



**TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN DRAMATİK
ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME**

Buket Dilek

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DRAMA VE EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Buket

Soyadı : DİLEK

Bölümü : Drama ve Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi : 20.09.2019

TEZİN

Türkçe Adı: Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dramatik Etkinlikler Üzerine Bir

Değerlendirme

İngilizce Adı: An Evaluation on Dramatic Activities in Turkish Language Coursebooks

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: Buket DİLEK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Buket DİLEK tarafından hazırlanan “Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dramatik Etkinlikler Üzerine Bir Değerlendirme” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Başak UYSAL

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 20 /08 /2019

Bu tezin Drama ve Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Oğlum Efe'ye...

TEŞEKKÜR

Şansa inanır mısınız bilmem ama tam da akademik hayatımdan vazgeçmeye karar vermişken çok kıymetli hocam Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ vesilesiyle tanıdım kendisini. Gazi Üniversitesindeki en büyük şansım oldu. Tanıdığım ilk günden bu yana sonsuz hoşgörüsüyle saat kaç olursa olsun bir telefon hatta bir mesaj uzağımda olduğunu her an hissettiren saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Başak UYSAL'a çalışmama verdiği tüm desteklerden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çünkü bu çalışma gerçekten onun sayesinde bugünlere geldi.

Drama ve eğitim bölümüne girmeme vesile olan kıymetli hocam Doç. Dr. Mehmet KARA'ya teşekkürlerimi; çalışmama değerli fikirleriyle destek olan kendisinden ders alma şansına ulaştığım sayın hocam Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a şükranlarımı sunarım.

Meslek hayatım boyunca ilgi ve sevgileriyle hep daha iyi olmam, olanla yetinmemem ve kendimi geliştirmem için önayak olan hayatıma giren tüm öğrencilerime tüm kalbimle teşekkür ederim.

Yüksek lisans maceramın her aşamasında yanımda olan canım oğlum Efe'm; her zaman arkamda olan anneme, babama, kardeşlerime ve sevdiklerime teşekkürü bir borç bilirim.

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN DRAMATİK
ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Buket DİLEK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2019**

ÖZ

Bu çalışmada, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler içerisinde Türkçe dersinin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik dramatik etkinliklerin yer alma durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma, 2006-2018 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 6. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz ve ders kitapları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. 6. sınıf Türkçe dersinde işlenmek üzere öğretmen ve öğrenciye sunulan etkinlikler incelendiğinde araştırma sonucunda ulaşılan veriler, yaratıcı drama teknikleri çerçevesinde hazırlanmış dramatik etkinliklerden %10,1 oranında yararlanıldığını göstermektedir. Bulgular genel olarak incelendiğinde ders kitaplarında etkinlik önerisi olarak yaratıcı dramanın tekniklerinden en çok dramatizasyona/ canlandırmaya yer verilirken en az dedikodu halkası, toplu resim ve istasyon tekniklerine yer verilmiştir. Uzman mantosu, forum tiyatrosu, fotoğraf karesi, donuk imge, bilinç koridoru ve iç ses tekniklerine ait dramatik etkinliklere incelenen dört kitaptaki etkinliklerden hiçbirinde rastlanmamıştır. Bu çalışmanın Türkçe ders kitabı hazırlayıcılarına ve alanda araştırma yapmak isteyen diğer araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, yaratıcı drama teknikleri, Türkçe dersi, Türkçe ders kitabı, 6.sınıf.

Sayfa Adedi : XV+120

Danışman : Doç. Dr. Başak UYSAL

AN EVALUATION ON DRAMATIC ACTIVITIES IN TURKISH LANGUAGE COURSEBOOKS

(M.A. Thesis)

Buket DİLEK

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to find the activities in Turkish language coursebooks about creative drama techniques in Turkish language's basic skills called reading, speaking, writing and listening. The study was carried out Turkish language teachers' guidebooks and coursebooks between 2006-2018 which was published by Ministry of Education after the curriculum changing in 2005. In this study, document analysis methods used. Findings show that in 6th class Turkish language courses, all the dramatic activities prepared by creative drama utilized totally 10,1%. According to the findings, the most used technique is dramatization but the less used are gossip circle, drawing picture together and station. Also there's no sample of mantle of expert, forum theatre, photo frame, dull image, hall of consciousness and inner sound techniques in the activities. Resercher has been expected to this study willbe present a guidance for the writers of Turkish language coursebooks and filled researchers.

