



OKUMA VE YAZMA EĞİTİMİNDE YARATICI DRAMA

Şeyda Özcan

DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (On İki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şeyda
Soyadı : Özcan
Bölümü : Türkçe Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okuma ve Yazma Eğitiminde Yaratıcı Drama
İngilizce Adı : Creative Drama in Teaching Reading and Writing

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.

Yazar Adı Soyadı: Şeyda Özcan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şeyda Özcan tarafından hazırlanan “Okuma ve Yazma Eğitiminde Yaratıcı Drama” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Necati DEMİR

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ülke GÜRSOY

Türk Dil ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Ünl.

Üye: Doç. Dr. Ümmühan TOPCU

Üye: Doç. Dr. Ahmet DEMİR

Tez Savunma Tarihi: 25./01./2019

Bu tezin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Aileme

TEŞEKKÜR

Yaratıcı drama yönteminde olduğu gibi bir doktora tezinin de doğasında iş birlikli çalışmanın yer aldığına inanan bir araştırmacı olarak, bu süreci tamamlamamda desteği olan herkese minnettarım.

Birlikte çalışmaya başladığımız ilk günden beri ilgi ve desteğini benden esirgemeyen, bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan, akademik bakış açısının yanında hoşgörüsüyle de beni yönlendiren tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin başlangıcından itibaren kıymetli fikirleriyle beni yönlendiren, araştırmaya farklı açılardan yaklaşmamı sağlayan Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Prof. Dr. Necati DEMİR, Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY ve Dr. Öğr. Üyesi Asiye DUMAN'a teşekkür ederim.

Araştırmanın fikir aşamasından ölçme araçlarının hazırlanmasına, içeriğinden kapsamına kadar her konuda beni değerli fikirleriyle yönlendiren, kapısını her çaldığımda beni sevgiyle karşılayan, akademik birikiminin yanı sıra arkadaşlığını da benden esirgemeyen Doç. Dr. Başak UYSAL'a; her yardım çağrıma samimiyetle cevap veren Dr. Öğr. Üyesi Müzeyyen ALTUNBAY'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecim boyunca beni cesaretlendiren, her zaman bir çıkış yolu olduğuna inandıran Dr. Rukiye ADANALI, uygulama sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlamamı sağlayan Türkçe Öğretmeni Hâle YÖNEZ, nicel verilerimin çözümlenmesinde desteğini benden esirgemeyerek yolumu açan Mehmet YILMAZ, akademik merak ve bilgisiyle örnek olan Dr. Kayhan İNAN, benim için mesafeleri bir sorun olmaktan çıkaran Arş. Gör. Tuğçe DAŞÖZ, yolun başından beri el ele, omuz omuza yürüdüğüm Arş. Gör. Merve ALTIPARMAK YILMAZ, bana dostluğun önemini gösteren, her zaman yanımda olduğunu

hissettiren Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özlem AKAN; sizlere olan minnet borcum bir *teşekkür* cümlesinden çok daha fazlası.

Çalışma ortamımı tez yazmam için uygun hâle getiren, neşe ve motivasyon kaynağım olan Arş. Gör. Pınar UZUN ve Arş. Gör. Serap KELEŞ'e de teşekkürü bir borç bilirim.

İlk arkadaşım, ilk öğretmenim, ilk desteğim, ablam Özlem GÖKGÖZ; varlık sebebim, annem Ayşe ÖZCAN; güven kaynağım, babam Celal ÖZCAN ve hayatımızın neşesi Zehra, beni bugünlere getirdiğiniz için sizlere minnettarım.

Doktora sürecimde sağladığı maddi destekten ötürü TÜBİTAK'a (2211-A) teşekkür ederim.

OKUMA VE YAZMA EĞİTİMİNDE YARATICI DRAMA

(Doktora Tezi)

Şeyda Özcan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak 2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan öğretim süreçlerinin, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma sürecinde, yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilen öğretim planlarının uygulanabilirliği de sorgulanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Nicel veriler ile yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel veriler ise yaratıcı drama yöntemi ile oluşturulan öğretim süreçlerinin öğrencileri nasıl etkilediğini, sürecin güçlü ve zayıf yönlerini sorgulamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Pursaklar ilçesi Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulunda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinin başında öğrencilere Kişisel Bilgi Formu dağıtılmış, ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerindeki durumlarını ortaya koymak amacıyla Okuma ve Yazma Becerileri Testi uygulanmıştır. Araştırma sürecinde deney grubu, 32 saat süren yaratıcı drama öğretim süreçlerine katılmıştır. Bu süreçte, okuma ve yazma kazanımları temel alınarak oluşturulan öğretim planları, uygulama yapılan okulun fiziksel imkânları doğrultusunda uygulanmıştır. 14 hafta

süren yaratıcı drama uygulamaları sonunda deney ve kontrol grubu öğrencileriyle son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı drama öğretim süreçlerine yönelik düşüncelerini tespit etmek için deney grubu ile Değerlendirme Atölyesi yapılmıştır. Araştırma sonunda nicel verilerin elde edildiği Okuma ve Yazma Becerileri testi ile nitel verilerin elde edildiği öğrenci mektupları, öğrencilerin okuma, yazma ve yaratıcı drama tanımları, öğretmen günlüğü ve standartlaştırılmış açık uçlu mülakat sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri SPSS programı ile çözümlenmiş, nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan öğretim süreçlerine katılan deney grubu öğrencilerinin okuma ve yazma test puanlarının arttığı ve bu artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu ile yapılan Değerlendirme Atölyesinde öğrencilerin yaratıcı drama sürecine yönelik görüşleri Yaratıcı Dramanın Güçlü Yönleri ve Yaratıcı Dramanın Zayıf Yönleri temaları altında değerlendirilmiştir. Deney grubu öğrencileri yaratıcı drama sürecinde iş birlikli çalışma, canlandırma, kendini ve diğerlerini tanıma, yazı yazma becerilerinin geliştiğini; öz güven kazandıklarını ve kelime bilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, yaratıcı dramanın farklı konularda bilgi ve beceri kazandırdığını, birçok dersle ilişkilendirilebileceğini belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama ve iş birlikli çalışmaya karşı yaşadıkları ön yargı ile etkinlik sürecine yönelik olumsuz görüşleri, yaratıcı dramanın zayıf yönleri teması altında ele alınmıştır. Deney grubu öğrencileri, yaratıcı drama uygulamalarının daha uzun sürede yapılması, süreç içerisindeki canlandırmaların gereksiz uzatılmaması, uygulamaların daha geniş ve aydınlık bir mekânda yapılmasına yönelik öneriler de sunmuşlardır. Araştırmada elde edilen bulgular ile öğrencilerle geçirilen süreç değerlendirildiğinde, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan öğretim sürecinin okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği ve uygulanabilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterliliklerinin artırılması, yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için okulların fiziksel imkânsızlıklarının giderilmesi, öğrencileri iş birlikli çalışmaya yönlendirilecek etkinliklerin öğretim sürecinde yer almasına yönelik öneriler ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yaratıcı drama, okuma, yazma, yapılandırmacılık

Sayfa Adedi : 288

Danışman : Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş

CREATIVE DRAMA IN TEACHING READING AND WRITING

(Ph.D Thesis)

Şeyda Özcan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to determine how teaching processes which are created by using creative drama method affects on students' reading and writing skills. During the study, the applicability of the teaching plans developed by the creative drama method was questioned as well. In line with the aim of the study, the embedded design, which is one of the mixed method research designs where both quantitative and qualitative research methods are used in combination, was applied. In the quantitative dimension of the study, experimental model with pretest-posttest control group was adopted; in the qualitative dimension, case study was used. Through quantitative data, the creative drama method's effect on reading and writing skills of students was tried to be determined. On the other hand, the qualitative data were used to question how the teaching processes created with creative drama method affects students and what the strong and weak sides of the process are. The research group of the study consisted of 50 students at 7th grade in Şehit Ali İhsan Lezgi Secondary School in Pursaklar District, the city of Ankara in the Academic Year 2016-2017. At the beginning of the study, the Personal Information Form was distributed to the students; then, the Reading and Writing Skills Test was applied to reveal the experimental and control group students' status of the reading and writing skills. During the study, the experimental group participated in creative drama teaching processes which lasted for 32 hours. In this process, the teaching plans based on reading and writing learning outcomes were implemented in accordance with the physical capabilities of the school where the study was conducted. After the 14 weeks of

creative drama implementations, the final test was carried out with the experimental and control group students. In order to determine the students' thoughts about creative drama teaching processes, an Evaluation Workshop was set up with the experimental group. At the end of the study, the students' letters, their reading, writing, and creative drama definitions, the teacher diary, and the standardised open ended interview results where the qualitative data were acquired were evaluated with the Reading and Writing Skills test where the quantitative data were received. The quantitative data of the study were analyzed by the program SPSS and descriptive analysis was used to analyze the qualitative data. As a result of the study, it was determined that the test scores of the experimental group students who participated in the teaching processes created by using creative drama method increased and this increase was significant. In the Evaluation Workshop conducted with the experimental group, the students' views on creative drama process were assessed under the topics of the Strong Sides of Creative Drama and the Weak Sides of Creative Drama. The experimental group students expressed that their skills of working in cooperation, impersonation, knowing himself / herself and others, writing improved; also, they gained self-confidence and their vocabulary upgraded during the creative drama. The students stated that creative drama provided knowledge and skills on different subjects and could be related to many courses. The experimental group students' bias against creative drama and working in cooperation and their negative thoughts about the activity process were handled under the topic of the weak sides of creative drama. The experimental group students offered suggestions as making creative drama implementations in a longer period of time, not extending of impersonations in the process unnecessarily, making implementations in a wider and brighter place. When the results of the study and the process passed with the students were evaluated, it was concluded that the teaching process created by using creative drama method improved the reading and writing skills and it is applicable. Accordingly, it is suggested to increase the qualifications of teachers for using the creative drama method, to eliminate the physical deficiencies of schools for the realization of learning activities by making-experiencing, and to integrate the activities which will direct students to work in cooperation into teaching process.

Key Words. : Turkish language teaching, creative drama, reading, writing, constructivism

Page Number : 288

Supervisor : Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.3. Araştırmanın Önemi.....	14
1.4. Varsayımlar	16
1.5. Sınırlılıklar.....	16
1.6. Tanımlar	16
BÖLÜM II.....	19
EĞİTİM FELSEFESİNE GENEL BİR BAKIŞ.....	19
2.1. Eğitim Felsefesinin Tarihi Gelişimi	19
2.2. Felsefi Akımlar ve Eğitime Yansımaları	21
2.2.1. İdealizm ve Eğitim	21
2.2.2. Realizm ve Eğitim.....	24
2.2.3. Varoluşçuluk ve Eğitim.....	27
2.2.4. Pragmatizm ve Eğitim.....	29

2.3. Genel Değerlendirme	33
BÖLÜM III	37
YAPILANDIRMACILIK VE EĞİTİM.....	37
3.1. Yapılandırmacılığın Eğitime Yansıması	37
3.2. Yapılandırmacılık ve Yaratıcı Drama.....	41
3.3. Türkçe Öğretim Programı ve Yaratıcı Drama.....	43
3.3.1. Programın Hedefleri ve Yaratıcı Drama	47
3.3.2. Programın İçeriği ve Yaratıcı Drama.....	50
3.3.3. Programda Önerilen Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri ve Yaratıcı Drama	52
3.3.4. Programın Değerlendirme Boyutu ve Yaratıcı Drama.....	56
3.4. Son Değerlendirme.....	58
3.5. Okuma-Yazma Becerileri ve Yaratıcı Drama	59
3.5.1. Okuma	59
3.5.2. Yazma	67
BÖLÜM IV	73
YÖNTEM.....	73
4.1. Araştırmanın Modeli.....	73
4.2. Araştırmanın Nicel Boyutu	75
4.3. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	76
4.4. Çalışma Grubu	77
4.5. Verilerin Toplanması	78
4.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları	78
4.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	81
4.5.2.1. <i>Doküman Tekniği</i>	81
4.5.2.1.1. <i>Öğrenci Tavsiye Mektupları</i>	82
4.5.2.1.2. <i>Öğrencilerin Okuma Tanımları</i>	82
4.5.2.1.3. <i>Öğrencilerin Yazma Tanımları</i>	83
4.5.2.1.4. <i>Öğrencilerin Yaratıcı Drama Tanımları</i>	83
4.5.2.1.5. <i>Öğretmen Günlüğü ve Yaratıcı Drama Raporları</i>	83
4.5.2.2. <i>Standartlaştırılmış Açık Uçlu Mülakat Yöntemi</i>	83
4.5.2.2.1. <i>Parmak Oyunu</i>	84
4.5.2.2.2. <i>Kırmızı-Mavi-Sarı Oyunu</i>	84
4.5.2.2.3. <i>Bence Yaratıcı Drama</i>	85

4.6. Araştırmacının Rolü	85
4.7. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Yürütüldüğü Ortam.....	86
4.8. Yaratıcı Drama Oturumlarının Uygulanma Süreci.....	87
4.9. Verilerin Analizi	87
4.9.1. Okuma Becerisi Ön Test İstatistikleri	88
4.9.2. Yazma Becerisi Ön Test İstatistikleri	90
4.9.3. Okuma Becerisi Son Test İstatistikleri	91
4.9.4. Yazma Becerisi Son Test İstatistikleri	93
BÖLÜM V	95
BULGULAR VE YORUM	95
5.1. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Verileri	95
5.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisine Yönelik Ön Test Bulguları.....	97
5.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisine Yönelik Ön Test Bulguları.....	101
5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisine Yönelik Son Test Bulguları.....	104
5.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisine Yönelik Son Test Bulguları.....	108
5.6. Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Planlanan Yaratıcı Drama Temelli Öğretim Sürecine Yönelik Bulgular.....	111
5.6.1. Birinci Oturum	112
5.6.2. İkinci Oturum	113
5.6.3. Üçüncü Oturum	115
5.6.4. Dördüncü Oturum.....	116
5.6.5. Beşinci Oturum.....	117
5.6.6. Altıncı Oturum.....	117
5.6.7. Yedinci Oturum	118
5.6.8. Sekizinci Oturum.....	120
5.6.9. Dokuzuncu Oturum.....	122
5.6.10. Onuncu Oturum	124
5.6.11. On Birinci Oturum	126
5.6.12. On İkinci Oturum.....	127
5.6.13. On Üçüncü Oturum.....	131
5.6.14. On Dördüncü Oturum.....	132
5.7. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Mülakat Bulguları.....	133

5.8. Doküman Analizi Bulguları	142
BÖLÜM VI	151
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	151
6.1. “Deney ve kontrol gruplarının okuma ve yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	151
6.2. “Okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yöntemi temelli öğretim süreci tasarlanabilir mi?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	155
6.3. Öneriler	164
6.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	164
6.3.2. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....	166
KAYNAKLAR.....	169
EKLER.....	181
EK 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Velilerine Gönderilen İzin Belgesi	182
EK 2. Yaratıcı Drama Uygulamalarında Kullanılan Okuma Becerisi Kazanımları.....	183
EK 3. Yaratıcı Drama Uygulamalarında Kullanılan Yazma Becerisi Kazanımları.....	184
EK 4. Okuma ve Yazma Becerileri Testi	185
EK 5. Kişisel Bilgi Formu	198
EK 6. Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulanan Atölye Planları.....	200
EK 7. Araştırma İzin Belgesi.....	260
EK 8. Araştırmacı Uygulama Yeterliliğine İlişkin Belgeler	261

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>İdealizm ve Eğitim Sürecine Etkileri</i>	23
Tablo 2. <i>Felsefeler ve Eğitim Süreçleri</i>	34
Tablo 3. <i>Yöntemin Uygulama Aşamaları</i>	75
Tablo 4. <i>Araştırmanın Nicel Boyutunun Görünümü</i>	76
Tablo 5. <i>Görüş Alınan Uzmanların Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı</i>	78
Tablo 6. <i>Okuma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Uzman Görüşleri</i>	79
Tablo 7. <i>Yazma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Uzman Görüşleri</i>	80
Tablo 8. <i>Deney Grubu Okuma Becerisi Ön Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri</i>	88
Tablo 9. <i>Deney Grubu Okuma Becerisi Ön Test Uzmanlar Arası Grup İçi (İntraclass) Korelasyon Değerleri</i>	89
Tablo 10. <i>Kontrol Grubu Okuma Becerisi Ön Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri</i>	89
Tablo 11. <i>Kontrol Grubu Okuma Becerisi Ön Test Uzmanlar Arası Grup İçi (İntraclass) Korelasyon Değerleri</i>	89
Tablo 12. <i>Deney Grubu Yazma Becerisi Ön Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri</i>	90
Tablo 13. <i>Deney Grubu Yazma Becerisi Ön Test Uzmanlar Arası Grup İçi (İntraclass) Korelasyon Değerleri</i>	90
Tablo 14. <i>Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri</i>	90
Tablo 15. <i>Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Test Uzmanlar Arası Grup İçi (İntraclass) Korelasyon Değerleri</i>	91
Tablo 16. <i>Deney Grubu Okuma Becerisi Son Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri</i>	91
Tablo 17. <i>Deney Grubu Okuma Becerisi Son Test Uzmanlar Arası Grup İçi (İntraclass) Korelasyon Değerleri</i>	92
Tablo 18. <i>Kontrol Grubu Okuma Becerisi Son Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri</i>	92
Tablo 19. <i>Kontrol Grubu Okuma Becerisi Son Test Uzmanlar Arası Grup İçi (İntraclass) Korelasyon Değerleri</i>	92

Tablo 20. <i>Deney Grubu Yazma Becerisi Son Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri</i>	93
Tablo 21. <i>Deney Grubu Yazma Becerisi Son Test Uzmanlar Arası Grup İçi (İntraclass) Korelasyon Değerleri</i>	93
Tablo 22. <i>Kontrol Grubu Yazma Becerisi Son Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri</i>	93
Tablo 23. <i>Kontrol Grubu Yazma Becerisi Son Test Uzmanlar Arası Grup İçi (İntraclass) Korelasyon Değerleri</i>	94
Tablo 24. <i>Çalışma Grubu Öğrencilerinin Anne ve Baba Öğrenim Durumları</i>	96
Tablo 25. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi İstatistikleri</i>	98
Tablo 26. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Ön Test Puanlarının Test İstatistikleri</i>	98
Tablo 27. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklıkları</i>	99
Tablo 28. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Test İstatistikleri</i>	101
Tablo 29. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi İstatistikleri</i>	101
Tablo 30. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Son Test Puanlarının Test İstatistikleri</i>	104
Tablo 31. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi İstatistikleri</i>	105
Tablo 32. <i>Deney Grubu Okuma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Test İstatistikleri</i>	105
Tablo 33. <i>Deney Grubu Okuma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test İstatistikleri</i>	106
Tablo 34. <i>Kontrol Grubu Okuma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Test İstatistikleri</i>	106
Tablo 35. <i>Kontrol Grubu Okuma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test İstatistikleri</i>	107
Tablo 36. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Test İstatistikleri</i>	108
Tablo 37. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi İstatistikleri</i>	108
Tablo 38. <i>Deney Grubu Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Test İstatistikleri</i>	108
Tablo 39. <i>Deney Grubu Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test İstatistikleri</i>	109
Tablo 40. <i>Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Test İstatistikleri</i>	109

Tablo 41. <i>Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test İstatistikleri</i>	110
Tablo 42. <i>Yaratıcı Dramanın Güçlü Yönleri</i>	133
Tablo 43. <i>Yaratıcı Dramanın Zayıf Yönleri</i>	140
Tablo 44. <i>Yaratıcı Dramanın Uygulanabilirliği</i>	143

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Türkçe eğitimi alanında yapılan okuma becerisine yönelik tezlerin dağılımı	6
Şekil 2. Türkçe eğitimi alanında yapılan yazma becerisine yönelik tezlerin dağılımı.....	7
Şekil 3. “Eğitim ve Öğretim” konu başlığı içerisinde yer alan drama tezlerinin yıllara göre dağılımı	8
Şekil 4. Türkçe eğitimi alanında yapılan drama tezlerinin yıllara göre dağılımı	9
Şekil 5. Gömülü/iç içe geçmiş desen.....	74
Şekil 6. Yaratıcı drama uygulamalarının yapıldığı ortam	86
Şekil 7. Çalışma grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı	95
Şekil 8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kitap okumayı sevme durumları	99
Şekil 9. Deney grubu öğrencilerinin kitap seçme ölçütleri	100
Şekil 10. Kontrol grubu öğrencilerinin kitap seçme ölçütleri	100
Şekil 11. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmayı sevdikleri konu ve türler	103
Şekil 12. Deney grubu öğrencilerinin okuma becerisi ön test ve son test puanları.....	107
Şekil 13. Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön test ve son test puanları	111

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	Aktaran
f	Sıklık
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
N	Katılımcı Sayısı
PISA	The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)
s.	Sayfa
ss	Standart Sapma
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilimsel araştırmalarda, araştırmanın problemini, amacını ve sınırlılıklarını ortaya koymak, çalışmanın anlaşılır olması açısından dikkat edilmesi gereken hususların başında gelmektedir. Bu nedenle araştırmanın ortaya çıkmasında zemin teşkil eden problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi ile araştırma sürecindeki varsayım ve sınırlılıklar bu bölümde ele alınmıştır.

1.1.Problem Durumu

İnsanın çevresini anlamaya duyduğu merak, onun gelişim süreci içerisinde her zaman var olmuştur. Anlama ihtiyacı, başlangıçta insanın çevresini tanımasını sağlamış, sonrasında ise eşyaya ve nesneye farklı anlamlar yükleyerek yeniliklere ve gelişmelere doğru ilerlemesinin ilk adımı olmuştur.

Sosyal bir varlık olan insan, çevresini anlamanın yanında kendisini bir başkasına anlatmaya da çalışmıştır. İnsanın anlama ve anlatma sürecinde en önemli aracı dil olmuştur. Başlangıçta çevresini anlamak ve kendisini anlatmak için tek aracı beden olan insan, daha sonra bu araca sesleri, sözcükleri, nihayet yazıyı eklemiştir.

İnsanın dili kullanma amacı; coğrafyasına, gelişim düzeyine, niteliklerine ve ihtiyaçlarına göre değişiklik göstermektedir. Dilin günümüzde bir güç sembolü olduğu bilinmektedir. Dil kullanımının öneminin artması, dil eğitiminin de uygun amaçlar doğrultusunda yapılmasının önünü açmaktadır. Örneğin, 13. yüzyılda uzun ve dinî metinlerin diller ve topluluklar arasında aktarılması amacıyla dil bilgisi-çeviri yönteminden yararlanılırken, 21. yüzyılda

iletişim ögesinin topluluklar arası ön plana çıkmasıyla anlatma becerilerini temel alan işlevsel-kavramsal yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Günümüzde dil felsefesi ve sosyolojisi alanında yapılan çalışmalar ve iletişim teknolojisinde ortaya çıkan gelişmeler, dilin toplum hayatındaki önemini artırmış; dil öğretimini modern toplumun yapı taşı hâline getirmiştir (Yalçın, 2006, s. 13).

Dil öğretiminin insan yaşantısında kilit nokta olduğunun kabul edilmesi, bu sürecin daha planlı ve programlı bir şekilde yürütölmesi gerekliliğini doğurmuştur. Dil öğretimi süreçleri ile ilgili yapılan araştırmalar, insanda var olan anlama ve anlatma ihtiyacının sağlıklı yürütölmesinin yöntemlerini ortaya koymaktadır. Dil öğretiminde anlama sürecinin okuma ve dinleme; anlatma sürecinin ise konuşma ve yazma olarak sınıflandırılması kabul edilmektedir.

İnsanda ilk gelişen dil becerisi, dinlemedir. Anne karnında gelişmeye başladığı savunulan dinleme becerisi ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmalar, hamileliğin son iki ayında bebeğin bazı sesleri işitmeye başladığını ortaya koymaktadır (Yalçın, 2006, s. 125). Çocuğun dünya ile tanışmasından kısa bir süre sonra kendisini anlatma ihtiyacı doğrultusunda geliştirdiği beceri ise konuşma becerisi olmaktadır. Okul çağının başlaması ile insanın bilgi edinmesi, çevresini anlamlandırması ve kendisini farklı yollarla ifade edebilmesini sağlayacak iki beceri daha gelişmeye başlamaktadır: Okuma ve yazma. Okuma; sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik sürecini ifade ederken (Sever, 2011, s. 12), yazma ise zihindeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması olarak tanımlanabilmektedir (Güneş, 2013, s. 157). Okuma ve yazma sürecinde, belirlenen semboller anlamlandırma ve bu semboller kullanabilme yeterliliğine erişme, temel amaç olarak görülmektedir.

Okuma ve yazma becerileri, insanoğlu tarafından geliştirilen sembollerin çözümlenmesi ve gerektiğinde bu semboller vasıtasıyla kendisini ifade etmesi çerçevesinde ilerleyen süreçleri barındırmaktadır. İnsan doğasında var olan ve sonradan insan eliyle oluşturulan, dil eğitiminin temelini oluşturan bu dört beceri, birbirinden ayrı ya da bağımsız değil; sarmal bir yapıda gelişim göstermektedir.

Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Fizyolojik ve zihinsel aşamaları barındıran bu süreçlerin geliştirilmesi, çağımızın beklentilerini yerine getirebilecek bireyler yetiştirmek amacıyla farklı yöntem ve tekniklerle

desteklenmektedir. Dünyanın gittikçe kalabalıklaşması, insanların birbirleriyle yüz yüze görüşme imkânlarının azalması sonucunda insan iletişimi yazılı anlatım becerisi ve okuma becerisi doğrultusunda gerçekleşmeye başlamıştır (Yalçın, 2006, s. 14). Bu durum, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin ve okulda öğrenilen bu becerilerin hayata *doğru* aktarılmasının önemini göstermektedir.

Günümüz insanından beklenen yaratıcı olmak, problem çözebilmek, farklı durumlara uyum sağlayabilmek, düşüncelerini değişik yollarla ifade edebilmek, kendisine sözlü ya da yazılı aktarılan bir mesajı doğru anlamlandırabilmek gibi özellikler, bireylerin aktif olarak yer aldıkları, kendilerini geliştirmelerinin desteklendiği, yaşantı temelli eğitim-öğretim süreçleri ile mümkün olmaktadır. Bu beklentilerin devamında bütün öğretim programları, tüm disiplinlerin ulaşmayı amaçladığı temel beceriler belirlemiştir. 2006 yılında yenilenen Türkçe Öğretim Programı içerisinde, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları temel becerilerin başında; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve karar verme gibi eylem temelli beceriler gelmektedir (MEB, 2006, s. 5).

Eğitim sürecinde bireyi katılımcı ve uygulayıcı konuma getirmek ve yaratıcılığını işlevselleştirmek, bireyi sürece dâhil etmekle mümkün olmaktadır (Uysal, 2014, s. 5).

Öğretim sürecinin hedeflerini belirlemek, bu hedeflere ulaşmada hangi yolların kullanılabileceğini tespit etmek, hedefe ulaşma derecesini kontrol etmek için oluşturulan öğretim programları; belirlenen bir felsefeye dayandırılmak zorundadır. 21. yüzyılda öğrencinin öğretim sürecinin merkezinde yer alması fikri, tüm dünyada kabul görmektedir. Ülkemizde de 2005 yılından itibaren yenilenen öğretim programları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi merkeze alıp öğretmeni bir rehber konumuna getiren, süreç temelli, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını öneren, öğrenciyi öğrenme sürecine aktif bir şekilde katmayı amaçlayan yapılandırmacı öğretim kuramı ile temellendirilmiştir. Programdaki bu değişiklik, öğretmenlere yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemini hissettirmiş ve bu doğrultuda planlanmış bir ders süreci geçirmelerini neredeyse zorunlu kılmıştır. Bu gereklilik hem öğrenme-öğretme sürecine doğrudan dâhil olan öğretmenleri hem de öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olması için çalışmalar yapan bilim insanlarını farklı yöntemlerin etkililiği üzerine çalışma yapmaya ya da var olan çalışmaları incelemeye yönlendirmiştir.

Yapılandırmacı felsefe çerçevesinde yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, okuma ve yazma becerisinin günlük hayatta kullanılabilir şekilde geliştirilmesinin önemi üzerinde durulması; Türkçe dersinin artık bilgi değil, beceri temelli ilerlemesi gerektiğinin de göstergesi

olmuştur. Program’da okuma ve yazma becerilerine yüklenen sorumluluk, şu şekilde tanımlanmıştır:

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006, s. 6).

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (MEB, 2006, s. 7).

Okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, bu süreçte edinilen bilgileri hayata aktarmak, önemle üzerinde durulması gereken ve zaman alıcı bir süreci beraberinde getirmektedir. 9-10 yaş öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için uygulanan öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığını ve okuma becerilerinin kazandırılmasında ailelerin katkıları gibi durumları belirlemek için Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulu (IEA)’nın gerçekleştirdiği Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS-*Progress in International Reading Literacy Study*) Türkiye de dâhil edilmiştir. Öğrencilere edebî deneyim yaşatma ile bilgi edinip bu bilgiyi kullanmak için okuma süreçlerini inceleyen PIRLS 2001 uygulamasında Türkiye, 35 katılımcı ülke arasında 28. olmuş ve anlamlı düzeyde uluslararası ortalamanın altında kalmıştır (Martin, Mullis ve Gonzalez, 2004, s. 9).

PIRLS; kavrama süreçleri, okuma amaçları ve okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlar olmak üzere üç temel çerçevede şekillendirilmiştir. PIRLS 2001 uygulaması çerçevesinde belirlenmiş dört süreç şunlardır: Odaklanma ve açıkça belirtilen bilgileri alma; basit çıkarımlar yapma; fikirleri ve bilgileri yorumlama ve birleştirme; içerik, dil ve metin öğelerini inceleme ve değerlendirme. PIRLS 2001 yazınsal ve bilgilendirici olmak üzere iki ana okuma amacına değer biçmektedir (Demirel ve Yağmur, 2017, s. 100; Martin, Mullis ve Gonzalez, 2004, s. 5). PIRLS Türkiye uygulamasında, uygulamaya katılan öğrencilerin kurgu metinlerden ziyade bilgilendirici metinlerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. İki performans arasındaki farkların; amaçlanan müfredata vurgu yapma, ders kitabını yaygın olarak kullanma, müfredat uygulamasının güçlü ya da zayıf yönleri, belirli okuduğunu anlama

stratejilerini kullanma gibi unsurlardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Martin, Mullis ve Gonzalez, 2004, s. 11).

Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı OECD (*Organization of Economic Cooperation and Development*) tarafından, 2000 yılından beri her üç yılda bir PISA (*Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- The Programme for International Student Assessment*) araştırması yapılmaktadır. PISA, gelişen ve değişen dünyada eğitimin sadece bireylere bilgi kazandırmak amacıyla değil; bu bilgileri kullanma, yaşama aktarma ve yeni durumlara uyarlama amacı doğrultusunda şekillenmesi gerekliliğine dair işlevini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Eğitim politikası belirleyicileri, kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve becerilerini diğer ülkeler ile karşılaştırmak, eğitim düzeyinde standartlaşmaya erişmek, eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koyabilmek amacıyla PISA sonuçlarından yararlanmaktadırlar (MEB, 2016, s. 6). Bu durum, PISA sonuçlarının eğitim sisteminin geliştirilmesi ve yeni dünya düzenine dair beklentilere yönelik dönüşmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

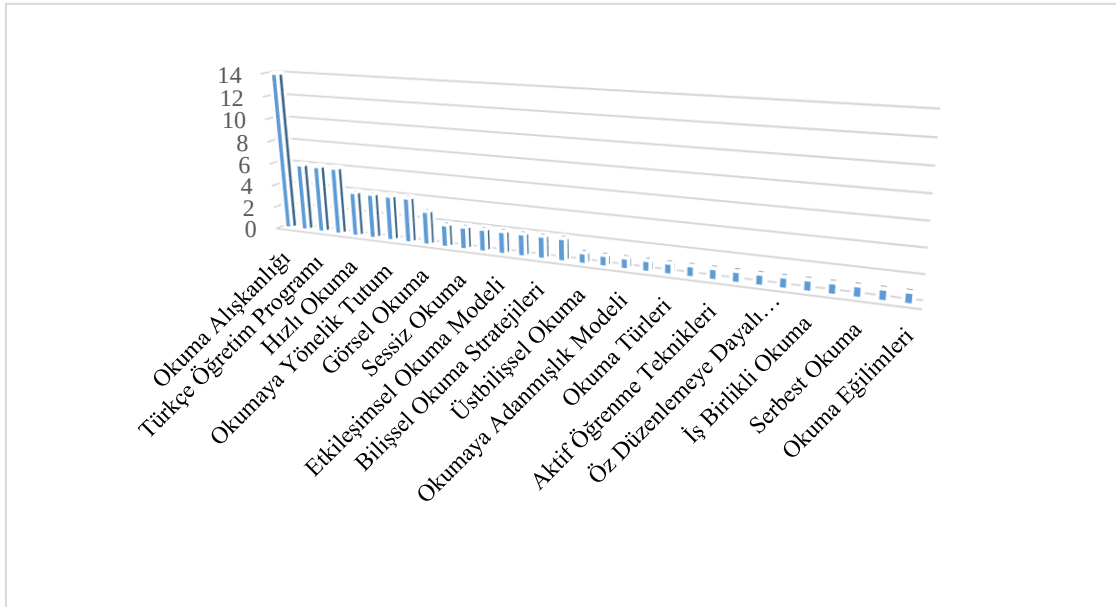
PISA, temel olarak öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerilerini değerlendirmekte ve her üç yıllık döngüde bir temel, bir yenilikçi alan üzerinde durmaktadır. PISA 2009 uygulamasında okuma becerileri temel alan olarak seçilmiş; 2015 uygulamasında ise temel alan fen okuryazarlığı olmuş, aynı uygulamada *iş birlikçi problem çözme* yenilikçi alan olarak belirlenmiştir (MEB, 2016, s. 7). PISA temel alanları incelendiğinde, genel gayenin edinilen bilgilerin günlük yaşantıya uyumlu hâle getirilmesinin ne derece sağlandığının tespit edilmesi olduğu görülmektedir. Uygulama içerisinde okuma becerisine yer verilmesi, yenilenen dünya düzeninde okuma süreçlerinin önemini göstermektedir.

PISA uygulamalarında okuma becerileri 15 yaş grubu öğrencilerinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması olarak tanımlanmakta; öğrencilerin yazılı bilgileri gerçek durumlarda kullanabilme becerileri üzerinde odaklanmaktadır. 72 ülkenin katıldığı PISA 2015 uygulamasında Türkiye, 50. sırada yer almaktadır. Ağırlıklı alanın okuma becerileri olduğu ve 65 ülkenin katıldığı PISA 2009 uygulamasında ise Türkiye 39. sırada yer almıştır. Her iki uygulamada da Türkiye, genel ortalamanın altında kalmıştır (MEB, 2016, s. 28-31).

Uluslararası sınav sonuçları incelendiğinde, Türkiye'nin katılımcı ülkelerden anlamlı düzeyde düşük ortalamaya sahip olması, öğretim sistemi içerisinde okuma becerisine yönelik eksiklikler

olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmacıları durumun sebeplerini ve olası çözüm yollarını bulmak üzere araştırma yapmaya yönlendirmektedir.

Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan akademik çalışmalar, farklı değişkenlerin okuma becerisi üzerindeki etkisini ele almıştır. YÖK tez merkezinde “okuma” anahtar kelimesi ile “Eğitim ve Öğretim” konu başlığında “Türkçe Ana Bilim Dalı”, “Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı”, “Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı”, “Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı”, “Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı” altında yapılmış tezler incelendiğinde, okuma becerisini geliştirmeye yönelik tezlerin konu dağılımı şu şekilde görülmektedir:



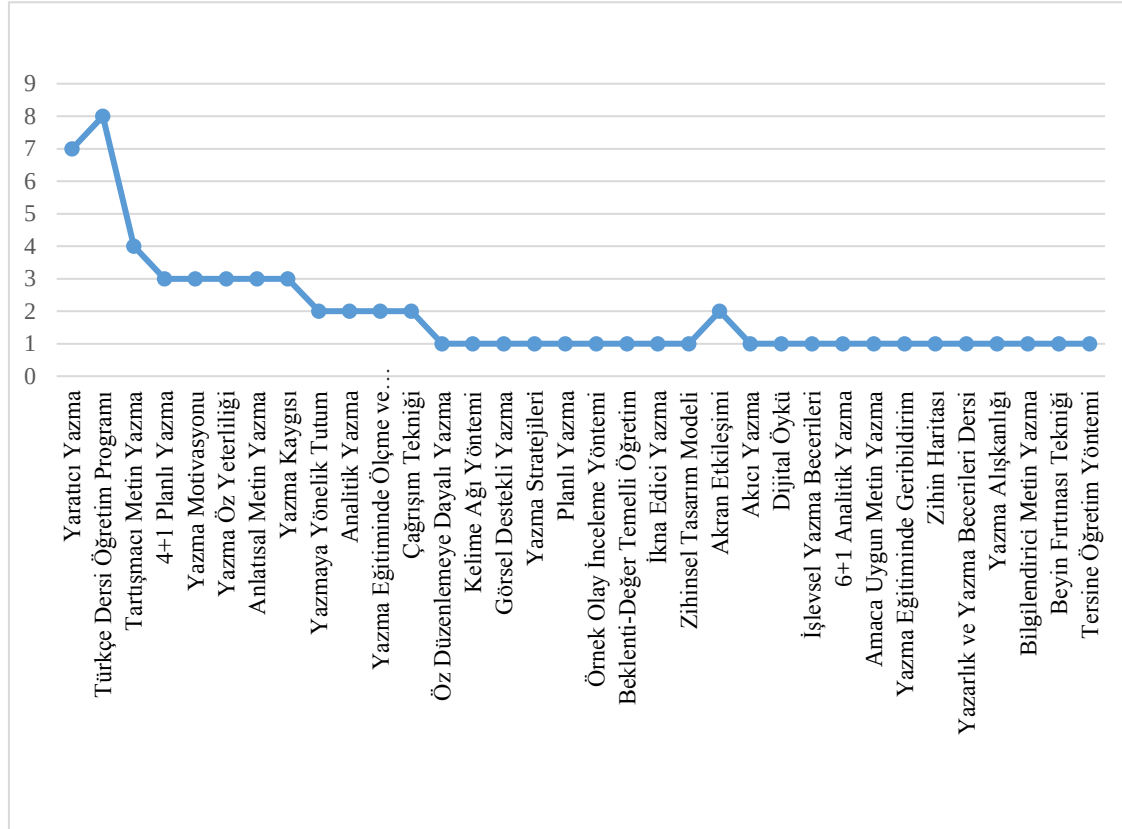
Şekil 1 .Türkçe eğitimi alanında yapılan okuma becerisine yönelik tezlerin dağılımı

Okuma becerisine yönelik tezlerin konu dağılımlarına bakıldığında araştırmacıların okuma becerisine yönelik eksiklikleri kabul edip, farklı yöntem ve tekniklerle okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara sıklıkla başvurduğu görülmektedir.

Türkçe dersi kapsamında geliştirilmesi amaçlanan dört temel dil becerisi, birbiriyle bağlantılı bir şekilde ilerlemektedir. Okuma ve dinleme yoluyla edinilen bilgiler, yazma ve konuşma ile anlatımı sağlamada temel oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, ilköğretim birinci kademedен üniversiteye kadar öğrencilerin pek çoğunun en son gelişen dil becerisi olan yazma becerisinde sıkıntı yaşadığını göstermektedir. Ülkemizde yazılı anlatım dersinin öneminin tam olarak anlaşılmaması, test mantığının hâkim olduğu sınavlar ve bu sınavların yazma tutumuna olumsuz etkileri, yazılı anlatım ürünlerini değerlendirmedeki sorunlar (Ungan, 2007, s. 468; Zorbaz ve

Kayatürk, 2015 s. 1432), yazı yazarken birtakım kurallara uyma zorunluluğunun öğrencide yazmaya karşı olumsuz tutum oluşturmaları (Akkaya, 2011, s. 313) gibi sorunlar, araştırmalar sonucunda yazma becerisinin gelişmesindeki engeller olarak belirlenmiştir.

Farklı değişkenlerin yazma becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak ve yazma becerisinde değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin durumunu tespit ederek durum değerlendirmesi yapmak amacıyla hazırlanan lisansüstü tezler bulunmaktadır. YÖK tez merkezinde “yazma” anahtar kelimesi ile “Eğitim ve Öğretim” konu başlığında “Türkçe Ana Bilim Dalı”, “Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı”, “Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı”, “Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı”, “Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı” altında yapılmış tezler incelendiğinde yazma becerisi ile ilgili tezlerde ele alınan konu başlıklarının şu şekilde dağılım gösterdiği görülmektedir:

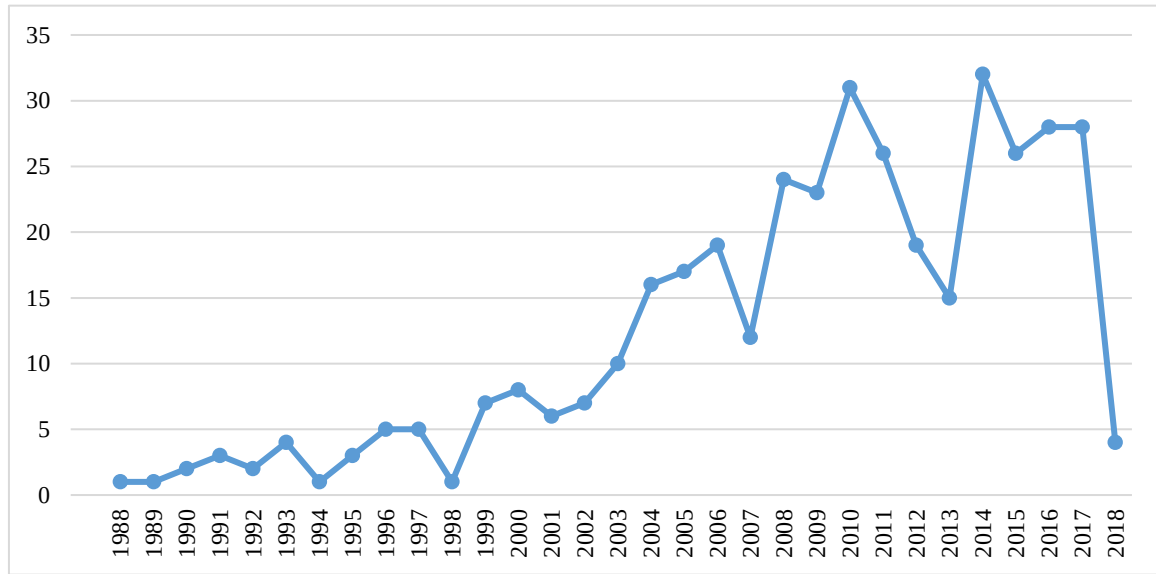


Şekil 2. Türkçe eğitimi alanında yapılan yazma becerisine yönelik tezlerin dağılımı

Araştırmalar neticesinde ortaya konulan sonuçlar, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında sorunlar yaşandığını göstermektedir. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlanan sürecin temelinde öğrenciye yer verilmesi ve öğrenciyi aktif kılarak sürece katılmasının becerilerinin kazandırılmasında olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

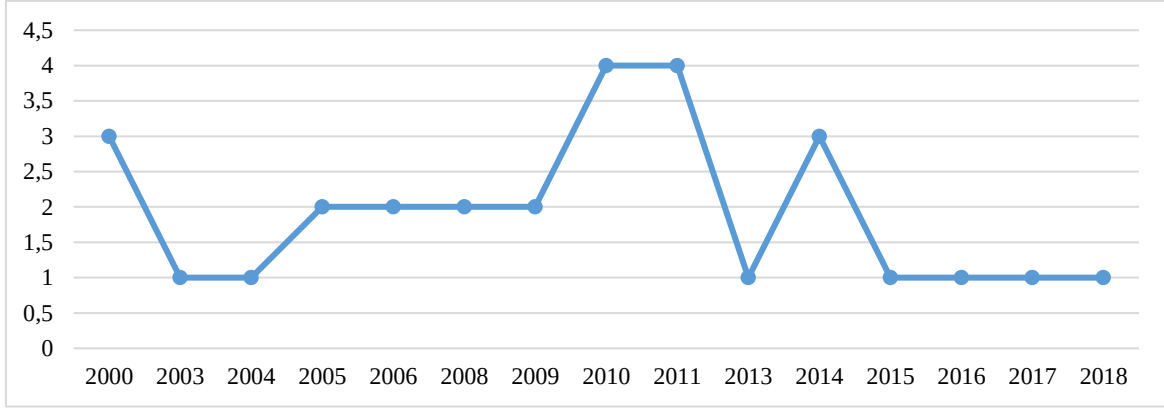
Belirlenen bir kazanıma yönelik hazırlanan süreç çerçevesinde bir olay ya da durumun, bir grup ile birlikte içselleştirilmesini ve canlandırılmasını içeren yaratıcı drama yöntemi, öğretim sürecinde kullanılabilecek, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyerek onların problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olarak çağımızın bireylerden beklentisinin de yerine getirilmesinde önemli katkılar sağlayacak olması ile hem öğretmenlerin hem de araştırmacıların dikkatini çekmiştir.

2018 yılı itibarıyla YÖK tez merkezinde “drama” anahtar kelimesi ve eğitim öğretim konu başlığında yapılan taramada 386 tez ile karşılaşılmıştır.



Şekil 3. “Eğitim ve Öğretim” konu başlığı içerisinde yer alan drama tezlerinin yıllara göre dağılımı

YÖK tez merkezinde “drama” anahtar kelimesi ve “eğitim ve öğretim” konu başlığında yapılan aramada bulunan tezler, Türkçe eğitimi alanıyla olan ilişkilerine göre incelenmiştir. Türkçe öğretiminin temel kavramlarından olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri; Türkçe ders kitabı, öğretim programı ya da öğretmenleri; Türkçe dersinde yöntemin etkililiği üzerine yapılan çalışmalar belirlenmiş ve bu çalışmaların sayıları yıllara göre belirlenmiştir:



Şekil 4. Türkçe eğitimi alanında yapılan drama tezlerinin yıllara göre dağılımı

Tablolardan da anlaşılacağı üzere yaratıcı dramanın genel kabul görmesi 2005 öğretim programları değişikliği ile olmuşsa da yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması yeni değildir. Tablonun yansıttığı bir diğer önemli unsur şudur: Tüm disiplinler ekseninde yaratıcı drama, bir çalışma alanı olarak sıklıkla kabul görse de Türkçe eğitimi disiplini düşünüldüğünde yaratıcı drama, bir çalışma alanı olarak sıklıkla tercih edilmemektedir. Türkçe eğitimi içerisinde yapılan ve dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan tezlerin, genellikle tek dil becerisini temel aldığını görülmektedir. Yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla Türkçe dersinin bütününe kapsayan çalışmalar da alanyazında yer almaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin bir arada ele alındığı çalışmaların ise çok az olduğu görülmüştür. Drama yöntemi temelinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan iki lisansüstü çalışma tespit edilmiştir (Kaya Güler, 2008; Koç, 2009).

Yaratıcı drama, içerdiği özellikler ve katılımcısına sağlayacağı yararlar konusunda Türkçe öğretimi sürecinde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde yaşantıya aktarılabilir uygulamalar içermesi açısından önem kazanmıştır. Yaratıcı drama ve Türkçe öğretiminin birleştirilmesine yönelik çalışmalarda, yöntemin Türkçe dersinde kullanımı; yöntemin etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde değişiklik yaratıp yaratmadığı; temel dil becerilerinin yaratıcı drama yöntemi ile geliştirilmesinin mümkün olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Dil eğitimi süreci içerisinde drama genel başlığı altındaki çalışmalara bakıldığında, Türkçe dersi kapsamında yaratıcı drama yönteminin kullanımının öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı görülmektedir (Ünsal, 2005; Maden, 2010; Nurses, 2014; Selmanoğlu, 2009). Ünsal (2005), yöntemin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, Nurses (2014), 7. sınıf öğrencilerinin ders başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Selmanoğlu (2009) yaratıcı drama yöntemi

kullanımı sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin grup içerisinde ve gruplar arasında oluşan farklılığını tespit etmiştir. Maden (2010), araştırmasında yaratıcı dramanın 6. sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri ve dil bilgisindeki başarı durumlarına etkisinin yanı sıra hatırd tutma düzeylerine etkisini de incelemiştir.

Drama yöntemi temelinde öykü oluşturma sürecinin 6, 7 ve 8. sınıfların temel dil becerileri, dil bilgisi ve yaratıcılığın gelişiminde etkisi olduğunu tespit eden Kara (2010), yöntemin öğrencilerin derse karşı olan olumlu tutum puanları üzerindeki etkisini de incelemiştir. Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri aracılığıyla 4. sınıf öğrencilerinin iş birliği, adalet, yardımlaşma, sorumluluk, hoşgörü davranışlarını geliştirmede drama eğilimli programın etkisini araştıran Altıntaş (2010), Türkçe ders kitaplarında drama yöntemi ile işlenebilecek metinlerin arttırılmasını önermiştir. Altıntaş'ın (2010) önerisini destekler biçimde Sönmez (2006), Türkçe ders kitaplarında yer alan ve yaratıcı drama yöntemiyle işlenmeye uygun metinleri çözümlemiş; dramatik metinlerin öğrencilerin yaşamı algılama ve anlamlandırmalarında etkiye sahip olduğunu ifade ederek günümüz öğretim amaçları için drama kullanımının bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir.

Türkçe dersinin temel amacı doğrultusunda, dil becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Yazkan (2000), ilköğretim okullarının birinci kademesinde, Köklü (2003) 7. ve 8. sınıf seviyesinde, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde dramatizasyonun etkililiğini araştırmışlardır. İki araştırmada da dramatizasyonun dinlediğini anlama becerisi yanında anlaşılınların hatırlanmasında da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim süreci, öğrenci tutum ve istekliliğinden ayrı düşünülememektedir. Köklü (2003), araştırmasında öğrencilerin derse karşı güdülenmelerinde cinsiyete göre farklılık olup olmadığını da araştırmıştır.

Dil öğretiminde dinleme becerisinin yanında konuşma becerisini de geliştirme amacıyla yaratıcı drama temelli bir model geliştiren Uysal (2014), bu yöntem ile 7. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma başarılarında farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisine yönelik algılarını da tespit eden Uysal (2014), öğrencilerin konuşma becerisini *fark etmek* ve *öğrenmek*, dinleme becerisini ise *algılama*, *dinleme*, *doğaçlama*, *duygu*, *düşünce*, *hayal gücü* ve *anlama* olarak ifade ettiklerini ortaya koymuştur.

Yaratıcı drama etkinliklerinin sözel dil becerileri, diksiyon ve konuşma becerilerine yönelik etkileri de araştırılmıştır. Türkçe eğitimi konuları içerisinde drama yöntemini kullanan ilk

araştırmacılarından Akar (2000), yaratıcı dramanın modern öncüsü kabul edilen Dorothy Heathcote tarafından geliştirilen “Uzman Rolü Yaklaşımı”nı tanıtmış ve Heathcote tarafından uygulanan örnek bir sürecin içerisinde uygulayıcı ve öğrencilerin sözel dil becerilerini analiz etmiştir. Bu analizler doğrultusunda, ilköğretim ikinci kademedeki sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik drama ders planları hazırlamıştır.

Öğretim programlarında diksiyon eğitime yer verilmemesi ve bu eğitimin uygulamaya dönük olması gerekliliğinden hareket eden Tümtürk Yılmaz (2000), 10-12 yaş öğrencilerinin dil gelişim özelliklerine yönelik, yaratıcı drama yöntemi ile oluşturulan diksiyon ders programı hazırlamıştır. Okul sürecinden önce kazanılan konuşma becerisinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkisini araştıran Pat (2017), 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişiminde yöntemin etkililiğini tespit etmiştir. Konuşma becerisi ve yazma becerisinin gelişiminde yöntemin etkililiğini araştıran Aykaç (2011), uygulama sürecini çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulamıştır.

Yazma becerisini konu alan yaratıcı drama çalışmalarında hem yazma becerisinin hem de yaratıcı dramanın farklı tekniklerinden yararlanılmıştır. Karakuş (2000), yaratıcı drama yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırırken Türkel (2011), yöntemin 8. sınıf öğrencilerinin yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutumuna etkisini incelemiştir. Peker (2015), yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel yöntemleri karşılaştırmak yerine, yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet/yarım bırakılmış materyal tekniği ile yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir.

Diğer çalışmalardan farklı olarak Karateke (2006), yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım sürecindeki sözcük dağarcığına etkisini araştırmıştır. Bu süreçte öğrencilerin yazılı anlatımları içerisindeki sözcük dağarcığında, yöntemin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama yöntemi ile kurgulanan bir yazma modeli geliştiren Serin (2005), Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı derslerinin çağın gereklerine uygun olarak yeniden yapılandırılmasını önermiştir.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı tarafından uygulanan “Okuyorum Oynuyorum” isimli yaratıcı okuma etkinliklerinde yaratıcı drama uygulamaları gerçekleştiren Yılmaz (2009), bu etkinliklerin öğrencilerin okuma tutumu, kitap ve okuma-anlama etkinliklerine bakış açısı, okuma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner (2018) de araştırmalarında yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma

motivasyonu ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Erden (2016), araştırmasında iş birlikli öğrenme, dramayla öğrenme ve geleneksel öğrenme ortamlarının okuma becerisi üzerindeki etkisini araştırmış, Çöklü Özkan (2018), yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Kaya Güler (2008), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve anladıklarını yazı ile anlatma becerilerini kazanmasındaki etkisini ortaya kaymayı amaçlamıştır. Koç (2009), araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde dramatizasyon ile yaratıcı dramanın etkisini karşılaştırmıştır.

Eğitimde yaratıcı drama uygulamalarının çıkış noktası olan yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaratıcı dramanın etkililiği konusundaki çalışmaların geçmiş yıllarda yoğunlaştığı, günümüzde ise yaratıcı dramanın farklı değişkenlerle birleştirilerek, belli bir tasarı doğrultusunda sunulduğu çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir.

Yaratıcı drama yöntemine yönelik ilk çalışmalarda, akademik başarıya odaklanılmadığı görülmektedir. Schmidt, Goforth ve Drew (1975), yaratıcı dramanın anaokulu öğrencilerinin yaratıcılığı üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmışlardır. Yaratıcı drama uygulamaları sonrasında görsel ve sözel ipuçlarına dayanan iki tür yaratıcılık testi uygulayarak bu etkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Henderson ve Shanker (1978), araştırmalarında temel okuma kitaplarında kullanılan drama etkinliklerinin, metindeki ayrıntıların tanınması ve hatırlanması, olayların sıralanması ve ana fikrin bulunması üzerindeki etkisini araştırmışlardır.

Gray (1987), altıncı sınıf; Rose, Parks, Androes ve McMahon (2000), dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma derslerinde kullanılan drama etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Huey (2000), ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgede yer alan öğrencilerin, akıcı okuma becerileri üzerinde dramanın etkisini incelemiştir.

Krueger ve Ranalli (2003) ile Milord (2007) dramanın, okuma becerisi ile ilgili zorluklar yaşayan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. DuPont (1992), okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma becerilerinin geliştirilmesinde uyguladığı yaratıcı drama etkinliklerini, çocuk edebiyatı metinleriyle bütünleştirmiştir.

Cormack (2003) drama yönteminin kısa hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisini; Cremin, Goouch, Blakemore, Goff ve Macdonald (2006) ile Laurin (2010) drama yönteminin yazı

yazma ve yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Christou (2011), drama ile bütünleştirilmiş yazma derslerinin öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve görüşleri, yazma konusu ile ilişki kurma düzeyleri ve yazı kalitesine etkisini araştırmıştır.

Garcia (2014), derslerinde süreçsel dramayı kullanan öğretmenler ile yaptığı görüşmelerde drama ile okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra yazma becerilerinin de geliştiği; bu uygulamalara katılan öğrencilerin daha iyi yazarlar hâline geldiğine yönelik görüşler elde etmiştir. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde birçok akademik çalışma yapılmış olmasına karşın, bu becerilerin etkili ve verimli bir gelişim süreci içerisinde gerçekleştirilmesinde tereddütler olduğu görülmektedir. Bu tereddütlerden biri, hangisinin öncelikli olduğuna yönelik, diğeri de kullanılan yöntemlerin tam ve etkili olup olmayacağına yöneliktir. Bu yüzden, birçok yöntemle bütünleştirilebilen yaratıcı drama yönteminin, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olup olmadığının bilimsel olarak ortaya konması gerekmektedir.

Yaratıcı dramanın disiplin ve yöntem boyutunu ele alan çalışmalar, yöntemin etkililiğinin kabul edilmesi yönünde olumlu örnekler oluşturmaktadır. Bu nedenle yöntemin etkililiğine yönelik yapılacak çalışmaların farklı ve denenmemiş alanlarda yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca sadece yöntemin etkisini göstermekle yetinmeyip yöntemi kullanacak eğitimcilere de yol göstermesi açısından düzenlenen etkinlik planlarının belli bir program çerçevesinde sunulması önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmada, Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu kabul edilmiş ve bu etki, okuma ve yazma becerileri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada Türkçe dersi içerisinde okuma ve yazma becerilerini temel alan yaratıcı drama planlarının uygulanabilirliği de sorgulanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışma, Türkçe öğretiminin temel amaçlarından olan anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasını, okuma ve yazma becerileri doğrultusunda geliştirmeye yönelik planlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama yöntemini kullanarak oluşturan öğretim süreci planlarının, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak ve bu planların gerçek öğretim ortamlarında uygulanabilirliğini sorgulamaktır. Bu amaçtan hareketle çalışmanın temelini, “Türkçe öğretimi sürecinde, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama temelli bir süreç planlamak mümkün müdür?” problem

cümlesi oluşturmaktadır. Bu ana probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemler sorgulanmıştır:

Alt problem 1- Deney ve kontrol gruplarının okuma ve yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Denence 1: Deney ve kontrol grubu katılımcılarının yazma becerisine yönelik ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir.

Denence 2: Deney ve kontrol grubu katılımcılarının okuma becerisine yönelik ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir.

Denence 3: Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan öğretim süreci planları ile eğitim gören deney grubu katılımcılarının yazma becerisi puanlarında, son test puanları lehine anlamlı bir farklılık mevcuttur.

Denence 4: Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan öğretim süreci planları ile eğitim gören deney grubu katılımcılarının okuma becerisi puanlarında, son test puanları lehine anlamlı bir farklılık mevcuttur.

Alt problem 2- Okuma ve yazma becerisinin gelişiminde yaratıcı drama yöntemi temelli öğretim süreci tasarlanabilir mi?

Denence 5: Okuma ve yazma becerisinin gelişiminde yaratıcı drama yöntemi temelli bir öğretim süreci tasarlanabilir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Yaratıcı drama yönteminin etkililiğini ölçen araştırmalara bakıldığında, araştırmaların genellikle yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile sadece bir tane dil becerisinin geliştirilmesi amacı doğrultusunda ele alındığı görülmektedir. Bu çalışma, ana dili olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerilerini bir arada ele alarak öğretim süreci tasarlaması bakımından, Türkçe eğitimi alanının belirtilen dil becerilerini birlikte geliştirmeyi amaçlayan az sayıda yaratıcı drama çalışması içermesi açısından ve uygulama temelli olması sebebiyle alanyazına katkı sağlayacaktır.

Çalışmada sunulan öğretim süreci önerisi, Türkçe öğretmenleri tarafından doğrudan uygulanabilir özelliğe sahiptir. Çalışma sonunda yer verilen ve araştırmanın temel basamağı olan atölye planlarını içeren öğretim süreci, kazanımlar çerçevesinde hazırlanması sebebiyle

Türkçe derslerinde öğrenme-öğretme sürecine bir değişiklik yapılmadan dâhil edilebilecektir. Yöntemin uygulama sürecini ele alan kimi çalışmalarda tüm öğretim sürecine yer verilmemesi, çalışmayı öğretim sürecini sunması açısından değerli kılmaktadır.

Bir beceri dersi olan Türkçe, eylem temelli bir öğrenme-öğretme süreci ile daha etkili hâle getirilmektedir. Birbiriyle iç içe geçmiş olan dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, sadece tek bir beceri ile sınırlandırılmamalıdır. Okuma ve yazmanın dil edinim sürecinde ilk basamak olarak ele alınması ve genellikle dil edinim göstergesi olarak kullanılması, bu iki becerinin edinme yeterliliğini daha önemli kılmaktadır. İki dil becerisi ile ilgili çalışmalar becerilerin tek yönlü değerlendirilmesine ve geliştirilmesine katkı sunmakla birlikte iki becerinin bütünsel olarak ele alındığı çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe öğretiminin gerçekleştiği süreçte kullanılan yöntem ve teknikler, süreçte ortaya çıkan problemlerin tek yönlü olarak çözülmesine katkı sağlamaktadır. Dil öğretiminin doğası gereği, bu süreçte bütüncül, aktif ve amaca yönelik yaşantılar geçirilmelidir. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin ortaya çıkardıkları sonuçlar kadar, sürecin yürütülmesinde göz önünde bulundurulacak ilkeler ve sürecin işlevselliği de önem kazanmaktadır. Bu nedenle yaratıcı drama yöntemi ile oluşturulan öğretim sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesi ve sürecin tüm aşamalarına çalışmada yer verilmesi, geliştirilen öğretim planlarının gerçek öğretim ortamlarında kullanılabilirliğini göstermek açısından önem kazanmaktadır.

Okuma ve yazmanın birbirini bütünleştirdiği, birinin diğerinden ayrı düşünülemeyeceği gerçeğinden yola çıkarak, her iki becerinin bir arada ve birlikte geliştirilmesinde tutarlı bir yöntem ve bu yönteme bağlı olarak süreç yönetimi yeterliliklerinin de gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu araştırma, başlıca bir çözüm olma iddiasının ötesinde, çözüme odaklanmış bir sistemin olguya dönüştürülerek sonuçlandırılmasını hedeflemektedir. Bu sonuçlandırma, yalnız uygulama ve etkinliklerin rolünü belirlemekle yetinmeyip her bir uygulama sürecinin de bileşenlerinin de önemini somutlaştırmaktadır. Bir araştırmanın önemi, sonuçlarından çok süreçleri ile dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın, süreç odaklı olması bakımından alanyazında geçerli bir konuma sahip olduğu düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

Öğretim süreci planlarının uygulanacağı deney grubunun, dramaya dair ön yaşantısı olmadığı varsayılmıştır.

Veri toplama araçları olarak seçilen belirleyicilerin, çalışmanın amacına hizmet ettiği varsayılmaktadır.

Ön değerlendirme ve son değerlendirme, objektif koşullar altında gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının akademik seviyeleri, birbirine yakındır.

Eğitim sürecinden tüm öğrenciler eşit şekilde yararlanmışlardır.

Planlanan öğretim süreçleri, süre açısından yeterlidir.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma; 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Ekim-Mayıs ayları arasında, Ankara ili Pursaklar ilçesi Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu'nda öğrenim gören 26 deney, 25 kontrol grubu katılımcısı ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma, 2005 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2015 yılında yayımlanan taslak Türkçe Dersi Öğretim Programı içinde yer alan, uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiş okuma ve yazma kazanımları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma, araştırma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan, yaratıcı drama yöntemini temel alan, okuma ve yazma becerilerine yönelik 32 saatlik uygulama ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Kazanım: Eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde belirlenen amaçlara yönelik oluşturulan yapılabilirlik ifadeleri.

Yöntem: Seçilmiş olan yaklaşıma dayalı, hiçbir bölümü başkasıyla çelişmeyen, dil özelliklerinin düzenli sunuluşu amacıyla oluşturulmuş genel bir tasarım (Richards'dan aktaran Barın, 1997, s. 19).

Doğaçlama: Grup dinamiğinden hareketle katılımcıların meydana getirdiği oluşum.

Yaratıcı Drama: Hedeflenen kazanıma yönelik olarak lider tarafından tasarlanan plan dâhilinde bir olay, durum yahut olgunun, grup yahut birey tarafından belirli aşamalarla içselleştirmesini sağlayan yapılabirlik temelli eğitim yöntemi.

BÖLÜM II

EĞİTİM FELSEFESİNE GENEL BİR BAKIŞ

Eğitime dair birçok dayanaktan ve bu dayanakları oluşturan yaklaşımlardan söz edilmektedir. Her bilim, kendi felsefeleri üzerine inşa edilmekte ve bu yönde geliştirilmektedir. Eğitim de tek başına bir yapı olmakla birlikte onu ortaya çıkaran ve geliştiren bir felsefeye tabidir. Çalışmanın temelini oluşturmak açısından, eğitim felsefelerinin tarihsel gelişimini gözden geçirmek gerekmektedir.

2.1. Eğitim Felsefesinin Tarihi Gelişimi

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren eğitim faaliyetlerinin içerisinde yer almaktadır. İnsanoğlunun ihtiyaçları, bu eğitim sürecinin yönlendiricisi olmaktadır.

Yetişkinlerle çocuklar ve gençler arasında, bilenle bilmeyen arasında, insanın var olduğu günden beri devam eden eğitim; sosyologlar ve sosyal yöne ağırlık veren eğitimciler tarafından bireyin içinde yaşadığı topluma göre sosyalleşmesi, toplumun kültürünü kazanması, toplumu tam olarak benimsemesi, ona katılması ve toplumun kültürünü geliştirmesi olarak kabul edilmektedir (Ergün, 2015, s. 1).

Eğitim, insanda var olan yetenekleri geliştirirken ona yeni yetenekler kazandırmayı, onu çağın gereklerine uygun olarak geliştirmeyi de hedeflemektedir. Hem eğitimin hammaddesi hem de felsefenin inceleme konusu *insan* olduğundan, doğal olarak eğitim ile felsefe iç içe bulunmaktadır. Aynı unsurun çevresinde gelişen bu iki disiplin, sürekli birbirlerine yaklaşmaktadır (Ocak, 2004, s. 4).

Eğitimin, insanlar tarafından beşerî faaliyetlerin farklı bir alanı olarak kabul edilmesi, eğitim felsefesinin başlangıcı olarak kabul edilmekte; eğitim faaliyetlerinin bilinçli bir şekilde ele alınması, eğitim felsefesinin de başlangıç noktası sayılmaktadır. Günümüzdeki kadar geniş ve karmaşık eğitim amaçları olmasa da ilkel toplumların dahi hayat hakkında felsefi bir

tavırları bulunmaktaydı. Bir başka deyişle, insanoğlu eğitim felsefesinin ne olduğunu bilmeden önce, bir eğitim felsefesine sahipti (Bayraklı, 2002, s. 11). Geçmişte ya da günümüzde, insanoğlunun oluşturduğu eğitim felsefesinin temel dayanak noktası, ihtiyaçlar ve beklentiler olmuştur.

Eğitim ve okul sistemleri, belli felsefe ve görüşler doğrultusunda şekillenmektedir. Felsefenin başlıca çalışma alanı olan varlık felsefesi, bilgi felsefesi ve değerler felsefesi eğitimle yakından ilgili alanlardır. Öğrencilere eğitim ve öğretim sürecinde hangi bilgilerin kazandırılacağı; eğitimin hangi değerler üzerine inşa olacağı; öğretmenin hangi değerleri temsil edeceği; öğrenciye hangi sosyal, kültürel, ahlaki ve estetik değerlerin kazandırılacağı sorularının cevabı, eğitim felsefelerine göre değişiklik göstermektedir (Şişman, 2016, s. 88). Felsefe eğitim durumlarını etkilemekte; eğitim programlarının şekillenmesini sağlamaktadır. Eğitim durumlarını; hedef davranışlara, insana ve bilgiye bakış açısına, akıl yürütme biçimine göre yönlendiren unsur, tercih edilen felsefe olmaktadır (Ocak, 2004, s. 7). Eğitim, insanın etkilenebilirliğinden yararlanarak onun davranışlarını istediği gibi düzenlemekte ve geliştirmekte; eğitim felsefesi ise eğitimi engelleyen sorunları, eğitime yön veren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklamaya çalışmaktadır (Ergün, 2015, s. 2-5). Eğitim felsefesinin en önemli işlevlerinden birisi, eğitim politika ve uygulamalarının dayandığı fikir ve ideallerin dayanakları, geçerlikleri ve benzer yönleriyle araştırılıp bilimsel bir süzgeçten geçirmek olmalıdır (Güçlüol, 1986, s. 5).

Sosyal, kültürel ve tarihi koşulların bir ürünü olarak ortaya çıkan felsefeler, eğitimi etkilemiştir. Felsefede gelişen idealizm, realizm, faydacılık, varoluşçuluk gibi felsefi akımlar, eğitim alanında daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık, varoluşçu eğitim gibi eğitim akımların gelişmesine zemin oluşturmuştur (Şişman, 2016, s. 88).

Felsefe terimi, köken olarak Antik Yunan'a dayanmaktadır. Etimolojik olarak iki bileşenden oluşan terimde *philein*; sevmek, peşinden koşmak ve *sophia*; bilgelik, bilgi anlamlarına gelmektedir. Terimin anlamına bakıldığında felsefenin başlangıçta Yunanlılar için *bilgelik sevgisi* ya da *bilginin peşinden koşma* anlamlarına geldiği görülmektedir (Ajdukiewicz, 2010). Başlangıçta dünyanın temeli, bilginin kaynağı, insanların nasıl oluştuğunu arayan filozoflar, zamanla eğitim ve eğitimin şekli konusunda da bir yol arayışına girmişlerdir. Bu yol arayışı çeşitli felsefelerin temelinde şekillenen eğitim felsefelerinin doğmasını sağlamıştır.

2.2. Felsefi Akımlar ve Eğitime Yansımaları

2.2.1. İdealizm ve Eğitim

İlkçağ Yunan düşünürlerinden beri var olan idealizm, dış dünyadaki varlıkları düşüncenin ürünü veya düşüncenin kendisi olarak kabul etmektedir. İdealizme göre duyu organlarımızın verdiği bilgi, aldatmacadır. Dış dünya, duyumlarımızla oluşmaktadır ve algılarımız yok olursa dış dünya da yok olacaktır. Zihinsel veya tinsel bir idealin önemi üzerinde duran idealizmde *hakikat*, akıl ya da zihinde yer alır; nesneler ancak bizim varlığımızla ve düşüncelerimizle vardır (Ergün, 2015, s. 49; Güçlüol, 1986, s. 5).

İdealizm, temel felsefi sistemlerden birisi; Platon ise felsefe tarihinde ilk büyük idealist sistem kurucusu olarak kabul edilmektedir. İdealizm, ontolojik/metafizik planda hakiki varlığın duyulabilir/algılanabilir değil, aksine düşünülebilir nitelikte olduğu esasına dayanmaktadır (Kök, 2016, s. 39). Platon, yalnızca akla dayanan bilginin gerçekten var olanın bilgisine ve dolayısıyla gerçekliğin bilgisine götürdüğünü savunmaktaydı. Platon'a göre rasyonel bilgi, kavramlar aracılığıyla kazanılan bilgidir. Bizi gerçeklikle sadece rasyonel bilgi tanıstırıyorsa, zihinden bağımsız olan bu mutlak gerçeklik, bize algılarda ve imgelemde verilen şeylerden değil de salt kavramlar aracılığıyla kavranabilen varlıklardan meydana gelmelidir. Düşüncede sadece soyut kavramlar tarafından kavranabilen, algının ve imgelemin kendilerine ulaşamadığı bu varlıklara Platon tarafından *idealar* adı verilmiştir (Ajdukiewicz, 1994, s. 89). Platon için en büyük soru "Bilgi nedir?" sorusuydu. Bilgiyi sadece duyu algılarına dayalı olarak kabul etmek, en eski filozoflardan öteye gidememektir. Bilgiyi bütünüyle zihinsel kabul ettiğimizde, insanın hata yapmasının mümkün olmaması gerekliydi. Bilgi, bütünsel bir duyunun -ruh ya da zihin- rehberliğinde, algılayanla algılanan arasındaki bir etkileşimdi. Platon'a göre ruh ya da zihin, daha önce bir dizi durumdan geçmişti. Zihnin bu önceki döngülerinden edindiği bilgi, uyandırılmayı beklemekteydi. Bu nedenle, Platon'un öğretim kuramına göre bilgi, *anımsamaydı* (Osborne, t.y.). Platon'un idealler dünyasının temelinde şekillenen idealizm, eğitime bakış açısını da bu çerçevede içerisinde geliştirmiştir.

İdealistlere göre gerçek; bir, bölünmez, öncesiz, sonrasız, değişmez ve ölümsüz olduğu için doğru bilgi de bu özelliklere uygun olmalıdır (Sönmez, 1998, s. 15). İdealizme göre zihinde tüm mutlak doğrular yer almaktadır. Akılla mutlak doğrulara ulaşmak mümkündür. Bir eğitim felsefesi olarak idealizm de *değişmez* ve ancak *kendilerine yaklaşılabilen, ama*

tümüyle ulaşılamayan ve ulaşılamayacak olan hakikatlerin varlığından harekete geçmekte, rasyonel düşünce ve bilgiye önem vermektedir (Ocak, 2004, s. 4; Güçlüol, 1986, s. 5).

Eğitim durumları belirlenirken kazandırılacak istendik davranışlar temele alınmaktadır. Eğitim programının temele aldığı felsefe ise davranışların istendik ve istenmedik olmalarının belirlenmesini sağlamaktadır. İdealizmde insan bir araç değil, amaçtır. Eğitim ise insanı özgür ve bilinçlice Tanrı'ya ulaştırma süreci olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, eğitim sürecinin amacı, mutlak doğrular ve Tanrı'ya özgür ve bilinçlice ulaşmak için gerekli olanlardır ve akıl, bu yolda hem bir araç hem de kaynaktır. Bu önermelerden hareketle idealizme göre akla dayalı ve insanı Tanrı'ya ulaştıracak davranışlar, istendiktir. Akıl, her davranışın ölçütü olmalı, akla uygun olmayanlar ise elenerek istenmedik davranışlar olarak kabul edilmelidir. Bu bilgiden hareketle idealizmde eğitim durumlarının, insan aklını çalıştırmaya ve onu Tanrı'ya ulaştırmaya yönelik düzenlenmesi beklenmektedir. İnsan akıllı bir hayvan olduğu için eğitim durumunda öğretmen sadece bilgiyi aktarmamalı, öğrencinin aklını çalıştırmasını ve doğruyu bulmasını da sağlamalıdır. Zihindeki mutlak doğruları ortaya çıkarmak için eğitim durumlarında tümdengelim, tümevarım, tartışma, vahiy, kendini gözleme ve sezgi kullanılmalıdır (Ocak, 2004, s. 6; Sönmez, 1998, s. 41-50). Eğitim, uzun vadede insanda yüksek değerler oluşturmali, insanın kendi kendine karar vermesini sağlamalıdır. Eğitim süreci sayesinde insan kendiliğinden hareket edebilmeli, yaratıcılığını ve aklını tam olarak kullanabilmelidir (Ergün, 2015, s. 49).

İdealist eğitimciler, basitten karmaşığa, parçadan bütüne, tez-antitez'den senteze giden metotları benimsemenin yanında, eğitim durumlarında anlatım metoduna da yer vermişlerdir. Ancak onların kullandığı anlatma metodu, bilgi aktarmaktan ziyade düşünceyi harekete geçirmeyi amaçlamıştır (Bayraklı, 2002, s. 40-42). Düşüncenin harekete geçirilmesinin, bilginin kaynağına ulaşmayı sağlayan sürecin başlamasına etki ettiğine inanılmıştır. Bilgi aprioridir, öncelidir, zihnimizde hazır olarak bulunmakta ve uyandırılmayı beklemektedir. Örneğin, Sokrates ebe rolüyle ortaya çıkıp hiç öğrenim görmemiş bir gencin verili bir karenin iki katı büyüklükte bir kareyi çizebileceğini gösteriyor, bilgiyi doğuruyordu (Osborne, t. y.). Kısaca, idealistlerin benimsediği anlatım metodu, düşünceyi harekete geçirerek insan zihninde var olan bilgiyi gün yüzüne çıkarmayı amaçlamaktadır.

İdealizmde en büyük malzeme, öğrencinin eğitim faaliyetlerine vereceği cevap, göstereceği tepki olarak kabul edilmektedir. 'Kendi kendini eğitmek' tüm idealistlerin benimsediği geçerli, etkili ve verimli bir metot olarak görülmüştür (Bayraklı, 2002, s. 42). İdealizmde eğitim, kendi kendini gerçekleştirme olarak savunulmuş ve insan bilgi depolayan bir

canlıdan daha fazlası olarak kabul edilmiştir. İdealist eğitimciler insanın değerinin çok yüksek olduğuna ve bunun eğitimle daha da yükseleceğine inanmışlardır (Ergün, 2015, s. 49).

