaşına verir. Her katılımcı şiirin bir bölümünü okuduktan sonra atölye ile ilgili görüşlerini ifade eder, lider tüm katılımcılara teşekkür eder ve atölye sonlandırılır. Şiiri bölümleri belirli şekliyle aşağıda verilmiştir.

"لا شيء يُعجبني"

يقول مسافرٌ في الباص – لا الراديو

ولا صُحُفُ الصباح، ولا القلاغُ على التلال.

أريد أن أبكي/

يقول السائق: انتظر الوصول إلى المحطة،

وانك وحدك ما استطعت/

تقول سيّدة: أنا أيضاً. أنا لا

شيء يُعجبني. دلّلتُ ابني على قبري،

فأعجبه ونام، ولم يُودّعني/

يقول الجامعي: ولا أنا، لا شيء

يعجبني. درّستُ الأركيولوجيا دون أن

أجد الهوية في الحجارة. هل أنا

حقاً أنا؟/

ويقول جندي: أنا أيضاً. أنا لا

شيء يُعجبني. أحاصر دائماً شبحاً

يُحاصرني/

يقول السائق العصبي: ها نحن

اقتربنا من محطاتنا الأخيرة، فاستعدوا

للنزول.../

فيصرخون: نريد ما بعد المحطة،

فانطلق!

أما أنا فأقول: أنزلني هنا. أنا

مثلهم لا شيء يعجبني، ولكنني تعبثُ

من السيّفر.

محمود درويش

7. DERS

SES VE BEDEN DİLİ

Ders	:
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi Dinleme Becerisi
Kazanımlar	: ✎ Konuşurken nefesini ayarlar. ✎ İşitilebilir bir sesle konuşur. ✎ Kelimeleri doğru telaffuz eder. ✎ Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar. ✎ Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Donuk İmge, Canlandırma, Rol Oynama
Araç-Gereç	: Bir nesne (Lider belirleyebilir) Bilgisayar + Hoparlör Kelime Kartları A4 Kağıt (Grup sayısı kadar)

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

الأشياء الخيالية (Hayali Nesneler)

Lider/öğretici katılımcılardan daire olmalarını ister. Kalem, defter, telefon vb. bir nesneyi eline alır ve her katılımcının bu nesneyi başka bir nesneye benzeterek bununla ilgili bir cümle kurmasını ve canlandırmasını ister. Örneğin, bir kalemi uzaktan kumandaya benzeterek أغير (Kanalları uzaktan kumanda ile değiştiriyorum) gibi cümle kurar ve bunu canlandırır. Ardından nesneyi yanındaki arkadaşına verir, o da başka bir benzetme yapar. Benzetme için herkese kısa süre verilir. Eğer bu sürede yapamazsa nesne bir diğer katılımcıya verilir. Katılımcıların bir veya iki kez pas hakkı olur. Bir benzetme tekrar kullanılmadan son kişi kalana kadar etkinlik devam eder.

➤ Etkinlik 2

قصة قصيرة جدا (Çok Kısa Öykü)

Lider/öğretici katılımcıları çemberde toplar. Gönüllü dört kişinin mekânda kalmasını diğer katılımcıların çağırılana kadar sınıf dışında beklemelerini ister. Gönüllü olan veya seçilen dört katılımcıya yönergeler verilir. Katılımcılar verilen yönergeleri ifade eden bir donuk imge sergileyeceklerdir. Söz ve hareket kullanmadan duyguyu veren bir konumda duracaklardır. İlk katılımcı رجل نادم و باك (pişman ve ağlayan bir adam), ikinci katılımcı الرجل الذي (kaybettiği bir eşyasını arayan biri), üçüncü katılımcı الرجل الذي (uzakta duran birini görmeye çalışan kişi), dördüncü katılımcı ise الشخص الذي يشم رائحة الطبيعة بإحساس. (doğanın kokusunu huzurla koklamakta olan kişiyi) hareketsiz olarak canlandıracaklardır. Lider, dört katılımcı canlandırmalarını yaparken dışarıdaki katılımcıları sınıfa çağırır. Onlara belirlenen kısa kısa öyküyü okur ve gruba hangisinin bu hikâyedeki adam olduğunu sorar. Katılımcılar hikâyeyi dinledikten sonra kimin yaşlı adamı tarif etmekte olduğunu bulur ve görüşlerini ifade ederler. Daha sonra hikâye ile doğru kişiyi canlandıran arasındaki bağlantı ile ilgili görüşler ve duygular belirtilir. Etkinlik için belirlenen öykü aşağıda verilmektedir.

غيمة

حمل جدي أَعوامه السبعين على كتفيه، و هو ينقل بصره بين حقله المتعطش لقطرة ماء، و غيمة شاردة في سماء فسيحة. مرّت الغيمة فوق مستوطنات متعددة، ثمّ وقفت فوق حقله تماماً، و راحت تذرّف دموعاً سخية.

Bulut

Dedem yetmiş yıllık ömrünü omuzlarında, bakışlarını bir damla suya hasret tarlası ve gökyüzündeki büyük avare bulut arasında gezdirerek geçirdi. Bulut birçok evin üzerinden geçti, sonra da tarlasının üzerinde durup, bolca gözyaşı dökmeye başladı (Tanık, 2019, s.59).

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

الأفعال المتتالية (Peşi Sıra Fiiller)

Lider/öğretici katılımcıların yarım daire olmalarını ve oturmalarını ister. Onlara محمود درويش- لاعب النرد (Mahmud Derviş-Tavla Oyuncusu) şiirini birkaç kez video ile dinletir. Şiirin anlatmak istediği ve katılımcıların hisleri hakkında konuşulur. Ardından şiirin sonunda yer alan fiillerin yer aldığı kartları sırayla katılımcılara dağıtır. Katılımcılar ellerindeki kartlarda yazan Arapça fiilleri özümserler. Tüm katılımcılar arka arkaya geçer ve sırayla ve tempoyla fiili söyleyerek ve canlandırarak mekanın karşısına doğru gider ve oturur. Diğer katılımcılarda aynı şekilde ellerindeki kartlarda yazan fiilleri canlandırarak karşıya oturur ve arkadaşlarını izler. Canlandırmalar bittikten sonra lider kartları toplar ve bu kez de kartlar olmadan aynı şekilde canlandırmalar yapılır.



لاعب النرد

مَنْ أَنَا لأقول لكم

ما أقول لكم ؟

وَأنا لم أَكُنْ حجراً صَقَلْتُهُ المِياهُ

فأصبح وجهاً

ولا قَصَباً ثَقَبَتْهُ الرِّياحُ

فأصبح نائياً ...

أنا لاعب النرد ،

أربح حيناً وأخسر حيناً

أنا مثلكم

...أو أَقلُّ قليلاً

ليس لي أيُّ دورٍ بما كنتُ

لو أَن ذاك المكانَ الزراعيَّ لم ينكسرْ

رُبَّما صرْتُ زيتوناً

أو مُعلِّمَ جغرافيا

أو خبيراً بمملكة النمل

!أو حارساً للصّدى

مَنْ أَنَا لأقول لكم

ما أقول لكم

عند باب الكنيسة

ولستُ سوى رمية النرد

ما بين مُقْتَرَسٍ وفريسة

ربحت مزيداً من الصحو

لا لأكون سعيداً بليلتي المقمرة

بل لكي أشهد المجزرة

نجوتُ مصادفةً : كُنْتُ أَصْغَرَ مِنْ هَدَفٍ عَسْكَرِيٍّ

وأكبرَ من نحلة تتنقل بين زهور السياج

وخفتُ كثيراً على إخوتي وأبي

وخفتُ على رَمَنٍ من زجاج

وخفتُ على قطتي وعلى أرنبِي

وعلى قمر ساحر فوق مئذنة المسجد العالية

وخفتُ على عَنَبِ الدالية

...يتدلَّى كائداءِ كلبتنا

ومشى الخوفُ بي ومشيتُ به

حافياً ، ناسياً ذكرياتي الصغيرة عما أريدُ

-من الغد - لا وقت للغد

"أمشي، أهرول، أركض، أصعد، أنزل، أصرخ، أولول، أسرع، أبطئ، أهوي، أخف، أجف، أسير، أطيّر، أركض،

أنسى، أرى، لا أرى، أتذكر، أسمع / أبصر، أهذي، أهلّوس، أهمس، أصرخ، لا أستطيع، أسقط، أعلو، وأهبط، أذمّي،

ويغمى عليّ."

"Yürüyorum, hızlanıyorum, koşuyorum, çıkıyorum, iniyorum, bağıyorum, çağırıyorum, hızlanıyorum, yavaşlıyorum, batıyorum, aşık oluyorum, kuruyorum, yürüyorum, uçuyorum, koşuyorum, unutuyorum, görüyorum, görmüyorum, hatırlıyorum, işitiyorum, nazar ediyorum, sayıklıyorum, halüsinasyon görüyorum, fısıldıyorum, haykırıyorum, yapamıyorum, düşünüyorum, yükseliyorum, alçalıyorum, kanıyorum, bayılıyorum..."

➤ Etkinlik 4

الصوت الخارجي (Dış Ses)

لوحة ناقصة-ايهاب رضوان
Lider/öğretici katılımcıların daire olarak oturmalarını ister. Onlara kısa hikayesini okur. Katılımcılara dinlerken hayal hikayeyi zihinlerinde canlandırmalarını ister. Hikaye bittikten sonra ne anladıkları ve nasıl hayal ettikleri hakkında konuşulur. Ardından katılımcıları dörtlü grup olmaları için 1'den 4'e kadar numaralandırır. Gruplar sınıfın ayrı köşelerine giderek çalışma ortamı oluşturur. Lider, dinledikleri ve dinlerken zihinde canlandırdıkları gibi kısa bir öykü tasarımlarını ister. Her bir kendine ait yazılı olmayan bir hikaye tasarlar ve rolleri paylaşırlar. Her gruptan bir kişi hikayenin dış sesi olacaktır. Diğer üç kişi ise birer karakter canlandıracaklardır. Konuşmacı hikayesini

seslendirdikçe diğerleri sessizce hareketlerle hikayeyi canlandırırlar. Bu şekilde tüm gruplar hikayelerini canlandırır ve ses ile hareketlerin uyumu ve aralarındaki iletişim hakkında gruptan ve izleyicilerden duygu ve düşünceler alınır. Tüm gruplar sırayla öykülerini canlandırırlar.

لوحة ناقصة – إيهاب رضوان



رغم إصراره على إكمال اللوحة الناقصة أمامه ، إلا أن أصابعه المتصلبة من التعب أعلنت العصيان ، فسقطت منه الفرشاة وسقط هو في شبه إغفاءة.

فجأة بدأ الفتى الحزين فى اللوحة يتحرك. ألقى نظرة ساخطة على النائم الذى منحه ملامحه الحزينة، ثم أدار عينيه فى اللوحات الكثيرة المعلقة واستوقفته إحداها. لم يصدق عينيه حين رأى الفتاه باللوحة تبتسم، لكنه حين بادلها الابتسام ازدادت ابتسامتها اتساعا، فترك لوحته طائرا إليها. قالت عيونهما الكثير، عاقدة اتفاقهما الأبدى وتشابكت أصابعهما فى قوة. أخذا يجريان ويضحكان بمرح طفولي . عدا أوراق الشجر ونجوم السماء الخالية تماما من النجوم، وكانا حين يخطئان فى العد يبدآن من جديد بسعادة أكبر. رسما قلبين متعانقين والأحرف الأولى من اسميهما على إحدى الأشجار. من ذرات الرمال وأوراق الشجر أخذا بينيان بيتا صغيرا، وقبل أن يكمله هبت نسمة هواء قاسية أحالته إلى حطام ، فعادوا البناء بإصرار أشد. حاولا مرات ومرات ولما نجحا تعانق قلباهما بسعادة جارفة ، وبينما هما فى قمة السعادة ، لمحا الرسام الغافى يفتح عينيه مستيقظا فامتألت عيونهما بالدموع وفى لوعة عاد كل منهما إلى لوحته مسرعا، وهما ينظران خلفهما إلى البيت الصغير الجميل الذى تركاه فى مهب الريح لكن عيونهما كانت تقطر إصرارا على معاودة البناء.

(Rıdvân, 2008, 119).

➤ Etkinlik 5

القصة المتحركة (Hareketli Hikayeler)

Lider/öğretici katılımcıları dörtlü grup olmaları için 1’den 4’e kadar numaralandırır. Gruplar sınıfın ayrı köşelerine giderek çalışma ortamı oluşturur. Lider, kısa bir öykü tasarımlarını ister. Katılımcılara yazılı olmayan bir hikaye tasarımları ve rolleri paylaşmaları için yeterli süre verilir. Her gruptan bir kişi hikayenin sesi olacaktır. Diğer üç kişi ise birer karakter canlandıracaklardır. Karakterler hikayelerini canlandırdıkça dış ses canlandırılan eylemleri hikayeleştirerek anlatacaktır. Bu şekilde tüm gruplar hikayelerini canlandırır ve ses ile hareketlerin uyumu ve aralarındaki iletişim hakkında gruptan ve izleyicilerden duygu ve düşünceler alınır. Tüm gruplar sırayla öykülerini canlandırırlar.

Değerlendirme

➤ Etkinlik 6

الكلمة قبل الكلام (Konuşmadan Önce Bir Kelime)

Lider/öğretici katılımcıların daire olmalarını ister. Ardından canlandırma etkinliğinde canlandırdıkları hatırlamalarını ve ilgili kelimeyi söyleyip canlandırdıktan sonra sırayla atölye ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederler. Kelimesini hatırlamayan kişi pas diyerek gelecek turda söz hakkı alır. Lider de duygu ve düşüncelerini ifade ettikten sonra katılımcılara teşekkür eder ve oturumu sonlandırır. İlgili kelimeler aşağıda verilmektedir.

الكلمات

"أَمْشِي، أَهْرُولُ، أَرْكُضُ، أَصْعُدُ، أَنْزِلُ، أَصْرُخُ، أُولُولُ، أَسْرُخُ، أَبْطِي، أَهْوِي، أَخْفُ، أَجْفُ، أَسِيرُ، أَطِيرُ، أَرْكُضُ، أَنْسَى، أَرَى، لَا أَرَى، أَتَنَكَّرُ، أَسْمَعُ / أَبْصُرُ، أَهْذِي، أَهْلُوسُ، أَهْمَسُ، أَصْرُخُ، لَا أَسْتَطِيعُ، أَسْقُطُ، أَعْلُو، وَأَهْبِطُ، أَذْمَى، وَيَغْمَى عَلَيَّ."

"Yürüyorum, hızlanıyorum, koşuyorum, çıkıyorum, iniyorum, bağıriyorum, çağırıyorum, hızlanıyorum, yavaşlıyorum, batıyorum, aşık oluyorum, kuruyorum, yürüyorum, uçuyorum, koşuyorum, unutuyorum, görüyorum, görmüyorum, hatırlıyorum, işitiyorum, nazar ediyorum, sayıklıyorum, halüsinasyon görüyorum, fısıldıyorum, haykırıyorum, yapamıyorum, düşünüyorum, yükseliyorum, alçalıyorum, kanyorum, bayılıyorum..."