Key Words : Creative drama, creative drama techniques, Turkish language course, Turkish language coursebook, 6th grade.

Page Number : XV+120

Supervisor : Doç. Dr. Başak UYSAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
İçindekiler	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER ve KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Konusu	4
1.3. Çalışmanın Amacı	4
1.4. Çalışmanın Önemi.....	8
1.5. Tanımlar.....	8
1.5.1. Yaratıcı Drama.....	8
1.5.2. Dramatik Eğitim	9
1.5.3. Yapılandırmacı Yaklaşım	9
1.5.4. Isınma	9

1.5.5. Canlandırma	10
1.5.6. Değerlendirme	10
1.5.7. Ders Kitabı.....	11
1.5.8. Öğrenci Ders Kitabı	11
1.5.9. Öğretmen Kılavuz Kitabı	11
1.5.10. Öğrenci Etkinlik Kitabı	11
1.6. İlgili Araştırmalar	12
BÖLÜM II.....	23
KURAMSAL ÇERÇEVE	23
2.1.Temel Dil Becerileri	23
2.1.1. Okuma.....	23
2.1.2. Yazma.....	26
2.1.3.Dinleme Becerisi	30
2.1.4. Konuşma Becerisi.....	32
2.2. Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Drama	36
2.3.Türkçe Ders Kitapları.....	38
2.4.Yaratıcı Dramanın Aşamaları	42
2.4.1.Hazırlık-Isınma Aşaması.....	42
2.4.2.Canlandırma Aşaması	44
2.4.3.Değerlendirme Aşaması.....	45
2.5.Yaratıcı Dramada Kullanılan Temel Teknikler.....	46
2.5.1.Dramatik Oyun	46
2.5.2.Eğitsel Oyun.....	47
2.5.3.Dramatizasyon (Canlandırma)	47
2.5.4.Rol Kartları.....	48
2.5.5. Altı Şapkalı Düşünme	48

2.5.6.Uzman Mantosu	49
2.5.7. Röportaj	50
2.5.8. Forum Tiyatro	50
2.5.9.Doğaçlama.....	51
2.5.10.Fotoğraf Karesi	52
2.5.11. Donuk İmge.....	52
2.5.12.Bilinç Koridoru	53
2.5.13.Pantomim	53
2.5.14.Rol İçinde Yazma	54
2.5.15. Toplu Resim.....	54
2.5.16.İç Ses	55
2.5.17. İstasyon.....	55
2.5.18. Dedikodu Halkası.....	55
2.5.19. Toplantı Tekniği.....	55
BÖLÜM III	57
YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren.....	57
3.3. Örneklem.....	58
3.4. Verilerin Toplanması	58
3.5.Verilerin Analizi	58
3.6. Çalışma Dokümanı.....	59
BÖLÜM IV	76
BULGULAR ve YORUM.....	76
Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	76
İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	77

Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	79
Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
BÖLÜM V	82
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	82
5.1. Sonuç.....	82
5.2. Öneriler	87
5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	87
5.2.2.Ana Dili Eğitimcilerine Yönelik Öneriler	88
5.2.3. Ders Materyali Hazırlayıcılarına Yönelik Öneriler	89
5.2.4. Lisans/Lisans Üstü Eğitim Veren Kurumlara Yönelik Öneriler	89
5.2.5. Eğitim Kurumu Yöneticilerine Yönelik Öneriler	90
KAYNAKLAR.....	91
EKLER	98
Ek-1: MEB (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı: 22	99
Ek-2: MEB (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı: 176.....	100
Ek-3: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı:227.	101
Ek-4: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı:276.	102
Ek-5: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 275.	103
Ek-6: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 277.	104

Ek-7: MEB (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı: 49.....	105
Ek-8: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 279.	106
Ek-9: MEB (2013). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 132.	107
Ek-10: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 284.	108
Ek-11:MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 283.	109
Ek-12:MEB (2017). Ortaokul Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı:81..	110
Ek-13: MEB (2013). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 173.	111
Ek-14: MEB (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı: 59.....	112
Ek-15: MEB (2013). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 265.	113
Ek-16: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 278.	114
Ek-17: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 88.	115
Ek-18: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 280.	116
Ek-19:MEB (2017). Ortaokul Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı:195	117
Ek-20: MEB (2013). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 93.	118