Tablo 1

İdealizm ve Eğitim Sürecine Etkileri

Boyut	Nitelikler	Etkiler
Amaçlar	Aklı kullanabilme ve zihni geliştirme	Merkezî otoriteye bağlılık
	Tanrıya ve mükemmelliğe ulaştırma	Akıllı ve kültürlü bireyler yetiştirme
	Kalıcı değerler, evrensel ilkeler	Muhafazakâr değer eğitimi
	Kişilik geliştirme	
Öğrenme-Öğretme Süreci	Soru-cevap/Sokratik yöntem	Klasik ve davranışçı anlayışlar
	Vahiy, sezgi, ezberleme	Bilişsel davranışların aktarılması
	Tümdengelim	Bilginin apriori olması
	Tartışma	
Ölçme Değerlendirme	Norm dayanlı ölçme araçları	Öğrencileri birbiriyle kıyaslama
	Aklın çalıştırılıp/çalıştırılmadığı	Ezbere dayalı ölçme-değerlendirme sistemi
	Zihinsel becerilerin kullanılması	
		Soru-cevap yönteminin kullanılması

Erkılıç, T. A. & Himmetoğlu, B. (2015). İdealist felsefenin eğitim yönetimine ve klasik yönetim yaklaşımlarına etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 94-108.

İdealist felsefe temelinde ortaya çıkan daimici eğitim akımında, insan akıllı bir hayvan olarak tanımlanmaktadır. Eğitim durumlarının merkezinde yer alan ve bu süreci yönetecek olan öğretmen, en akıllı insanlardan biri olmak durumundadır. Öğretmen, ideler dünyasına en yakın olan *altın cevherliler* arasından seçilmelidir. Eğitimin hedefi öğrencileri ideal ve evrensel gerçeklere göre yetiştirmek olduğundan eğitim ortamında gerçek yaşam kopyası örnekler değil, ideal yaşam örnekleri getirilmeli, gerekirse yapay ortamlar düzenlenmelidir (Alacapınar, 2016, s. 20; Sönmez, 1998, s. 94). Perenniyalizm olarak da adlandırılan daimicilik; eğitim amaçlarının, eğitimde temel ilkelerin değişmez olduğunu ve sürekli olmasını savunan bir eğitim akımıdır. Çağdaş hayat hızlı bir değişim içerisinde olsa bile bu değişim içinde insan tabiatı aynı kalmalı, temel ahlak ve prensipleri eğitimin özünü temsil etmelidir (Ergün, 2015, s. 53). Daimicilikte amaç, ideal tip insan yetiştirme, mutlak ve evrensel gerçeklere ulaşmadır. Bu süreçte evrensel değişmez konular öğretilirken klasik kitaplar okutulmaktadır. Öğrencinin pasif, öğretmenin aktif olduğu bu akımda, akla dayalı ve eliti seçen sınavlar kullanılmaktadır (Ulubey ve Aykaç, 2017, s. 1177).

Daimicilik, eğitimin evrensel niteliklere göre şekillenmesi gerektiğini kabul etmektedir. Daimicilere göre insanın doğası ve ahlaki ilkeleri değişmez. Bu nedenle, insanların değişmez gerçeklere göre yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu yaklaşımın eğitsel hedefi, değişmeyen evrensel ve entelektüel bir eğitim ile zekâ düzeyi üstün, seçkin insanlar yetiştirmektir (Çelik, 2006, s. 4). Daimiciler, eğitim hedefinin ve içeriğinin değişmez gerçeklere dayandığı eğitim ortamları oluşturmayı hedeflemişlerdir.

En eski ve etkin felsefelerden bir olan idealizm, ulaşılmak istenen en ileri, yüksek ve güzel duyguları kapsamaktadır. İnsanı merkeze alan bu felsefe, değişmez gerçeklere dayalı olması sebebiyle son yüzyılda etkisini büyük çapta yitirmiş, etkinliği azalmış ve idealizme yönelik eleştiriler artmıştır (Güçlüol, 1986, s. 4-10).

İdealizm bir diyalektik olarak düşünüldüğünde, sonuç odaklı gibi görünse de aslında beklenen bir hedef olduğu daha çok vurgulanmaktadır. Bununla birlikte idealizmin *mutlaka olmalı* yönündeki çaba ve dayatmaları, beklenen sonuca ulaşılmasını engelleyebilmektedir. Özetle, idealizm beklenir, ama her zaman sonuçlanması mümkün olmayabilir.

2.2.2. Realizm ve Eğitim

Realist felsefeye göre gerçek, zihnimizin dışında yer almaktadır. Zihnimizdeki bilgiler, dış dünyadan aldığımız duyumlara göre şekillenmekte ve yeni faktörler çıktığında ona göre değişmektedir. Bilgide esas olan dış dünyadır, zihnimiz değildir (Ergün, 2015, s. 50). Realistlere göre aklın kuralları deney, gözlem ve araştırmayla oluşturulmaktadır. Realizme göre bilgi, aposterioridir. Doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığımız için tüm bilgiler ve ilkeler sonradan öğrenilmekte; bilgi, gerçeklerin algılanmasına dayanmaktadır (Sönmez, 1998, s. 33).

Aristoteles'te kaynaklarını bulan realizm, çağdaş eğitim için temel bir felsefe olarak görünmektedir. Realizmde eğitimin hedefi bilgiyi kullanmak, bilgiyi keşfetmek ve bilgiyi başka alanlara transfer etmek olarak belirlenmiştir. Realizmde ele alınan bu bilgi, insanın aklını kullanma potansiyelini anlamada temel bir unsur olmanın yanında kişisel, sosyal, ekonomik, siyasal, moral ve estetik gibi yaşamdaki tüm unsurlarla yüz yüze gelmeyi sağlayan bir olgudur (Gutek, 2001, s. 56).

Realizmde eğitim, sosyal bir ortam içinde meydana gelmekte ve öğrencilerin neler öğreneceğine, öğretmen karar vermektedir (Ergün, 2015, s. 50). Realizmi temel alan eğitim süreçlerinde hedef, yeni nesillere kültürel mirası aktarmak, insanı toplumsal yaşama

hazırlamak, onu mutlu ve erdemli kılmaktır. Eğitimde istendik davranışların ölçütleri *toplum ve doğaya uyum sağlama, doğayla yarışır hâle gelmesi için insanı bilgi ve becerilerle donatma* olmalıdır (Sönmez, 1998, s. 42).

Realist eğitim ortamlarında bilgi elde etmek için bilimsel yöntem ve duyulardan yararlanılmalı; deney, gözlem, araştırma ve bilimsel yöntemle ağırlık verilmeli; tümevarım baskın olarak kullanılmalıdır. Doğru düşünme sürecini öğreten tümevarım ile tek tek olgulardan hareketle tüme gidildiği için bu süreç içerisinde elde edilen bilgi, mutlak doğru olarak kabul edilmektedir (Sönmez, 1998, s. 33-42). Realist bir okulda öğretimin hedefi, öğretmenin sahip olduğu bilgiyi öğrencilere aktarmasıdır. Öğretmen, öğrencinin önceki eğitimine ve bilgi birikimine en uygun yöntemle ders işlemeli; anlatma, tartışma veya deney, gözlem gibi çeşitli yöntemleri bir arada kullanılmalıdır (Gutek, 2001, s. 54-55).

Realizmde estetik değerler, doğayı yansıttığı ölçüde güzeldir; ahlak açısından iyi olan, en çok insanın yararına olanıdır. Çevreye uyum gücünde bir varlık olan insan, iyi ve kötünün bir karmaşasıdır (Ocak, 2004, s. 5).

İdealizmde görülen eksiklikler, farklı bir felsefenin doğmasına zemin teşkil etmiştir: Realizmin kurucusu olarak kabul edilen Aristoteles, kendinden önceki fikirleri temel alarak yeni bir felsefe ortaya çıkarmıştır. Platon'a göre nesneler, idealar âleminde pay aldıkları ölçüde doğru kabul edilirken Aristoteles, ideaların nesnenin içinde olduğunu kabul etmiş, nesneleri nesne yapanın bu idealar olduğunu söyleyerek onlara form (şekil) adını vermiştir. Form, her nesnenin özünde bulunan, maddeye biçim ve canlılık kazandıran bir özellik olarak kabul edilmiştir. Aristoteles, bu görüşü ile nesneler âlemi ve idealar âlemini birleştirmiştir (Sönmez, 1998, s. 84). Eğitim için gereken potansiyel güç, insanın bu dünyada var olmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu potansiyel gücün aktif hâle geçebilmesi, istendik yönde alışkanlıkların oluşturulması aklın doğru kullanımıyla sağlanabilecektir. Aristoteles'e göre aklın doğru kullanımını sağlayacak olan eğitim hem toplum hem de kişi açısından yapılmalıdır. Bütün, parçadan önce geldiği için ağırlık toplumsal eğitime verilmelidir. Toplum, kişiden önce gelmektedir (Yılmaz, 2004, s. 152).

Aristoteles'in sisteminde eğitim, siyaset biliminin bir parçasıdır ve bu yüzden pratik bir bilimdir. Eğitim, devletin refah ve mutluluğunu yükseltme ihtimali olan işleri gerçekleştirecek bir kişilik yoğurmanın yanı sıra ruhu, pratik ihtiyaçlar giderildiğinde ortaya çıkacak serbest zamanı doğru bir şekilde değerlendirmeye hazırlamayı hedeflemiştir (Burnet, 2008). Aristoteles'in fikir dünyasında eğitim, yönetim şeklinin ilkelerine göre

belirlenmeli; yasalara dayalı olmalı; insana, erdemli ve onurlu bir hayat sağlamalıdır. Bu temel üzerine inşa edilmeyen eğitim, insanların kendini gerçekleştirmesi, erdemli ve onurlu bir hayat sağlaması anlamına gelmeyecek, başkalarının istek ve eğilimleri doğrultusunda yönlendirilme anlamı taşıyacaktır (Yılmaz, 2004, s. 153). Aristoteles'in eğitim düşüncelerinde yer verdiği bir başka husus eğitimin şeklidir. Aristoteles, eğitim sisteminin nasıl olacağına, neyin nasıl öğretilceğine; istediği yaşam, benimsediği zihin, sanat ve düşün anlayışına göre *devletin* belirlemesi gerektiğini savunmuş (Yılmaz, 2004, s. 154); bu görüşü çerçevesinde düşündüğü eğitim modeline uygun bir program oluşturmuştur.

Aristoteles'in oluşturduğu eğitim programında, beş yaş dönemine gelinceye kadar ders ya da zorunlu alıştırmalara başlanmaması; bunun yerine çocuğu, bedeni uyusukluğa alıştırmayacak kadar ve her şeyden evvel *oyunla hareket ettirmek* gerekmektedir. Aristoteles, bu dönemde oynanacak oyunların çok sert ya da yumuşak olmamasını, çocuklara anlatılacak gerçek ya da uydurma öykü karakterlerinin çocuk gözetmenleri denen görevlilerce özenle seçilmesi gerektiğini savunmuştur. Aristoteles'e göre bu yaş döneminde oynanan oyunlar, çocukları hayatın uğraşlarına hazırlamalı ve ileride ciddiyetle yapacakları şeylerin benzerleri olmalıdır. Aristoteles'in oluşturduğu eğitim programında beden eğitimi, zihinsel eğitimden önce gelmektedir. Beden şekillendirildikten sonra zihinsel eğitim bunun üzerine kurulacaktır. Çocukların bakımından sonra, Aristoteles, gençlerin eğitimi üzerinde düşünmüştür (Yılmaz, 2004, s. 156; Burnet, 2008). Bu aşamada da öncelikle gençlerin eğitiminin tek tek kişilere mi bırakılacağı yoksa devlet eliyle mi yapılacağını tartışmış ve eğitimin devlet eliyle olması gerektiğini şu şekilde özetlemiştir:

Belli bir yönetim tarzı kendisiyle uyumlu bir eğitim talep eder; çünkü herhangi bir yönetim tarzının devamı, kural olarak o yönetim tarzına özgü ruhun ya da karakterin varlığına ihtiyaç duyar. Demokrasinin tesisi ve devamı demokratik ruhun, oligarşinininki de oligarşik ruhun varlığının bir sonucudur. Daha iyi ruh, daha iyi yönetim tarzını doğurur (Burnet, 2008).

Aristoteles oluşturduğu bu eğitim programında, insanın yetiştirilip geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Çocuklar, oyun ve bedensel hareketlere yatkın oldukları için ergenlik öncesinde bedensel hareketler ve alıştırmalara gereken önem verilmelidir. Ergenlik öncesinde eğitimin en önemli etkisi uygun değerlerin ve moral alışkanlıkların geliştirilmesi yönünde olmalıdır. Bu dönemde, çocuklara ilerideki eğitim süreçlerinde ihtiyaç duyacakları okuma, yazma ve hesap yapmanın esasları öğretilmelidir (Gutek, 2001, s. 43).

Realizme dayanan eğitim felsefesi, esasicilik olarak kabul edilmektedir. Özcülük olarak da adlandırılan esasicilik, daimicilik gibi eğitilmiş insanların bilmeleri gereken temel şeyleri

eğitimin merkezine almayı savunmaktadır. Eğitimin özü bellidir ve bunları aktaracak olan öğretmendir. Eğitim sürecinde öğrencinin ilgilerine dayanmak, geçici bir şeydir. Bu nedenle öğretmenin kuracağı denge, eğitimin amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Ergün, 2015, s. 54).

Realizmi temel alan esasicilikte, insanın topluma uyum sağlaması önemlidir. Bu eğitim süreçlerinde kültürel mirası koruma ve başat kültürel değerleri aktarma amaçlanmaktadır. Bilgili ve becerili bireyler yetiştirmenin amaçlandığı esasicilikte, ezber ve ezbere yapıp gösterme kullanılmaktadır (Ulubey ve Aykaç, 2017, s. 1177).

Esasicilikte, insanların eğitilmiş kabul edilmesi için sahip olmaları gereken temel ilkeler bulunmaktadır. Öğrenme sürecinin çok sıkı, gerekli durumlarda zorlayıcı olarak planlanması ve öğretmen girişimciliğinin temel alınması gerekmektedir. Esasicilere göre öğretim programında ağırlık konu alanına verilmeli ve konu alanı iyi düzenlenmelidir. Bu görüşe göre, geçmişten gelen düşünce ve değerlerin önemli yanları korunup yeni kuşaklara kazandırılırsa, gelecekte daha üstün bir uygarlık yaratılabilir (Çelik, 2006, s. 4).

Realizm, gerçek ve gerçeğin olduğu gibi algılanıp sunulması olarak kabul edilmekle birlikte realizmde yorumlamanın ötesinde sunulma ve sunulanın olduğu ve algılandığı şekilde ortaya konması esas alınmaktadır. Eğitimde realizmden beklenen, sürecin olduğu gibi algılanması, uyumsuzluk ve çelişki barındırmaması, kendi içerisinde tutarlı olmasıdır. Eğitimin gerçeklerle örtüşmesi demek, geçmişle gelecek arasında doğrusal bir bağ oluşturmaktır. Bu bağ ne kadar sağlamsa eğitim de gerçeklere o denli bağlı ve kuvvetlidir.

2.2.3. Varoluşçuluk ve Eğitim

İnsan özgürlüğüne önem veren varoluşçuluk, temelinde insanın kendisini ve kendi gerçekliğini tanımasını taşımaktadır. Bu akım, her insanı kendine özgü ve benzersiz olarak görmekte ve bireyseliği savunmaktadır (Ergün, 2005, s. 60).

Varoluşçuluk felsefesine göre dünyada insandan başka bütün varlıklar önce yapılır, sonra var olur. Varoluşçulukta, insan kendi varlığını kendisi yaratır, canlılar içinde bunu yapan tek varlıktır (Ergün, 2005, s. 60; Ergün, 2015, s. 52).

Varoluşçulukta bilgi, her insana göredir ve şüpheli bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle arkhe, tek tek her insandır. Bilgi edinmenin yolu ise sezgidir; an önemlidir, geçmiş ve gelecek yoktur. İnsanın kendinin farkına varabilmesi için 'sınır durumunda' bulunması

gerekmektedir. Örneğin ‘ölümle burun buruna’ gelen bir insan, yaşamın anlamına varmaktadır. Bu nedenle insan, yapıp ettiklerinin bir toplamıdır (Alacapınar, 2016, s. 22; Sönmez, 1998, s. 14-44).

Varoluşçular var olandan, bilinenden ve duyularla tanınandan işe başlamaktadırlar. Bu bakış açısı, düşünce sistemlerine bağlı konuların öğretilmesini etkilemekte ve varoluşçuları okul konularının, *sübjektifliğin gerçekleşmesinde gerekli araçlar* olduğunu düşünmeye götürmektedir (Büyükdüvenci, 1983, s. 402).

Varoluşçu anlayışa göre kalabalık insan toplulukları içinde bile insanlar yalnızdırlar ve bazı kaygılar taşımaktadırlar. Eğitim sürecinde kullanılan grup merkezli öğretim yöntemlerinde bireyler grupla kaynaşık hâle getirilmekte, bireylerin özellikleri ve özgürlükleri zarar görmektedir. Bir kişi, bir gruba özgür istemi ile katıldığında bile kişinin bireysel tercihlerine çok daha fazla fırsat verilmelidir. Okullardaki grup merkezli öğretim sistemlerinde, tercihler özgürce yapılmamaktadır. Varoluşçulukta eğitim, kişinin kendi kendini gerçekleştirmesinin bir vasıtası olduğu için grup öğretiminde bireyler, tekliklerini ve bireyselliklerini ortaya çıkarmak için teşvik edilmelidirler (Ergün, 2015, s. 52; Gutek, 2001, s. 136).

Varoluşçu görüşe dayanan öğretme-öğrenme sürecinde mutlak bir sübjektiflik söz konusudur. Varoluşçuluğa göre insan; bilginin, aklın, okulun üzerindedir (Büyükdüvenci, 1983, s. 404).

Varoluşçu bir eğitim sisteminde çeşitli yöntemlerin kullanılmasına izin verilirken belirsiz bir öğrenci-öğretmen ilişkisine izin verilmemelidir. Varoluşçu eğitim anlayışında, öğrenenlere yaşadıkları durumlara ilişkin bir bilinç oluşturmak amacıyla soruların sorulmasını temel alan Sokratik diyalog, bir yöntem olarak kullanılabilir. İdealist görüşten farklı olarak varoluşçulukta, bu yöntem kullanılırken öğretmen de sorulan soruların cevabını bilmez; en ideal soru, cevabı yalnızca öğrenciye bağlı olandır. Varoluşçu görüşte öğretmenin görevi, öğrencilerin bireyselliklerini ifade edebildikleri bir öğretim sağlamaktır. Öğretmen, yaşamın anlamına ilişkin sorularla kişisel doğruyu aramaları için öğrencilerin ‘farkına varma’ düzeylerini yoğunlaştırmaktadır. Böyle bir öğretimde, öğrenciler kendilerini belirleme/tanımlama sorumluluğuyla yüz yüze gelmektedirler (Gutek, 2001, s. 144). Eğitim, insanı sınır durumuna getirmeyi amaçladığı için eğitim etkinliğinin temelinde *insan* olmalıdır. Bu nedenle kişi neyi, nasıl, nerede öğrenmek istiyorsa onu seçip kullanabilmeli, ona hiçbir bilgi, beceri, duygu zorla öğretilmemelidir. Böyle bir eğitim sürecinde öğretmen, öğrenciye seçenek sunan ve ona yol gösteren biri olmalıdır. Öğrenci; kazanımlarını, içeriği,

eğitim ve sınav durumlarını, okulu, eğitim zamanını seçebilmeli ve düzenleyebilmelidir (Alacapınar, 2016, s. 22). Varoluşçulukta istendik davranışların ölçütü, ‘tek insan, sezgi, an, özgürlük ve sorumluluk, toplumdan kurtulma, sınır durumunda bulunma, kişinin kendini gerçekleştirme, varoluş’ olarak düşünülmektedir (Sönmez, 1998, s. 44). Varoluşçuluk, ilk ve en eski eğitim felsefeleri gibi bireyin toplumda var olmasını sağlayacak, geçmişle bağ kuracak bilgiler yerine, bireyin tek ve özel olması düşüncesinden hareket ederek bireyi eğitim sürecinin merkezine yerleştirmektedir.

2.2.4. Pragmatizm ve Eğitim

Pragmatizm, 20. yüzyılda Amerika’da ortaya çıkmıştır. Yararcılık diye anılan pragmatizm; deneycilik, aletçilik, işlevselcilik gibi isimlerle de adlandırılmaktadır (Ergün, 2005, s. 59).

Pragmatizm, pratiğin teori üzerinde üstünlüğü esassından doğmuştur. Bu felsefeye göre teoriyi yaratan iştir. Gerçekliğin değeri, deneyimlerin bizi tatmin etmesinden, pratik faydaya uygun olmasından ileri gelmektedir (Ülken, 2013).

Pragmatizmde arkhe, sürekli değişimdir. Bu nedenle eğitim, ideal bir gerçeğe ya da değişmez bir yaşama göre düzenlenemez. Eğitimin temelinde ‘eğitim yaşamın kendisidir’ ilkesi yer almaktadır. Yaşam sürekli bir değişim içerisinde. Bu nedenle öğrenciye aktarılabak bilgi, beceri ve duygu da sürekli değişmektedir. Bilgi sürekli değiştiği için eğitim, kişiye değişen bilgiye ulaşma, onu elde etme yollarını öğretme ve sorun çözme becerisini kazandırmalıdır (Alacapınar, 2016, s. 21). Eğitim, öğrencinin kültürlenme ve sürekli değişen dış dünyaya uyum sağlama ihtiyacına cevap vermelidir. Öğrenciye çalışma yollarını, olayları ve durumları değerlendirmeyi, pratik bir sonuca götürmeyi öğretmelidir (Ergün, 2015, s. 51). Pragmatizme göre doğru, insan yaşantısından kaynaklanan deneysel/pratiksel bir olgudur (Gutek, 2001, s. 91).

Kanaatlerimiz, pratik faaliyetlerimizden bağımsız değildir. Kanaatlerimiz, eylemimizi etkilemekte, ona yön vermekte; eylemi gerçekleştiren kişiye, onu amacına ulaştıracak etkili yolları ve araçları göstermektedir. Kanaatlerin eylemler üzerindeki etkisi, eylemi başarılı kılıyor ve bize düşündüğümüz amaçlara ulaşma olanağı veriyorsa, kanaat doğrudur. Örneğin, karanlık bir odada ışığı açmak istiyoruz. Elektrik düğmesinin kapının sağında olduğunu tahmin ediyoruz. Kişinin bu kanaati, ışığı yakma amacıyla kişinin elini kapının sağına götürür. Yani eyleme özel bir yön verir. Kişinin kanaati tarafından yönlendirilen eylem, ışığın yakılması sonucuna götürüyorsa, kanaat doğrudur. Eğer kişinin kanaati

tarafından belirlenen doğrultuda gerçekleşen eylem, başarısız bir eylem olursa, kişinin kanaati yanlış kabul edilir (Ajdukiewicz, 2010).

Pragmatizme dayanan öğretme-öğrenme sürecinde istendik davranışlar; ehliyet, güç, verimlilik, yarar, iş birliği yapma, problem çözme, bilginin göreceliğine inanma özellikleri taşımaktadır. Eğitim, hayatta kullanılacak bilgi ve beceriler kazandırma, demokratik yaşam tarzını öğretme, iş birliği içinde çalışmayı sağlama amacına ulaştıracak konu ve derslerden oluşmalıdır. Eğitim ortamı, hayatın gerçekleriyle iç içe olmalı; değerlendirmeler, problem çözmeye yönlendirmeli; öğrenciler problemlerle karşı karşıya bırakılmalı, ezbere yer verilmemelidir (Gezer, 2012, s. 85). Pragmatistlere göre eğitim, teknolojinin toplumda meydana getirdiği değişimleri öğrencilere aktarmalı ve onları, bu değişime katkı sağlamalarına yönelik yetiştirmelidir. Bunun için eğitim sürecinin öğrencide oluşturacağı ruh, onun ekonomik, siyasi ve sosyal problemlere vermesi gereken cevabı keşfetmesini sağlamalıdır. Öğrenci, problemleri çözerken doyurucu çözümler bulabilmeli, yeni problemlerin yenilikleri doğuracağını fark edebilmelidir (Bayraklı, 2002, s. 182).

Pragmatist eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir. Bu bakış açısı sebebiyle, programlarda hayata dair tüm uğraş alanları yer almalı; okul ve okul dışı yaşam birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Dersler kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru düzenlenmelidir. Konular yaşamdan seçilmeli, uygulama ile kuram iç içe olmalı, bilgi ve düşünce pratikte öğrenciye fayda sağlamalıdır. Problem çözme yöntemine yer verilmelidir (Gezer, 2012, s. 85). Pragmatizmde eğitim, kişiyi toplumda ehliyetli, güçlü ve verimli bir kişi yapmak için düzenlenen toplumsal bir iştir. Eğitim sürecinde dayanışma ve iş birliği esastır (Ocak, 2004, s. 5). Eğitim sürecinin gerçekleşmesinde öğretmen, pragmatist bir öğretme-öğrenme ortamında merkezden ayrılarak *rehber* konumuna geçmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde yer alan öğrenci, problem çözme yöntemine dayalı hazırlanan süreç içerisinde hayatı deneyimlemeye başlamaktadır. Öğretmenler öğrencilerin, eğitimin hedeflerini belirleme ve sonuçlarını değerlendirmelerine katkı sağlayacak ortamlar düzenlemelidirler (Ergün, 2005, s. 60).

Pragmatistler, eğitimi hayatın bir gereği olarak görmektedirler. İnsanların, çevre ile etkileşimlerinden doğan problemlerin üstesinden gelebilmek için yenilenmeleri gerektiğine inanmaktadırlar. Eğitimin, hayatın kendisi olması gerektiğini ileri süren pragmatistler, bu durumu şu şekilde açıklamaktadırlar: Medeni toplumun var olabilmesi için eğitim, alışkanlık, eylemler, düşünceler ve duyguların aktararak nesilden nesile sürdürülmesi

gerekmektedir. Bu aktarma olmaksızın sosyal hayatın varlığı devam ettirilemez (Bayraklı, 2002, s. 181).

Pragmatist eğitimde aklın kuralları sonradan kazanılmakta ve yaşantı yoluyla oluşmaktadır. İnsan, problemlerine çözüm üretebildiği yaşantıları elinde tutmaktadır. Bu süreçte önce problem belirlenmekte ve problemin sınırları çizilmektedir. Daha sonra denenceler kurularak, denencelerin olası sonuçları düşünülmektedir. Son aşamada denenceler test edilmekte; işleyenler elde tutulmakta, işlemeyenler ya atılmakta ya da onarılmaktadır. Bu süreçte elde edilen bilgi, mutlak değildir; çünkü gerçek sürekli değişmektedir (Sönmez, 1998, s. 32).

Geleneksel felsefi akımlara karşı geliştirilen eleştiriler, pragmatizmin ivme kazanmasını sağlamıştır. İdealizm; gerçekliğin düşüncede olduğunu ifade etmiş, mutlak doğrunun temelde değişmeyen evrenin sürekli ve aynı kalan unsuru olduğunu ve zihinde var olduğunu ileri sürmüştür. İdealizmde, doğrulara ulaşmak için sezgi, hatırlama, tümevarım, tümdengelim yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Realizm; gerçekliğin nesnel bir düzene sahip olduğunu ileri sürmüştür. Gerçekliğe duyumsama, soyutlama ve tümevarımsal yöntemlerle ulaşılmasını tavsiye etmiştir. Pragmatizm; doğrunun ve gerçekliğin insan deneyimlerinden kaynaklanan deneysel bir olgu olduğunu ileri sürmüş ve gerçekliğin değişim olduğunu kabul etmiştir. Geleneksel felsefi akımlar doğruyu insan deneyiminden bağımsız ve genelgeçer bir kavram olarak ele alırken pragmatizmin temelinde insan deneyimi yer almaktadır (Sözer ve Sel, 2015, s. 314).

Felsefi görüşler, ortaya çıktıkları şekliyle kalmamış, yıllar içerisinde değişim, yenilenme, hatta dönüşüm yaşamışlardır. Bir Amerikan felsefesi olan, Pierce ve James tarafından geliştirilen pragmatizme John Dewey de katkı sağlamıştır. Eski Yunan'da 'eylem', 'hareket tarzı' anlamına gelen 'pragma', düşüncenin anlamı olarak kabul edilmiştir. Fikirleriyle pragmatist düşünceye yön veren John Dewey, nedenselliğin deneyim kadar önemli olduğunu savunmuş ve nedensellik sayesinde deneyim ile zihinsel yetiler arasında bağ kurmanın kolaylaştığını ileri sürmüştür. Dewey'e göre gerçek bilgi, çevremizdeki problematik bir durumdan ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yaşamsal bir anlamı da vardır. Geleneksel felsefi sistemlerin aksine, Dewey, bilginin bir amaç değil bir araç olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle uygulama ağırlıklı, pratik bilgiyi savunan, sistematize edilerek karşılaştığımız ya da karşılaşılabileceğimiz durumları temele alan bir öğretim sürecini desteklemiştir (Kocabaş, 2008, s. 211; Sözer ve Sel, 2015, s. 324).

Pragmatizmi temel alan eğitim akımları doğmuştur. Bunlardan ilki *ilerlemecilik*dir. İlerlemecilik de pragmatizmde olduğu gibi yaşantı temelli öğrenmeyi savunmaktadır. İnsan, yaşantı içerisinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar deneme-yanılma yoluyla çözülmekte, bulunan çözüm bir yarar sağlıyorsa benzer sorunlarla karşılaşınca işe koşulmaktadır. Bu nedenle eğitim de öğrenciye yaşamdan alınmış, karşılaştığı ya da karşılaşabileceği sorunlar sunulmalı; öğrencilerden, bu sorunlara çözüm yolları geliştirmeleri istenmelidir. Böyle bir öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen, sadece bir yol gösterici rolü üstlenmelidir (Alacapınar, 2016, s. 21). İlerlemeci eğitim ortamlarında, öğrenciler hep beraber demokratik kurallara göre grup çalışması yapmaya teşvik edilmektedirler. İlerlemecilik akımında öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri ve eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri esastır. Böyle bir süreçte eğitilmiş kişi, hayata uyan değil hayata yön veren, onu geliştiren kişidir (Ergün, 2015, s. 53).

İlerlemeci eğitim felsefesi, problem çözücü insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sürecinin içeriği belirlenirken, konuların yaşamdan seçilmesi ve içeriğin öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermesi önem arz etmektedir. Öğretmenin rehber olduğu öğretme-öğrenme ortamında yaparak yaşayarak öğrenme ve grup çalışmaları ile süreç yönlendirilmektedir. Ölçme-değerlendirme aşamasında ise geleneksel bakış açısının aksine, süreç değerlendirme tercih edilmektedir (Ulubey ve Aykaç, 2017, s. 1177).

Pragmatizmi temel alarak geliştirilmiş diğer eğitim felsefesi ise yeniden kurmacılık (yeniden yapılandırmacılık) olarak adlandırılmaktadır. İlerlemeci görüşün devamı olan yeniden yapılandırmacılık, son gelişen akımlardan biridir. Yeniden yapılandırmacılık, yaratıcılık kavramına dayanmakta, toplumu yeniden düzenleme ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmeyi hedeflemektedir. Toplumda yaşanması hedeflenen bu değişimin sorumluluğu okullara verilmekte ve toplumu yeniden yapılandırmak eğitimin hedefleri içerisinde yer almaktadır (Çelik, 2006, s. 5).

Yeniden kurmacılıkta yaşam, sadece *yaşanan an* olarak görülmemektedir. Yaşam, aynı zamanda gelecektir ve yaşam sürekli değiştiği için insan onu her an yeniden kurmak durumundadır. Eğitim, bir değişim aracı olduğu kadar bir denge aracı olarak da kabul edilmektedir (Ergün, 2005, s. 65).

Yeniden kurmacılık, toplumun yeniden düzenlenmesini amaçlarken öğrenciyi özgür bırakan eğitim süreçlerini desteklemektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde bilimsel yöntemlerin kullanılması, değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin problem çözme becerilerinin

yoklanmasını, öğrencinin eğitim sürecinin merkezine yerleştirilmesi ve öğretmen tarafından yönlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Ulubey ve Aykaç, 2017, s. 1177).

Yeniden kurmacılığı temel alan bir eğitimci, kültürel bir kurum olan *okula* dikkatle yaklaşmaktadır. Yeniden yapılandırma sürecinin önemli unsurlarından biri olan okula yaklaşımda, okulların potansiyeli abartılmamalı ve gerçeklikten uzaklaşılmalıdır. Bu aşamada, eğitim ve öğretim süreçleri arasındaki ayrımın belirlenmesi gerekmektedir. Eğitimin büyük bir kısmı kültürlenme sürecini ifade ederken okul; bilgi, değer ve yetenekleri öğretmek öğrencileri bir grup yaşamına hazırlamak için düzenlenmiş sosyal bir kurum olarak kabul edilmelidir (Gutek, 2001, s. 348). Öğrenme süreçlerinin, yaşamda kolaylığı sağlamasından öte yaşamın kendisini içermesi ile öğrenen bireyin özelde kendisini, genelde tüm toplumu geliştirebileceği fikri, çağdaş eğitim sistemlerinin temelini oluşturmaktadır. Eğitime olan bakış açısının değişmesi ile birey; toplumu anlamak için değil, toplumu yeniden kurmak ve geliştirmek için eğitilmelidir.

2.3. Genel Değerlendirme

İnsanoğlunun sistematik düşünmesinin temelini oluşturan felsefe, hayatın başlamasından bitişine kadar devam edecek olan, yıllar içerisinde değişim ve dönüşümler yaşamış / yaşayacak olan, bilinmezliğin hayata ve dünyaya karşı merak unsuruyla ortaya çıkardığı sorgulamalar ile içinde bulunduğumuz olay / durumların nedenselliği / olası sonuçları arasında yaşadığımız sorgulamaların yer aldığı bir süreci ifade etmektedir. Bu sürecin merkezinde insan unsuru yer aldığı için insanın içinde bulunduğu tüm uğraş alanları, felsefenin konusu dâhilindedir.

Birçok alanda olduğu gibi felsefe ile eğitim arasında da sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Felsefenin eğitim açısından en önemli görevi, toplum gerçeğinden yola çıkarak, içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini, insani ve toplumsal özelliklerini dikkate alarak, eğitim için bir nitelik ve değer sistemi geliştirmektir. Felsefe tarafından ortaya konulan ilke ve hedeflerin nasıl gerçekleştirileceği ve istenen özelliklerin insanlara nasıl kazandırılacağı ise eğitim sisteminin çalışma alanına girmektedir. Her felsefe bir eğitime, her eğitim bir felsefeye dayanmaktadır. Bu nedenle felsefesiz eğitim, eğitimsiz de felsefe olmaz (Gezer, 2012, s. 64).

İlk çağlarda eğitim, hayatta kalmanın bir vasıtasıydı; çocuklara, hayatta kalmak için gerekli beceriler öğretilmekteydi. Daha sonra insanlar, eğitimi çok geniş amaçlar için kullanmaya

başladılar. Başlangıçta *yaşama* için olan eğitim, günümüzde, sosyal ve kültürel hayatı geliştirmek amacıyla dahi kullanılmaktadır (Bayraklı, 2002, s. 11). Kuram ve uygulamanın bütünleştirilmesini içeren günümüz eğitim sistemleri, eğitim amaçları gibi, belli felsefelere dayanarak pek çok değişim yaşamışlardır. Bilginin değişmezliğinden, bilginin her an değişim içerisinde olduğu anlayışına dönüşen felsefeleri temel alan eğitim sistemleri, başlangıçta olduğu gibi hayatta kalmayı değil ancak hayatla bütünleşmeyi, hayatın kendisine sağladığı olanaklardan yararlanmayı, hayatın içerisinde her durumda kendi haklarının farkında olmayı, teknolojinin yarattığı değişimlere uyum sağlamayı, bu değişimlerin içerisinde yer almayı başarabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Toplumun ve yaşam şartlarının ihtiyaçları ve beklentilerine göre şekillenen felsefeler, eğitim süreçlerinin temel dayanak noktası olmuştur.

Tablo 2

Felsefeler ve Eğitim Süreçleri

	İdealizm	Realizm	Varoluşçuluk	Pragmatizm
<i>Bilgi Anlayışı</i>	Bilgi, anımsamadır. Bilgi, değişmezdir.	Bilgi, dış dünyadadır.	Bilgi, insana göre değişir.	Bilgi, sürekli değişim içindedir.
<i>Eğitim Anlayışı</i>	İdeal insan yetiştirmelidir. Evrensel gerçeklere ulaştırmalıdır. Öğretmen merkezli olmalıdır.	Kültürel mirası korumalı ve değerleri aktarmalıdır. Öğretmen merkezli olmalıdır.	İnsanı sınır durumuna getirmelidir. Bireysel olmalıdır.	Yaşamın kendisidir. Öğrenci merkezlidir.
<i>Öğrenme-Öğretme Süreci</i>	Soru-cevap Vahiy Sezgi Ezber Tümdengelim	Deney Gözlem Araştırma Tümevarım	Sokratik diyalog	Probleme dayalı öğretim İş birliği Grup çalışmaları
<i>Ölçme-Değerlendirme</i>	Ezbere dayalı sınavlar uygulanmalıdır.	Ezbere yapıp göstermeye yönelik olmalıdır.	Öğrenciye göre olmalıdır.	Problem çözme becerisini sorgulamalıdır.

Felsefelerin benimsediği *bilginin özü* anlayışı, eğitim sistemlerinin süreçlerini belirleyen en önemli unsur olmuştur. Bilginin insan aklında hazır olduğu, bu bilginin anımsanması

gerektiğini savunan idealizmde, ezbere dayalı, evrensel gerçekleri öğretmeyi amaçlayan bir eğitim sistemi doğmuştur. Bilginin dış dünyada var olduğunu ileri süren realizm, deney ve gözlemi temel alan süreçlerin, eğitimin temelinde yer alması gerektiğini ileri sürmüştür. Varoluşçuluk, bilginin her insana özgü olduğunu kabul ettiğinden eğitim sürecinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar merkeze bireyi koymanın gerekliliğini savunmuştur. Teknolojik gelişmeler, bilgiye ve eğitime bakış açısını değiştirmiş; bilginin değişkenliğini temel alan pragmatizm doğmuştur. Pragmatizm, merkezine problem çözme almış ve eğitimi *yaşamın kendisi* olarak kabul etmiştir. Eğitimi yönlendiren felsefelerin bakış açıları eğitimin hedeflerini, öğretme-öğrenme sürecinin hangi yöntemlerle gerçekleştirileceğini, değerlendirme sürecinin ne şekilde yapılacağını yönlendirmektedir.

Felsefeler ve eğitim akımları, öğretmenin tanımını ve ondan beklenenleri de değiştirmektedir. Başlangıçta anlatan, öğreten bir öğretmen modeli ile karşılaşılırken ardından öğretmen, öğrencinin aklını kullanarak sorunları çözmesine yardımcı olan bir yol gösterici hâline dönüştürülmüştür. Günümüzde ise üretimde bulunan, yaşamı geliştirip değiştiren, kişinin kendini gerçekleştirmesine olanak sunan öğretmenler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bunların yanı sıra günümüzde öğretmenlerden özgün ve yeni düşünceler oluşturan, öğrencide yeni ufuklar açan, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmeleri istenmektedir (Alacapınar, 2016, s. 23).

Temelinde yer alan felsefe ya da eğitim akımı fark etmeksizin eğitimin temelinde şu özellikler bulunmaktadır: Eğitim süreçlerinde, nesne olarak insan ele alınmaktadır. Bu sürecin başında, insanın yetersiz olduğu kabul edilmekte ve eğitim sürecinde insanın istendik yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Sürecin gerçekleştirilmesi için ortamın ayarlanması, tutarlı araç, yöntem, teknik gibi uyarıcıların devreye sokulması gerekmektedir. Sürecin başında yetersiz kabul edilen *insanın*, istendik yönde değişip değişmediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Eğer nesnemiz istendik yönde değişim göstermişse bu süreç başarılı olarak değerlendirilebilir. Ancak nesne istendik yönde değişim göstermemişse, sürecin gözden geçirilerek değiştirilmesi / onarılması gerekmektedir (Sönmez, 1998, s. 39).

Eğitim sürecinde dayanak noktası olan felsefe, öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesini, bu süreçlerde kullanılacak yöntemleri de belirlemektedir. Geleneksel felsefelere bakıldığında, bu felsefeleri temel alan eğitim sistemlerinin öğretmen merkezli olduğu ve genellikle sınırları net bir şekilde belirlenmiş bilgi aktarımlarına dayandığı bilinmektedir. Ancak günümüzde, bu eğitim sistemlerinin geçerliklerini yitirdikleri görülmektedir. Eğitim anlayışlarının değişmesi, eğitim sistemlerinin güncellenmesini

beraberinde getirmektedir. Eğitim sistemlerinin belirlediği hedefler doğrultusunda, öğrenme-öğretme sürecini planlı hâle getiren öğretim programları oluşturulmaktadır. Çağdaş öğrenme süreçleri, birey merkezli ve hayata dönük olarak şekillendirilmektedir. Varoluşçuluk ile merkeze alınan birey, pragmatizm ile problem çözmeye yönlendirilmiştir. Günümüz dünyasının sorunlarına yönelik ortaya çıkan felsefelerin şekillendirdiği eğitim sistemleri, öğrencileri pasif dinleyici konumundan alarak öğretim sürecinin merkezine yerleştirmiş; öğretmenin baskın ve otoriter konumunu ise rehberlik ve yol göstericilik olarak değiştirmiştir. Bu bakış açısı, öğretim hedeflerini şekillendirdiği için bu hedeflere ulaşmada öğrenciyi harekete geçiren ve yaşantı temelli öğretim faaliyetleri önem kazanmıştır. Belirtilen öğretim faaliyetlerini öğretim sürecine taşımak için çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu sürece yerleştirilen yöntem ve teknikler, sürecin amacına ulaşmayı kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır. Eğitim sisteminden beklenen bireyi yetiştirmek için amaç, içerik, yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin çerçevelendirildiği öğretim programlarından yararlanılmaktadır. Böylece hem sürecin belirlenen felsefi anlayışa göre ilerlemesi hem de öğretmenin süreci yönlendirmesini kolaylaştırılması sağlanmaktadır.

BÖLÜM III

YAPILANDIRMACILIK VE EĞİTİM

3.1. Yapılandırmacılığın Eğitime Yansıması

Öğretim kuramları, eğitim felsefeleri temeline dayanmaktadır. Bu kuramların etkili ve verimli öğretim süreçlerine imkân verebilmesi için öğretim kuramının dayandığı eğitim felsefesinin ve bu felsefi yaklaşıma ait temel anlayışların açık bir şekilde ortaya konması gerekmektedir (Aslan ve Aydın, 2016, s. 57).

Felsefenin temel konularından olan bilgi ve gerçek, eğitim sürecinde de önem taşımaktadır. Eğitim alanında program geliştirme, öğretim tasarımı, eğitsel çevrenin düzenlenmesi gibi etkinlikler, bilgi ve gerçek anlayışına dayanmak durumundadır. Bilginin nesnel olduğuna inanıldığı durumlarda amaç, öğrencinin nesnel bilgiyi keşfetmesi olmaktadır. Ancak nesnel bir bilginin olmadığı düşüncesi benimsendiğinde amaç, herkesin kendi düşüncesini oluşturmasını sağlama yönüne doğru ilerlemektedir (Şimşek, 2004, s. 118). Bir başka deyişle, öğretim kuramı ve bu kuramın dayandığı eğitim felsefesinin kökenine ilişkin görüşler; eğitimin *ne* olduğu ve hangi amaçlar üzerinde kurulması gerektiği, kimin *niçin* ve *nasıl* eğitileceği, eğitim sürecinde ele alınacak kazanım ve *içeriğin* ne olacağı, *değerlendirme* etkinliklerinin nasıl planlanacağı gibi öğretim sürecinin tüm boyutlarına yönelik etkili ve verimli kararların alınmasını sağlamakta ve bu sayede öğretim sürecinin yapılandırılması yoluna gidilebilmektedir (Aslan ve Aydın, 2016, s. 66).

Günümüz eğitim sisteminden yeni düşüncelere açık, farklı fikirler ortaya koyabilen, var olan bilgi yerine düşünülmeyen bilgiyi ortaya çıkarabilen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Bal, 2014, s. 248). Bu beklentiler doğrultusunda, eğitim sistemleri güncellenmekte ve çağın gerekliliklerine yetebilecek bireyler yetiştirme amacıyla öğrenme sürecini, tüm boyutlarıyla farklı bir bakış açısı üzerine temellendirmektedir.

Amerika’da ortaya çıkan pragmatist görüşlerden etkilenen yapılandırmacılık, bilgi anlayışında yanlış bir şeyler olduğuna dayandırılmış ve bilgi anlayışında yıllardır süren bu çelişkilerin içerisinde kalmaktansa değişmeyi önermiştir (Glaserfeld, 1995). Bilgi anlayışında ortaya çıkan bu değişim, eğitim sistemlerini de etkilemiştir.

Yapılandırmacılık, 20. yüzyılın son çeyreğinde, eğitimde öne çıkan kavramlardan biri olmuştur. Bu dönemde yaşanan yoğun bilgi artışı karşısında davranışçı ve öğretmen merkezi yaklaşımlar eleştiri konusu olmuşlardır. Öğrenciyi, öğrenme sürecinde bilginin pasif alıcısı konumuna yerleştirmenin 21. yüzyılın beklentilerini karşılayacak insanı yetiştiremeyeceği anlaşılmıştır (Arslan, 2007, s. 58). Böylece, öğrencinin bir miktar bilgiyi nasıl ezberleyip nakledeceğinden ziyade, öğrenmenin ve düşünme sürecinin nasıl olduğu ile ilgilenen bir kuram olarak yapılandırmacılık (Liu ve Chen, 2010, s. 65) eğitim sistemleri içerisinde kendine yer bulmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım, sistematik olarak 1960’lı yılların başında Bruner tarafından gündeme getirilmişse de yapılandırmacılığın izlerini tarihin derinliklerinde bulmak mümkündür. Sokrates, bundan 2000 yıl önce, “Bilgi, sadece algıdır” demiştir (Şimşek, 2004, s. 117). 1710 yılında Giambattista Vico, bir kişinin bir şeyi ancak açıklayabildiğinde gerçekten bildiğini savunmuştur (Gatt ve Vella, 2003, s. 2). Bruner ise öğrenme sürecinin, (nasıl?) içerik (ne?) kadar önemli olduğunu ileri sürmüştür (Gatt ve Vella, 2003, s. 5).

Yapılandırmacı kuram *öğrenmeyi*, bireyin zihninde oluşan bir *iç süreç* olarak kabul etmektedir (Akpınar, 2010, s. 17). Yapılandırmacılığın bilgi kuramı, zihinsel yapıların içsel ve öznel olarak oluşturulması temeline dayanmaktadır (Şimşek, 2004, s. 118). Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, öğrenenin kendi yanıtlarını, kavramlarını ve kendi yorumlarını yarattığında gerçekleşmekte; öğrenen, bilgi yapılarını inşa etmektedir (Koç, 2006, s. 56).

Yapılandırmacılık, öğrencinin bilgiyi çevreden pasif olarak alması yerine etkin olarak bilgiyi kurması olarak özetlenebilmektedir. Yapılandırmacılığın bu ilkesi, bilginin daha bilgili bir kişiden başkalarına aktarıldığı geleneksel öğrenme modelleriyle çelişmektedir. Yapılandırmacılıkta ön bilgi, bilginin aktif olarak yapılandırılmasında önemli rol oynamaktadır (Liu ve Chen, 2010, s. 63). Yapısalcı kuramda, anlama ve öğrenmenin; resmî öğretim, sosyal ve kültürel normlar, öğrencilerin kişisel inançları ve ön bilgileri dâhil olmak üzere, çeşitli etkenlerden kaynaklandığı fikri yer almaktadır (Krueger ve Ranalli, 2003, s. 20).

Yapılandırmacılık, eğitimdeki büyük fikirlerden birini temsil etmektedir. Yapılandırmacılığın, öğretmenlerin nasıl öğrettiğine ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair ileri sürdüğü fikirler çok etkileyicidir. Yapılandırmacıların amacı, yeni bilgi edinmek için düşünme ve öğrenmenin nasıl kullanılacağını anlamaktır. Bu anlayışa göre, eğitimi yeniden şekillendirme çabalarımız başarıya ulaştığında, öğrenciler üzerinde odaklanmak gerekmektedir. Öğrenci merkezli öğrenmeye odaklanma, yapılandırmacılığın öğrenme alanına en büyük katkısı olarak kabul edilmektedir (Bada, 2015; Samuels, 2011, s. 16).

Geleneksel düşünce, bazı inanç ve teorilerin, insan dışında bağımsız bir gerçeklikle var olduğuna inanmaktadır. Yapılandırmacılık ise her teori için birçok alternatifin olduğunu öne sürmekte ve bu özelliği ile dünyayı birçok farklı şekilde inşa etme olasılığını kabul etmektedir (Chrenka, 2001, s. 695). Yapılandırmacılığın temsilcilerinden Piaget'e göre de öğrenme, birey ve çevresi arasındaki etkileşimden doğmakta; birey, çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni bilgi edinip zihnini geliştirmektedir (Güneş, 2013, s. 52). Piaget'in öğrenmeye yüklediği farklı anlam, onu yapılandırmacı anlayışa götürmüştür. Piaget, yapılandırmacılığa Batı felsefesindeki geleneksel bilgi teorilerine yönelik memnuniyetsizliği sebebiyle ihtiyaç duymuştur. Batı felsefesindeki geleneksel bilgi anlayışı, "varoluş" olarak düşünülmekte ve dünyayı doğru bir şekilde yansıttığı oranda *doğru* kabul edilmekteydi (Glaserfeld, 1995). Değişen bilgi anlayışı, farklı felsefesi bakış açılarıyla değişerek *bilgiye ve doğruya* olan yaklaşımı da değiştirmiştir.

Yapılandırmacılığın barındırdığı birçok tanım, onun farklı adlandırmalar almasına neden olmuştur. Bu nedenle yapılandırmacılıktan bahsedildiğinde, genellikle niteleyicilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireysel ve bilişsel yapılandırmacılık Jean Piaget, sosyal yapılandırmacılık ise Lev Vygotsky'de tanımını bulmaktadır (Sjøberg, 2010, s. 485). Yapılandırmacılığın kurucusu olarak kabul edilen bilim insanları olarak Piaget ve Vygotsky'nin, aralarında var olan temel farklılığa, ikisinin de farklı araştırma önceliğine sahip olmaları sebep olarak gösterilebilmektedir. Piaget, epistemoloji ve bilgi ile ilgilenirken Vygotsky, insan öğrenimi için gerekli olan kültürel ve sosyal koşullar üzerinde çalışmayı tercih etmekteydi (Sjøberg, 2010, s. 489).

Yapılandırmacılık farklı düşünürler tarafından farklı şekillerde ele alınmasına rağmen, yapılandırmacı modelin tanımlandığı tüm bakış açıları, yapısalcılığın bir öğrenme teorisi değil, bilme ve öğrenmenin temeline bakmanın bir yolu olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle yapılandırmacılık, tek bir özel öğrenme yöntemini işaret etmemektedir (Gatt ve Vella, 2003, s. 9). Yapısalcı öğrenme ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde sorumluluk

almalarını gerektirmektedir. Öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle yapısalcı eğitim ortamları öğrenenlerin hem çevreyle etkileşimde bulunmalarını sağlamalı hem de zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine fırsat vermelidir (Yaşar, 1998, s. 60). Yapılandırmacı görüşe göre bilgi bir anlamda *kişisel* ve *bireysel* olsa da öğrenciler bu bilgileri fiziksel ortamla etkileşimleri aracılığıyla, iş birliği yaptıkları sosyal yapılarda, kültürel ve dilsel temelli bir çevrede kurmaktadır (Sjøberg, 2010, s. 486). Bu nedenle, yapısalcı öğrenme ortamları, öğrenene *öğrenmeyi öğrenme* özgürlüğünü verirken, çevresini yok saymasına müsaade etmemekte; öğreneni iş birlikli çalışmaya yönlendirmektedir.

Yapılandırmacılığı sınıf ortamlarında kullanan öğretmenler, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmektedir. Piaget, Vygotsky ve Bruner'in görüşlerini kullanan bu öğretmenler, öğretim süreci için bir çerçeve oluşturmak amacıyla, belli bir disiplindeki kendi *uzmanlık bilgileri* ile *öğrencilerin nasıl öğrendiklerine* dair anlayışlarını birleştirmektedirler. Bu çerçevede öğrenme, öğretmenin yardımı ile öğrencilerin bilgiyi seçip dönüştürmeleri, hipotez inşa etmeleri ve karar vermelerini sağlaması bakımından öğrenci merkezli, aktif bir süreci ifade etmektedir (Chrenka, 2001, s. 694). Bilgi ve öğrenmeye ilişkin değişen bakış açısı, öğrenme sürecinin yapı taşlarından biri olan öğretmenin de rolünü değiştirmiştir.

Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmenin, öğrenme sürecindeki yeri ve rolüne ilişkin yapılandırmacı yaklaşıma benzer nitelikte bir öneri Baltacıoğlu tarafından 20. yüzyılın ilk çeyreğinden sonra yapılmıştır. Baltacıoğlu, öğrenci bir ürün elde etmeye çalışırken, öğretmenin ona *yardım* etmesi gerektiğini söylerken bu yardımın nasıl olması gerektiğini de belirtmiştir:

Bu 'yardım' sözünden maksat talebenin yerine geçmek, onun yerine çalışmak, onun kendi kendine yapacağını yapmak değil, onun şahsi, hür, acemi faaliyetini mümkün kılacak yardımları yapmaktır. Bu vazifeyi başlatmak, yoluna koymak, klavuzluk, ustalık, işbaşılık, hocalık etmek diye anlatabiliriz (Baltacıoğlu, 1938, s. 27).

Bir bilgi felsefesi kuramı olan yapılandırmacılık, günümüzde öğrenme yaklaşımı olarak eğitim sistemlerinin içerisinde yer almaktadır. 1980'lerden sonra gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde kendisine yer bulan yapılandırmacılık, 2004 yılından itibaren Türkiye'de de öğretim programlarının temel kuramı hâline gelmiştir (Akpınar, 2010, s. 16). Ancak, *bilginin değişebilirliği*, yapısalcılığında sabit bir kuram olmasını engellemekte; kuramın değişime açık bir yapıya sahip olmasını sağlamaktadır.

3.2. Yapılandırmacılık ve Yaratıcı Drama

Bireylerin toplum içerisinde sahip oldukları rollerin değişmesi, bireylerin yaşantısına etki eden tüm alanlarda köklü değişikliklere gidilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu alanlardan biri, belki de en önemlisi olan eğitim, bireye hayatı içerisinde yer alabileceği tüm rollere yönelik ön bilgi, donanım ve deneyim sağlayarak, onları hayata hazırlama hatta hayatı olabildiğince eğitim ortamında yaşatma ile yükümlü bir hâle gelmiştir. Bu nedenle eğitim süreci, deneyim ve donanımın tek potada eritilebileceği aşamalara gereksinim duymaktadır.

Geleneksel öğretim sürecinde karşılaşılan en önemli kısıtlamalardan bir tanesi, öğretmenlerin, bilgiyi kolay bir şekilde öğrencilere iletememesi, öğrencilerin ise kendi zihinlerinde bilgiyi aktif olarak inşa etmelerine duydukları ihtiyaçtır. Yani, öğrenciler bilgiyi keşfetmek, dönüştürmek ve ön bilgileri ile yeni bilgilerini karşılaştırmak gereksinimlerini geleneksel eğitim ortamlarında bulamamaktadırlar (Bada, 2015, s. 66). Eğitim sürecindeki nakletme-alma ilişkisini değiştirmek için öğretim programlarında yapılandırmacı kuram yer almaya başlamıştır.

Yapılandırmacı bakış açısına göre bilgi, bir uyaran-tepki olgusu değildir. Bilgi, öz düzenleme ve kavramsal yapıların inşa edilmesini gerektirmektedir. Problemler, öğrenilmiş *doğru* cevaplar ile çözümlenemez. Bir problemin akılcı çözümü için öncelikle problemi çözecek kişiler, onu kendi problemleri olarak görmelidir. Yani problem, hedefe doğru ilerlemeye engel olan bir unsur olarak görülmelidir (Glaserfeld, 1995). Yapılandırmacılığın sahip olduğu bu bakış açısı ile öğrencilere, bilgilerini oluşturabilecekleri fırsatlar tanınmaktadır. Yapılandırmacı öğretim ortamında öğrenen, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almakta, bu nedenle sürecin içerisinde pasif bir alıcı değil, aktif bir eleman olarak bulunmaktadır (Akpınar, 2010, s. 18).

Öğrenme sürecinde öğretmenler, öğrencilerin etkinliklere tamamen farklı anlam yükledikleri sayısız durumla karşılaşabilmektedirler. Bu gibi durumlar, bazen temel kavramları anlama ve kavramada da zorluklara sebep olabilmekte, öğretmenler kendilerini çaresiz hissetmektedirler. Bu süreçteki temel problem, hangi yöntemlerin öğrencilerin öğrenme sürecine yardım edeceğini bilmemektir. Kaynaklanmaktadır. Yapısalcılık, öğretmenlerin *öğrenme sürecini* anlamalarına izin veren bir öğrenme teorisidir (Gatt ve Vella, 2003, s. 1). Bu nedenle yapısalcı eğitim ortamlarında yer alan öğrenme yöntem ve yaklaşımlarının, öğrencilerin etkileşimde bulunmaları ile kendilerini ifade etmelerini

sağlaması; problem çözme yetenekleri ile yaratıcılıklarını geliştirebilmesi beklenmektedir (Yaşar, 1998, s. 71).

Bilgi kuramı olan yapılandırmacılığa eğitsel açıdan bakıldığında, anlamlandırmanın *deneyim* ile ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğrenme ortamına kendi deneyimlerinden oluşan bilişsel yapılarıyla birlikte gelmektedirler. Bu bilişsel yapılar eksik, geçerli ya da geçersiz olduğunda öğrenci, öğrenme ortamında edinilen yeni bilgi ve deneyimlerle, bilişsel yapısını yeniden düzenlemektedir. Anlamalı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi, öğrencinin edindiği yeni bilgileri var olan zihinsel yapısı üzerine yerleştirmesine bağlanmaktadır (Arslan, 2007, s. 46). Yapısalcılığın bireyden beklediği bu değişimin yaşanabilmesi için öğrenme süreçlerinde öğrencinin merkezde olduğu, yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmenin sağlandığı öğretim durumları yer almalıdır.

Yapısalcılığın gerektirdiği öğrenme yöntemlerinden bir tanesi, insanın var olduğu günden beri var olan dram sanatından şekillenen, yaratıcı dramadır.

Drama sözcüğü, eski Yunancada ‘bir şey yapma’ ya da ‘yapılan bir şey’ anlamında kullanırken sözcüğün bir diğer anlamı da ‘ oynamak’ tır. Antik tiyatrunun gelişmesinden itibaren, sözcük ‘herhangi bir kimsenin herhangi bir şey yapması’ değil, belli bir kimsenin katılanlara *anlamalı bir şey yapması* olarak kullanılmaktadır. Dram sanatının temel ilkelerini ortaya koyan Aristoteles, bunu ‘yaşamdaki bir olayın ya da hareketin yeniden yaratılması’ olarak açıklamıştır. Aristoteles’e göre, dram sanatı yaşamın kendisi değil, ama yaşamdaki gerçekliğin yansılmasıdır; gerçekliğin olduğu gibi aktarılışı değil, gerçekliğin belli bir kimsenin yaratış özellikleri ile yansıtılmasıdır (Nutku, 1990, s. 29-30). Dram sanatının bu özelliklerinden temellenen, öğretim sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenme imkânları sağlayan yaratıcı drama, yapısalcı öğrenme kuramlarının benimsendiği öğrenme süreçlerinde, kullanılabilir bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaratıcı drama, kendi içerisinde kurallara ve yapılara sahiptir. Yaratıcı drama çalışmalarında olay, olgu, yaşantı ve bilgilerin yeniden yapılandırıldığı bir aşamalılık söz konusudur (Aykaç ve Ulubey, 2008, s. 29). Yaratıcı drama, bireylerin gruplar şeklinde bir olay ya da durumu yeniden canlandırması, olay ya da durumun içerdiği problemlere yönelik çözümlerin yapılandırıldığı süreçleri içermektedir. Yapılandırmacılık, öğrencilerin öznel olarak anlamı yapılandırmasına odaklansa da dış gerçeği ya da dış dünyayı reddetmez; dış gerçeğe ulaşmadaki tek tip yolu ve tek gerçeği reddeder (Akpınar, 2010, s. 17). Yani, yapılandırmacılık bireyin diğer bireylerle etkileşim içinde bulunmasını gerekli görmektedir.

Yaratıcı drama yöntemi, bireylere öğrenme sürecinde iletişim, etkileşim, yeniden kurma süreçlerini yaşatmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme; tecrübe etme, davranma, yaşama ve iletişim kurmayı ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Nesnel bilgiyi keşfetmeye dayalı bir öğrenme süreci ve içeriği yerine, problemlerle baş edebilme becerilerini geliştirme amacı ön plana çıkarılmaktadır (Şimşek, 2004, s. 125). Benzer şekilde, faydalı olay ya da durumların dramatizasyonu, çocuğa hem farklı insan deneyimleri sağlamakta hem de çocuğun problemlerle başa çıkma kapasitesini arttırmaktadır (Woods, 1960, s. 22).

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenciler pasif dinleyici olmak yerine aktif olarak rol aldıklarında daha fazla şey öğrenmekte ve öğrenmekten keyif almaktadırlar. Bu şekilde tasarlanan öğrenme ortamlarında öğrenme süreci, öğrencinin sorularına ve keşiflerine dayandırıldığında, öğrenciler öğrendiklerinin farkına varmakta ve öğrendiklerini sahiplenmektedirler. Yapılandırmacılık, öğrenme etkinliklerini gerçek dünya temelinde düzenleyerek öğrencileri güdülemektedir. Yapılandırmacılık, iş birliği ve fikir alışverişini önemseyen bir sınıf ortamı yaratarak öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Bada, 2015, s. 68). Yaratıcı drama sürecinde de çocuk, bazıları sadece drama ortamında yaşanabilecek, hayatla ilişkili deneyimlere katılarak ve onları izleyerek hayatın nasıl olduğunu öğrenmektedir (Woods, 1960, s. 23).

Kısaca yapılandırmacılığın ne ifade ettiğini söylemek gerekirse, yapılandırmacılık, bütün bireylerin kendileri için dünyanın eşsiz bir resmini çizdiğini kabul etmektedir. Yapısalcılık öğrenmeyi, *anlamlandırma* şeklinde ifade etmektedir (Gatt ve Vella, 2003, s. 2). Yaratıcı drama süreci de temeline insanı almakta, benimsediği tüm özellikler ile yapılandırmacı kurama yönelik bir yöntem olarak kabul edilebilmektedir.

3.3. Türkçe Öğretim Programı ve Yaratıcı Drama

Yapılandırmacı kuramları temel alan öğretim programlarının oluşturulmasıyla birlikte, yaratıcı drama bir yöntem olarak önem kazanmaya başlamıştır. 2005 yılı itibarıyla Türkiye’de değişmeye başlayan öğretim programları, Türkçe dersini de etkilemiş; dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlayan dersin öğretim sürecinde, farklı yöntem ve tekniklere başvurulmaya başlanmıştır. Yapma, yaşama, tecrübe, deneyim sözcükleriyle temellendirebileceğimiz yaratıcı dramanın, Türkçe dersinde kullanılabilir bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde gelişmişlik ve kalkınma, okulla birlikte açıklanmaya başlamıştır. Bu nedenle eğitim ve eğitimle ilgili başlıklar önem kazanmaya başlamıştır. Öğretim programı da bu başlıklardan bir tanesidir (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012, s. 3). Eğitimin niteliğini artırma isteği, eğitimde değişiklik ve yeniliklerin yapılması ile sonuçlanmakta, bu amaçla öğretim programları ve bu programlarda kullanılan yaklaşımlar da değişmektedir (Erdem ve Erdem, 2015, s. 1131). Yenilik ve nitelik artırmanın yanı sıra ülkelerin ideolojilerinin değişmesi, mevcut programların ihtiyaca cevap veremez hâle gelmesi, eğitim ve bilgi teknolojilerinde meydana gelen çeşitli değişiklikler gibi nedenlerle öğretim programları zaman zaman değiştirilmekte ya da yeniden hazırlanmaktadır (Bayburtlu, 2015, s. 146). Eğitim ve öğretim sürecindeki değişiklikler, öğretim programlarının da statik olmasını engellemektedir.

Hızlı bir değişim içinde bulunan dünya, eğitimdeki gelişmeleri kavrayan, birey olarak kendisine düşen görevin farkında olan, bu görevleri bilinçli olarak yerine getiren bireylere ihtiyaç duymaktadır (Erdem ve Demirel, 2002, s. 81). Bu nedenle günümüzde, bilgiyi ezberleyen bireyler yerine bilgiyi kullanan, bilginin doğruluğunu araştıran, sorunlara çözüm yolları geliştiren bireyler yetiştirmek adeta bir zorunluluk hâline gelmiştir (Gün, 2012, s. 1963). Çağdaş gelişmeler ışığında, eğitim bilimine yönelik çalışmalar, insanın gizil potansiyelinden hareket eden, beş duyu aracılığı ile edinmiş olduğu izlenimleri kaydettiği belleğini kullanan, insanın kendisini ve başkalarını keşfetmesine odaklanan, merak, bilme ve eyleme gereksinimlerine dayalı eğitim anlayışlarına doğru yönelmeye başlamıştır (Akar Vural ve Somers, 2016, s. 1). Yaratıcı drama sürecinde birey bir durumu, duyguyu, düşünceyi anlamlandırırken işitme, dokunma, konuşma, dinleme ve düşünme gibi birçok etkinlikte bulunmakta ve bedenini öğretim sürecine dâhil etmektedir (Aykaç, 2009, s. 23). Böylece yaratıcı drama, çağdaş eğitim anlayışlarının bütünleyici bir parçası hâline gelmektedir.

Bir öğretim alanının standart ve etkili bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesini sağlayan araçlardan biri olan öğretim programları, toplumların çağdaş medeniyetler seviyesinin gerisinde kalmamaları adına çağın gereklerine göre düzenlenmeli; ders içerikleri, kazanımlar, öğretim materyalleri, değerlendirme ölçütleri de yeniden ele alınmalıdır (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012, s. 3; Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017, s. 120). Öğretim programlarının hazırladıkları süreç ve içerik, bireyler tarafından yaşamın bir parçası hâline getirilip alışkanlığa dönüştüğü oranda anlamlı olmaktadır. Aksi takdirde, her öğretim programının çağın gereklerine göre yetiştirmeyi hedeflediği bir insan modeli olduğundan, öğretim hedefine uygun nesiller yetiştirecektir (Bayrak Cömert, 2017, s. 1333).

Çoğu zaman öğretmen konuşmasına ve ders kitabına dayandırılan geleneksel sınıflarda, öğrencilerden öğrenmeleri beklenen, belirli ve değişmez bir dünya ideali bulunmaktadır. Geleneksel öğrenme ortamlarında bilgiler genellikle parçalara bölünerek öğretmen aracılığıyla öğrencilere transfer edilmektedir. Geleneksel anlayışı benimsemiş sınıf ortamlarında, öğrenci soruları ve öğrenciler arası etkileşime fazla yer verilememektedir (Dönmez ve Akar Vural, 2014, s. 36). Yapılandırmacı anlayışta ise bireyin var olan bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurması ve bu bilgileri bütünleştirmesi beklenmektedir. Birey, bilgileri üst üste yığmak yerine kendi yorumunu katarak bilgiyi temelden kurmakta; analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini etkin olarak kullanmaktadır (Karatay, 2010, s. 157). Geleneksel öğrenme ortamlarında öğrencilerin yalnız çalışması temel alınırken yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrencilerin öncelikle gruplar hâlinde çalışması beklenmektedir (Bada, 2015, s. 68).

Türkçe dersinin, kazandırılmak istenen hedefler doğrultusunda planlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için nitelikli öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Atik ve Aykaç, 2017, s. 587). Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme-öğretme ortamlarında yapılan etkinliklerin ana ögesi *öğrenci* olmalıdır. Bu şekilde düzenlenen bir ortamda öğretmen, etkinlikleri düzenlemeli ve yönetmelidir. Etkinlikler, öğrenciler tarafından gerçekleştirilmeli; onları konuşturmalı, yazdırmalı, okutmalı ve dinletmelidir. Bu nedenle Türkçe dersinde öğrencilerin oyun içerisinde, etkin olarak derse katılmalarını sağlayan yaratıcı drama yöntemine ve yöntemin tekniklerine yer verilmelidir (Aykaç, 2009, s. 22).

Öğrenme sürecinde bakmak ve dinlemekten çok *yapmak* önem kazanmaktadır. Becerilere dayanan Türkçe dersinde, *yapmanın* önemi daha da artmaktadır. Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesinde, öğrencilerin bu becerileri temel alan etkinlikler yapması sağlanmalıdır (Aykaç, 2009, s. 23). Drama; okuryazarlığın okuma, konuşma, dinleme ve yazma gibi pek çok unsurunu kuşatmaktadır (Huey, 2000, s. 13). Yaratıcı dramının yapısı, aşamaları ve özellikleri, onun yapılandırmacı anlayışı temel alan Türkçe dersi öğretim programlarının amacına ulaşmasında kullanılabilir hâle getirmektedir. Yaratıcı drama süreci, öğrencilerin aktif olarak katıldıkları etkinlikler yoluyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine imkân sağlamaktadır (Erdoğan, 2011, s. 25). Bu nedenle Türkçe dersi ile drama yönteminin doğrudan ilişkili olduğu söylenebilmektedir.

Öğretim programlarının dayandığı felsefi yaklaşımlar, bu programın işletim sistemi olan öğrenme-öğretme sürecini de etkilemektedir. Öğretim sürecinde kullanılan drama ve tiyatro,

öğretim yöntemi işlevi gördüğünde, öğretmenler drama ve tiyatroyu öğretim programının olağan bir parçası yerine, kavram ve felsefe olarak görmelidirler (Sun, 2003).

Eğitim felsefeleri temeline dayandırılarak, yaratıcı dramının dünyada öğretim programlarının bir unsuru hâline gelmesi, 19. yüzyılın sonlarında başlayan yaratıcı drama uygulamalarından esinlenmiştir. Türkiye’de ise dramatik hareketlerin ve sahne oyunlarının başlaması, Meşrutiyetten sonra olmuştur. Bunları öğretim sürecine dâhil eden, tiyatroyu, okullara ve okul geleneklerine sokanlardan birisi Prof. Baltacıoğlu’dur. Baltacıoğlu, 1908’de, ders programlarına ‘Tarihi Temsiller’ adı altında ilaveler yaptırmıştır (Çoruh, 1950, s. 6).

Deneyimlemenin, öğrenme sürecine eklenmesinin temelinde, öğrencileri okul dışındaki yaşama hazırlama gayreti yer almaktadır. Baltacıoğlu, yenilikler ve değişimler doğrultusunda kendi oluşturduğu öğretim ilkelerini İlkokul Programına uygulanışını anlatırken öğrencileri sosyal hayata hazırlama ilkesini “inisiyasyon faaliyetleri” olarak adlandırmıştır.

Okul talebesini bir yüzgeç kadar yüzücü, bir çilingir kadar demir işleyici ve bir çiftçi kadar toprağa hâkim yapamayız. Buna ne çocuğun takati, ne de okulun gücü yetmez. Bununla birlikte çocuklara yaptırılacak faaliyetlerin gerçek cinsten olmaları bir zarurettir. Ne yapmalı ki çocuğun faaliyetleri hem gerçek olsun, hem de takatine göre olsun? Burada bir seçme ve eleme işi vardır. Gerçek faaliyetlerin öyle parçalarını almalı ki bunları yapmak sayesinde çocuk en geniş ve en büyük cinsten olan sosyal faaliyetlere hazırlanmış olsun (Baltacıoğlu, 1938, s. 26-27).

Dramatik faaliyetlerin öğretim programlarına yerleştirilmesine yönelik öncülerden biri olan Çoruh, Okullarda Dramatizasyon isimli eserinde, maarif nezaretinin yayımladığı Mektep Temsillerinin Usulü Tedrisi’nin şu bölümlerine yer vermiştir: ‘Temsil; terbiye ve seciye’nin teşkilinde mühim bir âmildir. Bu dersin her yaşta çocukların seviyeyi bedeniye, fikriye ve ahlakiyelerine mühim bir tesiri olduğu kabul edilerek terbiyeyi resmimizde buna resmen mevki tahsis edilmiştir’ (Çoruh, 1950, s. 15). Çoruh’un bu ifadeleri, tiyatronun bir öğretim aracı olarak görülmeye başlandığının bir göstergesidir. Ancak Çoruh da Baltacıoğlu gibi bu süreçte bir *seçme* ve *eleme* işine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir: “Dramatik gösteriler ve temsili hareket ve faaliyetleri, çocukların ve gençlerin çeşitli yaşlardaki ruh ve beden değişmelerine uyacak şekilde ayarlarsak, onların terbiye ve öğretimlerinde kolaylık sağlamış oluruz” (Çoruh, 1950, s. 14). Çoruh ve Baltacıoğlu tarafından dile getirilen seçme ve eleme ihtiyacı, dramatik etkinliklerinin bir öğretim programı doğrultusunda ilerletilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim alanında yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerde ortaya konan okul tiyatrosu, tiyatro, mektep temsilleri gibi unsurlar zaman zaman öğretim programları içerisinde yer almıştır. Hazırlanan öğretim programları, hızlı değişim ve gelişimlerin bir sonucu olarak, bir süre sonra etkisini yitirmekte ve yerlerini yeni programlara devretmek durumunda kalmaktadırlar. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkçe öğretim programları da dönemin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak kimi zaman kısmi, kimi zaman da bütünüyle değişim ve gelişime uğramıştır (Atik ve Aykaç, 2007, s. 587). 2005 yılı itibarıyla eğitim sistemimizin, eğitim felsefesinde yaptığı değişiklik, yaparak-yaşayarak, deneyimi ve öğrenciyi merkeze alarak yeni öğretim programları oluşturmakta; yaratıcı drama ve tiyatro, bu öğretim programlarının artık doğal bir parçası olmaktadır.

3.3.1. Programın Hedefleri ve Yaratıcı Drama

Öğretim programları, belli amaçlar doğrultusunda hazırlanmakta; programın içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşamaları, belirlenen amaçlara ulaşmak için planlanmaktadır. Öğretim programları uygulandıktan sonra, elde edilen kazanımların amaçları gerçekleştirme düzeyleri incelenmekte ve bu aşamada gerek duyulduğu takdirde programlar güncellenmekte ya da işlemeyen yönler onarılmaktadır. Bu nedenle, bir programın en önemli aşaması, amaçların belirlenmesi kısmı olarak görünmektedir.

Eğitimin temel amaçları; hatırlama yeteneği, anlam ve bilgi-becerinin etkin kullanımı olarak görülmekteydi. Ancak zamanla bu süreçte önemli olanın ‘öğrenenlere *ne* öğretildi’ yerine ‘öğrenenlerin *neden* ve *nasıl* öğrendikleri’ sorularına verilmesi gereken cevap olduğu kabul edildi. Bu nedenle, eğitim programının dayanakları ile her öğrenenin program taslağına getirdiği sayıltı arasında ilişki kurulması gerekliliği (Erdem ve Demirel, 2002, s. 83) ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretim programlarının, hedef kitlenin tamamına hitap etmesine ve bireysel farklılıklara dikkat çekmektedir.

Bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda, toplumların ilerlemesi için bilgiye ulaşmak değil; bilgileri zihinde yapılandırarak yeni bilgilere ulaşmak, yeni çıkarımlarda bulunmak ve yeni bilgiler üretmek gerekmektedir (Şentürk, 2010, s. 61). Öğrenenin bilgiyi hatırlamasında ve transfer edebilmesinde; dış dünyayla bağlantı kurması, yaratıcılığını kullanması, deneyimini yansıtması ve eleştirel bir bakış açısına sahip olması önem kazanmaktadır. Bilgi, bireye anlamlı geldiğinde birey bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmakta; bireylerin geçmiş

yaşantılarına uygun genel hedefler ile etkin öğrenme sağlanmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002, s. 84). Öğretim programlarının hedeflerinin belirlenmesinde öğretim programının tercih ettiği öğrenme kuramı ve programın kazandırmaya çalıştığı bireysel beceriler, disiplinlerin kapsadığı içerik kadar önem arz etmektedir.

Yapılandırmacı sınıf ortamlarında, öğrenciden bilgilerindeki eksiklikleri gidermesi için araştırma yapması, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçleri yardımıyla sosyal ortamlar içerisinde öğrenme sürecine aktif olarak katılması beklenmektedir (Erdem ve Erdem, 2015, s. 1131). Yaratıcılık kapasitesi, 21. yüzyıl öğrencilerinin risk almaları ve karar vermelerine yardımcı olan, karmaşık problemlerle başa çıkmalarını sağlayan, onlara yaratıcı çözüm yolları bulduran, ileriye dönük bir değer olarak kabul edilmektedir (Smith, Nerantzi ve Middleton, 2014). Çağdaş eğitim sistemlerinin, bu değeri göz ardı etmesi mümkün olmamaktadır.