8. DERS

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE ANLATMA-I

Ders	:
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi Dinleme Becerisi
Kazanımlar	: ↳ Bir cümleyi farklı cümlelerle ifade edebilir. ↳ Özgüvenli olur. ↳ Dinlediği duygu, düşünce ve kavramların işlevlerini belirler. ↳ Dinlediği ifadenin ana düşüncesini belirler. ↳ Dinlediği ifadenin ana düşüncesini bir başkasına aktarır. ↳ Dinledikleri ile ilgili kişisel çıkarımlarını paylaşır.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama Rol Oynama
Araç-Gereç	: İp Yumağı Sahil Krokisi (Katılımcı sayısı kadar) A4 Kağıt (Katılımcı sayısı kadar) Kalem (Katılımcı sayısı kadar) Bilgisayar / Mp3 Çalar + Hoparlör

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

طبخت عاشوراء (Ben Bir Aşure Yaptım)

Lider/öğretici katılımcıların çember olmasını ve ikili eş olmalarını ister. Etkinlik ikililer şeklinde devam ettirilir. Katılımcılardan biri "أنا طبخت عاشوراء، ليس فيها عائشة" (Ben bir aşure yaptım, içinde Ayşe yok) der. Ayşe cevap vermez, Ayşe'nin eşi Zeynep arkadaşı yerine konuşur ve der ki; "أنا طبخت عاشوراء، فيها عائشة و ليس فيها أحمد" (Ben bir aşure yaptım, içinde Ayşe var Ahmet yok). Etkinlik bu şekilde devam eder. Sona bir çift kalana kadar devam eder. Elenen çiftler ise çemberden çıkmazlar çünkü oyuna devam edenlerin elenenleri aklında tutmaları gerekir.

➤ Etkinlik 2

هذا القطار إلى أين يذهب؟ (Bu tren nereye gidiyor?)

Lider/öğretici katılımcılardan iki grup olmaları için 1-2 diye saymalarını ister. 1'ler bir grup, 2'ler diğer grup olur. Gruplar birbirine paralel şekilde her katılımcı kendi grubunda arka arkaya geçerler. Lider her iki grubun arkasındaki son katılımcılara bir cümle söyleyecektir. Süre başladığında arkadan başlayarak her katılımcı önündekinin kulağına cümleyi söyler. Grup başları duydukları cümleyi kağıda yazarlar. Doğru cümleyi yazan puan alır. Etkinlik birkaç kez farklı cümlelerle tekrarlanabilir.

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

نسيج العنكبوت (Örümcek Ağı)

Lider/öğrencilerden çember olmalarını ister. Katılımcılara Franz Kafka'nın التحول- فرانس كافكا dönüşüm romanı girişini okuyacaktır. Romanda, Gregor uykusundan bir örümcek olarak uyanmaktadır. Lider girişi yaptıktan sonra elindeki ipin ucunu tutarak yumağı bir katılımcıya yuvarlar. Ardından katılımcının olayı hikayeleştirerek devamını Gregor'un hisleri ve yaşayabileceği olayları düşünerek devam ettirir. O da ipten tutarak yumağı başka bir

katılıcıya atar. Tüm katılımcılar bu şekilde hikayeyi oluşturur. Her katılımcıya söz verilir. Hikaye oluştuğunda çember içinde bir örümcek ağı oluşacaktır. Her katılımcı ağı oluşturmada katkıda bulunana kadar hikaye oluşturma sürdürülür. Sonrasında katılımcılar romanı özet olarak anlatır ve oluşturulan hikaye ile ilgili karşılaştırma yapılır. Duygu ve düşünceler paylaşılır. Romanın ilk cümleleri aşağıda verilmektedir.

من رواية التحول – كافكا،

إذ استيقظ غريغور سامسا ذات صباح، على إثر أحلام سادها الاضطراب، وجد أنه قد تحوّل، و هو في سريره، إلى حشرة عملاقة. كان مستلقيا على ظهره. كان مستلقيا على ظهره، الصُلب مثلما درع، و لما رفع رأسه قليلا، رأى كرشه، منتفخة، داكنة، تجزئها خطوط مقوسة جاسية، والغطاء بالكاد ممدود على أعلاها، و يكاد أن ينزلق عنها كلية. و كانت قوائمها العديد، و الدقيقة بشكل فادح بالنظر إلى ضخمة بدنه، ما تنفك تهتزّ، في حركة يراها و لا يستطيع إزاءها شيئا. فكَر: "ما الذي حدث لي؟"

(Kafka, 2015, s.5)

Türkçe Çevirisi:

Dönüşüm (Kafka) Romanından,

Gregor bir sabah huzursuz düşlerinden uyandığında kendini yatağında kocaman bir böceğe dönüşmüş buldu. Panzer gibi sırtının üzerinde yatıyordu ve başını biraz kaldırdığında tepesinde, yorganın neredeyse kaymak üzere olduğunu kubbe gibi yuvarlak, kahverengi, yay biçiminde sert çizgilerle boğum boğum olmuş karnını gördü. Geniş gövdesine oranla pek cılız görünen bir sürü bacağı gözlerinin önünde çaresiz çırpınıyordu. "Bana ne oldu?" diye iç geçirdi içinden (Kafka, 2014, s.1).

➤ Etkinlik 4

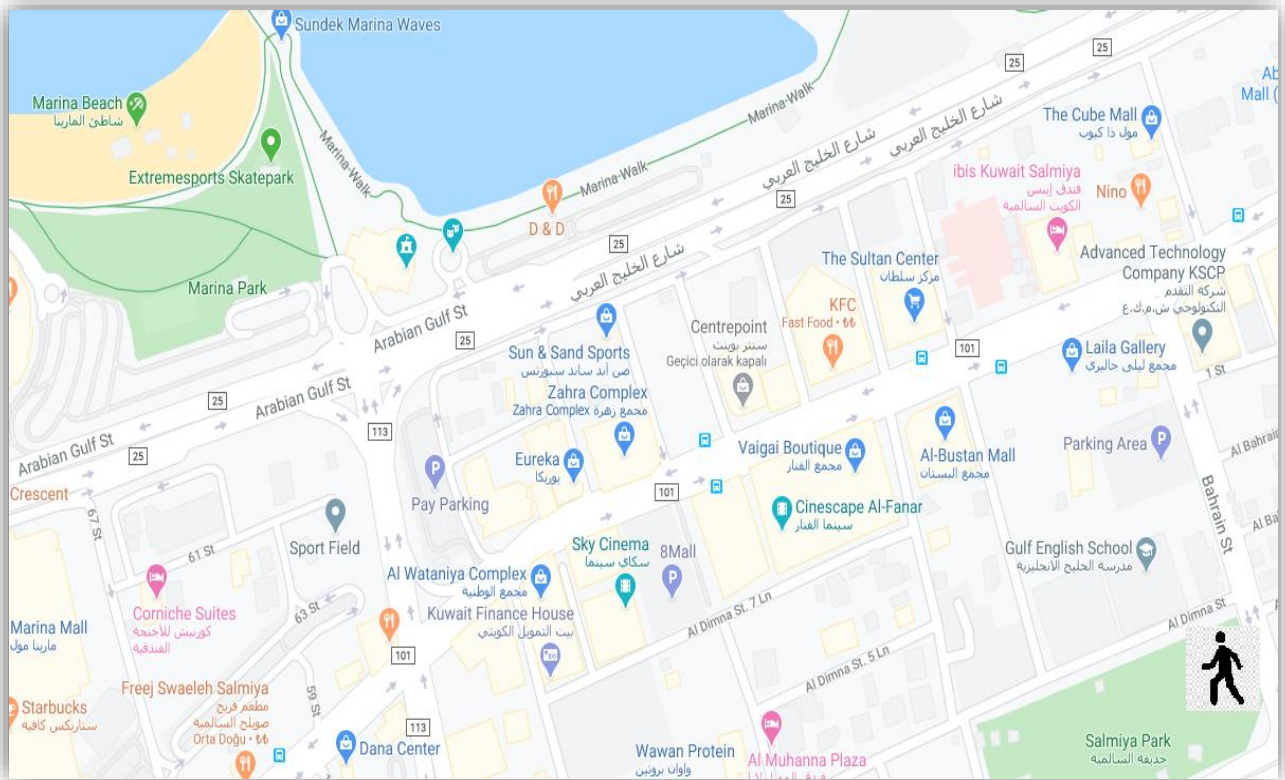
الرمل والشمس والبحر (Kum, Güneş ve Deniz)

Lider, katılımcıların atölyede serbestçe dolaşabileceğini ve liderin söyleyeceği yönergeleri dikkatlice dinlemeleri gerektiğini söyler. Lider komut verdiğinde herkes yanındakiyle ikili eş olur ve eşlerin birbirine dönük olarak şekilde kendilerine bir yer bulup otururlar. Lider yönergeyi verir:

مللت من ازدحام انقرة و قررت أن تذهب إلى الكويت لتقضي وقتاً مريحاً على شاطئ البحر. ركبت الطائرة و نزلت منها وصلت إلي وسط المدينة. و لكن لا تعرف كيف تذهب إلى شاطئ البحر (شاطئ المارينا). و سألت أحداً يمشي على الطريق عن الوصول إليه. و هو عرّف الطريق حسب الخريطة بيده و انت ترسم الخريطة بالملاحظات على ورقتك.

“Ankara'nın kalabalığından sıkıldın, sahilde rahat vakit geçirmek için Kuveyt'e gitmeye karar verdin. Uçağa bindin, şehir merkezine vardın ama plaja nasıl gidileceğini bilmiyorsun. Yolda yürüyen birine plaja (Marina Beach) nasıl gidebileceğini soruyorsun. O da elindeki haritaya göre sana yolu tarif ediyor, sende bunu elindeki kağıda notlar alarak çizmeye çalışıyorsun.”

Lider eşlerden birine krokiyi diğerine boş bir kağıt verir ve aynı anda doğaçlamayı başlatır ve dinleyici katılımcı dinlediklerine göre kağıdına krokiyi çizmeye başlar. Yeterli süre bittikten sonra eşler krokinin doğru çizilip çizilmediğini kontrol eder. Sahil krokisi aşağıda verilmektedir:



Değerlendirme

أصبحنا جديرين بالعظة! (Tatili hak ettik!)

Katılımcılar, arkalarına yaslanır ve gözlerini kapatırlar. Lider, “Calming Sea” müziğini açar ve katılımcılardan önceki etkinlikte varmış oldukları ve tarif ettikleri sahilde olduklarını hayal ederler. Lider gözlerini açmalarını söylediğinde gönüllü veya sırayla hayal ettiklerini diğer katılımcılarla paylaşırlar. Lider hissettikleri duygularla ilgili paylaşımları dinledikten sonra katılımcılara teşekkür eder ve oturum sonlandırılır.

9. DERS

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE ANLATMA-II

Ders	: Konuşma Becerileri
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi
Kazanımlar	: ✎ Grup çalışmasında etkin görev alır. ✎ Dinlediği duygu ve düşünceleri bir başkasına aktarır. ✎ Dinlediklerini jest ve mimikleriyle anlatır. ✎ Dilde ekonomiklik ilkesini benimser. ✎ Dinlediklerini kendi süzgecinden geçirerek bir başkasına anlatır.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Canlandırma Rol Oynama Doğaçlama Liderin Role Girmesi
Araç-Gereç	: Top (1 Adet) Sunucu Kartları (katılımcı sayısı kadar) Açılış Konuşmaları Çalışma Kağıdı (katılımcı sayısı kadar) Sunum Çalışma Kağıdı (katılımcı sayısı kadar)

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

(Ben Ne İzledim!) ماذا شاهدت أنا!

Lider/öğretici katılımcıların çember olmalarını söyler. Lider bu etkinlikte kendisi de oyun içinde olur. Katılımcılar, program (برنامج), tv programı (برنامج تلفزيوني) (ana haber أخبار), (أخبار الطقس), genel kültür (أخبار رياضية), spor haberleri (برنامج الثقافة العامة), sabah programları (برنامج الصباح) vb.), toplantı (اجتماع), konferans (مؤتمر) vb. en son izledikleri programı adı verilmeden konu ile ilgili sunucu veya katılımcı rolünde canlandırarak anlatır. Rolünü canlandırmadan önce topu bir arkadaşına atar ve topu alan katılımcı canlandırmayı izleyerek programın türünü tahmin edecektir. Dinleyici programın ne tür bir program olduğunu bilirse canlandırmasını bilmesi için kendisi anlatımını yapar. Anlatıcıya bir dakika verilir ve bu süre içinde anlatmaya çalışacaktır. Dinleyici tahmin edemez ise anlatıcı çemberden çıkar. Aynı program türünü anlatacak katılımcılar bir önceki ile aynı tür bir programı anlatmamalıdır. Daha önce kullanılan cümlelerden farklı bir anlatımla aynı tür canlandırılabilir.

➤ Etkinlik 2

(Bugün Hangi Programı İzliyoruz?) أي برنامج نشاهد اليوم؟

Lider/öğretici katılımcıların müzik eşliğinde serbestçe yürümelerini ister. Lider, katılımcılara üniversiteden mezun olduklarını ve bir iş aramakta olduklarını söyler. Böylece katılımcıları bir iş bulmaya teşvik eder. Ardından atölyenin belli yerlerine iş kartları bırakılmıştır. Herkes kendine bir iş bulmaya çalışır. Kartını bulan katılımcı, yazılı olan işi sessizce okur. Katılımcılar bir yandan yürümeye devam edip bir yandan kartlarında yazan çeşitli alanlarda sunuculuk işleri ile ilgili bir cümle tasarlamaya çalışırlar. Cümleler bir program yayını, oturum veya konferansın açılış konuşması olmalıdır. Cümlesini bulan kişi, olduğu yerde donacaktır. Katılımların tümü onduğunda lider her katılımcının kendi cümlesini söylemesini sağlar. Kartlar için bazı ifadeler aşağıdaki gibi verilebilir.

مقدم الأخبار الرئيسية	مقدم الأخبار الرياضية	مقدم أخبار الطقس	المتكلم في المؤتمر
مدير الجلسة في الندوة	مقدم في برنامج الصباح	رئيس في الاجتماع	المذيع في الراديو

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

كلمات رسمية (Resmi Konuşmalar)

Lider/öğretici katılımcıların daire olmalarını ve ikili grup olmalarını söyler. Onlara eşlerden birinin ünlü bir sanatçı, yönetici, akademisyen, yazar vb. rolünü üstlenmelerini diğerinin de sunucu veya bir oturumda moderatörü canlandırmalarını ister. Canlandırmalardan önce Lider toplantı, konferans vb. oturumlarda başlangıç konuşmalarını incelemek üzere aşağıdaki örnekleri katılımcılara sunar ve tahlil edilir. Ardından lider her gruba kâğıt kalem dağıtır ve sunumlarını tasarlamaları için yeterli süre verir. Canlandırmalarında aşağıda belirtilen sunum giriş/açılış (*konusmacıya hoşgeldiniz demek, izleyiciye konuşmacıyı tanıtmak, konuşmacının kendisini tanıtmayı, dinleme nedeninin açıklanması, sunuma bir hikaye ile başlanması*) konuşma örneklerinden yararlanacaklardır. Her grup sırayla canlandırmalarını diğer gruplara sunar. Örnek konuşmalar aşağıda verilmektedir.

١- دعوة المتحدث بكلمة الترحيب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. يسرنا أن نجد بيننا السيد أحمد أيوب، رئيس قسم تعليم اللغة العربية اليوم. بعضكم تعرفوا عليه من جامعة الكويت وهو كاتب كتاب الدراما الابداعي في تعليم اللغة العربية. أهلا وسهلا أستاذ أحمد!