Ek-21: MEB (2013). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 101.	
.....	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 6. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dramatik Etkinliklerin Yıllara Göre Dağılımı.....	76
Tablo 2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dramatik Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları.....	78
Tablo 3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dramatik Etkinliklerde Öncelikli Olan Disiplinler.....	79
Tablo 4. 6. Sınıf Türkçe Kitaplarında Yer Alan Yaratıcı Drama Tekniklerine Dair Sıklık Tablosu.....	81

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
vb.	ve benzeri
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
PISA	Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ilgili çalışmanın problem durumu, konusu, amacı, önemi, tanımlamalar ve ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Yapılabilirliğin amaçlandığı ve kuram sonrası dönem ifadesinin sıklıkla kullanıldığı 21. yüzyılda dil eğitimi, tek başına bir disiplin olmaktan ziyade bireyden beklenen temel yetkinliklerle birlikte ele alınması gereken bir süreç hâline gelmiştir. Yaratıcı drama; dinleme, okuma, konuşma, yazma gibi çok boyutlu dil becerilerini içinde barındıran Türkçe öğretimi için uygulanabilecek yöntemlerden biridir.

Çocukların, kendi yaşantıları ve bilgi örüntülerinden yola çıkarak yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri, yeni bilgiler üretmelerine olanak tanıyan, bireyin içinde yaşadığı toplumun dilini öğrenebilmesi ve anlamlandırması açısından öğrenci katılımına önem veren etkin öğretim yöntemleri önemli bir yer tutmaktadır (Aykaç, 2011, s.23). Yaratıcı drama da bu etkin öğretim yöntemleri arasında önemli bir yere sahiptir. Bilginin çok uzaklarda değil kendi içinde arandığı bu yöntemle bilgi ulaşılabilir ve somut olarak bireyin

karşındadır. Katılımcı grup için genellikle herhangi bir ön hazırlık, araştırma, ödev vb. gerektirmemesi bakımından yaratıcı drama, öğrenciler açısından sevilmektedir.

Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2017, s. 41).Yaratıcı drama yöntemi ile eğitim sistemi; öğretmen odaklı olmaktan kılavuzluk yapan öğretmene, edilgen öğrenciden etkin öğrenciye dönüşebilmektedir. Kendini sürecin bir parçası olarak gören öğrenci, ezber yükünden kurtulmanın rahatlığı ile cesaretlenmekte ve öğrenmeye istekli hâle gelmektedir.

Aytaş (2008, s.12)’a göre yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanımının birçok yararı bulunmaktadır. Geleneksel eğitim yöntemlerinde öğrenciler pasif, öğretene ise aktif durumdadır. Davranışçı yaklaşımı temel alan geleneksel eğitim yöntemlerinde genel olarak sunuş yoluyla öğretim etkisinde oluşturulan yöntemlerde aktif olan öğretici ne kadar etkili olursa olsun, pasif durumda olan öğrenenlerin dikkatlerini sürekli sağlayamaz. Öğrenenlerin dikkatleri dağılmaya başlamakta, bunun sonucu öğrenenler öğrenme ortamından uzaklaşmaktadırlar. Diğer yandan öğrenenler, duygularını yeterince harekete geçiremezler, bilgileri ikinci elden aldıklarından onu yeterince özümseyemezler. Hâlbuki etkili öğrenmenin yolu, birinci elden almaktır.

Bu noktada uluslar arası öğrenci değerlendirme programı olan PISA’dan söz etmek yararlı olacaktır. Temel amacı on beş yaşındaki öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanma becerisini ölçmek olarak tanımlanabilecek bir araştırma olan PISA, akademik bilginin yanı sıra öğrencinin motivasyonu, okul ortamı ve ailesi gibi pek çok konuda veri toplamaktadır. Türkiye’nin de 2003 yılından beri katılmakta olduğu bu araştırmaya katılacak olan okul ve öğrencilerin seçimi tesadüfi olarak gerçekleştirilmektedir. Eğitimdeki sıkıntıları gün yüzüne çıkaran bu araştırmada Türkiye en gerilerde yer almaktadır. O halde okullarda verilen eğitim ile ders kitaplarında kazandırılmak istenen kazanımların gözden geçirilmesi gerektiği anlamına da gelen bu araştırma ile gerek eğitimciler gerek ders kitabı hazırlayıcıları gerek idareciler kendince