Türkiye’de eğitim sistemlerinde ortaya çıkan değişiklikler, 2005 yılı sonrasında gözle görünür hâle gelmiştir. 2006 yılında uygulanmaya başlayan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, daha önceki öğretim programlarından farklı bir yapıya sahiptir. Programda, öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine yeni birikimleri inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle anlamaya çalışmaları ve disiplinler arası bakış açısı kazanmaları, temel amaçlar olarak belirlenmiştir (MEB, 2006, s. 2). Bu Program çerçevesinde yetiştirilen bireylere kazandırılmak istenen beceriler ise şu şekilde belirtilmiştir:

Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006, s. 3).

Programın amaçlarına ve bireylere kazandırmak istediği becerilere bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme kuramının izleri görülmektedir. Ancak, bilginin ve doğrunun durağan olmadığı günümüzde, eğitim sistemleri de durağan olamamaktadır. Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimin, bireylerden beklenen rolleri etkilemesi temelinden hareketle, 2018 yılından itibaren kullanılmak üzere, Türkçe dersi öğretim programı yenilenmiştir. Bu Programda, bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel

düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen bireylerin yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. 2006 yılında uygulanmaya başlayan programdan farklı olarak, bu Program “*Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, ‘Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’¹’nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak*” amacını taşıyarak, Programı değerler ve yetkinlikler temeline yerleştirmektedir (MEB, 2018, s. 3).

İki programda da göze çarpan en önemli husus, bilginin öğrenciler tarafından üretilmesi ya da ön bilgilerin üzerine inşa edilmesi beklentisi olmaktadır. Türkçe öğretim programlarında açıkça ifade edilen, 21. yüzyıl insanından beklenen problem çözme, yaratıcı olma, araştırma, düşünme ve eleştirme yeterliğine sahip bireylerin yetiştirilmesi, öğrencilerin merkeze alındığı ve yaşayarak öğrendikleri ortamlarda mümkün olmaktadır.

Tıpkı diğer sanat dalları gibi drama da insanların dünyayı yeniden görmesini sağlamaktadır. Dramada önemli olan nokta, dramanın, katılımcı öğrencilerde bir değişim yaratmasıdır (Radley, 2002, s. 6-7). Günümüzde, çağdaş gelişmeler ışığında düzenlenen birçok öğretim programında, drama süreci ile uyumlu amaçlar bulunmaktadır. Drama; yaratıcılığın, yenilik oluşturma isteğinin ve merakın geliştirilmesine yardım etmektedir. Ayrıca öğrencilere sorgulama yapmayı, kendi duygu ve düşüncelerini algılamayı, zihinde canlandırmayı öğretmektedir (Annarella, 2000). Böylece, bireysel becerilere katkı sunmaktadır.

Yaratıcı drama sürecinde amaç; canlandırmalar yoluyla, bir bilinçlenme ve kültürlenme süreci içerisinde, yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen, ifade gücü ve biçimleri artmış, demokratik tutum ve davranışları gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Adıgüzel, 2013, s. 67). Yaratıcı drama bir yöntem olarak kullanıldığında ise öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, anlatılacak konunun yaşantısal olmasını, öğrencilerin farklı ve eleştirel düşünmesini, duyguların dışa vurulmasını, yaratıcılık ve yazılı-sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Adıgüzel, 2013, s. 104). Yaratıcı dramanın barındırdığı amaçlar, yapılandırmacı öğrenme kuramını benimseyen öğretim programlarının hedefleri ile benzerlik göstermektedir.

¹ 2016 yılında Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen sekiz anahtar yetkinlik, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında da yer almaktadır. Bu anahtar yetkinlikler; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olarak sıralanmaktadır.

3.3.2. Programın İçeriği ve Yaratıcı Drama

Öğretim programının içeriği, öğrenme-öğretme sürecinin ne şekilde tasarlanacağını, hangi konuların nasıl ele alınacağını, kazanımların nasıl aşamalandırılacağını belirtmesi açısından önemlidir. Öğretim programının amaçlarına ulaşmaya çalışılan aşama, öğrenme-öğretme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır.

2006 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin sekiz yıllık eğitimleri boyunca kazanacakları temel becerileri belirlemiştir. Bu beceriler; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik olarak belirlenmiştir (MEB, 2006, s. 5). Programda yer alan temel beceriler, Türkçe dersinin bütünlüğü içerisinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Program, Türkçe dersini dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere beş öğrenme alanına ayırmıştır. Öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıklar, kazanımlar ile belirtilmiştir. Kazanımların hayata geçirilmesi için farklı dil becerilerine yönelik çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir (MEB, 2006). Bu özelliği ile 2006 Türkçe Öğretim Programı, etkinlik temelli bir programdır (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017, s. 125).

2005 yılında yenilenen Program, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, onların yeni bilgi üretmelerini de amaçlamaktadır. Böyle bir öğrenme sürecinde, öğrencilerin bütün etkinliklere etkin olarak katılması gerekmekte ve öğretmenin, öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve yol gösteren bir konumda olduğu ifade edilmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinin bu şekilde tasarlanması ile öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretmeleri ve deneyimlerini paylaşmaları; bağımsız olarak öğrenmeyi, bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulama ve yorumlamayı alışkanlık hâline getirmeleri; öğretmenin ise öğrencilere yapıcı eleştiriler ile yardımcı olması; öğrencilerin gelişimlerini izlemesi, değerlendirmesi beklenmektedir (MEB, 2006, s. 9).

Bir öğretim yöntemi olarak kullanılan yaratıcı drama, bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması; bireyce ve grupça özümseyip içsel yaşantıya dönüşmesi; gözden geçirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurulmasını sağlama özelliğiyle (Aykaç, 2009, s. 22) programın içeriğe yönelik yapısına hizmet etmektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerileri ve zihinsel becerileri kazanmaları ile kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma

alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde yapılandırıldığı belirtilmektedir. Programda tematik yaklaşım benimsenmiş ve kazanımlar, öğrencilere temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerileri de kazandırmaya yönelik hazırlanmıştır (MEB, 2018, s. 8). Ancak bu program, dil becerilerine ve öğrenme alanlarına ilişkin ayrıntılı bilgilendirmeye yer vermemiştir.

İki programda da içerik açısından vurgulanan husus, hayat boyu kullanılabilecek becerilerin kazandırılması şeklinde görülmektedir. Drama, öğrenciler için bir konuyu gerçek yaşama çevirmenin en etkili yoludur (Milord, 2007, s. 10).

Dili doğru kullanabilmenin temeli olan dil becerileri, dil öğretimi içerisinde geliştirilmektedir. Anlama ve anlatma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için duygu ve düşüncelerin iyi ifade edilmesi gerekmektedir. Dil becerilerini aktif bir şekilde kullanan, başarılı bir şekilde iletişim kuran, sosyal roller üstlenen çocukların yetiştirilmesi, drama ile sağlanmaktadır. Türkçe dersi içerisinde yer verilen drama etkinliklerinde çocukların metinleri daha iyi anlamaları, ders sürecinde eğlenmeleri, empati kurabilmeleri beklenmektedir (Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015, s. 29). Yapılandırmacılar öğrenmenin, öğretilecek fikir kadar öğrencilerin inanç ve tutumlarının yer aldığı bağlamdan etkilendiğine inanmaktadır (Bada, 2015, s. 66). Yaratıcı drama, öğrencilerin, öğrenme-öğretme sürecinde bağlamla iç içe olmasını sağlamaktadır.

Yaratıcı drama, öğretim programları gibi belli aşamalar içeren bir süreçtir. Bu sürecin planlanmasında, öncelikle çalışmanın neden yapıldığını gösteren amaçlar/kazanımlar belirlenmektedir. Bu kazanımlar, yaratıcı drama süreci sonunda katılımcılarda görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Yaratıcı drama sürecinde kazanımlar kadar katılımcılar da önemlidir. Süreci planlayacak liderin, çalışacağı grubun gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Yaratıcı drama sürecinde ele alınacak içerik belirlendikten sonra, bu kazanımlara ulaşmak için sunulacak içeriğin nasıl bir yaşantıyla aktarılacağı belirlenmektedir. Bu aşamada, drama teknikleri işe koşulmaktadır (Akkocaoğlu Çayır ve Erdoğan, 2016, s. 110-111). Yaratıcı dramanın planlama süreci, öğretim programlarının içeriğinin düzenlenme süreci ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde, sınıf ortamında içeriğin sunulmasında, belli bir sıralama izlenmektedir. Bu sıralamada esas olarak ele alınan hedef kitlenin özellikleri ve içerik olmakla beraber, sürecin yapılandırılması da önem arz etmektedir. Öğrencileri derse hazırlama, konuya geçiş, konunun sezdirilmesi ve öğrencilerin neyi/ne kadar öğrendiklerinin

sorgulanması, öğretme-öğrenme sürecinin basamaklarını oluşturmaktadır. Yaratıcı drama süreçleri de üç aşamalı bir yapıda planlanmaktadır. Bu aşamalar genellikle “Isınma-Hazırlık Çalışmaları, Canlandırma, Değerlendirme-Tartışma” başlıkları altında sınıflandırılmaktadır. *Isınma-Hazırlık Aşaması*; yaratıcı drama sürecine katılan katılımcıların, dikkatlerini yoğunlaştırmak amacıyla yapılan, beden hareketine geçtiği, duyuların kullanıldığı, kurallar çerçevesinde oluşturulmuş bir *açılış aşaması* olarak betimlenebilmektedir. *Canlandırma Aşaması*; yaratıcı drama sürecinde ele alınacak konunun biçimlendiği, ortaya çıktığı, diğer katılımcılara sergilendiği oluşum aşamalarını içermektedir. Bu aşamada, birinin kılığına girip onu canlandırmak, geçmiş bir olayı ya da durumu yaşatmak vardır. *Değerlendirme-Tartışma Aşaması*; sürecin niteliği ve niceliği üzerine paylaşımların yapıldığı bir aşamadır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği, sürecin nasıl algılandığı bu aşamada belirlenmektedir (Adıgüzel, 2013, s. 109-112). Yaratıcı dramının barındırdığı aşamalar, öğrenme-öğretme içeriğinin sunulmasında tercih edilen sıralamalarla örtüşmektedir.

3.3.3. Programda Önerilen Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri ve Yaratıcı Drama

Öğretim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek için planlanan öğrenme-öğretme süreçleri, çeşitli şekillerde düzenlenmekte ve farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmasıyla bu sürecin zenginleştirilmesine çalışılmaktadır.

Bir öğretim programının en önemli unsurlarından biri olan hedeflere ulaşılmasında ve programın içeriğini sunacak eğitim durumlarının düzenlenmesinde, öğretim yöntemleri önemli bir yere sahiptir (Aykaç ve Ulubey, 2008, s. 26). Öğrenme-öğretme sürecinde benimsenen yöneme göre geliştirilen öğretim etkinlikleri, bireylere yeni bilgi ve beceriler kazandırmayı, onların davranışlarında istenen değişiklikleri yapmayı amaçlamaktadır. Öğrencilere bir öğretim sürecinde kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerileri edindirmek, öğretim hizmeti veren kurumların temel görevidir (Karatay, 2011, s. 13). Öğretim programının tüm aşamalarında olduğu gibi programın tercih ettiği öğrenme yöntem ve tekniklerinde de programın dayandığı öğretim kuramı, rol oynamaktadır. Kuramın bilgi ve öğrenmeye bakış açısı, yöntem ve teknik seçimini doğrudan etkilemektedir.

Öğrencilerin hayata hazırlanmaları için neyin anlatılacağından ziyade *nasıl* anlatılacağı önem kazanmaktadır (Bayrak Cömert, 2017, s. 1339). Öğrenciyi harekete geçiren, düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya, problem çözmeye, iş birliği yapmaya, sorumluluk

almaya yönlendiren etkinlikler, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini de sağlamaktadır (Erdem ve Erdem, 2015, s. 1131). Öğrenme ortamında bireylerin aktif kılınması, onların zihinsel bakımdan yeterince hazır olmasına bağlıdır. Öğrencilerin geçmiş yaşantılarından edindikleri sözel, görsel, duyuşsal her türlü şema, hazırlık aşamasındaki öğrenme etkinlikleri ile harekete geçirilmektedir. Öğrencilerin zihinlerinde yer alan şemaları harekete geçirebilmek için zengin öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir (Karadüz, 2010, s. 139).

Yapılandırmacı bir sınıf, öğrenci merkezli etkinliklere harcanan zamanın yüzdesiyle geleneksel sınıflardan ayrılmaktadır. Yapılandırmacı bir sınıfta iş birlikli öğrenme şekli hâkim olmalıdır (Dagar ve Yadav, 2016). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde iş birlikli öğrenmenin yanı sıra araştırma-inceleme, buluş, drama, proje temelli öğrenme, problem çözme, beyin fırtınası, aktif öğrenme, bilgisayar destekli öğretim, altı şapkalı düşünme gibi öğrencilere yaşantı zenginliği sunan, farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Şentürk, 2010, s. 59). Yapılandırmacı kuramın önemseydiği yaratıcı öğrenme ortamlarında, öğrenmenin içeriğinin *anlamada uzmanlaşmak olmadığını* vurgulamak için edinim yoluyla öğrenmekten ziyade; tartışma, sorgulama ve uygulama yoluyla öğrenmeye ağırlık verilmelidir (Smith, Nerantzi ve Middleton, 2014). Yapılandırmacı öğrenme stratejileri; bilgi oluşturma süreci ile ilgili deneyimler sağlamak, çoklu bakış açılarını deneyimleme ve kabul etmeyi sağlamak, sosyal ve duygusal öğrenmeyi sağlamak, çoklu gösterim araçları kullanmak gibi üst başlıklar altında sıralanabilmektedir (Dagar ve Yadav, 2016). Yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmak için multimedya kullanımı, durum çalışmaları, rol oynama, hikâye anlatımı, grup tartışmaları (grup etkinlikleri), soru sorma gibi stratejiler kullanılabilmektedir (Dagar ve Yadav, 2016).

Yapılandırmacılıkta öğrenciler; anlamayı inşa etmekte, bilgiyi anlamlandırmakta, geçmiş bilgileri ile güncel bilgilerini temel alarak yeni fikir ve kavramlar oluşturmaktadırlar. Bu, eğitim ortamında, öğrencilerin sınıf içerisinde kullanılan materyallerin anlamını inşa etmede aktif katılımcılar olarak görülmesi anlamına gelmektedir. Yapılandırmacılığın sahip olduğu bakış açısı, öğrencilerin, öğretmenlerin bilgilerinin döküldüğü bir kap olarak görüldüğü geleneksel eğitim anlayışından farklılaşmaktadır (Cormack, 2003, s. 6). Bu nedenle yapılandırmacı öğrenmenin benimsendiği sınıflarda öğrenciler, öğretmenden aldıkları bilgiyi pasif olarak tekrar etmezler. Öğrenciler, öğrendikleri ve anladıklarını, eleştirel sorular geliştirmek ya da fikirleri kendi cümleleriyle özetlemek gibi çeşitli yollar aracılığıyla göstermektedirler (Liu ve Chen, 2010, s. 65-66).

Türkçe öğretimi, bir beceri kazandırma sürecidir. Beceriler, uygulamalar ile geliştirilebilmektedir. Uygulamaya dayanmayan öğretim, öğrencilerin istenilen düzeyde beceri kazanmasını engellemektedir. Bu nedenle, Türkçe öğretim sürecinde, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini yaparak, yaşayarak gerçekleştirebilecekleri ortamlar kurgulanmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2011, s. 28).

2006 yılında uygulanmaya başlayan Program, her öğrenme alanı için çeşitli yöntem ve tekniklere yer vermiş; her yöntem ve tekniğin altına *amaç* ve *uygulama* açıklaması yerleştirmiştir. Öğrencileri öğrenme ve öğretme sürecinde etkin kılmaya çalışan Program, okuma becerisi için sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma; yazma becerisi için not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma yöntem ve tekniklerini önermiştir (MEB, 2006). Belirtilen yöntem ve teknikler ile öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde aktif kılma ve zengin yaşantılar oluşturmak amaçlanmıştır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın felsefesi, öğrencilerin sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, grup çalışması yapabilmeleri, üretme ve tartışma becerilerine sahip olabilmeleri, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, doğru olarak anlama becerisine sahip olmaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları olarak belirlendiği için (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017, s. 124) farklı yöntem ve tekniklerle bu sürecin zenginleştirilmesi bir zorunluluk hâline gelmektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, farklı yöntem ve tekniklerin bir arada, dengeli bir şekilde kullanılmasını önermektedir. Kullanılan yöntem ve tekniğin, öğrencinin önceki öğrenmelerini geliştirmesi, yanlış öğrenmeleri düzeltmesi, ilgi çekmesi, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmayı teşvik etmesi beklenmektedir. Programda, öğrencilerin öğrendiklerini yaşamları ile ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabilecekleri etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 8). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında, daha önceki programda olduğu gibi yöntem ve teknik kullanımında ayrıntılandırmaya gidilme de ele alınacak içeriği *yaşam ile ilişkilendirme* konusuna dikkat çekilmektedir.

Bir öğretim kuramı olarak bakıldığında yapılandırmacılık, öğrencinin dünya ve işlerin nasıl yürüdüğü hakkındaki doğuştan gelen merakını tetiklemektedir (Bada, 2015, s. 66). Drama da öğrencilerin sınıfa gelirken yanlarında getirdikleri, en az kullanılan ve en güçlü kaynaklardan biri olan yaratıcılığa başvurmaktadır. Öğrenme, eğlence ile başlamakta ve drama, öğrencilerin isteksiz oldukları çalışmaları devam ettirmek için kullanılabilir bir yöntem olmaktadır (Miccinati ve Phelps, 1980, s. 270). Yapılandırmacılık ve yaratıcı drama, bireylerin özünde var olan niteliklere yöneldiğinden birbirlerini bütünleyen bir yapı hâline gelmektedirler.

Yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmesi, genellikle rol oynama, doğaçlama ve sıcak sandalye, donuk imge gibi tekniklerin başka konuları öğretmede kullanılması olarak görülmektedir (Fleming, 2017). Dramanın tüm teknikleri, öğrencilerin çeşitli durum ve olaylara yönelik deneyim kazanmasını sağlamaktadır. Öğretme-öğrenme sürecindeki bu fırsatlar, öğrencinin duyguları arasında kanallar oluşturmasını kolaylaştırmakta; bilgiyi almasını ve saklamasını desteklemekte; dünyanın güzelliklerinin farkına varmasını sağlamakta; öğrencilerin dünya ile kendileri arasında ilişki kurmalarına yardım etmektedir (Woods, 1960, s. 19).

Türkçe öğretiminin yapısı sebebiyle öğretmenler, öğrencileri aktif kılmayı istemekte ve soru-cevap ya da drama tekniklerini kullandıklarını belirtmektedirler. Ancak Türkçe öğretmenlerinin ders sürecinde kullanacakları yöntem-teknığe karar vermelerinde konu, sınıfın atmosferi ve öğretmen kılavuz kitabının etkili olduğu görülmüştür (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011, s. 955-958). Yöntemin kullanılabilirliğini artırmak amacıyla öğretmen kılavuz kitaplarında yönetime yönelik uygulamalara yer verilmesi, öğretim programının temel felsefesi ile uyuşan yaratıcı drama yönteminin, seçilebilir bir yöntem olmasını sağlayacaktır.

Yaratıcı drama yöntemi sınıf içerisinde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci ile materyaller ve çevre arasında bir etkileşime olanak sağlamaktadır. Bu etkileşim sürecinde bireyler birbirleriyle deneyim ve tecrübelerini paylaşmakta ve birlikte üretmektedirler (Aykaç ve Ulubey, 2008, s. 28). Yaratıcı drama yönteminin öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesiyle, programın temel felsefesinin benimsediği *bilgiyi yeniden inşa etme becerisi* ile Türkçe öğretiminin temelinde yer alan *iletişim, etkileşim becerilerini* geliştirmeye katkı sağlanacaktır.

3.3.4. Programın Değerlendirme Boyutu ve Yaratıcı Drama

Hazırlanan öğretim programlarının, amaçlarına ulaşma durumu, program doğrultusunda belirlenen kazanımlara öğrencilerin erişme durumu ve öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciler üzerindeki etkilerini görmek amacıyla her program bir değerlendirme aşaması içermek durumundadır. Programların değerlendirme aşaması, programın temel aldığı yaklaşımla doğrudan ilişkili olan bir aşamadır. Bu aşamada, öğretim programı içerisinde yer alan bireylerin belirlenen amaçlara ulaşma durumları, farklı ölçme araçları ile ölçülüp değerlendirilmektedir. Ölçme araçlarının öğrenme sürecinin hangi noktalarında kullanılacağı, değerlendirmenin hangi ölçütler doğrultusunda yapılacağı yine öğretim programının benimsediği temel felsefe ile ilişkilendirilmektedir.

Yapılandırımcı anlayışta öğrenciler, öğrenme sürecindeki eylemlerin istenen sonuçları en üst düzeye çıkarması, istenmeyen sonuçları ise olabildiğince azaltması için deneyimlerini organize etmekte ve yönetmektedirler (Gatt ve Vella, 2003, s. 2). Bu nedenle yapılandırımcı anlayışa göre değerlendirme, öğrenmede bir *son* değil, bir sonraki öğrenmeye *yol gösterici* olarak kabul edilmektedir (Erdem ve Demirel, 2002, s. 85). Geleneksel öğrenme ortamlarında, öğrenme sürecinin sonunda kullanılan ölçme araçları ile öğrencinin tüm sürece yönelik durumu değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Genellikle tek tip yazılı sınavlar şeklinde olan bu ölçme araçları, öğrencilerin süreçte geçirdikleri yaşantıları göz ardı etmektedir. Yapılandırımcı öğrenme ortamlarında ise değerlendirme; testlerin yanı sıra öğrenci çalışmaları, gözlemler ve bakış açılarını da içermektedir. Süreç, ürün kadar önemlidir (Bada, 2015, s. 69). Yapılandırımcı öğrenme ortamları, öğrencinin süreç içerisinde geçirdiği yaşantıyı da değerlendirmenin bir parçası olarak görmektedir.

2006 yılında uygulanmaya başlayan Program, değerlendirme sürecinin, eğitim sisteminin işleyişini, eksiklerini görmeyi sağladığını; bu doğrultuda sistemin onarılmasına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Türkçe dersi öğretim sürecinde; öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve öğretim süreci sonunda çıktıların değerlendirilebileceği belirtilmektedir. Öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin dil becerilerine dair durumlarını ve derse karşı tutumlarını göstermek açısından önemli kabul edilmektedir. Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme ile hem öğretimin değerlendirilmesi hem de öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi mümkün olmaktadır. Süreç değerlendirmesi olarak ifade edilen bu değerlendirme, çoklu ölçme araçları ile yapılabilmektedir. Türkçe dersi sürecinde yapılan ürün ve başarı değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretim süreci

sonundaki başarılarını belirlemektedir. Öğretim programı, süreç değerlendirmesi ve ürün değerlendirmesini birlikte ele almaktadır (MEB, 2006).

Yapılandırmacı kuramları temel alan 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir başlık olarak yer verildiği ve ölçme değerlendirme araçlarının daha ayrıntılı bir şekilde açıklandığı görülmektedir. Program, çeşitli ölçme araçlarının kullanılmasının yararından bahsetmektedir. 2006 Türkçe Öğretim Programı diğer programlardan farklı olarak, derse karşı tutum ölçeği uygulamasından ve buna göre tedbir alınmasını önermektedir (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017, s. 125). Programın bu yaklaşımı, benimsediği öğrenme kuramında olduğu gibi öğrencilerin öğrenme sürecine, duyuşsal özelliklerinin de dâhil olduğu bir bağlamda katıldıklarını benimsemektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğretim sürecindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürekli olması gerektiğini belirtmektedir. Programda, ölçme ve değerlendirmenin öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonrasında farklı amaçlara hizmet edeceği belirtilmiştir. Ortaokul düzeyi için süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları önerilmektedir. Hazırlanacak ölçme araçlarının öğretim programı kazanımları ile tutarlı olması, yazılı ve görsel unsurlara yer verilmesi, grafik düzenleyici öncüllerin kullanılması ve soruların öğrencilerin eski bilgileri ile yenilerini birleştirmesi, günlük hayatla ilişkilendirmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu tarz soruların öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme, çıkarım yapma becerilerini geliştireceği; edindikleri bilgileri gerçek hayatta nasıl kullanacaklarına yönelik farkındalıklarının artacağı ifade edilmektedir (MEB, 2018, s. 9-10).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında olduğu gibi yaratıcı drama çalışmaları da sonuçtan çok sürecin önemli olduğu aşamalar içermektedir. Bu sürecin değerlendirilmesinde de çalışma öncesi, çalışma anı, çalışma sonu ve sonrasında çeşitli uygulamalar yapılabilmektedir. Yaratıcı drama sürecinde kullanılacak değerlendirmenin niteliğini, sürecin başında ortaya konulan amaç/kazanımlar ve uygulanan aşamalar belirlemektedir. Yaratıcı drama gibi yaşantı odaklı bir yöntemde, kişinin kendisine, öğrenme süreci hakkında bilgi veren ve bireysel farklılıkları ortaya çıkaran değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Gözlem, günlük tutma, dereceleme ölçekleri, ürün dosyası, akran değerlendirme, bireysel değerlendirme, ürüne dayalı değerlendirme ve sözel değerlendirme gibi tekniklerin, yaratıcı drama uygulamaların süreçsel değerlendirmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir (Adıgüzel, 2013, s. 137-139).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında geçirilen süreçlerin değerlendirilmesi, tek tip ölçme araçlarına bağlanmamakta; bireyin geçirdiği yaşantıların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu öğrenme süreçlerinde bireyin birlikte çalışma, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlandığından sadece öğrenme sürecinin sonunda yapılan ölçümler, sürecin yansıması olarak değerlendirilememektedir. Yaratıcı drama da kişinin grupta birlikte yaptığı yeniden üretme etkinliklerinde, içsel yaşantısının dışarıya yansımasını içermektedir. Böyle bir yapıda da tek tip ya da süreci değerlendirmeye yetmeyen ölçme araçlarının kullanılması mümkün olmamaktadır. Değerlendirme konusundaki bakış açıları da yaratıcı drama ve yapılandırmacı kuramın benzer olduğu düşünülmektedir.

3.4. Son Değerlendirme

Çağdaş eğitim sistemleri, bireyleri çok yönlü olarak geliştirme gayreti içerisindeyler. Bu sistemler, bireylerin ezberleyerek aktarabildikleri bilgilerden ziyade, yaşantıları içerisinde kullanabilecekleri bilgi ve becerileri geliştirmeye odaklanmaktadır. 21. yüzyılda yaşayan bireyler, dünyanın geçirdiği hızlı değişime ayak uydurabildikleri sürece toplumsal yaşama dâhil olabilmektedirler. Eğitim sistemleri de bu unsuru göz önünde bulundurarak, bireyleri hayata hazırlamaktan ziyade, *hayatı* öğrenme sürecine katma amacı gütmektedirler. Bu bakış açısına sahip sistemler içerisinde bilginin tekliği kabul edilemeyeceği gibi öğrenme sürecinin tek bir öğretim yöntemiyle sürdürülebileceği de kabul edilemez. Özellikle son yıllarda öğretim programlarının temel felsefesi hâline gelen yapılandırmacılığın; temel prensipleri, aşamaları, bilgiye ve insana yaklaşımı yaratıcı dramanın bu ortamlarda kullanılabilecek -tek değil ama etkili- bir öğretim yöntemi olduğunu düşündürmektedir.

Eğitim alanının öne çıkan filozofları, başka konularda fikir ayrılığı yaşamalarına rağmen, sanatın, özellikle de dramanın bir öğretim programı için gerekli olduğu konusunda hemfikirdirler. İlerlemeci filozoflardan John Dewey, okulların dramatizasyon ve oyunları özgürce kullanması gerektiğini belirtmektedir. Dewey, yaparak öğrenmenin, ilerlemeyi teşvik ettiğini ve dramaya yönelik tüm yaklaşımların desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Doğaçlama; öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesini sağlamaktadır. Oyun kurma; öğrencilerin algılarını genişletirken, Dewey'in demokrasiye katılım için en iyi hazırlık olduğunu düşündüğü, bir grup olarak sorunları çözme fırsatını da öğrencilere sunmaktadır (Gangi, 2004). Öğrenme sürecine yaratıcı drama yöntemini dâhil ederek öğrencilerin, insanlığın temelinde yer alan öğelerden biri olduğu

düşünülen oyun oynama ihtiyaçlarının giderilmesi, yaşayarak öğrenmenin sağlanması ve benimsenen öğrenme kuramının amaçlarına hizmet edilmesi mümkün olmaktadır. Amacı dört temel dil becerisini geliştirmek olan Türkçe dersi de bu yöntemin farklı şekillerde uygulanması için gerekli özelliklere sahiptir. Yaratıcı drama yöntemi ile dil becerilerinin bütünsel bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

3.5. Okuma-Yazma Becerileri ve Yaratıcı Drama

3.5.1. Okuma

Okuma, insanların ortak semboller kullanarak geliştirdikleri bir sistemdir. Bireyler, okuma becerisi ile okul döneminde tanışmaktadırlar. Farklı boyutlara sahip okuma becerisi, Türkçe dersi için temel dil becerileri içerisinde yer almaktadır. Alanyazında okuma ile ilgili birçok tanım mevcuttur.

“Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir” (Yalçın, 2006, s. 47).

“Okuma; ses, sözcük, grafik, resim ve şekillerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir” (Karatay, 2010, s. 157).

“Okuma; sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Sever, 2011, s. 12).

Zihinsel bir etkinlik olan okuma, okuyanın metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimleriyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması süreçlerini beraberinde getirmektedir (Adalı, 2003, s. 33).

Okuma, metinden bilgi sentezleme ve bu bilgiyi var olanlarla birleştirme sürecidir (Milord, 2007, s. 3). Okuma, anlam inşa etmedir. Anlama, bir okuma ürünü değil, süreçtir (Milord, 2007, s. 12).

“Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin

farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar” (MEB, 2006, s. 6).

Okuma becerisi ile ilgili tanımlamalara bakıldığında, becerinin iki boyutu üzerinde durulduğu görülmektedir. Okuma, duyu organları aracılığıyla başlayan bir fiziksel süreç, anlamlandırma ile devam eden bir zihinsel süreç toplamından oluşmaktadır. “Okuma; görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan bilişsel ve fiziksel duyu organlarının aynı anda işlemesine dayanan karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir” (Karatay, 2011, s. 12).

Yazılı materyallerden anlam çıkarma, olayların sırasını ve detaylarını anlama ve akılda tutma olan okuma becerisi, temel düzey eğitim seviyelerinin en önemli öğeleri arasında yer alan bir beceridir (Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000, s. 55). Öğretim programlarının benimsediği yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreci ifade etmektedir (Güneş, 2013, s. 128).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, dışsal bir gerçekliğin zihne aynen aktarılması söz konusu değildir. Metin inceleme çalışmalarında da metin bir bilgi ögesi değil, çeşitli öğrenme becerilerinin kazandırılması sürecinde bir araçtır (Karadüz, 2010, s. 151). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında okuma becerisinin geliştirilmesi, amaçlara ulaşmada kullanılan bir yol olarak görülmektedir.

Okuma becerileri ile yapısalcılığın ilişkilendirilmesi, öğretmenin öğrencileri bir metinden kendi anlamlarını yaratmalarına teşvik etmesiyle gerçekleşmektedir (Krueger ve Ranalli, s. 21). Modern toplumda bir işlev görebilmek için insanlar okuyabilmek zorundadır (Huey, 2000, s. 8).

Bilgi çağını yaşayan toplumlarda öğrenmenin birçok yolu bulunmaktadır. Öğrenmenin sadece okulla sınırlandırılmayacağı ve hayat boyu süreceği düşünüldüğünde okumanın ve kitabın önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Balcı, 2016, s. 35). Okuma, bireyin toplumdaki birçok rolünü etkilemektedir. Çünkü okuma, bir iletişim süreci; bir algılama süreci ve bir öğrenme sürecidir. Okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2011, s. 13).

Okuma becerisi ile ilgili tanımlara bakıldığında, becerinin zihinsel boyutunun *anlama* üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Fiziksel olarak başlayan okuma süreci, anlama ile tamamlanmakta; anlamanın gerçekleşmediği durumlarda, okuma işlemi eksik kalmaktadır.

20. yüzyılın üçüncü çeyreğinden itibaren, araştırmacıların okuduğunu anlama sürecine bakış açısı önemli ölçüde değişmiştir. Geleneksel bakış açısında okuma, okuyucunun her harfi algılaması; algıladığı harfler bütününe sözcüklere dönüştürmesi; sözcüksel hafızada, gördüğü sözcüğün anlamını araması; okuduğunu kısa süreli hafızaya kaydetmesi; önce sözcüklerin daha sonra cümlelerin ve metnin daha büyük bölümlerinin anlamının birleştirilmesini içeren doğrusal ve mekanik bir süreç olarak görülmekteydi. Bir başka deyişle, geleneksel görüşte anlam, metnin içerisinde yer almaktaydı ve iyi okuyucular anlamayı sağlamak için sözcükleri doğru tanımlamak zorundaydılar (Reynolds, 2002). Ancak günümüzdeki eğitim sistemlerinde, okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak ya da onların sözlükteki anlamlarını bulmak, okuduğunu anlama sürecini ifade etmek için yeterli olmamaktadır. Okuduğunu anlamak, okunanı her yönüyle kavrayabilmeyi içermektedir. Okunanı önceki yaşantılar ile değerlendirebilme, ondaki bilgiyi içselleştirme, yorumlama ve yeniden kurma, kavramanın göstergesidir (Karatay, 2010, s. 156-157).

Okuduğunu anlama süreci; anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma aşamalarını barındırmaktadır. Anlama; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi beyin faaliyetlerini içermektedir. Anlamlandırma aşamasında okuyucunun önceki deneyimleri de anlama sürecinde okunanla bütünleşmektedir (Balcı, 2016, s. 14). Okuduğunu anlama becerisi, metni okuma ve anlama sürecini içermektedir. Okuma süreci, kelimeleri ve cümleleri çözmekten daha karmaşık bir süreçtir. Çünkü anlama, okuyucunun metindeki iletiyi alması, konuyu anlaması ve metindeki kelimelerin doğru anlamlarını yakalamasını gerektirmektedir (Kelner ve Flynn, 2006, s. 13).

Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan araştırmalar, okuduğunu anlamamanın kelimeleri doğru tanımlamak kadar okuyucunun ön bilgilerini yeni metinle birleştirmesi sürecini kapsadığını da ortaya çıkarmıştır. Okuma süreci, artık okuyucunun pasif değil; aktif olarak katıldığı bir süreç olarak kabul edilmektedir. Okuyucular, yeni bilgilerini ön bilgileri ile ilişkilendirmek için bilişsel olarak aktif olmak zorundadırlar. Okuduğunu anlama, artık bir kod çözme ile başlayıp anlama ile biten, adım adım gelişen doğrusal bir süreç olarak görünmemektedir. Anlama süreci, okuyucunun zihninden ya da okuyucunun önündeki kâğıttan kaynaklanması bakımından daha esnek kabul edilmektedir (Reynolds, 2002). Okuduğunu anlamaya ilişkin bakış açısının değişmesi, öğretim programlarının okuma becerisine yönelik amaçlarını da değiştirmiştir.

Türkçe öğretim programlarının okuma eğitimi ile ilgili amaçlarına bakıldığında 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma zevki uyandırmak ve okuma alışkanlığı kazandırmak amaçlarının yer aldığı görülmektedir (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012, s. 6). İlköğretim ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerine kazandırılmaya çalışılan okuma becerileri Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme (Gün, 2012, s. 1965) olarak belirtilmektedir. Çağdaş gelişmeler ışığında güncellenen öğretim programlarının belirtilen okuma amaçlarına ulaşabilmesi, doğru ve etkili okuma eğitimi ile mümkün olabilmektedir.

Çocuklar, iletişim araçlarından görme ve işitme yoluyla birçok bilgi, beceri ve tutum edinebilmektedirler. Ancak, insanlığın bilgi evrenine her geçen gün yeni bilgilerin eklendiği günümüzde, bu durum çocuk yetiştirilmesine yetmemektedir. Bu nedenle, yazılı kültürle daha sıkı bir iletişim kurulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni öğrenme yaşantıları edinmede, okumanın önemli bir işlevi bulunmaktadır (Sever, Kaya ve Aslan, 2011, s. 24). Çocukların bir *okur* olarak gelişmesi, çeşitli okuma deneyimlerine ve okuma konusunda daha deneyimli bireylerle girdikleri etkileşimlere dayanmaktadır. Birçok çocuk istek ve ihtiyaçlarını beden dili ile rahatlıkla ifade etmektedir. Ancak kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, öğrencilerin yaşam kalitesini arttırmaya katkı sağlamaktadır. Kelime dağarcığının artması, iletişim becerilerini geliştirmekte ve öğrencilerin farklı fırsatlarla karşılaşmalarına olanak vermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okuma kültürünün nasıl geliştirileceğini anlamak ve onların kelime dağarcıklarını geliştirecek bir öğretim programı oluşturmak önemli görülmektedir (Ragnarsdóttir ve Thorkelsdóttir, 2013).

Okuma eğitimi çocukların kendisinden başlayarak dışa doğru olmalı; sosyal problemleri anlayacak, yorumlayacak düzeyde yapılmalı; çocuk, okulda öğrendiği bir okuma becerisini nasıl kullanacağını bilmelidir. Bu anlayış ile okuma eğitimi daha fonksiyonel bir hâle gelecek, hayatla bütünleşecek ve çocuğun öğrendiklerinin kendisi için çok gerekli olduğu düşüncesini de benimsemesini sağlayacaktır (Yalçın, 2006, s. 61).

Okumayı öğrenmenin amacı, neyin okunduğunu kavramaktır. Ders kitaplarından ve kitapçıklardan bir şeyler öğrenmek, edebiyatın tadını çıkarmak ya da bir yemek kitabındaki basit talimatları yerine getirmek istendiğinde, *anlama* gerekmektedir (Reynolds, 2002). Bu nedenle, “öğretmen sınırlı ve belirli bir ölçüde de olsa çocuğun dünyadaki gelişmelerden haberdar olmasını sağlayacak metinleri seçip seçmediğini kendisine sormalıdır. Okuma eğitimi hayatın bir parçası olduğu için çocuk, bu parçanın tamamen bütünle iç içe olmasına özen göstermelidir” (Yalçın, 2006, s. 63).

Okuduğunu anlama süreçlerine ilişkin kabullerin değişmesiyle, öğretmenler sınıflarında daha farklı okuma dersleri düzenlemeye başlamışlar ve öğrencileri okuma anlama sürecine aktif olarak katacak öğretim etkinliklerine odaklanmışlardır. Örneğin, okunacak öykünün olayları hakkında fikir yürütme gibi etkinliklerle öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve öğrencilere anlama stratejilerini öğretmeye çalışma, son zamanlarda popüler hâle gelmiştir (Reynolds, 2002). Okuma etkinliklerinin çoklu ve zengin içerikle planlanması, öğrencilerin derste daha aktif olmalarını desteklemektedir. Okuma sürecinde müzik kullanma, canlandırma, yaratıcı drama etkinliklerine yer verilerek metnin birçok boyutu ortaya çıkarılabilmektedir. Bu tür etkinliklere yeterince yer verilmesi, öğrencilerin derslerde metinle ilgili duyguları yaşamalarına, metinden haz almalarına fırsat verecektir (Karadüz, 2010, s. 150).

Türkçe dersinin bir bilgi dersi olarak kabul edilmesi, didaktik metinler aracılığıyla dil alıştırmaları yapılması, düşünsel gelişim ve duyarlılık kazandırma etkinliklerine yeterince yer verilmemesi, sıklıkla rastlanılan durumlardır. Türkçe Dersi Öğretim Programı, dersin bilgiden çok beceriye önem verilerek bilginin işlevselleştirilmesini, dersleri çekici hâle getirmek için oyunla eğitim ile eğitimcilere derste yapabilecekleri etkinlikler ve farklı öğretim yöntemlerini önerse de Türkçe öğretim ortamının değişik uyarılarla zenginleştirilmesi ve programın aksayan yönlerine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca Türkçe öğretim programlarının ders dışı zamanlarda da öğrencileri yazınsal metinleri okumaya yönlendirici ve heveslendirici bir yaklaşıma sahip olmasının gerekliliği gözden kaçırılmaması gereken bir konudur (Yılmaz, 2009, s. 95). Türkçe derslerinde, geleneksel ya da çağdaş bakış açısı fark etmeksizin, genellikle *metin*, bir araç olarak kullanılmaktadır. Metinler, insan eliyle yaratılmaları sebebiyle, temelinde *insan* ögesini barındırmaktadır. Yaratıcı drama da insan eliyle ve yaşantı yoluyla ortaya çıktığından, Türkçe derslerinde kullanılması en yararlı öğretim yöntemlerinden biri olma özelliği kazanmaktadır.

Drama sözcüğü *yapmak* ya da *hareket etmek* anlamlarını içeren Yunanca *dran* sözcüğünden gelmektedir. Drama sürecinde de öğrenciler ve öğretmenler, *an* içinde doğaçlama şeklinde hareket etmekte ve yaratmaktadırlar. Süreç içerisinde yapılanlar, katılımcıların ifadeleri ve deneyimlerinin sonucunda *kendiliğinden* oluşmaktadır. Drama, yaratıcı süreç etrafında dönmektedir (Kelner ve Flynn, 2006, s. 8). Drama etkinliklerinin sağladığı yaratıcı süreç, program çıktılarına katkı sağlamaktadır.

Okuma, tüm müfredat konularını birbirine bağlayan bir merkezdir. Eğitimde okumanın önemi nedeniyle, okuma sürecinde, günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak bir yaklaşım bulmak önemlidir. Sınıfta drama kullanımı, bazı öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma yeteneklerini arttırmak amacıyla uyguladıkları okumaya yönelik bir yaklaşımdır (Krueger ve Ranalli, 2003, s. 11). Drama, özellikle derslerde öğretim amaçları doğrultusunda kullanıldığında, katılımcıların yararına yöneliktir. Bir başka ifadeyle, dramanın odak noktası, tiyatrodaki olduğu gibi, başkaları için yaratılan bir ürün üzerinde değil; öğretmenler ve öğrencilerin deneyimleme sürecindedir (Kelner ve Flynn, 2006, s. 8).

Okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecine dâhil edilecek drama etkinlikleri ile öğrenciler; okudukları metni daha iyi kavradıklarını, karakterleri ve olayları özümlediklerini, metindeki olayları somutlaştırıp yaşantı hâline getirdiklerini fark edeceklerdir (Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015, s. 31). Çoruh (1950), okuma derslerinde, bir çocuğun okuyup diğerinin takip ettiğini; parça bitiminde, metnin geneline yönelik sorular sorulduğunu; bu durumun çocuk ruh ve mantığına sığmadığını ifade etmiştir. Çoruh'a (1950) göre, dramatize edilen bir okuma parçası, tekdüzeliği gidermekte ve parçayı anlaşılır bir hâle getirmektedir. Çünkü, bu süreçte bir *yaşantı* vardır.

Araştırmacılar, drama sürecinin, okuduğunu anlama sürecine benzer olduğunu keşfetmişlerdir. Okuduğunu anlama, genellikle metin ile okuyucu arasındaki bir işlemde yer almaktadır. Drama süreci, çocukların hayalî ve metinsiz sahneler canlandığı, anlamın öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiden oluşan bir öğretim yöntemini ifade etmektedir. *Okumanın* “dünyayı yorumlama süreci” olarak algılanması, çocuklara kendi hayatları ile ilişkilendirebilecekleri içerikler sunan dramanın, güçlü bir öğrenim aracı olarak kabul edilmesini sağlamaktadır (Sun, 2003). Birçok öğretim programında, dil becerilerini geliştirmek için drama etkinliklerinden faydalanılmaktadır. Öğrenciler bir hikâyeyi canlandırmak için okuduğunda/dinlediğinde; ana karakterin hareketlerinin sebeplerinden, karakterlerin özellikleri ve duygularından, hikâyedeki olay örgüsünü geliştiren tüm olaylardan sonuç çıkarmak zorundadırlar. Öğrenciler, öykünün gerçek mi yoksa *-miş gibi* mi olduğuna ve karakterlerin içinde bulundukları durumun inanılır olup olmadığına karar vermek için eleştirel okuma becerilerini kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Ross ve Roe, 1975).

Görselleştirme, okuduğunu anlamak için etkili bir araç olarak bilindiğinden, görselleştirme ve zihinde canlandırma süreçlerini içeren drama temelli teknikler de okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için etkili yöntemler olarak kabul edilmelidir (Rose, Parks, Androes

ve McMahon, 2000, s. 57). Çünkü, okuma becerilerini geliştirirken drama yönteminden yararlanıldığında, kelimeler, kâğıt üzerindeki bir sembol yerine öğrencilerin gerçek dünyalarının bir parçası hâline gelmektedir (Krueger ve Ranalli, 2003, s. 24). Öğretmen ya da öğrenciler tarafından gerçekleştirilen kısa bir oyun ya da dramatizasyon gibi basit bir şey, öğrencilerin öğretilen kavramı görselleştirmelerine, deneyimlemelerine ve anlamalarına yardımcı olmaktadır (Krueger ve Ranalli, 2003, s. 24).

Yaratıcı drama, katılımcıların duygularının ifade edilmesi ya da hikâyedeki bir karakteri yorumlama yoluyla, kendiliğinden oluşturulmaktadır. Yaratıcı drama, yeni olmamasına rağmen, eğitimcilerin yaratıcı dramanın öğrencilerin öğrenme yaşantıları üzerindeki değerinin farkına varmaları, yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra olmuştur (Ross ve Roe, 1975). Bir hikâyeyi canlandıran öğrenci, olayın ve karakterin önemli noktalarını; hikâyedeki kelimelerin anlamını; olay ve durumların sıralamasını; neden-sonuç ilişkilerini anlamakta ve anlatabilmektedir. Bu durum öğrencinin yorumlama, çıkarım yapma, kendi bilgi ve deneyimlerini hikâyeye uygulama yeteneğini gerektirdiği gibi hem fiziksel hem de sözel olarak diğer karakterlerin ne söylediğine ve ne yaptığına dikkat etmeyi, fikirlerin nasıl ilerletildiğinin farkına varmayı da gerektirmektedir (Miccinati ve Phelps, 1980, s. 269).

Drama ile bütünleştirilmiş hareket, pandomim ve doğaçlama, okuma eğitimi için doğal yol arkadaşlarıdır (Miccinati ve Phelps, 1980, s. 269). Okuduğunu anlama; tahmin etmeyi, metinle etkileşimde bulunmayı, metin içerisinde saklı olan düğümleri çözmeyi ve etkin bir şekilde anlam kurmayı sağlayan; metnin anlamını içeren yeni şemalar oluşturan bir süreçtir. Aynı şekilde drama etkinlikleri boyunca öğrenciler diğerleriyle etkileşim hâlinde olmakta, diğerlerinin ne söylediğini, ne yaptığını çözmeye çalışmakta ve anlamı kendi kendine inşa etmektedirler (Güngör, 2008). Dramada, katılımcılar *an*'ı yaşamaktadırlar. Katılımcılar hayal güçlerini kullanarak, rol oynamakta, başkalarının ne düşündüğünü ve ne hissettiğini deneyimlemektedirler (Kelner ve Flynn, 2006, s. 9). Yöntemin sahip olduğu bu özellikler, öğrencileri hem bireysel olarak düşünme, anlama ve anlatmaya hem de etkileşim içerisinde hareket etme, paylaşma ve yapmaya yönlendirmektedir.

Yaratıcı drama, öğrencileri okumaya motive etmek için bütünleyici bir araç ve okuma becerilerini güçlendiren, okumayı eğlenceli hâle getiren bir yol olarak kullanılabilir. Yaratıcı drama, geleneksel yöntemler yetersiz ve başarısız olduğunda, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için alternatif bir yöntem olarak kullanılabilir (Ross ve Roe, 1975).

Yaratıcı dramanın öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesi, öğrenciler kadar öğretmenleri de etkin hâle getirmektedir. Öğrenciler açısından okuma becerileri, drama aracılığıyla çok farklı yollardan geliştirilebilmektedir. Karakteri canlandırırken öğrencilerin amacı kendini doğru kelimelerle, açık bir şekilde ifade etmek olduğu için öğrenciler kelime dağarcıklarını arttırma ihtiyacının farkına varmaktadırlar (Ross ve Roe, 1975). Böylece öğrencilerin etkileşimli bir şekilde çalışmalarının yanı sıra öz değerlendirme yapmalarına da katkı sağlanmaktadır. Öğretmenler ise öğrenme ortamında öğrencileri, hikâyelerin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için kendiliğinden, doğaçlama performanslara dayalı bir sürece yönlendirebilirler. Benzer şekilde, öğretmenler bir metnin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında daha yapılandırılmış drama etkinliklerini planlayabilirler (Adomat, 2012, s. 343). Planlı ve aşamalı bir şekilde oluşturulması gereken canlandırma süreci, öğretmenlerin süreç için ön hazırlık yapmalarını gerektirmektedir.

Drama sürecinde üç temel rol oynama aracı bulunmaktadır: Hayal gücü, ses ve beden. Sınıf içinde yapılan drama etkinliklerinde de bu temel araçlar dışında iş birliği ve konsantrasyon gibi rol oynama becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıfta yapılan drama uygulamalarında, bu becerileri geliştirmek önem arz etmektedir (Kelner ve Flynn, 2006, s. 11). Okuma becerisini temel alan yaratıcı drama etkinliklerinde, ısınma-hazırlık aşamasında okunacak metin veya kitaba yönelik; öğrencileri fiziksel, bilişsel ve duyuşsal açıdan okuma sürecine hazırlayan ve okuma için istekli hâle getiren çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Isınma-hazırlık aşamasından sonra ise yaratıcı dramanın farklı tekniklerinden yararlanılarak metne yönelik canlandırmalar yapılmaktadır (Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner, 2018, s. 307). Okuma becerisinin gelişiminde dramanın kullanımında öğrenciler, okudukları metinden anladıklarını, sesleri ve bedenleri ile gösterme imkânı bulmaktadırlar (Kelner ve Flynn, 2006, s. 2).

Drama sürecinde katılımcılar aynı zamanda birer oyun yazarı, yönetmen, aktör, izleyici ve eleştirmendirler. Bir oyun yazarı olarak, anlatacakları hikâyeyi ve söyleyecekleri sözcükleri belirlemektedirler. Yönetmen olarak, rol paylaşımı yapmaktadırlar. Aktör olarak, dramada bir karakteri canlandırmaktadırlar. Seyirci olarak, başkalarının canlandırmalarını izlemektedirler. Eleştirmen olarak, yaşadıkları drama deneyimlerini değerlendirmektedirler (Kelner ve Flynn, 2006, s. 8). Drama, yazın yeteneğinin geliştirilmesi için özel faydalar sağlamakta, öğrencilere anlamı çözmede tüm becerileri kullanma şansı vermekte, başkalarının duygularını anlamayı, kelime hazinesini geliştirmeyi, sözdizimini uygun bir şekilde yapmayı, konuşmayı analiz etmeyi, bağlam içerisinden dönüt üretmeyi, üst bilişsel

bilgi yapılanmasını sağlamaktadır. Diğer taraftan, drama ve okuduğunu anlama arasındaki en güçlü bağ, okuma sürecinde kullanılan drama etkinliklerinin, öğrencilerin okudukları bir metni kendi deneyim, duygu, tutum, fikir, değer ve durumlarına göre uygun bağlama yerleştirme becerilerinin gelişmesine yardım etmektir. Özellikle hikâye canlandırma, karakter görüşmesi, canlı tablo bu açıdan oldukça etkili drama etkinlikleridir (Güngör, 2008). Okumanın *ne* olduğu ve okuma becerisinin *nasıl* geliştirilebileceğine yönelik düşüncelerin değişmesi ile öğrenme süreçleri içerisinde öğrenenin metinle bütünleşebildiği, kendisini metnin içerisindeki olay, durum ve kişilerin arasında dâhil edebildiği yaratıcı drama yöntemi, okuma becerilerinin gelişiminde *kullanılabilir* bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.5.2. Yazma

Yazma becerisi, okuma becerisinde olduğu gibi öğretim süreçlerinde kazanılmaktadır. İnsanların haberleşme ve kendilerinden izler bırakma gayreti ile ortaya çıkan yazı sistemleri, dilin anlatım araçlarından biri hâline gelmiştir. Yazma becerisi, insanların kendilerini başkalarına anlatmada önemli bir vasıtaadır. Günümüz teknolojik imkânları göz önünde bulundurulduğunda, yazmanın sıklıkla kullanılan bir haberleşme aracı olduğu da görülmektedir.

“Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir” (Güneş, 2013, s. 157).

“Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” (Sever, 2011, s. 24).

“Yazma, kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını kaleme alması, kâğıda aktarmasıdır” (Göçer, 2018, s. 27).

“Doğal dile dayalı iletişimde kullanılan bir araç olan yazma, sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir” (Adalı, 2003, s. 30).

Yazma ile ilgili tanımlara bakıldığında, bireylerin yaşadıklarının, iletmek istediklerinin yanı sıra iç dünyalarının, hayallerinin anlatımında da yazma becerisinden yararlanabildikleri

görülmektedir. Yazma becerisi, önce harfleri şekilsel olarak işleme, ardından da zihinsel olarak düzenleme aşamalarını içermektedir.

Yazma çalışmaları, sadece bazı yazma tekniği bilgilerinin aynen uygulaması olarak görülemez. Yazma süreci, öğrencilerin yaşantılarından, izlenimlerinden, tasarı ve hayallerinden beslenerek ortaya özgün ürünler çıkarma işidir (Göçer, 2018, s. 55). Yazma sürecinin bireylerin içsel dünyası ile bu kadar ilgili olduğu bilinmesine rağmen Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin okuduklarını anlama ve yazılı bir şekilden anladıklarını açıklama noktasında, beklentileri karşılayamadığını göstermektedir (Bal İncebacak, 2017, s. 410).

Yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin yazı yazmanın doğasına yönelik, doğru bir kavrayışa sahip olmaları gerektiğini kabul etmek gerekmektedir. Bu anlayış doğrultusunda, eğitimciler ve teorisyenler tarafından, yazma sürecinin yazılı üründen daha önemli olduğu kabul edilmektedir (Cormack, 2003, s. 2). Dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlayan Türkçe derslerinin yapılandırmacı kuramı temel alan öğretim programlarında, yazma ürünü kadar yazma sürecinin de göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. 2006 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin herhangi bir konudaki düşüncelerini veya tezlerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme becerisi kazandırma konusunda detaylı bir amaç benimsemiş; bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini de geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amacın düşünceye dayalı metinler üretme, öğrencileri herhangi bir konuda tez oluşturma ve bunu sözlü ve yazılı olarak ifade etme gibi becerileri kazandırmada derinlemesine bir hedef teşkil etmediği görülmüştür (Bayburtlu, 2015, s. 149).

Yapılandırmacı kuramı benimseyen öğretim programları çerçevesinde yapılacak ana dili eğitimi, hem dil öğretiminden hem de diğer öğrenme faaliyetlerinden yararlanmalıdır. Öğrenciler dil becerilerine ilişkin etkinlikleri sadece Türkçe dersini geçmek için değil, ana dillerini günlük yaşantılarında da etkin olarak kullanmak için yaptıklarının farkında olmalıdırlar (Bal İncebacak, 2017, s. 409). Öğrenciler, Türkçe dersinde geliştirdikleri dil becerileri ile asıl amaçlananın kendilerini doğru bir şekilde anlatmak ve iletişim sürecinde kendilerine gönderilen iletileri doğru bir şekilde anlamak olduğunu idrak edebilmelidirler.

Öğrencileri düşünmeye, hayal kurmaya ve yazmaya teşvik edecek, aynı zamanda da bilişsel açıdan geliştirecek yazma süreçlerinin oluşturulması gerekmektedir (Karadüz, 2010, s. 152). Sıkıcı ve zor olarak nitelendirilen yazma işi, aslında öğrencinin kendisini rahatlıkla ifade

edebileceği bir beceri olmalıdır. Rahat ve eğlenceli bir ortamda yapılan yazma etkinlikleri, öğrencinin yazmaya karşı isteğini artıracaktır (Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015, s. 33).

Vygotsky, çocukların yazı yazmayı neden zor bulduklarını üç sebeple açıklamıştır: Birincisi, sözlü anlatımın aksine yazılı anlatım doğası gereği soyuttur. Ses veya hareketten yoksun olan yazılı anlatım, yazar ve kâğıt arasındaki bir etkileşimdir. İkincisi, çoğunlukla bilinçsizce ve çaba sarf etmeden oluşan sözlü anlatıma kıyasla yazılı anlatım, gönüllü ve bilinçli bir çaba gerektirmektedir. Üçüncüsü, ayrıntılı ve resmî bir dil olması sebebiyle planlama, problem çözme gibi önemli süreçleri barındırmaktadır (Vygotsky'den akt. Cormack, 2003, s. 30). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik süreç tasarlanırken öğrencileri yazmaktan alıkoyan nedenler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Diğer tüm alanlarda olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de öğretmenler, öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasında önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenler, öğrenme aracı olan metinlerin kazandırmaya çalıştığı becerileri edindirebildikleri; öğretici, işlevsel ve ilgi çekici etkinliklere dönüştürebildikleri; diğer öğrenme alanları ve disiplinler ile bağlantılar kurabildikleri sürece amacına uygun öğretme etkinlikleri gerçekleştirmiş olmaktadır (Karatay, 2011, s. 9).

Öğrenme süreçleri içerisinde yazma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak için öğrencilere gördükleriyle, yaşadıklarıyla ilgili yazı yazdırılmalı; becerilerini geliştirmek, alışkanlıklarını pekiştirmek amacıyla duygularını, düşüncelerini, isteklerini yazıya dökebilmelerine olanak veren ortamlar hazırlanmalıdır. Türkçenin inceliklerini, güzelliklerini uygulayarak kavramaları için cümle ve paragraf oluşturma alıştırmaları yaptırılmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2011, s. 25). Yazma süreci her ne kadar öğretmen tarafından yönlendirilse de öğrenci göz ardı edilmemelidir. Çünkü yapılan araştırmalarla, öğrencilerin kendi istedikleri türde ve kendi seçtikleri amaç doğrultusunda yazdıklarında, yazma görevine daha hızlı odaklandıkları, daha etkili ve yaratıcı yazılı ürünler ortaya koydukları görülmüştür (Cremin vd., 2006).

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar; yazmanın yapısı ve öğretim amaçları, yazma sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya, yazılı anlatımın geliştirilmesinde farklı etkinlikler düzenlemenin gerekliliği noktasında görüş birliğine varmaktadırlar. Dil derslerinin temelini oluşturan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın birbirinden ayrı bir şekilde ele alınamayacağı bilinmektedir. Yazma öğretimi sürecinde, yazma becerisinin, dinleme, okuma ve konuşma gibi bir iletişim biçimi olduğunun göz

önünde bulundurulması gerekmektedir. Drama, dört temel dil becerisinin yaratıcı ve bütünsel bir etkileşim içerisinde ele alınmasına yardımcı olmaktadır (Annarella, 2000). Dört temel dil becerisi yaratıcı drama sürecine dâhil edildiğinde; yaratıcı drama hem öğrencileri dinleme ve konuşmaya motive etmekte hem de karakter canlandırma sürecinde geçmiş materyalleri kullanmak için okuma ve yazmaya karşı cesaretlendirmektedir (Ross ve Roe, 1975).

Yazma sürecinin; yazma öncesi, yazma, yazıyı gözden geçirme ve düzenleme, yeniden yazma ve yayımlama aşamalarını kapsaması, bu süreçlerde yaratıcı drama tekniklerinin kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Yazma sürecinin her aşamasını kullanarak yapılan yazma öğretimi; öğrencilerin yazılarının kalitesinde önemli bir farklılık yapmaktadır. Ancak yazma sürecini başlatma ve yazma sürecini drama atölyeleri uygulayarak destekleme bile öğrencilerin aktif olarak yazma süreci ile uğraşmalarını sürdürmelerinde yeterli olmamaktadır (Annarella, 2000). Ancak drama, öğrencileri yaratma sürecine zihnen ve duygusal olarak katarak, onların yazı yazmalarının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda, öğrencileri dikkatli, etkili ve yaratıcı yazma için teşvik etme kapasitesine sahiptir (Cremin vd., 2006, s. 288). Bu nedenle, sürekli hâle getirilen yaratıcı drama uygulamaları, öğrencilerin yazma süreci ile daha fazla ilgilenmelerine katkı sağlayacaktır.

Tompkins, çocukların hikâye yazmalarına yönelik yedi gereklilik sunmaktadır: Eğlenmek, sanatsal ifadeyi geliştirmek, yazmanın işlevini ve değerini geliştirmek, hayal kurmayı uyarmak, düşünceleri açıklayabilmek, kimliği araştırmak, okumayı ve yazmayı öğrenmek (Tompkins, 1982'den akt. Ataman, 2013, s. 30). Yaratıcı drama da sınıf ortamını canlı ve dinamik kılmakta, öğrencilerin sosyalleşmesini ve eğlenmesini sağlamaktadır. Yaratıcı drama etkinliklerinde nadiren ek materyallere ihtiyaç duyulması, yöntemin kullanılmasını kolaylaştırmaktadır (Bal İncebacak, 2017, s. 413). Yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması, hem öğrencilerin yazma becerilerine yönelik gereksinimlerini gidermekte hem de öğretim programının amaçları doğrultusunda ekonomik bir şekilde öğrenme-öğretme süreci sağlamaktadır.

Drama, çok boyutlu olduğu için eşsizdir. Drama, öğrencileri fiziksel, duygusal ve bilişsel düzeyde bağlamaktadır. Dramanın içerisinde var olan bu özellikler, onu doğal olarak öğrenmeye elverişli kılmakta ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için gerekli olmaktadır (Cormack, 2003, s. 25). Drama sürecinin merkezinde yer alan doğaçlama, yazma eyleminin bütünleyici bir parçası olarak tanımlanmayı hak etmektedir. Doğaçlama, öğrencilerin yazma süreci için destekleyici ve zengin kaynaklar sunmaktadır. Öğrenciler

doğaçlama yaparken düşünme, hissetme, görselleştirme ve farklı olasılıklar yaratma sürecine dâhil olmaktadır (Cremin vd., 2006, s. 289).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yaratıcı drama yönteminin kullanılması, bilginin yapılandırılması sürecine destek olmaktadır. Çünkü öğrencilerle drama uygulamaları yapmanın bir değeri de dramanın onları düşünme, hayal etme ve yapma unsurları ile bağlaması, böylece bir metin oluşturmaya başladıklarında bu süreçte elde ettikleri parçacıkları yaratıcı bir şekilde bir araya getirmelerine katkı sağlamasıdır (Crumpler, 2005, s. 358).

Türkçe eğitimde dört temel dil becerisi birbirinden ayrı düşünülememektedir. Bireyin doğuştan getirmediği, öğretme sürecinde tanıştığı okuma ve yazma becerileri arasında da yakın bir ilişki bulunmaktadır. Yazma ve okuma becerilerinin arasındaki ilişki, her iki becerinin de dil bilgisi ve fikirlerin açıklanmasını içermelerinden kaynaklanmaktadır. İki beceri de metindeki işlemleri etkili olarak anlamlandırma çabasını içermektedir. Yazma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve beğendikleri anlatımları kullanmalarına bağlıdır. Yazma becerisi, okuma becerisinin gelişimi ile yazma etkinlikleri de okuma becerileri ile geliştirilebilmektedir (Ataman, 2013, s. 20; Güneş, 2013, s. 158).

Okuma ve yazma etkinlikleri, birbirlerini beslemektedir. Okuma etkinlikleri ile bireyin zihni, yeni bilgiler edinmekte ve zenginleşmektedir. Yazma becerilerinde ise birey zihninde yapılandığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme gibi işlemler aracılığıyla yeniden düzenlemektedir. Bu düzenleme süreci, bireyin zihin yapısını da düzenlemekte ve zihin gelişimi açısından yazma becerisini okuma becerisinden üstün kılmaktadır (Güneş, 2013, s. 159).

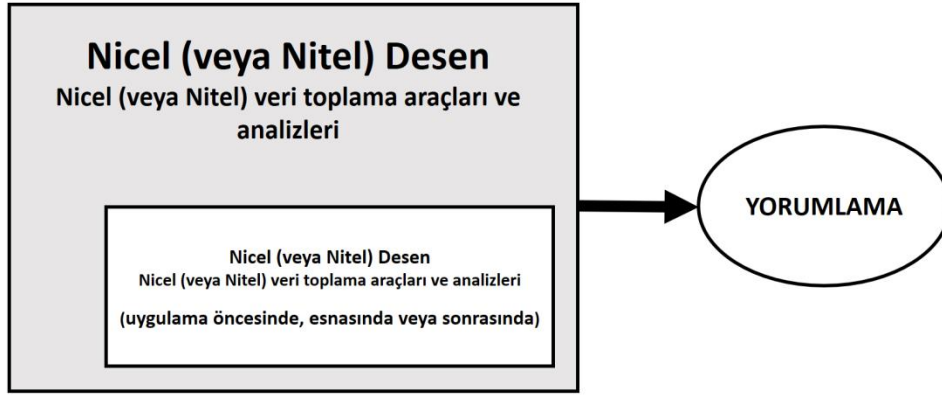
Okuma becerisi, algılanan sembollerin zihinde yapılandırılması; yazma becerisi ise zihinde yapılandırılanların sembollerle ifade edilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. İki becerinin ortak özelliği, zihinsel yapılandırma süreçlerini barındırmalarıdır. Bu zihinsel süreçler, bilginin yapılandırılmasına yönelik öğrenme ortamlarında daha kolay gerçekleşmektedir. Yazma becerisi, doğrudan uygulamaya dönük bir beceri iken okuma becerisinin kazanımlarına ulaşmasının tespitinde de uygulama temelli etkinlikler planlanabilmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde, uygulama temelli, öğrencinin aktif kılındığı ve becerilerin içerdiği yapılandırma sürecine, yaratıcı drama etkinliklerinin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, “Türkçe öğretimi sürecinde, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama temelli bir süreç planlamak mümkün müdür?” problemine çözüm bulmak için nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı ve her iki desenin birbirinin avantajlarından yararlandığı karma araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Karma araştırma desenleri Creswell (2012, s. 541) tarafından dört gruba ayrılmaktadır. Bunlar; çeşitleme (triangulation), gömülü (embedded), açıklayıcı (explanatory) ve keşfedici (exploratory) desenlerdir. Açıklayıcı desende araştırmanın nicel kısmını nitel kısım takip etmekte ve nicel bulguları desteklemek için nitel veriler toplanmaktadır. Keşfedici desende ise nitel bulguları desteklemek için nicel bulgulardan yararlanılmaktadır. Çeşitleme/paralel desende, nicel ve nitel bulgular eşit ağırlıkta ele alınıp birbiri ile karşılaştırılmakta ve birbirlerini desteklemektedirler. Gömülü desende ise çoğunlukla nicel temelli bir araştırmada, bulguları desteklemesi amacıyla ikincil veri olarak nitel verilerden yararlanılmaktadır (Creswell, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2007).



Şekil 5. Gömülü/iç içe geçmiş desen. Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston: Pearson.

Gömülü desende birincil öneme sahip bir veri setini desteklemek amacıyla nicel veya nitel, ikinci bir veri setinden yararlanılmaktadır. Alanyazında genellikle esas veri setini nicel veriler oluştururken, nitel veriler bu esas verileri zenginleştirmesi amacıyla nicel verilerle aynı anda veya ardışık olarak toplanmaktadır. Örneğin, nicel bir çalışmadaki deney sürecinde, katılımcıların bu müdahaleyi nasıl algıladıklarını öğrenmek amacıyla katılımcı görüşlerine başvurularak deneye ilişkin sonuçlar daha derinlemesine irdelenip açıklanabilmektedir. Bu nitel veriler deneyden önce ya da sonra toplanabilmektedir. Gömülü bir çalışma sürecinde araştırmacı, tek çalışmada farklı araştırma soruları doğrultusunda hem nitel hem de nicel verileri toplayıp verileri ayrı ayrı analiz ederek sonuçları karşılaştırmaktadır (Creswell, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu çalışmada deney grubunun okuma ve yazma becerilerine ait nicel sonuçların daha iyi açıklanması ve katılımcıların geçirdiği sürecin ayrıntılı bir şekilde ortaya konularak yaratıcı drama ile planlanan sürecin uygulanabilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın “Deney ve kontrol gruplarının okuma ve yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu cevaplamak için ön test ve son test okuma-yazma testi verilerinden, “Okuma ve yazma becerisinin gelişiminde yaratıcı drama yöntemi temelli öğretim süreci ne derece etkili olmuştur?” sorusunu cevaplamak için ise nicel veriler, doküman tekniği ile elde edilmiş, araştırmacı günlüğü ve atölye raporları yanında standartlaştırılmış açık uçlu mülakat verileri ile de desteklenmiş; araştırmacının geneline hâkim olan nicel desene, nitel veriler ikincil veri seti olarak gömülmüştür.

Tablo 3

Yöntemin Uygulama Aşamaları

	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney Grubu	- Kişisel Bilgi Formu - Okuma Becerisi Değerlendirme Testi - Yazma Becerisi Değerlendirme Testi	Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Uygulamaların Yapılması	- Okuma Becerisi Değerlendirme Testi - Yazma Becerisi Değerlendirme Testi - Değerlendirme Atölyesi - Standartlaştırılmış Açık Uçlu Mülakat - Araştırmacı Günlüğü
Kontrol Grubu	- Kişisel Bilgi Formu - Okuma Becerisi Değerlendirme Testi - Yazma Becerisi Değerlendirme Testi	Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Temelli Ders İşleniş Süreci	- Okuma Becerisi Değerlendirme Testi - Yazma Becerisi Değerlendirme Testi

4.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

Gömülü karma desende geliştirilen bu araştırmanın nicel boyutunda, gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yansız atama ile oluşturulmuş iki grubun bulunduğu bu modelde, bir grup deney, öteki grup ise kontrol grubu olarak kullanılmakta ve iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 1998, s. 97).

Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu model, yaratıcı drama uygulamalarının okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini görmek ve yaratıcı drama uygulamalarına katılan deney grubu ile Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabına göre ders işleme sürecine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin puanlarını karşılaştırmak için kullanılmıştır.

Nicel yöntemin verilerini elde etmek için Okuma ve Yazma Becerileri Testi, yaratıcı drama uygulamalarının başında ve uygulamalar sona erdikten sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Tablo 4

Araştırmanın Nicel Boyutunun Görünümü

Grup	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
Deney Grubu	- Öğrenci Bilgi Formu - Okuma Becerisi Değerlendirme Testi - Yazma Becerisi Değerlendirme Testi	Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yaratıcı Drama Uygulamalarının Yapılması	- Okuma Becerisi Değerlendirme Testi - Yazma Becerisi Değerlendirme Testi
Kontrol Grubu	- Öğrenci Bilgi Formu - Okuma Becerisi Değerlendirme Testi - Yazma Becerisi Değerlendirme Testi	Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Temelli Ders İşleniş Süreci	- Okuma Becerisi Değerlendirme Testi - Yazma Becerisi Değerlendirme Testi

4.3. Araştırmanın Nitel Boyutu

Mevcut alanyazında araştırma yöntemleri, farklı biçimde isimlendirilip sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada McMillan ve Schumacher'in (2010) önerdiği sınıflandırma, araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. McMillan ve Schumacher araştırmaları nicel, nitel, karma ve analitik olmak üzere dört farklı desen altında sınıflandırmakta; her bir desenin altında da farklı araştırma yöntemleri yer almaktadır. Nitekim kültür analizi, olgubilim, durum çalışması, kuram oluşturma ve eleştirel araştırmalar, nitel araştırma deseni altında yer almaktadır (s.20-21). Araştırmanın nitel verileri, McMillan ve Schumacher'in sınıflandırmasına göre nitel araştırma deseni altında yer alan durum çalışması yöntemi ile elde edilmiştir.

Durum çalışmasında, bir ya da daha fazla olay, ortam, program, grup ya da birbirine bağlı sistemler, derinlemesine incelenmektedir (McMillan ve Schumacher, 2010, s. 345). Bu etkenlerin, incelenen durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın nitel boyutunda, yaratıcı drama uygulamasının öğrencileri nasıl etkilediği ile uygulamanın zayıf ve güçlü yönleri sorgulanmaktadır. Yaratıcı drama ile yürütülen eğitim süreçleri sonunda uygulama grubu öğrencilerinin görüşleri, anket görüşmeleri ve yazılı dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca yaratıcı drama uygulayıcısının sürece ilişkin tuttuğu öğretmen günlüğü ve yaratıcı drama değerlendirme raporları ile de uygulama sürecinin her aşaması, daha net şekilde ortaya konulmuştur.

4.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Pursaklar ilçesi içerisinde yer alan Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ile 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamalar yapılmıştır.

Çalışmada, sosyoekonomik düzey ile aile eğitim düzeyi orta ve düşük bir grupta çalışma amaçlanmıştır. Ayrıca, yaratıcı drama eğitimi almamış, seçmeli drama derslerinin ise drama geçmişi olmayan öğretmenler tarafından verildiği bir örneklem oluşturulmuştur. Bu nedenle, araştırmada, araştırmacının kimlerle çalışacağını kendi yargıları ile seçtiği ve araştırmanın amacına göre en uygun örneklemeyi aldığı amaçlı (purposive) örneklem tercih edilmiştir (Balcı, 2015, s. 104). Araştırmada, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamak amaçlanmıştır. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ve yaratıcı drama etkinliklerine en az katılım gösteren, ekonomik ve eğitim düzeyi yüksek olmayan bir grup hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 137).

Araştırmanın uygulama sürecine geçilmeden önce uygulama okulu idaresi ile görüşmeler yapılmış ve yenilenen okul binası nedeniyle öğrencilerin sınıflara not ortalaması ve cinsiyet dağılımları göz önünde bulundurularak, eşit bir şekilde yerleştirildiği bilgisi elde edilmiştir. Bu ön bilgidir hareketle, deney ve kontrol grupları tesadüfi bir şekilde belirlenmiştir.

Araştırmanın deney grubu, 26 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerinden biri, yaratıcı drama uygulamalarına katılmış; ancak ön test-son test uygulamalarının nicel setlerinde yer almamış, nitel verilerin elde edildiği uygulamalara ise katılım göstermiştir.

Yaratıcı drama uygulamalarında gruptaki kişi sayısı; yaş grubuna, ele alınacak konuya, kullanılacak yaklaşımlara, amaca ve çalışma ortamına göre değişiklik göstermektedir. Yaş grupları küçüldükçe, gruptaki kişi sayısının azaltılması tavsiye edilmektedir (Adıgüzel, 2013, s. 85). Araştırmada, yaratıcı drama ile okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve tüm Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilir atölye örnekleri hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, çalışma grubu bölünmemiş, yaratıcı drama uygulamalarına sınıf mevcudunun tamamı katılım göstermiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi içerisinde yaratıcı drama uygulamalarına katılmasına yönelik öğrenci aileleri bilgilendirilmiş; yaratıcı drama uygulamaları başlamadan önce öğrencilerin uygulamalara katılma durumunu gösteren izin formu toplanmıştır (EK 1).

4.5. Verilerin Toplanması

4.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik durumlarını ortaya koymak ve yaratıcı drama ile temellendirilen uygulamaların okuma ve yazma becerilerine etkisini görmek amacıyla Okuma ve Yazma Becerileri Testi geliştirilmiştir.

Test, geliştirilmeden önce Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış, alanyazın taranmış ve öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik eksiklikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Testin geliştirilmesinde ve yaratıcı drama uygulamalarının planlamasında kullanılmak üzere kazanım listesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda 2006 yılında uygulanmaya başlayan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2015 yılında yayımlanan Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı içerisinde yer alan okuma ve yazma kazanımları tespit edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olan ve yaratıcı drama sürecinde kullanılabilir olduğu düşünülen okuma ve yazma kazanımları belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar uzman görüşüne sunulmuştur.