“Hoşgeldiniz Diyerek Konuşmayıcı Davet Etmek

Merhabalar, Arap Dili Eğitimi bölüm başkanı Sayın Ahmet Eyüp beyi aramızda görmekten mutluluk duyuyoruz. Bazılarınız onu Kuveyt Üniversitesinden tanıyorsunuz. Ayrıca kendisi Arapça öğretiminde yaratıcı drama kitabının yazarıdır. Hoşgeldiniz Ahmet hocam.”

٢- بدء المحادثة بكلمة الترحيب بالمشاركين/المستمعين

أرحب بكم وأشكركم جميعا على الحضور. أتمنى أن تستفيدوا من هذا الاجتماع. ضيفنا اليوم السيد محمد عاطف من وزارة الخارجية وسيتحدث السيد عاطف عن أهمية تعلم اللغات الأجنبية.

“Katılımcılara/Dinleyicilere Hoşgeldiniz Diyerek Giriş Yapmak

Hepiniz hoşgeldiniz, katılımınız için hepinize teşekkür ediyorum. Umarım bu toplantı sizin için yararlı olacaktır. Bugün konuşumuz Dışişleri Bakanlığından Muhammet Atıf Bey. Size Yabancı Dil öğrenmenin öneminden bahsedecek.”

٣- تقديم المتحدث ذاته

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. أهلاً وسهلاً بكم جميعاً. يسعدني و يسرني أن أكون بينكم هذا اليوم الجميل. أنا قاسم سعيد وصحفي في جريدة الليل منذ خمس سنوات. سأتكلم معكم اليوم عن المقارنة الجريدة المطبوعة والجريدة الإلكترونية.

“Konusmacının Kendini Tanıtması

Merhabalar, hepiniz hoşgeldiniz. Bu güzel günde aranızda olmaktan çok mutluyum. Ben Kasım Said, gazeteciyim ve beş yıldır Gece gazetesinde çalışmaktayım. Bugün sizinle matbu ve elektronik gazetelerin karşılaştırılması ile ilgili konuşacağız.”

٤- المحادثة عن أسباب الاستمعا إلى المحاضرة للمستمعين

في نهاية هذا المؤتمر/ هذه الجلسة ستجدون أجوبة على أسئلتكم عن المتطلبات تصميم المشاريع. في محاضرتي سأجيب عن الأسئلة التالية: "كيف نتصمم المشروع؟ كيف نحدد وقت المشروع؟ ما هي المتطلبات في تصميم المشروع؟

“Dinleyicilerin Konuşmayı Dinleme Nedenlerine Dair Konuşma

Bu konferansın/oturumun sonunda, projelerin tasarım gereksinimleri ile ilgili sorularınıza cevap bulacaksınız. Konuşmamda temel olarak şu soruları cevaplayacağım: "Projeyi nasıl tasarlarız? Projenin zamanını nasıl belirleriz? Projeyi tasarlamada gereksinimler nelerdir?"

٥- بدء المحادثة بقصة أو ذاكرة

أريد أن أبدأ محادثتي بذاكرة بإذنكم؟ في أحد الأيام قابلت مترجماً في محطة الحافلات. خلال المحادثة ، سألته عن كيف تعلم اللغة العربية بمستوى عال. قال لي أن التواصل الشفوي مهم جداً لتعلم اللغات. قال إن أصدقاءه كانوا عرباً أثناء إقامته في سكن الطلاب وأنه كان يمارس اللغة العربية خلال السنوات الدراسية. لهذا السبب مثل في هذه الحادثة يجب علينا أن نجد فرصاً للتواصل الشفوي بلغة أجنبية بطريقتنا الخاصة في تركيا.

“Konuşmaya Bir Hikâye veya Anı ile Başlamak

İzninizle konuşmama bir anı ile başlamak istiyorum. Bir gün otobüs durağında bir tercüman ile karşılaştım. Sohbet esnasında Arapçasının nasıl bu kadar iyi olduğunu sordum. Bana dil öğrenirken sözlü iletişimin önemli olduğunu söyledi. Kendisi öğrenci yurdunda kalırken oda arkadaşlarının Arap olduğunu ve öğrencilik yılları boyunca Arapça pratik yapma imkânı

olduğunu söyledi. Bu yüzden bu örnekteki gibi Türkiye'de de bir şekilde kendimize yabancı dilde sözlü iletişim fırsatı yaratmalıyız.”

➤ Etkinlik 4

بعض العبارات (Bazı İfadeler)

Lider/öğretici katılımcılardan çember olmalarını ister. 1-2-3 diye sayarak üçlü grup olmalarını söyler. Katılımcılar üçerli gruplar halinde liderin yönergesini dinlerler. Her grup bir canlandırma yapacaktır. Canlandırma bir toplantı, görüşme, konferans veya ders esnasında geçebilir. Katılımcılar oturumlarda bir konu hakkında bilgiler verir. Konuşmalarında kötü veya iyi bir haberi, bir konuda örnek vermeyi, anlattıkları konuyu toparlayan bir ifadeyi, konu ile ilgili çıkarımları veya konu ile ilgili bir özeti ifade eden tabirleri kullanacaklardır. Lider ilk olarak bu terimlerin yer aldığı çalışma kağıdını katılımcılara dağıtır. Ardından ifadeleri anlamlarıyla birlikte açıklayarak tahlil eder. Ardından kağıtları toplar ve gruplardan bu ifadeleri içeren bir canlandırma hazırlamalarını ister. Gruplara hazırlık için yeterli süre verildikten sonra her bir grup sırayla canlandırmalarını gerçekleştirirler. Etkinlikte kullanılmak üzere bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

١- تقديم خبر سيئ

للأسف، انخفض عدد المستهلكين حسب الإحصائيات هذه السنة لهذا السبب قد نخفض مراتب العاملين حتى تحسين الوضع.

“Kötü Bir Haber Vermek

Maalesef, istatistiklere göre bu yıl ki tüketici sayısı azalmıştır. Bu sebeple durum düzelinceye kadar çalışanların maaşlarını düşürebiliriz.”

٢- تقديم خبر سار

عندي خبر سار لكم، وهو أنّ عدد المصابين بهذا المرض ينخفض بسرعة يوماً بعد يوم.

“İyi Bir Haber Vermek

Sizlere iyi bir haberim var. Hastalığa yakalananların sayılı günden güne hızla düşmektedir.”

٣- ضرب المثال عن الموضوع

من المعروف أن العديد من طرق تدريس اللغة العربية يستخدم في مراكز تدريس اللغة العربية. على سبيل المثال....

“Konu ile İlgili Örnek Vermek

Arapça öğretim merkezlerinde birçok Arapça öğretim yönteminin kullanıldığı bilinmektedir. Örnek olarak, ...”

٤- جمع أطراف الموضوع

باختصار، علينا أن نجد حلول جديدة للتخلص من هذه المشكلة.

“Konuyu Toparlamak

Özetleyecek olursam, bu problemde kurtulmak üzere eni çözümler bulmamız gerekmektedir.”

٥- تقديم استنتاجات حول الموضوع

هذه هي توقعاتنا، سنصل إلى مستوى عال كشركة في نهاية هذه السنة، لأننا نعرف كيف نثير اهتمام المستهلكين.

“Konu ile İlgili Çıkarımda Bulunmak

Beklentilerimiz şöyle ki, şirket olarak bu yılın sonunda yüksek bir seviyeye ulaşacağız. Çünkü tüketicilerin ilgisini nasıl çekeceğimizin farkındayız.”

٦- تلخيص الموضوع

بإيجاز، حسب المعطيات من الممكن أن نستنتج أن طريقة الدراما الإبداعي يؤثر إيجابيًا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

“Konuyu Özetlemek

Özetle, verilere göre yaratıcı dramının yabancı dil olarak Arapça öğretiminde olumlu etkisi olduğu sonucunu çıkarmamız mümkündür.”

Değerlendirme

➤ Etkinlik 5

هل تريدون الاشتراك في ندوتنا؟ (Panelimize Katılmak İster Misiniz?)

Lider/öğretici katılımcılardan 4 grup olmalarını söyler. Gruplardan kısa bir panel oturumu canlandırmaları istenir. Gruplar oturumun önceki etkinliklerinde kullandıkları kalıplara canlandırmalarında yer vermelidir. Canlandırmalarında bu günkü işlenen oturumdaki kazanımlar, duygu ve düşünceler ifade edilmelidir. Örneğin, bir kişi moderatör olarak konuşmacıları davet eder, bir kişi konuya giriş yapar, diğeri iyi haber veya kötü haber vererek duyguları ifade eder, diğerkatılımcı ise konuyu toparlarlar şeklinde giriş, gelişme ve sonucun olduğu bir değerlendirme temelli konuşma canlandırırılar.

10. DERS

MECAZ-SOYUT KAVRAMLAR

Ders	:
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi
Kazanımlar	: ✎ Cümle içinde mecaz ifadeleri kullanabilir. ✎ Kalıp ifadeleri uygun bir şekilde kullanır. ✎ Deyimleri uygun bir şekilde kullanır. ✎ Mecaz ifadeleri kullanmakta özgüvenli olur. ✎ Dinlerken mecaz ifadeleri ayırt eder. ✎ Kalıp ifadelerin kullanım özelliklerini bilir.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama Canlandırma Rol Alma Donuk İmge
Araç-Gereç	: Hava durumu çalışma kağıdı (Katılımcı sayısı kadar) Deyim kartları (Grup sayısı kadar)

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

حالة الطقس (Hava Durumu)

Güne ilk başlarken kullanılmaya uygun bir tekniktir. Katılımcılar o anki veya gün içerisindeki ruh hallerini bu etkinlikle paylaşabilirler. Her bir katılımcı grup arkadaşlarına hava durumu terimleri kullanarak ruh halini anlatır. Lider elindeki topu gönüllü bir kişiye vererek oyuna başlamasını ister. Topu alan kişi ruh hali ile ilgili hava durumu terimlerinden bir cümle oluşturduktan sonra topu bir başka arkadaşına atar. Topu yakalayan katılımcı da ruh halini anlatır ve etkinlik bu şekilde devam eder.

Hava durumu terimlerinin edinimi için öncelikle aşağıdaki çalışma kağıdı kullanılabilir:



Ruh halinin anlatılması için öğrencilere aşağıdaki gibi bazı örnekler sunulabilir:

- طلعت الشمس لي اليوم.
- تظهر الغيوم السوداء.
- أنا أهبط اليوم كالمطر.
- أعصفتني رياح الشوق إليك.

➤ Etkinlik 2

احك لنا ما تحس (Bize Ne Hissettiğinden Bahset)

Lider/Öğretici katılımcılardan bir daire oluşturmalarını ister. Her bir katılımcıya bir soru soracağını söyler. Gönüllü katılımcılardan başlayarak soruları sorar. Her katılımcı sorusuyla ilgili ne hissettiğini kurgulayarak ifade eder. Her katılımcıya farklı sorular sorularak etkinlik sürdürülür. Etkinlik için aşağıdaki örnek sorular kullanılabilir ve çoğaltılabilir:

- أنت كعكة بالتفاح في الفرن الحارّ. و احك لنا ماذا تحس؟
- أنت طماطم مسحوق و احك لنا ماذا تحس؟
- أنت طماطم مقليّ و بقيت ملتصقاً بالمقلاة. نسيت فيها. و احك لنا ماذا تحس؟
- أنت قلم الرصاص و سنه مكسور و احك لنا ماذا تحس؟
- أنت طفل صغير و فقدت أمك في السوق المركزي. و احك لنا ماذا تحس؟
- استيقظت في صباح ما و الكل يتكلم باللغة اليابانية و احك لنا ماذا تحس؟
- أنت طائرة ورقية و أثناء طيرانك بدأت العاصفة الشديدة و احك لنا ماذا تحس؟

Soru sorulan katılımcıya yardımcı olmak için lider bazı sorularla onu yönlendirebilir ve konuşması için teşvik edebilir. Örnek sorulara ek olarak yeni sorular üretirken problemlı bir durumun yansıtılmasına dikkat edilmelidir.

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

هيا نضرب مثلاً (Hadi Bir Atasözü Söyleyelim)

Lider/Öğretici katılımcıları 3 ya da 4 grup olacak şekilde yönlendirir. Lider, Arapça atasözlerinin yazılı olduğu kartlardan her gruptan bir kişinin bir tane seçmesini ister. Her grup seçtiği atasözü ile ilgili bir canlandırma yapacaktır. Bunun için gruplara hazırlık süresi verilir. Gruplar kendi aralarında rolleri paylaşıp ilgili deymi anlatan bir canlandırma tasarladıktan sonra sırayla gruplar canlandırmalarını yaparlar. Dinleyiciler canlandırma sonunda eğer deymi biliyorlarsa açıklayabilirler, bilmiyorlarsa tahminde bulunabilirler. Lider, içeriği belirlerken kartlara deyim, kalıp veya farklı bir ifade seçebilir. Bu etkinlik için özellikle hikâyesi olan deyimler seçilebilir. Deyimler hikâyesiyle birlikte etkinlikte kullanılmak üzere aşağıda verilmektedir.

وافق شن طبقة

Sözlük Anlamı: Şenn, Tabaka’yla uyuştu.

Deyimsel Anlamı: Tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş.

Şenn, Arapların dâhilerinden biriydi. Uygun bir kadın bulana dek dolaşacağına, şayet bulamazsa evlenmeyeceğine dair kendine söz vermişti. Şenn bu yüzden sık sık seyahat ederdi. Seyahatlerinden birinde memleketine giden biriyle yol arkadaşlığı yaptı. Yolda, her ikisi de bineklerin üzerindeyken Şenn ona; “Sen mi beni taşırsın, yoksa ben mi seni?” dedi. Adam bu soruya anlam veremedi. Adam, ikimizde bineklerin üzerindeyiz, senin beni veya benim seni taşımam nasıl mümkün olabilir ki dedi. Şenn, bu sözyle aslında yolculuk sıkıntısından kurtulmak için sen mi benimle konuşursun yoksa ben mi demek istemişti. İlerde bir ekin tarlası gördüler ve Şenn, “Bu ekin yenilmiş midir, yoksa yenilmemiş mi?” diye sordu. Adam yine şaşırdı ve “Ekinleri görüyorsun hem de yenilip yenilmediğini soruyorsun!” dedi. Yola devam ederken bu kez bir cenaze alayı ile karşılaştılar. Şenn, “Bu tabuttaki ölüdür yoksa diri mi?” diye sordu. Aslında Şenn ölünün anılması için ameli olup olmadığını sorguluyordu. Adam yine Şenn’i cehaletle suçladı. Adam memleketine ulaştığında Şenn ile ayrıldılar. Adamın Tabaka adına bir kızı vardı. Babası başından geçenleri ve Şenn ile yaşadıklarını anlattı. Tabaka da Şenn’in söylediklerinden onun zeki olduğunu açıkladı ve ona hayran oldu. Adam Şenn’i buldu ve kızının söylediklerini anlattı. Şenn’de Tabakanın zeki olduğunu anlayınca kızıyla evlenmek istedi ve kızın ailesi de ikisinin akıllı ve zeki olduğunu anlayınca evlendirdiler ve وافق شن طبق (tencere yuvarlanmış kapağını bunmuş) dediler (Doğru, 2011, s.114).