hatadan pay çıkarmalıdır. Kökü “kazanmak” olan “kazanım” kelimesinin kazandırdıklarının araştırıldığı bu sınavda yıllar süren eğitimlerin, bu eğitim süreci için dökülen paraların, emeklerin, ayrılan zamanların ve daha nice şeyin sadece kâğıt üzerinde kaldığını ve içselleştirilmediğini görmek Türkiye adına üzüntü vericidir. Görülen o ki bilgiyi verirken bir yerlerde hata yapılmakta çünkü öğrenci bilgiyi hayatına aktaramamaktadır. Bunu sağlamanın en etkili yöntemi ise yaparak ve yaşayarak öğrenmektir.

Yaratıcı drama, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin aktif olarak uygulandığı yöntemlerden bir tanesidir. Yarak yaşayarak öğrenme, daha önceleri sadece belli derslerde uygulanabilen bir öğrenme biçimiyken yaratıcı dramının eğitimde kullanılmasıyla birlikte özel eğitimden bilişim ve teknolojiye, müzikten görsel sanatlara, ana dili eğitiminden yabancı dil öğretimine, felsefeden bilime daha pek çok alanda karşılaşılan bir şekil almıştır. Söylenen sözlerin unutulduğu, yazmaktan üşenildiği, dinlemenin arka plana atıldığı, kitabın yerini tabletlerin aldığı bir dünyada yapmak ve yaşamak eylemlerinin bir araya gelerek oluşturduğu bu yöntemle “bilgi” yaşantılarla birleşip ete kemiğe bürünen bir yapıyla bireyin kalıcı hafızasında yerini almaktadır.

İlköğretim öğrencilerinin ait olduğu yaş grubu da göz önüne alındığında yaratıcı dramının işlevselliği görülecektir. Piaget’e göre on iki yaşından sonra soyut mantık gelişir. Giderek artan bir biçimde çocuk mantık işlemleri oluşturur (Wolff, 1986, s.28). Fakat bireysel farklılıklar düşünüldüğünde her birey bu geçişi aynı dönemde gerçekleştirmemektedir. Soyut işlem dönemine henüz tam olarak adım atamayan 6. sınıf öğrencileri için yaratıcı dramının tekniklerinin kullanıldığı Türkçe dersleri; kendi yaşantılarından yola çıktıkları bir sürecin parçası olma fırsatını öğrenciye vermesi sonucunda konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamayacaktır. Türkçe dersinde olaya dayalı türlerin işlenmesi başta olmak üzere pek çok konuda metinlerin öğrencilerce canlandırılması, hem okuma parçalarının daha kolay anlaşılmasını hem de dilin değişik durumlarda kullanılması sonucunu doğurmaktadır. Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe ders kitaplarında temaların altındaki

metinler aracılığıyla öğrencilere pek çok değer ve yetkinlik verilmektedir. Ancak bu temalar için seçilen metinlerin çocuk edebiyatı alanından nitelikli eserlerden seçilmesi ve öğrencilerin ilgisini çekmesi son derece önem taşımaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme mekânlarını Türkçe derslerinde oluşturabilmek için bu yaklaşımla örtüşecek öğretim yöntemlerinden bir tanesi olan “yaratıcı drama”ya ihtiyaç vardır (Kara, 2010; Maden, 2010; Aykaç, 2011; Başkök, 2012; Aytaş, 2013; Uysal 2014; Özcan, 2019). Dil eğitimi süreci; kuramlar, amaçlar, hedef kitle ve ihtiyaç analizi gibi değişkenler doğrultusunda yeni biçim ve şekiller olsa da bir öğretim materyalinin gerekliliği genellikle sabit bir ihtiyaç olarak kalmıştır. Bu öğretim materyali ise genellikle bir ders kitabı olmaktadır.

Bu çalışma, 2005 yılında eğitimde gerçekleşen paradigma değişmesi sonucunda Türkçe öğretiminde de bir yenileşme süreci olduğu gerçeğinden hareket etmektedir. Türkçe öğretim programlarındaki değişiklikten sonra basımı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen 2006’dan 2018 yılına kadarki süreçte Talim ve Terbiye Kurulunca basımı ve ders kitabı olarak okutulması kabul edilen 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinlikleri yaratıcı dramanın tekniklerini kullanmaları açısından incelemek üzere hazırlanmıştır.