Görüşlerine başvurulmuş 13 uzmanın çalışma alanlarına göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 5

Görüş Alınan Uzmanların Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

Çalışma Alanı	Uzman Sayısı
Türkçe Eğitimi	6
Dil Eğitimi ve Drama	2
Eğitimde Drama	2
Ölçme ve Değerlendirme	2
Eğitim Programları ve Öğretim	1

Uzmanlara, okuma ve yazma becerisine yönelik araştırmacı tarafından tespit edilen kazanım listeleri gönderilmiş; uzmanlardan, çalışmanın amacına ve şekline göre, kazanımların çalışmada kullanılabilir olup olmaması yönünde görüş bildirmeleri beklenmiştir. Kazanım listelerinde, her kazanım için “Uygun”, “Uygun Değil” ve “Geliştirilmeli” seçeneklerine yer verilmiştir. “Geliştirilmeli” seçeneğini işaretleyen uzmanlardan “Açıklama” kısmında kazanımın hangi yönden geliştirilmesi gerektiğini belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 6

Okuma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Uzman Görüşleri

Kazanımlar	Uygun	Uygun Değil	Geliştirilmeli
1. Beden dilini etkili kullanır.	√ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √ √
2. Metnin bağlamından hareketle kelime veya kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		
3. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.	√ √ √ √ √ √ √ √ √	√	√ √ √
4. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √
5. Metnin konusunu belirler.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√
6. Metnin ana fikrini belirler.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √
7. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √
8. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √ √
9. Hikâye edici metinlerde olay örgüsünü çözümler.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √	√ √	√
10. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		
11. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		
12. Dramatik çatışmanın yönünü değiştiren kelimeleri belirler.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√
13. Metnin planını kavrar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √	√ √	√
14. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √ √
15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√
16. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √
17. Okuduklarını kendi hayatı ile karşılaştırır.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√
18. Okuduklarını günlük hayat ile karşılaştırır.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √ √
19. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		
20. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √	√ √	√

Tablo 7

Yazma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Uzman Görüşleri

Kazanımlar	Uygun	Uygun Değil	Geliştirilmeli
1. Olayları veya bilgileri sıraya koyarak anlatır.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √
2. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		
3. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√
4. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		
5. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		
6. Yazısına uygun görsel öge seçer.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √	√ √	
7. Yazısına uygun görsel öge oluşturur.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		
8. Yazma planı oluşturur.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √	√ √ √	
9. Hikâye yazar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√
10. Düşünce yazıları yazar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √
11. Metnin öncesine ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √
12. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√
13. Günlük tutar.	√ √ √ √ √ √ √ √ √	√	√ √ √
14. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.	√ √ √ √ √ √ √ √ √ √ √		√ √
15. Yazdıklarından arşiv oluşturur.	√ √ √ √ √ √ √ √ √	√ √ √	√

Uzman görüşleri değerlendirildikten sonra, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde temel alınacak kazanım listeleri belirlenmiştir (EK 2, EK 3). Uzman görüşleri ve açıklamaları doğrultusunda çalışmanın temelini 17 okuma kazanımı, 12 yazma kazanımı oluşturmuştur. Kazanımlar belirlendikten sonra öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik durumlarını tespit etmek amacıyla Okuma ve Yazma Becerileri Testi geliştirilmiştir.

Okuma ve Yazma Becerileri Testi geliştirilirken öncelikle alanyazında Türkçe eğitimi, okuma becerisi, yazma becerisi üzerinde yapılmış çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Yaratıcı drama yöntemini temel alan çalışmalardaki ölçme araçlarının da nasıl

geliştirildiği, ne şekilde planlandığı incelenmiştir. Yaratıcı drama, sürece katılan kişilerin farklı deneyimler yaşamasını amaçlamaktadır. Bu nedenle, sürecin etkisini ölçecek aracın, klasik şekillerden uzak olmasına gayret edilmiştir. Okuma ve yazma becerileri, yaratıcı drama sürecinde birlikte ele alınacağından, bu becerilere yönelik ölçme aracının da okuma ve yazma becerilerini birlikte ele alması planlanmıştır.

Araştırmacı, belirlenen okuma ve yazma kazanımlarına yönelik en az bir soru içeren 8 test (EK 4) oluşturmuştur. Okuma ve yazma becerisine yönelik tasarlanan test; tez danışmanı, dil eğitimi ve drama uzmanı, araştırmacı ve 2 alan uzmanı ile değerlendirilerek² teste son hâli verilmiştir. Okuma ve Yazma Becerileri Testi, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen kazanım listeleri aracılığıyla puanlanmıştır. Testin puanlanmasında uzman görüşleri doğrultusunda her soruya puan değeri verilmiştir. Okuma ve Yazma Becerileri Testi ile alınabilecek en yüksek puan 123 olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı, uygulama yapılacak öğrencileri tanımaya yönelik Kişisel Bilgi Formu oluşturmuştur. Formda öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin yanı sıra okuma ve yazma becerilerine yönelik bakış açıları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Kişisel Bilgi Formu içerisinde öğrencilere kitap okuma sıklıkları, kitap okumayı sevip sevmedikleri, kendi beğenilerine göre kitap alıp almadıkları ile Türkçe derslerinde yapılan yazma etkinliklerine yönelik görüşleri ve drama yaşantılarına ilişkin bilgileri sorgulanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen Kişisel Bilgi Formu (EK 5) son şekli ile öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılacak kazanımların ve becerilere yönelik testin oluşturulmasından sonra yaratıcı drama uygulamalarının yapılacağı atölye sürecinin hazırlanma aşamasına geçilmiştir.

4.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları

4.5.2.1. Doküman Tekniği

Nitel araştırmalarda, gözlem ve görüşme ile veri toplamanın mümkün olmadığı durumlarda ya da çalışma verilerini destekleyerek araştırmanın geçerliğini artırmak için araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel verilerden de faydalanılabilir. Doküman incelemeleri veya

² Okuma ve Yazma Becerileri Testinin geliştirilmesi sürecindeki desteklerinden dolayı Doç. Dr. Başak UYSAL, Arş. Gör. Merve ALTIPARMAK YILMAZ ve Arş. Gör. Tuğçe DAŞÖZ'e teşekkürlerimi sunarım.

analizi, tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabildiği gibi nitel bir araştırmada ek bilgi kaynağı şeklinde doküman tekniği olarak da kullanılabilir (Ekiz, 2009). Hemen her araştırmada kullanılan bu doküman tekniği ile araştırma soruları doğrultusunda incelenen olgu veya olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyaller doküman analizine tabi tutulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman tekniği; öğrenci ödevleri, öğretmen notları, günlük, resmî belgeler, biyografi, makaleler, gazete haberleri, mektup, fotoğraf, film ve video gibi kayıtların toplanması, bunların belli bir sistem doğrultusunda incelenip değerlendirilmesinde kullanılan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2009; Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada doküman analizi uygulanmak üzere çeşitli nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

4.5.2.1.1. Öğrenci Tavsiye Mektupları

Araştırmanın uygulama sürecini oluşturan yaratıcı drama atölyelerinin yürütüldüğü deney grubu ile Değerlendirme Atölyesi yapılmıştır. Araştırmacı, bu atölye aracılığıyla öğrencilerden nitel verileri toplamıştır. Bu atölyede kullanılan araçlardan bir tanesi de Öğrenci Tavsiye Mektuplarıdır. Araştırmacı, deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama sürecine ilişkin algılarını gözlemlemek, süreçle ilgili öğrencilerin akıllarında neler kaldığını bulmak ve süreci öğrencilerin gözünden görebilmek için öğrencilerden bir mektup yazmalarını istemiştir. Mektupta, yaratıcı drama dersi alacak olan bir çocuğun, bu dersi almış olan arkadaşından dersle ilgili görüşlerini öğrenmek istediğine dair bir giriş paragrafı bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin yönlendirilmiş sorular doğrultusunda yazdıkları mektuplar ile öğrencilerin yaratıcı drama sürecine yönelik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

4.5.2.1.2. Öğrencilerin Okuma Tanımları

Araştırmanın temel unsurlarından biri olan okuma becerisini, öğrencilerin nasıl tanımladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik tanımlamaları ile beceriye karşı bakış açıları belirlenmiş ve araştırmanın nicel verileri ile karşılaştırılmıştır.

4.5.2.1.3. Öğrencilerin Yazma Tanımları

Araştırmanın temel unsurlarından biri olan yazma becerisini, öğrencilerin nasıl tanımladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yazma becerisine yönelik tanımlamaları ile beceriye karşı bakış açıları belirlenmiş ve araştırmanın nicel verileri ile karşılaştırılmıştır.

4.5.2.1.4. Öğrencilerin Yaratıcı Drama Tanımları

Öğrencilerden yaratıcı drama kavramını tanımlamaları istenmiştir. Bu tanımlamalar ile öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarına bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenci tanımlamalarından elde edilen veriler, sürecin öğrencilere bir oyun mu yoksa bir öğretim yöntemi mi olarak aktarıldığını belirlemek açısından kullanılmıştır.

4.5.2.1.5. Öğretmen Günlüğü ve Yaratıcı Drama Raporları

Yaratıcı drama, süreç değerlendirilmesinin önemsendiği bir yöntemdir. Öğrencilerin süreç sonunda ortaya çıkardıkları ürünlerin yanı sıra, sürecin işleyişi ve bu süreç içerisinde öğrencilerin yaşadıkları deneyimler de önem kazanmaktadır. Yaratıcı drama sürecinin içerdiği grup çalışmaları ve iş birliğine yönelik çalışma gerekliliği sebebiyle sürecin irdelenmesi gerekmektedir. Araştırmacı, yaratıcı drama sürecinde öğrencilerin geçirdiği deneyimleri not almış, her oturum sonunda oturuma yönelik yaratıcı drama raporları oluşturmuştur. Raporlar ile öğrencilerin süreçte yaşadıkları deneyimler ve iş birlikli çalışma ortamına yönelik değişimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.5.2.2. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Mülakat Yöntemi

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Parmak Oyunu, Kırmızı-Mavi-Sarı Oyunu ve yaratıcı drama kavramına yönelik algıları standartlaştırılmış açık uçlu mülakat (the standardized open-ended interview) yöntemi ile elde edilmiştir. Standartlaştırılmış açık uçlu mülakatlar temelde şu durumlar için kullanılmaktadır (Patton, 2002, s. 346):

- Değerlendirmede kullanılan mülakat formu, araştırmanın bulgularını kullanacak diğer paydaşlar tarafından denetlenmek istenildiğinde,
- Mülakatları farklı araştırmacıların yapmasının gerektiği durumlarda, araştırmacılar arası farklılıkları en aza indirmek amacıyla,
- Katılımcıların vakitlerini verimli kullanmalarını sağlamak amacıyla,

- Cevapları bulmak ve karşılaştırmak kolay olduğu için analizlerin kolay yürütülmesini sağlamak amacıyla.

Eylem araştırması yaparken veya bir program değerlendirmesini yürütürken katılımcılarla/öğrencilerle ancak bir kez ve kısıtlı bir zaman diliminde mülakat yapmak zorunda kalınabilir. Böyle durumlarda, odaklı sorular, mülakatta öncelikli konuların gündeme gelmesini sağlamaktadır (Patton, 2002, s. 346). Araştırmacı, yaratıcı drama etkinliklerini uygularken aynı zamanda veri topladığı için bu mülakat yöntemini kullanmayı tercih etmiştir. Aynı tarz sorular doküman tekniği ile toplanan verileri elde etmek için de sorulmuştur. Aynı zamanda standartlaştırılmış açık uçlu mülakat ve doküman tekniği ile toplanan verilerin karşılaştırılması daha hızlı ve güvenilir sonuçlar sağlamış, araştırma bulgularının çeşitleme yöntemi ile geçerliği artırılmıştır.

Araştırmada standartlaşmış açık uçlu mülakat yöntemi ile çeşitli veri toplama araçları hazırlanmıştır.

4.5.2.2.1. Parmak Oyunu

Yaratıcı drama, temelinde oyun ögesini bulunduran etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Yaratıcı drama sürecinin etkilerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada, yaratıcı drama kavramının temelini oluşturan unsurlara, veri toplama aşamasında yer verilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada, öğrenciler ile bir parmak oyunu oynanmıştır. Parmak oyunu içerisinde yaratıcı drama uygulamalarına katılmış olan deney grubu öğrencilerinden yaratıcı drama derslerinde *beğendikleri, dikkatlerini çeken ve hoşlarına gitmeyen* olay ya da durumlarla ilgili konuşmaları istenmiştir. Bu sorulardan sonra öğrencilere, yapılan yaratıcı drama etkinliklerini ilişkilendirebilecekleri diğer dersler sorulmuştur. Öğrencilere süreç ile ilgili dört soru sorulduktan sonra, eklemek istedikleri hususları belirtebilecekleri söylenmiş ve öğrencilerin ek görüşleri de not edilmiştir.

4.5.2.2.2. Kırmızı-Mavi-Sarı Oyunu

Yaratıcı drama yöntemi uygulamalarından sonra düzenlenen Değerlendirme Atölyesi içerisinde, öğrencilerle oynanan oyunlardan bir tanesi Kırmızı-Mavi-Sarı oyunudur. Bu oyun içerisinde öncelikle öğrencilere yaratıcı drama etkinliklerinden önce düşündükleri / yaratıcı drama etkinliklerinden sonra oturumlar ile ilgili düşündükleri şeyler sorulmuştur. Bu soru ile öğrencilerin dersle ilgili beklentileri ve beklentilerine ulaşıp ulaşılmadığı tespit

edilmeye çalışılmıştır. Ardından öğrencilere yaratıcı drama derslerinde öğrendikleri şeyler sorulmuştur. Bu soru ile öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerini öğretim etkinlikleriyle ne derecede eşleştirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Kırmızı-Mavi-Sarı Oyunu içerisinde öğrencilere son olarak yaratıcı drama derslerinde neler hissettikleri sorulmuştur. Yaratıcı drama, bireyin ve bireyin süreç içerisindeki duygu durumlarının göz ardı edilmesini engelleyen bir yöntemdir. Bu soru ile öğrencilerin süreçteki hislerini ifade etmeleri beklenmiştir.

4.5.2.2.3. *Bence Yaratıcı Drama ...*

Deney grubu öğrencileri ile yapılan Değerlendirme Atölyesi içerisinde son olarak öğrencilere *Bence bu ders...* ifadesi söylenmiş ve öğrencilerden bu ifadeyi tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler derse yönelik söylemek istedikleri noktaları, araştırmacının soru ile yönlendirmesi olmadan ifade etme şansı bulmuşlardır.

4.6. Araştırmacının Rolü

Öğretme-öğrenme sürecinde yaşanacak deneyimler, bireylerin büyüme ve gelişimi ile drama teknikleri konusunda yeterli bilgi sahibi bir öğretmen tarafından dikkatlice hazırlanmalıdır. Bu tür deneyimler, çocuğun bilinçli yaşam becerilerini geliştirmeye ve kendi başına başlattığı faaliyetleri yürütmeye teşvik edilmesine yardımcı olmaktadır (Woods, 1960, s. 19).

Araştırmacı lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini Türkçe Öğretmenliği Programında sürdürmüştür. Araştırmacı, lisans döneminde “Tiyatro ve Yaratıcı Drama Uygulamaları” isimli dersi almış, Ankara’da bulunan MEB Özel Doğanç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği kursuna katılarak 252 saatlik 5 aşamalı eğitimi tamamlamıştır. Araştırma sürecinde uygulanacak yaratıcı drama oturumlarının ön hazırlığı ve uygulanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, yaratıcı drama oturumlarını planlarken yaratıcı drama süreçlerini göz önünde bulundurmıştır.

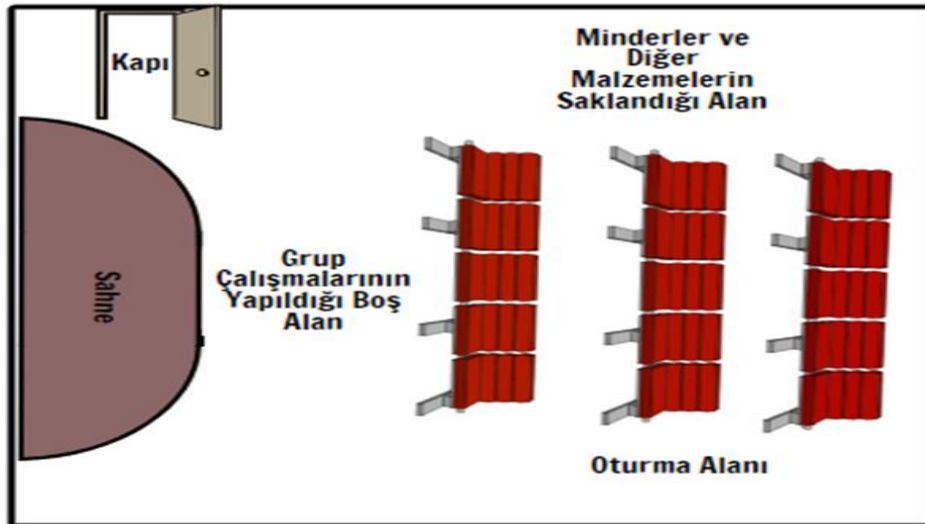
‘Seçme’ ve ‘sıralama’ işi olan öğretimde, drama yönteminin kullanılmasında diğer derslerde olduğu gibi ana hatlarıyla ‘Giriş-Gelişme-Sonuç ve Değerlendirme’ bölümlerinin bulunması gerektiği söylenebilmektedir. Drama yöntemini temel alan bir ders planı oluşturacak olan öğretmen, “Ne yapmak istiyorum?”, “Yapmak istediğimi hangi teknikler, araç-gereç ve malzemeler kullanarak yapabilirim?”, “Tüm bu etkinlikleri hangi sıralama ile yapmalıyım?”

sorularını cevaplayarak planlamaya başlamalıdır (Akar Vural ve Somers, 2016, s. 17). Araştırmacı tarafından bu sorular cevaplandırıldıktan sonra oturumlara yönelik kazanımlar belirlenmiş, kazanımlara uygun içerik planlanmış, içerikte kullanılacak araç metinler ile malzemeler hazırlanmış ve uygulama planları alan uzmanları ile paylaşıldıktan sonra yürütülmüştür. Uygulama planları yaratıcı drama sürecine yönelik genel kabul görmüş aşamalar olan *Isınma-Hazırlık*, *Canlandırma*, *Değerlendirme-Tartışma* şeklinde sınıflandırılmıştır. Özellikle Isınma-Hazırlık aşamasında araştırmacı hem çocuk oyunlarından hem de drama deneyimi yaşadığı eğitmenlik kursundaki etkinliklerden yararlanmıştır.

4.7. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Yürütüldüğü Ortam

Araştırmacı, uygulamaların yapılacağı okulun idaresi ile görüştüktan sonra yaratıcı drama etkinlikleri için okulun çok amaçlı konferans salonunu kullanma izni almıştır. Konferans salonu, bir sahne, sahnenin önünde bulunan boş alan ve koltuklardan oluşmaktadır. Araştırmacı mekânı daha verimli kullanmak açısından yer minderleri temin etmiş, yaratıcı drama etkinlikleri esnasında öğrencilerin grup çalışmalarını sahne üzerinde ya da sahnenin önündeki boş alanda yapabilmeleri için gerekli önlemleri almıştır.

Yaratıcı drama oturumları öncesinde, öğrencilerin daha rahat hareket edebilmeleri için konferans salonunun zemini temizlenmiş, etkinlikler sırasında öğrencilerin kayıp düşmelerini önlemek amacıyla her oturumda öğrenci sayısı kadar bez galoş temin edilmiştir.



Şekil 6. Yaratıcı drama uygulamalarının yapıldığı ortam

4.8. Yaratıcı Drama Oturumlarının Uygulanma Süreci

Araştırmada öncelikle öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik durumlarını tespit etmek amacıyla Okuma ve Yazma Becerileri Testi ile Kişisel Bilgi Formu, ön test olarak yapılmıştır. Ön test uygulamasının ardından araştırmada, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla planlanan yaratıcı drama etkinlikleri, 14 haftalık süreçte (Kasım 2016-Nisan 2017) uygulanmıştır. Yaratıcı drama oturumları başlangıçta haftada 4 saat olmak üzere planlanmıştır. Ancak öğrencilerin sürece katılımları ve Türkçe derslerinin planlanan süreçte yürümesini engellemek amacıyla yaratıcı drama oturumları 1. hafta 4 saat, 2. hafta 2 saat olarak planlanmış; öğrenci dönütleri doğrultusunda 4. haftadan itibaren yaratıcı drama etkinlikleri 2 saatlik süreçler hâlinde hazırlanmıştır. 14 hafta süren uygulamada deney grubu ile toplam 32 saat boyunca yaratıcı drama oturumları yapılmıştır. Deney grubu ile yaratıcı drama uygulamaları sürdürülürken, öğretim programına göre ders süreci geçiren kontrol grubu göz ardı edilmemiştir. Yaratıcı drama oturumları planlanırken, her hafta kontrol grubunda ele alınacak kazanımlar belirlenmiş ve yaratıcı drama oturumlarında, araştırma kapsamındaki benzer kazanımlara yer verilmiştir. 14 haftalık süreç sonunda deney ve kontrol gruplarına son test uygulaması yapılmıştır. Son test uygulamasının ardından deney grubu öğrencileri ile Değerlendirme Atölyesi yapılmıştır. Değerlendirme Atölyesine deney grubu öğrencileri 3 gruba ayrılarak katılmış ve atölye süreci ses kaydına alınmıştır.

4.9. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri ile nitel verileri, farklı amaçlara hizmet edeceğinden, verilerin analizinde de farklı yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik durumlarını tespit etmeye çalışmış ve bu verileri elde etmek için Okuma ve Yazma Becerileri Testi geliştirilmiştir. Okuma ve Yazma Becerileri Testi, ön test ve son test olarak kullanılmış, testlerin puanlanması 3 alan uzmanı³ tarafından yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan cevap anahtarına⁴ göre yapılan değerlendirmelerin ortalaması alınarak öğrencilerin test puanları elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

³ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özlem AKAN ve Arş. Gör. Merve ALTIPARMAK YILMAZ'a öğrenci testlerinin değerlendirilmesindeki katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

⁴ Okuma ve Yazma Becerileri Testine yönelik cevap ve puanlama anahtarlarının hazırlanmasına olan katkıları için Doç. Dr. Başak UYSAL ve Türkçe Öğretmeni Hâle YÖNEZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin ve kişisel bilgilerinin toplandığı Kişisel Bilgi Formu verilerinin çözümlenmesinde, yüzde ve frekans kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, doküman tekniği ve standartlaştırılmış açık uçlu mülakat ile elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır.

Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri Testi, 3 alan uzmanı tarafından puanlandıktan sonra, alan uzmanlarının puanlamalarının tutarlılığını belirlemek amacıyla interclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmıştır. Okuma ve Yazma Becerisi Testi içerisinde yer alan okuma ve yazma kazanımlarına ait uzman puanlamaları, iki beceri için ayrı şekilde ele alınmıştır.

4.9.1. Okuma Becerisi Ön Test İstatistikleri

3 alan uzmanı tarafından verilen puanlar arasındaki tutarlılık; toplam puanlar ve maddeler üzerinden ayrı ayrı belirlenmiştir.

Puanlayıcıları ikili olarak karşılaştırırken Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca puanlayıcılar arası uyuma kanıt sağlamak için intraclass korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Örneklemdeki öğrenci sayısı, t-testinin (parametrik teknikler için yeterli örneklem büyüklüğünün sağlanamaması) gerektirdiği normallik varsayımlarını karşılayamayacağı için parametrik olmayan yöntemlerden Wilcoxon ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Okuma ve Yazma Becerileri Testi içerisinde yer alan, okuma becerisine yönelik kazanımların puanlanması sonucunda elde edilen veriler karşılaştırılmıştır:

Tablo 8

Deney Grubu Okuma Becerisi Ön Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri

Uzmanlar	Uzman1	Uzman2	Uzman3
Uzman1	1,000		
Uzman2	0,934	1,000	
Uzman3	0,930	0,908	1,000

Tablo incelendiğinde, deney grubunun okuma becerisine yönelik ön test puanlarında Uzman1 ile Uzman2 arasındaki korelasyon 0,934; Uzman2 ile Uzman3 arasındaki korelasyon 0,908; Uzman1 ile Uzman3 arasındaki korelasyon 0,930 olarak belirlenmiştir.

Puanlayıcılar arasında ikili korelasyonlar incelendiğinde uzmanların öğrencilere verdikleri puanlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylenebilir.

Tablo 9

Deney Grubu Okuma Becerisi Ön Test Uzmanlar Arası Grup İçi (Intraclass) Korelasyon Değerleri

	Grup İçi Korelasyon	F Testi			
		Değer	sd1	sd2	p
Bir Uzman İçin	0,908	30,584	24	48	0,000
Tüm Uzmanlar İçin	0,967	30,584	24	48	0,000

Tabloda yer alan intraclass korelasyon değerlerine bakıldığında, intraclass korelasyon değerleri bir uzman için 0,908 iken tüm uzmanlar için 0,967 olarak hesaplanmıştır. Alpar'a (2006) göre puanlayıcılar arası uyumun mükemmel olduğunu söylenebilir.

Tablo 10

Kontrol Grubu Okuma Becerisi Ön Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri

Uzmanlar	Uzman1	Uzman2	Uzman3
Uzman1	1,000		
Uzman2	0,926	1,000	
Uzman3	0,842	0,779	1,000

Tablo incelendiğinde, kontrol grubunun okuma becerisine yönelik ön test puanlarında Uzman1 ile Uzman2 arasındaki korelasyon 0,926; Uzman2 ile Uzman3 arasındaki korelasyon 0,779; Uzman1 ile Uzman3 arasındaki korelasyon 0,842 olarak belirlenmiştir. Puanlayıcılar arasında ikili korelasyonlar incelendiğinde uzmanların öğrencilere verdikleri puanlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylenebilir.

Tablo 11

Kontrol Grubu Okuma Becerisi Ön Test Uzmanlar Arası Grup İçi (Intraclass) Korelasyon Değerleri

	Grup İçi Korelasyon	F Testi			
		Değer	sd1	sd2	p
Bir Uzman İçin	0,842	17,021	24	48	0,000
Tüm Uzmanlar İçin	0,941	17,021	24	48	0,000

Kontrol grubu okuma becerisine yönelik intraclass korelasyon değerleri bir uzman için 0,842 iken tüm uzmanlar için 0,941 olarak hesaplanmıştır. Alpar'a (2006) göre puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğunu söylenebilir.

4.9.2. Yazma Becerisi Ön Test İstatistikleri

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik ön testlerine, uzmanların verdikleri puanlar incelenmiştir.

Tablo 12

Deney Grubu Yazma Becerisi Ön Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri

Uzmanlar	Uzman1	Uzman2	Uzman3
Uzman1	1,000		
Uzman2	0,816	1,000	
Uzman3	0,729	0,829	1,000

Tablo incelendiğinde, deney grubunun yazma becerisine yönelik ön test puanlarında Uzman1 ile Uzman2 arasındaki korelasyon 0,816; Uzman2 ile Uzman3 arasındaki korelasyon 0,829; Uzman1 ile Uzman3 arasındaki korelasyon 0,729 olarak belirlenmiştir. Tabloya göre puanlayıcılar arasında ikili korelasyonlar incelendiğinde uzmanların öğrencilere verdikleri puanlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylenebilir.

Tablo 13

Deney Grubu Yazma Becerisi Ön Test Uzmanlar Arası Grup İçi (İntraclass) Korelasyon Değerleri

	Grup İçi Korelasyon	F Testi			
		Değer	sd1	sd2	p
Bir Uzman İçin	0,790	12,285	24	48	0,000
Tüm Uzmanlar İçin	0,919	12,285	24	48	0,000

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik ön test puanlarında, intraclass korelasyon değerleri bir uzman için 0,790 iken tüm uzmanlar için 0,919 olarak hesaplanmıştır. Alpar'a (2006) göre puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğunu söylenebilir.

Tablo 14

Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri

Uzmanlar	Uzman1	Uzman2	Uzman3
Uzman1	1,000		
Uzman2	0,858	1,000	
Uzman3	0,764	0,709	1,000

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik test puanlarının uzmanlara göre korelasyonuna bakıldığında Uzman1 ile Uzman2 arasındaki korelasyonun 0,858; Uzman2 ile Uzman3 arasındaki korelasyonun 0,709; Uzman1 ile Uzman3 arasındaki korelasyonun 0,764 olduğu görülmektedir. Puanlayıcılar arasında ikili korelasyonlar incelendiğinde uzmanların öğrencilere verdikleri puanlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylenebilir.

Tablo 15

Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Test Uzmanlar Arası Grup İçi (Intraclass) Korelasyon Değerleri

	Grup İçi Korelasyon	F Testi			
		Değer	sd1	sd2	p
Bir Uzman İçin	0,699	7,976	24	48	0,000
Tüm Uzmanlar İçin	0,875	7,976	24	48	0,000

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik ön test puanlarında, intraclass korelasyon değerleri bir uzman için 0,699 iken tüm uzmanlar için 0,875 olarak hesaplanmıştır. Alpar'a (2006) göre puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğunu söylenebilir.

4.9.3. Okuma Becerisi Son Test İstatistikleri

3 uzman tarafından puanlanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisine yönelik son test kâğıtlarından elde edilen puanlara ait istatistiki işlemler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16

Deney Grubu Okuma Becerisi Son Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri

Uzmanlar	Uzman1	Uzman2	Uzman3
Uzman1	1,000		
Uzman2	0,933	1,000	
Uzman3	0,846	0,870	1,000

Deney grubu öğrencilerinin okuma becerisine yönelik son testlerine uzmanların verdikleri puanlar incelendiğinde Uzman1 ile Uzman2 arasındaki korelasyon 0,933; Uzman2 ile Uzman3 arasındaki korelasyon 0,870; Uzman1 ile Uzman3 arasındaki korelasyon 0,846 olarak hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasında ikili korelasyonlar incelendiğinde uzmanların öğrencilere verdikleri puanlar arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 17

Deney Grubu Okuma Becerisi Son Test Uzmanlar Arası Grup İçi (Intraclass) Korelasyon Değerleri

	Grup İçi Korelasyon	F Testi			
		Değer	sd1	sd2	p
Bir Uzman İçin	0,873	21,679	24	48	0,000
Tüm Uzmanlar İçin	0,954	21,679	24	48	0,000

Deney grubu öğrencilerinin okuma becerisi son testlerine yönelik uzman puanlarında, intraclass korelasyon değerleri bir uzman için 0,873 iken tüm uzmanlar için 0,954 olarak hesaplanmıştır. Alpar'a (2006) göre puanlayıcılar arası uyumun mükemmel olduğunu söylenebilir.

Tablo 18

Kontrol Grubu Okuma Becerisi Son Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri

Uzmanlar	Uzman1	Uzman2	Uzman3
Uzman1	1,000		
Uzman2	0,912	1,000	
Uzman3	0,869	0,847	1,000

Kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisi son testlerine uzmanların verdikleri puanlar incelendiğinde Uzman1 ile Uzman2 arasındaki korelasyonun 0,912; Uzman2 ile Uzman3 arasındaki korelasyonun 0,847; Uzman1 ile Uzman3 arasındaki korelasyonun 0,869 olduğu hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasında ikili korelasyonlar incelendiğinde uzmanların öğrencilere verdikleri puanlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylenebilir.

Tablo 19

Kontrol Grubu Okuma Becerisi Son Test Uzmanlar Arası Grup İçi (Intraclass) Korelasyon Değerleri

	Grup İçi Korelasyon	F Testi			
		Değer	sd1	sd2	p
Bir Uzman İçin	0,868	20,646	24	48	0,000
Tüm Uzmanlar İçin	0,952	20,646	24	48	0,000

Kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisi son testlerine yönelik uzman puanlarında, intraclass korelasyon değerleri bir uzman için 0,868 iken tüm uzmanlar için 0,952 olarak hesaplanmıştır. Alpar'a (2006) göre puanlayıcılar arası uyumun mükemmel olduğu söylenebilir.

4.9.4. Yazma Becerisi Son Test İstatistikleri

3 uzman tarafından puanlanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik son test kâğıtlarından elde edilen puanlara ait istatistiki işlemler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 20

Deney Grubu Yazma Becerisi Son Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri

Uzmanlar	Uzman1	Uzman2	Uzman3
Uzman1	1,000		
Uzman2	0,843	1,000	
Uzman3	0,734	0,850	1,000

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik son testlerine uzmanların verdikleri puanlar incelendiğinde Uzman1 ile Uzman2 arasındaki korelasyon 0,843; Uzman2 ile Uzman3 arasındaki korelasyon 0,850; Uzman1 ile Uzman3 arasındaki korelasyon 0,734 olarak hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasında ikili korelasyonlar incelendiğinde uzmanların öğrencilere verdikleri puanlar arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 21

Deney Grubu Yazma Becerisi Son Test Uzmanlar Arası Grup İçi (Intraclass) Korelasyon Değerleri

	Grup İçi Korelasyon	F Testi			
		Değer	sd1	sd2	p
Bir Uzman İçin	0,806	13,503	24	48	0,000
Tüm Uzmanlar İçin	0,926	13,503	24	48	0,000

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi son testlerine yönelik intraclass korelasyon değerleri bir uzman için 0,806 iken tüm uzmanlar için 0,926 olarak hesaplanmıştır. Alpar'a (2006) göre puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğunu söylenebilir.

Tablo 22

Kontrol Grubu Yazma Becerisi Son Testi Puanlayıcılar Arası İkili Korelasyon Değerleri

Uzmanlar	Uzman1	Uzman2	Uzman3
Uzman1	1,000		
Uzman2	0,702	1,000	
Uzman3	0,798	0,802	1,000

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi son testlerine uzmanların verdikleri puanlar incelendiğinde Uzman1 ile Uzman2 arasındaki korelasyonun 0,702; Uzman2 ile Uzman3 arasındaki korelasyonun 0,802; Uzman1 ile Uzman3 arasındaki korelasyonun 0,798 olduğu hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasında ikili korelasyonlar incelendiğinde uzmanların öğrencilere verdikleri puanlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylenebilir.

Tablo 23

Kontrol Grubu Yazma Becerisi Son Test Uzmanlar Arası Grup İçi (Intraclass) Korelasyon Değerleri

	Grup İçi Korelasyon	F Testi			
		Değer	sd1	sd2	p
Bir Uzman İçin	0,764	10,729	24	48	0,000
Tüm Uzmanlar İçin	0,907	10,729	24	48	0,000

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi son testlerine yönelik intraclass korelasyon değerleri bir uzman için 0,764 iken tüm uzmanlar için 0,907 olarak hesaplanmıştır. Alpar'a (2006) göre puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğunu söylenebilir.

Yukarıdaki tablolardan hareketle, araştırmanın çalışma grubuna uygulanan Okuma ve Yazma Becerileri Testinin 3 alan uzmanı tarafından değerlendirilmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının test puanlarında tutarlılık sağlandığını söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bir araştırma sürecinde elde edilen bulgular, nesnel verileri ortaya koymakla birlikte, bu verilerin araştırmaya ne şekilde etki ettiğini göstermesi açısından önemlidir. Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri ve denenceleri doğrultusunda, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden “Kişisel Bilgi Formu” ve diğer ölçme araçları aracılığıyla elde edilen bilgiler verilmiş; çalışma grubundan elde edilen verilerin analizleri sunulmuştur.

5.1. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Verileri

Araştırmaya, 26 deney grubu öğrencisi, 25 kontrol grubu öğrencisi katılmıştır. Deney grubu katılımcılarından 1 öğrenci, ön test ve son test sürecine katılmamış; ancak yaratıcı drama yöntemi ile oluşturulan uygulama sürecinde yer almıştır. Bu katılımcının ön test ve son test verileri araştırmada yer almazken, araştırmada öğrencinin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet dağılımları şu şekildedir:



Şekil 7. Çalışma grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı

Çalışma grubu içerisinde yer alan deney grubu öğrencilerinden 12'si kız (%46), 14'ü ise erkek (%54) öğrencidir. Kontrol grubu içerisinde ise 14 kız (%56), 11 erkek öğrenci (%44) yer almaktadır. Öğrencilerinin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında, iki grup içerisinde de sayı dağılımı açısından büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin 24'ü (%92,3) 2004 doğumludur. Deney grubunda yer alan 2 öğrenci ise (%7,6) 2003 doğumludur. Kontrol grubu öğrencilerinin 23'ü (%92) 2004 doğumludur. Kontrol grubunda yer alan 2 öğrenci ise (%8) 2003 yılında doğduğunu ifade etmiştir.

Çalışma grubu öğrencilerine, kardeş sayıları sorulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin %30,76'sının (f=8) 1 kardeşi bulunurken %19,23'ünün (f=5) 3'ten fazla kardeşi bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin %46,15'inin ise (f=12) 2 kardeşi bulunmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin %24'ünün (f=6) 1 kardeşi, %52'sinin (f=13) 2 kardeşi bulunmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinden 2'sinin (%8), 3 kardeşi bulunurken 4 öğrencinin 3'ten fazla kardeşi bulunmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine anne ve babalarının öğrenim durumları sorulmuştur.

Tablo 24

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Anne ve Baba Öğrenim Durumları

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	10	%38,46	10	%40
	Ortaokul	12	%46,15	8	%32
	Lise	3	%11,5	6	%24
	Yüksekokul veya Üniversite	1	%3,84	1	%4
		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	6	%23,07	9	%36
	Ortaokul	5	%19,23	9	%36
	Lise	12	%46,1	5	%20
	Yüksekokul veya Üniversite	3	%11,5	2	%8

Deney grubu öğrencilerinin anne öğrenim durumlarına bakıldığında, annelerinin çoğunlukla ortaokul ve ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin anne öğrenim durumuna en az verdikleri yanıt ise yüksekokul veya üniversite seçeneği olarak görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin anne öğrenim durumlarına bakıldığında, çoğunlukla ilkokul ve ortaokul seçeneklerinin işaretlendiği görülmektedir. Kontrol grubu

öğrencilerinin de deney grubunda olduğu gibi en az işaretledikleri seçenek yüksekokul veya üniversite olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin baba öğrenim durumlarına bakıldığında, öğrencilerin babalarının çoğunlukla lise mezunu olduğu görülmektedir. Anne öğrenim durumunda olduğu gibi baba öğrenim durumunda da en az işaretlenen seçenek yüksekokul veya üniversite olmuştur. Ancak annelere oranla daha çok babanın yüksekokul veya üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin baba öğrenim durumlarına bakıldığında, baba mezuniyetlerinin ilkökul ve ortaokul seçeneklerine eşit şekilde dağıldığı görülmektedir. Kontrol grubunda da en az işaretlenen seçenek yüksekokul veya üniversite olmasına rağmen, anne öğrenim duruma oranla daha fazla işaretlendiği görülmektedir.

Deney grubu katılımcılarına annelerinin çalışma durumu sorulmuştur. Öğrencilerden 19'u annesinin çalışmadığını, 7'si annesinin çalıştığını belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine aynı soru sorulduğunda 21 öğrenci annesinin çalışmadığını, 4 öğrenci annesinin çalıştığını belirtmiştir. Deney grubu öğrencilerine babalarının çalışma durumu da sorulmuştur. Deney grubu öğrencilerinden 25'i babalarının çalıştığını belirtirken 1 öğrenci babasının çalışmadığını ifade etmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine aynı soru sorulduğunda kontrol grubu öğrencilerinin tümü, babalarının çalıştığını belirtmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine daha önce yaratıcı drama ile ilgili bir eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Deney grubu katılımcılarından 2'si yaratıcı dramaya yönelik bir etkinliğe katıldığını belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin 8'i yaratıcı drama derslerine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla edinilen bilgiler, deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer sosyal düzeyler içerisinde olduklarını göstermektedir. Bilgi formundan elde edilen veriler, anlamlı farklılıklar içermemektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer sosyal düzeylerde olması, araştırmanın etkileri açısından önem taşımaktadır.

5.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisine Yönelik Ön Test Bulguları

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının okuma becerisine yönelik ön test puanları arasında bir farklılık olmadığı denencesi yer almaktadır. Belirtilen denencenin doğruluğunun test edilmesi amacıyla istatistiki işlemler uygulanmıştır.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi İstatistikleri

Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Deney	25	25	625	300	-0,244	0,807
Kontrol	25	26	650			

Mann Whitney U Testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($0,05 < p$). Buna göre okuma testinin ölçtüğü özellikler bakımından öğrenci başarısında deney ve kontrol grupları arası bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin okuma becerilerine yönelik gruplar arasında farklılık bulunmaması, araştırmanın her iki grup için de eşit şekilde başladığının göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Tablo 26

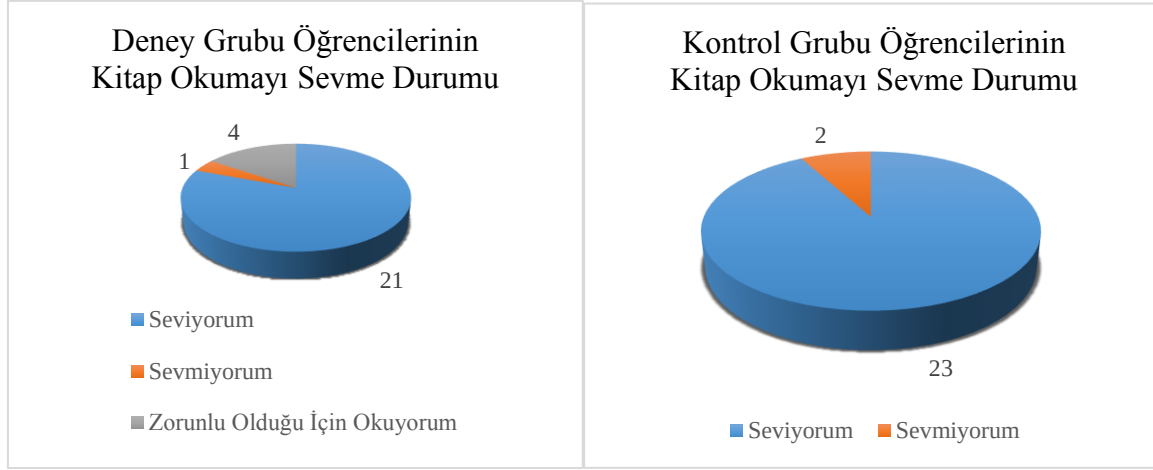
Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Ön Test Puanlarının Test İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	ss	Min.	Max.
Deney	25	64,48	3,86	53	70
Kontrol	25	65,40	4,91	57	75

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisine yönelik ön test puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuma test puanlarının 53-70 puan aralığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma test puanları ise 57-75 puan aralığında yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma test puanları en düşük ve en yüksek puanlarının deney grubu öğrencilerinin en düşük ve en yüksek puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak iki grubun okuma becerisi ön test puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, iki grubun araştırma başında okuma becerisinde benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın temelinde okuma ve yazma becerilerinin yer alması nedeniyle öğrencilerin okumaya yönelik bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarına kitap okuma sıklıkları, kitap okumayı sevme durumları, kitap seçerken göz önünde bulundurdıkları ölçütler sorulmuştur.

Çalışma grubu öğrencilerine öncelikle kitap okumayı sevme durumları sorulmuştur.



Şekil 8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kitap okumayı sevme durumları

Çalışma grubu öğrencilerine kitap okumayı sevme durumları sorulmuştur. Öğrencilere “seviyorum”, “sevmiyorum” ve “zorunlu olduğu için okuyorum” seçenekleri sunulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin 21’i (%81) kitap okumayı sevdiğini belirtmiştir. Deney grubu öğrencilerinden 1’i kitap okumayı sevmediğini belirtirken 4 öğrenci (%15) zorunlu olduğu için kitap okuduğunu belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinden 23’ü (%92) kitap okumayı sevdiğini belirtmiştir. Kontrol grubunda yer alan 2 öğrenci (%8), kitap okumayı sevmediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin okuma becerisine yönelik ilk algılarının *kitap okumak* üzerinde bulunduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilere öncelikle kitap okuma sıklıkları sorulmuştur.

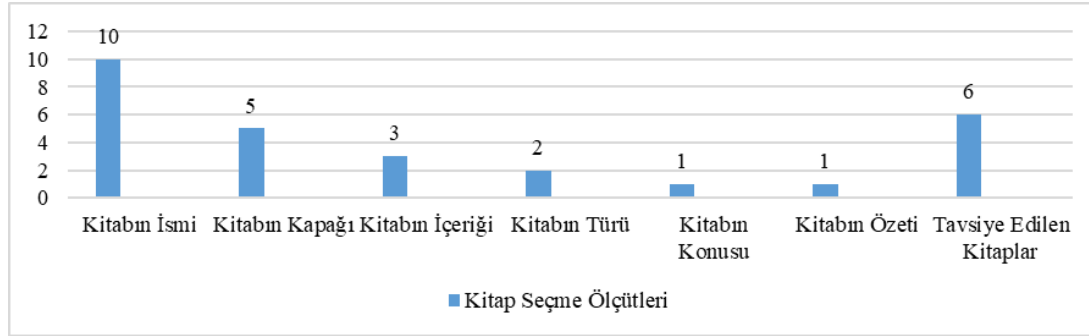
Tablo 27

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklıkları

		Kitap Okuma Sıklığı	N	%			N	%
Deney Grubu		Her gün	11	%42,3	Kontrol Grubu		17	%68
		İki günde bir	3	%11,5				
		Üç-Dört günde bir	3	%11,5			3	%12
		Haftada bir gün	8	%30,7			5	%20
		Ara sıra	1	%3,8				

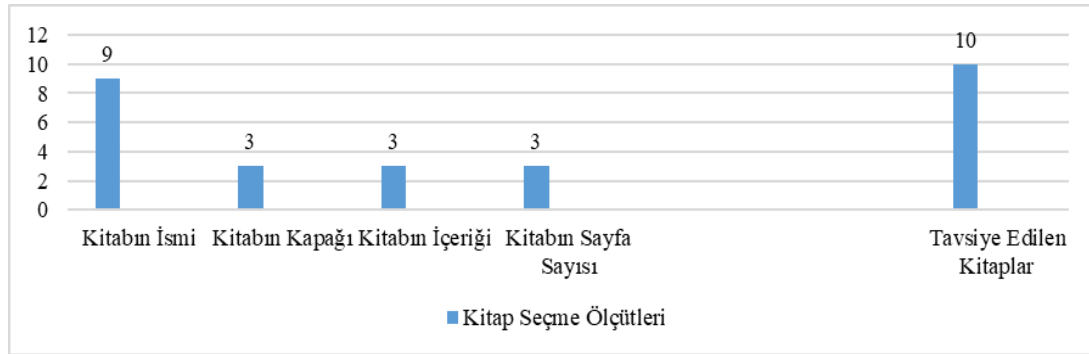
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarına bakıldığında, iki grup içerisinde de öğrencilerin en çok “her gün” kitap okuduklarını belirttikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin kitap okuma sıklıkları dağınık bir dağılım göstermekte; deney grubuna oranla kontrol grubu öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarının daha düzenli bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine kitap seçerken hangi hususlara dikkat ettikleri sorulmuştur.



Şekil 9. Deney grubu öğrencilerinin kitap seçme ölçütleri

Deney grubu öğrencilerine kitap seçerken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Deney grubu öğrencilerinden %21,4'ü (f=6), sadece öğretmenleri tarafından tavsiye edilen kitapları okuduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %35,7'si (f=10), kitap seçerken kitabın ismine baktıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubunda yer alan 5 öğrenci (%17,8), kitap seçerken kitabın kapağına baktığını belirtmiştir. Öğrencilerin %10,7'si (f=3) kitabın içeriğine, %7,1'i (f=2) kitabın türüne bakarak kitap seçtiğini ifade etmiştir. Deney grubu öğrencilerinden %3,5'i (f=1) konusuna, %3,5'i ise kitabın özetine bakarak kitap seçtiklerini belirtmişlerdir.



Şekil 10. Kontrol grubu öğrencilerinin kitap seçme ölçütleri

Kontrol grubu öğrencilerinin kitap seçme ölçütlerine bakıldığında öğrencilerin 10'u (%40) öğretmenleri tarafından tavsiye edilen kitapları okuduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden 9'u (%36) kitap seçerken kitabın ismine baktığını ifade etmiştir. Kontrol grubunda yer alan 3 öğrenci, kitap seçerken kitabın kapağına (%12) baktığını belirtmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisine yönelik ön test bulguları incelendiğinde, iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik algıları arasında da gözle görülür farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın “Deney ve kontrol grubu katılımcılarının okuma becerisine

yönelik ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir.” denencesini doğrulamaktadır.

5.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisine Yönelik Ön Test Bulguları

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının yazma becerisine yönelik ön test puanları arasında bir farklılık olmadığı denencesi yer almaktadır. Belirtilen denencenin doğruluğunun test edilmesi amacıyla istatistiki işlemler uygulanmıştır.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Test İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	ss	Min.	Max.
Deney	25	42,48	8,32	31	60
Kontrol	25	41,96	7,84	23	57

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik ön test puanları incelendiğinde, deney grubunun yazma puanlarının 31-60 puan aralığında yer aldığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise yazma becerisi testinden alınan en düşük puan 23, en yüksek puan 57 olarak belirlenmiştir. İki grubun yazma becerisi ön testine yönelik ortalamalarına bakıldığında deney grubunun 42,48 ortalama ile kontrol grubunun 41,96’lık ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasında bulunan puan farklılığının anlamlılığının belirlenmesi gerekmektedir. Gruplar arasındaki farklılığın anlamlı çıkması, araştırmanın iki grup için de eşit şartlarda başladığı düşüncesinin kabul edilmesini engellemektedir.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi İstatistikleri

Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Deney	25	25,20	630	305	-0,146	0,884
Kontrol	25	25,80	645			

Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi ön testlerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($0,05 < p$). Buna göre yazma testinin ölçtüğü özellikler bakımından öğrenci başarısında deney ve kontrol grupları arası bir farklılığın

olmadığı söylenebilir. Gruplar arasında yazma becerisine yönelik anlamlı bir farklılığın bulunmaması, araştırmanın gruplar eşit düzeydeyken başladığının kabul edilmesini gerektirmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere yazı yazmayı sevme durumları ve yazmayı sevdikleri konu ya da türleri belirtmeleri istenmiştir.

Deney grubu öğrencilere yazı yazmayı sevip sevmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin %61,5'i (f=16) yazı yazmayı sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %38,4'ü ise (f=10) yazı yazmayı sevmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin yazı yazmayı sevme sebeplerine ilişkin açıklamalarından örnekler şu şekildedir:

Çünkü yazarken eğleniyorum (D.2).

Düşüncelerimi kâğıda dökmeyi seviyorum (D.13).

Yazı yazınca kendimi iyi hissediyorum (D.8).

Yazı yazmak içimdekileri dökmemi sağlıyor (D.9).

Yazmayı seviyorum. İçimdekileri dökmemi sağlıyor (D.16).

Öğrencilerin yazı yazmayı sevmeme sebeplerine ilişkin ise şu örnekler bulunmaktadır:

Yazı yazmak kötü geliyor (D.7).

Yazı yazmayı sevmiyorum ama bir şeyler okumayı seviyorum. Başkası yazsa ben okusam daha iyi olur (D.20).

Yazı yazmak bana çok kötü geliyor ve elimi acıtıyor (D.24).

Yazı yazarken kolum ağrıyor ve zaman geçmek bilmiyor (D.25).

Kontrol grubu öğrencilerine de yazı yazmayı sevip sevmedikleri sorulmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin %84'ü (f=21) yazı yazmayı sevdiğini belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin %16'sı ise (f=4) yazı yazmayı sevmediğini ifade etmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazı yazmayı sevmelerine ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

Çünkü yazı yazmak çok eğlenceli (K.5).

El becerim güçleniyor (K.9).

Yazı yazmak insanı rahatlatıyor (K.11).

Yazmak iç sesimi duymak gibi (K.12).

Yaratıcılığımı kullanmayı seviyorum (K.16).

Kâğıda duygularımı döküyorum (K.25).

Kontrol grubu öğrencilerinin yazı yazmayı sevmemelerini ise şu sebeplerle ifade ettikleri görülmektedir:

Çok yazmayı sevmiyorum (K.1).

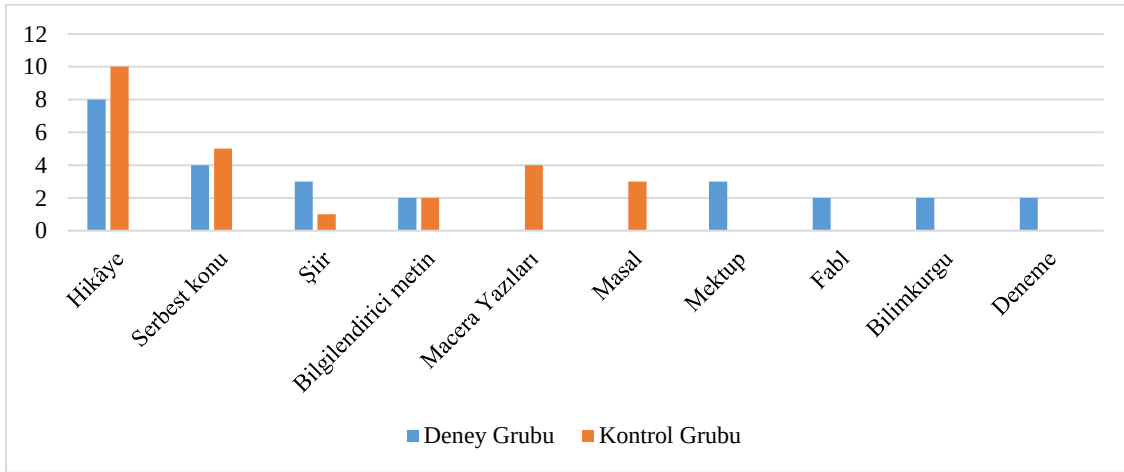
Fazla yazmayı sevmiyorum (K.8).

Çünkü elim yoruluyor (K.14).

Çok yoruluyorum (K.15).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmayı sevmeye sebeplerine bakıldığında, öğrencilerin yazı yazmayı genellikle duygu ve düşüncelerini aktarmak için bir araç olarak gördükleri düşünülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının yazı yazmayı sevmeme sebeplerine bakıldığında ise öğrencilerin yazı yazmanın fiziksel boyutu üzerinden görüşlerini bildirdikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden hakkında yazmayı sevdikleri konu ya da türleri belirtmeleri istenmiştir.



Şekil 11. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmayı sevdikleri konu ve türler

Deney grubu öğrencilerinin %30,7'si en çok hikâye yazmayı sevdiğini belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin %40'ı da hikâye yazmayı sevdiğini belirtmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 4'ü (%15,38) kendi seçtikleri konuda, herhangi bir türde yazmayı sevdiklerini ifade ederken kontrol grubu öğrencilerinin %20'si de kendi seçtikleri konularda yazmayı sevdiklerini belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinden 4'ü macera konularını içeren yazılar yazmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Deney grubunda 3 öğrenci mektup, 3 öğrenci şiir yazmayı sevdiğini belirtmiştir. Kontrol grubunda 3 öğrenci masal yazmayı sevdiğini ifade etmiştir. Deney grubunda deneme, fabl ve bilgilendirici metin yazmayı sevdiğini söyleyen öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrenciler yazmayı sevdikleri konu ve türlere ilişkin şu şekilde açıklama yapmışlardır:

Bize ders veren hikâyeler yazmayı seviyorum (D.5).

Fabl. Çünkü hayvanlarla ilgili bir şey anlatmaktan zevk alıyorum (D.26).

İstediğim konu. İstediğim şeyleri yazabildiğimde güzel oluyor (D.14).

Bilgilendirici konularda yazdığım zaman o bilgi daha çok aklımda kalıyor (D.9).

Hayal gücümü kullanmayı sevdiğim için hikâye seviyorum. Hikâye yazıyorum (D.8).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmayı sevdikleri tür ve konulara bakıldığında, öğrencilerin genellikle anlatmaya bağlı türleri ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin yazmayı sevdikleri türler olarak olay yazılarına yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bilgilendirici metin yazmayı sevdiğini belirten öğrenci sayısı ise iki grup için de az düzeyde kalmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisini ilişkin ön test puanları incelendiğinde, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmanın “Deney ve kontrol grubu katılımcılarının yazma becerisine yönelik ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir.” denencesini doğrulamaktadır.

5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisine Yönelik Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön testler uygulandıktan sonra deney grubu ile yaratıcı drama yöntemini temel alarak hazırlanan, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan atölye süreci yürütülmüştür. Kontrol grubu ise Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde Türkçe derslerine devam etmişlerdir. Atölye sürecinin sona ermesi ile deney ve kontrol gruplarına son test uygulaması yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının okuma becerisi puanlarına yönelik istatistiki işlemler yapılmıştır.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Son Test Puanlarının Test İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	ss	Min.	Max.
Deney	25	70,04	4,03	63	76
Kontrol	25	65,84	4,42	57	74

Deney ve kontrol gruplarının okuma becerisine yönelik son test puanlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin okuma becerisinde en düşük 63, en yüksek 76 puan aldıkları görülmektedir. Kontrol grubu öğrencileri ise en düşük 57, en yüksek 74 puan almışlardır. Deney ve kontrol gruplarının okuma becerisine yönelik ortalamalarına bakıldığında ise deney grubunun ortalamasının (70,04) kontrol grubunun ortalamasının (65,84) üzerinde olduğu görülmektedir.

Deney grubu ile kontrol grubu arasında oluşan ortalama farkının, anlamlı bir düzeyde olup olmadığını belirlemek, araştırma için önem taşımaktadır.

Tablo 31

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi İstatistikleri

Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Deney	25	32	800	150	-3,162	0,002
Kontrol	25	19	475			

Mann Whitney U Testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin okuma becerisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < 0,05$). Bu farklılık, deney grubu lehinedir. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama uygulamaları sonucunda kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek bir ortalamaya sahip olmaları, istatistiksel olarak anlamlılık göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının puanları, gruplar arasında değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının grup içerisindeki ön test ve son test puanları da karşılaştırılmıştır.

Tablo 32

Deney Grubu Okuma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Test İstatistikleri

	N	Ortalama	ss	Min.	Max.
Ön Test	25	64,48	3,86	53	70
Son Test	25	70,04	4,03	63	76

Deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarında en düşük 53, en yüksek 70 puan yer alırken son test puanlarında en düşük 63, en yüksek 76 puan bulunmaktadır. Deney grubunun okuma becerisi ön test ortalaması (64,48) son test ortalamasından (70,04) düşüktür.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Tablo 33

Deney Grubu Okuma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test İstatistikleri

Puan	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Ön Test Uzman Puanları Ortalaması	Negatif Sıralar	2	3,75	7,50	-4,175	0,000
– Son Test Uzman Puanları Ortalaması	Pozitif Sıralar	23	13,80	317,50		
	Eşit	0				
	Toplam	25				

Wilcoxon Testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < 0,05$). Bu farklılık, son test lehinedir. Yaratıcı drama atölyeleri sonrasında deney grubu öğrencileri son test puanlarını, ön test puanlarına göre manidar düzeyde arttırmışlardır. Ayrıca tabloda da belirtildiği üzere 23 öğrencinin son test puanı, ön test puanından yüksektir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı da incelenmiştir.

Tablo 34

Kontrol Grubu Okuma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Test İstatistikleri

	N	Ortalama	ss	Min.	Max.
Ön Test	25	65,40	4,91	57	75
Son Test	25	65,84	4,42	57	74

Kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisi puanları ön test uygulamasında 57-75 puan aralığında yer alırken son test uygulamasında 57-74 puan aralığında yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerileri ortalaması, son test lehine yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma becerileri arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

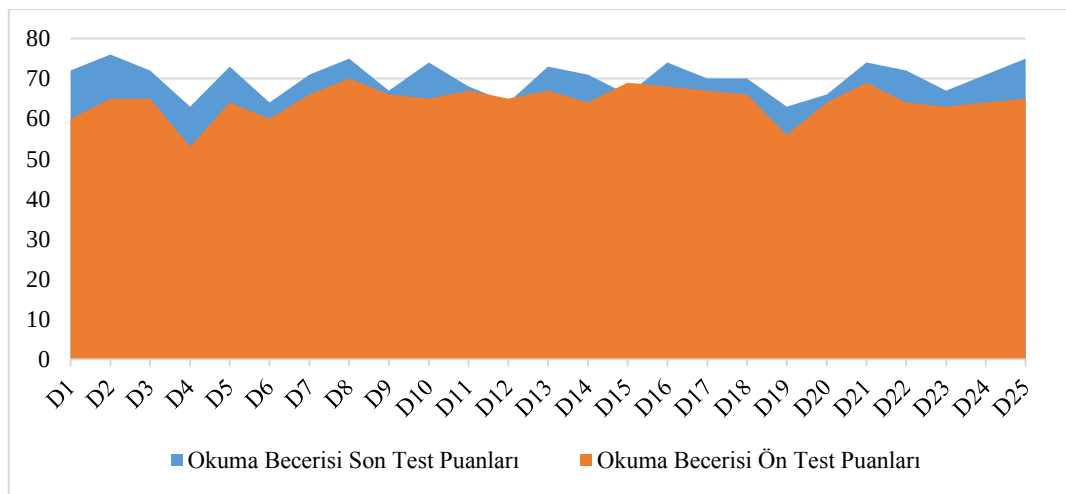
Tablo 35

Kontrol Grubu Okuma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test İstatistikleri

Puan	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Ön Test Uzman Puanları Ortalaması	Negatif Sıralar	11	10,59	116,50	-0,326	0,744
– Son Test Uzman Puanları Ortalaması	Pozitif Sıralar	11	12,41	136,50		
	Eşit	3				
	Toplam	25				

Wilcoxon Testi sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($0,05 < p$). Buna göre okuma testinin ölçtüğü özellikler bakımından öğrencilerin okuma becerisi düzeyinde anlamlı bir değişimin olmadığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalamaları (65,40) son test ortalamalarından (65,84) düşük olmasına rağmen, son testte yaşanan puan artışı anlamlı bir düzeyde gerçekleşmemiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerilerine yönelik bu bulgular araştırmanın “Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan atölye uygulamalarına katılan deney grubu öğrencilerinin okuma becerisi puanlarında, son test lehine anlamlı bir farklılık mevcuttur.” denencesini doğrulamaktadır.



Şekil 12. Deney grubu öğrencilerinin okuma becerisi ön test ve son test puanları

5.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisine Yönelik Son Test Bulguları

Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi son test puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 36

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Test İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	ss	Min.	Max.
Deney	25	51,80	7,02	36	65
Kontrol	25	43,44	8,70	32	65

Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi son test ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun son test ortalamasının (51,80) kontrol grubu son test ortalamasından (43,44) yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun yazma becerisi son test standart sapması 7,02; kontrol grubunun ise 8,70 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi son testinde en yüksek puanlarının eşit olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu arasında görülen yazma becerisi ortalama farkının anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir.

Tablo 37

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi İstatistikleri

Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Deney	25	32,78	819,50	130,50	-3,536	0,000
Kontrol	25	18,22	455,50			

Mann Whitney U Testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < 0,05$). Bu farklılık, deney grubu lehinedir. Yaratıcı drama uygulamaları sonrasında, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde ortaya çıkan sonuç, anlamlı düzeyde kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisine yönelik ön test ve son test puanlarının, gruplar içerisindeki farklılaşması da incelenmiştir.

Tablo 38

Deney Grubu Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Test İstatistikleri

	N	Ortalama	ss	Min.	Max.
Ön Test	25	42,48	8,32	31	60
Son Test	25	51,80	7,02	36	65

Deney grubu öğrencileri, yazma becerisi ön testinde en düşük 31, en yüksek 60 puan alırken; yazma becerisi son testinde en düşük puan 36, en yüksek puan 65 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun ön test puan ortalaması (42,48), son test puan ortalamasından (51,80) düşüktür. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında oluşan bu farklılığın anlamlı olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile belirlenmiştir.

Tablo 39

Deney Grubu Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test İstatistikleri

Puan	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Ön Test Uzman Puanları Ortalaması	Negatif Sıralar	2	2,75	5,50	-4,229	0,000
– Son Test Uzman Puanları Ortalaması	Pozitif Sıralar	23	13,89	319,50		
	Eşit	0				
	Toplam	25				

Wilcoxon Testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < 0,05$). Deney grubu öğrencilerinin puanlarında oluşan bu farklılık, son test lehinedir. Yaratıcı drama uygulamaları sonrası deney grubu öğrencileri son test puanlarını, ön test puanlarına göre manidar düzeyde arttırmışlardır. Ayrıca tabloda da belirtildiği üzere 23 öğrencinin son test puanı, ön test puanından yüksektir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı da irdelenmiştir.

Tablo 40

Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Test İstatistikleri

	N	Ortalama	ss	Min.	Max.
Ön Test	25	41,96	7,84	23	57
Son Test	25	43,44	8,70	32	65

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına bakıldığında, öğrencilerin en düşük 23, en yüksek 57 puan; son test puanlarında ise en düşük 32, en yüksek 65 puan aldıkları görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test yazma puan ortalamaları 41,96 iken son testte bu ortalama 43,44'e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön test

ve son test puanları arasında oluşan bu farklılığın anlamlı olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile belirlenmiştir.

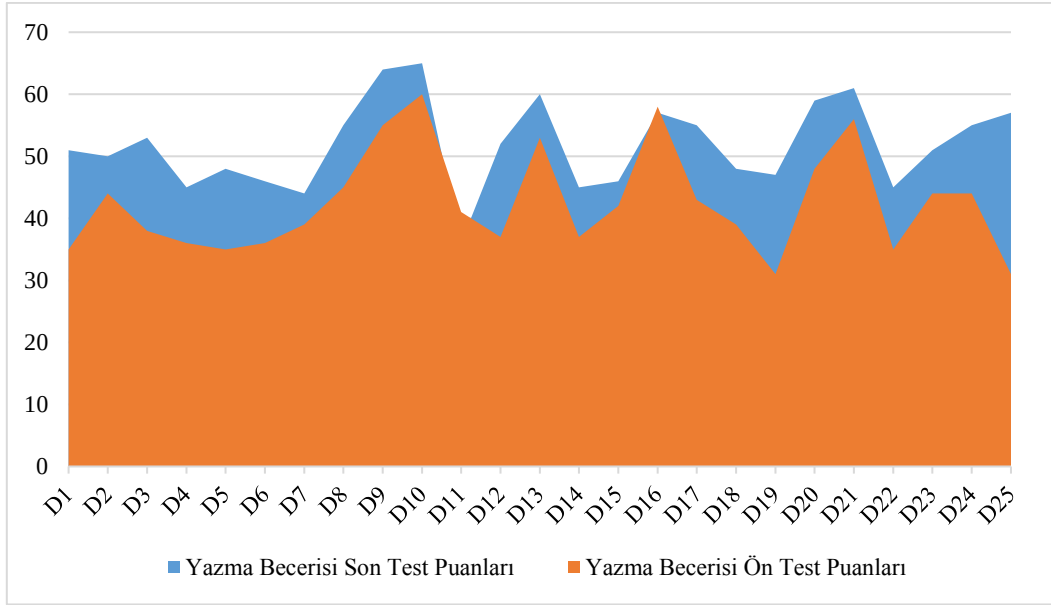
Tablo 41

Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Test İstatistikleri

Puan	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Ön Test Uzman Puanları Ortalaması	Negatif Sıralar	10	9,15	91,50	-1,138	0,255
– Son Test Uzman Puanları Ortalaması	Pozitif Sıralar	12	13,46	161,50		
	Eşit	3				
	Toplam	25				

Wilcoxon Testi sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($0,05 < p$). Kontrol grubu öğrencilerinin 12’si son testte yazma puanlarını yükseltirken öğrencilerden 10’unun yazma puanlarının son testte düştüğü görülmektedir. Buna göre yazma testinin ölçtüğü özellikler bakımından kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisinde bir değişimin olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi son test puanları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi puanlarının son test lehine arttığı ve bu artışın anlamlı olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi puanlarındaki artışın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik bu bulgular araştırmanın “Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan atölye uygulamalarına katılan deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi puanlarında, son test lehine anlamlı bir farklılık mevcuttur.” denencesini doğrulamaktadır.



Şekil 13. Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön test ve son test puanları

5.6. Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Planlanan Yaratıcı Drama Temelli Öğretim Sürecine Yönelik Bulgular

Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan öğretim süreci ile öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 14 haftalık bir süreç planlanmıştır. Uygulama başında deney grubu ile her hafta 4 saat Türkçe derslerinde bir araya gelineceği planlansa da uygulama başladıktan sonra öğretim sürecinin aksamaması, yaratıcı drama uygulamalarının yapılacağı salonun uygunluk durumu ve öğrencilerin sürece katılma durumları göz önünde bulundurularak uygulama, her hafta 2 saat olarak devam ettirilmiştir. 14 haftalık süreç sonunda, deney grubu ile 32 saatlik yaratıcı drama uygulaması yürütülmüştür (EK 6).

Yaratıcı drama uygulamalarına başlamadan önce deney grubu öğrencilerine süreç hakkında bilgilendirme yapılmış ve sürecin gönüllülük esasına dayalı olarak sürdürüleceği belirtilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin tümünün sürece katılmaya gönüllü olması neticesinde öğrencilerin aileleri de bilgilendirilmiş ve onların da izinleri alınmıştır.

Haftalık olarak gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulamaları, araştırmanın denenceleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Planlanan oturumların amaçları, işleniş süreci ve araştırmacı günlükleri, sürecin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

5.6.1. Birinci Oturum

Öğrencilerle yaratıcı drama uygulamalarına başlamadan önce süreçte yapacağımız canlandırmalar ve grup çalışmaları içerisindeki davranışlara yönelik karşılıklı soru-cevap etkinliği yapılmıştır.

Okuma ve yazma becerilerini geliştirmek üzere düzenlenen ilk oturum, 4 saat yürütülmüştür. Birinci oturum içerisinde hem okuma hem de yazma kazanımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin *metne yönelik tahminlerde bulunmaları, metinle ilgili görsel öğeleri yorumlamaları, şahıs ve varlık kadrosu ile empati kurarak olayları yorumlamaları, metnin devamını oluşturmaları* kazanımlarına ulaşmaları amaçlanmıştır.

Oturumun ilk etkinliklerinde öğrencilerin sınıf içerisinde birbirleriyle çalışabilmelerini sağlayacak yakınlığı kurmaları amaçlanmıştır. Oturum katılımcılarının birbirleriyle paylaşımda bulunmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiştir.

Oturumda kullanılacak olan metnin bir *ağaç* ile ilgili olması sebebiyle öğrencilerin bir bahçe hayal etmeleri, kendilerini o bahçe içerisinde bir canlı olarak düşünmeleri istenmiştir.

Oturumun temelini oluşturan metin öğrencilere dağıtıldıktan sonra, öğrencilerden metin ile ilgili bir yazı yazmaları istenmiştir. Gruplar içerisinde metinler değiştirilmiş ve her grup, farklı metinleri canlandırmıştır. Grup canlandırmalarından sonra öğrencilerden, metne bir başlık bulmaları ve metnin devamını yazmaları istenmiştir.

Oturum bitiminde öğrencilerin ilk oturumla ilgili görüşleri ve önerileri alınmıştır.

D.19: Hikâye yazmamız geliyor hocam.

D.21: Bir sürü şey öğreniyoruz. Hem de oyun oynuyoruz.

D.23: Herkesin karşısında bir şey okuyoruz ya da onların karşısında bir şeyler sunuyoruz. Kendimizi sahneye alıştırıyoruz.

D.12: Bir sürü şey öğrendik, çok da eğlendik.

D.26: Bence güzel böyle bir şey yapmamız. Hem hayal dünyamız geliyor. Hikâyeler yazarak hayal dünyamız daha da canlanıyor.

D.25: Hikâyeler yazarak zihin gücümüzü çalıştırıyoruz. Çok mutluyum.

D.7: Öz güvenimizi kazanıyoruz. Anlatıyoruz, her şeyi yapıyoruz, çok rahatız.

D.13: Grup olduğumuzda herkes işin bir ucundan tutuyor. Ama bir arkadaşımız hiçbir şey yapmıyor.

D.6: Hocam bence çok güzel. Grup çalışması ile hem grupla çalışmamız geliyor hem de bireysel çalışmamız. Sahneye çıkmamız daha çok öz güvenimizi geliştiriyor.

Öğrencilerle yaratıcı drama etkinliklerine başlandığında, öğrencilerin ayağa kalkmaları ve hareket etmeleri söylendiğinde şaşırdıkları gözlenmiştir. Yaratıcı drama etkinlikleri

yapılırken öğrenciler, tesadüfi grup oluşturulmasını istememişlerdir. Herkes kendi arkadaşıyla grup olma eğilimi içerisinde bulunduğunu belli etmiştir. Ancak farklı kişilerle paylaşımda bulunabilmek adına tesadüfi grup oluşturulmaya devam edilmiştir. İlk etkinliklerde cinsiyete göre grup olma isteği görülmüştür. Bazı öğrencilerde canlandırma yapmadan önce ne yapacaklarını, nasıl canlandırma yapacaklarını hocaya sorma eğilimi çokça gözlemlenmiştir. Gülerek rolden çıkma ve canlandırma sırasında arkadaşına ne yapacağını söyleme sıkça yaşanmıştır. Canlandırma yapan grubu dinleme ya da izleme konusunda sıkıntı yaşanmıştır. Sınıfın kalabalık olması nedeniyle etkinlikler arasında geçiş yapılırken grupta dağılmalar görülmüştür. Özellikle oyun etkinliklerinde gürültü ve hareketi kontrol altına almak zorlaşmıştır.

Birinci oturumun sonunda, öğrencileri yazı yazmaya teşvik etmek amacıyla öğrencilere günlük dağıtılmıştır. Duygu ve düşüncelerini yazmak için günlük bir araç olarak öğrencilere önerilmiştir. Yazma becerisine yönelik tutumu etkilememek açısından, öğrenciler günlük tutmak zorunda bırakılmamış; günlük tutma sürecinin gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Deney grubu ile yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin bitiminde, günlüğünü paylaşmak isteyen öğrencilerden günlükleri toplanmıştır.

5.6.2. İkinci Oturum

Okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla planlanan ikinci oturum, iki ders saati olarak yürütülmüştür. Bu oturumda da hem okuma hem yazma kazanımlarına yer verilmiştir.

Oturumda kullanılan kazanımlar ile öğrencilerin *metin içerisindeki kelimelerin anlamını çıkarabilmeleri, metindeki anahtar kelimeleri belirlemeleri, kendilerini yazarak ifade etmeleri* geliştirilmeye çalışılmıştır.

Oturum sürecinde kullanılacak metin, bir fabl olarak seçilmiştir. Metnin bir kasabada geçmesi ve karakterlerinin hayvan olması sebebiyle öğrencilerin kasabada hangi hayvanların bulunabileceğini düşünmeleri istenmiştir.

D.13: Bence aslan vardır. Aslan ormanların kralı. Orda da hayvanları yönetir.

D.6: Ben köpek seçtim. Bekçi olarak çalışırdı.

D.20: Fil olur. İnsanları eğlendirir.

D.10: Kartal olur. Uçar, kasabayı izler.

Isınma etkinlikleri ile öğrencilerin hayvanlara dair duygu ve düşünceler geliştirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Canlandırma aşamasında ise öğrencilere dağıtılan metinde yer alan

varsıl kelimesinin anlamı üzerinde durulmuş ve her grubun bu kelimenin anlamını tahmin etmeleri istenmiştir.

1. Grup: “Varsıl” kelimesinin anlamını “cimri” olarak belirlemişti. Bu kelimeyi düşünme sebepleri olarak da köpeklere yiyecek vermemesini gösterdiler.
2. Grup: “Varsıl” kelimesinin anlamını “bencil” olarak belirlemişti. Bu anlamı düşünme sebepleri olarak da kimseye yemek vermemesini gösterdiler.
3. Grup: “Varsıl” kelimesinin anlamı olarak “varlıklı” olarak belirlemişti. Köpeklerin koçtan yemek istemelerinin koçun varlıklı olmasını gösterdiğini söylediler.
4. Grup: “Varsıl” kelimesinin anlamını “bencil” olarak belirlemişti. Koçun başkalarını düşünmemesinden dolayı bu anlamı bulduklarını söylediler.
5. Grup: “Varsıl” kelimesinin anlamını “cimri” olarak belirlemişti. Varlıklı olan birinin kendi elindekileri vermemesinden dolayı bu anlamı bulduklarını söylediler.

Tüm gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra kelimenin anlamı üzerinde tartışılmıştır.

D.5: Belki zengindi. Zengin olduğu için kimseye yemek vermiyordu ve bencildi.

D.20: Zengin olduğu için köpekler ona gitmiştir hocam.

D.21: Cimri olduğunu, bencil olduğunu bilerek onun yanına gitmelerinin sebebi belki yiyecek verir diye düşünmeleridir.

D.23: Kasabadaki tek zengin o olabilir. Köpeklerin başka şansı olmadığı için ondan yemek istemiş olabilirler.

Araştırmacı: Şu an ne düşünüyorsunuz varsıl kelimesiyle ilgili?

D.20: Zengin ve cimri.

D.13: Zengin.

D.21: Bence zengin ve şımarık.

D.9: Zengin ve kalp yönünden fakir.

D.7: Bence zengin.

D.12: Zengin ve varlıklı olabilir.

D.10: Bence varlıklı. Benziyor da.

Oturumun değerlendirme aşamasında öğrencilerden Varsıl Koç’a bir mektup yazmaları istenmiştir. Tüm öğrenciler mektuplarını yazdıktan sonra gönüllü öğrenciler mektuplarını sınıf ile paylaşmıştır.