رجع بخفي حنين

Sözlük Anlamı: Huneyn’in ayakkabılarıyla döndü.

Deyimsel Anlamı: Eli boş dönmek.

Seyahatten dönen bir bedevi, yol üzerinde Huneyn adında bir ayakkabıcıya uğradı. Bir çift ayakkabı almak istedi ama pazarlıkta anlaşamadılar. Huneyn, bedevinin yaptığı çetin pazarlığı içerledi ve ona bir tuzak kurmak istedi. Bedevinin beğendiği ayakkabının tekini geçeceği yolun üzerine koydu ve saklandı. Bedevi yolda ayakkabının tekine ulaşınca “Huneyn’in dükkanında gördüğüm ayakkabıya ne de çok benziyor, diğer tekini görseydim alırdım” dedi. Biraz ilerde diğer tekini görünce birinciyi almadığına pişman oldu. Devesini

olduğu yere bağladı ve geri döndü. Bu arada, Huneyn deveyi ve üzerindeki alıp gitti. Bedevi devesi olmadan memleketine geri döndü. Ona yolculuktan ne getirdin diye sordular. O da “Huneyn’in ayakkabılarını” diye cevap verdi. Bundan sonra bu olay, benzer durumlarda örnek verilir oldu (Doğru, 2011, s.116).

أَخْلَفَ مِنْ عُرْقُوبٍ

Sözlük Anlamı: ‘Urkûb’tan daha güvenilmez.

Deyimsel Anlamı: Sözünü tutmamak/Sözünden dönmek

‘Urkûb verdiği sözden dönmeye o kadar alışmıştır. Bir gün kardeşi, ‘Urkûb’tan kendisine yardım etmesini ister. ‘Urkûb ona, “şu hurma ağaçları bir sürgün versin, ilk meyveleri senindir” der. Hurmalar çıkınca, “hele bir tatlansın da o zaman bakalım” der. Hurmalar tatlanınca “biraz bekleyelim de hurmalar tatlansın der. Hurmalar renklenince “biraz sulansın da o zaman” der. Hurmalar da sulanıp olgunlaşınca hasat vakti bir gece bahçeye gidip bütün hurmaları toplar ve kardeşine bir tane bile vermez. Böylece onun sözünden dönmesi deyim olarak kullanılmaya başlar (Doğru, 2011, s.120).

جَزَاءُ سِنِّمَارٍ

Sözlük Anlamı: Sinnimâr’a reva görülen karşılık

Deyimsel Anlamı: İyiliğe kötülükle karşılık vermek/Besle kargayı oysun gözünü

Sinnimâr, Rum asıllı bir mimardır. Nu’mân bîm İmrîi’l-Kays için Kûfe’de görkemli bir saray yapmıştır. Ancak bir başkasına daha gösterişli bir saray yapmasını engellemek için Nu’mân’ın emriyle kendi yaptığı sarayın tepesinden aşağı atılarak öldürülmüştür. Deyim, yapılan bir iyiliğe kötülükle karşılık verilmesi durumunda kullanılmaktadır (Doğru, 2011, 123).

➤ Etkinlik 4

(Her duruma uygun bir söz vardır) لكل مقام مقال!

Önceki etkinlikte hikayesi olan Arapça deyimlere yer verilmişti. Bu etkinlikte ise deyimlerin günümüz kullanımlarına yer verilecektir. Lider/öğretici katılımcıların 1’den 4’e kadar sayarak dörtlü grup olmalarını söyler. Lider, her grubun Arapça atasözlerinin yazılı olduğu kartlardan bir tane seçmesini söyler. Her gruptan bir kişi liderin elindeki kartlardan birini seçer. Kartların içinde Arapça bir atasözü yazmaktadır. Tüm gruplar kartlarında yazan atasözünün kullanımına dair bir canlandırma hazırlar. Gruplar üyeleri aralarında rol paylaşımlarını yapar ve sıra ile canlandırmalarını gerçekleştirirler. Ardından dinleyiciler ile birlikte canlandırmanın istenen duygu, anlam ve atasözündeki ifadenin aktarımı ile ilgili görüş ve paylaşımlarda bulunulur. Etkinlikte kullanılmak üzere Arapça deyimler sözlüğü Mecma’u’l-Emsâl’de yer alan bazı Arapça deyimler Türkçe karşılıklarıyla aşağıda verilmektedir.

Türkçe Anlamı	Arapça Deyimler
Her horoz kendi çöplüğünde öter/Her köpek kendi kapısında ulur.	كل كلب ببابه نباح.
Boş yere uğraşıyor/Su üstüne yazı yazmak.	هو يرقم على الماء.
İşleri yoluna koymak.	وضع الأمور في نصابها.
Yarın uzakta değil, gelecek yakın.	إنَّ غداً لناظره قريب.
Her kör satıcının bir kör alıcısı vardır.	لكل ساقطة لاقطة.
Her derdin devası vardır.	لكل داءٍ دواءٌ.

(el-Meydânî, 1987)

Değerlendirme

➤ Etkinlik 5

هيكل الأنشطة (Etkinlikler Heykeli)

Lider/öğretici katılımcılardan bugünkü oturumda uygulanan etkinlikler ile ilgili bir heykel oluşturmalarını ister. İlk katılımcı heykelin ilk parçası olur ve sırasıyla tüm katılımcılar eklenerek heykeli oluştururlar. Lider oluşturulan heykelin fotoğrafını çeker ve tahtaya yansıtır. Ardından tüm katılımcılarla fotoğraf hakkında konuşulur. Lider ve katılımcılar duygu ve düşünceleri ifade ettikten sonra oturum sonlandırılır.

11. DERS

KELİME BİLGİSİ-I

Ders	:
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi
Kazanımlar	: ✎ Özgüvenli olur. ✎ Hata yapmaktan korkmaz. ✎ Kelime anlamının oluşumunu açıklar. ✎ Duygularını ifade eder. ✎ Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. ✎ Kelimelerin kullanım özelliklerini fark eder.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Canlandırma Rol Oynama Doğaçlama
Araç-Gereç	: Kelime Kartları (Katılımcı sayısı kadar) Tabu Kartları (Katılımcı sayısı kadar)

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

يسكت لساني، تتكلم شفّائي (Dilim Susar, Dudaklarım Konuşur)

Lider/öğretici katılımcılardan çember olmasını ve 1-2 diye sayarak ikili grup olmalarını söyler. İkililer yan yana gelir ve lider yönergeyi verir. Gruplar arasında bir yarışma yapılacaktır. Grup üyelerinden birine kulaklık takılır ve yüksek sesle müzik dinletilirken diğer katılımcıya (Meyve, sebze, elektronik الفواكه، الخضراوات، الأجهزة الإلكترونية، المصطلحات cihazlar, terimler) gibi her gruba farklı olmak üzere kelimeler verilir. Katılımcı bu kelimeleri sırayla karşıdaki bilene kadar telaffuz eder. Katılımcı telaffuzları eşinin dudaklarını okuyarak bilmelidir. Bu sebeple müzik dinlerken kelimeyi duymamalıdır. Kelimeyi bilemezse pas diyerek geçebilir. Her gruba 2 dakika verilerek en çok kelime bilen grup yarışmanın kazananı olur.

➤ Etkinlik 2

مكان-مفعول-فعل (Bir Yer – Bir Nesne – Bir Fiil)

Lider/Öğretici katılımcılara not kağıtları dağıtır. Onlara istedikleri bir fiili yazmalarını söyler (تجول، قال، أخذ) vb. Katılımcılar fiilleri yazdıktan sonra kağıtları katlamalarını söyler. Lider tüm katılımcıların kağıtlarını toplar. Onlara tekrar yeni not kağıtları dağıtır. Bu kez kağıtlara nesne ismi yazmaları istenir (تفاح – هاتف – درّجة) vb. Katılımcılar yazdıkları notları katlayarak lidere verirler. Katılımcılara tekrar yeni not kağıtları dağıtılır. Onlardan kağıtlara yer ismi yazmaları istenir (حديقة – قاعة الصالون – مسرحية) vb. Sonra katılımcılar kağıtları katlayarak lidere teslim eder. Sonunda liderde üç öbek not kağıdı toplanacaktır. Gönüllülerden başlayarak katılımcıya her öbekten bir kağıt seçmesi ve çıkan fiil, nesne ve yer isimlerini yüksek sesle okuması söylenir. Ardından lider çıkan kelimelerle ilgili doğaçlama kısa bir hikaye oluşturmasını ister. Tüm katılımcılar kelimeleriyle ilgili sözlü doğaçlama hikayeler oluşturur.

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

لعب التابوو (Tabu Oyunu)

Lider/öğretici katılımcıların 1-2 diye sayarak iki grup olmalarını ister. Gruplar yerlerine geçerler. Sırayla tabu oyunu oynarlar. Gruplardan sırayla anlatıcılar belirlenir ve belli aralıklarla değiştirilerek anlatım yapılır. Kendi grubundan dinleyiciler kelimenin ne olduğunu bilmeye çalışırlar. Ancak anlatıcı kartta yazan yasaklı kelimeyi kullanmamalıdır. Yasaklı kelime kullandığında diğer kartta yazan kelimeyi anlatmalıdır veya kelimeyi anlatamayacağını düşünüyorsa pas diyerek diğerine geçebilir. Anlatıcı elindeki kelimeyi kurallar çerçevesinde anlatmaya çalışır ve diğer takım oyuncuları da tahmin etmeye çalışır. Bir süre belirlenir ve bu süre içinde en çok kelimeyi bilen grup galip olur. Etkinlikte kullanılmak üzere örnek kartlar aşağıda verilmektedir. Lider öğretilmek istenen konuya ait kelimeler belirleyerek kartlar hazırlayabilir.

حاجة

عيش
ضروري
أكل
ماء

الاتصال

تواصل
هاتف
رسالة
تكنولوجيا

بترول

بنزين
نفط
سيارة
حافلة

نافذة

بيت
زجاج
فتح
إطار

امتحان

درس
درجة
مدرسة
صنف

مجلة

قراءة
شهر
مقالة
ثقافة

➤ Etkinlik 4

من الكلمة إلى الشعر (Kelimededen Şiire)

Lider/öğretici bir önceki grupları ikiye bölünerek 4 grup olmalarını söyler. Gruplar bir önceki etkinlik olan tabu oyunundan hatırladıkları kelimelerle grup çalışmasıyla bir şiir yazarlar. Şiir yazma çalışması için yeterli süre verilir. Ardından her gruptan bir kişi seçilerek şiiri okur. Tüm şiirler dinlenilir ve lider grupların şiirlerini toplar. Gruplara kendi yazdıkları şiirler denk gelmeyecek şekilde her gruba bir şiiri verir. Bu kez gruplar oluşturulan şiirlerden bir canlandırma hazırlarlar. Her grup canlandırmalarını oluşturur, rol paylaşımı yapar ve sırayla canlandırmalarını gerçekleştirirler. Katılımcılar izledikleri canlandırmalarla ilgili duygu ve görüşlerini belirtirler.

Değerlendirme

➤ Etkinlik 5

الألفاظ المتضادة (Zıt Anımlı Sözcükler)

Lider/öğretici her katılımcıya belirli kelime kartları verir. Katılımcılar kelime kartlarını önünde açık tutar. Liderin söylediği kelimenin zıt anlamını önündeki kelimelerden bulur. Kelimeyi ilk bulan kelimeyi telaffuz eder ve liderin sorularına cevap verir. Lider katılımcıya (Bu derste ماذا تعلمت في هذه المحاضرة؟), (Bu atölyede neler hissettin?), ماذا أحسست في هذه الورشة؟ (Bu atölye faydalı mıydı?) gibi soruları yöneltir. Katılımcı duygu ve düşüncelerini belirttikten sonra lider diğer zıt anlamlı kelimeyi telaffuz eder. Katılımcılar kelimelerin zıt anlamlarını bularak atölyeyi değerlendirir. Lider tüm katılımcıları dinledikten sonra kendi duygu ve düşüncelerini ifade eder, katılımcılara teşekkür ederek oturumu sonlandırır.

12. DERS

KELİME BİLGİSİ-II

Ders	:
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi Yazma Becerisi Okuma Becerisi
Kazanımlar	: ✎ Kalıp ifadeleri kullanabilir. ✎ Kelimeleri doğru telaffuz edebilir. ✎ İfade etmek istediği kelimeleri jest ve mimikleriyle destekler. ✎ Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. ✎ Fiillerin kullanım özelliklerini fark eder. ✎ Sosyal hayatta kendini ifade edebilir. ✎ Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder. ✎ İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama Canlandırma Rol Oynama
Araç-Gereç	: Bir Nesne (Lider Belirleyebilir) Renkli Balonlar (Kullanılacak Fiil Sayısı Kadar) Bilgisayar / MP3 + Hoparlör Renkli Kartlar (Kullanılacak Fiil Sayısı Kadar) Top

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

الأشياء الخيالية (Hayali Nesneler)

Lider/öğretici katılımcıların çember olmalarını ister. Mekan içinden veya liderin belirlediği bir nesne seçilir. Katılımcılar sırayla o nesneyi başka bir nesne yerine koyarak canlandırma yapar. Örneğin, قلم (kalem) nesne olarak seçilebilir. Katılımcı nesneyi bir uzaktan kumanda olarak kullanarak أغير القنوات بجهاز التحكم (Uzaktan kumanda ile kanalları değiştiriyorum) gibi cümle kurabilir. Cümlelerde canlandırmayı niteleyen fiiller de kullanılmalıdır. Diğer katılımcılarda bu şekilde farklı doğaçlamalar yapar. Her katılımcının bir pas hakkı olur. katılımcı sırası geldiğinde bir doğaçlama yapamazsa sıra diğerine geçer. Pas hakkı dolan katılımcı çemberden çıkar ve sona kalan katılımcı veya katılımcılar oyunun galibi olur.

➤ Etkinlik 2

الأفعال ذات الأرقام (Numaralı Fiiller)

Lider/öğretici bir önceki etkinlikte öykü oluşturulurken çok kullanılan veya öğrenilmesi hedeflenen fiilleri tespit eder. Her bir fiili kullanıldığı harfi ceri ve kelimenin anlamını renkli kartlara yazar. Kartları fiiller okunacak şekilde mekanın farklı yerlerine yapıştırır. Liderin elinde her fiilin numarasının yazılı olduğu bir liste bulunur. Katılımcılar müzik eşliğinde yürürler. Müzik durduğunda, lider 1 numaralı fiili söyler. 1 numaraya en yakın katılımcı fiil kartını alır, o fiili harfi ceri ile kullanarak bir cümle kurar. Cümleyi tekrarlayarak canlandırma yapar, mekanda canlandırma yaparak yürür. Ardından müzik başlar. Bu kez sıra 2 numaradadır. Müzik durduğunda 2 numaraya en yakın olan kişi kartı alır ve canlandırmasını yapar. Tüm fiiller canlandırılana kadar etkinlik devam eder. Etkinlikte kullanılmak üzere canlandırmaya uygun fiil örnekleri aşağıda verilmektedir.

معانيها	الأفعال		معانيها	الأفعال	
-in çevresinde dolaşmak	لف + حول	١١	-i giymek	ارتدى + ب	١
-den rahatsız olmak	انزعج + من	١٢	-e yatmak uzanmak	استلقى + على	٢
-e kızmak	غضب + على	١٣	-i dinlemek, -e kulak vermek	استمع + إلى	٣

-e yönelmek	اتجه + إلى	١٤	-den tiksirmek, nefret etmek	اشمأز + من	٤
-nin üstesinden gelmek	تغلب + على	١٥	-e çarpmak / -ile çarpmak	اصطدم + ب	٥
-i gizlice dinlemek, -e kulak misafiri olmak	تنصت + على	١٦	-den özür dilemek	اعتذر + إلى	٦
-i hayal etmek düşlemek	حلم + ب	١٧	-e yönelmek, bakınmak	التفت + إلى	٧
-e temas etmek, dokunmak	مس + ب	١٨	-i aramak, araştırmak	بحث + عن	٨
-i araştırmak, incelemek	تقّب عن/في	١٩	..için ağlar gibi yapmak	تبأكى + على	٩
-i özlemek	اشتاق + إلى	٢٠	..üzerinde kaymak, kayak yapmak	تزلج + على	١٠

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

قنابل حروف الجر (Harfi Cer Bombaları)

Lider/öğretici katılımcıların çember olmalarını ister. Tüm katılımcılara şişirmesi üzere renkli balonlar verir. Balonları şişiren katılımcılar mekanın içine balonları bırakırlar. Her bir renk bir harfî ceri temsil eder. Bir harfî ceri temsil eden aynı renkte birden çok balon olabilir. Ardından lider katılımcıların müzik eşliğinde yürümelerini söyler. Katılımcılar müziğe ayak uydurarak yürürken lider müziğin sesini kısar ve bir fiil söyler. Katılımcılar fiilin kullanıldığı harfî cere uygun renkteki balonu bulur, patlatır ve yüksek sesle fiili harfî ceri ile söyler. Uygun renkteki balonu en kısa sürede bulup patlatan kişiye 1 puan yazılır, yanlış renkte balon patlatılırsa -1 puan yazılır. Ardından diğer fiiller ile etkinlik devam eder. Etkinlik sonunda en çok puana sahip olan oyunu kazanır.

➤ Etkinlik 4

تذكر الأفعال و كَوْن القصة (Fiilleri Hatırla, Öyküyü Oluştur)

Lider/öğretici katılımcılara çember olmalarını söyler. Katılımcılar 4 ayrı grup olmaları için 1'den 4'e kadar sayarlar. Gruplar köşelerine geçer ve lider yönergesini verir. Önceki oturumlarda kısa kısa öykü (küçürek öykü)'nün örnekleri ve özelliklerine değinilmişti. Tüm gruplar bir önceki etkinlikte geçen fiil ve harfi cerleri hatırlayarak bir küçürek öykü yazacaklardır. Öykü içinde hatırladıkları fiil ve harfi cerlere yer verirler. Öykünün yazılması için yeterli süre verildikten sonra lider gruplardan birer temsilcinin öykülerini okumalarını ister. Ardından öyküleri toplayıp yazdıkları öykü denk gelmeyecek şekilde her gruba farklı bir öykü verir. Gruplar öyküyü okur, anlar ve öyküye ait bir canlandırma tasarlar. Canlandırma ve rol paylaşımları yapıldıktan sonra gruplar canlandırmalarını gerçekleştirir. Her canlandırmanın ardından öykünün sahibi olan grup ile öykü-canlandırma arasındaki bağlantı, verilmek istenen mesaj veya alınan mesaj hakkında duygu ve düşünceler paylaşılır. Tüm gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra etkinlik sona erer.

Değerlendirme

➤ Etkinlik 5

الآن أقول لكم فعلا (Şimdi Size Bir Fiil Söylüyorum)

Lider/öğretici katılımcıların çember olup oturmalarını söyler. Lider eline bir top alır ve bir katılımcıya atar. Katılımcı önceki etkinliklerde öğrendiği bir fiili harfi ceri ile birlikte kullanarak bir cümle kurar. Ardından atölye hakkındaki duygu, düşünce ve kazanımlarına dair görüşlerini paylaşır. Ardından topu bir başka katılımcıya atar. Topu alan katılımcı da aynı şekilde başka bir fiili kullanarak cümlesini söyler ve atölyeyi değerlendirir. Tüm katılımcılar duygu ve düşüncelerini ifade ettikten sonra lider de paylaşımlarını yapar ve oturumu sonlandırır.

13. DERS

SAYILAR

Ders	:
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenim Alanları	: Konuşma Becerisi Dinleme Becerisi
Kazanımlar	: ✍ Arapça sayıların özelliklerini bilir. ✍ Arapça sayıları kurallı kullanır. ✍ Arapça sayıları cümle içinde kullanır. ✍ Arapça sayıları kullanarak iletişim kurabilir. ✍ Arapça sayıları günlük iletişimde kullanabilir.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Rol Oynama Canlandırma Doğaçlama
Araç-Gereç	: Top PC / MP3 + Hoparlör Renkli Kartlar (Katılımcı Sayısı Kadar) Ürün Afişleri (Grup Sayısı Kadar) Arapça Sayılar ile İlgili Çalışma Kağıdı (Katılımcı Sayısı Kadar)

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

ضفدعان ضفدع (İki Kurbağa, Bir Kurbağa)

Lider/Öğretici katılımcıların daire olmasını ister. Grup halka olur, ayakta oynanabilir. Lider önce bir örnek gösterir. Bir kelime belirlenir, Örneğin دفع دفع kelimesi gibi. Oyunda top kullanılır. İlk başlayan bir kurbağa دفع دفع der ve topu halkada yer alan bir başkasına atar. Topu tutan katılımcı iki kurbağa bir kurbağa دفع دفع der ve geriye doğru sayar. Sonra o kişi de topu bir başkasına atar ve katılımcı دفع دفع دفع دفع der. Oyun bu şekilde devam eder. Kelimeler lider veya grubun önerilerine göre değişebilir.

➤ Etkinlik 2

آلة الزمن (Zaman Makinası)

Lider/öğretici katılımcılara çember olmalarını söyler. Ardından yönergeyi verir:

تقوم برحلة زمنية مع صديقك. ولكنك فقدته في الفارق الزمني. أنت تبحث عن صديقك مثل الآخرين. ولديك تاريخ السنة التي تريد أن تصل إليها معه. تحاول العثور على صديقك بذكر التاريخ.

“Arkadaşınla beraber zaman yolculuğuna çıkıyorsun. Ancak arkadaşını zaman boşluğunda kaybettin. Diğerleri gibi sende arkadaşını arıyorsun. Ve gideceğin yılın tarihi elinde var. Tarihi söyleyerek arkadaşını bulmaya çalışıyorsun.”

Katılımcılar yönergeyi dinledikten sonra müziğe eşlik ederek yürümeye başlarlar. Lider o esnada mekana tarihlerin yazılı olduğu kartları serpiştirir. Her bir kartın bir eşi vardır. Katılımcılar müzik durduğunda yakınındaki kartlardan birini alır ve aynı tarihli kart kimde ise onu bulmaya çalışır. Etkinlik birkaç kez tekrarlanarak katılımcıların farklı tarihleri telaffuz etmeleri sağlanır.

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

المساومة (Pazarlık)

Lider/öğretici katılımcıların çember olmalarını ve yanındakiyle ikili grup olmalarını söyler. Katılımcılar gruplarını oluşturur. Lider, gruplardan müziğe eşlik ederek yürümelerini söyler. O esnada lider mekanda ürün kartları serpiştirir. Müzik durduğunda her grup kendine en yakın ürün kartını alır. Gruplardan biri A diğeri B olur. A'lar satıcı, B'ler ise müşteri rolünü canlandırır. Ürün kartında yazan ürünün türü ve yazılı fiyat dikkate alınır. Müşteri ürünü pahalı bulup pazarlık yapmaya çalışır. Müşteri ve satıcı arasında pazarlık diyalogu geçer. Lider yönergesini verir:

تذهب إلى السوق للتسوق. أنت تدخل متجرًا. تريد شراء بعض الأشياء. لكن الشيء الذي ستشتريه باهظ الثمن بالنسبة لك. أنت تحاول التفاوض مع البائع.

“Alışveriş için çarşıya çıkıyorsun. Bir mağazaya giriyorsun. Birkaç eşya almak istiyorsun. Ancak alacağın eşya senin için pahalı. satıcı ile pazarlık yapmaya çalışıyorsun.”

Lider yönergeyi verdikten sonra katılımcılara canlandırmaya hazırlanmaları için yeterli süre verir. Her ürünün fiyatlı posterleri mekanın duvarlarına yan yana asılır. Her grup kartında yazan ürünün bulunduğu yere gider. Posterler satıcıların dükkanlarıdır. Çarşıda alışverişe çıkanlar da müşterilerdir. Canlandırmalar hazırlandıktan sonra gruplar sırayla canlandırmalarını gerçekleştirirler. Ardından gruplar dağılmadan müzik eşliğinde yürümeye başlarlar. Lider o esnada ürün kartlarını mekana serpiştirir. Müzik durduğunda her grup 1 kart alır. Bu kez roller değiştirilir. A'lar müşteri, B'ler ise satıcı rolünü canlandırır. Etkinlik tüm gruplar canlandırmalarını gerçekleştirene kadar devam eder. Örnek ürün kartları aşağıda verilmektedir.



حاسوب
السعر: 5250 دينار



تلفون
السعر: 2750 دينار



حذاء الرياضة
السعر: 75 دينار



ساعة ذكية
السعر: 1382 دينار



كنزة
السعر: 67 دينار



تلفزيون
السعر: 4385 دينار



سجادة
السعر: 1395 دينار



مكتب
السعر: 565 دينار



طقم الأريكة
السعر: 9710 دينار



زئوت المطبخ
السعر: 472 دينار



➤ Etkinlik 4

برنامج تلفزيوني (Bir Televizyon Programı)

Lider/öğretici katılımcıların çember halinde oturmalarını söyler. Katılımcılara kesirler, ondalık sayılar ve yaklaşık sayılar ile ilgili örnek cümlelerin bulunduğu çalışma kağıdını sunar. Çalışma kağıtları incelenir ve paragraflardaki Arapça sayılar incelenir. Kullanılan sayı kurallarının özellikleri hakkında konuşulur. Ardından katılımcıların ayağa kalmaları ve ikili grup olmalarını söyler. Tüm gruplar bu sayı kuralları kullanarak bir canlandırma gerçekleştirecektir. Röportör ve konuşmacı bir televizyon programı sunmaktadırlar. Programda bir durum ile ilgili sayısal bilgiler verilmektedir. Örneğin, bir şirketin kar-zarar oranları, bir depremin şiddeti veya hastalığa yakalananların yüzdeleri gibi konular seçilebilir. Grup üyelerinden biri A, diğeri ise B olur. A'lar röportör, B'ler ise konuşmacı rolündedir. Gruplara sunumlarını yapmaları için yeterli süre verilir. Ardından gruplar sırayla canlandırmalarını gerçekleştirir. Daha sonra roller değiştirilerek A'lar konuşmacı, B'ler ise röportör olur ve yeniden farklı konular seçilmek üzere canlandırmalar yapılır. Tüm canlandırmalar gerçekleştirildikten sonra etkinlik sona erer.

أrapça Sayılar ile İlgili Örnek Çalışma

Yüzdeler

اعتمد اتحاد كرة القدم ٩٠ بالمئة من مدرجات ستاد عمان الدولي لجمهور النادي الفيصلي في المباراة التي تقام يوم الخميس المقبل امام فريق الجزيرة في ختام منافسات دوري المناصير للمحترفين لموسم ٢٠١٨-٢٠١٩.

“Ürdün Futbol Federasyonu, 2018-2019 sezonu Manasir Ligi müsabakalarının sonunda Al-Jazira takımına karşı düzenlenecek maçta Umman Al-Faisaly kulüp taraftarları için Uluslararası Stadyum stadyumlarının yüzde 90'ını onayladı.”

Kesirler

تظهر بيانات رسمية أن أكثر من ١٤ مليون شخص في المملكة المتحدة مصنّفون في خانة الفقراء، أي ما يمثل قرابة ربع عدد السكان .

“Resmi veriler, İngiltere'de 14 milyondan fazla insanın yoksul olarak sınıflandırıldığını ve nüfusun yaklaşık dörtte birini oluşturduğunu göstermektedir.”

Ondalık Sayılar

وقال البنك المركزي المصري في بيان الأربعاء، إن "إجمالي الاحتياطي الأجنبي سجل حتى نهاية مارس/آذار ٤٠,١ مليار دولار، نزولا من ٤٥,٥ مليارا في فبراير/شباط ٢٠٢٠".

"Mısır Merkez Bankası Çarşamba günü yaptığı açıklamada, "toplam dış rezervin, Mart 2020'deki 45.5 milyar seviyesinden, 40.1 milyar dolar seviyesine kadar düştüğünün kaydedildiğini belirtti."

Yaklaşık Sayılar

كشفت دراسة لفريق من جامعة ساوثهامبتون أن الانقراض الجماعي الذي ضرب كوكبنا قبل حوالي ٣٦٠ مليون سنة كان بسبب تآكل في طبقة الأوزون نتيجة ارتفاع شديد في درجة حرارة كوكبنا.

"Southampton Üniversitesi'nden bir ekip tarafından yapılan bir araştırma, gezegenimizi yaklaşık 360 milyon yıl önce vuran kitlesel yok oluşun, gezegenimizdeki çok yüksek sıcaklık nedeniyle ozon tabakasındaki erozyondan kaynaklandığını ortaya koydu."

في ٢٤ تشرين الثاني/نوفمبر، سيتوجّه الرجال والنساء في البحرين إلى صناديق الاقتراع لاختيار من سيمثلهم في "المجلس الوطني" الذي يتألف من أربعين مقعداً على مدى السنوات الأربع القادمة. ويتمتع حوالي ٣٦٦ ألف شخص من مواطني البلاد الذين يبلغ عددهم ١,٣ مليون شخص بالأهلية للمشاركة في الانتخابات، فلا يشكّلون بالتالي إلا جزءاً من أكثر من مليونين من السكان الذين يدعون هذه الجزيرة موطنهم، وهو رقم يشمل عمّالاً مغتربين بالإضافة إلى ١٠ آلاف جندي أمريكي في مقر "الأسطول الخامس" في المنامة.

"24 Kasım'da Bahreyn'deki erkekler ve kadınlar, önümüzdeki dört yıl içinde kırk sandalyeden oluşan "Ulusal Konsey" de kendilerini kimin temsil edeceğini seçmek için sandık başına gidecekler. Ülkenin 1.3 milyon vatandaşının yaklaşık 366.000'i seçimlere katılmaya hak kazanıyor ve bu nedenle merkezde 10.000 Amerikalı askere ek olarak gurbetçi işçilerin de yer aldığı bu adayı kendi evleri olarak iddia eden iki milyondan fazla kişinin sadece bir parçası. Beşinci Filo."

خسرت عملة بيتكوين أكثر من ٢٠ بالمئة من قيمتها في أقل من ٢٤ ساعة بعد أن كانت قد سجلت أعلى مستوى لها على الإطلاق عند ١١٣٩٥ دولارا أمس الأربعاء.

"Bitcoin, Çarşamba günü tüm zamanların en yüksek seviyesi olan 11.395 dolara ulaştıktan sonra 24 saatten kısa bir sürede değerinin yüzde 20'sinden fazlasını kaybetti."