İkinci oturumda, öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarına karşı daha hevesli oldukları ve grup çalışmalarında daha uyumlu oldukları gözlenmiştir. Birinci oturumda yaşanan grup oluşturma karmaşası, ikinci oturumda yaşanmamıştır. Grup çalışmaları yapılırken araştırmacı, sık sık herkesin görüş bildirmesi gerektiğini hatırlatmıştır. Grup içerisinde görüşleri dinlenmeyen öğrencilerin küserek tepki gösterdikleri görülmüştür. Böyle durumlarda araştırmacı devreye girmiştir.

5.6.3. Üçüncü Oturum

Üçüncü oturum, dört ders saati olarak planlanmıştır. Üçüncü oturumda da hem okuma hem yazma kazanımlarına yer verilmiştir.

Üçüncü oturum içerisinde öğrencilerin *metindeki olay ve bilgilerin sırasını kavramaları, metnin konusunu belirlemeleri, okuduklarını hayatları ile ilişkilendirmeleri, duygu ve hayallerini yazarak ifade etmeleri* beklenmiştir.

Oturumda kullanılacak metin, küçük bir kızın hayallerini konu almaktadır. Kitapta öncelikle ana karakterin isminin konulu hikâyesine yer verildiği için öğrencilerin kendi isimlerini konu alan ısınma etkinlikleri yaptırılmıştır.

Canlandırma aşamasında öğrencilerden, oturumda kullanılan kitabın ana kahramanı olan kızın isminin konulu hikâyesini kurgulamaları istenmiştir. Kitabın farklı bölümleri farklı gruplara verilerek canlandırılmış ve öğrencilerden hikâyenin sıralamasının oluşturulması istenmiştir.

Değerlendirme aşamasında öğrencilere kitabın tamamı gösterilmiş ve kitapla ilgili görüşler alınmıştır. Daha önceki oturumlarda da kullanılan metinlerle ilgili görüşler alınmıştır.

D.22: İlk gün ben çok heyecanlıydım. Ama eğlenmişim. Önceden nasıl geçecek diye şüpheliyken şimdi nasıl geçeceğini bildiğim için perşembe günlerini iple çekiyorum.

D.25: Bundan önce birkaçımızın hayal gücü zayıftı. Aralarından birisi de bendim. Buraya katıldıktan sonra hayal gücüm daha iyi olmaya başladı

D.10: İlerde hayallerimin daha geniş olacağını ve güvenimin daha çok artacağını düşünüyorum.

D.23: Getirdiğiniz metinler gerçekten çok ilginç, güzel. Ama gruplardaki kişilerle olmuyor. Kitapta bir kızın hayallerine yer verilmesi sebebiyle öğrencilerden de hayallerini yazmaları istenmiştir.

Üçüncü oturumda, ilk oturumda yaşanan grup oluşturma sorunu tekrar yaşanmıştır. Öğrenciler, kendi arkadaşlarıyla grup oluşturmak istediklerini sıklıkla tekrarlamıştır. Tesadüfi gruplar oluşturulurken görülen isteksizlik, gruplar oluşturulduktan sonra sorun olarak gözlenmemiştir. Ancak oturumun sonuna kadar öğrencilerin grup oluşturma yönündeki talepleri tekrarlanmıştır. Üçüncü oturumda öğrenciler ile canlandırma yaparken seyirciye sırtını dönmeme, canlandırmaya başlarken ve canlandırmayı bitirirken donarak bekleme hususlarında hatırlatmalar yapılmıştır. Öğrencilerin canlandırma yaparken daha rahat ve istekli konuştukları gözlemlenmiştir.

5.6.4. Dördüncü Oturum

İki ders saati olarak planlanan dördüncü oturumda temel olarak, öğrencilerin *olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatması* üzerine çalışmalar yapılmıştır. Oturumda *metne ilişkin karşılaştırmalar yapma, başlık ve içerik uyumunu sorgulama* üzerine de çalışmalar yapılmıştır.

Oturumda, sözcük içermeyen resimli bir kitap kullanılmıştır. Kitapla ilgili etkinliklere geçmeden önce sıralamanın önemini fark ettirmek adına “çikolata” isimli ritmik bir oyun oynanmıştır. Bu oyun esnasında öğrencilere “Çikolata” oyununa benzer oyunlar bilip bilmedikleri sorulmuştur. D.1, bu oyuna benzer bir oyun bildiğini söylemiştir. Oyun, yağmurun çiselemesinden şiddetli bir yağmura doğru uzanan bir süreci göstermektedir. D.1’in yönlendirmesiyle katılımcılardan bir grup ıslık şeklinde rüzgâr sesi çıkarmış, bir grup ağır bir ritimle el çırpmış, son grup ise şiddetle el çırparak yağmurun güçlendiğini belli etmiştir D.1’in yönetimiyle oyun belli bir ritim ile oynanmıştır.

Canlandırma etkinliklerinde ise oturumda kullanılan kitabın görsellerini sıralama ve bu görsellere uygun olarak bir hikâye yazma etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerin yer, zaman ve şahıs kadrosuna dikkatlerini çekmek amacıyla bu etkinlikte belirtilen unsurları belirlemeleri istenmiştir.

Öğrenciler, tüm grupların yazılarını okuduktan sonra metinleri yer, zaman ve şahıs kadrosu açısından karşılaştırmışlardır.

Kitabın tamamı öğrenciler ile paylaşıldıktan sonra öğrencilerden birbirlerine doğum günü tebrik kartı yazmaları istenmiştir.

Dördüncü oturumun ısınma etkinliğinde öğrencilere benzer oyunlar bilip bilmedikleri sorulmuştur. Bu sorgulama sonrasında D.1’in sınıfa oyun oynatması, birçok öğrencinin bu yönde istek duymasını sağlamıştır. Birkaç öğrenci de benzer oyunlar bildiklerini söyleyerek oyunları anlatmışlardır.

Dördüncü oturumda sınıfın kalabalık olması nedeniyle etkinlikler arasında geçiş sıkıntıları yaşanmıştır. Bir grubun canlandırmasını bitirip diğer grubun canlandırmaya başlaması zaman kaybına neden olmuştur.

Bu oturumda, doğum günü konusuna değinildiği için öğrenciler birbirlerine doğum günü tebrik kartı yazmışlardır. Öğrenciler ilk defa böyle bir tebrik kartı yazdıklarını ve bunun çok güzel bir şey olduğunu ifade etmişlerdir.

5.6.5. Beşinci Oturum

Okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için düzenlenen beşinci oturumda, öğrencilerin *okuduklarını günlük hayat ile ilişkilendirmeleri* ve *düşünce yazısı yazmalarına* yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Oturum, iki saat olarak planlanmıştır.

Oturumun ısınma çalışmalarında, bir top oyunu aracılığıyla öğrencilerin çevrelerinde gördükleri ya da televizyon, gazete, kitap gibi araçlarda rastladıkları çevre sorunları ile ilgili düşünmeleri sağlanmıştır.

Beşinci oturumun canlandırma aşamasında, öğrenciler gruplara ayrılmış ve her grup gazete çalışanları olarak görevlendirilmiştir. Her gruba çevre sorunlarını konu alan gazete haberleri verilmiş ve öğrencilerden kendilerine verilen haberler hakkında tartışma canlandırmaları istenmiştir. Tartışmalar canlandırıldıktan sonra her grup haberleri ile ilgili gazete yazısı hazırlamıştır.

Beşinci oturumda, öğrencilerin tesadüfi grup oluşturma itirazları sonrasında D.9 gönüllü olarak grupları oluşturmak istemiştir. D.9, kendi arkadaşlarıyla ilk grubu oluşturduktan sonra, sınıftaki diğer arkadaşlarını gruplara ayırmaya çalışmıştır. Ancak, grup sayıları bir türlü eşitlenemeyince D.9, grup oluşturma işinin zor olduğunu söyleyerek daha önce araştırmacının tercih ettiği saymaca yoluyla grupları oluşturmuştur. Oturum bitiminde öğrenciler çok eğlendiklerini dile getirmekle birlikte daha uzun zamanları olması durumunda daha etkili ürünler ortaya çıkaracaklarını belirtmişlerdir.

5.6.6. Altıncı Oturum

Yaratıcı drama etkinliklerini içeren altıncı oturum, okulda etkinlikler için kullanılan çok amaçlı konferans salonunda program olması sebebiyle 7/J sınıfında, iki saat süresince uygulanmıştır.

Altıncı oturumda, öğrencilerin *kendilerini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları yorumlama, metne yönelik tahminlerde bulunma, metnin sonrasına ait kurgular yapma* kazanımlarını edinmeleri amaçlanmıştır.

Oturumda kullanılacak metnin içeriğine yönelik anahtar sözcükleri içeren ısınma etkinlikleri yapılmıştır.

Öğrencilere *kırmızı başlık* ve *ıspanak* kavramlarının arasında bir bağ kurmaları söylenmiş ve bu bağ içeren bir canlandırma hazırlamaları istenmiştir.

Metnin sonrasına ait kurgular yazma kazanımını edindirmek amacıyla, öğrencilere masalın bir bölümü ile masal metninin görselleri verilmiştir. Öğrencilerden masalın devamını yazmaları ve canlandırmaları istenmiştir.

Altıncı oturumun değerlendirme aşamasına geçmeden önce ise öğrencilerden masala bir ad koymaları istenmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler *Yürüyen Ispanak, Ispanak Prens, Kurt ve Ispanak, Körpe Ispanak* gibi başlık önerilerinde bulunmuşlardır.

Altıncı oturumun değerlendirme aşamasında, öğrencilerden kendilerini masaldaki bir karakterin yerine koymaları istenmiş ve masaldaki olay örgüsü hakkındaki düşüncelerini yazmaları beklenmiştir. Kendisini kırmızı ıspanak yerine koyan öğrencilerden bu yola neden çıktıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme etkinliği ile masaldaki ıspanağın amacının öğrencilere nasıl yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Altıncı oturumda, öğrenci sayısının azlığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerin dönem sınavları bittiği için genel olarak derslere az sayıda öğrencinin devam ettiği bilgisi edinilmiştir. Öğrenci sayısının azlığı, oturum sürecine olumlu katkı sağlamıştır. Etkinlikler arasındaki geçişler kolay ve sorunsuz gerçekleşmiştir. Öğrenci sayısının azlığı sebebiyle öğrencilerin istedikleri şekilde grup oluşturmalarına izin verilmiştir. Bu oturumda, öğrencilerin kâğıttan ya da hatırlatıcı notlardan yararlanmadıkları, canlandırma yaparken doğaçlama ögesini daha rahat kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin canlandırma sürecine başlamadan önce *doğaçlama* yapacaklarını belirttikleri görülmüştür.

5.6.7. Yedinci Oturum

Yedinci oturumda, iki saatlik süreç içerisinde hem okuma hem de yazma becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

Yedinci oturum içerisinde öğrencilerin *metnin ana fikrini belirlemeleri ve yazılarını bir ana fikir etrafında planlamaları* beklenmiştir.

Oturumda ısınma etkinliği olarak kurt-kuzu oyununun değiştirilmiş şekli kullanılmıştır. Oturumda kullanılacak metnin orman canlılarını içermesi sebebiyle, çemberin ortasına Kral Aslan yerleştirilmiş; tavşan, aslana ulaşmaya çalışırken diğer orman canlılarından tavşanı engellemeleri beklenmiştir. Bu oyun ile öğrencilerden orman canlılarının tavşanı neden aralarında istemediklerine dair bir sorgulama yapmaları beklenmiş ve ara değerlendirme ile öğrenci fikirleri alınmıştır.

Oturumun canlandırma aşamasında, öğrencilerin metin ile ilgili canlandırmalar yapmaları istenmiş ve her grubun metnin ana fikrini belirtmeleri söylenmiştir. Bu etkinlikte tüm gruplar ana fikirleri belirttikten sonra ana fikirler üzerinden bir tartışma yapılmıştır.

1. Grubun ana fikri: Çalışmadan, hak etmeden bir şey alırsak adaletsizlik olur. Çalışmadan bir şey alamayız.
2. Grubun ana fikri: Çalışmadan hiçbir şey olmaz. Ancak çalışırsak bir şeyler başarabiliriz.
3. Grubun ana fikri: Zararın neresinden dönersek kârdır.
4. Grubun ana fikri: Çalışmazsak kimse bizi sevmez.
5. Grubun ana fikri: Çalışmadan hiçbir şeyi elde edemeyiz.

Öğrencilerin ana fikir belirlerken hangi yollardan yararlandıkları öğrenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, bir ara değerlendirme yapılmış ve öğrencilere metinde ana fikri nasıl buldukları sorulmuştur.

D.19: Hikâyenin sonundan bulunur.

Araştırmacı: Peki her zaman sonundan mı bulunur?

D.13: Başından da olabilir.

D.9: Yazarın bize anlatmak istediği şeye ana fikir denir.

D.21: Bir metnin bütün özünü toplayıp anlatmak istenilen karıştırılınca ortaya ana fikir çıkar.

D.13: Bütün metni birkaç kelimeyle anlatmak.

Canlandırma etkinlikleri ve ana fikir konusundaki ara değerlendirmeden sonra, öğrencilerin ana fikir konusundaki düşüncelerinin değişip değişmediği sorgulanmıştır.

D.14: Çalışmadan hiçbir şeyi başaramayız.

D.10: Her şey zamanında olsaydı o fil o kuyuyu devirmezdi. Tavşan da susuz kalmazdı.

D.3: Zararın neresinden dönersek kârdır.

D.20: Çalışmazsak kimse bizi sevmez. Yalnız kalırız.

D.25: Bu hikâye başka bir hikâyeye benziyor. Ağustos Böceği ile Karınca'ya benziyor. Karınca çalışıyor, Ağustos Böceği dinleniyor. Sonrasında aç kalıyor.

D.3: O da çalışmadığı için bir şey alamıyor.

D.26: Çalışırsak her şeyi başarabiliriz.

Metnin ana fikri konusunda ortak bir görüşe varıldıktan sonra öğrencilerden bu ana fikre yönelik deneme ya da hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin metinlerinden örnekler şunlardır:

1. Grubun metni:

Teşekkür Belgesi

Bir salı sabahıydı. Her gün okula gitmekten sıkılıyordum. Ama mecbur gitmek zorundaydım. Üstümü giydim ve kahvaltımı yaptıktan sonra okulun yolunu tuttum. Geldiğimde ders başlamıştı. Kapıyı çalmadan hemen içeri girdim ve sırama oturdum. Öğretmenim biraz kızmıştı. Ama bu kızmanın bana bir faydası yoktu. Öğretmen tahtaya bazı sorular yazmıştı. Herkes sıra sıra kalkarak doğru yanıtlar

veriyorlardı. Sıra bana gelince sorunun cevabını arkadaşımından isterken öğretmen gördü. Ve bana kızdı. Bana şunu söyledi: Sen de neden herkes gibi çalışmıyorsun? Susup kaldım. İki ay sonra karne günü gelince herkes takdir alırken ben ise düz geçtim. Bu çok utanç verici bir durumdu. Ama artık kendime bir söz vermiştim. Çok çalışacaktım.

Slogan: Başarmak çok çalışmaktan geçer.

2. Grubun metni:

Çalışmak ve Hak Etmek

Çalışmak, hem kendini rahatlatılabileceğin, zaman geçirebileceğin ve sonunda ödüllendirileceğin iştir. Çalışmayan toplum hem bilinçsiz hem de cahil davranır bana göre. Çalışarak, emek vererek yaptığınla hazır yaptığın bir iş eşit değildir.

Yani çalışan insana saygı duyulur, örnek gösterilir. İstikbali de aydınlıktır.

Çalışmak başarmak, hak etmek ve geleceğe güvenle ilerlemektir. Çalışan insanların geleceği yeni takılmış florasın lambaya benzer. Ama çalışmayan bir insanın lambası patlamış olur. Geleceği rahat göremez, ezilir.

Slogan: Çalışan kazanır.

3. Grubun metni:

Başarı

Başarı tesadüf değildir. Başarmak için çalışmak gerekir. Eğer herkesin yararlandığı bir şeyden sen de yararlanmak istiyorsan onlara yardım etmelisin. Eğer emeksiz bir şekilde o şeyden yararlanmak istersek karşılığını bekleyemeyiz.

Slogan: Başarı tesadüf değildir.

Atölye başında öğrencilerin orman canlılarını düşünmesi istenmiş, aslan-tavşan oyunu oynanmış ve ara değerlendirme yapılmıştı. Öğrencilerin orman canlıları ve onların sorunları ile ilgili düşüncelerini açıklarken daha çok önceki atölyelerden yararlandıkları fark edilmiştir. Gezmeyi Seven Ağaç, Varsıl Koç ve çevre kirliliği ile ilgili metinlerden yararlandıkları görülmüştür. Aslan-tavşan oyununda oluşturulan çemberlerde öğrencilerin kız-erkek olarak ayrıldıkları fark edilmiştir. Araştırmacının bunu belirtmesi üzerine iki kız öğrenci erkeklerin grubuna dâhil olmuş ve farkında olmadan böyle bir ayrıma girdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin grup oluşumunda kendi istekleri olmasına rağmen araştırmacı grupları rastgele oluşturmuştur. Öğrenciler kendi istedikleri gruplarda yer alsalar daha başarılı olacaklarını söylemişlerdir. Grup çalışmalarında özellikle yazma çalışmalarında, birkaç öğrencinin daha fazla sorumluluk üstlendiği görülmüştür. Öğrenciler, daha çok doğaçlama yapmak istediklerini, yazma etkinliklerinde grupla hareket etmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfın kalabalık olmasının bu durumu etkilediği düşünülmektedir.

5.6.8. Sekizinci Oturum

Sekizinci oturum, iki saat olarak planlanmış ve oturumda okuma ve yazma kazanımlarına yer verilmiştir.

Oturumda kullanılan *metnin ana fikrini bulma ve yardımcı fikirleri belirleme*, oturumun temel amacı olarak belirlenmiştir. Ana fikir ve yardımcı fikir buldurma etkinlikleri sonrasında öğrencilerin ana fikir etrafında yazı yazmaları istenmiştir.

Sekizinci oturumun ısınma etkinliğinde, öğrencilerle zürafa-aslan-kuş-fil oyunu oynanmıştır. Bu oyunda, araştırmacı bir hayvan adını söylediğinde, üç öğrenci birlikte bu hayvanı canlandırabilmektedir. Bu oyun sonrasında yapılan ara değerlendirmede araştırmacı, oynanan oyunlarda hep birlikte hareket etmenin önemini sezdirmeye çalışmıştır. Öğrencilerden birinin hata yapması durumunda oyunun ilerlemediğini, birbirlerini destekleyerek oyunu oynadıklarını söylemiştir. Metinlerde de durumun buna benzer olduğunu, metindeki düşüncelerin birbirlerini destekleyerek metni var ettiğini söylemiştir.

Sekizinci oturumun canlandırma aşamasında, öğrencilere verilen metnin ana fikrini belirleyerek canlandırma hazırlamaları istenmiştir.

1. *Grubun ana fikri: Gürültü yapmamak için bir hayvana ya da insana ihtiyacımız yok. Kendimiz de bu gürültüyü ortadan kaldıracabiliriz.*
2. *Grubun ana fikri: Gürültü doğal dengeyi bozabilir.*
3. *Grubun ana fikri: Birbirimizi dinlemeden ve duymadan hiçbir yere varamayız.*
4. *Grubun ana fikri: Gürültü huzuru bozar.*

Metnin ana fikri konusunda ortak bir karara varıldıktan sonra, metnin genel yapısı ve yardımcı fikirlerini sorgulatmak amacıyla soru-cevap etkinliği yapılmıştır. Etkinlik sonrasında yardımcı fikirlerin nasıl bulunduğu ve okunan metnin yardımcı fikirleri, öğrencilerle birlikte sorgulanmıştır.

Sekizinci oturumun değerlendirme aşamasında, öğrencilerden metin içerisinde şehri terk eden hayvanlardan bir tanesinin ağzından, yardımcı fikirleri ele alarak yazı yazmaları istenmiştir.

1. Grubun Metni:

Merhaba, ben köpek Karambit. Şehirden ayrılma sebepim çok gürültü kirliliği olması. Gece evimde yatamıyordum ve bütün hayvan kardeşlerimle konuştuk. Şehirden ayrılmaya karar verdik ve başka sessiz bir şehre taşındık ve çok mutluuz. O şehirde kimse rahat edemez. O yüzden kardeşlerim ve ben oradan iyi ki taşınmışız.

2. Grubun Metni:

Horoz Bey

Benim ismim Horoz Bey. Eskiden yaşadığım yeri çok severdim. Karım ve çocuklarım ile birlikte öterdim. Sonra gürültü geldi. İnsanlar ben de dâhil bütün hayvanları rahatsız etmeye başladılar. Sabahları ötsek de insanlar bizi duymamaya ve takmamaya başladılar. Gürültüden dolayı bağırıma başladım. Ve sesim kısıldı. Şehirden kuşlar, tavuklar, civcivler ve kedilerle birlikte kaçtık. İyi ki de kaçmışız. Gürültüden kurtulduk. Gürültü huzur bozuyormuş.

3. Grubun Metni:

Bugün yine her zamanki gibi insanların birbirlerine söyledikleri daha doğrusu bağırış çağırışları havada uçuşuyordu. Böyle bir yerde yaşamak nasıl olurdu siz düşünün. Hele ki hayvansanız. Çok gürültülü bir yer. Şehrin en tenha yerleri bile oldukça kalabalık ve gürültülü. Ve ben bugün kararımı verdim bu şehirden ayrılıyorum. Daha ıssız, kimsenin olmadığı, beni rahatsız edemeyeceği, diğer hayvanlarla birlikte huzurlu, neşeli, mutlu yaşayabileceğimiz bir yere gidiyorum. Ben giderken yine her yer gürültülüydü. Hızla karşıya geçerken bir civcive araba çarptı ve civciv öldü. Adamın umurunda bile olmadı. Zaten herkes kendi derdi ile ilgileniyordu. Kimse bizi fark etmedi bile. İşte gürültülü bu şehirden ben ve hayvanların gitmeye çalışırken başına böyle bir durum gelebiliyor. İşte bu şehir buna bile izin vermiyor.

4. Grubun Metni:

O gün şehirde son günümü. Üzgün müydüm? Hayır! Mutlu muydum? Yine hayır. Tüm arkadaşlarımı bırakıp gitmek beni korkutuyordu. Çünkü arkadaşlarımdan ayrı tek başıma yola çıkacaktım. Bu insanlar yüzünden şehri terk ediyorum. Kötü sigara dumanları, araba dumanları, toprağın altına atılan piller... Yüksek binalar başıma yıkılıyordu artık bunalmıştım. Ve terk ediyordum.

Öğrencilerin oturuma başlama oyunlarını oynarken ya da metinlerle ilgili sorulara cevap verirken geçmiş atölyelerden yararlandıkları görülmüştür. Metnin kahramanlarını söyledikten sonra metnin konusunun ne olabileceğini soran araştırmacıya D.19 “Geçen hafta kuyuyu yıkan bir fil vardı. Yine kahraman o fil bence. Diğerleri de kuyuyu birlikte yaptıkları arkadaşları sanırım.” diye cevap vermiştir. Bu durum, yapılan atölyelerin öğrencilerin zihinlerinde yer tuttuğunu göstermesi açısından önemli olarak görülmüştür. Öğrencilerden birçoğu metni okuduktan sonra metni çok beğendikleri ifade etmiştir. Öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikirleri bulurken yönlendirmelere ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Metnin ana fikri ile metnin konusunu karıştırdıkları fark edilmiş ve bunu sezdirmek amacıyla oturum sürecine bir soru-cevap etkinliği eklenmiştir. Gruplar, ana fikri belirtmeye çalışırken araştırmacı, yönlendirici sorularla konu-ana fikir ayrımını hissettirmeye çalışmıştır.

5.6.9. Dokuzuncu Oturum

Dokuzuncu oturumda, *bir metnin akışını değiştiren, dramatik çatışmanın yönünü değiştiren kelimeler* ele alınmıştır.

Oturum süreci planlanmadan önce Türkçe dersinde kullanılan öğretmen kılavuz kitabı aracılığıyla ders kapsamında ele alınan kelimeler belirlenmiştir. Türkçe dersi sürecinde metnin akışını değiştiren kelimelerin *oysa, bu nedenle, ama, eğer, madem, keşke, çünkü* olarak ele alındığı görülmüştür. Bunun üzerine, iki saatlik bir oturum süreci planlanmıştır.

Oturumun ısınma etkinliğinde, öğrenciler ile bir ebe oyunu oynanmıştır. Bu oyunda araştırmacının amacı, değişen durumların öğrencileri nasıl etkilediğini sezmelerine yardımcı olmaktır. Oyun sonunda öğrencilere neler hissettikleri sorulmuştur.

D.21: Ben hep ebeydım. Arkadaşlarım kaçarken daha çok eğleniyorlardı.

D.10: Kaçmak ve yakalamak değişik hissettirdi. Başta yakalanmaktan kaçıyordum sonra yakalamak için koşmaya başladık.

D.23: Ebe sayısı arttıkça hareket etmek zorlaştı.

Dokuzuncu oturumun canlandırma aşamasında, öğrencilere metnin yönünü değiştiren kelimeleri içeren çıkış cümleleri verilerek öğrencilerden doğaçlama yapmaları istenmiştir. Ardından araştırmacı tarafından verilen dramatik durumlar canlandırılmıştır. Dramatik durumlardan yola çıkarak metinler oluşturulmuştur.

1. Grup

Dört yakın arkadaşız. Hafta sonlarını hep beraber geçiririz. Bu hafta sonu ne yapacağımıza karar veremiyorduk. Nehir, dışarının soğuk olduğunu ve sinemaya gitmek istediğini söyledi. Yağmur, Sıla'nın evinde oyun oynamak istediğini anlattı. Ece sürekli aynı şeyleri yapmaktan sıkılmıştı. Başka yani farklı etkinlik yapmak istiyordu. Sıla ise birbirine bağırarak arkadaşlarından rahatsız olmuş hiçbir şey yapmak istemiyordu. Dört arkadaş tartışmadan sonra tek tek herkesin istediği etkinliğin yapılabileceği konusunda uzlaştılar. İlk önce sinemaya sonra oyun oynamaya. Yeni oyunlar da keşfetmeye.

2. Grup

*Türkçe öğretmenini kendi sınıfından tiyatro yapmaları için bazı öğrencilere görev dağılımı yapmıştı. Gülderen kendisine verilen görevi az bulup **bu nedenle** kendine başka bir rol verilmesini istemişti. Talha kendi görevini beğenmiş ama çok uzun olduğu için ezberleyemeyeceğini söylemişti. Eren ise rol dağılımı kendisinden habersiz yapıldığı için açıklama yapmalarını istemişti. Ama en sonunda üç arkadaş kendi aralarında anlaşarak olanaklı bir çözüm yolu buldular ve sahneye çıkıp sunumlarını yaptılar.*

Oturumun değerlendirme aşamasında ise öğrencilere birer metin dağıtılmış ve oturum boyunca ele alınan kelimelerden uygun olanlarını metne yerleştirmeleri istenmiştir.

Oturumun sona ermeden önce öğrencilerle yaratıcı drama etkinlikleri ile ilgili konuşulmuştur.

D.13: Benim alt üst olmuş bir öz güvenim vardı. Burada kendimi rahat hissediyorum ve öz güvenimin yerine geldiğini düşünüyorum.

D.3: Normal derslerden daha farklı bu ders. Sıkılmıyorum.

D.23: Okula gelmek için bir bahanem oluyor bu ders.

D.12: Ben ilk defa sınıfın önünde bu kadar çok konuşuyorum.

D.20: Benim de öz güvenim artıyor.

D.19: Bir konu var. Bu konuyu istediğimiz gibi anlatıyoruz. Özellikle bazı arkadaşlarımla aynı gruba düşersem çok daha güzel oluyor.

D.21: Canlandırmalar yapıyoruz. Bu çok güzel. Mesela bir yerde tiyatrocı olmak istesek bu ders çok işimize yarayacak.

Oturum sonunda dile getirilen görüşlerde öğrencilerin genel olarak yaratıcı dramının olumlu yanlarına odaklandıkları görülmüştür. Diğer derslerden farklı olması ve öz güven konusundaki olası katkıları sıklıkla dile getirilmiştir.

Dokuzuncu oturum, genel olarak herkesin birbiriyle uyumlu olduğu bir oturumdur. Özellikle eş zamanlı doğaçlamanın öğrencilerin ilgisini çektiği görülmüştür. Araştırmacı, doğaçlamalarda ilerleyemeyen grupları yönlendirerek canlandırmada tutmaya çalışmış ve araştırmacının yaptığı yönlendirmelerden sonra bazı grupların canlandırmalarını tekrar yapmak istedikleri gözlenmiştir. Daha uyumlu ve akıcı doğaçlamalar yapılmıştır. Bir grup dışında, küçük gruplar içerisinde sorun yaşanmamıştır. Dersten önce bu oturumda rol almak istemediğini sadece izlemek istediğini söyleyen iki öğrenci, eş zamanlı doğaçlamaları görüp oyuna dâhil olmak istemişlerdir. Değerlendirme aşamasında dağıtılan ve öğrencilerin metnin akışını değiştiren kelimeler ile doldurması istenen çalışma yaprağını, dört grubun hatasız doldurduğu görülmüştür.

5.6.10. Onuncu Oturum

Onuncu oturum, iki saat olarak planlanmış; oturumda öğrencilerin *metindeki neden-sonuç ilişkilerini kavramaları ve yazılarında neden-sonuç ilişkileri kurmaları* amaçlanmıştır.

Onuncu oturumun ısınma aşamasında, öğrenciler ile bir oyun oynanmış; oyun içerisinde öğrenciler kendilerine verilen kâğıtta yazılanlara göre davranmışlardır. Bu davranışlar sonucunda bir başkası tarafından yakalanmışlar ve yakalanan kişi “Neden beni yakaladın?” sorusunu sormuştur. Oyun bir süre devam ettirildikten sonra öğrencilere böyle bir oyunu oynama nedeni sorulmuştur.

D.10: Sanırım dikkatimizi ölçmek için oynadık.

D.5: Dikkatle ilgiliydi.

D.22: Gözlem olabilir. Birbirimizi izledik ve sessiz durduk çünkü.

Araştırmacı: Peki yakaladıktan sonra yakalanan kişinin sorusundan yola çıkarsak. Neyi sorgulamış olabiliriz?

D.19: Neden yakaladın diye sorduk. Neden-sonuç ilişkisi kurmak için o zaman.

Onuncu oturumun canlandırma aşamasında oluşturulan gruplara bir durum verilmiş ve gruplardan bu durumların nedenine yönelik canlandırma hazırlamaları istenmiştir. Gruplar canlandırmalarını tamamladıktan sonra öğrencilere bir metin dağıtılmıştır. Öğrencilerden

metindeki neden-sonuç ilişkilerini bulmaları ve metinden yola çıkarak bir canlandırma hazırlamaları istenmiştir. Canlandırmaların ardından metindeki neden-sonuç ifadeleri tartışılmıştır.

Onuncu oturumun değerlendirme aşamasında ise öğrencilere kitap okuma/okumama nedenleri sorulmuş ve bu neden-sonuç ilişkisini içeren metin yazmaları istenmiştir.

Araştırmacı: Metnimizde ailesinin onu azarlamasından kaçmak için kitap okuyan bir çocuk var. Peki, siz neden kitap okuyorsunuz ya da okumuyorsunuz?

D.13: Öğrenmek için okuyorum.

D.21: İlgi alanım olduğu için okuyorum.

D.9: İyi not almak için verilen kitapları okuyorum.

D.23: Boş zamanlarımı geçirmek için.

D.10: Okuma ve yazmayı sevmediğim için kitap okumuyorum.

D.26: Kitap okumayı sevdiğim için okuyorum.

D.7: Ben kitap okumuyorum hocam. Daha çok teknolojiyle uğraşıyorum. Oyun oynamayı tercih ediyorum.

Kitap okumayı çok sevmem. Genelde heyecanlı kitapları okumayı veya kapağının güzel olduğu veya ilgimi çeken kitapları okurum. Ama bir haftada rahat bitecek kitabı bir buçuk haftada okurum. Ama sınav olacağımız kitapları sevsem de sevmesem de okurum. Çünkü kitaptan not alacağım.

Kitap okuyorum. Çünkü bilgi sahibi oluyorum. Kitap okuyorum. Çünkü kitap okumayı seviyorum. Genelde Osmanlı Devleti ile ilgili programlar dinler, kitaplar okurum. Osmanlı Devleti ile ilgili kitapları okurken kendimi o zamanda hissediyorum. Osmanlı benim için her şey demektir. Atalarımın hayatını okumak hoşuma gidiyor.

Şu an zaten herkes kitap okuyor. Yani okuduğumuz bir kitap var. Adı da Paradokya. Hocamız aldırıldı ve ayrı kitaplar da okuyorum. Ama onlar çok ince. Paradokya çok güzel bir kitap. Herkesin okumasını isterim. Kitap okurken hayal gücümüz güçleniyor ve bilmediğimiz kelimeleri bile öğreniyoruz. Ha okumayanlar da neden okumuyor? Bunu da merak ediyorum...

Dokuzuncu ve onuncu oturum süreçlerinde, etkinliklerin hazırlanması ve sunulması sahnede gerçekleştirilmiştir. Daha önce konferans salonunda öğrencilerin fazla dağıldığı gözlenmiştir. Bu dağılma sonucunda sahneye çıkma, canlandırma yapma ve diğer grubun sahneye çıkması gibi süreçler çok fazla zaman harcanmasına neden olmuştur. Tüm öğrenciler sahnede olduğunda hazırlanma ve sunum aşamalarının daha hızlı gerçekleştiği gözlenmiştir. Öğrenci sayısının fazla olması bazen sınıfın hareket etme sürecinin uzamasına sebep olmuştur. Uygulamaların başından beri yaşanan en büyük sorunlardan bir tanesini, grubun büyüklüğü oluşturmuştur. Tesadüfen iki haftadır aynı kişilerle grup olan ve canlandırmalarda başarı gösteren öğrencilerin, bu hafta samimiyet düzeylerinin artmasıyla canlandırma ciddiyetlerini kaybettikleri görülmüştür. Araştırmacı, bu durumu grup ile paylaşmıştır. Sınıfın araştırmacı ile tam bir kaynaşma yaşadığı gözlemlenmiştir. Utanma ya

da konuşmaktan çekinme durumlarının artık tamamen yok olduğu fark edilir bir düzeyde görülmüştür. Tüm öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildiği gözlenmiştir.

5.6.11. On Birinci Oturum

Onuncu oturumun devamı niteliğinde olan on birinci oturum, iki saat olarak hazırlanmıştır. Bu oturum içerisinde öğrencilerin *metindeki amaç-sonuç ilişkilerini kavramaları* ve *yazılarında amaç-sonuç ilişkilerine yer verebilmeleri* amaçlanmıştır.

Oturumun ısınma aşamasında, öğrenciler kendilerine verilen kâğıtlarda yazan cümleleri arkadaşlarına okumuşlardır. Oturumun bir müze ortamında olmasını planlayan araştırmacı, öğrencilerin ellerindeki cümlelerden yola çıkarak nerede olduklarını tahmin etmelerini istemiştir. Öğrenciler, cümlelerden yola çıkarak mekân tahminlerini yapmışlardır. Öğrenciler, cümlelerden ve mekândan yola çıkarak dersin konusunu tahmin etmeye çalışmışlardır.

D.10: Sanırım amaç-sonuç ilişkisiyle ilgili bir şeyler yapacağız. Geçen hafta da neden-sonuç ilişkisi işlemiştik.

Öğrencilerin zihinlerinde müze ortamının nasıl olduğunun belirlenmesi amacıyla, öğrencilerden bir arkadaşlarını gözleri kapalı şekilde müzede gezdirmeleri, ona müzeyi anlatmaları istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilere hayatımızdaki her şeyin bir amacı olduğunu sezdirmek istenmiştir.

D.19: Zihninde canlandırmaya çalıştık. Anlattık gördüklerimizi.

D.14: Belki gözleri görmeyen biriyle tanışırız. Ona da bir şeyler anlatmak için bu etkinlikte yaptığım gibi davranırım.

D.8: Hayal etmesini sağladık. Biz görüyorduk, o görmüyordu. Gördüklerimizi anlattık.

Oturumun canlandırma aşamasında, öğrencilerin müzede yer aldığını düşündükleri bir nesnenin hangi amaçla ve nasıl yapılmış olabileceğine dair bir canlandırma hazırlamaları istenmiştir.

1. *Grup: İki arkadaş Barış Heykeli'ni görmek için müzeye gidiyorlar. Müze görevlisi onlara Barış Heykeli'nin ne zaman ve ne amaçla yapıldığını anlatıyor.*
2. *Grup: İnsanların değiş-tokuş ile bir şeyler almasından/satmasından rahatsız olan iki kardeş, bu duruma son vermek için parayı icat ediyorlar.*
3. *Grup: Eşine istediği gibi araba bulamayan bir koca, bir araba satıcısına gidiyor. Satıcı onların istediği gibi bir araba yapmak için çalışıyor. Tarihi bir araba modeli ortaya çıkıyor. Yapılan araba yıllar sonra müzede sergileniyor.*

4. *Grup: Eve ve işe sürekli geç kalan ve geç kaldığı için hem annesinden hem de patronundan azar işiten bir kişi, bu duruma son vermek için saati icat ediyor.*
5. *Grup: Pul koleksiyonu yapan bir kız, değişik pullar görmek için müzeye gidiyor. Müzede vazolar ve sürahiler görüyor. Bilgi almak için görevlilere soru soruyor.*

Öğrencilerin amaç-sonuç ilişkilerini daha iyi kavramaları adına, seçtikleri nesnelerin yapılma aşamasını yazmaları istenmiştir.

On birinci oturumun değerlendirme aşamasında, öğrencilere bir metin dağıtılarak metinde yer alan amaç-sonuç ifadeleri belirlemeleri istenmiştir. Ardından amaç-sonuç cümleleri tartışılmıştır.

On birinci oturum içerisinde öğrenciler birbirlerine cümle okuyarak nerede olduklarını anlamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin birbirlerine soru sordukları ve cümle okudukları etkinliklerde, çok hevesli oldukları gözlenmiştir. Oturum içerisinde yer alan müzeyi gözleri kapalı bir kişiye gezdirme etkinliğinde, öğrenci sayısının yetersizliği sebebiyle araştırmacı da oyuna dâhil olmuştur. Araştırmacının uzaklaştığını gören öğrencilerden birkaçının, gözü kapalı arkadaşlarını yanlış yönlendirerek eğlenmeye çalıştıkları fark edilmiştir. Tüm öğrencilerde ergenliğin belirtilerinin daha net görüldüğü fark edilmiştir. Atölyelerin başlangıcında cinsiyete yönelik grup olma eğiliminin, tam tersi istikamette değiştiği görülmüştür. Atölyeyi değerlendirmek amacıyla dağıtılan “Müzede Bir Gün” metnini bir grup hatasız tamamlarken diğer gruplar da bir ya da iki hatayla bitirmişlerdir. 5. grupta yaşanan bir tartışma nedeniyle metin üç hatayla tamamlanmıştır. Öğrencilerin neden-sonuç ve amaç-sonuç cümlelerine aşina oldukları gözlenmiş; öğrenciler neden-sonuç ile amaç-sonuç cümleleri arasındaki farkları ortaya koyabilmişlerdir.

5.6.12.On İkinci Oturum

İki saat olarak planlanan on ikinci oturum, *öğrencilerin olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmaları, hikâye edici metin yazmaları, hayallerini yazarak ifade etmeleri ve yazılarına uygun görsel öge oluşturabilmelerini* amaçlamıştır.

Oturum sürecinin ilerleyen aşamalarında öğrencilerin oluşturacakları kahramana zemin teşkil etmesi açısından, oturumun ısınma aşamasında, öğrencilerden okudukları kitaplar ya da izledikleri filmlerden akıllarında kalan kahramanları düşünmeleri istenmiştir. Ardından bu kahramanlarla ilgili bir hafıza oyunu oynanmıştır. Bu oyunda, öğrencilerden kahramanlarına ait özellikler söylemeleri istenmiştir. Öğrencilerin söylediği kahraman özelliklerinden bazıları şunlardır: Hızlı koşma, cesaret, görünmez olma, istediğini yiyip kilo almama, üç gözlü olma, maske takma.

On ikinci oturumun canlandırma aşamasına geçmek amacıyla öğrenciler gruplara ayrılmış ve her grubun kendine bir kahraman yaratması söylenmiştir. Tüm grup üyeleri kahramanın ortaya çıkmasında katkı sağlamıştır.

Bu oturum içerisinde istasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Gruplar, oluşturdukları kahramanları diğer gruplarla değiştirmiş ve kahramanla ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmişlerdir. Her grup kendi kahramanından yola çıkarak bir hikâye yazmış ve canlandırmıştır.

On ikinci oturumun değerlendirme aşamasında, öğrencilerden izledikleri ya da okudukları kahramanlarda bulunan hangi özelliklere sahip olmak istedikleri sorulmuştur.

D.25: Genellikle atık maddelerden meydana geliyorlar ya da uzaydan geliyorlar.

D.9: Biri var uydurukçu, adı da yazar. Yazıyor işte böyle uçuyordu, kaçıyordu falan. Tabii bunlar gerçek hayatta yok. Sonra millet yapmaya kalkıyor, yapamıyor.

D.23: Kahramanlar ya iyiyi ya da kötüyü temsil ediyorlar. Ortası pek olmuyor.

D.26: Hep abartı özellikleri oluyor.

D.10: Kahramanlar genellikle ülkesini koruyor.

D.19: Genellikle cesur oluyorlar.

D.20: Özel güçlere sahip oluyorlar.

D.13: Ben Spider-Man'e değil Fatih Sultan Mehmet'e kahraman diyorum.

D.14: Ben görünmez olmak isterdim.

D.26: Uçmak isterdim.

D.3: Işınlanmak isterdim. Kim çağırırsa hemen yanına giderdim.

D.7: Sağlığımın hiç bozulmamasını isterdim.

D.16: Düşünceleri okuyabilmek isterdim.

D.8: Hızlı koşmak isterdim.

D.12: Zamanı durdurmak isterdim.

Tesadüfi yöntemle grup oluşturmak ve oluşturulan bu gruplar içerisinde yer almak konusunda sıkıntı yaşayan sınıfta, bu etkinlikte de başlangıçta aynı tepkiler olmuştur. Ancak karakter çizmeye ve boyamaya başladıklarında, tüm grupların kendi içlerinde paylaşımlı bir şekilde çalıştıkları gözlenmiştir. Karakter oluşturma sürecinde D.7 “Resim dersinde bu kadar uğraşmadım hocam” demiş ve araştırmacının bunun iyi mi kötü mü olduğunu sorması üzerine D.7 “Çok iyi hocam. Hayal ettik, şimdi çiziyoruz. Sonra da canlandıracağız. Bu bizim kahramanımız” diyerek cevap vermiştir. Bu cevap ve öğrencilerin genel süreç tavrına göre, kendi oluşturdukları kahramana ve hikâyeye sahip çıkma eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu durum da yaratıcı dramının ve tüm yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin aidiyet duygusuna hitap ettiğini gösterir diyebiliriz.

1. Grubun metni:

Annesi ve babasının sözünü dinlemeyen çocuğun pis bıraktığı odasında yavaş yavaş dev bir mikrop gözlü canavar oluşuyordu. Bu canavar, çocuk uyurken çocuğu mikroplar âlemine götürdü. Çocuğu oradaki diğer mikroplarla tanıştırdı. Çocuğa hiçbir şey yapmadı. Onu oluşturduğu için çocuğa teşekkür etti ve kötü kötü güldü. Çocuk odasını temizlemezse mikropların bütün evi saracağını öğrendi ve korktu. Çocuk oluşturduğu canavarın farkına varıp uyandığında temizliğe başladı ve bir daha odasını kirletmedi.



2. Grubun metni:

Büyük Usta İpmen

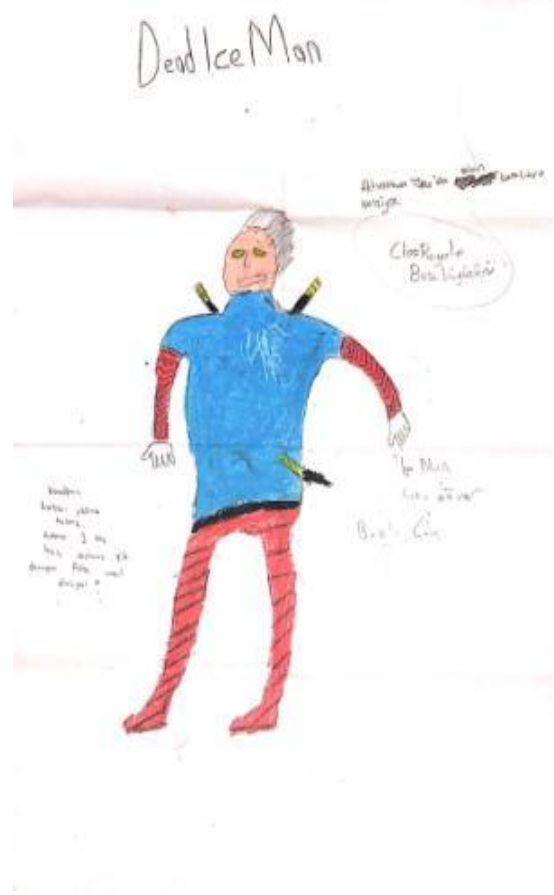
Zaman 3750. İp adında bir çocuk doğdu. Çocuğun annesi ipek böceği, babası gorildi. Ama çocuk insandı. Aslında pek de insana benzemiyordu. Bu yüzden babası goril, çocuğa İp adını koydu. Yıllar ayları kovaladı. İp büyüdü. 5 yaşında karate kursuna yazıldı. Kısa sürede siyah kuşağı oldu. 23 yaşında usta oldu ve talebeleri oldu. Büyük usta İpmen oldu. Çok zaman yaşadı. Brusli adında bir talebe yetiştirdi. 4800 yılında öldü.



3. Grubun metni:

California'da yine normal bir gün. Sokaklarda hırsızlar, katiller, kaçakçılar geziyor. Bu şehri kim kurtaracak? Katiller yine bir kişiyi öldürüp sokağa atmışlardı.

Peki bu katili kim bulacaktı? Normal bir hayatı olan bir avukat yine mahkemedeydi. Çıkıştan sonra katilleri arama yoluna girmişti. Sonra katillerin başını gördü. Aslında çok iyi bir kahramandı. O da haksızlığı sevmiyordu. Avukatın başına bir şey gelmesin diye avukatın katilleri bulmasına yardım ediyordu. Katilleri peşine giderken kamera kayıtları bulundu. Ve katilin kim olduğu bulundu. Aslında Dead Ice Man bunun kim olduğunu biliyordu. Katil eski bir depoda kalıyordu. Avukat depoya girerken başına bir silah tutulmuştu. Avukatın kalbi yerinden fırlayacakmış gibi atıyordu. Dead Ice Man o anda hızlı bir hamle yaparak adamın elini dondurarak avukatın katili olmadan durdurdu. Ve artık Dead Ice Man'ın ünü yayıldı.



4. Grubun metni:

Bir gün EGB isminde bir kız doğmuş. Ailesi bu kızı çok sevmiş. Ama kendisi robot ve vampir karışımı bir çocukmuş. Arkadaşları ona hep Çaki dermiş. Kız buna üzülürmüş. Sarı saçlı bir kızmış. Her şeye rağmen hayatından çok memnunmuş. Büyüyünce okula başlamış. Hayatı biraz daha zorlaşmış. Bir İngilizce öğretmeni ile tanışmış. Bu İngilizce öğretmeni ona çok benziyormuş. Aynı gözlüklü, aynı saçlı.



5.6.13. On Üçüncü Oturum

On üçüncü oturum iki saat olarak planlanmış ve oturumda öğrencilerin *okuduklarını hayatları ile ilişkilendirmeleri, düşünce yazısı yazmaları ve yazılarına uygun görsel öge seçmeleri* amaçlanmıştır.

Oturumun ısınma etkinliklerinde, öğrencilerin ormanlar ve ormanların insanlara sağladığı yararlar ile ilgili oyunlar oynaması sağlanmıştır.

On üçüncü oturumun canlandırma etkinliklerinde ise öğrenciler gruplara ayrılmış ve her gruba bir metin verilmiştir. Gruplara, Ayşe isimli bir kızın günlüğünden bölüm verilmiş ve Ayşe'nin ormanlarla ilgili bir kampanya yapmak istemesi sebebiyle gruplardan da ormanlar ile ilgili kampanyalar düzenlemeleri istenmiştir. Her grup kampanyasını belirlemiş, kampanyalarını tanıtmak amacıyla okul dergisine yazı hazırlamıştır. Öğrenciler okul dergisini tasarlarken, araştırmacının ormanlarla ilgili getirdiği görsellerden yararlanmışlardır.

Gruplardan, oluşturdukları kampanyalar ile ilgili reklam filmi ya da TV programı hazırlamaları istenmiştir.

Oturumun değerlendirme aşamasında öğrenciler ile çevreye yönelik projeler konusunda görüş alışverişi yapılmıştır.

Öğrencilere daha önce bir kampanya duyup duymadıkları sorulduğunda kamu spotlarını örnek vermişlerdir. Bu kampanyaların yararlı olup olmadığı sorulmuştur.

D.14: Yararlı olacağını zannetmiyorum. İnsanlar sadece izliyor yani bakıp geçiyor. Aklında bile kalmıyor. Şimdi herkesin biraz hatırladığı kampanya var ama adını falan hatırlamıyoruz mesela. Kamu spotu çıkınca herkes değiştiriyor zaten kanalı.

Araştırmacı: Peki ne yapılmalı akılda kalması için?

D.9: Bizim yaptığımız reklam gibi olsun mesela. Fidan diktik reklamda.

D.19: Reklamlara canlı canlı yanan bir orman koysalar herkes izler.

On üçüncü oturum, öğrencilerin uyum içerisinde çalıştığı bir oturum olarak gözlenmiştir. Oturumun ısınma aşamasındaki etkinliklerde, yer değiştirme sorunu yaşanmasına rağmen sorun el birliğiyle giderilmiştir. Öğrencilerin oyun oynama etkinliklerinde sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda, bu sorunların sebebi olarak öğrencilerin yaşantılarında kendiliğinden gerçekleşen oyunlara çok fazla dâhil olmadıkları gösterilmiştir. Zamanı ekonomik kullanmak açısından, canlandırmalar çember içerisinde yapılmıştır. Başlangıçta öğrenciler bu duruma itiraz etmiş ancak sonrasında daha

samimi bir ortam yarattığını belirtmişlerdir. TV programı etkinliğinde, odaktan uzaklaşan bir grubun canlandırması uzayınca, sınıftan itirazlar gelmiştir. Bunun üzerine canlandırmada yer alan D.9 “Ne yani, amaç gülmek değil mi?” diye sormuş arkadaşları ise “Hayır, düzgün bir canlandırma yapmak” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu durum, yaratıcı drama etkinliklerinin sınıfın çoğunluğu için bir amaç doğrultusunda yapıldığının sezinlendiğini düşündürmüştür.

5.6.14. On Dördüncü Oturum

On dördüncü oturum öğrencilerin *yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosunu belirlemeleri, metne ilişkin karşılaştırmalar yapmaları, metne yönelik tahminlerde bulunmaları ve başlık-içerik uyumunu sorgulamaları* amacıyla iki saat olarak düzenlenmiştir.

Oturumun ısınma etkinliklerinde, oturum sürecin kullanılacak metinlerin içeriğine uygun olarak oyun oynanmıştır.

Oturumun canlandırma aşamasında, öğrencilere Gümüş Kuyruklu Tilki masalı dağıtılmış, masalın sonu ve başlığı öğrencilerle paylaşılmamıştır. Her grup, masalın bir ögesine değinmiştir. Bir grup mekân odaklı canlandırma yaparken bir grup zaman, bir grup ise varlık kadrosunu temel alarak canlandırmalar hazırlamıştır.

Canlandırmalar tamamlandıktan sonra öğrencilere Kuyruğu Gümüşlü Tilki şiiri verilmiştir. Şiirin adı ve sonu öğrencilerle paylaşılmamıştır. Şiire ve masala başlık bulmaları istenmiştir.

Şiir için bulunan başlıklar: İyi Günün Kötü Günün Dostu, Gümüş Kuyruk (2 grubun tercihi)

Masal için bulunan başlıklar: Tilkinin İntikamı, İntikam, Tilki ve Çakal

Öğrenciler metinlere başlıkları bulduktan sonra, iki metin arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirtmelerini sağlayacak bir oyun oynanmıştır. Değerlendirme aşamasına geçmeden önce gruplar metinlerle ilgili donuk imgeler hazırlamıştır.

Değerlendirme aşamasında, öğrencilerden kendilerini varlık kadrosunun yerine koyarak oturum sürecini değerlendirmeleri istenmiştir.

İlk etkinlikte öğrenciler form alıp donmuşlar ve araştırmacı da onlardan hissettiklerini söylemelerini istemişti. Araştırmacının ilk dokunduğu kişi, bir cevap veremeyince D.13 “Hocam, D.4 tam olarak neyi düşünmesi ve hissetmesi gerektiğini anlayamadı. Role giremedi sanırım. Ben örnek vererek açıklayayım mı isterseniz?” diyerek önce kendisi görüş paylaşmış ve arkadaşının etkinliği daha net bir şekilde anlamasına yardımcı olmuştur.

Öğrenciler birbirlerini daha yakından tanıdıkları için D.13, doğru bir çıkarımda bulunmuştu. Nitekim, D.13'ün yönlendirmesi sonrasında D.4, araştırmacının isteğini anlayarak cevap vermiştir. Bu durumun, yaratıcı drama sürecine katılan öğrencilerin birbirlerini gözlemledikleri ve rol içerisinde grup arkadaşlarını da incelediklerini görmek açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Genel olarak rol dağılımı, rol paylaşımı, canlandırma süreci ve devamında öğrencilerin birbirleriyle -grup içi tartışmalar yaşasalar da- uyum içinde hareket ettikleri gözlenmiştir.

5.7. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Mülakat Bulguları

Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğretim süreci planlamayı amaçlayan çalışmada, öğretim sürecinin etkilerini görmek amacıyla uygulamaların yapıldığı öğrenciler ile standartlaştırılmış açık uçlu mülakat yapılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu mülakat verileri betimsel analize tabi tutulmuş; tablolarda tema, kategori ve kodlar oluşturulmuş; her bir kodun frekansı gösterilmiştir. Standartlaştırılmış açık uçlu mülakat ile toplanan Parmak Oyunu, Kırmızı-Mavi-Sarı Etkinliği ve Yaratıcı Drama uygulamasına yönelik öğrenci algılarına yönelik betimsel analiz sonuçları, “Yaratıcı Dramanın Güçlü Yönleri” ve “Yaratıcı Dramanın Zayıf Yönleri” temaları altında değerlendirilmiştir.

Tablo 42

Yaratıcı Dramanın Güçlü Yönleri

Kategori	Kod	Açıklama	f
	<i>İş birlikçi çalışma becerisi</i>	Küçük grup çalışmalarında sorumluluk alıp görev paylaşımı yapmayı, takım hâlinde çalışmayı öğrendiğini ifade eder.	9
	<i>Canlandırma becerisi, kendini ve diğerlerini tanıma</i>	Empati yapar, farklı yaşam rollerine bürünüp canlandırabilir, kendisinin ve arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerini fark eder.	19
	<i>Düşünme becerilerinin gelişmesi</i>	Farklı bakış açılarını da dikkate alarak daha geniş çaplı düşünebildiğini, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisini kurmayı, hızlı düşünme ve karar vermeyi öğrendiğini; problem çözme, yaratıcı düşünme, girişimci davranma, eleştirel düşünme ile hayal gücünün geliştiğini ifade eder.	10

Yaratıcı Dramanın Kazandırdığı Bilgi ve Beceriler	<i>Yazı yazma becerisinin gelişmesi</i>	Yazma etkinliklerinin yazma becerisine sağladığı yararları ifade eder.	8
	<i>Öz güven kazanma</i>	Utangaçlığını yendiğini ve girişimci davranma becerilerinin geliştiğini ifade eder.	8
	<i>Psikomotor becerilerin gelişmesi</i>	Beden hareketlerinin yaratıcı drama sürecinin bir parçası olduğunu fark eder.	3
	<i>Yaratıcı dramaya karşı olumlu tutum geliştirme</i>	Eğlenerek öğrenme, oyun ve canlandırma ile gerçekleştirilen derslerin eğitici yönünün farkına varır. Uygulama başındaki olumsuz davranış ve ön yargıların süreç sonunda ortadan kalktığını ifade eder.	26
	<i>Kelime hazinesinin gelişmesi</i>	Yaratıcı drama etkinlikleri ile yeni kelimeler öğrendiğini ve bu kelimeleri süreç içerisinde kullandığını ifade eder.	12
	<i>Birden çok konuda bilgi ve beceri kazandırması</i>	Yaratıcı drama etkinlikleri ile farklı hikâyeler ve masallar okuduğunu; bu etkinlikler ile ders dışında da birçok şey öğrendiğini belirtir.	9
Yaratıcı Dramanın Derslerle İlişkilendirilmesi	<i>Yaratıcı drama ve Türkçe dersini ilişkilendirme</i>	Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe dersi ile benzerlik gösterdiğini ifade eder.	9
	<i>Yaratıcı drama ve sosyal bilgiler dersini ilişkilendirme</i>	Yaratıcı drama etkinliklerinin ve süreçte kullanılan materyallerin sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilebileceğini ifade eder.	3
	<i>Yaratıcı drama ve matematik dersini ilişkilendirme</i>	Yaratıcı drama etkinliklerinde saymacadan yararlanıldığını ifade eder.	1
	<i>Yaratıcı drama ve beden eğitimi dersini ilişkilendirme</i>	Yaratıcı drama etkinliklerinde beden bir araç olarak kullanıldığını fark eder.	3
	<i>Yaratıcı drama ve görsel sanatlar dersini ilişkilendirme</i>	Yaratıcı drama etkinliklerini ve süreçte kullanılan materyalleri, başka dersler ile ilişkilendirir.	5
	<i>Yaratıcı drama ve müzik dersini ilişkilendirme</i>	Yaratıcı drama etkinliklerinde yer alan oyunlardaki ritmik unsurları, müzik dersi ile ilişkilendirir.	1
	<i>Yaratıcı drama ile tüm dersleri ilişkilendirme</i>	Yaratıcı drama etkinliklerinin sadece bir ders ile ilişkilendirilemeyeceğini ifade eder.	1

Yaratıcı drama uygulamasının güçlü yönleri teması; “yaratıcı dramanın kazandırdığı bilgi ve beceriler” ile “yaratıcı dramanın derslerle ilişkilendirilmesi” kategorilerinden oluşmaktadır. Yaratıcı dramanın kazandırdığı bilgi ve beceriler kategorisi altında yer alan *iş birlikçi çalışma becerisi* kodunda 9 öğrenci görüş belirtmiştir. Bu kategori altında sınıflandırılan öğrenci görüşleri şu şekildedir:

D.9: Arkadaşlarımla beraber çalışmayı öğrendim.

D.18: Grup oluşturmayı öğrendim.

D.6: Gruplar hâlinde düşünerekten oyun oynamak.

D.11: Beraber grup oluşturup bir şeyler yapmayı.

D.24: Grup olmayı, grup içinde çalışmayı.

Öğrenciler, Kırmızı-Mavi-Sarı, Parmak oyunu ve görüşlerinin kısaca alındığı tüm ilgili etkinliklerde yer yer iş birlikçi çalışmayı öğrendiklerine vurgu yapmışlardır. Yaratıcı drama yapısında grup çalışmalarını barındırdığı için öğrencilerin grup olarak çalışma becerilerinin gelişmesine fırsat tanımıştır.

Canlandırma becerisi, kendini ve diğerlerini tanıma kategorisi içerisinde 19 öğrenci görüş bildirmiştir. Bu kategori altına alınan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

D.23: Canlandırma yapmak.

D.22: Canlandırmaları sevdim.

D.19: Drama yapmayı, canlandırmaları.

D.9: Çok iyi bir oyuncu olmadığımı öğrendim.

D.13: Oyuncu olabilecek kişiler var.

D.12: Başka bir yeteneğimi daha keşfettim.

D.19: Hocam gerçek bir dramacı gibi hissettim.

D.14: Bazen yukarıda (yaratıcı drama etkinliklerinin yapıldığı salonda) daha kibar oluyorlardı.

D.1: İlk geldiğinizde drama deyince ben tiyatro falan yapacağız zannetmiştim. Hani ilk böyle yazı yazmayacağız zannetmiştim. Ondan sonra zaman ilerledikçe önce yazı yazıp sonra devamını getirip canlandırma yapınca daha çok sevdim.

Öğrencilerin derse yönelik duygu ve düşünceleri ile derste hissettiklerinin irdelendiği standartlaştırılmış açık uçlu mülakat sonrasında öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yaratıcı drama dersi ile ilgili en çok canlandırma etkinliklerine yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu kategori içerisinde öğrencilerin kendilerine yönelik düşüncelerinin yanı sıra arkadaşlarının canlandırma etkinliklerine yönelik de görüş geliştirdikleri görülmüştür.

Düşünme becerilerinin gelişmesi kategorisi altında sınıflandırılan 10 görüşten örnekler şunlardır:

D.20: Daha iyi düşündüğümü.

D.10: Ben şunu fark ettim. Bütün etkinliklerde mesela canlandırma yaptığımızda bir sonuç çıkartıyoruz.

D.20: Düşüncelerimi daha çok geliştirdim.

D.25: Hayalperestliğim arttı.

D.11: Bilmediğim şeylerde kendimi geliştirmeyi öğrendim.

D.19: Hocam hızlı düşünüyoruz. Hemen beş dakikada oyunu yapabiliyoruz.

Deney grubu öğrencilerinin düşünme becerilerine yönelik bildirdikleri görüşler, öğrencilerin dersle ilgili düşünceleri ve derste öğrendiklerine yönelik sorulara verdikleri cevaplar olarak belirlenmiştir. Öğrenciler yaratıcı drama dersi içerisinde hızlı düşünebilme ve düşünceleri geliştirme becerilerine katkı sağlandığını ifade etmişlerdir.

Deney grubu ile yürütülen yaratıcı drama etkinlikleri, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrenciler ile gerçekleştirilen mülakat sonucunda, öğrencilerin yazma becerisine yönelik görüş bildirdiği, 8 öğrencinin yazma becerisinin geliştiğini ifade ettiği görülmüştür.

D.22: Yazı yazmama katkı sağladığını düşünüyorum.

D.23: Hikâye yazma becerim gelişti.

D.2: Yazmam gelişti.

D.16: Normalde hiç hikâye yazmam ama ilk defa sizinle birlikte hikâye yazdım.

Öğrencilerin yazı yazma becerisine ilişkin cevaplarının “Bu derste öğrendiğim şey...” ve “Yaratıcı drama dersiyle ilgili en beğendiğim şey...” sorgulamalarını içeren parmak oyunu ile kırmızı-mavi-sarı oyunu içerisinde dile getirdikleri görülmüştür.

Öğrenciler, yaratıcı drama dersinin *öz güven becerilerini geliştirdiğine* dair görüş bildirmişlerdir. Yaratıcı drama etkinlikleri içerisinde utangaçlığını yendiğini ve girişimci davranma becerilerinin geliştiğini ifade eden 8 öğrenci görüşü bulunmaktadır.

D.1: Çekingenliğimizi atmak.

D.7: Kendime öz güvenimi geliştirdim. Sunum yaparak, size konuşarak.

D.23: Biraz daha insanlar önünde başarı gösterdim.

D.21: Utanıyordum daha önce. Heyecanıma yenik düşüyordum daha doğrusu. Ama arkadaşlarımdan önünde sahneye çıktıkça alıştım. Kelime dağarcığım gelişti.

D.13: Sınıf arkadaşlarımdan utanmamam, çekinmemem gerektiğini anladım.

D.1: İnsanların önünde çekinmemeyi öğrendim.

D.25: Hocam ilk başta benim utangaçlığım çok fazlaydı. Ama sahneye çıka çıka utangaçlığımı yendim.

D.22: Kendimize olan güvenimizi artırıyor.

Deney grubu öğrencilerinin öz güven becerilerine yönelik görüşleri öğrencilerden tamamlamaları istenen “*Bence bu ders ...*”, “*Yaratıcı drama dersinde şunu hissettim...*”, “*Bu derste öğrendiğim şey...*”, “*Yaratıcı drama dersiyle ilgili en beğendiğim şey ...*” cümlelerine verdikleri cevaplar altında yer almıştır.

Öğrenciler, yaratıcı drama etkinlikleri içerisinde bedeninin bir araç olarak kullanıldığını fark ettiklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu kategori içerisinde 3 öğrenci görüşüne yer verilmiştir.

D.5: Hocam kendi yaptığımız hareketler vardı ya hocam. Dışarı çıkıp. İki kişi oluyorduk. Aynı hareketi yapanları bulmaya çalışıyorduk. Onu sevdim.

D.9: Top oyunlarını.

D.23: Hani kâğıtlar vermiştiniz. Birbirimize okuduk. Sağ elini kaldır deyince o kaldıranı buluyorduk. O çok dikkatimi çekmişti

Öğrenciler “*Yaratıcı drama dersiyle ilgili en beğendiğim şey...*” ve “*Yaratıcı drama dersinde en çok dikkatimi çeken şey...*” cümlelerini tamamlarken, beden hareketlerinin kullanıldığı etkinlik örneklerinden yararlanmışlardır.

Öğrenciler oyun oynamanın ve eğlenerek öğrenmenin ders sürecine yönelik tutumunu etkilediğini ifade etmişlerdir. 20 öğrenci, yaratıcı drama yönteminin ders motivasyonu ile ilişkilendirilebileceğine dair görüşler sunmuşlardır.

D.11: Yaptıkça daha çok alıştığımızı fark ettim.

D.22: Çok sevdim. Bitmesini istemiyorum.

D.26: Bu dersin diğer derslerden daha güzel olduğunu.

D.9: Derse başlamadan önce oh ne güzel boş ders diye seviniyordum. Ama öyle değilmiş.

D.26: Canlandırmalı bir ders olduğunu bilmiyordum. Dramayı yapınca bazı şeyleri öğrendim.

D.5: Önce sevinmiştik boş diye. Sonra siz geldiniz. Yazı falan yazdık hocam. Sonra oyun da oynadık.

D.3: İlk başta dersi çok sıkıcı bir şey zannetmiştim. Mesela isminden dolayı “drama”, dramla ilgili değişik bir şey zannetmiştim. Eğlenceli bir ders hocam.

D.7: Boş geçmedi.

D.13: Çok yararlı.

D.16: Türkçe dersine çok benziyor. Ama bu ders Türkçe dersinden daha eğlenceli.

Öğrenci görüşleri, başlangıçta ders olarak algılanmayan yaratıcı drama sürecinin, süreç içerisinde eğitim-öğretim etkinliği olarak hissedilmeye başladığını göstermektedir.

Öğrencilerin yaratıcı drama sürecinin eğitim etkinlikleri içerdiğine yönelik görüşleri, genellikle “*Bence bu ders...*” cümlesini tamamlamak için söyledikleri cümlelerde görülmüştür.

Okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan yaratıcı drama etkinliklerinin, kelime hazinelerini geliştirdiğini ifade eden 12 öğrenci görüşü bulunmaktadır.

D.26: Bilmediğim çoğu kelimeyi öğrendim.

D.26: Bazı derslerde Türkçe dersinde mesela anlamını bilmediğimiz kelimelerin anlamını öğreniyoruz. Burada da yaptık.

D.8: Kelimeler öğrendim yeni.

D.10: Hocam Varsıl Koç, ondan sonra anlamını bilmediğimiz bir sürü kelime vardı. Bu kelimeleri etkinlik yaparak daha iyi anladık. Bunlardan sonuç çıkarttık. Kendimiz bir ders aldık.

D.18: Anahtar kelimeleri öğrendim.

Öğrenciler, süreç içerisinde yeni kelimeler öğrenerek kelime hazinelerinin zenginleştiğini ve öğrendikleri kelimeleri kullandıklarını “*Yaratıcı drama dersiyle ilgili en beğendiğim şey...*”, “*Yaratıcı drama dersinde en çok dikkatimi çeken şey...*”, “*Bu derste öğrendiğim şey...*” cümlelerini tamamlamak için belirtmişlerdir.

Yaratıcı drama etkinliklerine katılan 9 öğrenci, etkinlikler içerisinde birden çok ve farklı alanlarda bilgi ve beceri kazandıklarını dile getirmişlerdir.

D.15: Yeni kelimeler ve masallar öğrendim.

D.26: Bize her dersle ilgili bilgiler aktarıyor.

D.17: Anlamlı etkinlikler yapmayı, metinler hakkındaki her şeyi öğretiyor.

D.11: Bizim bazı şeyleri öğrenmemize katkıda bulundu.

D.24: Sekizinci sınıfta da olsa. Becerimize beceri katıyorsunuz.

Yaratıcı drama etkinliklerinin kendilerine farklı bilgi ve beceriler kattığını belirten öğrenciler, bu görüşlerini “*Bence bu ders...*” ve “*Bu derste öğrendiğim şey...*” cümlelerini tamamlamak için dile getirmişlerdir.

Yaratıcı dramanın derslerle ilişkilendirilmesi kategorisi, öğrencilerden tamamlamaları istenen “*Yaratıcı drama dersini şu derslerle ilişkilendirebilirim...*” cümlesinden ortaya çıkan verilerle oluşturulmuştur.

Etkinliklere katılan öğrencilerden 9’u, yaratıcı drama ile Türkçe dersini ilişkilendirmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe dersi kapsamında yürütülmesinin, öğrencilerin bu görüşü öncelikli olarak sunma sebebi olduğu düşünülmektedir.

3 öğrenci, yaratıcı drama etkinliklerini sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirdiğini ifade etmiştir.

D.21: Gazeteler falan vardı. Sosyal bilgiler olabilir.

D.10: Sosyal faaliyetler, sosyal bilgiler.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar, etkinliklerde kullanılan materyalleri göz önünde bulundurduklarını göstermektedir.

Öğrencilerden 1'i, yaratıcı drama etkinliklerini matematik dersi ile ilişkilendirebileceğini ifade etmiştir.

D.9: Matematik.

Araştırmacı: Matematikle nasıl ilişkilendiriliyor?

D.9: Grup olurken arkadaşlarımızla aynı grupta olmak için sayıyoruz. Rol paylaşımı da sayıya göre oluyor.

D.9, yaratıcı drama etkinliklerinde saymaca yoluyla grup oluştururken istediği grupta yer almak için ve grup içi çalışmalarda da rol paylaşımı için matematikten yararlandığını ifade etmiştir.

3 öğrenci, etkinlikleri beden eğitimi dersi ile ilişkilendirmiştir.

Etkinliklere katılan öğrencilerden 5'i, yaratıcı drama etkinliklerini görsel sanatlar dersi ile ilişkilendirmiştir.

D.4: Resim yapmıştık ya.

Öğrenciler, kendi kahramanlarını oluşturup ardından o kahraman için hikâye yazdıkları oturumdan yola çıkarak yaratıcı drama ile görsel sanatlar dersini ilişkilendirmiştir.

Öğrencilerden 1'i yaratıcı drama etkinliklerini müzik dersi ile ilişkilendirirken 1 öğrenci, yaratıcı dramayı tüm dersler ile ilişkilendirmiştir.

D.25: Hocam her derse giriyor yaklaşık.

Tablo 43

Yaratıcı Dramanın Zayıf Yönleri

Kategori	Kod	Açıklama	f
Yaratıcı drama uygulamasında öğrencilerin yaşadıkları problemler	<i>Yaratıcı dramaya yabancı olma ve iş birlikçi çalışmaya ön yargılı olma</i>	Yaratıcı dramanın geleneksel eğitimden farklı olan yapısı nedeniyle uygulamaya ön yargılı olduğunu belirtir. Grup içi görev paylaşımı, sorumluluktan kaçınma ve akran zorbalığı hakkında fikirlerini ifade eder.	13
	<i>Yaratıcı drama etkinliklerinde yaşanan gürültüden rahatsız olma</i>	Yaratıcı drama etkinliklerinde yaşanan gürültü ve karmaşadan rahatsız olduğunu ifade eder.	13
	<i>Öğrencilerin birbirlerinin motivasyonunu düşürmesi</i>	Arkadaşlarının olumsuz davranışlarının motivasyonunu düşürdüğünü belirtir.	8
Yaratıcı drama uygulamasına yönelik öneriler	<i>Yaratıcı drama uygulamalarına daha uzun zaman ayrılması</i>	Yaratıcı drama uygulamasına derslerde daha geniş bir zamana yayılması gerektiğini söyler.	3
	<i>Bazı canlandırmaların daha kısa süreli yapılandırılması</i>	Canlandırma etkinliklerinin odaktan kaymasının oluşturduğu rahatsızlığı ifade eder.	1
	<i>Yaratıcı drama uygulamalarının daha geniş ve aydınlık bir mekânda yapılması</i>	Yaratıcı drama etkinliklerinin yapılacağı ortama ilişkin görüşlerini bildirir.	1

Yaratıcı dramanın zayıf yönleri teması, *yaratıcı drama uygulamalarında öğrencilerin yaşadıkları problemler* ve *yaratıcı drama uygulamasına yönelik öneriler* kategorileri altında toplanmıştır.

Yaratıcı dramanın zayıf yönleri içerisinde öğrencilerin yaratıcı drama yöntemine yabancı olmaları ve iş birlikçi çalışmaya karşı ön yargılarını içeren ifadeler yer almaktadır. Öğrenciler etkinlikler için oluşturulan gruplarda sorumluluktan kaçma ve arkadaşlarının rahatsız edici tavırlarıyla ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden tamamlamaları istenen “*Yaratıcı drama dersinde hoşuma gitmeyen şey...*” cümlesi, genellikle grup oluşturmada yaşanan hoşnutsuzluğu dile getirecek şekilde tamamlanmıştır.

D.5: Kendi grubumuzun istediğimiz kişiyle olmaması.

D.23: Sevmediğim kişilerle grup arkadaşı olmak.

D.10: Hocam ben sadece bu derste bazı arkadaşlarımızla birlikte olmayı hiç sevmedim.

D.23: Grupta sevmediğim kişiler olunca çok acayip sinir oldum. Derse bile katılmak istemedim. Size de kızdım. Sevmediğim kişilerle aynı grupta olunca siz de değiştirmeyince size de çok sinirlenmiştim. Sonra işte böyle derse katılmayanlara hâlâ çok kızgıyım. Bir de utanmıyorlar hâlâ laf söylüyorlar.

D.13: İstediğim kişilerle aynı grupta olunca mutlu oldum. Ama istemediğim kişilerle aynı grupta olduğumda üzüldüm. Ya da sinirlendim.

Yaratıcı drama dersinin zayıf yönleri belirtilirken grup içerisinde sorumluluk almak istemeyen öğrenciler de belirtilmiştir.

D.13: Mesela ilk haftalarda D.2 ile aynı gruptaydık. Herkes bir paragraf okudu. Sadece bir tane paragraf kaldı. Onu da D.2 okuyacaktı. Ben bilmiyorum ki dedi.

D.2: Hocam okumuyorum ki.

Araştırmacı: Niye? Mesela bunun da sebebini söyle.

D.2: Okumak istemiyorum.

Yaratıcı drama etkinliklerinde yapılan grup çalışmalarında ve canlandırma sonrasında oluşan gürültüden ve karmaşadan şikâyetçi olan öğrencilerin görüşleri, yaratıcı dramanın zayıf yönleri içerisinde ele alınmıştır.

D.25: Gürültücü arkadaşları ve oyunbozan arkadaşları öğrendim.

D.26: Bazı arkadaşlarımızın dersin huzurunu bozması.

D.23: Gruplarla ilgilenmeyip bir de yani siz söylüyorsunuz istemeyen çıksın diye. Bir de çıkmıyorlar ya ben ona çok sinir oluyorum.

D.24: Tartışmalarını. Tartışıyorlardı ya grup içinde.

D.25: D.2 ve D.4'ün konuşma sürecini anladım. Bir ders boyunca konuşuyorlar.

D.6: Ben size de çok sinirlendim. Çünkü şımaranları gruptan çıkarmadınız. Ben sizi de anlıyorum. Onları da almak istediniz, onlar da bizimle bir süreç geçirsin istediniz. Hani bir kere D.2, D.4 ve D.7 derse gelmemişti ya o zaman dersten bir şey anladım.

D.8: Arkadaşlarım gruplarda ilgisiz olunca, hep konuşunca sinirlendim.

Yaratıcı drama etkinliklerinde oluşan gürültü ve karmaşayı dile getiren öğrenciler, bu görüşlerini “Yaratıcı drama dersiyile ilgili hoşuma gitmeyen şey...” ve “Yaratıcı drama dersinde şunu hissettim...” cümlelerini tamamlarken ifade etmişlerdir.

Yaratıcı drama etkinliklerine katılan 8 öğrenci, arkadaşlarının davranışları nedeniyle motivasyonlarını kaybettiklerini dile getirmiştir.

D.11: Bazı arkadaşlarımın benimle dalga geçmelerini.