Değerlendirme

➤ Etkinlik 5

Lider/öğretici katılımcıları çemberde oturmaya davet eder. Onlara bugünkü oturumda neler yapıldığını hatırlatmalarını söyler. Katılımcıların cevaplarından yola çıkarak etkinlikler ile ilgili neler hissetin, neler öğrendin sorularını yöneltir. Liderin sağından başlayarak katılımcılar sırayla görüşlerini bildirirler. Ardından düşüncesini ifade eden katılımcı sağındaki katılımcıya dokunarak sözü ona bırakır. Katılımcılar Arapça sayılar konusunda önceki ve şimdiki durumlarını değerlendirirler. Tüm katılımcılar konuştuktan sonra lider de ifade etmek istediklerini söyler ve oturumu sonlandırır.

14. DERS

GENEL DEĞERLENDİRME

Ders	:
Sınıf/Grup	: Üniversitesi Fakültesi Bölümü Sınıf öğrencilerinden oluşan, kişilik grup.
Süre	: 50+50=100 dk
Tarih	: / /
Mekân	:
Öğrenme Alanları	: Konuşma Becerisi
Kazanımlar	: ✚ Grup çalışmalarında etkin görev alır. ✚ Ders sürecinde yaşadıkları değişimleri / gelişimleri değerlendirir. ✚ Yaratıcı Drama Temelli Konuşma Becerileri dersini değerlendirir. ✚ Ders edinimlerinin gelecekteki mesleki yaşamına olası etkilerini değerlendirir.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	:Canlandırma Donuk İmge Pantomim Doğaçlama
Araç-Gereç	: A4 Kağıdı (Katılımcı sayısı kadar) Kalem (Katılımcı sayısı kadar)

Isınma-Hazırlık

➤ Etkinlik 1

هل تريد أن تعرف ما أفعل؟ (Ne yaptığımı bilmek ister misin?)

Lider/öğretici, katılımcıları çember ayakta durmaya davet eder. Gönüllü bir katılımcı çemberin ortasına gelerek bir canlandırma tasarısı oluşturmasını ister. Çember içinden başka bir gönüllü ilk gönüllünün yanına gelir ve ماذا تفعل؟ (ne yapıyorsun?) diye sorar. İlk katılımcı ise bir fiil cümlesi kurar. Örneğin, أقود السيارة في ازدحام المرور (Sıkışık trafikte araba kullanıyorum) der. Bu fiil cümlesi aslında ikinci kişindir. Ne yapıyorsun diye soran kişi bu eylem cümlesini canlandırır. Ardından kendisi bir cümle yazarlar ve başka bir gönüllü yanına gidip ماذا تفعل؟ diye sorar sözlenen eylemi canlandırır. Etkinlik herkesin katılımı sağlanana kadar devam eder.

➤ Etkinlik 2

التعبيرات المتنوعة (Çeşitli Anlatımlar)

Lider/öğretici katılımcılara çember buluşmalarını söyler. Lider bir şiir, hikaye veya ünlü birinin sözünü seçer ve katılımcılara söyler. Katılımcılardan sırayla ilk turda dinledikleri cümleden anladıkları veya hissettiklerini önce donuk imge tekniğiyle canlandırmalarını ister. İkinci turda ise aynı sözü pandomim ile canlandırmalarını ister. Son turda ise doğaçlama yapacak bir canlandırma yapmalarını ister. Canlandırmasına karar henüz karar vermemiş olan katılımcı pas diyerek aynı tekniğin ikinci turunu bekler ve sırası geldiğinde canlandırmasını yapar. Katılımcılar cümlenin farklı tekniklerle nasıl ifade edilebileceğini görür. Etkinlik sonunda cümleyi hangi teknikle daha iyi ifade ettiklerini sorar ve nedenleri hakkında görüşler paylaşılır.

Canlandırma

➤ Etkinlik 3

نفق الفكر (Düşünce Tüneli)

Lider/öğretici katılımcıların çemberde toplanmasını ister. Katılımcılar hayatlarında karşılaştıkları ve içinden çıkamadıkları bir problemi düşünür. İkilem yaşanan konu eğitim, seçilecek meslek vb. konular olabilir. Bu teknik kişinin karşılaştığı problemi daha net görmesine yardımcı bir tekniktir. Katılımcılar yüzleri birbirine dönük karşılıklı iki sıra halinde dizilirler. Bir katılımcı gönüllü olur ve ikilem yaşadığı problemi söyler. Ardından diğer katılımcıların oluşturduğu iki sıra arasında yürümeye başlar. İki sırayı oluşturan katılımcılar çıkmaza girilen konu hakkında görüşlerini söylerler. Her katılımcı farklı düşünce ve duyguları yansıtan bir cümle söyleyerek koridorda yürüyen katılımcının iç sesi olur. Koridor boyunca farklı düşünceleri dinleyen katılımcı koridorun bitimine geldiğinde ikilem yaşanan konu ile ilgili bir karar verir. Ardından düşünce koridorundan geçmek üzere katılımcılardan birinin omzuna dokunur, onun yerine geçer ve etkinlik herkes koridordan geçene kadar devam eder.

➤ Etkinlik 4

ما هي الدراما الإبداعية بالنسبة لكم؟ (Sizce Yaratıcı Drama Nedir?)

Lider/öğretici katılımcılara çemberde toplanmalarını ve ikili grup olmalarını söyler. Ardından yönergeyi verir. Katılımcıların yaratıcı dramının amaç ve kazanımlarını düşünerek yaratıcı dramayı bir duygu, bir düşünce veya bir nesneye benzeterek bunu bir cümle ifade etmeleri ve aynı zamanda canlandırma yapacak anlatmaları istenir. Örneğin, الدراما الإبداعية هي إشعال الشمعة (Yaratıcı drama sınırları aşmaktır), الدراما الإبداعية هي تجاوز الحدود. (Yaratıcı drama karanlıkta mum yakmaktır) gibi ifadeler kullanarak bir slogan hazırlarlar. Hazırlamaları için gruplara süre verilir. Ardından gruplar sırayla düşüncelerini ifade ederler. Tüm gruplar cümlelerini söyledikten sonra etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme

➤ Etkinlik 5

تقديم التقارير (Raporların Sunumu)

Lider/öğretici katılımcılardan 5'er kişilik grup olmalarını söyler. Gruplar rahat oturabilecekleri bir yere geçerler ve dönemin son oturumunda kendi aralarında bir değerlendirme yaparlar. Tüm oturumlar hatırlanarak kendilerine katkı sağladığını düşündükleri veya değiştirmek isteselerdi hangi oturumda hangi etkinlik ve içeriği nasıl değiştirmek istediklerini konuşurlar. Grup içinde bir raportör olur ve değerlendirmeleri not alır. Ardından her gruptan belirledikleri bir sözcü yazdıkları raporu okur. Tüm gruplar raporlarını okuduktan sonra grupların yazdıkları görüşler hakkında konuşulur ve lider tahtaya tek bir rapor halinde yazar. Tüm görüşler alındıktan sonra lider, katılımcılara teşekkür eder, oturumu ve dönemi kapatır.

6. SONUÇ

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler ışığında oluşturulan yorumlara yönelik sonuçlar özetlenmiş, bu sonuca yönelik araştırmacılara, yabancı dil eğitimcilerine ve yabancı dil eğitimi veren kurumlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Ülkemizde Arapça öğretimi eskilere dayanıyor olsa da çeşitli yöntem ve teknikler henüz son yıllarda uygulamaya konulmaya başlamıştır. Yapılan araştırmada yabancı dil olarak Arapça öğretiminde konuşma becerilerinde yaşanan sıkıntılara dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde konuşma becerilerinin edinilmesine katkı sağlamak ve geliştirilmesi için alternatif yöntemlere ışık tutmak amacıyla oluşturulan bu araştırma, Yükseköğretim kurumlarında Arapça eğitimi veren bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin, Arapça konuşma becerilerinde zorlandıkları duygusal, dilbilgisi, kelime bilgisi, ses ve beden dili, anlam bilgisi ve konuşma becerileri öğretimi temelli sebeplerin tespit edilmesine yönelik “Arapça Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin kapsam ve yapı bakımından geçerli bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Üniversitelerin Arap Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören 442 öğrenciye uygulanan ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin belirlenen altı faktörde çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Arapça konuşma becerilerinde yaşadıkları duygusal problemlere ilişkin veriler incelendiğinde, kendine güvenmeme, dış etkenlerden rahatsız olma, hata yapmaktan korkma, kelimeleri yanlış telaffuz etme korkusu, dinleyicilerin kendisini anlamayacağını

düşünme ve duygularını Arapça olarak anlatma hususunda sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Dilbilgisi faktöründe ise, öğrenciler genellikle dilbilgisine hâkim olmadıklarını düşünmeleri, edat ve bağlaçların kullanımında eksik olduklarını düşünmeleri sebebiyle Arapça konuşmaları olumsuz etkilenmektedir. Kelime bilgisi faktöründe ise öğrenciler uygun kelimeyi zihinlerinde belirleyememe, mecaz ve kalıp ifadelerin kullanımı hususunda sorun yaşamaktadırlar. Ayrıca ses ve beden dilinin kullanımında da sorunlar yaşandığı görülmüştür. Telaffuzları benzeyen kelimeler, cümle içi vurgular da öğrencilerin Arapça konuşmalarını olumsuz etkilemektedir. Bir diğer faktör ise anlam bilgisidir. Öğrencilerin %50'sinden fazlası faktör altında yer alan tüm maddelerde sorun yaşamaktadır. Anlatmak istenilen konuda Arapça karşılık bulma, Arapça sayı kuralları ve kullanımı, Arapça dinlediğini bir başkasına aktarma, yabancı dil ile anadil arasında cümle yapısı farklılıkları gibi sorunların mevcut olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunların yanı sıra iletişim derslerinin işleniş ve kullanılan yöntem ve teknikler hususunda da problemler yaşadıkları görülmüştür. Ders esnasında grup çalışmalarının eksikliği, yeterli söz hakkı verilmemesi, canlandırma, drama vb. etkinliklerle doğal dil ortamının oluşturulmaması da öğretimden kaynaklı problemler olarak ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca, çalışmada Arapça öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerinde yapılan incelemeye göre Yükseköğretim kurumlarındaki Arap Dili Eğitimi bölümlerinden alınan verilerden yararlanılarak Adıyaman Üniversitesi Arap Dili Eğitimi 4. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama temelli bir eğitim aldıkları görülmektedir. Ancak diğer bölümlerde benzer bir derse rastlanmamıştır.

Konuşma becerilerinin uygulama ve etkinliklerle öğrencilere pratik yapma olanağı sağlanarak geliştirileceği literatürce kanıtlanmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak konuşma becerilerinin edinimi ve gelişimini sağlamak amacıyla temel bir program oluşturulmuştur. Uygulanan ölçek verileri değerlendirildiğinde öğrencilerin konuşma becerileri ediniminde sorunlar yaşandığı görülmüştür. Yaratıcı drama yönteminde oyun, önemli öğelerden biridir. Oyun öğrenciyi hem beden hem de ruhen çalışmaya hazırlamaktadır. Program içerisindeki etkinlikler öğrencilerin hem konuşma becerilerini geliştireceği hem de duygusal engelleri ortadan kaldıracak düşünölmektedir. Doğaçlama, canlandırma ve rol oynama yaratıcı drama tekniklerinin başında gelmektedir. Çalışma kapsamında hazırlanan program içerisinde bu teknikler uygulamada üstlendikleri rollere uygun konuşma imkânı bulur. Ders dışında, dilin doğal ortamında farklı ortam ve zamanlarda nasıl konuşabileceklerini deneyimlemiş olacaklardır.

Araştırmada, eğitimde yaratıcı drama yöntemi yabancı dil ve Arapça öğretimindeki yerini ve önemini görebilmek amacıyla öncelikle kavramsal açıdan ele alınmıştır. Elde edilen veriler ışığında yaratıcı drama ve Arap Dili alanında uzmanlardan, Arapça konuşma becerileri derslerine yönelik yaratıcı drama odaklı öğretim programı hazırlanmasına yönelik görüşler alınmıştır. Ardından hazırlanan programın incelenmesi için ikinci kez uzman görüşü alınmıştır. Görüşler neticesinde programın son hali verilmiştir. Yaratıcı drama yöntem ve teknikleri kullanılarak Arapça öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik detaylar üzerinde durularak ve eksiklikler belirlenerek yaratıcı drama temelli konuşma eğitimi programı sunulmuştur. Program sonunda öğrencilere sunulmak üzere EK:5'te Arapça Konuşma Becerileri Gözlem Formu sunulmuştur. Bu yöntemin Arapça konuşma becerilerini geliştirme noktasında etkili olacağı düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırmada gerçekleştirilen uygulamadan ve program geliştirme çalışmasından hareketle tasarlanan öneriler aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

6.2.1. Programa Yönelik Öneriler

Yaratıcı drama temelli konuşma becerileri öğretim programında konuşma becerileri ile ilgili amaç ve kazanımlar belirtilerek etkinlik ve uygulama örnekleriyle öğretmenlere yol gösterilmiştir. Anlatma becerilerinden olan konuşma becerisinin geliştirilmesi yoğun uygulamalar yapılarak mümkündür. Dolayısıyla programda yer alan etkinlikler öğretmen tarafından çeşitlendirilerek artırılabilir.

6.2.2. Öğreticilere Yönelik Öneriler

Arapça konuşma dersi öğrencinin hem akademik hayatını hem de o dilin konuşulduğu ortamdaki durumunu etkileyen bir derstir. Çünkü dil becerilerinden sözlü anlatım becerisi bu derste kazandırılmaktadır. Bu konuda görev eğitimciye düşmektedir. Bu derste öğrenciye bilgi yüklemesi yapmak yerine onu bilgiye götürecek ve bilgiyi işleyerek uygulayacak ortam hazırlayacak bir rehber olmalıdır. Arapça sözlü iletişim derslerinde öğrenciyi dersin hem uygulayanı hem dinleyeni yapabilmelidir. Öğrenciyi belli süreçlerden geçirerek yaratıcı

düşüncesini ortaya çıkarmalıdır. Durumu eleştirme ve değerlendirme becerisi aktifleştirilmelidir. Bu şekilde öğrenci ezberden uzaklaşır, uygulayarak ve yaşayarak öğrenir.

Konuşma becerisi yalnızca öğretmenin aktif olduğu bir derste kazandırılmaz. Bu sebeple öğrencilerin bu beceriyi edinebilmesi için öğretmenin bazı önlemleri alması gerekmektedir. Çünkü iletişim becerilerinde yaratıcı drama öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini eşzamanlı geliştirecek özellikleri taşımaktadır. Bu sebeple öğretmenin sınıfı yabancı dilin konuşulduğu bir ortam haline getirerek öğrencileri uygulama yapmaya teşvik etmelidir. Bir problem durumu yaratarak öğrencilerin bu problemi konuşarak çözmelerine fırsat vermelidir. Öğretmen öğrencilere farklı karakterler canlandırmaları için uygulamalar yapmalıdır. Yükseköğretim Kurumunun Arap Dili Eğitiminin yenilenen Lisans dersleri içerisinde alan derslerinde yaratıcı drama ve meslek bilgisi dersleri içerisinde eğitimde drama dersleri yer almaktadır. Bu dersin kapsamında; psiko-drama, yaratıcı drama, eğitici drama, sosyo-drama vb. kavramlar; drama-oyun ilişkisi; eğitimde drama uygulamalarının tarihçesi; eğitimde dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları; drama ortamı ve öğretmen nitelikleri; dramanın değerlendirilmesi; alanın eğitim amaçlarına uygun drama örnekleri, örnekler geliştirilmesi ve uygulanması gibi kazanımlar bulunmaktadır. Bu sebeple yaratıcı drama temelli Arapça konuşma becerileri öğretim programı bu kapsamda kullanılabileceği düşünülmektedir.

6.2.3. Arap Dili Eğitimi Veren Lisans ve Lisansüstü Kurumlara Yönelik Öneriler

Yabancı dil öğretiminde sözlü iletişim becerileri, drama ve yaratıcı drama doğrudan kitaplardan edinilemeyen beceri ve yöntemlerdir. Bundan dolayı Arap Dili Eğitimi bölümlerinde bu alanlarda uzman akademisyenler yetiştirilmesi alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca üniversitelerin bünyesinde dil sınıflarının kullanılabileceği yaratıcı drama atölyeleri öğrencilerin rahat hareket edebileceği özgür bir alan olarak tasarlandığında akademisyenler tarafından etkinliklerini gerçekleştirebilecekleri etkin bir mekan olarak kullanılabilecektir.

6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sırasında karşılaşılan noktalardan biri yaratıcı drama ve kavramlarına ait anlam karmaşasıdır. Araştırmaların bu kavram kargaşasından arınması gerekmektedir. Dram, drama, yaratıcı drama, tiyatro, oyun gibi kavramların eğitimdeki tanımları dikkate alınmalıdır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda Arapça öğrenenlerin duygusal kaygılar yaşadıkları ve interaktif etkinliklerden uzak oldukları görölmüştür. Bu problemlerin çözümünde tanımı ve amacı gereği yaratıcı drama etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Bu çalışma, konuşma becerisi odaklı bir çalışmadır. Alana ait önceki çalışmalar incelendiğinde Arapça yazma becerileri odaklı yaratıcı drama çalışmasının mevcut olduğu görölmektedir. Diğer dil becerilerinden dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması ve program tasarımlarının gerçekleştirilmesi alana dair önemli katkılar sağlayacak çalışmalar olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abdurrahman, H. ve Mustafa, Z. (1989). *Ṭuruḳu Ta'ḷîmi'l-Atfâli'l-Ḳirâ'e ve'l-Kitâbe*. Amman: Dâr'ul-Kindî.
- Adıgüzel, Ö. (2016). Türkiye’de Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yakın Tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. doi:10.21612/yader.2008.001
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem.
- ‘Afâne, A. İ. ve el-Levh, A. Hasan. (2008). *et-Tedrîs ve'l-Mesrah*. Amman: Dâr'ul-Mesîra li'n-Neşri ve't-Tevzî‘.
- Aldağ, E. (2010). *Yaratıcı dramanın dil öğreniminde motivasyonu artırma üzerindeki etkisi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Altınova, H. H. ve Gökçearslan Çiftçi, E. (2016). Yaratıcı Dramanın Kendini Tanıma Düzeyine Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. doi:10.21612/yader.2013.002
- Aral, N., Baran, G., Pedük, Ş. ve Erdoğan, S. (2000). *Eğitimde Drama*. Ankara: YA-PA.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109–124.
- Arslan, N. (2007). Dramada dört temel kavram, dört temel teknik: rol oyunu, doğaçlama, dramatizasyon ve oyun (ss. 35–37). Türkiye 9. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Kitabı, Ankara: Oluşum.
- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme* (Çev: T.T.K.B. Komisyonu). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Bağdatlı, M. İ. (2011). Osmanlı Eğitim Geleneğinde Eğitici Drama. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 79–102.
- Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- el-Bedî, M. M. (2013). *Eşeru Tevzîfi'd-Drâmâ fî Tenmiyyeti'l-Mehârâti'l-Hayâtiyye fî'l-Luğati'l-Arabîyye ledâ Tâlibâtî's-Şaffî'r-Râbi 'i'l-Esâsî fî Muḥâfazati Şemâli Gazze. Câmi'ati'l-Ezher, Gazze, Filistin.*
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains*. New York: David McKay.
- Boden, M. A. (2014). Creativity as a Neuroscientific Mystery. *Neuroscience of Creativity* içinde . doi:10.7551/mitpress/9780262019583.003.0001
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme "kaynak metinler"*. Konya: Öz Eğitim Basın Yayın.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2005). Dramada Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*.
- Chomsky, N. (1971). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge: The MIT.
- Chomsky, N. (2018). *Dil ve Zihin (Çev. Ahmet Kocaman)*. Ankara: Bilgesu.
- Çilek, E. (2016). *Bilişsel dinleme stratejilerine uygun olarak hazırlanan etkinliklerin Arapça dinleme becerisinin gelişimine etkileri* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çilek, E. ve Diğerleri, V. (2019). *Modern Arap Edebiyatı Şiir Seçkisi*. (M. Yıldız ve C. T. Koç, Ed.). İstanbul: Akdem.
- Dağtan, E. (2015). Konuşma Becerisinin Öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* içinde (ss. 333–350). Ankara: Pegem.
- Demir, M. (2009). *İmam hatip liselerinde Arapça konuşma öğretimine etkinlik temelli bir yaklaşım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demir, M. (2015). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Arapça dersi öğretim programının ve ders materyallerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. (2018). Konuşma Becerisi. G. Dağbaşı (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi* içinde (ss. 85–114). İstanbul: Akdem.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı. Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. doi:10.14527/9789756802069
- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu, Dil Dosyası, Dil Biyografisi*. Ankara: Pegem.
- ed-Dihan, M. H. (2002). Fa‘âliyyeti Enşîatî‘d-Drâmiyye fi‘t-Tenmiyyeti ba‘di‘l-‘Kıyemi‘ş-Sulûkiyye ledâ‘l-Atfâl‘il-Muhtelifîn. *Mecelletu‘l-‘İrşâdi‘n-Nefsî*.
- Dikici, A., Türker, H. H. ve Özdemir, G. (2010). 5E Öğrenme Döngüsünün Anlamlı Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03(39), 100–128.
- Doğan, C. (2011). *Arapça Öğretim ve Öğretim Klavuzu*. İstanbul: Ensar.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış*.
- Doğru, E. (2011). *Dilin derin devleti deyimler*. Ankara: Fecr.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Erez, S. ve Erez, Y. (2017). *Yaratıcılık; Aklımızın Sınırlarını Aşmak*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- eş-Şihri, N. (2011). *Mehârât fi‘t-Tedri‘bi‘l-Luğavî*. Cidde: Merkezu‘n-Neşri‘l-‘İlmî Câmi‘atu‘l-Melik ‘Abdu‘l-‘Azîz.

- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Kadioğlu.
- Fund, W. W. (y.y.). *O Seni Değiştirmeden, Sen İklim Değişikliğini Önle*. 23.05.2020 tarihinde <https://www.brilio.net/wow/10-kampanye-kreatif-tentang-lingkungan-ini-ngena-banget-pesannya-1801046.html> adresinden erişildi.
- Good, C. (1973). *Dictionay of Education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*. London: Edits.
- Güneş, F. (2013a). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2013b). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi:10.14686/buefad.201416205
- Güneş, K. (2010). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Ravza.
- Gürkan Dağbaşı. (2007). *Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S. (2004). *Öğretimde Planlama, Uygulama, Değerlendirme*. (Editör: Mehmet Gürol). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Hales, M. (2003). *Te'sîr'u 'Uslûbi'l-Hıbrati'd-Drâmâ fî Taḥsîni Mustevâ'l-Kitâbeti'l-İmlâ'iyye ve'l-İtticâh Nahvehâ ledâ Telâmîziş-Şaffi's-Sâdisi'l-Esâsî*. Câmi'atu 'Ayni Şems, Gazze.
- Hamza, A. (2015). II. Meşrutiyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve onun eğitim ve eğitimci kavramları ile ilgili düşünceleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*. doi:10.1501/tarar_0000000570
- Harmer, J. (2008). *How to teach English*. London: Pearson Longman.
- Huseyn, K.-D. (2005). *el-Mesraḥ 'ut-Ta'limî*. Kahire: ed-Dar'ul-Mısrıyye'til-Lübnâniyye.
- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D. S. J., Ray, G. E., Shimizu, H. ve Brown, J. D. (1999). Japanese language needs analysis 1989-1999. *Second Language Teaching & Curriculum Center*.

- Johnson, R. A. ve Wichern, D. W. (1992). *Applied Multivariate Statistical Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Kafka, F. (2014). *Dönüşüm*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür
- el-Kahn, E. ve Heniyye, L. (2009). Eşeru 'İstiḥdâmi'd-Drâmât-Ta'limiyye fî Tedrîs Kavâ'idi'l-Lugati'l-Arabiyye fî Taḥşîli Tâlibâtî's-Şaffî'l-'Âşiri'l-Esâsî. *el-Mecelletu 'l-Ürdüniyye fî 'l-'Ulûmi't-Terbeviyye*, 3(5), 201–216.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin.
- Kılıçarslan, H. (2010). *Tasarım Eğitiminde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama*. Yayımlanmamış, Yüksek Lisans Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Korkmaz, A. İ. K. (2006). *Anlamlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Bir Ders Yazılımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- el-Kureyşî, E. (2001). *el-Menâhic ve'l-Medḥalu'd-Drâmâ*. Kahire: 'Âlemu'l-Kutub.
- Külahçı, Ş. (1995). *Analiz ve Program Geliştirme*. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi Öğrenci Kılavuzu, A–2. Ankara: Özışık Ofset.
- Lander, J. A. ve Brown, H. D. (2006). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. *Language*. doi:10.2307/415773
- Mccaslin, N. (2016). *Sınıf İçinde ve Dışında Yaratıcı Drama*. (P. Ö. Şimşek, Çev.). Ankara: Nobel.
- el-Meydânî. (1987). *Mecmau 'l-Emsâl*. Lübnân: Dâr'ul-Cîl.
- McCaslin, N. (2000). *Creative Drama in The Classroom*. California: Longman.
- Mustafa, A. A. (2002). *Mehârâtü'l-Lugati'l-Arabiyye*. Amman: Dâr'ul-Masira.
- Nutku, Ö. (2017). *Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kaynak.

- Özbek, A. ve Leutz, G. A. (2003). *Psikodrama Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim*. Ankara: Abdulkadir Özbek Psikodrama Estitüsü.
- Özcan, M. (2012). *Gazi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı hazırlık sınıfı için Avrupa ortak başvuru metnine uygun ve moodle eğitim yönetim sistemi destekli müfredat önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım Yaratıcı Drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251–259.
- Öztürk, M. (2016). Kur'an Perspektifinden Yaratılış (Kur'an'da Yaratılışla İlgili Kavramların Semantiği ve Yoktan Yaratma Meselesi). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.
- Platon. (2007). *Devlet*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Radley, K. E. (2002). *The teaching of drama in secondary schools: how Cambridgeshire teachers feel the subject should be taught in relationship to the national curriculum*. The Open University, İngiltere.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Rıdvan, İ. (2008). Levha Nâkışa. *Mecelletu'l-Arabî*, 10, 119.
- Rızvanoğlu, A. H. (2016). *Üniversiteler için Arapça yaratıcı yazma: Öğretim programı ve atölye tasarımları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573–582.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148–160.
- San, İ. (1999). Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü. B. Onur (Ed.), *Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürleri Kongresi* içinde (ss. 267–273). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı Drama, 1985-1998 Yazılar*. (Ö. Adıgüzel, Ed.). Ankara: Naturel.

- San, İ. (2009). Ne Zaman Eğitimde Yaratıcı Drama Ne Zaman Tiyatro/Drama? *Yaratıcı Drama Dergisi*. doi:10.21612/yader.2009.001
- Saraç, G. (2007). *Çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şehâte, Hasan ve es-Semân, M. (2013). *el-Merci‘ fî Ta‘lîmi‘l-Luğati‘l-Arabiyye ve Te‘allumihâ*. Kahire: Mektebetu‘d-Dâr‘il-Arabiyye lil-Kitâb.
- Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli, Kara Harp Okulu, Ankara. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/yaratici.htm> adresinden erişildi.
- Sezgin, B. (2015). *Oyun-Tiyatro-Drama İlişkisi: Kuram ve Uygulama*. İstanbul: bgst.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı.
- Şukrî, A.-M. (2004). *el-Mesrah ‘ut-Ta‘lîmî I*. Kahire: el-Arabî lin-Neşr ve‘t-Tevzi‘.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. New York: Harper and Row. doi:10.1037/022267
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Tanık, C. (2019). *Modern Arap Edebiyatından Çok Kısa Öyküler*. İstanbul: Muarrib.
- Taylor, P. (2000). *The Drama Classroom : Action, Reflection, Transformation*. London: RoutledgeFalmer.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Terzier, C. (2012). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kelime haznelerini geliştirmede yaratıcı dramının bir öğretim stratejisi olarak kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torrance, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. London: University of

Minnesota.

Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Ulutaş, A. (2013). Okul Öncesi Dönemde Drama Ve Oyunun Önemi. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*. doi:10.14520/adyusbd.116

‘Umar, A. M. (2008). *Mu’cem ‘ul-Lugat ‘il-Arabiyyeti’l-Muâ’sıra*. Kahire: Âlem’ul-Kutub.

Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi öğretiminde yaratıcı dramının erişkiye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve Düşünce* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.

Vural, R. A. ve Somers, J. W. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2012). *Üniversiteler İçin Türkçe 2 Sözlü Anlatım*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Yeşilyurt, A. (2015). *Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YÖK. (2018a). *Programların Güncelleme Gerekçeleri, Getirdiği Yenilikler ve Uygulama Esasları*. Ankara.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişildi.

YÖK. (2018b). *Arapça Öğretmenliği Lisans Programı*. Ankara. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-

Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Arapca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
adresinden erişildi.

Yüksel, H. (2019). Konuşma ve Dinleme. U. Demiray (Ed.), *Etkili İletişim* içinde (ss. 131–186). Ankara: Pegem.

EKLER

EK 1: ARAPÇA KONUŞMA BECERİLERİ PROBLEM BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı,

Arap dili eğitimi ve yaratıcı drama alanında bir araştırmacıyım. Konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli atölyelerden oluşan Arapça konuşma becerileri derslerine yönelik yaratıcı drama odaklı öğretim programı hazırlamaktayım. Vereceğiniz bilgiler, atölye planının geliştirilmesinde kullanılacak olup, akademik olmayan bir platformda kullanılmayacaktır. Maddelerde size uygun ifadeyi seçmeniz araştırma için çok önemlidir. Araştırmama katkılarınız için teşekkür ederim.

Ersin ÇİLEK

Araştırmacı

1.Cinsiyetiniz nedir?

() Erkek () Kadın

2.Yaşınız nedir?

() 18-22 yaş () 23-27 yaş () 28-32 yaş () 33-37 yaş
() 38-42 yaş () 43 veya daha yukarısı yaş

3.Hangi üniversitede eğitim almaktasınız?

() Gazi Üniversitesi () Adıyaman Üniversitesi () İstanbul Aydın Üniversitesi

4.Kaçıncı sınıftasınız?

() 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

5.Daha önce yaratıcı drama eğitimi aldınız mı?