D.21: Grup çalışması olmasını istediğimiz için bazı kişileri derse aldık. Yani alınmaması gereken kişiler de vardı ama bence pişman olmaları gerekirdi.

D.6: Hocam hani bir kere biz grup olmuştuk. D.24 falan vardı. Şu uyuyan fil uyurgezer fil miydi? Hocam işte onda diğer arkadaşlar çıkmıştı ya biz oynamayacağız diye. D.24 ile ikimiz kalmıştık. O zaman ben hani böyle utandım, gülme tuttu. D.24 ile ikimiz olunca çok kötü oldu, eksik oldu canlandırma.

D.1: Aynı grupta olup da bazıları grupla ilgilenmiyor ya.

Öğrenciler, grup içerisinde ve sınıf içerisinde sürece uygun davranışlar sergilemeyen arkadaşlarının kendilerini etkilediğini “*Yaratıcı drama dersiyle ilgili hoşuma gitmeyen şey...*” ve “*Yaratıcı drama dersiyle ilgili eklemek istediğim şey...*” cümlelerini tamamlarken ifade etmişlerdir.

Yaratıcı dramanın zayıf yönleri teması içerisinde, öğrencilerin uygulamaya yönelik önerileri, yaratıcı drama uygulamasına yönelik öneriler kategorisi içerisinde sınıflandırılmıştır.

Öğrenciler, yaratıcı drama dersinin daha uzun sürelerde yapılması ve derslerin devam ettirilmesine yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrenciler derse yönelik bu görüşlerini “*Bence bu ders...*” ve “*Yaratıcı drama dersiyle ilgili eklemek istediğim şey...*” cümlelerini tamamlarken ifade etmişlerdir.

D.9: Biraz daha fazla sürede yapılmalı.

D.20: Dersin daha çok olmasını isterdim.

Deney grubunda yer alan bir öğrenci, süreçte yer alan etkinliklere yönelik düşüncelerini aktarırken odaktan uzaklaşan canlandırmalara ilişkin hoşnutsuzluğunu belirtmiştir. Öğrencinin bu görüşü, “*Yaratıcı drama dersinde hoşuma gitmeyen şey...*” cümlesini tamamlarken ifade ettiği görülmüştür.

D.21: Canlandırmalarda uzatılan şeyler. Uzun canlandırmalar.

Yaratıcı dramada grup etkinliklerinin yapıldığı mekân, yaratıcı dramanın bileşenleri içerisinde yer almaktadır. Bir deney grubu öğrencisi, yaratıcı drama etkinliklerinin yapıldığı mekâna ilişkin önerisini, “*Yaratıcı drama dersiyle ilgili eklemek istediğim şey...*” cümlesini tamamlarken ifade etmiştir.

D.10: Hocam bence biraz daha aydınlık bir yerde yapsaydık daha güzel olurdu.

5.8. Doküman Analizi Bulguları

Deney grubu öğrencileri ile yapılan değerlendirme atölyesinde mektup yazma ile okuma, yazma ve yaratıcı drama tanımlarına yönelik yazma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu veri toplama araçlarından elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Deney grubunda yer alan 26 öğrencinin 25’i bu uygulamaya katılmıştır. Betimsel analiz sonuçları, Yaratıcı Dramanın Uygulanabilirliği teması altında kategori ve kodlara ayrılmıştır.

Tablo 44

Yaratıcı Dramanın Uygulanabilirliği

Kategori	Kod	Açıklama	f
Yaratıcı drama uygulamasına ilişkin tanımlar	<i>Yaratıcı dramanın derse yönelik motivasyonu arttırması</i>	Ders içeriğini eğlenerek öğrendiğini, bunun derse motivasyon ve ilgisini arttırdığını ifade eder.	24
	<i>Yaratıcı dramanın güçlükleri</i>	Eğlenceli bir öğrenme yöntemi olmasına karşın bazı olumsuzlukları olduğunu da ifade eder.	2
	<i>Öz güven artırma</i>	Öz güveninin arttığını ve sahne korkularını yenip topluluk önünde performans sergileyebilme becerisi kazandığını ifade eder.	2
	<i>Farklı bilgi ve becerilerin gelişimi</i>	Kelime hazinesinin, yazma ve okuma becerilerinin geliştiğini, hayal gücünün arttığını, canlandırma becerisi kazandığını ifade eder.	7
Okuma eylemine ilişkin tanımlar	<i>Okuma eylemine yönelik olumlu tutum</i>	Okuma eylemini yaratıcı drama ile sevdiğini ve günlük yaşamdaki önemini kavradığını ifade eder.	22
	<i>Okuma eylemine yönelik olumsuz tutum</i>	Okumaktan keyif almadığını belirtir.	3
Yazma eylemine ilişkin tanımlar	<i>Yazma eylemine yönelik olumlu tutum</i>	Yazma eylemini yaratıcı drama ile sevdiğini, yazma becerisini geliştirebildiğini ve günlük yaşamdaki önemini kavradığını ifade eder.	15
	<i>Yazma eylemine yönelik olumsuz tutum</i>	Yazmaktan keyif almadığını belirtir.	10
Öğrenci mektuplarında yaratıcı drama tanıtımları	<i>Yaratıcı dramanın olumsuz özellikleri</i>	Alışkın olunan eğitimden yaratıcı dramaya geçişte sınıf düzeni, iş birlikçi çalışma ve yeni sürece adapte olma gibi konularda sıkıntılar yaşandığını ve öğretmenin çok sabırlı davrandığını ifade eder.	12
	<i>Yaratıcı dramanın ve farklı becerilerin gelişmesi</i>	Yaratıcı drama uygulamalarında yazma, okuma, canlandırma, resim yapma, soru çözme, hayal kurma, araştırma, gazete hazırlama, vb. gibi birden çok zekâ türüne yönelik etkinlikler gerçekleştirildiğini, grupla çalışma becerisi kazandıklarını, yaratıcı dramanın etkili iletişim ve ana dili güzel kullanmaya katkı sağladığını ifade eder.	23
	<i>Yaratıcı drama uygulamalarından zevk alma.</i>	Yaratıcı drama uygulaması ile dersin çok eğlenceli geçtiğini, alışık olmadığı bu tür bir dersten çok keyif aldığını ifade eder.	20

Yaratıcı drama uygulamasına ilişkin tanımlar kategorisi; yaratıcı dramanın derse yönelik motivasyonu artırması, yaratıcı dramanın güçlükleri, öz güven artırma ve farklı bilgi ve becerilerin gelişimi kodlarından oluşmaktadır.

Yaratıcı dramanın derse yönelik motivasyonu artırması kodu altında 24 öğrencinin görüşü değerlendirilmiştir. Bu öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

D.2: Çok eğlenceli geçiyordu. Ben bilemediğim için özür dilerim.

D.1: Çok iyi bir süreçti. Ben çok beğendim.

D.24: Hem eğlenceli hem de güldürücü.

Veri toplama araçlarından standartlaştırılmış açık uçlu mülakatta sınıf düzenini bozduğu gerekçesiyle eleştirilen öğrencilerden biri olan D.2'nin, doküman analizlerinde de okuma ve yazmaya yönelik etkinliklere ön yargı ile yaklaştığı anlaşılmaktadır. Ancak süreç sonunda D.2, yaratıcı drama uygulamalarından yeterince yararlanmadığı için kendi kendine hayıflanmaktadır. D.1 ve D.24 ise yaratıcı uygulamasını son derece beğendiklerini ve süreç içerisinde çok eğlendiklerini ifade etmektedir. Diğer öğrencilerin de yaratıcı drama uygulamaları ile derste çok eğlendikleri ve derse yönelik motivasyonlarının arttığı anlaşılmaktadır.

Yaratıcı dramanın güçlüklerine ilişkin iki öğrenci görüş belirtmiştir. Bu görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

D.10: Çok güzel bir dersti ama olumsuzlukları da vardı.

D.5: İyi bir drama.

D.10, bazı olumsuzluklarına karşın yaratıcı dramaya olumlu baktığını ifade ederken, D.5'in ifadesinden yaratıcı dramaya ön yargılı baktığı anlaşılmaktadır.

Öz güven artırma kodu altında iki öğrenci görüş belirtmiştir. Bunlar:

D.8: İnsanların önünde cesaret kazanmamıza yardımcı oldu.

D.22: Sahne korkumuzu gideren çok eğlenceli bir ders.

Yukarıdaki alıntılarda öğrenciler yaratıcı drama uygulamaları ile topluluk önünde performans sergilemeye alıştıklarını ve böylece daha girişimci olduklarını, kendilerine olan öz güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.

7 öğrenci, yaratıcı drama tanımlamalarında farklı bilgi ve beceriler kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

D.15: Çok güzel ve yeni şeyler öğreneceğimiz bir ders.

D.21: Hayal ederek veya olan bir şeyi geliştirerek canlandırmak demektir.

D.23: Çok eğlenceli dersler. Yeni terimler. Canlandırmalar. Metinler. Eğlenceli günler.

D.21, yaratıcı drama tanımlamasında yapılan etkinliklerin hayal gücünün gelişmesine katkı sağladığını vurgularken, D.15 ve D.23 yaratıcı drama uygulamalarında pek çok bilgi ve becerinin eğlenceli bir şekilde önlerine geldiğini belirtmiştir.

Okuma eylemine ilişkin tanımlar kategorisi *okuma eylemine yönelik olumlu tutum* ve *okuma eylemine yönelik olumsuz tutum* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan 22'si okuma becerilerinin yaratıcı drama etkinlikleri ile geliştiğini ve okumayı sevdiklerini dile getirmişlerdir. Okumanın tanımını yapan öğrenciler okuma eylemini eğlenceli bulduklarını (D.3, D.4, D.6, D.7, D.12, D.13, D.15, D.17, D.19, D.20, D.22, D.25); okuyarak yeni bilgiler edindiklerini (D.8); okuyarak kelimeleri doğru kullanabildiklerini ve geliştiklerini (D.20, D.23); okumanın hayatlarında hep kullanacakları gerekli bir beceri olduğunu (D.9, D.21); okumanın yazmaktan daha güzel olduğunu (D.26); yaratıcı drama etkinliklerinin okumayı sevdirdiğini, kendilerini geliştirip öz güven kazandırdığını (D.11, D.14) ifade etmişlerdir. Okumaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

D.16: Çok eğlenceli ama arkadaşlarımın karşısında okurken heyecanlanıyorum.

D.1: Türkçe dersimizi ve okumamızı, anlamamızı geliştirdi.

D.24: İnsanın beynindeki kötü havayı yok ediyor.

Öğrencilerin tanımları ele alındığında yaratıcı drama uygulamalarındaki okuma eyleminin insan zihnini açtığı; Türkçe dersine ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı; okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğine yönelik görüşler geliştirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra D.16, okumaktan keyif aldığını ancak arkadaşlarının önünde okurken heyecanlandığını belirtmiştir. Buna göre yaratıcı drama uygulamaları öğrencilerin topluluk önünde performans gösterme ve öz güven kazanmaları için uygun öğrenme ortamları oluşturmuştur.

Okuma eylemine yönelik olumsuz tutum kodu altında yalnızca üç öğrenci görüş belirtmiştir. Bu öğrenci görüşlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

D.5: Hiç iyi değil.

D.2: Bana göre kötü.

D.10: Çok kötü bir şey. Hoşlanmıyorum.

D.2, D.5 ve D.10, yaratıcı drama uygulamalarına rağmen hâlâ okumaktan hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin bireysel özellikleri, yaratıcı dramaya ön yargılı yaklaşımları ve/veya geçmiş eğitim yaşamları ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Nitekim D.10 ve D.2 okuma tanımlarının aksine, yaratıcı dramaya ilişkin tanımlarında olumlu bir tutum sergilerken; D.5'in yaratıcı drama sürecine de ön yargılı yaklaştığı görülmüştür.

Yazma eylemine ilişkin tanımlar kategorisi, yazma eylemine yönelik olumlu tutum ve olumsuz tutum kodları altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların 15'i yazma eylemine yönelik olumlu tutum geliştirirken 10'u yazma eyleminden hoşlanmadıklarını belirtmiştir. Yazma eylemine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini dile getiren öğrencilerin görüşleri şöyledir:

D.16: Biraz zor ama yazı yazdıkça insan alışıyor ve bir süre sonra yazı yazmak bile eğlenceli oluyor.

D.25: Yorucu bir şey ama drama dersinde eğlenceli geçtiği için yazdım.

D.4: Hem hayallerimizi hem de zekâmızı güçlendiriyor.

D.16 ve D.25, yazı yazma işleminin kendileri için yorucu olduğunu ancak yaratıcı drama uygulamalarından zevk aldıkları için yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini; D.4 ise süreçte yazarken hem düşünme becerilerinin hem de hayal gücünün geliştiğini belirtmektedir. Diğer öğrenciler ise yaratıcı drama uygulamalarında yazma eyleminin eğlenceli olduğunu (D.6, D.11, D.12, D.13, D.19, D.21); hayal güçlerinin ve hikâye yazma becerilerinin geliştiğini (D.1, D.8, D.11); yazı yazmayı sıkıcı bulmadıklarını ancak çok uzun yazdıklarında sıkıcı olabildiğini (D.15); yazı yazmayı yorucu bulmalarına ve pek sevmemelerine karşın bu becerilerinin geliştiğini (D.21, D.24); fikirlerini organize edip yazabildiklerini (D.21, D.26) ve ellerinin yazarken ağrımasına karşın bunu çok sorun etmediklerini (D.22) dile getirmişlerdir.

Çalışma grubu içerisinde yer alan 10 öğrenci, yaratıcı drama uygulamalarındaki yazma eylemine yönelik olumsuz tutum içinde olduklarını belirtmişlerdir. Çalışma grubunun büyüklüğü göz önüne alındığında bu sayının küçümsenemeyecek oradan olduğu görülmektedir. Yazma eylemine yönelik olumsuz tutum içerisinde bulunan bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

D.9: Çok gereksiz. Çünkü her okula tablet verilecek. Gereksiz olacak.

D.10: Çok kötü bir şey. Hoşlanmıyorum.

D.5: Asla güzel değil.

D.2: Çok sıkıcı.

D.3: Çok sıkıcı ve yorucu. Elimiz terliyor yazı yazarken.

Yukarıdaki alıntılarda D.2, D.5 ve D.10'un yaratıcı drama uygulamalarında okuma eylemi yanında, yazma eylemine de ön yargılı oldukları görülmektedir. D.3, yazmayı sıkıcı ve yorucu bulmasının yanı sıra ellerinin yazarken terlediğini; D.9 ise okullarda her öğrenciye tablet verileceği için yazı yazmanın gereksiz olduğunu savunmuştur. Diğer katılımcılar da benzer şekilde yaratıcı drama uygulamalarında yazı yazmanın sıkıcı ve yorucu olduğunu (D.7, D.14, D.17, D.20, D.23) dile getirmişlerdir. Buna göre süreçte bazı öğrenciler yazma eyleminden hoşlanmamalarına karşın yazı yazmak zorunda kalmışlardır. Bu öğrencilerin, geçmiş eğitim yaşantılarında yeterince bu beceri üzerine yoğunlaşmamış veya bu becerinin gelişmesine yönelik uygun koşullar bulamamış oldukları düşünülmektedir.

Mektup yazma etkinliğinde öğrencilerden yaratıcı drama temelli öğretim sürecine ilişkin, başka bir öğrenciye, tavsiye mektubu yazmaları istenmiştir. Katılımcılardan biri hariç toplam 25 öğrenci tavsiye mektubu yazmıştır. Öğrenci mektuplarında yaratıcı drama tanımları kategorisi altında yaratıcı dramanın olumsuz özellikleri, yaratıcı drama ve farklı becerilerin gelişmesi ile yaratıcı drama uygulamalarından zevk alma kodları belirlenmiştir.

12 öğrenci mektuplarında, yaratıcı dramanın olumsuz özelliklerine değinmiştir. Öğrenci tavsiye mektuplarından bazı alıntılara aşağıda örnek verilmiştir:

“Grup çalışmalarının olumsuz yanı istediğin kişilerle grup olamamak. Olumlu yanı da neredeyse herkesle aynı grupta olmak” (D.10).

“Bazı kişiler canlandırmada olmak istemiyordu veya canlandırmada olsa bile ona verdiğimiz görevi yapmıyordu. Grup çalışmalarında bazıları başka gruba gidip onunla ilgileniyordu. Bazıları ise tamamen grubu ile ilgileniyordu” (D.16).

“Yaratıcı drama dersinde olumsuz bir yan yok ama sizin sınıfta da yaramaz kişiler varsa işte o zaman dersten keyif alamazsınız” (D.17).

“Grup çalışmasının güzel yönleri hep beraber çalışmak, herkesin fikri çıkması ama olumsuz yönleri herkes bir şey söylerken çok ses yapıyoruz” (D.20).

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, öğrencilerin özellikle aşına olmadıkları ve kendilerine geniş bir serbestlik tanıyan yaratıcı drama uygulamalarında, temelde iş birlikçi çalışma becerilerindeki eksikliklerden kaynaklanan sorunlara değinildiği görülmektedir. D.20, grup çalışmalarında herkesin sürece aktif katılımının sağlanmasına olanak tanındığını ancak kendilerini yüksek sesli ifade ettikleri için gürültü olduğunu; D.17, yaratıcı dramanın hiçbir olumsuz yönü olmamasına karşın, uyum sağlayamayan ve sınıf düzenini bozan arkadaşlarının tavırlarından rahatsız olduğunu; D.16, bazı arkadaşlarının grup sorumluluklarını yerine getirmelerindeki aksaklıkları; D.10 ise grup çalışmalarında istediği kişi ile grup olamadıklarından yakınmaktadır. Buna göre bu çalışmada uygulanan yaratıcı drama etkinliklerindeki başlıca olumsuzluklar: Öğrencilerin temeline iş birlikçi çalışmayı

alan yaratıcı drama yöntemine yabancı olmaları, bu etkinliklerdeki öğrenci ve öğretmen rolünü kavrayamamaları, bazı öğrencilerin öz güven sorunları doğrultusunda risk almaktan kaçınmaları ve grup çalışmalarını manipüle etmeleridir.

23 öğrenci, mektuplarında yaratıcı dramanın farklı becerileri geliştirdiğine değinmiştir. Öğrenciler yaratıcı drama uygulamalarında neler öğrendiklerini belirtirken, yazma, çizme, okuma, grupta çalışma, problem çözme, rol yapma, gibi birden çok beceri alanına hitap eden uygulamaları sıralamışlardır. Öğrenci tavsiye mektuplarından bazı alıntılar, örnek olarak verilmiştir:

“Grup çalışmasında ise benim için hep olumluydu. Olumsuz bir şey yoktu. Grup çalışmasında ise herkes yardım ediyor” (D.7).

“Yaratıcı drama bilgilendirici, arkadaşlarını tanırsın, yazı yazman, okuman gelişir. Bu derste çok eğlenirsin, metin okursun, canlandırır devamını getirirsin. Bu arada Berke sana bir tavsiyem uslu dursan iyi olur. Metinleri iyi oku, okurken anla oradan çıkaracağın dersini çıkar” (D.14).

“Bu derste bazı hikâyeleri canlandırdık. Onların yani bu hikâyelerin ana fikirlerini bulduk. Herkes görüşlerini rahatça dile getirdi. Kimi zaman resim çizdik, yazı yazdık kimi zaman da canlandırma yaptık. Yaratıcı drama dersi seni ve senin görüşlerini de değiştirebilir. Yaratıcı drama dersinde birçok hikâye okuduk: Gümüş Kuyruklu Tilki, Evşen, Varsıl Koç, Gezmeyi Seven Ağaç, Uyurgezer Fil, Fil ile Tavşan bunun gibi keyif alacağın hikâyeler, artık karar senin” (D.17).

“Bu süreç çok keyifli ve eğlenceliydi. Bu süreçte verilen metinleri okuyup ana fikir bulduk, yarısı olmayan metinleri tamamladık, metindeki sorundan yola çıkarak yeni bir metin falan yazdık. Bu metinle ilgili etkinliklerden sonra canlandırma yaptık. Bazen oyunlar oynadık. Kendimizi başka insanların yerine koyarak empati kurduk” (D.21).

Öğrencilerin tavsiye mektuplarındaki alıntılar incelendiğinde, öğrencilerin özellikle iş birlikli çalışma ve sürece uyum sağlamaya vurgu yaptıkları görülmektedir. Nitekim D.14, sürecin verimli geçebilmesi için arkadaşını uslu durması hakkında uyarmaktadır. Öğrenciler temelde okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayan etkinliklere değinirken, D.21 süreçte empati becerisi kazandıklarını; D.17, yaratıcı dramanın kendisini ve düşüncelerini değiştirdiğini; D.14, yaratıcı drama ile arkadaşlarını tanıdığını, okuma, yazma ve analitik düşünme becerisinin geliştiğini dile getirirken D.7 ise iş birlikçi çalışma ortamlarından keyif aldığını belirtmiştir. Buna göre temelde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu uygulamada, zenginleştirilmiş etkinlikler ile yaratıcı dramanın farklı beceri alanlarına ve dolayısıyla her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verdiği görülmektedir.

20 öğrenci, mektuplarında yaratıcı drama uygulamalarından zevk alma konusuna değinmiştir. Yaratıcı drama uygulamasında tüm öğrenciler süreçten keyif aldıklarını ve

eğlenerek pek çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci tavsiye mektuplarından bazı alıntılar örnek verilmiştir:

“Yaratıcı dramada çok eğlenceli şeyler istiyorsan uslu dur. Bir de şu var en sevdiğin şey ders kaynaması, değil mi? Yalan mı? Olumlu yönleri ders kaynaması, olumsuz yönleri yazı yazmak” (D.5).

“Duyduğuma göre yaratıcı drama eğitimi görecekmışsınız. Çok harika oluyor. Türkçede iki ders kaynıyor. Zaten Türkçe çok sıkıcı geçiyor. Yaratıcı drama eğitimi dersi aldığımız süreçte birçok şeyler yapıyoruz. Oyunlar oynuyoruz, yazı yazıyoruz, metin okuyoruz ve canlandırma yapıyoruz” (D.13).

“İlk zamanlar Şeyda Hoca geldiğinde drama yapılacağını öğrendiğimde tiyatro gibi şeyler yapacağımızı sanmıştım. Ama biz bu süreçte Türkçemizi, dilimizi geliştirdik. Ve çok eğlenmeye başladık. Arada bazı derslerde huzursuzluk yaratan arkadaşlarımız oldu. Ama Şeyda hocamız yine sabretti. Değişik metinler okuduk. Ve canlandırmalar yaptık. Benim en çok hoşlandığım metin Uyurgezer Fil’di. Şimdi yaratıcı drama dersimizin sonuna geldiğimiz için üzülüyorum. Çünkü ben bu dramada eğlendiğim kadar hayatta hiç eğlenmedim. Şeyda hocama da çok teşekkür ediyorum. Çünkü onun sayesinde çok mutlu oldum” (D.1).

Yukarıdaki öğrenci görüşleri dikkate alındığında D.5 ve D.13, Türkçe derslerinin çok sıkıcı geçtiğini, yaratıcı drama uygulamalarında dersin kaynadığını ve bu süreçte pek çok şey öğrendiklerini ifade etmişlerdir. D.1 ise yaratıcı drama uygulamasında sevdiği etkinlikleri belirtip bu uygulamanın sona ermesinden dolayı yaşadığı hüznü dile getirmiştir. Buna göre öğrenciler yaratıcı drama uygulaması ile dersin kaynadığını ve de dersten çok keyif aldıklarını ifade ederken, bir bakıma klasik yöntemle işlenen derslerin kendi öğrenme ihtiyacını karşılamadığını ifade etmektedirler.

Okuma ve yazma becerilerini geliştirmek üzere planlanan yaratıcı drama yöntemi temelli öğrenme sürecinin irdelenmesi ve bu sürece yönelik öğrenci görüşlerinin ele alınması sonucunda, yaratıcı drama temelli bir öğrenme sürecinin, gerçek öğrenme ortamlarında uygulanabileceği görülmüştür. Bu bulgu araştırmanın “Okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yöntemi temelli bir öğretim süreci tasarlanabilir” denencesini doğrulamaktadır.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın dayandığı iki temel problem ve bu problemlere yönelik yapılan uygulamaların sonuçları değerlendirildiğinde, karşımıza bazı temel soruların cevaplanması gerektiği gerçeği çıkmaktadır. Bu sorular, araştırmanın ortaya koyduğu problemlerin ve bu problemlere dayanan denencelerin irdelenmesi için elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve tartışılması ile cevaplandırılacak; bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanan sonuçlara ilişkin değerlendirme yapılacaktır.

6.1. “Deney ve kontrol gruplarının okuma ve yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaya konulan problemin tespitine yönelik olarak ön test ve son test uygulaması yapılarak, elde edilen bulgular sonucunda, verilerin problemi ne ölçüde tanımladığı değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının okuma becerisi ön test puanları karşılaştırıldığında, iki grubun puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, araştırmanın başında iki grubun okuma becerisi açısından denk olduğunu göstermektedir. Bu gösterge, araştırmanın iki grup öğrencileri için eşit şartlarda başladığını ortaya koymaktadır. Çalışma gruplarının belirlenmesinde, objektif ve bilimsel sonuçların elde edilebilmesi için denklik esastır. Denkliğin olmadığı durumlarda sonuçlar her zaman tartışmaya açık hâle gelebilmektedir. Bununla birlikte, birbiriyle denk olarak kabul edilen iki grubun, zaman içerisinde farklılıkları gösterme durumları da söz konusu olabileceğinden, araştırmacıların bu sapmalardaki oranı her zaman göz önünde bulundurarak tedbir almaları gerekmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi ön test puanları karşılaştırıldığında iki grubun yazma becerisi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Okuma becerisi

için olduğu gibi yazma becerisinde de araştırmaya grupların eşit şekilde başlaması, uygulama sürecinin deney grubu üzerindeki etkisini göstermek ve mevcut programa devam eden kontrol grubu öğrencilerinin yazma gelişimleri ile karşılaştırmak açısından araştırmacıya nesnellik sağlamaktadır.

Araştırmanın ön test verileri elde edildikten sonra, deney grubu öğrencileri ile okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama yöntemini temel alan öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Sürecin sonunda, Okuma ve Yazma Becerileri Testi, her iki grup için son test olarak uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının okuma becerisi son test puanlarına bakıldığında, deney grubunun okuma becerisi son test ortalamasının kontrol grubunun okuma becerisi son test puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun kontrol grubundan yüksek olan ortalamasının, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. İstatistikler sonucunda deney ve kontrol gruplarının okuma becerisi son test puanlarının, deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, deney grubu ile yürütülen yaratıcı drama yöntemi temelli öğrenme sürecinin, deney grubu öğrencilerinin okuma becerisini geliştirdiğini ifade etmektedir. Araştırmada elde edilen deney grubunun okuma becerisine yönelik bulgu, Çöklü Özkan'ın (2018) araştırma sonucuyla desteklenmektedir. Çöklü Özkan (2018) araştırmasında yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner'in (2018), okuma becerisini temel alarak yaptıkları araştırmada yaratıcı drama yöntemiyle yapılan okuma çalışmalarının metnin daha iyi anlamlandırılmasını sağladığı ve okuma süreçlerini desteklediği ortaya konulmuştur. Drama etkinliklerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğuna yönelik başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (DuPont, 1992; Garcia, 2014; Gray, 1987; Huey, 2000; Krueger ve Ranalli, 2003; Milord, 2007; Rose, Parks, Androes ve Macmahon, 2000).

Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirdiğine dair bulgu, Susar Kırmızı'nın (2007) öğrencilerin okuduğunu anlama eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırdığı çalışması ile de desteklenmektedir. Belirtilen çalışmada, yaratıcı drama uygulamalarına katılan deney grubu öğrencilerinin, açık uçlu okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlar, anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada, okuma etkinlikleri yaratıcı drama yöntemi ile birleştirilirken, öğrencilerin alışkın oldukları okuma durumları ve okuma ortamları kullanılmamıştır. Bu araştırmaya

benzer şekilde Yılmaz (2009), çalışmasında sınıf, ev, kütüphane gibi geleneksel okuma ortamlarında ve geleneksel okuma çalışmaları yapılan durumlarda çocukların okuma etkinliklerine ilişkin geliştirdikleri tutumların, yaratıcı okuma etkinlikleriyle desteklenen okuma sürecindeki kazanımları sonrasında değişebileceğini göstermiştir. Ayrıca uygulamalar, yaratıcı etkinliklerle desteklenen okuma süreci ile çocukların okuma ve oyunun aynı ortamda da gerçekleşebileceğini düşünmelerinin sağlanacağını göstermiştir (Yılmaz, 2009, s. 107). Bu araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde de deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama etkinliklerini oyun ve öğrenme ile ilişkilendirebildikleri görülmektedir.

Yaratıcı drama yönteminin okuma becerisi üzerindeki etkisine farklı yönlerden bakan çalışmalar da mevcuttur. Güngör'ün (2008) araştırmasında, drama yönteminin öğrencilere okuma anlama stratejileri ve öğrenme stratejileri kazandırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür. Güngör'ün (2008) araştırmasında da öğrencilerin okuma-anlama düzeylerinin drama etkinlikleri ile arttığı görülmüştür.

Bu çalışmada, yaratıcı drama uygulamaları düzenlenirken öğretim programı kapsamında geliştirilen *kazanımlar* temel alınmıştır. Okuma becerisine yönelik kazanımlar, öğrencilerin metni anlaması ve değerlendirmesi sürecine ilişkin olarak seçilmiştir. Gray (1987) öğrencilerle; metinle ilgili detayları hatırlama, metindeki olayları sıralama, metnin ana fikrini bulma; metinde yer alan karakterleri inceleyerek metindeki kelimeleri kullanırmaya yönlendirme amaçları ile drama uygulamaları yapmıştır. Deney grubu öğrencileri, hikâyeleri bir hikâye karakteri olarak deneyimlemişler; kontrol grubu öğrencileri ise hikâyeleri tartışmışlardır. Çalışma sonucunda, hikâyeleri geleneksel bir biçimde tartışmanın çok fazla zaman aldığı, hikâyeyi tekrar canlandırmanın ise çok daha kolay olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, yaratıcı dramanın, daha geleneksel metin tartışmalarının yerini alabilecek ya da onlara ek olarak kullanılabilecek bir araç olduğunu savunan görüşleri desteklemektedir. Bu bulgu, araştırmanın yaratıcı drama yönteminin okuma becerisini geliştirmesine yönelik bulgusu ile örtüşürken, yaratıcı dramanın okuma becerisi açısından farklı yöntem ve tekniklerle karşılaştırılmasına yönelik de ihtiyaç doğurmaktadır.

Ross ve Roe (1975), yaratıcı dramanın çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde önemli bir katkı sağladığı ifade etmişlerdir. Yaratıcı dramanın sağladığı bu katkının belki de en heyecan verici kısmı, öğrencilerin *eğlenirken öğrendiklerini* ifade etmeleri olarak görülmektedir. Öğrencilere göre yaratıcı drama çoğu zaman bir *oyun*, ama

kesinlikle son derece faydalı bir *oyun*. Belirtilen araştırma sonucu, bu araştırmanın nitel boyutunda öğrenci cevapları doğrultusunda ortaya konulan, yaratıcı dramanın okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi, bunların yanı sıra eğlenerek öğrenmeyi sağlaması görüşlerini desteklemektedir.

Araştırmada yaratıcı drama uygulamaları planlanırken öğretim süreci içerisinde yer alan kazanımlarla birlikte öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri okuma süreçleri de öğretim ortamına dâhil edilmeye çalışılmıştır. Furman (2000, s. 173), drama sürecinin yaşandığı ortamlarda çocukların alışveriş listesi yapmak, form doldurmak, randevuları not almak gibi günlük yazı dilini kullanmakta olduğunu; ayrıca çocukların gazete ve dergilere göz gezdirirken, bebeklere hikâye okuyormuş gibi yaparken, restorandaki menüleri okurken okuma becerileri geliştirdiklerini ifade etmektedir.

Drama etkinlikleri ile yaratıcı okuma becerileri; öğrencilerin bir noktadan başlayarak hikâyeyi okumaları ve hikâyenin nasıl biteceğini belirleyerek canlandırma yapmaları; okudukları ve canlandırdıkları hikâyede yer alan bir olayı değiştirerek bunun hikâyenin sonunu nasıl etkileyeceğini belirlemelerini sağlayarak geliştirilebilmektedir. Öğrenciler, drama süreci içerisinde bunları yeterli bir şekilde yaptıklarında, metin içerisinde yer alan dolaylı anlatımları ifade eden satır aralarını da okuyabilmektedirler (Ross ve Roe, 1975). Bu nedenle yaratıcı drama yöntemini temel alan çalışmalarda, araştırmacıyı amacına götürecek olan uygulama süreci önem kazanmaktadır. Bu çalışmada okuma becerisine yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında, yaratıcı drama yönteminin okuma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Araştırmanın sonunda elde edilen bu sonuç hem araştırmanın denencesini doğrulamakta hem de okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik alanyazına katkı sağlamaktadır.

Çalışma grubunun yazma becerisi son test puanları incelendiğinde, deney grubunun yazma becerisi son test ortalamasının kontrol grubunun yazma becerisi son test ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. İki grubun yazma becerisi son test puanları arasında oluşan farklılığın anlamlı olup olmadığı irdelendiğinde ise yazma becerisi son test puan ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, deney grubu ile yürütülen yaratıcı drama yöntemi temelli öğrenme sürecinin, deney grubu öğrencilerinin yazma becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Alanyazında, drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Laurin, 2010; Cremin, Gooch, Blakemore, Goff ve Macdonald, 2006).

Araştırmanın yazma becerisine yönelik sonuçlarını destekleyen Aykaç'ın (2011) araştırmasında, çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, çocukların yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Karakuş (2000), drama yönteminin öğrencilerin öykü yazma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşırken Türkel (2011), yaratıcı drama ders planları uygulanan deney grubunun, yazma başarısı ile yazma tutumlarının farklılaştığını tespit etmiştir. Susar Kırmızı (2015) araştırmasında, öğrencilerle 14 hafta gerçekleştirdiği yaratıcı drama ve yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarında anlamlı bir farklılığı ortaya çıkardığını ifade etmiştir.

Araştırmada, yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla oluşturulan uygulama sürecinde, öğrencilere hikâye edici metinler ve düşünce yazıları yazdırılmıştır. Yazı yazma ile drama arasındaki ilişki, yazı türleri açısından ele alındığında; yaratıcı drama sürecinde belli bir türe özgü yazma etkinlikleri yapılırken drama akışı içerisinde oluşturulan deneyimin kesintiye uğradığı, yazılı ürün oluşturulmasından sonra oturumların çıkmaza girdiği gözlenmiştir. Dramada önceden planlanmış bir noktadan başlayarak öğrencileri yazı yazmaya yönlendirmenin; drama ve yazma arasında beklenen ilişkiyi azalttığı, öğrencilerin istedikleri şekilde ve zamanda yazmalarına izin verildiğinde ise yazılı ürünlerin deneyimin bir parçası hâline gelerek kendiliğinden ve hızlı bir şekilde üretildiği görülmüştür (Cremin vd. 2006).

Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin okuduklarını anlama ve anladıklarını yazı ile anlatma becerilerinin geliştiğine dair çalışmalar da mevcuttur (Kaya Güler, 2008). Bir öğretim yöntemi olarak kullanılan drama ile dil becerilerinin ve okuryazarlığın geliştirilebileceği pek çok çalışma ile ortaya konulmuştur (Cremin vd., 2006, s. 273).

6.2. “Okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yöntemi temelli öğretim süreci tasarlanabilir mi?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretim süreçleri içinde farklı aşamalar bulunmaktadır. Sürecin her bir aşamasında ihtiyaç, beklenti, hedef ve öğretim programları rol oynamakta ve sürecin sınırlarını oluşturmaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin yerini tespit etmek ve yaratıcı drama süreci ile yaratıcı dramanın öğrenci üzerindeki etkisini tartışmak için *uygulama süreci* önem arz etmektedir. Araştırma sürecinde belirlenen diğer probleme yanıt bulmak amacıyla, yaratıcı drama yöntemi temel alınarak geliştirilen öğretim süreci

incelenerek, süreç içerisindeki öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğretim sürecinin tüm oturumlarına ilişkin araştırmacı günlüğündeki notlar, oturum açıklamalarına eklenmiştir.

Araştırma sürecinde, bir öğrenci ön test ve son test etkinliklerine katılmamış; ancak yaratıcı drama uygulamalarında yer almıştır. Başka bir araştırmada da sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenci, yazılı ürün ortaya koymamış ancak uygulamalara katılmıştır (Christou, 2011). Çalışma grubunda yer alan, yaratıcı drama uygulamalarına katılıp ön test ve son test uygulamalarına katılmayan öğrenci (D.2), herhangi bir öğrenme güçlüğü yaşamamasına rağmen, defalarca yazmayı ve okumayı sevmediğine dair görüş bildirmiştir. Öğrencinin yazma ve okumaya olan olumsuz tutumunu pekiştirmemek için öğrencinin yaratıcı drama uygulamalarına katılma isteği kabul edilmiş; grup içerisinde yapacağı çalışmalarla becerilerini geliştirmesi hedeflenmiştir. Süreç sonunda deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde D.2, dersten yeterince yararlanamadığı için kendini eleştirmiştir.

Yaratıcı drama yöntemini temel alarak oluşturulan, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan süreç içerisinde, her oturumda öğrencilerin farklı metinlerle buluşması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle yaratıcı drama etkinliklerinin planlanmasında hem kurgusal hem de bilgilendirici metinlere yer verilmiştir. Böylece öğrencilerin sadece hikâye edici metinleri canlandırarak deneyimlemesi değil bilgilendirici metinleri de etkinlikler aracılığıyla çözümlemeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçen uluslararası PIRLS uygulamasında da kurgusal metin ve bilgilendirici metinlere yönelik okuma başarısını tespit etmek amaçlanmıştır. Örneğin, edebî okuma deneyimi, kurgu metinler yoluyla; okurken bilgi edinme ve bilgi kullanma ise bilgilendirici makaleler ile öğretici metinler aracılığıyla ölçülmüştür. PIRLS 2001’de yer alan edebî metinler, kısa hikâyeler şeklinde; bilgilendirici metinler ise harita, örnek, şema, konusal ya da kronolojik olarak sıralanmış fotoğraflar gibi bilgilendirme materyalleri ile oluşturulmuştur (Martin, Mullis ve Gonzalez, 2004, s. 10).

Araştırmada oluşturulan yaratıcı drama süreci, öğrenciler tarafından doğru algılandığı sürece amacına ulaşmış kabul edilmektedir. Bu nedenle araştırma içerisinde, öğrencilerin bu süreci nasıl algıladıkları ve yaratıcı dramaya dair görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrenciler ile yapılan Değerlendirme Atölyesi kapsamında elde edilmiştir.

Değerlendirme atölyesi içerisindeki öğrenci görüşleri *Yaratıcı Dramanın Güçlü Yönleri* ve *Yaratıcı Dramanın Zayıf Yönleri* temaları altında sınıflandırılmıştır.

Yaratıcı Dramanın Güçlü Yönleri teması altında, öğrenciler bu uygulamalar ile iş birlikli çalışma, canlandırma, düşünme, yazı yazma ve psikomotor becerilerinin geliştiğini, kendilerini ve diğerlerini tanımaya yönelik farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yaratıcı drama etkinlikleri ile öz güven kazandıklarını, kelime hazinelerinin geliştiğini, yaratıcı drama etkinlikleri ile birden çok konuda bilgi ve beceri kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Değerlendirme atölyesi içerisinde öğrenciler, öz güvenlerinin geliştiğine ve hem kendilerinin hem de arkadaşlarının yeteneklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Drama ile okuma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan başka bir araştırmada, öğrencilerin drama etkinlikleri ile iletişim becerilerinin geliştiği, duygularını utanmadan ifade edebildikleri, sosyal becerilerinin daha iyi hâle geldiği gözlenmiştir. Ayrıca drama sürecinde öğrencilerin öğrenme sürecinde neyi sevdikleri ve arkadaşlarının yetenekleriyle ilgili farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Öğrenciler, drama sayesinde okumanın önemini anladıklarını; okuma ve öğrenme becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin algılarına göre, drama onların okuma hızını da artırmıştır (Güngör, 2008). Bu bulgular, araştırmanın yaratıcı dramanın uygulanabilirliğine ilişkin sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada, deney grubunda yer alan 12 öğrenci, yaratıcı drama etkinlikleri ile kelime hazinelerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Drama, dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığında hem öğretmenin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırmakta hem de öğrencilerin tüm dil becerilerini güçlendirmektedir. Birçok öğretmen dramayı, kelime öğretimi ve okumada güçlü bir motivasyon unsuru olarak görmektedir (McCaslin'den akt. Huey, 2000, s. 13). Dramanın öğrencilerin kelime dağarcığı üzerindeki etkisini görmek amacıyla yedi yaşındaki öğrencilerle yürütülen araştırma, kelime bilgisi açısından en çok artışın drama kullanılan sınıflarda gerçekleştiğini göstermiştir (Ragnarsdóttir ve Thorkelsdóttir, 2013). Karateke (2006) de çalışmasında yaratıcı dramanın, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki kelime dağarcığı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma içerisinde kelime hazinesini geliştirmek asıl amaç olmasa da okuma ve yazmaya yönelik yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Kelime öğretimi sürecinde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanırken metinlerde yer alan bazı tanımlayıcı kelimelerin (örneğin; açlık, açgözlülük, kötülük gibi) canlandırılma sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin zihinlerinde bu kelimelerin anlamlarını açıklığa kavuşturmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler canlandırdıkları kelimelerle aynı anlamdaki kelimeleri düşünmeye sevk edilerek kelime hazinelerinin geliştirilmesi

sağlanabilmektedir (Ross ve Roe, 1975). Araştırmada ortaya çıkan bu sonucun, öğrencilerin canlandırma esnasında kendilerini süreçte kullanılan metnin içerisinde yer almayan kelimeler ile ifade etmeye çalışmaları ve süreçte kullanılan metinler aracılığıyla yeni kelimeler edinmeleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler, yaratıcı drama uygulamaları ile öz güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu durumun, yaratıcı drama etkinliklerinin oluşturduğu atmosferle ilgili olduğu düşünülmektedir. Sözel ifade, derslere kıyasla daha rahat bir atmosfere sahip olan yaratıcı drama ortamlarında, daha kolay ve daha doğal olarak gelişmektedir. Öğrenciler, canlandıkları hikâyeyi devam ettirmeye ihtiyaç duyduklarından, *kendiliğinden* akıcı konuşmayı öğrenmekte ve hikâyedeki karakter ile bütünleştiklerinden sıkılganlıklarını kaybetmektedirler (Ross ve Roe, 1975). Türkçe dersi, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini amaçladığından, bu bulgunun Türkçe dersi içerisinde yaratıcı drama etkinliklerinin kullanılmasını desteklediği düşünülmektedir.

Yaratıcı Dramanın Güçlü Yönleri teması altında öğrenciler, yaratıcı drama uygulamalarını Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, beden eğitimi, görsel sanatlar dersleri ile ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, yaratıcı dramanın öğrencilerde disiplinler arası bir farkındalık yarattığını, birçok derste kullanılabilir bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Yaratıcı Dramanın Zayıf Yönleri teması altında öğrenciler, yaratıcı drama uygulamalarında yaşadıkları problemlere değinmişlerdir. Değerlendirme atölyesinde elde edilen öğrenci görüşleri içerisinde, iş birlikçi çalışmaya karşı ön yargılı ifadeler, yaratıcı drama etkinliklerinde ortaya çıkan gürültüden duyulan rahatsızlıklar, arkadaşlarının rahatsız edici davranışlarına yönelik cümleler, yaratıcı dramanın zayıf yönleri içerisinde ele alınmıştır.

Dil öğrenimi, dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine bağımlı ve dil öğretiminin her bir unsuru birbiriyle ilişkilidir. Dil öğrenim sürecine katılan her bir öğrencinin tek tek bilgi geçmişi ve deneyimi, öğrenme sürecine etki etmektedir. Öğrenciler drama etkinlikleriyle kaynaşırken birbirleriyle etkileşimde olmak ve birbirlerine güvenmek zorunda olduklarından, drama etkinliklerinin iş birlikli çalışmayı desteklediği bilinmektedir (Milord, 2007, s. 18). Öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerine yönelik yansıtıcı günlüklerine bakıldığı bir araştırmada, iş birliği yeterince sağlanamadığında dramanın yararsız olduğuna dair ifadeler göze çarpmıştır (Cormack, 2003). İş birliğine yönelik yapılan başka bir çalışmada, öğrencilerin yöntemle alışana kadar geçen sürede gürültü yaptıklarını,

fakat öğretmenin yöntemi ve neler yapılacağını açıklaması durumunda problemin çözüldüğü ifade edilmiştir (Albayrak, 2006, s. 84). Ancak, bu araştırma kapsamında yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğrenciler, sıklıkla iş birlikli çalışma ve grup oluşturma konusunda karmaşa yaşamıştır. Bu durumun, öğrencilerin geleneksel sınıf ortamında bireysel çalışmaya alışkın olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde günümüz insanından beklenen iş birlikli çalışma becerilerinin göz ardı edilmesi nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin iş birlikli öğrenme becerilerini geliştirmek için grup etkileşimi önemlidir. 9-13 yaş grubu öğrencilerle yapılan yaratıcı drama uygulamalarında, öğrencilerin okuduklarını arkadaşlarıyla birlikte canlandırmak konusundaki bakış açılarının değişmediği belirlenmiş ve bunun sebebi olarak 8 haftalık uygulama sürecinin grup etkileşimi oluşturmada yetersiz olduğu görüşü sunulmuştur (Yılmaz, 2009, s. 108). Bu araştırma, 14 hafta sürmesi ve aynı sınıfta okuyan öğrencilerle yürütülmesine rağmen, öğrencilerin iş birliği konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, geleneksel öğretim ortamlarının değiştirilmesinin, bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yapılan araştırmalarda; yapılandırmacı öğrenme anlayışının uygulanacağı sınıf ortamlarında iş birliğine dayalı grup çalışmalarının yapılması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçek yaşamla ilgili etkinlikler düzenlenmesi önerilmiştir (Arslan, Orhan ve Kırbaz 2010). Ancak yapılandırmacı sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci rollerine bakıldığında, öğrencilik yaşantılarında pasif olmaya alışan öğrencilerin bu ortamlarda başlangıçta zorluklar yaşadıklarını, alıştıkları öğrenci rolünden kurtulmanın ve çok fazla sorumluluk almanın öğrencilere zor geldiği görülmüştür (Koç, 2006, s. 63). Drama yöntemi, öğrencilerin aktif katılımını gerektirmektedir. Bu nedenle drama yürütücüsü olan öğretmenin, öğrencileri iş birliği ve etkileşim kurma konusunda teşvik etmesi gerekmektedir (Ragnarsdóttir ve Thorkelsdóttir, 2013). Drama yürütücüsü olan öğretmenler ile yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğretmenlerden beklenene bakıldığında, yaratıcı drama yönteminin yapısalcı öğrenme ortamlarında kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yaratıcı Dramanın Zayıf Yönleri teması içerisinde öğrenciler, yaratıcı drama sürecindeki gürültü ve karmaşadan rahatsız olduklarını ifade ederken, gürültü ve karmaşaya sebep olan öğrencilerin ders sürecinden uzaklaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çoruh (1950), sınıf içerisinde kavgacı olan öğrencilerin, çalışmayı ihmal ettiklerini, sevimsiz hareket ve ifadeleriyle kötü etkiler yarattıklarını ifade etmesine rağmen bu öğrencilerin hareketten

menedilmemeleri gerektiğini söylemektedir. Sınıf düzenini bozan öğrencilerin, iyi idare edilen hareket ve oyunlarla diğerleri gibi olmayı, düşünmeyi, hareket etmeyi öğrenecekleri ve sosyal çevreye ısınacakları belirtilmektedir. Bu düşünce çerçevesinde araştırmanın uygulama sürecinde, sınıfta karmaşa yaratan öğrenciler yaratıcı drama etkinliklerinden uzaklaştırılmamıştır. Bu öğrenciler, değerlendirme atölyesi içerisinde dersin kıymetini bilemediklerini belirterek süreçten yeterince yararlanamamalarına ilişkin pişmanlıklarını dile getirmişlerdir.

Deney grubunda yer alan öğrenciler, yaratıcı drama uygulamasına yönelik önerilerde de bulunmuştur. Öğrenciler yaratıcı drama uygulamalarına daha uzun zaman ayrılması, canlandırmalarının çok uzun sürdürülmemesi, yaratıcı drama uygulamalarının daha geniş ve aydınlık ortamlarda yapılmasına dair öneriler sunmuşlardır.

Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen değerlendirme atölyesinde öğrencilerden mektup yazma ve okuma, yazma, yaratıcı drama kavramlarını tanımlamaya ilişkin elde edilen bulgular, yaratıcı dramanın uygulanabilirliği çerçevesinde ele alınmıştır.

Öğrenciler, yaratıcı drama sürecine yönelik yazdıkları tanımlamalarda, bu sürecin hayal güçlerinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yaratma mutluluğu, zihinsel ve duygusal olarak çocuğun kapasitesini geliştirirken, çocuk kendi gerçekliğinde hikâye karakterini tam ve zengin bir şekilde yaşamaktadır (Woods, 1960, s. 21). Bu durum, drama etkinliklerinin öğrencileri, hayal gücünü kullanmaya teşvik eden doğaçlama aracılığıyla, bir öyküye tamamen dâhil olma şansı verdiğini göstermektedir (Güngör, 2008). Sınıfta yaratıcı drama kullanımı, yaratıcılık ve hayal gücünün geliştirilmesinde faydalı bir araç olarak kabul edilmektedir (Annarella, 2000). Dramada hayal gücü, harekete geçmenin bir yolu olarak görülmektedir. Yaratıcı drama, her türlü olayın ve rastlantının geliştirilebileceği yaratıcı bir bağlam oluşturmaktadır. Bu bağlamda eylemler, sadece bir şey *yapmakla* kalmamakta, *başkasıymış gibi* davranmak için de öğrencileri harekete geçirmektedir (Christou, 2011, s. 51). Yaratıcı drama ile ilgili yapılan diğer araştırma bulgularında da yer aldığı üzere, yaratıcı drama öğrencilerin hayal gücünü geliştirmektedir. Hayal gücü ve yaratıcılık, problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretim süreçlerinin amaçları, modern toplum içerisinde birey olarak yer alan öğrencilerin, problem çözme becerisine sahip olmasını gerektirmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramının amaçları arasında da toplumu yeniden oluşturacak, değiştirecek ve dönüştürecek olan bireylerin, öncelikle problem çözme becerilerine sahip olması beklenmektedir.

Yaratıcı drama sürecinin öğrencilere kazandırdığı hayal gücünü kullanma ve yaratıcılık özellikleri, problem çözme süreçlerinde öğrenciler tarafından yardımcı unsurlar olarak kullanılabilir. Kendi zihinsel süreçlerini öğrenme ortamına aktaran ve bu yönde davranması konusunda teşvik edilen öğrenciler, öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya gönüllü ve hazır hâle gelmektedir. Bu döngü içerisinde öğrencinin hem öğrenme sürecini doğru bir şekilde yapılandırması hem de hayallerini gerçekleştirmesine olan inancının artacağı düşünülmektedir:

“Hayal, olabilecek ya da yapılabilecek şeyler yaratırken fantezi var olmayan ve asla var olamayacak şeyler ortaya çıkarır. Kim bilir, belki de gerçekleşirler. Fantezi, Uçan Halı öyküsünü ortaya çıkardığında, bir gün uzaya doğru kanatlanabileceğimizi kim düşünebilirdi?” (Stanislavsky, 2003, s. 60).

Öğrenciler yaratıcı drama tanımlarında, yaratıcı dramanın etkili iletişim ve ana dili güzel kullanmaya katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Drama ile öykülerin yeniden canlandırılması, öğrencilerin hikâyenin bir bütün olarak nasıl oluştuğunu anlamalarına olanak tanıdığı için öğrencilerin anlatı yeteneklerini güçlendirmede etkili araçlar olarak kabul edilmektedirler (Martinez, 1993, s. 682). Drama sürecinde dinleyici olarak iletişim içerisinde yer alan öğrenci; doğru kelimeleri seçmenin ve açık bir şekilde konuşmanın iletişim için önemini keşfetmektedir (Ross ve Roe, 1975). Bu bulgular, yaratıcı dramanın dil öğretiminin amaçlarına yönelik etkisini gözler önüne sermektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencilerden beklenen *kendini ifade edebilme* becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamakta, öğrencilerin sosyal hayat içerisinde iletişim kurma yeterliliklerini arttırmaktadır.

Yaratıcı Dramanın Uygulanabilirliği teması içerisinde öğrenciler yaratıcı drama tanımları yaparken, yaratıcı dramanın hayal kurma, araştırma gibi farklı becerilerin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yaratıcı drama, kişisel katılım çerçevesinde oluşturulan deneyimlerin öğrenilmesi, bilgi edinilmesi ve bilginin hafızada saklanması arttırabildiği gibi bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin araştırma yapma isteği de teşvik edilmektedir (Woods, 1960, s. 20). Yaratıcı drama etkinliklerinin sağladığı yararların öğrenciler tarafından ifade edilmesi, yöntemin barındırdığı özelliklerin uygulama sürecinde doğru yansıtıldığının göstergesi olarak düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuma eylemine yönelik tanımlamalarında, 22 öğrencinin okumaya yönelik olumlu tutum bildirdiği, üç öğrencinin ise olumsuz tutum gösterdiği görülmüştür. Yaratıcı dramanın okuma becerisine yönelik etkisini araştıran çalışmalarda, yöntemin okumaya

tutumunu gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Yılmaz (2009), yaptığı çalışmada yaratıcı drama uygulamalarının çocukların okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini; Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner (2018) ise çalışmalarında yaratıcı dramanın okuma motivasyonunu etkilerken okuma tutumuna etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Susar Kırmızı (2008) çalışmasında, yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, okuduğunu anlama stratejilerini geliştirme konusunda ise yaratıcı dramanın etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Önemli bir motivasyon aracı olan dramada, öğrenciler hikâyenin hangi bölümünün canlandırılabilmesine karar vermek, hikâyedeki karakterleri ve olayları anlamak, karakter hakkında fikirlerini geliştirmek için önceki bilgilerinden yararlanmak ve canlandırmada kullanabilecekleri malzemeleri bulmak gibi çeşitli sebeplerle okumaya teşvik edilmektedirler (Miccinati ve Phelps, 1980, s. 269). Bu araştırmanın sonucunda da yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerisine yönelik olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür. Yaratıcı drama etkinliklerinin canlandırma aşamasında temel alınan metinler, öğrencilere benzer ya da aksi yönde iletiler içeren geçmiş okumalarını hatırlatmayı sağlamaktadır. Böylece, ön bilgiler yeni bir duruma aktarılarak okuma-anlama inşası gerçekleşmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin yazma kavramına yönelik tanımlamalarında, 15 öğrenci yazmaya karşı olumlu tutum sergilerken 10 öğrenci, yazma eyleminden hoşlanmadığını ifade etmiştir.

En son kazanılan dil becerisi olan yazmaya yönelik öğrenci tutumlarını araştıran birçok araştırma bulunmaktadır. Türkçe öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenler, öğrencilerin en çok zorlandıkları ve sıkıldıkları konuların dil bilgisi ve yazma olduğunu belirtmişlerdir (Dönmez ve Akar Vural, 2014, s. 41). Öğrencilerin yazmayı bir angarya ve yapılması gereken bir okul işi olarak gördükleri, birçoğunun yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri görülmüştür (Christou, 2011, s. 11). Öğrencilerin yazı yazmayı sevmemeleri ve yazma konusu belirlerken zorlanmalarının, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Cormack, 2003). Öğrencilerin hayal güçlerinin farkına varmaları ve hayalleri hakkında çekinmeden konuşmaları sağlandığında, yazı yazma konusunda da isteklerinin artacağı düşünülmektedir. Hayal gücü ve yaratıcılıkla ilgilenmeye başlayan öğrenciler, yaratıcı düşüncelerine odaklanmayı ve bu düşünceyi ifade edebilecek sonuçlara ulaşmayı öğrenmektedirler (Annarella, 2000). Yazma becerisine yönelik olumsuz tutumların değiştirilmesi için öğrencilerin eğlenerek yazma etkinlikleri yapabilecekleri ortamlar yaratan yaratıcı drama, etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Deney grubu

öğrencilerinin yazma becerisine yönelik puanlarının son test lehine değişmesi de bu bulguyu desteklemektedir.

Yazı yazmanın sadece bir ders ya da not aracı olarak görülmesi ve öğrencilerin bu süreçte bireysel çalışmalara yönlendirilmesi, yazma becerisine olan olumsuz tutumu güçlendirmektedir. Laurin (2010), öğrencilerin yazma becerisi üzerine öykü temelli drama uygulamalarının etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin yazma seviyesini belirlemek için onlardan yazılı bir ürün isterken onların fikirleri, oluşturdukları hikâyelerin kalitesi ve ellerinden geleni yaptıklarında ne kadar iyi yazdıklarını görmek istediği söylenmiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutumlarının azaltılmasında, öğrencilere, yazıların notlandırılmasından ziyade içeriğinin önem taşıdığını hissettirecek etkinliklerin yararlı olacağı düşünülmektedir. Yenilenen öğretim programlarının önerdiği süreç değerlendirmesinin, öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin, yaratıcı drama etkinliklerinin devam etmesine ilişkin önerileri olmuştur. Bu araştırmaya benzer şekilde, okuma becerilerinin geliştirilmesinde drama yönteminin kullanıldığı araştırmalarda, öğrencilerin okumaya karşı ilgilerinin artmasının yanı sıra drama etkinliklerinin sonuna yaklaşıldığında neredeyse tüm öğrencilerin drama çalışmalarına devam etmeye yönelik görüşlerine yer verilmiştir (Henderson ve Shanker, 1978; Gray 1987). Öğrencilerin ders içi etkinliklere yönelik tutumlarının onların başarıları üzerinde etkisi olduğu düşünüldüğünde, yaratıcı drama etkinliklerinin ders sürecine dâhil edilmesinin Türkçe derslerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilerin yaratıcı dramaya yönelik olumlu yaklaşımları, başka araştırma sonuçlarında da görülmüştür. Yaratıcı dramanın ilgi yaratması, onu derslerde kullanılabilir hâle getirmektedir. Türkçe öğretmenlerine derse öğrencinin ilgisini çekmek için başvurdukları yollar sorulduğunda, öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin aktif olduğu oyun ve etkinliklere yer verdikleri, en çok drama ve münazara etkinlikleri yaptıkları ve bu etkinlikler ile öğrencilerin dersten keyif almalarını sağladıklarını ifade ettikleri görülmüştür (Dönmez ve Akar Vural, 2014, s. 40-41). Öğrenci görüşleri ve yaratıcı drama süreçleri göz önünde bulundurulduğunda, yaratıcı drama yöntemini temel alan öğretim süreçlerinin planlanabilir olduğu belirlenmiştir. Serin (2005), çalışmasında yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin bir model önerisi sunmuş; Uysal (2014), dinleme ve konuşma becerilerinin yaratıcı drama yöntemi ile geliştirilmesini amaçlayan bir model ortaya koymuştur. Araştırmanın, yaratıcı

drama yöntemini temel alan, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir uygulama sürecinin planlanmasına ilişkin denencesi, bu bulgular neticesinde doğrulanmaktadır. Yaratıcı drama yönteminin uygulama sürecini içeren çalışmaların, uygulama süreci planlarına yer vermesinin, yöntemin Türkçe dersinde uygulanmasını arttıracakı düşünülmektedir.

6.3. Öneriler

Miccinati ve Phelps, sınıfta drama uygulamalarının temelinin öğrencilerin özgür bırakılması ve doğuştan getirdikleri yetilere teslim edilmesi gerektiğini şu şekilde açıklamışlardır: *“Öğrencilere bir hikâye verin. Yeterli miktarda çocukluk hayal gücü, biraz cesaret ve çocukların doğal rol yapma yeteneklerini ekleyin. Ve sınıfta drama uygulamanız hazır.”* (Miccinati ve Phelps, 1980). Kullanımına yönelik ön hazırlığın, hedef kitlenin doğasında yer aldığı yaratıcı drama uygulamalarından yola çıkılarak geliştirilen öneriler şunlardır:

6.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yaratıcı drama çalışma planlarının öğretim programı ile örtüşmesi, bu etkinliklerin öğrenme sürecinde kullanımını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle araştırmacıların planladıkları yaratıcı drama etkinliklerini MEB ile paylaşımları, yöntemin kullanımına katkı sağlayacaktır.

Türkçe öğretimi, bütüncül bir süreç içerdiğinden tek dil becerisine yönelik çalışmalarla birlikte tüm dil becerilerine yönelik kazanımları içeren çalışmalar da planlanmalıdır. Yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi kabul edilebilir olduğundan, öğrencilerin farklı açılardan gelişmesini sağlayacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşar (1998), öğrencilerin problem çözme yetenekleri ile yaratıcılıklarının geliştirilmesinde yapısalcı öğrenme ortamlarının etkililiğini sınavacak deneysel araştırmaların yapılması gerektiğini önermiştir. Yaratıcı dramanın yapısalcı yaklaşıma uygun bir yöntem olduğu kabulünden hareketle, öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecindeki tüm gelişim aşamalarına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmalar özetleme, sorgulama, görselleştirme, ön bilgileri harekete geçirme, metin yapılarını tanıma, çıkarım yapma, iş birlikli öğrenme ve anlama sürecinin takip edilmesi gibi okuduğunu anlama stratejilerinin, okuma konusunda sorun yaşayan öğrenciler için faydalı olduğunu göstermektedir (Garcia, 2014, s. 3). Yaratıcı drama yöntemi ile oluşturulan ve

belirtilen süreçleri içeren uygulamaların, okuma becerisine yönelik etkisini ortaya koyan araştırmalar, alanyazına katkı sağlayacaktır.

Çağın beklenti ve ihtiyaçlarına göre güncellenen öğretim programlarının hedef, beklenti ve kazanımlarını temel alarak yaratıcı drama süreçleri planlanabilir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi yetkinlik alanlarının, yaratıcı drama yöntemi ile Türkçe derslerine nasıl dâhil edileceğine dair araştırmaların, yeni öğretim programı kapsamında, yöntemin kullanılmasını arttıracığı düşünülmektedir.

Okuma ve yazma becerileri, tüm derslerde öğrenciler için bilgi edinme ve bildiklerini ifade etme araçları olarak kullanılmaktadır. Günümüz eğitim felsefelerinin disiplinler arası yaklaşıma önem vermesinden hareket ederek, yaratıcı drama ile bütünleştirilen okuma ve yazma becerilerinin, disiplinler arası çalışmalardaki etkisinin araştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde ortaya çıkan değişimler incelenirken öğrencilerin iş birliğine dayanan çalışmalarda yaşadıkları sorunlar ile iş birlikli çalışma becerilerinin geliştiğine dair ifadeleri ortaya konmuştur. Öğrencilerde çok yönlü bir gelişimi sağlayan yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumları ile iş birlikli çalışma becerilerinin kalıcılığına etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Rol oynama, öğrencilerin belirli roller oynayarak, bazı durumlarda nasıl davranmaları gerektiğine karar vermelerine yardımcı olmaktadır (George, 2000, s. 6). Hem iş birlikli süreç içerisindeki çalışmalarda hem de okul dışındaki yaşantıda, karar verme becerileri birey için önem taşımaktadır. Bu becerinin geliştirilmesine katkı sağlamak adına, öğrenciler yaratıcı drama uygulamalarına katılmaya teşvik edilmelidir.

Yaratıcı drama yöntemi ile okuma ve yazma becerilerinin geliştirilebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak her seviyede yaratıcı drama ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin akademik çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. İlâveten, yaratıcı drama yönteminin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi farklı sosyoekonomik düzeylerde de araştırılmalı, araştırma sonuçları karşılaştırılarak yöntemin tüm devlet okullarında kullanılabilirliğini arttırmak için öneriler geliştirilmelidir.

Araştırmacılar tarafından Türkçe derslerinde kullanılmak üzere, mevcut öğretim programı kazanımlarına dayanan yaratıcı drama planları içeren çalışma / ders kitapları oluşturulabilir.

Türkçe öğretmenliği lisans programı içerisinde yer alan Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında, yaratıcı drama yönteminin öğretilmesinde birlik sağlamak adına, derse yönelik öğretim programları hazırlanabilir. Bu ders kapsamında yaratıcı drama yöntemini uygulamak için gerekli olan yeterlilikler belirlenmelidir. Bu yeterlilikler çerçevesinde, Türkçe öğretmen adaylarının hazırladıkları yaratıcı drama öğretim planlarının uygulanması ve uygulamalara dair dönütler verilmesi sağlanmalıdır.

Öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasında, yöntemin planlanmasından uygulanmasına kadar tüm aşamaların kontrolünü içeren puanlama anahtarları hazırlanabilir. Bu puanlama anahtarları ile yaratıcı dramanın tüm aşamalarının ders planları içerisinde yer alması sağlanabilir.

Yaratıcı drama yönteminin uygulama sürecinde, araştırmacıların ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar tespit edilerek bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirilen çalışmalar ile alanyazına katkı yapılabilir.

6.3.2. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

Öğrenme sürecini yönlendiren eğitim felsefelerinin ve dil öğrenme araştırmalarının, öğrenme ortamlarının yaparak-yaşayarak, deneyimleyerek oluşturulması fikrine dayanarak, Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaları konusunda teşvik edilmeleri ve hizmet içi kurslara yönlendirilmeleri gerekmektedir. Yaratıcı dramanın birçok teknik barındırması ve alanyazında karşılaşılan tekniklere yönelik kavram yanılgıları nedeniyle öğretmenlerin yaratıcı drama teknikleri konusunda eğitilmeleri önerilmektedir. Tiyatro etkinliklerinin aksine, yaratıcı drama etkinlikleri uzun bir hazırlık süreci gerektirmemekte, oyun kısa bir sürede tasarlanıp uygulanmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2005). Öğretmenler yaratıcı dramanın bu özelliği ile karşılaştıklarında, öğretim sürecini aksatmaya yönelik endişeleri de giderilecektir.

Yaratıcı drama yönteminin etkili bir şekilde uygulanması için bu dersleri, yönetime yönelik yeterli bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerin yürütmesi sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme süreçlerine uygun olarak kullanılabilecek öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için okulların fiziksel olanakları iyileştirilmeli, öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Türkçe öğretmenleri tarafından, Türkçe dersleri içerisinde kullanılacak yaratıcı drama etkinliklerinin sürekliliği sağlanmalıdır. Öğretmenler, Türkçe dersi konularına yönelik yaratıcı drama çalışmalarını takip ederek bu çalışmalardan derslerinde nasıl yararlanabileceklerine ilişkin diğer öğretmenler ya da araştırmacılar ile fikir alışverişinde bulunmalıdırlar.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem.
- Adomat, D. S. (2012). Drama's potential for deeping young children's understandings of stories. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 343-350.
- Ajdukiewicz, K. (1994). *Felsefeye giriş temel kavramlar ve kuramlar* (A. Cevizci, Çev.). Ankara: Gündoğan.
- Ajdukiewicz, K. (2010). *Felsefeye giriş temel kavramlar ve kuramlar* (A. Cevizci, Çev.). İstanbul: Say.
- Akar Vural, R., & Somers, J.W. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Akar, R. (2000). *Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi: Dorothy Heathcote'un uzman rolü yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 311-319.
- Akkocaoğlu Çayır, N., & Erdoğan, T. (2016). Dramada planlama. T. Erdoğan (Ed.), *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama içinde* (s. 109-129). Ankara: Eğiten.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 16, 16-20.
- Alacapınar, F. G. (2016). Eğitim felsefeleri, geleceğin okulu ve öğretmeni. E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar içinde* (s. 17-30). Konya: Çizgi Kitabevi.

- Albayrak, L. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alpar, R. (2006). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Ankara: Nobel.
- Altıntaş, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin işlenişine yönelik hazırlanan drama yönelimi eğitim programının istenen davranışları kazandırmaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Annarella, L.A. (2000). Using creative drama in the writing and reading process. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED445358.pdf>.
- Arslan, A., Orhan, S. & Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aslan, D., & Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı öğretim kuramının felsefi paradigmaları: bir derleme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 56-71.
- Ataman, M. (2013). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pegem.
- Atik, S., & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Aykaç, M. (2009). Türkçe ders kitaplarında önerilen yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanabilirliği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 19-34.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N., & Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 25-45.

- Bada, S.O. (2015). Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
- Bağcı Ayrancı, B., & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130.
- Bal İncebacak, B. (2017). The comparison of stories written by using creative drama and demonstration methods. *The Journal of International Social Research*, 10(49), 408-415.
- Bal, B. (2014). Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme. *Turkish Studies*, 9(9), 247-257.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A., Coşkun, E. & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1938). *Toplu tedris*. İstanbul: Sebat Basımevi.
- Barın, M. (1997). *Dinleme konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulanışı*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bayburtlu, Y.S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- Bayrak Cömert, Ö. (2017). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarına yönelik bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1331-1344.
- Bayraklı, B. (2002). *Mukayeseli eğitim felsefesi sistemleri*. İstanbul: Seçil Ofset.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education (Fifth edition)*. London: Pearson.
- Burnet, J. (2008). *Aristoteles eğitim üzerine* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say.

- Büyükdüvenci, S. (1983). Varoluşçuluğun eğitim boyutuna eleştirel bir yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 401-411.
- Chrenka, L. (2001). Misconstructing constructivism. *Phi Delta Kappan International*, 82(9), 694-695.
- Christou, C. (2011). *An investigation of writing in a primary class using drama*. Doctoral Dissertation, University of Exeter, England.
- Cormack, R. (2003). *Creative drama in the writing process: the impact on elementary students' short stories*. Master's Thesis, The University of Northern British, Columbia.
- Cremin, T., Goouch, K., Blakemore, L., Goff, E., & Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing: seizing the moment to write. *Research in Drama Education*, 11(3), 273-291.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research (1st.ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crumpler, T. P. (2005). The role of educational drama in the composing processes of young writers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(3), 357-363.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Çoruh, S. (1950). *Okullarda dramatisasyon*. İstanbul: Işıl.
- Çöklü Özkan, E. (2018). *Türkçe dersinde yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dagar, V., & Yadav, A. (2016). Constructivism: a paradigm for teaching and learning. *Arts and Social Sciences Journal*, 7(4). Doi: 10.4172/2151-6200.1000200
- Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.

- Dönmez, B., & Akar Vural, R. (2014). 6. sınıf Türkçe öğretim programının ve sınıf-içi uygulamaların yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevresi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(1), 35-56.
- DuPont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Reading Research and Instruction*, 31(3), 41-52.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. baskı)*. Ankara: Anı.
- Erdem, A., & Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1130-1148.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, G. (2016). *Drama ve iş birlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 6(12), 23-38.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö. & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.
- Ergün, M. (2005). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s. 47-72). Ankara: Pegem.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Erkılıç, T. A., & Himmetoğlu, B. (2015). İdealist felsefenin eğitim yönetimine ve klasik yönetim yaklaşımlarına etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 94-108.
- Fleming, M. (2017). *Starting drama teaching*. Abingdon: Routledge.
- Furman, L. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173-178.

- Gangi, J. M. (2004). *Encountering children's literature: an arts approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Garcia, E. K. (2014). *The diffusion of a teaching practice: how secondary teachers describe adopting process drama to teach reading comprehension*. Doctoral Dissertation, Capella University, Minnesota.
- Gatt, S., & Vella, Y. (eds.). (2003). *Constructivist teaching in primary school: example in social studies, science, mathematics, design and technology and ICT*. Malta: Agennda Publishers.
- George, N. J. (2000). Beneficial use of dramatics in the classroom. *The New England Reading Association Journal*, 36(2), 6-10.
- Gezer, İ. (2012). *Değişen dünyada eğitim*. İstanbul: BİLSAM.
- Glaserfeld, E. v. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-15). Erlbaum: Hillsdale.
- Göçer, A. (2018). *Yazma uğraşı-yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Gray, M.A. (1987). A frill that works: creative dramatics in the basal reading lesson, *Reading Horizons*, 28(1), 5-11.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Güçlüol, K. (1986). Gençlik ve idealizm. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 4-10.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güngör, A. (2008). Effects of drama on the use of reading comprehension strategies and on attitudes toward reading. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1), 1-30.
- Henderson, L. C., & Shanker, J. L. (1978). The use of interpretive dramatics versus basal reader workbooks for developing comprehension skills. *Reading World*, 17(3), 239-243.

- Huey, J. A. (2000). *Comparison of first grade children receiving traditional instruction or traditional instruction with drama supplements and its effects on reading fluency*. Master's Thesis, Johnson Bible College, Knoxville, TN.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim II. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kelner, L. B., & Flynn, R. M. (2006). *A dramatic approach to reading comprehension strategies and activities for classroom teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kocabaş, A. (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 203-212.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.

- Koç, K. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde dramatizasyonla yaratıcı dramanın karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kök, M. (2016). Nurettin Topçu'nun idealizmi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4, 37-48.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında dramatizasyonun etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Krueger, A., & Ranalli, K. (2003). *To be or not to be dramatic! The effects of drama on reading ability*. Research Project, Saint Xavier University, Chicago.
- Kurudayıoğlu, M., & Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Laurin, S. (2010). *The effect of story drama on children's writing skills*. Master's Thesis, Concordia University, Montreal, Canada.
- Liu, C. C., & Chen, I. J. (2010). Evolution of constructivism. *Contemporary Issues In Education Research*, 3(4), 63-66.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (Sevgi teması örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Gonzalez, E.J. (2004). *International achievements in the processes of reading comprehension*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martinez, M. (1993). Motivating dramatic story reenactments. *The Reading Teacher*, 46(8), 682-688.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry (7th ed.)*. London: Pearson.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB, (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.
- MEB, (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

- Miccinati, J. L., & Phelps, S. (1980). Classroom drama from children's reading: from the page to the stage. *The Reading Teacher*, 34(3), 269-272.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milord, M. (2007). *The effect of using storytelling on reading comprehension through drama and theater*. Master's Thesis, State University of New York, Brockport.
- Nurses, G. (2014). *7. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrenci başarısına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Nutku, Ö. (1990). *Dram sanatı (tiyatroya giriş)*. İstanbul: Kabalcı.
- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Osborne, R. (T. y.). *Herkes için felsefe*.
- Pat, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.)*. London: Sage.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/18810/>
- Ragnarsdóttir, Á. H., & R. B. Thorkelsdóttir (2013). Can drama, through Icelandic Tales, increase children's vocabulary? Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED557063>.
- Reynolds, R. E. (2002). Understanding the nature of reading comprehension. Retrieved from <https://sprakaloss.se/english/understanding-the-nature-of-reading-comprehension/>

- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94, 55-64.
- Ross, E. P., & Roe, B. D. (1975, May). *Creative drama for building proficiency in reading*. Paper presented at the 20th Annual Meeting of the International Reading Association, New York.
- Samuels, S. (2011). *A dramatic approach to enhancing reading comprehension skills in the elementary school*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minnesota.
- Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Schmidt, T., Goforth, E., & Drew, K. (1975). Creative dramatics and creativity: an experimental study. *Educational Theatre Journal*, 27(1), 111-114.
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Serin, A. (2005). *Yaratıcı dramayla kurgulanmış yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin bir model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Sjøberg, S. (2010). Constructivism and learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 485-490). Oxford: Elsevier.
- Smith, C., Nerantzi, C., & Middleton, A. (2014). Promoting creativity in learning and teaching. Retrieved from www.iced2014.se/proceedings/1120_Smith.pdf.
- Sönmez, K. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarında yaratıcı drama yoluyla işlenebilecek metinlerin çözümlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.

- Sözer, M. A., & Sel, B. (2015). John Dewey'in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 313-327.
- Stanislavsky, C. (2003). *An actor prepares*. New York: Routledge.
- Sun, P. (2003). Using drama and theater to promote literacy development: some basic classroom applications. *Eric Clearinghouse on Reading English and Communication*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED477613>.
- Susar Kırmızı, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama başarısına etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 59-71.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 95-109.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve 5e öğrenme döngüsü modeli. *Eğitime Bakış*, 17, 58-62.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretme eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Şişman, M. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tümtürk Yılmaz, T. (2000). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile diksiyon becerileri kazandırmaya ilişkin bir model önerisi yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: ilköğretim 8. sınıf*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ulubey, Ö., & Aykaç, N. (2017). Türkiye cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilköğretim programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202.

- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Doğu Batı.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Woods, M. S. (1960). Learning through creative dramatics. *Educational Leadership*, 18, 19-23.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2005). *Tiyatro ve canlandırma-sahneleme teknikleri*. Ankara: Akçağ.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının I. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 93-116.
- Yılmaz, Z. (2004). Aristoteles'in eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 148-159.
- Zorbaz, K. Z., & Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415-1435.