() Evet () Hayır

6.Bulunduğunuz eğitim kurumu dışında Arapça eğitimi aldınız mı?

() Evet () Hayır

Lütfen yanıtlarınızı yuvarlak içine alırken aşağıdaki derecelendirmeyi göz önünde bulundurunuz.

1=Kesinlikle katılmıyorum

2= Katılmıyorum

3=Kararsızım

4=Katılıyorum

5=Kesinlikle katılıyorum

1. Arapça konuşurken dinleyicilerin bana güleceklerinden kaygı duyuyorum.	1	2	3	4	5
2. Başkalarının önünde Arapça konuşurken kendime güvenmiyorum.	1	2	3	4	5
3. Arapça konuşurken dış etkenlerden rahatsız oluyorum.	1	2	3	4	5
4. Hata yaptığımda konuşmamı sürdüremiyorum.	1	2	3	4	5
5. Arapça konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
6. Arapça konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyuyorum.	1	2	3	4	5
7. Arapça sorular sorduğunda, kendimi gergin hissediyorum.	1	2	3	4	5
8. Arapça konuşurken dinleyicilerin beni anlamayacağından endişe duyuyorum.	1	2	3	4	5
9. Anadili Arapça olan kişilerle yapılan konuşmaya katılmaktan çekiniyorum.	1	2	3	4	5
10. Duygularımı Arapça olarak dile getirmekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Arapçadan konuşurken yeteri kadar motivasyona sahip değilim.	1	2	3	4	5
12. Arapça konuşurken tamlamaları (isim tamlaması, sıfat tamlaması vb.) kullanmakta zorlanıyorum	1	2	3	4	5
13. Arapça bir diyalogda bilmediğim kelimeyi bağlamından tahmin etmekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
14. Arapça dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapça konuşurken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
15. Arapça konuşurken kısa süre sonra bağlamdan kopuyorum.	1	2	3	4	5
16. Arapça konuşurken edatları kullanmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
17. Arapça konuşurken bağlaçları anlamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5

18. Arapça konuşurken hangi kelimenin duruma uygun olduğuna karar vermekte zorlanıyorum	1	2	3	4	5
19. Arapça konuşurken mecaz anlamlı kelimeleri kullanmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
20. Arapça konuşurken kalıp ifadeleri kullanmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
21. Arapça konuşurken kelime dağarcığımı zihnimde hazırlamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
22. Arapçada bilmediğim çok fazla kelime olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23. Arapçada anlatmak istediklerimi ifade edebilecek kadar kelime bilgisine sahip değilim.	1	2	3	4	5
24. Arapça konuşurken telaffuzları benzeyen kelimeleri kullanmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
25. Arapça konuşurken anadilimde olmayan Arapça harflerin telaffuzlarında sorun yaşıyorum	1	2	3	4	5
26. Arapça konuşurken nefes kontrolünde zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
27. Arapça konuşurken dinleyicilerle göz teması kurmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
28. Arapça konuşurken gerekli yerlerde duraklara dikkatimi veremiyorum.	1	2	3	4	5
29. Arapça konuşurken ses tonumu ayarlamakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
30. Arapça konuşurken harflerin telaffuzuna dikkatimi veremiyorum.	1	2	3	4	5
31. Arapça konuşurken düşüncelerimi şekillendirmek uzun zaman alıyor.	1	2	3	4	5
32. Arapça konuşurken gerekli yerlerde vurgulara dikkatimi veremiyorum.	1	2	3	4	5
33. Anlatmak istediğim ifadelerin Arapça karşılıklarını bulmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
34. Arapça konuşurken sayıları kullanmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
35. Arapça dinlediğim bir konuyu Arapça olarak bir başkasına aktarmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
36. Anadilim ile Arapça arasındaki cümle yapısından kaynaklanan farklılıklar nedeniyle Arapça konuşurken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5

37. Başkalarının benden daha iyi Arapça konuştuklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
38. Derslerde grup çalışması yapılmadığı için Arapça konuşma fırsatı bulamıyorum.	1	2	3	4	5
39. Yeteri kadar söz hakkı verilmediği için Arapça konuşmada pratik yapma fırsatı bulamıyorum.	1	2	3	4	5
40. Derslerde etkinliklere (canlandırma, dramatizasyon) yer verilmediğinden konuşmak için motive olamıyorum.	1	2	3	4	5
41. Derslerde konuşma anında yaptığım hatalar düzeltilmediği için konuşmamı geliştiremiyorum.	1	2	3	4	5

EK 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU I

Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı Tasarımının Oluşturulmasına İlişki Görüşme Formu

Yabancı dil olarak Arapça öğretimi alanında araştırmacıyım. Öğrencilerin Arapça konuşma becerileri problemlerinin çözümüne yönelik Arapça konuşma becerileri derslerine yönelik yaratıcı drama odaklı öğretim programı tasarlamaktayım. Bu doğrultuda araştırmanın ilk aşamasında uygulanan ölçek verilerinden elde edilen konuşma problemlerinin çözümüne dair sizinle görüşmek istiyorum. Bu çalışmadan ortaya çıkacak sonuç ve önerilerin programın tasarımına yön vereceğini düşünmekteyim. Araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

Ersin ÇİLEK

Araştırmacı

Tarih:.../.../.....

Görüşmeci:.....

Görüşme Soruları

1. “Arapça Konuşma Becerileri Problemleri Belirleme Ölçeği”nden elde edilen problemlerden hangilerinin yaratıcı drama temelli konuşma becerileri programı ile çözülebileceğini düşünüyorsunuz?
2. Öğrencilerin Arapça konuşma becerileri problemlerinin çözülmesi kapsamında tasarlanacak “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” kazanımları nasıl belirlenmelidir? Görüşleriniz nelerdir?

3. Atölye tasarımında, belirlenen problemlerin çözümü için yaratıcı drama tekniklerinden hangilerinin uygun olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Öğrencilerin konuşma becerileri problemlerinin çözülmesi kapsamında hazırlanacak atölyelerin zaman planlaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

EK 3: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU II

Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı Tasarımının Değerlendirilmesine İlişki Görüşme Formu

Yabancı dil olarak Arapça öğretimi alanında araştırmacıyım. Öğrencilerin Arapça konuşma becerileri problemlerinin çözümüne yönelik Arapça konuşma becerileri derslerine yönelik yaratıcı drama odaklı öğretim programı tasarlamaktayım. Bu doğrultuda araştırmanın ilk aşamasında uygulanan ölçek verilerinden elde edilen konuşma problemlerinin çözümüne dair görüşler ışığında bir program tasarımı oluşturuldu. Tasarlanan programın değerlendirilmesi ile ilgili sizinle görüşmek istiyorum. Bu çalışmadan ortaya çıkacak sonuç ve önerilerin programın tasarımına yön vereceğini düşünmekteyim. Araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

Ersin ÇİLEK
Araştırmacı

Tarih:.../.../.....

Görüşmeci:.....

Görüşme Soruları

1. “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” tasarısı incelendiğinde atölyeler belirlenen problemlerin çözümünde uygunluğuna dair görüşleriniz nelerdir?
2. “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” tasarısı incelendiğinde programın kazanımları problemlerin çözümüne uygunluğuna dair görüşleriniz nelerdir?

3. “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” tasarımında kullanılan teknikler problemlerin çözümünde etkililiğine görüşleriniz nelerdir?
4. “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” tasarımında atölyelerde belirlenen zaman planı problemlerin çözümünde yeterliliğine dair görüşleriniz nelerdir?
5. “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Öğretim Programı” tasarımının güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

**EK 4: YARATICI DRAMA ODAKLI ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİ DERSİNE
YÖNELİK ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU**

YARATICI DRAMA ODAKLI ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİ DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU						
Ders: Tarih:		Saat:	Öğrencinin Adı Soyadı:			
Gelişim Özelliği		Gözlenme Düzeyi				
		Kesinlikle Gözlenmedi	Gözlenmedi	Kararsız	Gözlendi	Kesinlikle Gözlendi
1.	Arapça konuşurken kurduğu cümleler bağlantılı ve konu ile alakalıydı.					
2.	Hazırlıksız günlük konuşmalara katılım sağladı.					
3.	Hazırlıksız başladığı konuşmayı sürdürebildi.					
4.	Konu ile ilgili açıklamalar yaptı.					
5.	Konu ile ilgili betimlemeler yaptı.					
6.	Konu ile ilgili açıklamalarını örneklerle destekledi.					
7.	Arapça harfleri doğru telaffuz etti.					
8.	Konu ile ilgili temel kavramları kullandı.					
9.	Dilbilgisi kurallarını doğru kullandı.					
10.	Üstlendiği role uygun konuştu.					
11.	Başkalarının fikir ve düşüncelerini aktarabildi.					
12.	Kendisine sorulan sorulara tutarlı yanıtlar verdi.					
13.	Düşüncelerini neden-sonuç ilişkisi içinde ifade etti.					
14.	Tartışmada görüşlerini açıklayabildi.					
15.	Duygularını rahatça dile getirebildi.					
16.	Görüşlerini ikna edebilecek biçimde sürdürebildi.					
17.	Tartışmalara etkin olarak katıldı.					
18.	Özgüvenli şekilde Arapça konuştu.					
19.	Arapça konuşurken dış etkenlerden etkilenmedi.					
20.	Arapça konuşurken hata yapsa da konuşmasını sürdürebildi.					
21.	Duygularını Arapça olarak dile getirebildi.					
22.	Arapça konuşurken yeterli motivasyona sahipti.					
23.	Arapça konuşurken tamlamaları rahatlıkla kullandı.					
24.	Arapça konuşurken bilmediği kelimeleri bağlamdan tahmin edebildi.					

25.	Arapça konuşurken edatları kullanabildi.					
26.	Arapça konuşurken bağlaçları kullanabildi.					
27.	Arapça konuşurken mecaz anlamlı kelimeleri kullandı.					
28.	Arapça konuşurken kalıp ifadeleri kullandı.					
29.	Arapça konuşurken bildiği kelimelerle istediğini ifade edebildi.					
30.	Arapça konuşurken nefes kontrolünü sağlayabildi.					
31.	Arapça konuşurken dinleyicilerle göz teması kurabildi.					
32.	Arapça konuşurken duraklamalara dikkat etti.					
33.	Arapça konuşurken ses tonunu ayarlayabildi.					
34.	Arapça konuşurken vurgulara dikkat etti.					
35.	Arapça konuşurken sayıları cümle içinde kullanabildi.					
36.	Grup etkinliklerinde kendisine verilen role uygun konuştu.					
37.	Başkaları tarafından oluşturulan bir öyküyü geliştirebildi.					

EK 5: TRANSKRİPSİYON SİSTEMİ

Çalışmada aşağıda verilen transkripsiyon alfabesi kullanılmıştır.

Sesliler

â : ا، آ، ع

î : ي

û : و

Sessizler

ء : ʾ	س : s	ل : l
ب : b	ش : ş	م : m
ت : t	ص : ş	ن : n
ث : ṡ	ض : ḍ	ه : h
ج : c	ط : ṭ	و : v
ح : ḥ	ظ : ṣ	ي : y
خ : ḫ	ع : ʿ	
د : d	غ : ğ	
ذ : ḏ	ف : f	
ر : r	ق : q	
ز : z	ك : k	

Ayrıca,

- 1- Belirlilik takısı (ال) el, küçük harfle yazılmıştır.
- 2- Belirlilik takısıyla birlikte şemsî ve kamerî harflerin okunuşu belirtilmiştir.
- 3- Arapça isim tamlamalarında tamlayan ve tamlananın ulanması gereken yerlerin transkripsiyonu gösterilmiştir.
- 4- Arapça sıfat tamlamalarında tenvinler (belirsizlikler) okunmamıştır.

EK 6: ARAŞTIRMACI UYGULAMA YETERLİLİK BELGESİ



EK 7: ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.04.2020-E.51182



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.02.2020 tarih ve E.19406 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ersin ÇİLEK'in, Prof.Dr. Musa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"Arapça Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı: Model Tasarımı"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **03.03.2020** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-155

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Burak Çitrak
Birim Evrak Sorumlusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 8: UYGULAMA İZİN YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.05.2020-E.56185



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**



Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler (Ersin ÇİLEK)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 04.05.2020 tarihli ve 80287700-302.08.01- 52406 sayılı yazı.
b) 12.05.2020 tarihli ve 1777 sayılı yazı.
c) 20.05.2020 tarihli ve 1981 sayılı yazı.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ersin ÇİLEK'in, Prof. Dr. Musa YILDIZ'ın danışmanlığında yürüttüğü "Arapça Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı: Model Tasarımı" isimli tez çalışması kapsamında Adıyaman Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi bünyesinde uygulama yapmasına izin verilmesine dair ilgi (a) yazınız adı geçen Üniversite Rektörlüklerine iletilmiş, alınan cevabi ilgi (b) ve ilgi (c) yazılar ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Rektör Yardımcısı**

Ek:
1- İlgi (b) yazı (1 sayfa)
2- İlgi (c) yazı (1 sayfa)



Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Emniyet Mah.
Bandırma Cad. No: 6/6 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 202 28 08
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Bilgi için :Talip Gümüş
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:312 202 28 21

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.05.2020-E.15633



T.C.
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :16357079-044-
Konu :Anketler (Ersin ÇİLEK)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

İlgi : 11/05/2020 tarihli ve 12166 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ersin ÇİLEK' in "Arapça Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı: Model Tasarımı" isimli tez çalışması kapsamında uzaktan eğitim süreci tamamlanıp normal eğitim sürecine geçildiğinde uygulama yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz. ederim.

E-İmzalıdır
Prof. Dr. Cumhuri KIRILMIŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebelge.adiyaman.edu.tr/enVision/Dogrula/5U3JFDD>

Altınşehir Mah. 3005 Sokak No:13 02040 ADYAMAN
Telefon: 04162233800
E-Posta: genelsekreter@adiyaman.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Ayşe ULUTAŞ YURT
Faks: 04162233812
Elektronik Ağ: www.adiyaman.edu.tr

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2020-E.15431



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 17123671-044
Konu : Ersin ÇİLEK'in Anket İzni Hk

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 11/05/2020 tarihli ve 12166 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi **Ersin ÇİLEK**'in "**Arapça Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı: Model Tasarımı**" konulu tez çalışması gereği Üniversitemizde anket çalışması yapması talebiniz uygun görülmüştür.
Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yadigar İZMİRLİ
Rektör

Evrak Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BELM3C3H1>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:http://www.aydin.edu.tr/

Bilgi için: Erdem Gürol ERDEN
Unvanı: Uzman Yardımcısı





**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı**



Sayı : 89377925-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
(Ersin ÇİLEK)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 04.05.2020 tarihli ve 80287700-302.08.01- 52400 sayılı yazı.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ersin ÇİLEK'in, Prof. Dr. Musa YILDIZ'ın danışmanlığında yürüttüğü "Arapça Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı: Model Tasarımı" isimli tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi ile ilgili bölüm görüşü yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ES
Dekan V.**

Ek: 5 sayfa



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8090-91-92 Faks:223 8693
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Gülsün Özlem Yerlikaya
Memur

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 50956352-302.08.01-52855
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

05.05.2020

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ersin ÇİLEK'in, Prof. Dr. Musa YILDIZ'ın danışmanlığında yürüttüğü "Arapça Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı: Model Tasarımı" isimli tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Anabilim dalımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN
Anabilim Dalı Başkanı





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...