EKLER

EK 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Velilerine Gönderilen İzin Belgesi

Sayın Veli,

Okulumuz 7/J sınıfı ile yaratıcı drama uygulamaları yapılacaktır. Uygulanacak yaratıcı drama atölyeleri genel yapıda yaratıcılığı, iletişim becerilerini, hayal gücünü, empati yeteneğini geliştirmeyi; özel yapıda ise okuma ve yazma becerilerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Çocuklarımızın eğitiminde daha başarılı olmalarını sağlamak, sosyal gelişimlerinin ve ifade yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunmak amacıyla Gazi Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak görev yapan bir yaratıcı drama uzmanı ile iş birliği yapılarak düzenli eğitim almalarını sağlamak hedeflenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığından ve okul idaresinden gerekli izinler alınmış olup çalışma süresi boyunca Gazi Üniversitesi ile iş birliği içinde çalışılacaktır.

Yaratıcı drama atölyeleri 20 hafta boyunca haftalık 2 ders saati süresince devam edecektir ve bu etkinlikler kapsamında sizlerden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

Yaratıcı drama atölye çalışmalarına öğrencinizin katılmasını onaylıyorsanız aşağıdaki bölümü doldurunuz.

H... Y...

Türkçe Öğretmeni

Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Müdürlüğüne,

PURSAKLAR

7/J sınıfınumaralı.....'nın velisiyim.
Sınıfımızda uygulanacak olan yaratıcı drama atölyelerine velisi bulunduğum.....'nın katılmasını istiyorum.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

(Tarih, İmza, Velinin Adı-Soyadı)

EK 2. Yaratıcı Drama Uygulamalarında Kullanılan Okuma Becerisi Kazanımları

Okuma Kazanımları	17.11.2016	08.12.2016	22.12.2016	05.01.2017	12.01.2017	17.01.2017	13.02.2017	20.02.2017	27.02.2017	06.03.2017	13.03.2017	27.03.2017	03.04.2017
1. Metnin bağlamından hareketle kelime veya kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X											
2. Metindeki olayların ve bilgilerin sırasını kavrar.			X										
3. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.		X											
4. Metnin konusunu belirler.			X										
5. Metnin ana fikrini belirler.							X	X					
6. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.								X					
7. Yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.				X									X
8. Metindeki neden-sonuç ilişkilerini kavrar.										X			
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini kavrar.											X		
10. Dramatik çatışmanın yönünü değiştiren kelimeleri (lakin, o esnada, fakat, vb.) belirler.									X				
11. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.				X									X
12. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	X					X							
13. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	X					X							X
14. Okuduklarını hayatı ile ilişkilendirir.			X									X	
15. Okuduklarını günlük hayat ile ilişkilendirir.					X								
16. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	X												
17. Başlık-içerik uyumunu sorgular/kavrar/fark eder.						X							X

EK 3. Yaratıcı Drama Uygulamalarında Kullanılan Yazma Becerisi Kazanımları

Yazma Kazanımları	17.11.2016	08.12.2016	22.12.2016	05.01.2017	12.01.2017	17.01.2017	13.02.2017	20.02.2017	06.03.2017	13.03.2017	20.03.2017	27.03.2017
1.Olayları veya bilgileri sıraya koyarak anlatır.				X							X	
2. Yazısında neden-sonuç ilişkileri kurar.									X			
3. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.										X		
4. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.							X	X				
5. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.								X				
6. Yazısına uygun görsel öge seçer.												X
7. Yazısına uygun görsel öge oluşturur.			X								X	
8. Hikâye edici metin yazar.	X			X							X	
9. Düşünce yazıları yazar.					X							X
10. Metnin öncesine ve/veya sonrasına ait kurgular yazar.	X					X						
11. Duygu, düşünce, hayal, izlenim veya deneyimlerini yazarak ifade eder.		X	X			X					X	
12. Günlük tutar.												
13. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşmaya istekli olur.		X										

EK 4. Okuma ve Yazma Becerileri Testi

I. Test

Etkinlik 1: En son kimden öykü dinlediniz? (O.14.)

Aşağıdaki metni okuyunuz.

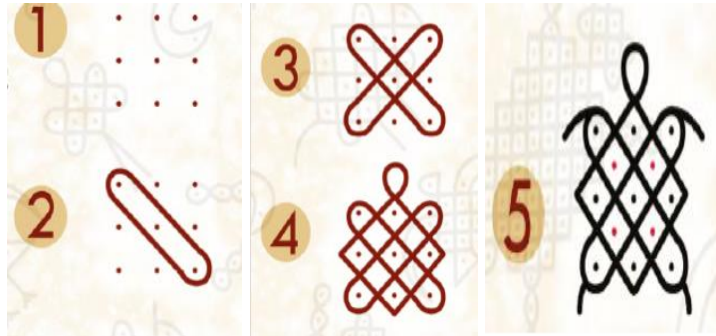
KUMA ÇİZİLEN ÖYKÜLER⁵

Öykü anlatma çok eski zamanlardan beri birçok kültürde sürdürülen bir gelenek. Bu gelenek Afrika'nın güneybatısındaki Baçokuelerde de var. Ancak bir farkla!.. Onlar anlattıkları öyküleri kuma yaptıkları lusona (lusona) adı verilen çizimlerle zenginleştiriyor.

Lusonalarla öykü anlatmanın belirli kuralları var. Öyküyü anlatan kişi önce kumun üzerine parmağıyla noktalar yapıyor. Bu noktalar genellikle satırlar ve sütunlar oluşturacak şekilde belirli bir düzende oluyor. Anlatıcı noktaların arasından ve çevresinden geçen bir çizgi çizmeye başlıyor. Çizerken bir yandan da öyküsünü anlatıyor. İzleyiciler hem onun anlattıklarını dinliyor hem de çizdiklerine bakıyor. Lusona bazen öykü kahramanlarını simgeliyor. Bazen de lusonayı oluşturan noktalar ya da çizgiler kahramanları simgeliyor. Lusona geçmişte, öykülerin eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarılmasını sağlayan önemli araçlardı. Günümüzde yaygınlığı azalmış olsa da lusona ile öykü anlatma geleneği hâlâ sürüyor. Bir lusonayı oluşturan çizgiler, noktaların arasından ve çevresinden dolanarak çizilir. Çizgiler kesişebilir ama aynı çizginin üzerinden bir kez daha geçilemez. Çizginin sonu başıyla birleşiyorsa bu bir kapalı çizgi olarak adlandırılır. Lusona'nın olabildiğince az sayıda kapalı çizgiden oluşması tercih edilir.

Aşağıdaki bir kaplumbağa lusonasının oluşum aşamaları yer alıyor. Bu lusonayı çizmek için ilk olarak noktalar, üç satır ve üç sütun oluşturacak şekilde yerleştirilir. Kaplumbağa lusonasında her biri el hiç kaldırılmadan bir defada çizilen üç kapalı çizgi var. Kaplumbağanın bacaklarını simgeleyen çizgiler ve kabuğunun desenini oluşturan noktalar sonradan eklenir.

(Düzenlenmiştir)



Etkinlik 2: Metindeki altı çizili kelime yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir? (O.1.)

a) Masal

b) Hikâye

c) Şiir

d) Fabl

⁵ Kuma çizilen öyküler. (2014, Mart). *Bilim Çocuk*.



Etkinlik 3: Yanda bir fare lusonası yer alıyor. Aşağıdaki lusonaların her biri de bir hayvanı simgeliyor. Bu hayvanların neler olabileceğini yazınız. (O. 16.)



Etkinlik 4: Metindeki anahtar kelimeleri yazınız. (En az 3-en fazla 5 tane) (O.3.)

Etkinlik 5: Okuduğunuz metnin başlığı, metnin içeriğine uygun mu? Neden? (O.17.)

Etkinlik 6: Baçokueler, öykü anlatmak için neden lusonaları kullanıyorlar? (O. 8.)

Etkinlik 7: Sizin çevrenizde öykü anlatan birileri var mı? Daha önce öykü anlatılırken bir nesneden ya da çizimden yararlanıldığını gördünüz mü? (O.15.)

Etkinlik 8: Aşağıda karışık şekilde verilen görselleri lusonaların yapılış aşamalarına göre sıralayınız. (O.2.)



Etkinlik 9: Lusonalarla öykü anlatmak anlatıcının hayal dünyasına bırakılır. Yukarıda sıraladığınız lusonalar, bir öykünün aşamalarını ifade ediyor. Lusonanın ortasında yer alan dört nokta bir kuş yuvasını, çevresinde yer alan noktalar ise bir yılanın izlediği yolu ifade ediyor. Bu lusonadan yola çıkarak bir öykü yazınız. (Y.8.)

II. Test

Aşağıdaki metinde yer alan altı çizilmiş yerleri okuyunuz. Metinde yer alan görseli inceleyiniz.

Bu metnin konusu ne olabilir? Metin hangi amaçla yazılmış olabilir? (O.13.)

BİR ÖYKÜ DİNLEYELİM

Öykü anlatma Türk kültüründe önemli bir yer taşır. Geleneksel Türk tiyatrosu içinde yer alan meddahlık, öykü anlatma sanatı olarak bilinir. Meddah, taklit ve canlandırmalar yapar, dinleyiciyi eğlendirmek amacıyla ve onlara ders vermek amacıyla öyküler anlatır.



Meddahlar bazen kapalı yerlerde bazen açık havada elinde bir mendil ve bastonla öyküler anlatır, benzetmeler yapar. Öykülerini tek başına anlatır. Birden fazla kahramanı ve olayı canlandırır. Meddahın elindeki baston öykü anlatımı sırasında hem dikkat çekmek için sesleme hem de eşya ve canlıları temsil etmek için kullanılır. Mendil ile meddah sesini değiştirir ya da çeşitli karakterlere bürünür.

Meddahlar efsaneleri, tarihî olayları ya da günlük hayatı konu alan öyküler anlatır. Öykülerini anlatırken seyircinin kendisini rahatça görebilmesi için yüksek bir yere oturur. Günümüzde sayıları azalsa da meddahlar hâlâ aramızda.

Etkinlik 1: Meddahlar öykülerini anlatırken neden baston ve mendil kullanıyorlar? Yazınız. (O. 8.)

Etkinlik 2: Meddahın elindeki baston öykü anlatımı sırasında hem dikkat çekmek için sesleme hem de eşya ve canlıları temsil etmek için kullanılır.

Yukarıdaki cümlede altı çizili kelime grubu yerine hangi kelime/kelime grubu kullanılabilir? Yazınız. (O.1.)

Etkinlik 3: Daha önce okuduğunuz “Kuma Çizilen Öyküler” metninde anlatılan öykü anlatma geleneği ile meddahların öykü anlatma geleneği arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları yazınız. (O. 11.)

Kuma Çizilen Öyküler

Bir Öykü Dinleyelim

Etkinlik 4: Öykü anlatma birçok kültürde yer alan bir gelenek. Peki, sizce öykü anlatmak neden birçok kültürde yer alıyor? Görüşlerinizi açıkladığınız bir yazı yazınız. (Y.2)

III. Test

Türk Lirasındaki Yüzler

a

20 Türk Lirasının arka yüzünde gördüğümüz Mimar Kemaleddin, 1870 yılında İstanbul’da dünyaya gelmiştir. Mühendisliğe ilgi duymuş ve 17 yaşında iken günümüzün İstanbul Teknik Üniversitesine kaydolmuştur.

b

Başlıca yapıtlarından biri olan “Gazi Üniversitesi Rektörlük Binası” mimarın portresiyle birlikte 20 Türk Lirasının arka yüzünde yer almaktadır. Geride bize yapıtlarını bırakan Mimar Kemaleddin 1927 yılında vefat etmiştir.

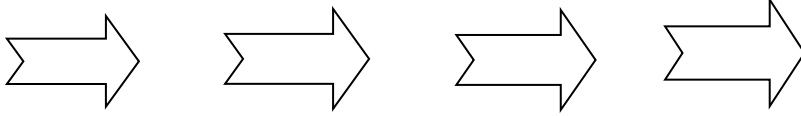
c

Eğitimi birincilikle tamamladıktan sonra Almanya’ya gitmiştir. Alanında deneyim kazanması ile birlikte yurt içinde ve yurt dışında birçok mimari esere imza atmıştır.

d

Kullandığımız kâğıt paralara hiç dikkat ettiniz mi? Paraların ön yüzünde Mustafa Kemal Atatürk’ün portreleri yer alırken arka yüzünde farklı kişilere yer veriliyor. Bu kişilerden bir tanesi de Mimar Kemaleddin.

Etkinlik 1: Yukarıda karışık şekilde verilmiş metni, uygun bir biçimde sıralayınız. (O. 2.)



Etkinlik 2:

Para; devletçe basılan, üzerinde değeri yazılı olan, kâğıt veya metal ödeme aracı olarak tanımlanabilir.	Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde kullanılan para birimi Türk Lirası olarak adlandırılır.
Ülkemizin yetiştirdiği değerleri tanıtmak için kâğıt paralarda bilim, sanat, edebiyat ve müzik tarihinin önde gelen isimleri yer alır.	Bugüne kadar Türk Lirası ön yüzünde portrelerine yer verilen devlet büyükleri sadece Mustafa Kemal Atatürk ile İsmet İnönü oldu.

Yukarıda yer alan renkli kutuların hangisinde amaç-sonuç ilişkisini bildiren bir cümle yer almaktadır? (O. 9.)

a-



b-



c-



d-



IV. Test

Aşağıdaki metni okuyunuz.

Ebemkuşağı, alakuşağı, eleğimsağma... Gökkuşağının binlerce adı var. Gökkuşağı tarih boyunca insanların dikkatini çekmiş ve çeşitli efsanelere, öykülere konu olmuş... Gökkuşağı yağmurlu havalarda havadaki su damlacıklarına güneş ışınlarının düşmesiyle oluşur. Su damlacığına giren güneş ışını kırılır ve renklerine ayrışır. Daha sonra su damlacığının içinde yansır ve sudan havaya geçerken tekrar kırılır.

Etkinlik 1: Yukarıdaki metnin konusu nedir? Yazınız. (O.4.)

Etkinlik 2: Yukarıdaki metnin içeriğine uygun bir başlık yazınız. (O. 17.)

Etkinlik 3: İlk defa bir gökkuşağı gördüğünüz zamanı hatırlıyor musunuz?

Gökkuşağı sizde nasıl bir duygu oluşturuyor?

Gökkuşağı ile ilgili anlatılan bir öykü duydunuz mu?

Yukarıdaki soruların cevaplarını düşünüp bu cevaplar doğrultusunda bir metin oluşturunuz. (Y.11.)

Etkinlik 4: Metninize uygun bir görsel çiziniz. (Y.7.)

V. Test

Aşağıdaki metni okuyunuz.

Bir gün öğleden sonra doktorun muayenehanesine bir adam gelir. “Kendimi çok mutsuz hissediyorum.” der. “Hiçbir sorunum yok ama neşelenemiyorum”. Doktor adamı dinler. Ardından “Kasabaya bir sirk geldi. Sirkte bir palyaço var. İnsanlar onu izlerken gülmekten yerlere yatıyor. Gidip izlemeyi denesene.” der. Adam başını öne eğerek ve “O palyaço benim...” der.

Etkinlik 1: Okuduğunuz metinle ilgili olarak hazırlanmış olan aşağıdaki tabloyu doldurunuz. (O.7.)

Metindeki olay nedir?	Metindeki olay nerede geçmektedir?	Metindeki olay ne zaman geçmektedir?	Metindeki kişiler kimlerdir?

Etkinlik 2: Yukarıdaki metni ana fikri nedir? (O.5.)

--

Etkinlik 3: Metnin ana fikrini göz önünde bulundurarak metnin devamını yazınız. (Y.10.)

--

Etkinlik 4: Aşağıdaki görsellerden yazınıza uygun olanı/olanları seçiniz. (Y.6.)



VI. Test

Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.



Etkinlik 1: Yukarıdaki görsellerin yer aldığı bir metnin konusu ne olabilir? Metin hangi amaçla yazılmış olabilir? (O.13.)

Aşağıdaki görselleri ve bilgileri inceleyiniz.



Etkinlik 2: Yukarıdaki bilgilerden ve görsellerden yola çıkarak, kendi duygu, düşünce ve deneyimlerinizi de ekleyerek, bisiklet hakkında tanıtıcı bir yazı yazınız. (Y.9.)

Etkinlik 3: Yazınıza uygun bir bisiklet çiziniz. (Y.7.)

Etkinlik 4: Aşağıdaki cümleleri kutucuktaki kelime/kelime gruplarını kullanarak tamamlayınız. (O.10.)

- Ona çok kırgınım. _____ davetine katılmayı düşünmüyorum.
- Çalışmayı sevmiyordu _____ başarılı görünmeye bayılıyordu.
- Onu çok özlemiş, _____ gideli çok olmamıştı.
- Geleceğin _____ haber verseydin.
- _____ son soruyu bilseydi, yarışmayı kazanacaktı.
- _____ geçen dönem daha çok kitap okusaydım.
- Senin fikrine karşı çıkmayacağım _____ beni dinlemeyeceğine eminim.

VII. Test

Aşağıdaki metni okuyunuz.

Denizyıldızı

Bir adam okyanus sahilinde yürüyüş yaparken, denize telaşla bir şeyler atan birine rastlar. Biraz daha yaklaşınca bu kişinin, sahile vurmuş denizyıldızlarını toplayıp denize attığını fark eder. “Niçin bu denizyıldızlarını denize atıyorsun?” diye sorar. Topladıklarını hızla denize atmaya devam eden kişi, “Yaşamaları için” karşılığını verince, adam şaşkınlıkla, “İyi ama burada binlerce denizyıldızı var ve siz tek başınasınız, hepsini atmanıza imkân yok. Sizin bunları denize atmanız neyi değiştirecek ki?” der. Yerden bir denizyıldızı daha alıp denize atan kişi döner ve şunu söyler, “Bak, şimdi onun için çok şey değişti!”.

Etkinlik 1: Denizyıldızlarını denize atmaya çalışan adamın amacı nedir? (O.9.)

Etkinlik 2: Adam neden denizyıldızlarını hızlı bir şekilde atmaktadır?

Etkinlik 3: Denizyıldızlarını denize atmaya çalışan bir kişi görseydiniz siz ne yapardınız? (O.12.)

Etkinlik 4: Denizyıldızlarını yaşatmak için bir dernek kuruyorsunuz. Bu derneğin kuruluş amacını anlatmak ve yapacağınız faaliyetleri tanıtmak için bir gazete yazısı hazırlıyorsunuz. Yazınızı aşağıdaki kutucuğa yazınız. (Y.3.)

VIII. Test

Aşağıdaki metni okuyunuz.

Nereye Böyle?

Muğla'nın Ortaca ilçesindeki leyleklerin sayısı her geçen gün azalıyor.

Muğla'nın Ortaca ilçesine yapılan Leylek Bahçesi, her sene ziyaretçilerini ağırlıyor. Bahçeye mart ayının başında gelmeye başlayan leylekler, uzun yıllardır bu bölgede konaklıyor.

Yaklaşık 20 yıl önce leyleklerin yoğun olarak yaşadıkları bölgede bir Leylek Bahçesi oluşturulduğunu aktaran Avukat Ahmet Akgün, her sene yaklaşık 120 leyleğin bu bahçede konakladığını ifade ediyor. Leyleklerin yuva yaptığı çam ağaçlarının hızla yok olmasının ardından, diktikleri elektrik direkleri üzerine yapay leylek yuvaları yaparak türün bölgede kalmasını sağladıklarını anlatan Akgün, başka bir sorunu da dile getiriyor: Dağlardan süzülerek gelen suyun toplandığı yer olan ve leyleklerin beslenme ihtiyaçlarını karşılayan Karagöl, kuruyor! Gölün çevresine yapılan su kanalları gölü kuruttuğu için leylek sayısı hızla azalıyor...

“Leylekleri Yaşatalım” kampanyası başlatarak duruma çözüm bulmaya çalışan çevre gönüllüleri, yapay bir gölet oluşturularak leyleklerin beslenme ihtiyacının karşılanabileceğini düşünüyorlar.

Etkinlik 1: Yukarıdaki metnin ana fikrini belirleyiniz. (0.5.)

Etkinlik 2: Metnin yardımcı fikirlerini belirleyiniz. (0.6.)

Etkinlik 3: Metnin ana fikri ve yardımcı fikirlerinden yola çıkarak bir yazı yazınız. (Y.4.; Y.5.)

EK 5. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenci,

Yaratıcı drama yönteminin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine olan katkısını ortaya koymak için atölye çalışmaları hazırlamaktayım. Atölye çalışmasını birlikte yapmayı planladığım sizlerin, bu testi tam ve eksiksiz doldurması, atölye uygulamalarında bana yol gösterecektir. Vereceğiniz cevaplar sadece çalışma kapsamında kullanılacak ve ders başarınızı etkilemeyecektir. Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Şeyda ÖZCAN
Gazi Üniversitesi

1	Doğum Tarihiniz		
2	Cinsiyetiniz	Erkek ☐	Kız ☐
3	Kardeş Sayınız	Yok	
		1	
		1-3	
		3'ten fazla	
4	Annenizin öğrenim durumu nedir?	Okuryazar değil	
		Okuryazar	
		İlkokul	
		Ortaokul	
		Lise	
		Yüksekokul veya Üniversite	
5	Babanızın öğrenim durumu nedir?	Okuryazar değil	
		Okuryazar	
		İlkokul	
		Ortaokul	
		Lise	
		Yüksekokul veya Üniversite	
6	Annenizin mesleği nedir?	Çalışmıyor	
		İşçi	
		Memur	
		Serbest Meslek	
		Emekli	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
7	Babanızın mesleği nedir?	Çalışmıyor	
		İşçi	
		Memur	
		Serbest Meslek	
		Emekli	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
8		Her gün	

	Ne kadar sıklıkla kitap okuyorsunuz?	Haftada bir gün	
		Ayda bir gün	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
9	Kitap okumayı seviyor musunuz?	Evet	
		Hayır	
		Zorunlu olduğu için okuyorum	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
10	Bir ayda kaç tane kitap okuyorsunuz?	Hiç	
		1	
		1-3	
		3'ten fazla	
11	Dersler, ödevler, önerilen kitaplar dışında kendi beğeninize göre kitap okuyor musunuz?	Evet	
		Hayır	
12	Kitap seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?	Kitabın ismine	
		Kitabın kapağına	
		Kitabın sayfa sayısına	
		Tavsiye edilen kitapları okuyorum	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
13	Yazı yazmayı seviyor musunuz? (Sebebini belirtiniz)	Evet	
		Hayır	
14	Türkçe derslerinde yapılan yazma etkinliklerine severek katılıyor musunuz? (Sebebini belirtiniz)	Evet	
		Hayır	
15	Hangi konularda / türlerde yazı yazmayı seviyorsunuz? (Sebebini belirtiniz)		
16	Günlük tutuyor musunuz?	Evet	
		Hayır	
17	Daha önce Drama ile ilgili seminer, ders veya eğitime katıldınız mı?	Evet	
		Hayır	

EK 6. Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulanan Atölye Planları

1. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40+40+40=160 dakika

Tarih: 17/11/2016

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar:

Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar (O.16).

Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar (O.12).

Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur (O.13).

Metnin öncesine ve/veya sonrasına ait kurgular yazar (Y.10).

Hikâye edici metin yazar (Y.9).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç-Gereç: 3 adet yumuşak top

Aytül Akal'ın "Gezmeyi Seven Ağaç"⁶ kitabının görselleri (5 adet)

"Gezmeyi Seven Ağaç" metni (28 adet)

Renkli boyalar (3 kutu)

Öğrenci günlükleri (28 adet)

Hazırlık/Isınma

Lider, katılımcılarla atölye kurallarını konuşur. Yaratıcı dramının bir gönüllülük süreci olduğunu söyler ve istemeyen öğrencilerin atölye çalışmalarına katılmama hakkı olduğunu

⁶ Akal, A. (2015). *Gezmeyi seven ağaç*. İstanbul: Uçanbalık.

vurgular. Katılımcıların birbirlerine, mekândaki eşyalara zarar vermemeleri konusunda uyarılar yapılır.

1. Etkinlik: Tanışma

Atölye kuralları konuşulduktan sonra isim çalışmalarına geçilir. Lider, tüm öğrencilerin isimlerini ve yapmaktan hoşlandıkları bir şeyi söylemelerini ister. Tüm öğrenciler, isimlerini söyledikten sonra mekânda serbestçe yürümeye başlar. Lider mekânda yürürken herkesin birbirine “Merhaba” demesini ve tokalaşmasını söyler.

2. Etkinlik: Hatırladın mı?

Liderin komutuyla çember olunur. Herkes sırayla birisinin yanına giderek o kişinin adını ve yapmaktan hoşlandığı şeyi söyler (Senin adın A... Sen kitap okumayı seversin). Yanlış söyleyen oyundan çıkar. Oyun bittikten sonra herkes liderin dağıttığı kâğıtlara yapmaktan hoşlandığı şeyi yazar. Lider bu kâğıtları bir poşette toplar.

3. Etkinlik: Zehirli Toplar

Lider, öğrencilerin mekânda serbest yürümelerini ister. “Büyük bir bahçede yürüyoruz. “Bahçede neler var? Gözümüzün önünde bir bahçe canlandıralım. O bahçede yürüyoruz.” Lider eline bir top alır. Öğrencilerin topu birbirlerine göz teması kurarak ve isimlerini söyleyerek elden ele vermelerini ister. Lider el çırpıtığında top kimin elindeyse, o kişi oyundan çıkar. Oyundan çıkanlar çember oluşturur ve oyunda kalanlar oyuna çemberin içinde devam eder. Herkes oyundan çıktıktan sonra, oyun tekrar başlar. Lider oyuna iki top daha ekler. Liderin el çırpmasıyla oyundan çıkan öğrenciler, bahçede bir nesne/canlı olarak mekânda form alırlar.

4. Etkinlik:

Lider, oyunun sonunda form almış şekilde bekleyen öğrencilere bahçede ne olduklarını ve o nesne/canlı olarak nasıl yaşadıkları, neyi sevdiklerini sorar. Lider beş kişilik gruplar oluşturur. Daha önce herkesin yapmayı hoşlandığı şeyleri yazdığı kâğıtlardan her grup üçer tane seçer. Bahçede oldukları nesne/canlılar ile seçtikleri kâğıtlardaki eylemleri kullanarak bir günlerini canlandırırlar.

5. Etkinlik: Ağaç-Kuş-Çimen-Buum

Tüm gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra bahçede en çok akla gelen üç nesne/canlı seçilir. Lider “Buum” oyunu oynayacaklarını söyler. Lider çemberin ortasına geçer. Liderin

ilk gösterdiği kişi seçilen ilk kelimeyi, ikinci gösterdiği kişi seçilen ikinci kelimeyi, üçüncü gösterdiği kişi seçilen üçüncü kelimeyi, dördüncü gösterdiği kişi ise kendi ismini söyler. Lider oyuna hareket katmak için hızlı bir şekilde davranır. Hata yapan oyundan çıkar.

Canlandırma

6. Etkinlik: Hayal Et!

Lider öğrencilere “Bahçede bir ağaçsınız. Bir gününüz nasıl geçer? Bir ağaç olsaydınız ne yapmak isterdiniz?” sorularını sorarak düşüncelerini ister. Beş kişilik gruplar oluşturulur. Lider tüm gruplara Aytül Akal’ın “Gezmeyi Seven Ağaç” kitabında yer alan görsellerden dağıtır. Gruplardan ağacın hayallerini ve bir gün içerisinde neler yaptığını yazmaları istenir. Lider tüm gruplardan yazılarını toplar ve başka gruplara dağıtarak canlandırmalarını ister. Tüm gruplar ellerine gelen metinlerden yola çıkarak canlandırma yapar.

7. Etkinlik:

Lider öğrencilere “Gezmeyi Seven Ağaç” metninin bir kısmını dağıtır. Beş grup oluşturulur. Gruplara A4 kâğıdı ve pastel boyalar verilir. Lider, öğrencilerden metinden yola çıkarak metne bir başlık yazmaları ve bu başlığı istedikleri şekilde A4 kâğıtlarına yazmaları istenir. Ardından metni tamamlamaları ve okumaları istenir. Metnin tamamı öğrencilere dağıtılır ve okuyup yorumlamaları istenir.

Değerlendirme

8. Etkinlik:

Öğrenciler çember şeklinde oturur. Lider eline bir top alır. Atölye ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşır. Herkes topu elden ele vererek paylaşımda bulunur. Ardından lider öğrencilere günlükleri dağıtır. Herkesin her hafta yapılan yaratıcı drama etkinlikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlüğüne yazmasını ister. Öğrencilere söylemek istedikleri bir şeylerin olup olmadığı sorulur ve atölye sona erer.

Gezmeyi Seven Ağaç

Bir varmış bir yokmuş. Yemyeşil bir bahçede yaşayan bir ağaç varmış. Yaramaz bir çocuk gibiymiş bu ağaç, içi içine sığmazmış. Ama bütün diğer ağaçlar gibi, o da toprağa bağlı, yerinden hiç kıpırdamadan büyümek zorundaymış.

Oysa o, çocuklar gibi koşup oynamak, dağlara tırmanmak, denizde yüzmek istermiş. Çevresindeki evlerin içlerini de merak edermiş. Kırmızı damlı, cam pencereli evlerin kapılarından çocuklar girer çıkarmış. Ağaç, onların içeride neler yaptığını, evlerinin içinin neye benzediğini çok merak edermiş.

Zavallı ağaç... Kökleriyle topraktan besleniyor, yapraklarıyla nefes alıyor, ama yürüyemiyormuş. Gezmiyor, dolaşamıyor, koşamıyormuş... Günlerini, aylarını hep aynı yerde kıpırdamadan durarak geçirmek zorundaymış.

Yaz mevsiminin bitiminde bir gün, tatlı tatlı bir sonbahar rüzgârı esmiş. Gezmeyi seven ağacın çevresinde dans edip durmuş, ağacı güldürmeye çalışmış. Ama boşuna! Ağaç o kadar üzgünmüş ki...

“Neden böyle üzgünsün?” diye sormuş rüzgâr ağaca.

“Nasıl üzgün olmayayım ki?” demiş ağaç. “Dünyadaki bütün canlılar yürüyor, koşuyor, yüzüyor ya da uçuyor. Ya ben?... Ben burada toprağa çakılıp kalmışım. Oysa dünyayı gezip dolaşmak, yeni yerler görmek isterdim.”

“Üzülme” demiş rüzgâr. “Bir çaresini buluruz elbet. Yapraklarından birini bana ver.”

Rüzgâr biraz kuvvetlice esmiş, ağacın bir yaprağını koparmış. Sonra yaprağı aldığı gibi, PÜFF! diye evlerden birinin açık penceresinden içeriye üflemiş. Yaprak salına salına odanın ortasına düşmüş.

“İşte gördün mü?” demiş rüzgâr. “Evin içine girdin bile. Başka gitmek istediğin yerler var mı?”

“Evet evet!” demiş ağaç sevinçle. Bir yaprağını daha rüzgârın esintisine bırakmış. Rüzgâr yaprağı uçurup yakınlarındaki derenin suyuna bırakmış. Dere, yaprağı sürükleyip çok uzaklardaki denize götürecekti.

Sevinç içindeymiş ağaç. Sararan yapraklarını teker teker rüzgâra bırakıyor, her yaprak geze dolana, uça savrula bir başka yere gidiyormuş.

Bir arabanın sileceklerine sıkışan yaprakları, çok uzun bir geziye çıkmış. Bir kamyonun kasasına dolan yaprakları ise, çok uzaklardaki başka ülkelere doğru yola koyulmuş.

Sonunda ağacın hiç yaprağı kalmamış. Ama olsun! Zaten sonbaharda yaprakları hep dökülürmüş. İlkbahar geldiğinde yine yapraklanacak değil miymiş? Bir sonraki sonbaharda yapraklarını nereye göndereceğinin hayalini şimdiden kurmaya başlamış bile.

Gezmeyi seven ağaç çok mutluymuş.

Aytül Akal

2. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 08/12/2016

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar:

Metnin bağlamından hareketle kelime veya kelime gruplarının anlamlarını çıkarır (O.1).

Metindeki anahtar kelimeleri belirler (O.3).

Duygu, düşünce, hayal, izlenim veya deneyimlerini yazarak ifade eder (Y.11).

Yazdıklarını başkalarıyla paylaşmaya istekli olur (Y.13).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç-Gereç:

“Varsıl Koç”⁷ fabl metni (30 adet)

A4 kâğıdı

Hazırlık/Isınma

1. Etkinlik:

Lider, öğrencilerin mekânda serbest bir şekilde yürümelerini ister. Mekânın her yerini adımlamalarını söyler. Lider öğrencilere bazı yönergeler vereceğini bu yönergelere göre hareket etmelerini söyler. “Sadece hayvanların yaşadığı bir kasabadayız. Bu kasabada hangi hayvanlar olabilir?”. Öğrenciler bu yönerge ile hareket ederler ve kasabada olduğunu düşündükleri bir hayvanın formuna girer. Lider tek tek herkesin hangi hayvan olduğunu sorar. Neden bu hayvanı seçtiklerini ve bu hayvanların kasabada hangi amaçla bulunabileceğini sorar.

⁷ Ural, Y. (2016). *Yabanöküzü boynuzlu tilki*. İstanbul: YKY.

Ara Değerlendirme

Lider öğrencilere sadece hayvanların yaşadığı bu kasabada yaşamın nasıl olabileceğini sorar. Hayvanların birlikte yer aldığı öyküler bilip bilmediklerini sorar. Daha sonra lider öğrencilere bir soru daha sorar: Peki hayvanların en çok korktuğu şeylerden bir tanesi nedir? Sorunun ardından oyuna geçilir.

2. Etkinlik: Av-Avcı Oyunu

Öğrenciler üçlü gruplara ayrılır. Her üçlü grup arkaya doğru sıralanır. Tüm üçlü gruplar ise çember olacak şekilde mekânda yerleşir. İki gönüllü seçilir. Biri av, biri avcı olur. Avcı, avı yakalamaya çalışırken av, üçlü grupların önüne ya da arkasına eklenerek avcıdan kaçır. Av üçlü grupların önüne eklendiyse en arkadaki, arkaya eklendiyse en öndeki av olarak gruptan ayrılır. Oyun bu şekilde sürdürülür.

Canlandırma

3. Etkinlik:

Öğrencilere “Varsıl Koç” metni dağıtılır. Önce herkesin bireysel olarak metni okumaları ve “varsıl” kelimesinin ne anlama geldiğini tahmin etmeleri istenir. Daha sonra beş grup oluşturulur. Grupların “varsıl” kelimesi tahminleri ve bu kelimenin anlamının ne olacağına dair ortak bir karar vermeleri istenir. Metinden yola çıkarak bir canlandırma yapmaları ve canlandırma yaparken grupça karar verdikleri kelimelere yer vermeleri istenir. Ardından tüm grupların cevapları hakkında konuşulur. Kelimenin doğru anlamı bulunur.

4. Etkinlik:

Grupların daha önce yaptıkları canlandırmayı sadece kelimelerle yapması istenir. 3 ya da 5 kelime ile canlandırmalarını tekrar yapmaları istenir. Neden bu kelimeleri seçtikleri sorulur. Metin içerisinde bazı kelimelerin nasıl önem arz ettikleri, anahtar kelimenin ne olduğu konusunda kısa bir değerlendirme yapılır.

Değerlendirme

5. Etkinlik:

Lider öğrencilere sadece hayvanların yaşadığı bir kasabada olduklarını söyler. Varsıl Koç’un komşuları olduğunu söyler ve ona bir mektup yazmalarını ister. Öğrencilere süre verilir, herkes mektubunu yazar. İsteyen öğrenci mektubunu paylaşır. Atölye sona erer.

08.12.2016

Seydi vorel kag... Seydi vorel kag...

Seni çok sevdiğini bilirsin fakat böyle
giderse hiç kimse seni sevmeyecekler
çünkü varlığı almaya razı değil kimseye ver-
dim etmiyorsun, neden böyle yaptığını
da anlamıyorsun. Lütfen davranışlarının
dikkat et.

Seviler efe...

Seydi vorel kag,

Bu kadar cıvı bir insan görmemiş.
Sen garabekler dillerin dikkatini çok çekiyorsun.
Bu nedenle mi böyle oldun? Zengin olmak
istiyordun, hırslardan köşelere kaçtın.
Kötü davranıyorsun. Neden? Eski kalibi
bir ayağı ne kadar kötü. Bırak yarıdan
o olursa.

Seydi vorel
kag

Seydi vorel kag senin cıvı dillerin dikkatini çok çekiyor.
Sen varlığın da yerinde o köpeklerle yemek ver-
mekte çok kötü bir davranış yaptın. Hepinize
le aynı basabachınız bu davranışın ne kadar kötü olduğunu
bilirsiniz. Çok garabekler yaptın, ya onların yerin-
de sen olurdun sevgilerimle...

Sevgilerimle Ahmet Kağan

08.12.2016

Sevgili vorel kag
Beni O benlikten ver
geti çoktan sana
hiç bir fuydası yok
çünkü senin O kadar
çok çalıştığın ve benim sana hiçbir iyiliği
yok ve ndirsen kütan veriyor.



Varsıl Koç

Başıboş bir köpek,
Varsıl koçun evine gitti.
“Çok açım. Lütfen bana
Yiyecek bir şeyler verir misiniz?” diye yalvardı.
Hiç aldırmadı varsıl koç.
Arkasını döndü gitti.
Köpek, “N’olur, çok açım” dedi.
Aynı sözleri birkaç kez daha yineleyince
Koç geri geldi.
Kızgın, sert bir tavırla şöyle dedi:
“Kapımdan geçen
Her sokak köpeğine bir şeyler verirsem,
Söyler misin bana,
Evcil köpekleri nasıl doyuracağım?”
Köpek hiçbir şey söylemeden
Arkasını dönüp sessizce çekip gitti.
Onların konuşmasını duyan,
Karşı evin kulübesinde uyuyan köpek
Koşarak koçun yanına geldi.
Yiyecek bir şeyler istedi.
Varsıl koç bu kez ona da şöyle dedi:
“Senin gibi ev köpeklerine yiyecek verirsem,
Söyler misin,
Sahipsiz sokak köpeklerini nasıl beslerim?
Şimdi git de seni sahibin doyursun!”
Köpek kulübesine gitti.
Havlayarak şöyle dedi:
“Ne aç olana ne de toka yemek veriyorsun.
Varsıllığın boşuna değilmiş.
Acaba karnın acıktığında ne yapıyorsun?”



3. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40+40+40=160 dakika

Tarih: 22/12/2016

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Metindeki olayların ve bilgilerin sırasını kavrar (O.2).

Metnin konusunu belirler (O.4).

Okuduklarını hayatı ile ilişkilendirir (O.14).

Yazısına uygun görsel öge oluşturur (Y.7).

Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazarak ifade eder (Y.11).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç-Gereç: 35 adet A4 kâğıdı

Renkli boya (3kutu)

Kurşun kalem (28 adet)

Kırmızı Kartal⁸ kitabından bölümler (grup sayısı kadar)

Kırmızı Kartal kitabı

Hazırlık/Isınma

Lider, öğrencilerin paylaşmak istediği bir şey olup olmadığını sorar. Paylaşımlar tamamlandıktan sonra öğrenciler mekânda serbest yürümeye başlar. Lider öğrencilerden çevrelerindeki kişi ve nesnelerin isimlerini düşünmelerini ister. Neden her nesne ve canlının bir isme ihtiyacı olduğunu, bu isimlerin nereden gelmiş olabileceğini ve isimler olmasaydı hayatımızın nasıl olacağını düşünmelerini ister.

1. Etkinlik:

⁸ Sertbarut, M. (2016). *Kırmızı kartal*. İzmir: Tudem.

İsim Ebesi Oyunu: Katılımcılardan bir kişi gönüllü olarak ebe olur. Diğer katılımcılar mekânda dolaşmaya başlar. Ebe, katılımcıları yakalamaya çalışır. Ebenin kendisine yaklaştığını gören katılımcı, arkadaşlarından birinin adını söyler. Adı söylenen kişi “Ebe benim” diyerek yeni ebe olur. Ebe tarafından dokunulan, bir arkadaşının ismini söyleyemeyen oyundan çıkar.

2. Etkinlik: İsim Hikâyesi Anlat!

Öğrenciler A ve B olmak üzere iki kişili gruplara ayrılır. Gruplarda önce A’lar sonra B’ler isimlerinin kuruluş hikâyesini arkadaşına anlatır. Tüm gruplar hikâyelerini anlattıktan sonra en dikkat çekici olan isim hikâyelerinden bir iki tanesi sınıfla paylaşılır.

Canlandırma

3. Etkinlik: Haydi Tahmin Et

Lider öğrencileri altı gruba ayırır. Tüm gruplara yönerge verir. “Bugün sizlerle bir kızın hayallerine ortak olacağız. Kahramanımızın adı Evşen. Evşen ve ailesi bir bahçede, küçük bir köy evinde yaşıyorlar. Yakınlarında bir köy de yok bir kent de... Peki sizce ailesi kızlarına neden Evşen ismini koymuştur?”. Gruplar bunu tartışarak Evşen’in isim konulma macerasını canlandırırlar. Lider, Evşen’in isminin konulma sebebini öğrencilerle paylaşır.

4. Etkinlik:

Öğrenciler altı gruba ayrılır. Her gruba “Kırmızı Kartal” kitabından bir bölüm verilir. Tüm grupların bu bölümlerden yola çıkarak canlandırma hazırlaması istenir. Olay sırasına göre canlandırma yapılır.

Değerlendirme

5. Etkinlik:

Grup canlandırmaları bittikten sonra Evşen’in öyküsü özetlenir. Tüm gruplara kâğıt dağıtılır ve öykünün konusunu belirleyip kâğıda yazmaları istenir. Öykünün konusu tartışılır.

Lider öğrencilere hayalleri olup olmadığını sorar. Herkese bir kâğıt dağıtılır. Öğrencilerden bir hayallerini yazmaları ve yazılarına uygun bir görsel çizimleri istenir. İsteyen öğrenciler hayallerini paylaşır. Kâğıtlar toplanır.

Öğrencilere Kırmızı Kartal kitabı gösterilir. Öğrencilere kitabı bilip bilmedikleri sorulur. Kitaptan bölümler okunur.

Kâğıtlar toplandıktan sonra genel değerlendirme yapılır. Öğrencilerin atölye süreci ile ilgili duygu, düşünce ve izlenimleri sorulur. Atölye sürecinde kullanılan metinlere yönelik görüşleri sorulur.

1. Grup: Evşen ve Hayatı

(Evşen'in hayatını tanıtmak, neler yaptığını ve nelerden hoşlandığını göstermek için aşağıdaki metni temel alan bir canlandırma hazırlayınız. Canlandırmada metnin aynısını yapmak zorunda değilsiniz. Gruptaki herkese bir rol düşecek şekilde canlandırmanızı hazırlayınız)

...
Benim adım Evşen, annem bana bu adı, evimiz hep şen olsun diye vermiş. On yaşındayım, bir ablam bir de ağabeyim var. Ablamla iyi geçindiğimizi pek söyleyemem. İşlerin paylaşımı yüzünden aramızda hep kavga çıkar. Ağabeyimle daha iyi anlaşıyoruz; ama o da sürekli tarlada.

Tarla dedim de, biz bir bahçede yaşıyoruz. Aslında çiftlik demek daha çok hoşuma gitse de çiftlik gibi geniş olmadığı için öyle diyemem. Hem evimiz de bir çiftlik evine benzemiyor. Sade bir köy evi, bizimki. Şu televizyonlarda gösterilen konaklar gibi değil.

Köyden de uzaktayız kentten de. Yalnızca bir komşumuz var. Onlar da bizim gibi tarlayla, bahçeyle uğraşıyor. Benim gibi bir de kızları var. Adı Nuran. Arada bir oynuyoruz onunla; ama beni pek anladığını söyleyemem. Bunun için, yalnızlıktan kurtulmak için yani, radyo dinliyorum ben de.

En çok da radyodaki Çocuk Bahçesi programını seviyorum. Pek kitabım olmadığı için radyo programları benim kitabım gibi oluyor.

...
Ben bir gün yazar olmayı hayal ediyorum; ama yazar olacağıma kimse inanmıyor. En çok da ablam alay ediyor bu hayalimle. Yalnızca Karabaş inanıyor, diyebilirim. Bir gün gerçekten yazar olduğumda Karabaş'ı anlatacağıma söz verdim. Öykülerimdeki bütün köpeklerin adını Karabaş koyacağım. Hepsi de iyi ve sadık köpekler olacak. Hepsi de çocukların dostu olacak.

Okullar tatil olduğunda bana da pek çok iş düşüyor, hem evde hem bahçede. Hayvanları otlatmak bunların başında geliyor. Doğrusunu söylemek gerekirse ben de en çok bu işi seviyorum. Neden mi? Birkaç nedeni var bunun.

Birincisi hayal kurabiliyorsun. İnekler otlarken keyfince, sen çayırlara uzanıp gökyüzündeki bulutları bir şeylere benzetirsin. İkincisi Karabaş'la rahatça konuşabilirsin. Kimse seni duyup da köpekle konuştuğun için alay etmez. Üçüncüsü radyo dinleyebilirsin.

2. Grup: Evşen'in Yaşadığı Yere Uçaklar Geliyor

(Evşen'in yaşadığı yere tarım uçakları geliyor. Evşen'in yaşadığı heyecanı ve merakı anlatan bir canlandırma hazırlayınız. Canlandırmada metnin aynısını yapmak zorunda değilsiniz. Gruptaki herkese bir rol düşecek şekilde canlandırmanızı hazırlayınız)

...
Ağaçtan düştükten bir hafta sonra, sıyrıklarım iyileştiğinde, iş makineleri de işlerini bitirip gitmişlerdi. Babam uçakların her an gelebileceğini söylüyordu. Dediği gibi de oldu. Bir sabah ineklerimizi otlağa çıkardığımda, gökyüzünde, gördüm onları. İki taneydiler. Biri sarı, diğeri kırmızıydı. Zıplamaya başladım. Karabaş da ilk kez bu kadar alçaktan uçan uçaklar görmüş olmalıydı. Bir anlam veremiyor, sanki onları yakalayacakmış gibi havlayarak gölgelerini tutmaya çalışıyordu.

O gün yaklaşamadım uçakların yanına; ama bütün gün ne yaptıklarını gözledim. Galiba utanıyordum yabancılardan. İki pilot bir çadır kurdular küçük alanın kıyısına. Birtakım insanlar arabalarla, traktörlerle gelip gittiler. İçlerinde ilaç olduğunu tahmin ettiğim variller vardı bulundukları yerde.

O gün iki kez havalandı benim kırmızı uçak. Evet, kırmızı uçağa, benim uçak, diyordum. Onu diğerlerinden daha çok sevmiştim. Havadayken içindeki pilotu bile görmüş, el sallamıştım. Bilmem o beni fark etmiş miydi?

O gün akşam yemeğinde babamdan ve ağabeyimden uçaklar hakkında biraz daha bilgi alabilmek için can atıyordum:

“Nereden gelmişlerdi? Kaç gün kalacaklardı? İlacı havadan nasıl atıyorlardı?”

Babam bazı sorularımın doğal olarak yanıtını bilemezdi. Ben sorular sordukça ablam sinirlenmişti:

-Yeter artık Evşen, şimdi de uçaklara mı sardın?

Babam ablamı uyardı:

-Bırak sorsun canım, belki benim kızım da bir gün pilot olur.

Yoo, ben pilot olmak istemiyordum. Çoktan seçmiştim mesleğimi.

3. Grup: Evşen ve Pilotun Tanışması

(Evşen'in yaşadığı yere gelen tarım uçağının pilotu ile Evşen tanışıyorlar. Tanışma anına ait metinden yola çıkarak canlandırma hazırlayınız. Gruptaki sayıya göre canlandırmanıza kişi ekleyebilirsiniz. Gruptaki herkese bir rol düşecek şekilde canlandırmanızı hazırlayınız)

...

-Benim adım Muzaffer, sen de adını söyle, böylece tanışalım.

Elini uzatmıştı. Ben de elimi uzattım.

-Benim adım da Evşen.

-Tanıştığımıza sevindim Evşen. Adın da pek güzelmiş.

-Peki, bu uçağın adı var mı?

Güldü Muzaffer Amca. O güldükçe çekingenliğim daha da azalıyordu.

-Senin, benim gibi bir adı yok tabii. Ama ona Piper Pa-25 diyebilirsin. Bu onun tipi.

Bu ad hiç hoşuma gitmemişti. Bir anlamı yoktu bana göre. Hem hiç sayılardan ad olur mu? Piper Pa-25. O bir makine de olsa bu adı hiç mi hiç yakıştıramamıştım. Düşüncemi Muzaffer Amca'ya da açtım:

-Ben bu uçağın pilotu olsam “Kırmızı Kartal” derdim ona.

Bu ad Muzaffer Amca'nın da hoşuna gitmişti.

-Güzel, o zaman bugünden başlayarak onun adı Kırmızı Kartal olsun.

Onun bana artık bir arkadaş gibi davranmasından cesaret alarak günlerdir hayalimi süsleyen isteğimi belirttim:

-Size her gün iki kez ayran getirsem uçağa binmeme izin verir misiniz?

O zaman biraz ciddileşti. Kaşlarını hafifçe çatı.

-Çok şey istiyorsun ufaklık.

Aslında bana daha da kızmasından korkuyordum; ama ısrar etmekten kendimi alamadım.

-Bir kez... Ne olur! O kadar çok istiyorum ki bunu.

4. Grup: Pilot Evşen'e Söz Veriyor

(Evşen'in yaşadığı yere gelen tarım uçaklarından bir tanesinin pilotu olan Muzaffer Amca ile Evşen gökyüzünde kısa bir tura çıkacaklar. Aşağıdaki metinden yola çıkarak bir canlandırma hazırlayınız. Canlandırmada metnin aynısını yapmak zorunda değilsiniz. Gruptaki herkese bir rol düşecek şekilde canlandırmanızı hazırlayınız)

...

Karabaş'la birlikte hoplaya zıplaya eve doğru yönelmişken Muzaffer Amca seslendi arkamızdan.

-Yarın gökyüzünde kısa bir gezinti yapalım, ister misin?

Dünyalar benim olmuştu. Demek sonunda uçağa binebilecektim. İstemez miydim hiç?

-İsterim, çok isterim!

Koşarak eve döndüm. Annem ve ablam benim için kaygılanmışlardı. Annem çıkışarak sordu:

-Neredeydin sen?

-Sabah erken kalktım anne, dere boyunda Karabaş'la küçük bir gezinti yapmak istedim.

Yalan da sayılmazdı.

-Bir daha habersiz hiçbir yere kaybolma, meraktan ölecektik.

-Abla sen de merak ettin mi? Doğru söyle ama.

-Şuna da bakın, insan kardeşini merak etmez mi?

Benim için kaygılanmaları hoşuma gitmişti. Onlarla da paylaşmak istedim son haberi.

-Yarın Muzaffer Amca beni uçağa bindirecekmiş. İzin verirsin değil mi anne?

Annem şaşırmıştı, inanmayan gözlerle baktı yüziime:

-Bunu kendi mi söyledi?

-Evet.

Ablam hemen beni karalayacak bir şeyler buldu tabii:

-Adamın ağzından girip burnundan çıkmışsındır.

-Ne düşünürsen düşün abla; ama yarın el salla bana, tamam mı?

Sevinçle ahıra koştum. Zavallı inekler her zaman alışık oldukları saatte dışarıya çıkarılmadıkları için huysuzluğa başlamışlardı bile. Onları sakinleştirecek birkaç tatlı söz söyleyip ahırdan çıkardım.

5. Grup: Evşen'e Söz Veren Pilot Nereye Gitti?

(Evşen'in yaşadığı yere gelen tarım uçağı pilotu Muzaffer Amca, Evşen'i uçağa bindirmek için söz vermişti. Ancak büyük bir sevinç ve heyecan yaşayan Evşen, pilotu bulamaz. Aşağıdaki metinden yola çıkarak bir canlandırma hazırlayınız. Canlandırmada metnin aynısını yapmak zorunda değilsiniz. Gruptaki herkese bir rol düşecek şekilde canlandırmanızı hazırlayınız)

...

Ablam ayrıntı hazırlamak için mutfığa gitti. Ben de elimi yüzümü yıkayıp saçlarımı taradım. Ne de olsa ilk kez uçağa binecektim. Biraz derli toplu olsam iyi olurdu. Nuran geldiğinde ayrıntı da hazır olmuştu. Ablamı öptüm.

-Kırmızı uçağı havada görünce el salla tamam mı?

-Tamam tamam, diye başından savdı. Ona kızamıyordum, bugün hiç kimseye kıyamazdım.

Annem de çıkmıştı avluya. Öptü beni. Sonra da elini siper edip uçakların olduğu yere baktı.

-Senin uçak görünmüyor, dedi.

Ben de baktım uçakların tarafına, evet, yalnızca sarı uçak vardı.

-Belki tarladan daha dönmemiştir. Az sonra gelir, dedim anneme. Ama içime bir kuşku girmişti.

Yürürken hiç konuşmadık Nuran'la. Aklımdan binbir olasılık geçiriyordum: İşi mi uzadı acaba? Düşmüş olmasın! Yok canım niçin düşsün ki? Muzaffer Amca'ya bir şey olmasın. Ben uçağa binmesem de olur...

Sonunda küçük alana ulaştık. Diğer pilot karşıladı bizi.

-Merhaba çocuklar, ayrıntı getirdiniz değil mi?

-Evet, buyurun, deyip ayrıntı uzattım.

-Şey... Muzaffer Amca nerede?

-Sabah erkenden kente gitti.

-Neden, uçağını mı tamir ettirecek?

-Hayır, uçakta problem yok çocuklar. Sanırım ailesiyle ilgili bir sorun var. Neredeyse ağlayacaktım. Ne düşler kurmuştum, herkese söylemiştim, dondurmacı Remzi Amca'ya bile.

-Bir daha gelmeyecek mi?

-Bilmem ki. Gelmez sanırım; çünkü burada iki uçaklık pek iş kalmadı.

-Ama... ama bana söz vermişti.

-Ne sözü vermişti, bir şey anlamadım Evşen, açıkça söylesene şunu.

-Kırmızı uçağa bindirip gezdirecekti.

Pilot gülümsedi.

-Şaka yapmıştır Muzaffer Bey.

6. Grup: Evşen Uçağa Biniyor

(Evşen'i uçağa bindirmeye söz veren ancak aniden ortadan kaybolan Muzaffer Amca, geri dönüyor. Evşen'e verdiği sözü tutuyor. Aşağıdaki metinden yola çıkarak bir canlandırma hazırlayınız. Canlandırmada metnin aynısını yapmak zorunda değilsiniz. Gruptaki herkese bir rol düşecek şekilde canlandırmanızı hazırlayınız)

...

-Nasıl hissediyorsun kendini?

-Çok mutluyum Muzaffer Amca, çok teşekkür ederim!

Ona gerçekten de büyük bir teşekkür borçluydum, bana dünyayı farklı bir açıdan göstermişti. O yaşta beni ciddiye almış, verdiği sözü unutmamıştı. Birden kanal boyunda motosikletiyle giden Remzi Amca'yı gördüm.

-Su kanalının yanındaki dondurmacıya da selam verelim mi Muzaffer Amca?

-Aaa ben de tanıyorum onu. Bir gün bize de uğrayıp dondurma satmıştı.

Kırmızı Kartal, Remzi Amca'ya yaklaştı, oldukça alçalmış ve biraz da yan dönmüştük. Ama bizi fark etmemişti, belki de başlığı yüzünden. Bağırmağa başladım:

-Remzi Amca! Dondurmacı Amca!

-Seni duymaz, boşuna bağırma.

Sonunda fark etti bizi, motosikletini durdurup başlığını çıkardı ve dikkatlice baktı bizden tarafa. Sonunda gördü beni ve el sallamaya başladı. Keşke olduğum yer biraz daha geniş olsaydı da karşılık verebilseydim ona. Neyse indiğim zaman ona neden el sallayamadığımı anlatırım, dedim içimden.

Öyle mutluydum ki bunu anlatacak sözcükler bulamıyor, yerimde kıpırdayıp duruyordum.

-Sonunda bir düşüm gerçekleşti Muzaffer Amca, diye bağırdım sesimi duyurmak için.

-Sırada hangi düş var, diye sordu.

Kendimle gurur duyarak yanıtladım:

-Yazar olacağım! Hem de sizi yazacağım biliyor musunuz?

Gülümsedi:

-Öyle mi? Sözümlü tutup döndüğümü de yaz, tamam mı?

-Söz veriyorum Muzaffer Amca, hepsini yazacağım! Sizin gibi ben de tutacağım sözümü!



Berlin en büyük hayalim. Kendi istediğim gibi bir ülke. Orada yaşamak istiyorum. Orada benim için güzel bir ülke. Orada yaşamak istiyorum. Orada benim için güzel bir ülke. Orada yaşamak istiyorum. Orada benim için güzel bir ülke.



3- Yavru bir golden retriever istiyorum.



4- İnsanların beni anlamasını ve daha iyi kabul etmesini istiyorum. Kötü insanların vesilesi tükenmesini istiyorum. (Mant o'ı)

5- ~~Biten~~ Biten hastalıklar yok olsun, ne biliyor hastalıklar olsun, bilsin, bilsin, bilsin.



6- Bir de dünyanın 7 harikası görmek. En güzel kulağı görmek.



4. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 05/01/2017

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler (O.8).

Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar (O.11).

Başlık-içerik uyumunu sorgular/kavrar/fark eder (O.17).

Olayları veya bilgileri sıraya koyarak anlatır (Y.1).

Hikâye edici metin yazar (Y.8).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama, fotoğraf karesi)

Araç-Gereç: 35 adet A4 kâğıdı

Kurşun kalem (28 adet)

Behiç Ak'ın "Doğumgünü Hediyesi"⁹ adlı kitabından görseller

Hazırlık/Isınma

Lider, öğrencilerin herhangi bir konuda paylaşımı olup olmadığını sorar. Paylaşımlar yapıldıktan sonra etkinliğe geçilir.

1. Etkinlik: Biraz ritim katalım!

Lider, çember şeklinde kalınmasını söyler. Öğrenciler sırayla "çiko", "la" ve "ta" olarak sayılır. Çikolata oyunu oynanır.

Çikolata: Bu çalışmada iki elin yüz hizasında yumruk yapılması "çiko-" hecesini, yüz hizasında ellerin içinin açılması "la-" hecesini, ellerin üstünün çevrilmesi ise "ta-" hecesini temsil eder. Daha sonra bu hareketler farklı ritimlerde ses çıkaracak şekilde değiştirilebilir.

Oyunla ilgili temel bilgiler verildikten sonra sıralama esasına dayalı birkaç çalışma yapılır. Ardından "çiko", "la" ve "ta" olanlar grup oluşturularak bir ritim eşliğinde çalışmalar yapılır. Lider sırayı karıştırmaya çalışacak denemeler yaptırır ve oyun sona erer.

Öğrencilere "Çikolata" oyununa benzer oyunlar bilip bilmedikleri sorulur. D.1, bir oyun bildiğini söyledi. Oyun, şiddetli yağmura doğru uzanan bir süreci gösterir. Katılımcılardan bir grup ıslık şeklinde rüzgâr sesi çıkarır, bir grup ağır bir ritimle el çırpır, son grup ise şiddetle el çırparak yağmurun güçlendiğini belli eder. D.1'in yönetimiyle oyun belli bir ritim ile oynanır.

⁹ Ak, B. (2015). *Doğumgünü hediyesi*. İstanbul: Can.

Ara Değerlendirme: Lider çikolata oyunundaki temel özelliği öğrencilere sorar. Sıralamanın yanlış yapıldığı durumlarda ortaya çıkan aksaklıkları fark edip etmediklerini sorar. Sıralamanın öneminden bahseder. Hayatımızın birçok noktasında sıralamanın ne kadar önemli olduğunu anlatır. Metinlerde de durumun böyle olduğunu söyler.

Canlandırma

2. Etkinlik: Sı-ra-la!

Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her gruba Behiç Ak'ın “Doğumgünü Hediyesi” kitabından seçilen görseller verilir. Grupların görselleri sıralaması istenir. Etkinliğe hız katmak için gruplar ilk ve doğru sıralama yapmaya çalışır.

3. Etkinlik:

Grupların sıralamaları kontrol edilir. Lider gruplara “Bir yazı ekibisiniz. Çok sevdiğiniz bir ressam arkadaşınız size bu görselleri gönderiyor. Bu görsellere uygun bir öykü yazmanızı istiyor. Bunun zor olduğunu söylüyorsunuz ama arkadaşınızı kırmamak için başlıyorsunuz çalışmaya. Önce görsellerden yola çıkarak öykünün nerede geçeceğini, ne zamanı anlatacağını, öyküde hangi kahramanların olacağını belirliyorsunuz.” yönergesini verir. Bu yönerge üzerine gruplar yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu oluştururlar. Bu varlık kadrosuna göre öykülerini yazarlar. Öyküyü yazarken görsellerin sıralamasına dikkat ederler. Öykülerine bir de başlık bulurlar. Öykülerini önce canlandırıp ardından okurlar.

4. Etkinlik: Gülümseyin!

Lider yazı ekibinin tüm metinleri görmesi için gruplar arasında öykülerin değiştirilmesini ister. Her grup kendi yazdıkları öykü ile ellerine gelen öyküyü karşılaştırır. Ellerindeki öykünün sonunu bir fotoğraf karesi ile canlandırırlar.

Değerlendirme

5. Etkinlik:

Lider gruplara öykünün sonunu temsil eden görselleri verir. Kitabı gösterir ve kitap hakkındaki yorumları alır.

Kitabın doğum günü hediyesiyle ilgili olmasından etkilenen yazı ekibi birbirlerinin geçmiş/gelecek doğum günlerini kutlamak ister. Bunun için ikili gruplara ayrılırlar. Lider renkli zarflar ve kâğıtlar verir. Birbirlerine doğum günü tebriği yazıp zarfları verirler.

Atölye sona erer.

5. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 12/01/2017

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Okuduklarını günlük hayatla ilişkilendirir (O.15).

Düşünce yazıları yazar (Y.9).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama, rol içinde yazma, liderin role girmesi)

Araç-Gereç: 35 adet A4 kâğıdı

Renkli boya (3 kutu)

Kurşun kalem (28 adet)

Top

Kraft kâğıdı

Gazete haberi (4 adet)

Hazırlık/Isınma

Lider, öğrencilerin paylaşmak istediği bir şey olup olmadığını sorar. Paylaşımlar tamamlandıktan sonra öğrenciler mekânda serbest yürümeye başlar. Lider öğrencilerden çevrelerindeki sorunları düşünmelerini ister. Toplu yaşama sonucunda, büyük şehirde karşılaştıkları sıkıntıları düşünmelerini ister.

1. Etkinlik: Topu Yakala!

Topu Yakala: Öğrenciler üç gruba ayrılır. Bir grup ortaya geçer. Diğer iki grup ortadaki gruba kaptırmadan birbirlerine topu atmaya çalışır. Ortadaki grup topu diğer gruba geçirmemek için yakalamaya çalışır. Topu atan kişi şehir hayatında karşılaştığı bir sorunu

söyler. Sorun söylemezse oyundan çıkar. Ortadaki grup topu yakalarsa, topu atan kişi oyundan çıkar.

Canlandırma

2. Etkinlik:

Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her gruba çevre kirliliği ile ilgili bir gazete haberi verilir. Öğrenciler ellerindeki gazete haberini tartışan gazete çalışanları olurlar. Bu haberden yola çıkarak yeni bir gazete haberi oluşturmak zorunda olan gazete çalışanları, bu haberi nasıl oluşturabileceklerine ilişkin bir tartışma canlandırırlar.

3. Etkinlik:

Her grup kendi haberiyle ilgili bir gazete yazısı hazırlar.

Değerlendirme

4. Etkinlik:

Lider gazete editörü olarak role girer. Grupların hazırladığı gazete yazılarına bakılır ve her grubun yazısı okunur. Atölye sona erer.

1. Grup

Çin’de En Tehlikeli Seviyeye Gelindi!

Çin’de artan hava kirliliği yüzünden 23 şehirde kırmızı alarm durumuna geçiliyor. Ülkede son iki yıldır, ülkenin farklı bölgelerinde insanlar ciddi hava kirliliği tehdidi altında yaşıyor.

Çin Ulusal Meteoroloji Merkezi, ülkenin orta ve kuzey bölgelerindeki Hınan, Şanşi, Şaanşi ve Hıbey eyaletinin yanı sıra Tiencin kenti ve başkent Pekin’de yarın gecedan itibaren 6 gün boyunca yoğun hava kirliliği beklendiğini duyurdu.

Meteoroloji merkezi, yoğun hava kirliliğinin beklendiği ilgili bölgelerde, yarın gecedan geçerli olmak üzere kırmızı alarma geçileceğini açıkladı.

Hava kirliliği 23 kenti etkisi altına alacak. Mevsimin en yoğun hava kirliliğinin oluşması bekleniyor.

Kırmızı alarm boyunca inşaat çalışmaları askıya alınacak ve bazı bölgelerde eğitime ara verilecek.

Çin, özellikle 2014’ten bu yana çevre ve hava kirliliğiyle mücadele etmeye çalışıyor. Hızlı kalkınma ve sanayileşmenin bedeli olarak Çin’deki büyükşehirlerin çoğu, aynı zamanda dünyanın en kirli şehirleri arasında yer alıyor.

Ülkede hava kirliliği alarm sisteminde mavi, sarı, turuncu ve en üst düzeyde kırmızı olmak üzere dört aşama uygulanıyor.

Durum: Çin’de yaşayan gazetecilersiniz. Gazetede yayımlamak üzere haber hazırlayacaksınız. Ülkedeki çevre kirliliğine yönelik neler yapılabileceğini tartışıyorsunuz.

2. Grup

Gürültünün Kaynağına İnceleme

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2014 yılına kadar ülke genelinde gürültü kirliliğinin yoğun olduğu yerleri belirleyecek.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, insan sağlığını olumsuz yönde etkileyen gürültünün, geçici veya sürekli işitme bozuklukları, kan basıncının artması, solunumda hızlanma, kalp atışlarında yavaşlama, dolaşım, davranış ve konsantrasyon bozuklukları, aşırı sinirlilik, stres ve iş veriminin düşmesi gibi sorunlara neden olduğunu belirtti.

Ses kirliliğine çözüm aradıklarını, bu nedenle gürültüyü önlemeye yönelik çalışmaları artırdıklarını dile getiren Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Avrupa Birliği başta olmak üzere gelişmiş ülkelerde uygulanan gürültüyü önleyici sistemlerin tek tek incelendiğini kaydetti.

2014 yılına kadar illerin gürültü haritalarının hazırlanmasını planlandıklarını ifade eden Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, sonuçlara göre gerekli tedbirlerin alınmasını sağlayacak eylem planları oluşturulacaklarını söyledi.

Gürültü kirliliği haritasının çıkarılmasından sonra karayolları, tren istasyonları ve havaalanlarının yakınına bariyer ve ses emici duvarlar kurulacağını bildirdi.

Durum: Türkiye’de yaşayan gazetecilersiniz. Gazetede yayımlamak üzere haber hazırlayacaksınız. Ülkedeki gürültü kirliliğine yönelik neler yapılabileceğini tartışıyorsunuz.

3. Grup

Dalaman Çayı’ndaki Kirliliğe İsyan

Denizli’de Acıpayam Ovası için büyük önem taşıyan Dalaman Çayı’nda son olarak bayramdan önce meydana gelen, suyun renginin bile değişmesine neden olan kirlilik halkı isyan ettirdi.

Balık ölümlerinin olduğu Dalaman Çayı’ndaki kirliliğe tepki gösteren Acıpayamlılar Çakır Köprüsü’nde eylem yapıp, kirliliğe "Dur" denilmesini istedi.

Sık sık fabrika ve kanalizasyon atıklarının karışması ve kirliliğin her geçen gün artması nedeniyle gündeme gelen Dalaman Çayı’nda son günlerde yaşanan kirlilik ve balık ölümleri nedeniyle Acıpayam halkı isyan etti. Fabrika atıkları nedeniyle koyu yeşil bir görünüme bürünen Dalaman Çayı’nda toplanan Acıpayamlılar yetkililerden kirliliğin önüne geçilmesini istedi. Dalaman Çayı’nda geçen hafta yaşanan kirlilik ve balık ölümleri nedeniyle ilçe halkının tepkisini yerel basın

Çakır Köprüsü’nde toplanan yaklaşık 100 kişi pankartlarla Dalaman Çayı’ndaki kirliliğin önlenmesi için gerekli önlemlerin acilen alınması için yetkililere çağrı yaptı. Açıklamada Dalaman Çayı’nda son dönemlerin en kirli sürecinin yaşandığını belirtilerek, "Dalaman Çayı’nı hiç bu kadar kirli görmemiştik. Yapılan onca uyarıya ve bizim çabalarımıza rağmen kirlilik azalmıyor, aksine artıyor. Bununla ilgili yapılan açıklamalar da bizleri tatmin etmiyor. Bir an önce Dalaman Çayı’nın kurtarılması gerekiyor. Balık ölümleri hızlandı, diğer canlılar da bölgeyi terk etti. Böyle devam ederse, Acıpayam’ın can suyu olan Dalaman Çayı, Acıpayam’ın sonunu getirecek" diyerek tepkilerini dile getirdi. Açıklamada, kirliliğin sorumlusu olarak Acıpayam ve Serinhisar Belediyesi ile bölgede faaliyet gösteren iki süt ve besicilik tesisi ile bir tekstil fabrikasının atıklarını arıtma yapmadan çaya bırakmaları gösterildi.

Durum: Türkiye’de yaşayan gazetecilersiniz. Gazetede yayımlamak üzere haber hazırlayacaksınız. Ülkedeki su kirliliğine yönelik neler yapılabileceğini tartışıyorsunuz.

4. Grup

Türkiye’nin “Toprak Kirliliği Haritası” Çıkarılacak

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Türkiye’nin toprak kirliliği haritasını çıkaracak.

Toprak kirliliğiyle etkili mücadele başlatan Bakanlık, kirli ya da kirlenmesi muhtemel toprakların ortaya konulması amacıyla “Kirlenmiş Sahalar Bilgi Sistemi”ni hayata geçirmeye hazırlanıyor.

Bu kapsamda, uygunsuz atık ve atık su, sanayi tesislerindeki yanlış uygulamalar, çeşitli kimyasal maddelerin depolanması ve nakilleri sırasında meydana gelen döküntü ve sızıntıların oluşturduğu kirlenmiş sahalara belirlenecek.

Çalışmalarını yürüten Bakanlık, ilk aşamada toprağın kirli olduğu veya kirlenmesi muhtemel sahalara ile toprağı kirleten sektörleri tespit edecek. Tespitin ardından, bu saha ve sektörler “Kirlenmiş Sahalar Bilgi Sistemi” ile kayıt altına alınacak. Kazalar ve çeşitli faaliyetlerle kullanılamaz hâle gelen topraklar, sistemden elde edilen veriler doğrultusunda temizlenerek yeniden doğaya ve tarıma kazandırılacak. Bilgi sistemine veri kayıtları, gelecek yılın ilk çeyreğinde başlayacak. Türkiye'nin toprak kirliliği haritasının oluşturulmasıyla elde edilecek veriler, tüm kamu kurum ve kuruluşlarıyla da paylaşılacak.

Durum: Türkiye’de yaşayan gazetecilersiniz. Gazetede yayımlamak üzere haber hazırlayacaksınız. Ülkedeki toprak kirliliğine yönelik neler yapılabileceğini tartışıyorsunuz.

DALAMAN ÇAYINDAKİ KİRLİĞE İSYAN

Balık ciğerlerinin olduğu dalaman çayınındaki kirliliğe tepki gösteren Alaymanlılar çarşılarında 2 ocak Arılar günü etkinliği yapacaklarını açıkladılar bunu duyan belediye başkanı 2 ocak projesiyle onlarla dcağını ve bu soruna hep birlikte çözüm bulacaklarına belirtti



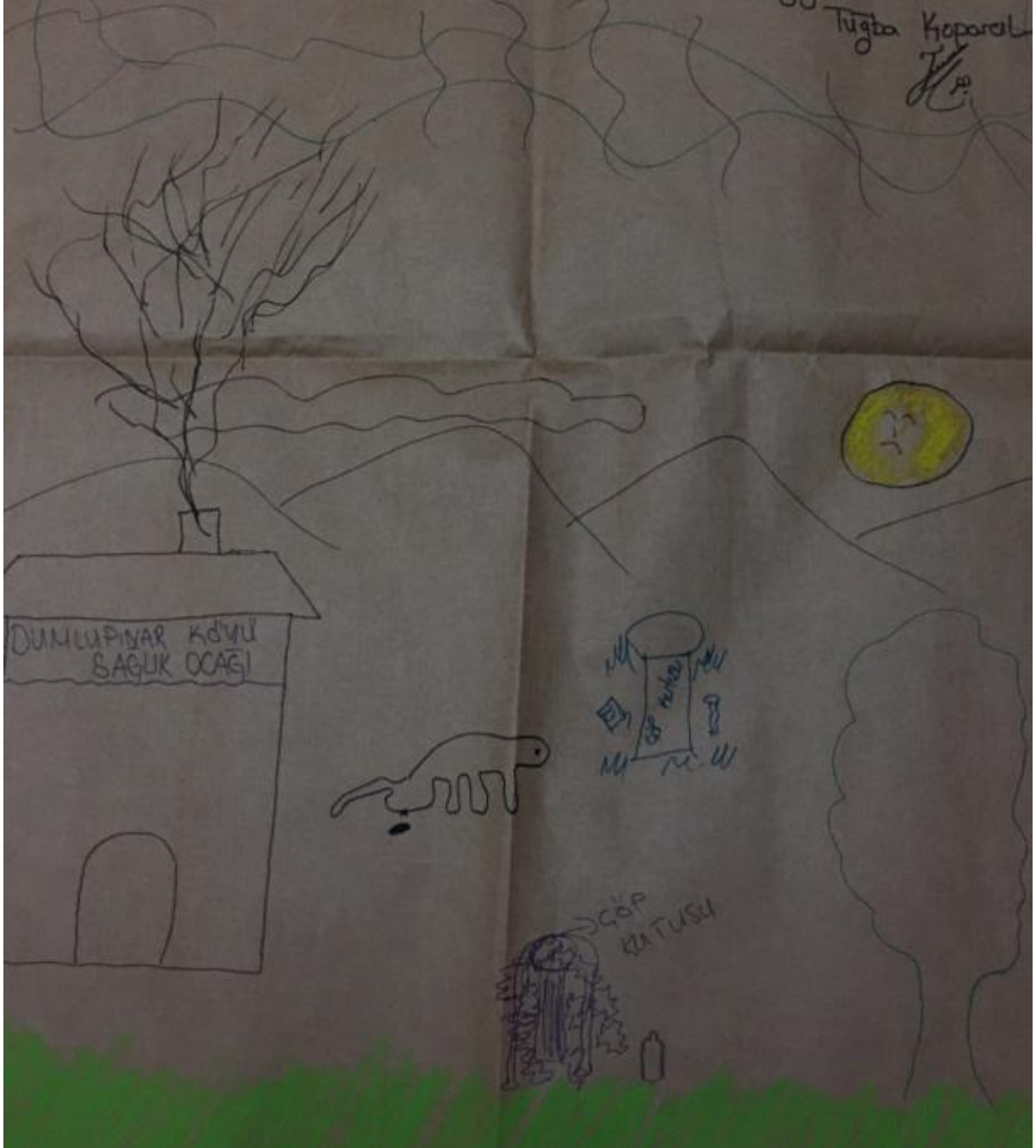
Tugba Kopardi
Yagmur Bodur
Gulistan Huseyin
Gulistan Tulu
Dilek Yildirim
Kuskuhan Sahin

IMC ADLANS

İki yıl içinde birçok sorunlar var...
Bundan önce "Came Kitle" Birek vakatlarında
bu sorunlar herkeş için... Hatta çocukların sağlığı
Peki hastalıklara yakalanma riski durumları kötü...

Ve bizlerde bu soruna birçok çözüm bulduk. Bizler bu sorunların
ardından geleceğiz. Sizleri mümkün tutmak için, ve çocukların sağlıkları
için sizleri mümkün tutacağız...

Saygılarıla
Tugba Kopardi
T.K.



6. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 17/01/2017

Yer: 7/J sınıfı

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar (O.12).

Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur (O.13).

Başlık-içerik uyumunu sorgular (O.17).

Metnin öncesine ve/veya sonrasına ait kurgular yazar (Y.10).

Duygu, düşünce, hayal, izlenim veya deneyimlerini yazarak ifade eder (Y.11).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç-Gereç: 35 adet A4 kâğıdı,

Kurşun kalem (28 adet),

Miyase Sertbarut'un Kırmızı Başlıklı Ispanak¹⁰ kitabından bir bölüm (29 adet),

Kırmızı Başlıklı Ispanak kitabından görseller (10 adet).

Hazırlık/Isınma

1. Etkinlik:

Kırmızı Başlıklı-Ispanak Oyunu: Katılımcılar mekânda serbest yürür. Bu esnada lider içerisinde “kırmızı başlık” ve “ıspanak” yazan katlanmış kâğıtları katılımcılara dağıtır. Müzik eşliğinde yürüyüş devam eder. Bu yürüyüş sırasında katılımcılar ellerindeki

¹⁰ Sertbarut, M. (2011). *Kırmızı başlıklı ıspanak*. İstanbul: Çizmeli Kedi.

kâğıtları birbirleriyle değiştirir. Müzik durduğunda herkes elindeki kâğıdı açar. Elindeki kâğıtta “ıspanak” yazıyorsa dizlerini hafifçe kırarak boyunu kısaltır ve kollarını yana doğru açarak bilekten aşağı doğru kıvrır. Elindeki kâğıtta “kırmızı başlık” yazıyorsa bir ıspanağın başına ellerini birleştirerek üçgen yapmaya çalışır. Kendisine kırmızı başlık bulamayan “ıspanak” ya da kendisine ıspanak bulamayan “kırmızı başlık” oyundan elenir. Oyunun heyecanını artırmak için kırmızı başlık-ıspanak kâğıtlarının sayısı değiştirilir.

Canlandırma

2. Etkinlik: Ispanaklı Masal Olur Mu?

Öğrenciler dört gruba ayrılır. “Kırmızı başlık” ve “ıspanak” kelimeleri arasında bir bağ kurarak canlandırma hazırlamaları istenir. Tüm gruplar canlandırmalarını yapar.

3. Etkinlik:

Lider, “Kırmızı Başlıklı Ispanak” masalından bir bölümü gruplara dağıtır. “Kırmızı Başlıklı Ispanak” kitabında yer alan görsellerden de örnekler verir. Gruplardan masalın devamını yazmalarını ve canlandırmalarını ister.

4. Etkinlik: Bana Bir Ad Ver!

Masalın adının ne olacağı her gruba sorulur. Masalın adı söylendikten sonra alternatif olarak başka hangi ad olabileceği ve nedeni sorulur.

Değerlendirme

5. Etkinlik:

Öğrencilere masalın devamı okunur. Kendilerini “Kırmızı Başlıklı Ispanak” masalında yer alan herhangi bir kahramanın yerine koyarak ıspanakla ilgili düşüncelerini yazmaları istenir. Eğer kırmızı başlıklı ıspanak olmayı tercih ederlerse de bu yola neden çıktıklarını yazmaları istenir. Tüm öğrencilerden yazılar toplanır.

Atölye sona erer.

7. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 13/02/2017

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Metnin ana fikrini belirler (O.5).

Yazısını bir ana fikir etrafında planlar (Y.4).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama, fotoğraf karesi)

Araç-Gereç: Tembel Tavşan metni (29 adet)

35 adet A4 kâğıdı

Kurşun kalem (28 adet)

Hazırlık/Isınma

Lider, katılımcıların paylaşımı olup olmadığını sorar. Katılımcıların paylaşımlarının ardından atölye başlar.

Lider, öğrencilere mekânda yürümelerini söyler. Ormanda yaşayan canlılar olduklarını söyler. Bu canlıların başında bir Kral Aslan olduğunu belirtir. Nasıl bir yaşam sürdüklerini, hangi işleri birlikte yaptıklarını, yaşam şartlarının mevsimlere göre değişip değişmediğini düşünmelerini ister.

1. Etkinlik:

Aslan-Tavşan Oyunu: Öğrenciler çember şeklinde sıralanır. Tüm öğrencilerin ormanda yaşayan bir canlı olduğu belirtilir. Bir kişi Kral Aslan olup çemberin ortasına geçer. Bir kişi ise tavşan olup çemberin dışında kalır. Çemberin dışındaki tavşan, Kral Aslan'a ulaşmaya çalışır. Çemberi oluşturan orman canlıları ise tavşanı engellemeye çalışır. Tavşan, yaratıcı çözümler bularak çemberin ortasına geçmeye çalışır. Oyun birkaç kere tekrar edildikten sonra bir ara değerlendirme yapılır.

Ara Değerlendirme: Öğrencilere orman canlılarının tavşanı neden aralarında istemedikleri sorulur. Ormanda nasıl bir sorun yaşandığı sorgulanır.

Canlandırma

2. Etkinlik:

Öğrenciler 5 gruba ayrılır. Tüm öğrencilere “Tembel Tavşan” metni dağıtılır. Metni tüm öğrencilerin okuması istenir. Metni okuduktan sonra metin için önemli olduğunu düşündükleri 3 anı, fotoğraf karesi ile canlandırırlar.

3. Etkinlik:

Öğrencilerden grup olarak metnin ana fikrini belirlemeleri istenir. “Tembel Tavşan” metninin sonunda yer alan olaydan yola çıkarak bir canlandırma yapmaları ve bu canlandırmada belirledikleri ana fikri söylemeleri istenir. Tüm gruplar ana fikirlerini belirledikten sonra, ana fikirler üzerinden bir tartışma yapılır.

Ara Değerlendirme: Öğrenciler ile tüm grupların belirlediği ana fikirler üzerine konuşulur. Lider ana fikri bulmaya çalışırken metnin yazarının bu metni neden yazdığı, okuyuculara hangi mesajı vermek istediği, genel olarak metne hâkim olan fikrin ne olduğu gibi sorular sorulmasının önemli olduğunu söyler. Bu bilgiler ışığında metnin ana fikri tekrar tartışılır.

4. Etkinlik:

Metnin ana fikri belirlenir. Lider, öğrencilerden gruplarıyla birlikte metinde yer alan ana fikirden yola çıkarak bir deneme ya da hikâye yazmalarını ister.

Değerlendirme

5. Etkinlik:

Lider, tüm grupların yazdıkları yazıyı okumalarını ve yazılarına uygun bir slogan hazırlamalarını ister. Gruplar yazılarını ve sloganlarını paylaşır. Atölye sona erer.

Tembel Tavşan

Bir zamanlar ormanda korkunç bir kuraklık başlamış. Yaz gelip geçtiği hâlde, tek bir damla bile yağmur yağmamış. Susuzluk hayvanların canına tak edince, bu duruma bir çare bulmak için toplanmışlar. İçlerinden birisinin teklifi üzerine, bir kuyu kazmaya karar verip çalışmaya başlamışlar. Bütün hayvanlar, hatta kuşlar bile gece gündüz çalışıyormuş. Ancak tavşan; "Ben daha çok küçüğüm!" diyerek çalışmak istemiyormuş. Tavşanın böyle nazlanması diğer bütün hayvanları çok kızdırmış.

Hayvanların emeği boşa çıkmamış. Kazdıkları kuyudan buz gibi bir su çıkınca, herkes çok sevinmiş. Kana kana içip yıkanmışlar. Kuyunun kazılmasına yardım etmeyen tavşana ise su vermemişler. Kral aslan, tavşanın kuyuya yaklaşmasını önlemek için, kuyunun başına her gün bir nöbetçi görevlendirmiş.

Tavşan yaptığı hatayı anlamış anlamasına, ancak iş işten geçtiği için yapacak bir şeyi de yokmuş. Bir gece kuyuda nöbet tutma sırası file gelmiş. Tavşan fili çok severmiş "Kimse görmeden bana biraz su verir." düşüncesiyle yanına gidince, filin uyuduğunu görmüş. Çok uğraşmasına rağmen, onu bir türlü uyandıramamış. En sonunda gidip kulağına bağırması. Fil öyle bir zıplamış ki, kuyunun etrafındaki taş ve toprak yığınının çarpmış, bütün taş ve toprakları kuyunun içine dökmüş.

Böylece kuyu kapanmış. Bu duruma çok üzülen fil ağlamaya başlamış. Fil, "Benim yüzümden oldu!" diyormuş. "Şimdi ne içeceğiz, hem sabah olunca diğer hayvanlara ne diyeceğim?". "Bu kadar üzülme!" demiş tavşan. "Elbette bir çaresini buluruz. Hem ikimiz beraber çalışırsak, sabaha kadar kuyuyu temizleyip açarız."

Fil "Ama sen küçük ve zayıfsın!" demiş. Tavşan şöyle cevap vermiş: "Sen beni şimdi gör! Bak nasıl çalışıyorum".

Gerçekten de tavşan bir çalışmış, bir çalışmış ki sormayın. Sabaha kadar fille birlikte kuyuyu açmayı başarmışlar. Ertesi gün fil, bütün hayvanlara tavşanın çalışkanlığını anlatmaya başlamış. Herkes tavşanı alkışlayıp, kuyudan su içmeyi hak ettiğini söylemiş. Tavşan sadece su içebildiğine değil, diğer hayvanlarla yeniden dost olduğuna da çok sevinmiş. Kendisini tekrar ormanın bir üyesi gibi görmek onu çok mutlu etmiş.

8. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 20/02/2017

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Metnin ana fikrini belirler (O.5).

Metindeki yardımcı fikirleri belirler (O.6).

Yazısını bir ana fikir etrafında planlar (Y.4).

Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler (Y.5).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç-Gereç: “Uyurgezer Fil”¹¹ metni (29 adet)

35 adet A4 kâğıdı

Kurşun kalem (28 adet)

Hazırlık/Isınma

1. Etkinlik: Zürafa-Aslan-Kuş-Fil

Öğrenciler çember olur. Gönüllü bir ebe ortaya gelir. Bir kişiyi işaret ederek zürafa, aslan, kuş ya da fil der. Zürafa dediğinde işaret ettiği kişi bir elini yukarıya kaldırır, sağındaki ve solundaki kişiler de ellerini ayak parmak uçlarına değdirir. Aslan dediğinde işaret ettiği kişi kükrer, sağındaki ve solundaki kişiler de aslanın yeleleri olup başlarını sallar. Kuş dediğinde işaret ettiği kişi kendisine bir gaga yapar, sağındaki ve solundaki kişiler de kanat yapar. Fil dediğinde işaret ettiği kişi elini fil hortumu gibi öne uzatır, sağındaki ve solundaki kişiler de kollarını kaldırıp kulaklarını tutarak fil kulağı yapar.

Ara Değerlendirme: Lider, oynanan oyunlarda hep birlikte hareket etmenin önemini sezdirir. Öğrencilerden birinin hata yapması durumunda oyunun ilerlemediğini söyler.

¹¹ Ak, B. (2016). *Uyurgezer fil*. İstanbul: Can Çocuk.

Birbirlerini destekleyerek oyunu oynadıklarını söyler. Metinlerde de durumun buna benzer olduğunu, metindeki düşüncelerin birbirlerini destekleyerek metni var ettiğini söyler. Bu atölyede fil, zürafa, aslan ve kuşlarla beraber olacaklarını söyler. Metnin konusunun ne olabileceğini sorar.

Canlandırma

2. Etkinlik:

Öğrenciler 4 gruba ayrılır. Her öğrenciye “Uyurgezer Fil” metni verilir. Herkes metni okur. Lider grupların metnin ana fikrini bulmalarını ve bunu temel alarak bir canlandırma hazırlamalarını ister. Tüm gruplar canlandırmalarını sergiler ve her grup belirlediği ana fikri ifade eder.

***Ara Değerlendirme:** Grupların ana fikirleri tartışılır. Ana fikrin nasıl bulunduğu, ana fikir bulurken nelere dikkat ettiğimiz hatırlatılır. Metnin ana fikri bulunur.*

3. Etkinlik:

Lider metinle ilgili hazırladığı kâğıtları öğrencilere dağıtır. Kâğıtlarda metnin genel yapısı, ana fikri ve yardımcı fikrini sorgulatan sorular vardır. Her öğrencinin mekânda dolaşmasını ve karşılaştığı kişilerle bu soruları tartışmasını söyler. Karşılıklı sorular sorulduktan sonra, soru kâğıtları değiştirilir. Etkinlik öğrencilerin daha çok soru görmesi açısından biraz sürdürülür.

Hayvanlar şehri neden terk etmiş?

İnsanların yaptıkları, diğer canlıların hayatını etkiler mi?

Çocuklar neden hayvanları oyuncak zannediyorlar?

Şehirdeki gürültü, insanların iletişimini etkiliyor mu?

Mambo ’nun hastalığı, şehri nasıl etkiliyor?

Şehirdekiler Mambo ’yu uyandırmamak için neler yapıyor?

İnsanların yaptıkları, diğer canlıların hayatını etkiler mi?

Mambo ’nun şehre gelmesiyle insanlar arasındaki iletişim nasıl değişiyor?

İnsanlar Mambo ’yu göremeyince neden gürültü yapmaya devam ediyorlar?

Birbirimizi duymazsak nasıl konuşabiliriz?

Şehirdekiler, sessiz yaşamın önemini nasıl anladılar?

Şehirde nasıl bir trafik vardır? Neden?

Mambo ’nun gitmesi, şehri nasıl etkiledi?

Neden Mambo ’nun heykelini yapıyorlar?

Mambo neden şehrin düzenini bozduğunu düşünüyor?

“... korkarım her yere benim heykelimi dikmek zorunda kalacaklar”. Mambo neden böyle söylüyor?

Mambo şehirde kalmaya devam ediyor mu?

Sirk, şehrin yaşantısına nasıl etki ediyor?

Mambo şehre gelmeseydi şehirde hayat nasıl olurdu?

Metindeki sorunlardan herhangi biriyle karşılaştınız mı? Örnek veriniz.

Şehirde bu kadar gürültü olmasının sebebi nedir?

Şehirdeki insanlar gürültü içinde yaşadıklarını ne zaman fark ettiler?

Şehirdekiler Mambo 'nun uyurgezer olduğunu nasıl öğrendiler?

Şehirdekiler Mambo 'yu uyandırmamak için sessiz kalmaları gerektiğini nasıl öğrendiler?

Etkinlik bittikten sonra cevaplar tartışılır ve metnin yardımcı fikirleri belirlenir. Lider, metin yazarının ana fikrini desteklemek amacıyla yardımcı fikirler sunduğunu söyler. Yardımcı fikirleri bulmak için sorulması gereken sorulara örnekler verir. Okunan metnin hangi yardımcı fikirleri içerdiği sorulur.

Değerlendirme

4. Etkinlik:

Öğrenciler 4 gruba ayrılır. Lider, öğrencilere şehri terk eden hayvanlardan bir tanesi olduklarını söyler. Seçtikleri hayvanın ağzından şehri terk ettikleri günü yazmalarını ister. Yazıyı yazarken, ana fikir ve yardımcı fikirleri kullanmalarını söyler. Tüm gruplar yazılarını yazar ve sınıfta seslendirir. Atölye sona erer.

Yedek Etkinlik: Sirk!

Bir öğrenci gönüllü olur ve çemberin ortasına geçer. Lider öğrencileri zürafa, aslan, kuş ve fil olarak sayar. Öğrenci zürafa dediğinde zürafalar, aslan dediğinde aslanlar, kuş dediğinde kuşlar, fil dediğinde filler birbirleriyle yer değiştirir. Ebe onların yerine geçmeye çalışır. Ebe “Sirk” dediğinde ise herkes yer değiştirir.

UYURGEZER FİL

Bir zamanlar ülkelerin birinde büyük, gürültülü bir şehir vardı. Şehir o kadar gürültülüydü ki insanların birbirleriyle konuşması neredeyse olanaksızdı. Bu yüzden şehirdekiler, seslerini birbirlerine duyurabilmek için sürekli bağırarak zorunda kalıyorlardı. Seslerini yükselttikçe, şehir daha gürültülü oluyordu. O yüzden seslerini daha da yükseltiyorlardı. Ama bu defa da şehir daha da gürültülü olduğu için seslerini yükselttikçe yükseltmek zorunda kalıyorlardı.

Şehirde artık hayvanlar yaşamıyordu. Kediler, köpekler, kuşlar, tavuklar, horozlar ve civcivler gürültüye dayanamadıkları için şehri terk etmişlerdi. Günlerden bir gün, içinde zürafa, aslanlar, kuşlar ve bir de filin olduğu “fakir bir sirk” şehre geldi. Çocuklar sirkte görünce çok şaşırdılar. Hayvanları oyuncak zannettiler. Çünkü hayatlarında hiç “gerçek hayvan” görmemişlerdi. Onları sadece oyuncaklarından, çizgi filmlerden ya da kitaplarındaki resimlerden tanıyorlardı.

Akşamüstü herkes, heyecanla sirke koştu. İlk gösteri olağanüstüydü. Mambo isimli şişman bir fil, incecik ipin üzerinde yürüyor, homurtuyla da kocaman bir topu havalara atıp tutuyordu. Herkes Mambo’ya hayran kalmıştı. Fakat gelin görün ki, sevimli filin kimsenin bilmediği bir hastalığı vardı. Mambo, bir uyurgezerdi. El ayak çekilip herkes derin uykuya daldığında, o da uyuyor, sonra da uykuda doğrulup yürümeye başlıyordu. O gece de aynı şey oldu. Sabahleyin insanlar tuhaf bir görüntüyle karşılaştılar. Uyurgezer fil Mambo, büyük bir binanın tepesinde yürüyordu. Heyecan içinde bağışmaya başlamışlardı ki, birden sirkin sahibi belirdi ve “Şşşş... Lütfen” diyerek onları susturdu. “Mambo bir uyurgezerdir. Aniden uyanırsa şaşırp aşağıya düşebilir.”

Mambo’yu çok seven şehirliler suspus oldular. Birbirlerine bağırarak ve arabalarına binip korna çalmayı kestiler. Sonraki günlerde de aynı manzarayla karşılaştılar. “Mambo uyanmasın” diye bisiklete binmeye, ayaklarına basarak yürümeye ve fısıltıyla konuşmaya başladılar. O zamana kadar fark etmedikleri bir gerçeği fark etmişlerdi. Ne kadar alçak sesle konuşurlarsa birbirlerini o kadar iyi duyuyorlardı.

Bu durum Mambo’yu çok üzmişti. Koca şehrin düzenini bozmuştu! Hemen doktora giderek uyurgezerlik hastalığını tedavi etmesini istedi. Doktor Mambo’yu saatlerce inceledi ve sonunda ona kocaman bir uyku hapi vermeye karar verdi. “Üzülme” dedi, “Bu hapi aldığında öyle kendinden geçeceksin ki, kalkıp yürüyecek halin kalmayacak.” Ertesi sabah, hap etkisini göstermişti. İnsanlar uyandıklarında, Mambo’yu binanın tepesinde boşuna aradılar. “Mambo bugün yok!” diye bağırdılar. “Artık özgürce gürültü yapabiliriz!”

Çok kısa zamanda şehir eski gürültülü hayatına döndü. Ama şehirdekiler, bu durumdan hiç de memnun kalmamışlardı. Herkes bağırdıkça bağıyor, korna çalıyor, kimse birbirinin ne dediğini duymuyordu. Çatılardan çatılara atlayan uyurgezer fil Mambo’yu özlemeye başlamışlardı. Sonunda bir buket kır çiçeği toplayıp Mambo’ya gittiler ve şehri gürültüden kurtarmasını istediler. Sevimli filin kafası iyice karışmıştı. “Sen bize sessiz yaşamının ne demek olduğunu öğrettin,” dediler. “Lütfen tekrar uyurgezer ol, binaların tepesinde yürü. Biz de seni uyandırmamak için bisiklete binelim, ayaklarımızın ucuna basarak yürüelim ve fısıltıyla konuşalım.” Mambo onların ne istediğini anladı. Ama ne yazık ki sirk, ertesi gün şehri terk etmek zorundaydı. Ertesi sabah, Mambo ve sirk başka bir şehre doğru yol alırken, şehirliler bir binanın tepesinde Mambo’yu gördüler ve çok sevindiler. Onu uyandırmamak için ellerinden geleni yaptılar. Oysa binanın tepesindeki Mambo’nun kendisi değil, heykeliydi. Bu sırada Mambo bütün arkadaşlarına şöyle diyordu: “Bütün şehirler bu kadar gürültülüyse, korkarım her yere benim heykelimi dikmek zorunda kalacaklar.”

Behiç AK

9. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 27/02/2017

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Dramatik çatışmanın yönünü değiştiren kelimeleri belirler (O.10).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama, eş zamanlı doğaçlama)

Araç-Gereç: A4 kâğıdı (35 adet)

Kurşun kalem (28 adet)

Dramatik durum metinleri

Değerlendirme aşamasında kullanılacak metin (7 adet)

Hazırlık/Isınma

1. Etkinlik: Hapsolan Ebe Olur!

Hapsolan Ebe Olur: Öğrencilerden iki tane ebe seçilir. Ebeler el ele tutuşurlar. Diğer öğrenciler mekânda kaçmaya başlar. Ebeler kaçan öğrencileri ellerinin arasına hapsederler. Hapsedilen kişi sayısı ikiye ulaşınca onlar da ebe olur. Böylece ebe sayısı sürekli artar. Herkes yakalanınca oyun biter.

Ara Değerlendirme: Lider öğrencilere ebeden kaçarken ve ebe olduktan sonra nasıl hissettiklerini sorar.

Canlandırma

2. Etkinlik: A-B!

Tüm öğrenciler çember çevresinde toplanır. Saymaca yoluyla öğrenciler A ve B olarak belirlenir. İkili gruplar oluşturulur. Lider her gruba bir çıkış cümlesi verir. Bu çıkış cümlesinden yola çıkarak gruplar kendi içlerinde ve tüm gruplar eş zamanlı olarak

doğaçlama yapmaya başlar. Daha sonra liderin dokunduğu grup çemberin ortasına gelerek doğaçlamaya başlar. Liderin komutuyla roller değiştirilir. Tüm gruplar doğaçlamalarını sunar.

Liderin verdiği cümleler:

1. *Bu filmi izlemek istediğini sanıyordum, oysa yanılmışım.*
2. *Dün gece rahatsızlandım. Bu nedenle geç kaldım.*
3. *Anlaşamıyoruz ama benimle dolaşmak istiyorsun.*
4. *Eğer beni dinleseydin, her şeyi anlayacaktın.*
5. *Madem kitabı okumayacaktın, almasaydın.*
6. *Keşke tatili boşa harcamasaydık.*
7. *Seninle tartışmak istemiyorum çünkü beni dinlemezsin.*

3. Etkinlik:

Lider çemberin ortasına kelimelerin yazılı olduğu kâğıtlar atar. Aynı kelimeleri seçenler aynı grupta yer alır. Lider her gruba bir dramatik durum verir. Gruplar dramatik durumları canlandırır.

1. *Grup: Ayşe, arkadaşlarını doğum günü partisine davet etmiştir.*
A: Ayşe'nin yıllardır arkadaşları olduğunu söyleyerek doğum günü partisine gitmek istiyordur.
B: Ayşe'yi sevmiyordur, oysa doğum gününe kimlerin geleceğini görmek istiyordur.
C: Ayşe onun doğum gününe gelmediği için kendisi de Ayşe'nin doğum gününe gitmek istemiyordu.
D: Ayşe'nin evini merak ettiği için doğum günü partisine gitmek istiyordur.
2. *Grup: 7/J sınıfı olarak bir tiyatro oynayacaksınız. Rol dağılımı yapıyorsunuz.*
A: Kendisine verilen rolü az bulur. Bu nedenle başka bir rolde oynamak ister.
B: Kendisine verilen rolü beğenmesine rağmen ezberleyeceği yerin fazla olduğunu düşünür.
C: Kendi rolünü kendisi seçmek ister. Rol dağılımını neye göre yapıldığını sorgular.
D: Oyunda oynamak istemesine rağmen sahnede heyecanlanacağından korkar.
3. *Grup: A ve B tartışmıştır. Arkadaşları onları barıştırmak ister.*
A: Hatalı olduğunu farkındadır ama özür dilemek istemez.
B: A'nın hata yaptığını düşünür. Barışmak istemez.
C: Olayı görmemiştir ve her iki taraftan olayı dinlemek ister.
D: A ile daha samimi olduğu için onun hata yaptığını düşünmez.
4. *Grup: Arkadaş grubu olarak sinemaya gidirsiniz. Film seçmeye çalışırsınız.*
A: Derslerin stresini atmak için komedi filmine gitmek ister.
B: Evde yalnız kalacaktır. Eğer korku filmine gidilirse filmde sonra korkacağını düşünür.
C: Çok sevdiği bir oyuncuyu görmek için onun oynadığı filme gitmek istemektedir.

D: Okuduğu bir kitabın filmi çıkmıştır. O filme gitmek istemektedir.

5. Grup: Arkadaş grubu olarak pazar günü ne yapacağınızı tartışırsınız.

A: Havaların kötü olması sebebiyle dışarıda dolaşmak istemez, sinemaya gitmek ister.

B: Dışarıda gezmek istemez. Bir arkadaşının evine gidip yeni aldığı oyun konsoluyla oynamayı teklif eder.

C: Sürekli aynı şeyleri yapmaktan sıkılmıştır. Farklı bir etkinlik yapmak ister.

D: Madem kimse birbirini dinlemiyor, neden buluşuyoruz diye sorgular.

6. Grup: Arkadaş grubu olarak bir ödev hazırlıyorsunuz. Ödev, okuduğunuz kitaplarla ilgili.

A: Kitapları okumak yerine internetten özetlerini bulup yazmak ister.

B: Bu ödevden düşük alması durumunda dönem sonunda ders notunun düşük gelmesinden korkar. Birinden yardım almak ister.

*C: Kendi bilgisinin yetersiz olduğunu düşündüğü için grubunu olumsuz etkilediğini düşünür. **Keşke** daha çok kitap okusaydım diye düşünür.*

D: Ödevi teslim etmeye daha çok zamanları olduğunu düşünür. Bu arada okuyabildikleri kitapları okumayı teklif eder.

7. Grup: Arkadaşınızın doğum günü için nasıl bir hediye alacağınızı tartışırsınız.

*A: Hediye almak istemez. **Çünkü** arkadaşı da kendisine hediye almamıştır.*

B: Kitap almayı teklif eder. Arkadaşları okumayı sevmektedir.

C: Yeni çıkan ve herkeste olan bir kolyeyi almayı teklif eder.

D: Arkadaşlarının ihtiyacı olan bir şeyi öğrenip onu almayı teklif eder.

4. Etkinlik:

Her grup kendilerine verilen dramatik durumdan yola çıkarak bir metin oluşturur. Metinlerinde kendilerine verilen kelimeyi kullanırlar. Ardından tüm metinler gruplar arasında dolaşır ve tüm öğrenciler metinleri okur.

Ara Değerlendirme: Lider öğrencilere atölyede üzerinde durulan kelimelerle ilgili görüşlerini sorar. Kelimelerin metinlerde olay ve düşüncelerin yönünü nasıl değiştirdiğini sorar. Bu kelimelerin metinlerde karşıtlık, benzerlik, açıklama, şart gibi anlamlar sunabileceğini söyler.

Değerlendirme

5. Etkinlik:

Lider atölyede ele alınan kelimelerin yer aldığı bir metin dağıtır. Gruplar metinde boş bırakılan yere uygun olan kelimeyi yerleştirir. Tüm gruplar kelimeleri yerleştirdikten sonra metnin tamamı paylaşılır.

*Melih, okul yoluna çıkmıştı. Esniyordu, **oysa** yeterince uyumuştı. Gece, sınav stresinden birkaç kez uyanmıştı. **Bu nedenle** doğru düzgün uyuyamadığını düşünüyordu.*

10. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 06/03/2017

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Metindeki neden-sonuç ilişkilerini kavrar (O.8).

Yazısında neden-sonuç ilişkileri kurar (Y.2).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç-Gereç:

Mine Soysal'ın "Eyvah Kitap!"¹² adlı kitabından bir metin (29 adet)

35 adet A4 kâğıdı

Kurşun kalem (28 adet)

Hazırlık/Isınma

Lider, katılımcıların paylaşımı olup olmadığını sorar. Katılımcıların paylaşımlarının ardından atölye başlar.

1. Etkinlik: Beni neden yakaladın?

Yakala Beni: Lider tüm öğrencilere kapalı bir not kâğıdı verir. Bu not kâğıdında öğrencilerin ne yapacağı yazar. Önce herkes mekânda serbest bir şekilde yürür. Liderin komutuyla herkes kâğıdını açar ve ona göre davranmaya başlar. Örneğin bir kâğıtta "Başını kim kaşıyorsa onu yakala" yazarken başka bir kâğıtta "Başını kaşı, içinden ona kadar say, tekrar başını kaşı" yazar. Başını kaşıyan kişiyi yakalayan "Yakaladım" diye bağırır. Herkes donar. Yakaladığı kişinin yanına gider. Yakalanan kişi "Neden beni yakaladın?" der. Oyun bir süre devam eder.

Başını kaşıyanı yakala.

¹² Soysal, M. (2015). *Eyvah kitap!* İstanbul: Güneşli Kitaplığı.

Başını kaşı, içinden ona kadar say, tekrar başını kaşı.

Gözünü kırpanı yakala.

İki gözünü kırp. İçinden ona kadar say, tekrar gözlerini kırp.

Diz kapağını kaşıyanı yakala.

Sağ diz kapağını kaşı. İçinden ona kadar say, tekrar sağ diz kapağını kaşı.

Saçıyla oynayanı yakala.

Saçınla oyna. İçinden ona kadar say, tekrar saçınla oyna.

Sağ elini havaya kaldırana yakala.

Sağ elini havaya kaldır. İçinden ona kadar say, tekrar sağ elini havaya kaldır.

Sol elini havaya kaldırana yakala.

Sol elini havaya kaldır. İçinden ona kadar say, tekrar sol elini havaya kaldır.

Zıplayanı yakala.

Yürürken dur ve zıpla. İçinden ona kadar say, tekrar dur ve zıpla.

Ara Değerlendirme: Oyun bittikten sonra lider neden böyle bir oyun oynadıklarını sorar. Öğrencilerin fikirleri alınır.

Canlandırma

2. Etkinlik: Neden?

Lider öğrencileri 7 gruba ayırır. Her gruba bir durum verir. Grupların bu durumun nedenlerini ele aldıkları bir canlandırma hazırlamalarını ister.

Okula gidememek-Maçın iptal olması-Çok çalışmak-Dışarıya çıkamamak-Erken uyumak-Trafik kazaları-Hasta olmak

Tüm gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra etkinlik sona erer.

Ara Değerlendirme: Lider, etkinliklerde hangi unsurların üzerinde durulduğunu sorar. Neden-sonuç/sebebe-sonuç ilişkilerinin metinlerde sıklıkla yer aldığını vurgular. Neden-sonuç cümlelerinde olayın meydana geldiği ve bu olayın başka olayların sebebi olduğu söylenir. “Niçin, neden, hangi sebeple, hangi nedenle” gibi sorulara cevap alındığında burada neden-sonuç durumu olduğu söylenir.

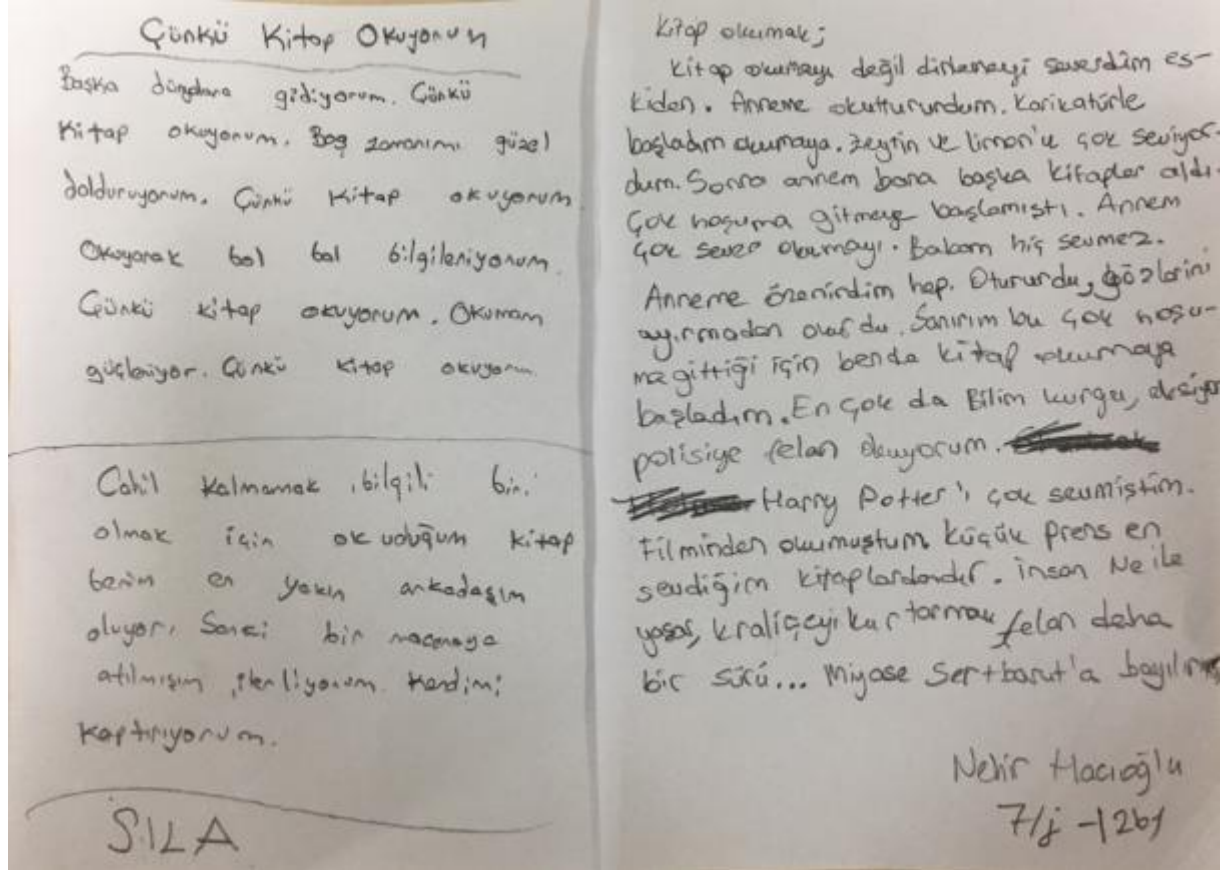
3. Etkinlik:

Öğrenciler, 5 gruba ayrılır. Gruplara “Eyvah Kitap!” adlı kitaptan seçilen bölüm verilir. Her grubun metinde yer alan neden-sonuç ilişkilerini belirlemesi ve canlandırma yapmaları istenir. Tüm gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra metindeki neden-sonuç ifadeleri tartışılır.

Değerlendirme

4. Etkinlik:

Lider öğrencilere kitap okuma ya da okumama sebeplerini sorar. Bu sebeplerden yola çıkarak bir metin yazmalarını söyler. Tüm öğrenciler metinlerini yazdıktan sonra metinler paylaşılır ve metinlerde yer alan neden-sonuç ilişkileri vurgulanır.



Ortadan Toz Olmak

Denedim, kesinlikle işe yarıyor!

Evde işler kötüye gittiğinde ne yapmam gerektiğini biliyorum artık. Kurallara uymayıp, bir şeyleri bozduğumda ya da yapmamam gereken bir şeyi yapıp, konuşmamam gerektiği gibi konuştuğumda, bizimkileri yatıştırmanın yolunu buldum. Ortadan toz oluyorum!

Hayır, hayır; yatağımın altına saklanmıyorum! O zamanlar geride kaldı, büyüdüm artık... Bir köşeye ya da odama çekilip kitap okumaya başlıyorum. Bir süre sonra, yarattığım tablo, bizimkileri kesinlikle etkilemeye başlıyor; en azından kızgınlıkları daha çabuk yatışıyor.

Kaç kez denedim; sonuç hep aynı oldu.

Farkındayım, bazen gerçekten çekilmez bir yaratık olabiliyorum. Ama elimden başka türlü davranmak gelmiyor her zaman. İşleri iyice bozduğumda, özür dilemek de tek başına çare olmuyor. Biraz zaman geçmesi gerekiyor mutlaka. Yarattığım olumsuz havanın dağılması, unutulması için zaman gerekiyor. İşte kitap okumak, bu zamanı sağlayan harika bir araçmış meğer.

Kitap okumanın annemle babamın üzerinde tuhaf bir etkisi var. Beni rahat bırakıyorlar! Giderek daha alçak sesle konuşmaya başlıyorlar ve sakinleşerek kendi işlerine koyuluyorlar. Onlar beni kendi hâlime bırakırken, aslında ben de onları yalnız bırakmış oluyorum. Böylelikle geçici bir ateşkes sağlanıyor aramızda.

Mine SOYSAL

“Eyvah Kitap!”

11. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 13/03/2017

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini kavrar (O.9).

Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar (Y.3).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç-Gereç:

35 adet A4 kâğıdı

Kurşun kalem (28 adet)

“Müzedede Bir Gün” metni (5 adet)

Hazırlık/Isınma

Lider, katılımcıların paylaşımı olup olmadığını sorar. Katılımcıların paylaşımlarının ardından atölye başlar.

1. Etkinlik: Oraya neden gittim?

Lider her öğrenciye bir kâğıt verir. Mekânda serbest bir şekilde dolaşmalarını söyler. Ellerindeki kâğıtta yazan cümleleri arkadaşlarına okumalarını söyler. Herkes olabildiğince çok kişiye kâğıdında yazan cümleyi okur.

Oraya kilim motiflerini incelemek için gittim.

Oraya değişik satranç takımlarını görmek için gittim.

Oraya değişik pul koleksiyonlarını görmek için gittim.

Oraya kültürel mirasımızı görmek için gittim.

Oraya geleneksel Türk kıyafetlerini görmek için gittim.

Oraya el dokuma kilimleri görmek için gittim.

Oraya değişik heykeller görmek için gittim.

Oraya ünlü Türk ressamların resimlerini görmeye gittim.

*Oraya tarihin ilk vazosunu görmeye gittim.
Oraya atalarımızın kullandığı çatal ve kaşıkları görmeye gittim.
Oraya en eski tarım aletlerini görmek için gittim.
Oraya sultanların kullandığı mücevherleri görmeye gittim.
Oraya matbaada basılan ilk kitabı görmek için gittim.
Oraya ilk el yazması kitabı görmeye gittim.
Oraya Ankara şehrinin simgesini görmek için gittim.
Oraya en eski sürahiyi görmek için gittim.
Oraya altın küplerini görmek için gittim.
Oraya cam süsleme sanatının örneklerini görmek için gittim.
Oraya eski takıları görmek için gittim.
Oraya eski Anadolu evlerinde neler olduğunu öğrenmek için gittim.
Oraya eski paraların nasıl olduğunu görmek için gittim.
Oraya en eski saatleri görmeye gittim.
Oraya eski Anadolu evlerinin kapılarını görmeye gittim.
Oraya eski gümüş takıları görmeye gittim.
Oraya yıllar önce dokunmuş halıları görmeye gittim.
Oraya Kurtuluş Savaşı cephelerinin nasıl olduğunu görmek için gittim.
Oraya eskiden insanların yemek yerken kullandıkları kapları görmek için gittim.*

Ara Değerlendirme: Cümleler okunduktan sonra lider öğrencilere “Nereye gitmiş olabiliriz?” diye sorar. Öğrencilerden müze cevabı alınmazsa yönlendirme yapılır. Öğrencilere daha önce herhangi bir müzeye gidip gitmedikleri, Ankara’da hangi müzelerin olduğu sorulur. Öğrencilere bu cümleleri kurmaktaki amacımızın ne olduğu sorulur.

2. Etkinlik: Gezdir/Anlat

Öğrenciler en yakınındaki kişiyle eş olurlar. Eşlerden bir tanesi gözlerini kapatır. Lider “Şu anda bir müzedeyiz. Arkadaşımızın gözleri kapalı. Siz arkadaşınızı müzede gezdireceksiniz. Gezdirirken neler gördüğünüzü anlatacaksınız. Müze tamamen sizin hayal gücünüzle bezenecek” der. Herkes arkadaşını gezdirir ve müzeyi anlatır. Lider öğrencilere bu gezintideki amacın ne olduğunu sorar, amaç ilişkisinin hayatımızın her anında olduğunu söyler. Hayatımızda yer alan her şeyin metinlerin içerisinde de bulunduğunu belirtilir. Metinlerde de amaç ifadelerinin yer aldığını, yaptığımız eylemin amacının bu ifadelerle belirlendiğini söyler.

Canlandırma

3. Etkinlik:

Öğrenciler beş gruba ayrılır. Lider öğrencilere bir müzede yer alabilecek herhangi bir nesne seçmelerini ister. Öğrencilerden seçtikleri nesnenin hangi amaçla ve nasıl yapılmış olabileceğine ilişkin bir canlandırma hazırlamaları istenir. Tüm gruplar canlandırmalarını yapar. Her grup amacını belirtir.

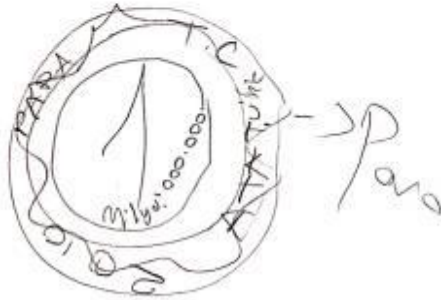
Ardından her grup belirlediği amaç doğrultusunda, seçtikleri nesnenin yapılma aşamasını anlatan bir yazı yazar. Yazılarını yazarken amaç-sonuç ilişkilerini kurmaları hatırlatılır.

Değerlendirme

4. Etkinlik:

Lider müze ile ilgili hazırladığı bir metni öğrencilere dağıtır. Metinde yer alan amaç-sonuç ilişkilerini belirlemelerini ister. Tüm gruplar belirledikten sonra amaç-sonuç cümleleri tartışılır. Atölye sona erer.

İnsanların para bulamadığı önce deşir - tokuş yapıyordu. 2 düşünür, bu duruma son vermez, düşündüler yeni bir şey yapması hakkında Kralları onayını alıp işe koyuldu. Önce bir sürenin ardından Lidyalı Hasm ve Mit yüzyılın buluşu parayı buldular. ~~Bütün~~ Ardından Kralları görüşüp bütün halkı parayı deşitiler.



O gün Müzeye gittikçe isim Nehirle karar aldık. Daha sonra Tarihi Heykelleriyle müzeye gittik. Oada bir heykel dikkatimizi çekti. MÖ 1500 yıllardan kalan bir barış heykeliydi. Tam oturmuşken Kagan adlı göçerli yanımıza geldi ve bizi uyandı. Birde nperak edip indük. Bizde kiken yurtdışını zek hazzus olduğunu ve iyi restore edildiğini söyledi. O gün müzeye gezip görmüştük. Ve çok bilgiler edindik.

Tugba
Nehir
Kaan

MÜZEDE BİR GÜN

Öğretmenimiz, müzeler ile ilgili bir araştırma yapmamızı istemişti. Okuldan eve döndüğümde ödevimi yapmak için araştırmaya başladım. Ödevimi öğrenen annem, Ankara’da birçok müze olduğunu ve müzeleri daha iyi anlamak için bir tanesini gezebileceğimizi söyledi.

Ertesi gün annem ve iki arkadaşım ile birlikte Vakıf Eserleri Müzesine gittik. Müze görevlisine ödevimizi anlattık. Müze görevlisi “Müze; bilim, tarih, kültürle ilgili eserlerin halka gösterilmek için toplanıp sergilendiği yerdir. Müzelerde yer alan eski eserler, bize geçmiş zamanlardaki insanların düşüncesi, inanç ve yaşayışlarını gösterir çocuklar” dedi. Hemen bu bilgileri not ettik ve müzeyi gezmeye başladık.

Müzedeki yıllar öncesinde yapılmış bir sürü kilim vardı. Hepsini inceledik. Kilimlerdeki her motifin bir anlamı varmış. Motifleri anlayalım diye müze duvarlarına yazılar asılmıştı. Onları da okuduk. Müzedeki birçok halı, kilim, saat gördük. Hepsisi de çok etkileyiciydi. Tarihin içinde bir yolculuğa çıkmış gibiydik.

Müzedeki ayrılırken müze görevlisi yanımıza geldi. “Yurdumuza gelen turistler kültürümüzü anlamak için genellikle müzeleri geziyor. Siz de bizi ihmal etmeyin. Diğer arkadaşlarınızı da bekleriz” dedi.

Müze gezisinden çok etkilenmiştim. Bu geziyi arkadaşlarıma anlatmak için bir an önce okula gitmek istiyordum.

Peki, siz hiç müzeye gittiniz mi?

12. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 20/03/2017

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır (Y.1).

Yazısına uygun görsel öge oluşturur (Y.7).

Hikâye edici metin yazar (Y.8).

Duygu, düşünce, hayal, izlenim veya deneyimlerini yazarak ifade eder (Y.11).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç-Gereç:

Beyaz Fon Karton (5 adet)

Kurşun Kalem (29 adet)

Pastel Boya (5 kutu)

Hazırlık/Isınma

Lider, katılımcıların paylaşımı olup olmadığını sorar. Katılımcıların paylaşımlarının ardından atölye başlar.

Lider, öğrencilere mekânda yürümelerini söyler ve “Yürürken okuduğunuz bir kitaptan ya da izlediğiniz bir filmde aklınızda kalan, sizi etkileyen bir karakter/kahraman düşünmenizi istiyorum.” yönergesini verir. Bir süre mekânda sessizce dolaşılır. Liderin komutuyla herkes donar. Liderin dokunduğu kişi kahramanı ile ilgili bir özellik söyler.

1. Etkinlik: Hafıza Kartı

Öğrencilerden iki kişi gönüllü ebe olarak seçilir ve dışarıya çıkar. İçeride kalan öğrenciler ikili eş olurlar. Her ikili birbirine seçtiği kahramanı söyler. İki kişi belirledikleri kahramanı temsil eden bir hareket seçerler. Herkes hareketini/duruşunu belirledikten sonra mekânda dağılır. Ebeler içeriye girer. Ebeler, donmuş hâldeki öğrencilerin eşlerini bulmaya çalışırlar. Ebenin dokunduğu kişi eşiyle belirlediği hareketi/duruşu gösterip üç saniye durur, eski hâline dönerek donar. Yarışmacılar aynı hareketi/duruşu yapan eşleri bulup eşleştirirler. En çok eş bulan oyunu kazanır.

2. Etkinlik: Nesi var?

Öğrenciler çember olurlar. Belirledikleri kahramanlarının özelliklerini söyleyerek pası bir arkadaşlarına atarlar (Benim kahramanım çok güçlü. Ya senin kahramanın Yurdağül?). Oyun hızlı bir şekilde oynanır. Komutlara uymadan cevap verenler ve gecikenler oyundan çıkar.

Canlandırma

3. Etkinlik: Kahramanını Çiz!

Öğrenciler 5 gruba ayrılır. Lider her gruba beyaz bir fon kâğıdı verir. Her grubun düşünerek, konuşarak, ortaklaşa bir kahraman/karakter çizmelerini söyler. Herkesin bu resme bir katkı sağlamasını söyler. Her grup kahramanını oluşturur ve ona bir isim verir.

4. Etkinlik: İs-tas-yon

Her grup kahramanını/karakterini oluşturduktan sonra liderin komutuyla sağındaki gruba verir. Kahraman/karakteri gören grup bu kahraman/karakterin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri tek kelime ile yazar. Her grup, tüm grupların resimlerini görür, duygu ve düşüncelerini yazar. Kendi resmi geri gelen gruplar, hayal dünyalarından ve arkadaşlarının duygu ve düşüncelerinden yola çıkarak bir hikâye yazarlar, hikâyelerini canlandırırlar.

Değerlendirme

5. Etkinlik: Ben Olsaydım

Öğrencilerle çember şeklinde oturulur. Lider öğrencilere kitaplarda ya da filmlerdeki kahramanların hangi özellikleri taşıdıklarını sorar. Kendilerinde hangi olağanüstü özelliklerin olmasını istediklerini sorar. Herkes görüşünü paylaştıktan sonra atölye sona erer.

13. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 27/03/2017

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Okuduklarını hayatı ile ilişkilendirir (O.14).

Yazısına uygun görsel öge seçer (Y.6).

Düşünce yazıları yazar (Y.9).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç-Gereç: Yumuşak Top

A4 Kâğıdı

Ormana ait görseller

Yapıştırıcı

Kalem (29 adet)

Hazırlık/Isınma

Öğrencilerin bir paylaşımı olup olmadığı sorulur. Paylaşımlar yapıldıktan sonra etkinliklere geçilir.

1. Etkinlik: Hızlı Ol!

Öğrenciler çember şeklinde durur. Lider, eline yumuşak bir top alır. Bir ormanda olduğumuzu söyler ve öğrencilerden ormanı düşünmelerini ister. Öğrencilere, elinde top olan kişinin orman ve ormanın yararları ile ilgili bir şey söyleyip topu başkasına atması gerektiğini söyler. Lider “orman” diyerek topu bir öğrenciye atarak oyunu başlatır. Hızlı olmayan ve hemen bir şey söyleyemeyen oyundan çıkar.

2. Etkinlik: Ağaç-Yaprak-Orman

Öğrenciler biri içeride biri dışarıda olmak üzere iki çember oluştururlar. Bir kişi gönüllü ebe olur. İç çemberdekiler *yaprak*, dış çemberdekiler *ağaç* olur. Ebe “yaprak” dediğinde iç çemberdekiler, “ağaç” dediğinde dış çemberdekiler yer değiştirir. Ebe “orman” dediğinde ise herkes yer değiştirir. Ebe boş kalan yere geçmeye çalışır. Ortada kalan ebe olur. Oyun birkaç kez oynandıktan sonra diğer etkinliğe geçilir.

Canlandırma

3. Etkinlik:

Öğrenciler 5 gruba ayrılır. Lider her gruba bir metin dağıtır. Öğrenciler metni okuduktan sonra lider, “Günlük yaşantımızı göz önüne getirdiğimizde bu konuyla ilgili gördüğünüz/duyduğunuz bir haber/olay var mı ya da aklınıza gelen bir şey var mı?” diye sorar. Öğrencilerden cevaplar alınır.

Lider metinde yer alan Ayşe isimli kızın sınıf arkadaşları olduklarını söyler. Ayşe’nin anlattığı haber sonrasında ormanlarla ilgili bir kampanya başlatmaya çalıştıkları söylenir. Gruplar önce nasıl bir kampanya yapacaklarına karar verirler ve kampanyalarına bir isim bulurlar. Ardından okul dergisine kampanyalarının amacını anlatan bir düşünce yazısı yazarlar. Yazılarını liderin sınıfa getirdiği fotoğraflardan seçerek renklendirirler.

4. Etkinlik:

Öğrencilerin yaptıkları sosyal sorumluluk projesi bir anda büyük yankı uyandırır. Gruplar projelerini anlatmak için ya bir TV programına konuk olurlar ya da bir reklam filmi çekerler. Gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra etkinlik sona erer.

Değerlendirme

5. Etkinlik:

Öğrencilere televizyon, gazete haberlerinden ya da çevrelerinden ormanlarla ilgili haberler duyup duymadıkları, bu haberlerin ilgilerini çekip çekmediği sorulur. Ormanları korumak için nasıl önlemler alınabileceğini, derste yapılan sosyal sorumluluk projelerinin gerçek hayatta uygulanabilir olup olmadığı sorulur. Görüşler alındıktan sonra atölye sona erer.



YEŞİLİ

SEV



DOĞAYI

KORU...

Kırmızı Kalemle
Çizildi

CANILARIN ÜREME ALANI OLMALI



Her bir canlının yaşama alanı olan
ağaçlar insanların ihtiyaçları için
kullanılmaktadır. Birçok zararlı
ve diğer canlılar burada yaşar.
İnsanlar ağaçları yemelerinde çok
zarar veriyor. Sağlıklı yerlerde
ağaçlar çoğaltılmalı
ve canlıların yaşama alanları yok
olmamalıdır.

Kırmızı Kalemle Çizildi

Rajon herkesin ağaçları
ve ağaçların yaprakları kütlenin
güneşten yararlanarak güneşten
enerji üretir ve bu enerji
fotokimyasal olarak
geçerir.



Su ile
Nemli
Yerler

Her birimiz ağaç dikmeliyiz
ve birer ağaç dikmek
kimin işidir ve doğamıza
katkı sağlar.

FIDANLAR, AĞAÇLAR
VE
ORMANLAR İÇİN
EL ELE



Dünyadaki ağaçlar
İÇİN,



Yeni bir kurum
getirip ağaç dikmek
zorunlu olacak. Burada
ki herkes 10 ağaç
diken zorunlu olacaktır.
Kurum için imza toplamanız
bekleniyor.

Yeni Bir Kurum !

Site / Yönetim, Akademi, Tarih

Yeni Bir Kurum
İÇİN imza !

Oksijen için, hava
Hayat için, ıstı

İNZA

Ağaç El Can Ver

Ormanlara ağaç eksek her canıya yardım ederiz.
Ağaçların sayesinde bol oksijenle yaşayabiliriz.
Ağaçlar olmazsa hayat olmaz.

Ormanları kemirir tutulur, yitiririz
üçü atmamız, ağaçları kesmemiz
kesenleri uyuturuz.



Bir kurum, insanlara ve hayvanlara can vermek
için ağaçları ~~at~~ ececeğiz. Bu yüzden
Sen de ağaç el can ver.



ORMANLARA SAHİP ÇIKALIM

Bu güzel ormanlarımızı
saklıp çıkalım. Ağaç kesen insanları
uyutalım ve denekle oluşturalım.
Ormanlarımızı kurallardan
kurturalım... El ele vererek
bu güzel ormanlarımızı
kurturalım. Güzel hayvanları
mız güzel hayvanlar verelim.

İyi
Kuş
Yurd
Mert



AĞAÇ OLMASIN

BizDE de



20.03.2017

Sevgili Günlük,

Bugün sana kavuşmayı dört gözle bekledim. Öyle heyecanlıyım ki... Hemen anlatmaya başlıyorum.

Sabah yine zar zor uyanmıştım. Annem bir yandan kahvaltı yapmam için ısrar ediyor, bir yandan kardeşimle ilgileniyordu. Çok uykum vardı ve bir şey yemek istemiyordum. Yarı uyur yarı uyanık bir hâlde mutfığa doğru ilerledim. Babam çoktan uyanmış ve kahvaltı masasına oturmuştu. Elindeki gazeteyi masaya bırakmıştı. Ben de masadaki yerime geçtim. Sanırım kahvaltı yapmak istemediğimden, bir ara gözüm gazeteye takıldı. Gazetenin katlandığı yerde kocaman bir orman fotoğrafı vardı. Ağaçlar, renkler harika görünüyordu. Dayanamayıp gazeteyi elime aldım. Bu mükemmel fotoğrafın altındaki yazı, pek iç açıcı değildi:

“Ormanlarımıza ‘Elveda’ Demeyelim

Nefes almadan kaç dakika durabilirsiniz? Kâğıt kullanmadan hayat devam eder mi? Erozyonu betonla önleyebilir misiniz? Kuraklığı yok edebilir misiniz? Peki, bize bunları sağlayan ormanlarımızın durumundan haberdar mısınız?

Evet, ben haber vereyim: Orman varlığımız azalıyor. Ormanda yaşayan canlıların yaşam alanlarını ellerinden alıyoruz. Oksijenimiz tükeniyor, canlı türleri azalıyor. Hayatımız boyunca muhtaç olduğumuz ormanlarımız için hiçbir şey yapmıyoruz. Hep başkasından beklemek yerine siz de bir adım atın. Ormanlarımıza ‘Elveda’ demeyelim.”

Yazıdan çok etkilenmiştim. Gerçekten o an bir şey yapmak istemişim ama okula gitmek zorundaydım. İlk ders öğretmenimiz bu haftanın “Orman Haftası” olduğunu söylediğinde, bunun bir tesadüf olmadığını anladım. Ormanlar ve geleceğimiz için ben de bir adım atmak istiyordum. Durumu arkadaşlarımla paylaştım. Teneffüslerde birlikte düşündük. Ormanlarımız için bir kampanya yapmaya karar verdik. Ayrıntıları şimdilik sana bile söyleyemem. Ama gelişmeleri yazarım. Şimdi kampanyamıza bir isim bulmalıyım. İyi ki varsın!

Seni Seven Ayşe

14. Ders

Ders: Türkçe

Sınıf: 7/J

Süre: 40+40=80 dakika

Tarih: 03/04/2017

Yer: Pursaklar Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu

Öğrenme Alanları: Okuma

Yazma

Kazanımlar: Yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler (O.7).

Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar (O.11).

Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur (O.13).

Başlık-içerik uyumunu sorgular/kavrar/fark eder (O.17).

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama, donuk imge)

Araç-Gereç: Yumuşak Top

Refik Duran'ın "Kuyruğu Gümüşlü Tilki"¹³ metni (5 adet)

Saim Sakaoğlu'nun "Gümüş Kuyruklu Tilki"¹⁴ metni (5 adet)

Kalem (29 adet)

Hazırlık/Isınma

Öğrencilerin bir paylaşımı olup olmadığı sorulur. Paylaşımlar yapıldıktan sonra etkinliklere geçilir.

1. Etkinlik: Hisset!

Lider, öğrencilerin mekânda dolaşmalarını ister. Öğrenciler yürürken yönergeler verir ve öğrencilerin o yönergelere uygun olarak form almalarını ister. "Kış mevsimi. Ormandasınız. Açsınız. Yiyecek arıyorsunuz." / "Gece vakti ormanda dolaşıyorsunuz. Ürkütücü sesler duyuyorsunuz." / "Doğada yaşayan bir canlısınız. Mevsim, kış."... Lider, her yönergeden

¹³ Duran, R. (2016). *Tilki tilki saat kaç?* İstanbul: Can.

¹⁴ Sakaoğlu, S. (2013). *Türk masalları*. Ankara: Akçağ.

sonra öğrencilere yönergeye uygun olarak form almalarını ve donmalarını ister. Herkes donduktan sonra liderin dokunduğu kişi bulunduğu durumda nasıl hissettiğini, doğadaki hangi canlı olarak form aldığını söyler.

2. Etkinlik: Tilki-Kurt-1-2-3

Mekân, bir çizgi ile ikiye ayrılır. Gönüllü bir ebe seçilir. Ebe, arkadaşlarına arkası kapalı bir şekilde gözünü yumar. Ebe, “Tilki-Kurt-1-2-3” derken tüm öğrenciler ebeye yaklaşılmaya çalışır. Ebe sözünü söyleyip arkasını döndüğünde herkes donar. Ebe hareket edenleri görürse o kişiler oyundan çıkar. Amaç, ebe sözünü söylerken ona olabildiğince yaklaşmak ve ebenin sırtına dokunmak. Bir kişi ebenin sırtına dokunduğunda herkes çizginin arkasına geçmeye çalışır. Ebenin dokunduğu kişi, yeni ebe olur. Oyun birkaç kere tekrar edilir.

Canlandırma

3. Etkinlik:

Öğrenciler 4 gruba ayrılır. Lider, başlığı ve sonu silinmiş olan “Gümüş Kuyruklu Tilki” masal metnini gruplara dağıtır. Her grubun yanına giderek nasıl canlandırma yapacaklarını anlatır. Bir grup canlandırmasında mekân, bir grup zaman, bir grup da varlık kadrosunu temel alarak canlandırmasını hazırlar. Son grup ise metni genel hatları ile canlandırır. Canlandırmalar bittikten sonra tüm grupların hangi unsura değindiği konuşulur.

4. Etkinlik:

Lider öğrencilere başlığı ve sonu silinmiş olan “Kuyruğu Gümüşlü Tilki” şiir metnini dağıtır. Öğrencilerin iki metni de okumalarını, metinlere başlık yazmalarını söyler. Grupların buldukları başlıklar:

Şiir için bulunan başlıklar: İyi Günün Kötü Günün Dostu, Gümüş Kuyruk (2 grubun tercihi)

Masal için bulunan başlıklar: Tilkinin İntikamı, İntikam, Tilki ve Çakal.

Ardından lider eline bir top alır. Grupların iki metnin de benzer/farklı yönlerini bulmalarını söyler. Lider, gruplar arasında bir oyun oynanacağını söyler. Metne ilişkin benzerlik/farklılık söyleyen ilk grup, topu istediği bir gruba atar. O grup da bulduğu benzerlik/farklılığı söyler. Gruplar söyledikleri her benzerlik/farklılık için 1 puan alırlar. Grup cevap veremezse -1 puan alır. Lider, her grubun puanını not alır. Oyun sonunda puanlar toplanır. Birinci olan grup alkışlanır.

5. Etkinlik:

Lider gruplara, metinlerin sonunu düşünerek bir donuk imge hazırlamalarını söyler. Her grup donuk imgeyi sunarken lider form almış bir katılımcıya dokunarak, grup olarak metne ilişkin nasıl bir son bulduklarını sorar. Tüm gruplar donuk imgelerini sunduktan sonra diğer etkinliğe geçilir.

Değerlendirme

6. Etkinlik:

Çember şeklinde oturulur. Lider, atölye süreci ile ilgili hissettikleri ve düşündüklerini paylaşımlarını söyler. Paylaşımlarını yaparken kendilerini varlık kadrosunun ya da olayı gören köylülerden birinin yerine koymalarını ister. Herkes paylaşımını yaptıktan sonra atölye sona erer.

.....

Bir tilki ile bir çakal, gayet yakın arkadaşlarmış. Birlikte gezer, birlikte avlanırlarmış. Biri aç kalsa diğeri ona yardım eder, böylece yaşayıp giderlermiş.

Bir kış mevsiminde çakal, kardeşlerini görmek için başka bir yere gitmiş. Yalnız kalan tilki de sağa sola uğrar, karnını doyururmuş. Bazen tavuk görür, avlarmış; bazen de kümeslere kadar sokulurmuş.

Yorgun argın olduğu bir gün tilki, hiçbir yiyecek bulamamış. Karlı ve soğuk havada ora senin, bura benim deyip dolaşıp dururmuş. Ama yine de bir lokma bulamamış. Zavallı tilki açlıktan kuyruğunu sürüye sürüye evinin yolunu tutmuş. Bir yandan da çakala kızıyormuş. Hiç böyle bir zamanda arkadaş bırakılır da gidilir mi, diye veryansın etmeye başlamış.

Bir de evine gelince ne görsün? Çakal gelmemiş mi? Tilki bir sevinmiş, bir sevinmiş, hiç sormayın. Ama çektiği açlığı da unutmamış. Çakalın getirdiği yiyeceklerle karnını bir güzel doyurup köşesine çekilmiş.

Bu sırada tilkinin kuyruğunun parlaması çakalın dikkatini çekmiş:

“Tilki kardeş, senin kuyruğun neden öyle parıldıyor?”

“Ne parıldaması? Haa, şey, ben kuyruğumu gümüşlettim.”

“Gümüşlettin mi?”

“Evet ya, gümüşlettim.”

“Nerede yaptın bu işi?”

“İleride köyün yanında bir göl vardır. Oraya gidip sabaha kadar ıslattım. Sonunda da böyle oldu.”

Meğer tilkinin kuyruğu süründüğü için buz tutmuş, o sebepten parlıyormuş. Ama açlığını bir türlü unutamayan tilki, intikam almak için çakala böyle bir oyun oynamaya karar vermiş.

O gece çakal göle gitmiş, beklemeye başlamış. Üşümesine üşüyormuş ama ona bundan sonra ‘Gümüş kuyruklu çakal’ diyeceklermiş.

Çakal kuyruğunu gümüşletmede olsun, biz gelelim tilkiye. Tilki vurmuş kafasını, bir güzelce uyumuş. Sabaha karşı uyanıp gölün yakınına varmış. Çakala görünmeden onu gözetliyormuş. Çakalın hâline bakıp gülecekmiş.

Tilkinin dediği kadar bekleyen çakal, kuyruğunu sudan çekmenin zamanı geldiğini sanıp şöyle bir silkelenmiş. Ama ne kuyruğunu çıkarabilmiş, ne de kendisi bir adım ileriye gidebilmiş. Arkasına dönüp bakmış, kuyruğunu buzun altında görünce, “Amma da güzel gümüşlenmiş, parıl parıl parıldıyor” diye sevinmiş.

Ancak zavallı çakal ne kadar uğraşırsa uğraşsın kuyruğunu çıkarmayı başaramamış. Başına gelenlere bakıp ağlamaya başlamış. Ama ağlamak da fayda etmezmiş. Kurnaz tilki de ileride bir ağacın altına saklanmış, kıs kıs gülüyormuş.

Çakal, kurtuluşu kuyruğunu feda etmede bulmuş. Olanca gücüyle kendini ileriye fırlatmaya çalışmış. Ne yapsın, canından olacağına, “Kuyruksuz çakal” desinler. O böyle düşünürken köylüler de hazırlıklarını yapmışlar, erkenden şehre ineceklermiş. Gölün kıyısından geçerken çakalı görmesinler mi?

.....

.....
Kar yuvası ormanda
arkadaş olmuş nasılsa
bir kurtla bizim tilki.

Topaç yaparmış
ay ışığından bizimki
kurtsa rüzgârlardan
kuyruğu uzun uçurtmalar...
Yiyip içtikleri
ayrı düşmezmiş hiç
yakın olmasa da evleri...

Bir akşam elinde yıldızlar
konukluğa giderken tilki
gök, çatlamış birden
bulutlar inmiş ovaya
her yer karanlık içinde...

Kaşı kınalı dağların bile
benzi solmuş derler
karlar babasının
bu amansız çılgılığın...

Bin güçlük içinde
sarışın kurdun evine
ulaşmış sonunda bizimki...
Ama karlara sürünmekten
buz tutmuş eli ayağı
kuyruğu sanki gümüşten
masmavi bir dere...

Kapıda görür görmez
tilkinin bu halini
kurdun gözlerinde hemen
yanmış bir sevinç ateşi:
“Aman arkadaşım,
bu nasıl bir kuyruk böyle?
İnan görmedim hayatımda
bundan daha güzelini...”

Tilki, kurnaz ya
umursamaz görünmüş
biraz da burun bükerek:
“Sana gelirken gümüşlettim...”
Söz öylece kalmış
ikisinin arasında.

Neyse, yemekler yenmiş
kahveler içilmiş üstüne
gecenin geç saatinde
kurt uğurlayacak konuğunu
ama hâlâ çıkmıyor aklından
tilkinin gümüş kuyruğu...
“Şu kuyruk,” demiş kurt,
“nerede gümüşlettiysen
bana da söyleyen de...”

Böylece ortaya atmış
içini kemiren sorunu.

“Şu bayırın altında
bahçeli köy var ya
bilirsin yamacındaki
nilüferli gölü de...
İşte gecenin ortasında
daldırıp kuyruğunu suya
bir süre bekleteceksin...
Ne kadar çok sallarsan
sabrının beşiğini
o kadar gümüşlenir
o güzelim bedenin.”

İşte böyle bağlamış
tilki sözün ilmeğini...

Gözden uçar uçmaz
bizimkinin gölgesi
sevinçle hemen koşmuş
göl kıyısına kurt.
Gümüşten daha gümüş
olması dileğiyle
salıvermiş kuyruğunu
suyun durgun yüzüne...

Birazdan şafak sökmüş
kokusunu alan köpekler
gururla ulaştırmışlar
köy halkına
göle indiğini kurdun.

.....

Değerlendirme Atölyesi

Öğrencilerin yaratıcı drama sürecine ilişkin görüşlerini almak üzere bir değerlendirme atölyesi planlanmıştır. Atölye planında öğrencilerin sürece ilişkin beğendikleri/beğenmedikleri yönler, okuma ve yazma konusundaki düşünceleri, bilişsel ve duyuşsal yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Etkinlik 1: Parmak Oyunu

Lider, öğrencilerin hepsinin kendini görebileceği bir şekilde durur. Sağ elini açarak bir parmak oyunu oynayacaklarını söyler. Lider, öğrencilere gösterdiği hareketleri, onların da tekrar etmelerini ister. Lider, baş parmağını gösterdiğinde öğrenciler yaratıcı drama dersiyle ilgili en beğendikleri şeyleri söylerler. Lider, işaret parmağını gösterdiği zaman öğrenciler yaratıcı drama dersinde en çok dikkatlerini çeken şeyi söylerler. Lider, elini yumruk yapıp öne uzattığı zaman, öğrenciler yaratıcı dersinde hoşlarına gitmeyen şeyleri söylerler. Lider eliyle 4 yaptığı zaman, öğrenciler yaratıcı drama dersini hangi dersle ilişkilendirdiklerini söylerler. Lider serçe parmağını gösterdiği zaman öğrenciler yaratıcı drama dersiyle ilgili eklemek istedikleri şeyleri söylerler.

Lider, el işaretlerini ve anlamlarını söyledikten sonra oyunu oynamaya başlarlar. Öğrenciler hem liderin yaptığı hareketi yaparlar hem de kendilerine yöneltilen sorulara yönelik fikirlerini söylerler. Lider, oyuna heyecan katmak için el işaretlerini sırasız yapabilir. Oyunda tüm öğrencilerden görüş alınması amaçlandığı için herkese söz hakkı verilmeye çalışılır.

Etkinlik 2: Kırmızı-Mavi-Sarı

Lider 3 top getirir. Toplardan bir tanesi kırmızı, bir tanesi mavi, bir tanesi ise sarıdır. Liderin kırmızı topu attığı kişi “Bu dersle ilgili dersten önce ne düşünüyordun? Şimdi ne düşünüyorsun?” sorusuna cevap verir. Liderin sarı topu attığı kişi “Bu derste ne öğrendin?” sorusuna cevap verir. Liderin mavi topu attığı kişi “Genel olarak yaratıcı drama dersinde ne hissettin?” sorularına cevap verir.

Etkinlik 3: Mektup Yaz!

Lider öğrencilere bir mektup formu dağıtır. Öğrencilerden, formda yer alan yönlendirmelere uygun olarak mektuplarını yazmalarını ister.

Etkinlik 4: Boşlukları Doldur

Lider öğrencilere ders, yaratıcı drama, okuma ve yazı yazma ile ilgili görüşlerini sorduğu bir form dağıtır. Öğrenciler formları doldurur.

EK 7. Araştırma İzin Belgesi¹⁵



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.10669551
Konu : Araştırma izni

03.10.2016

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 05/09/2016 tarihli ve 28594 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Şeyda ÖZCAN' ın "Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama" konulu uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, ilçenize bağlı Ayyıldız Ortaokulu ve Kayaş Sakarya Ortaokulunda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama örneklerinin (14 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Bayram GÜLEÇ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:
1-Uygulama örnekleri (14 sayfa)
DAĞITIM:
Mamak-Pursaklar

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: isticatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel:(0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden bcf9-5cad-30a8-b744-f37f kodu ile teyit edilebilir.

¹⁵ Araştırmacı Millî Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni için başvurduktan sonra araştırma okulunun ismi Şehit Ali İhsan Lezgi Ortaokulu olarak değişmiştir.

EK 8. Araştırmacı Uygulama Yeterliliğine İlişkin Belgeler



**ÇAĞDAŞ
DRAMA
DERNEĞİ**

Karar Tarih / No : 25.06.2011/443
Belge No : 2011/3/ANK/1.162/025
Başlama Tarihi : 10.07.2011
Bitiş Tarihi : 17.07.2011
Katıldığı Süre : 48 saat

YARATICI DRAMA EĞİTMENLİĞİ/LİDERLİĞİ PROGRAMI
BİRİNCİ AŞAMA KATILIM BELGESİ

Sayın Seyda Özcan
Çağdaş Drama Derneği'nin açtığı 48
saatlik **Birinci Aşama** yaratıcı drama
atölyesi çalışmalarına katılmıştır.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

48 saatlik tatölye çalışmasına aittir. Liderlik için gerekli ve yeterli eğilim.

Yrd. Doç. Dr. Pınar Özdemir

Yaratıcı Drama Eğitmeni Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL

Bu belge 48 saatlik atolye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için yeterli ve yeterli değildir.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için yeterli değildir.

Bu belge 18 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için gerekli yeteli değildir.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik işin geçerli ve yeterli değildir.

Bu belge 4 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Bu belge, 13.03.2019 tarihinde atölye çalışmasına aittir. Liderlik için yeterli değildir.

Bu beğde 48 saatlik atolye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

• Yaraticı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim

Terbiye Kurulu tarafından 18/11/2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.

1



Selânik Cad. No: 41/2 Kızılay/ ANKARA Tel: 00.90.312.425 00 89 Faks: 00.90.312.418 18 65
web: yaraticidrama.org e-posta: bilgi@yaraticidrama.org





ÇAĞDAŞ
DRAMA
DERNEĞİ

Karar Tarih / No : 05.01.2012/86-4
Belge No : 2012-1/ANK/2.16-1/013
Başlama Tarihi : 21.01.2012
Bitiş Tarihi : 31.01.2012
Katıldığı Süre : 48

YARATICI DRAMA EĞİTMENLİĞİ/LİDERLİĞİ PROGRAMI
İKİNCİ AŞAMA KATILIM BELGESİ

Sayın Seyda Özcan
Çağdaş Drama Derneği'nin açtığı 48
saatlik **İkinci Aşama** yaratıcı drama
atölyesi çalışmalarına katılmıştır.


Ferhunde Aytaç
Yaratıcı Drama Eğitmeni
Atölye Lideri / Liderleri


Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL
Genel Başkan


İlhan Akfırat
Yaratıcı Drama Eğitmeni



- Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 18/11/2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.



Selanik Cad. No: 41/ 2 Kızılay/ ANKARA Tel: 00.90.312.425 00 89 Faks: 00.90.312.418 18 65
web: yaratıcıdrama.org e-posta: bilgi@yaratıcıdrama.org



Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir. Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.



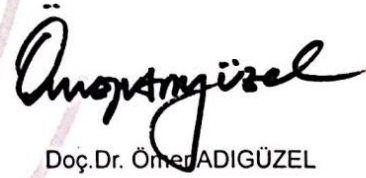
Sayı: 15-215/490

Konu: 3. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	25421499714	Başlama Tarihi:	23.02.2015
Karar Tarih/No:	12.02.2015 / 010-5	Bitiş Tarihi:	25.05.2015
Belge No:	2015-2 / ANK / 3.16-1 / 018	Dönemi:	2015 Bahar Dönemi
Lider/Eğitmen:	SEVİM MENTEŞE	Devam Süresi:	45 saat

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Şeyda ÖZCAN, Derneğin iktisadi kuruluşu tarafından yürütülen programın 48 saatlik 3. AŞAMA atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.



Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL
ÇDD Genel Başkan

Dernek Kodu: 0636114

GENEL MERKEZ: Meşrutiyet Cad. 31/8 Kızılay Ankara t: +90.312 425 91 92 e: +90.530 381 49 48 • bilgi@yaraticidrama.org • www.yaraticidrama.org

Üyesi Olduğumuz Uluslararası Kuruluşlar
Memberships



Çağdaş Drama Derneği "Almanya Oyun ve Tiyatro/Drama Üst Birliği", "Uluslararası Eğitim, Drama ve Tiyatro Üst Birliği" ve "Avrupa Drama Buluşmaları" üyesidir.

f facebook.com/cagdas.drama.dernegi t twitter.com/cddgenelmerkez



Sayı: 15-215/588

Konu: 4. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	25421499714	Başlama Tarihi:	29.06.2015
Karar Tarih/No:	01.06.2015 / 030-5	Bitiş Tarihi:	06.07.2015
Belge No:	2015-3 / ANK / 4.16-1 / 015	Dönemi:	2015 Yaz Dönemi
Lider/Eğitmen:	MURAT MOROĞLU	Devam Süresi:	48 saat

Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Şeyda ÖZCAN, Derneğin iktisadi kuruluşu tarafından yürütülen programın 48 saatlik **4. AŞAMA** atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitimliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.

Doç.Dr. Ömer ADIGÜZEL
ÇDD Genel Başkan

Dernek Kodu: 0636114

GENEL MERKEZ: Mesrutiyet Cad. 31/8 Kızılay Ankara t:f +90 312 425 91 92 c +90 530 381 49 48 e bilgi@yaraticidrama.org • www.yaraticidrama.org

Üyesi Olduğumuz Uluslararası Kuruluşlar
Memberships



Çağdaş Drama Derneği "Almanya Oyun ve Tiyatro/Drama Üst Birliği", "Uluslararası Eğitim, Drama ve Tiyatro Üst Birliği" ve "Avrupa Drama Buluşmaları" üyesidir.

f facebook.com/cagdas.drama.dernegi t twitter.com/cddgenelmerkez



Sayı: 16-505/086

Konu: 5. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	25421499714	Başlama Tarihi:	14.10.2015
Karar Tarih/No:	10.10.2015 / 047-8	Bitiş Tarihi:	20.01.2016
Belge No:	2015-4 / ANK / 5.20-1 / 010	Dönemi:	2015 Güz Dönemi
Lider/Eğitmen:	SERAP ANTEPLİ	Devam Süresi:	60 saat

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Şeyda ÖZCAN, Derneğin iktisadi kuruluşu tarafından yürütülen programın 60 saatlik **5. AŞAMA** atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.

Doç.Dr. Ömer ADIGÜZEL

ÇDD Genel Başkan

Mesrutiyet Cad. 31/8 Kızılay Ankara T: +90.312 425 91 92 F: +90.530 381 49 48 E: bilgi@yaratıcıdrama.org • www.yaratıcıdrama.org

Dernek Kodu: 0636114 F: facebook.com/cagdas.drama.derneği T: twitter.com/cddgenelmerkez

Üyesi Olduğumuz Uluslararası Kuruluşlar
Memberships



Çağdaş Drama Derneği "Almanya Oyun ve Tiyatro/Drama Üst Birliği", "Uluslararası Eğitim, Drama ve Tiyatro Üst Birliği" ve "Avrupa Drama Buluşmaları" üyesidir.



GAZILI OLMAK AYRICALIKTIR...