1.2. Çalışmanın Konusu

Çalışmanın konusunu 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin dramatik etkinlikler açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada 2006-2018 yılları arasında basımı MEB tarafından gerçekleştirilen 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış etkinliklere ne kadar yer verildiğini görmek amaçlanmıştır.

Ataman (2016, s.1)'a göre öğretmenler için yol haritaları Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan programdır. Bu programlar da tematik yaklaşımla hazırlanır. Tematik yaklaşımda program, hazırlayıcılar tarafından seçilecek metinlerle oluşturulur. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen temalar işin kolay kısmıdır. Burada sorun diğer ders içeriklerinin bu temaları desteklememesi ve planlarda istenilen bütünlüğün oluşmamasıdır. Bütünsellik olmadığından sadece temaya uygun seçilmiş metinler olması yeterli değildir. Bu durum, tematik yaklaşımın ana çıkış noktasına da aykırıdır. Tematik öğrenme yaklaşımının disiplinler arası bütünsel öğrenmeyi desteklemesi gerekmektedir.

Ataman (2016, s.2)'a göre yıllar içinde değişen Türkçe programının bir değişmeyi vardır. O da tüm derslerin metin işleme temelli yapılandırılmasıdır. Programa uygun kitaplar basıldığında 'araç' işlevi görmesi beklenen bu kaynaklar 'amaç' işlevi görmeye başlamıştır. 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı sıklıkla vurgulanan programla Türkiye'de bir ilk gerçekleşmiş ve ders kitapları bir bütünlük içinde, öğretmen kılavuzları, ders kitapları ve etkinlik kitapları ile birlikte basılmıştır. Birçok öğretmen tematik yaklaşımla hazırlanan kitaplardaki metinleri yetiştirme zorunluluğu duyarak etkinlikleri kimi zaman geri plana atmak durumunda kalabilmişlerdir. Bu durum da Program'da öngörülen, öğrenci merkezli çalışmaların (işlenen konu ile ilgili öğrencinin kendi yaşamından örnekler vereceği, yaşamla bağ kuracağı, sorgulama yapacağı, yaratıcılıklarını kullanacağı, tasarım gerçekleştireceği etkinlikler) süre yetersizliği nedeniyle işlenememesine ya da ev ödevi olarak verilerek öğrenciler için yük hâline gelmesine neden olmuştur.

Kısacası müfredat değişikliğiyle birlikte gelinmek istenen noktaya ve amaca ulaşmak güzel bir adım olarak atılmış ancak ders kitapları, metinler, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, öğretmenlerin yeterlilikleri gibi pek çok araç nedeniyle sonuca ulaşmayan bir süreç yaşanmıştır. Programlarda öngörülen yaratıcılık, eleştirel düşünme, araştırma yapma gibi temel beceriler yukarıda bahsedilen kaygılar gerekçesiyle kimi zaman geri plana düşmüştür.

Özbay (2001)'in 108 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirdiği alan çalışması, öğretmenlerin %94.44'ünün öncelikli olarak ders kitaplarından yararlandıklarını; kitapların dışında gazete ve dergilerden yok denecek kadar az (%5.53) yararlanıyor olduklarını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu durumda, Türkçe öğretiminde öğretmenlerin öncelikli olarak ders kitabından faydalandıkları gerçeğini dikkate aldığımızda öğretmenlerimizin derslerini çok sınırlı kaynaklarla işledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, kullanılacak ders kitaplarının önemini bir kat daha artırmakta olup ders kitabının nitelikli olma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir (Özbay, 2001).

Rathert (2019)'in ders kitaplarının kullanımına ilişkin inanışların ve ders kitaplarından nasıl yararlanıldığına yönelik araştırması da Özbay (2001)'in çalışmasını doğrular niteliktedir. Çalışma sonucunda uygulama süresince öğretmenlerin öğretimleri ile ilgili çeşitli sorunların farkına vararak çözüm yoluna gitseler dahi öğretim uygulamalarını büyük ölçüde değiştirmemiş oldukları ve buna bağlı olarak ders kitabına aşırı bağılılıklarının devam ettiği gözlenmiştir. Ders kitabının güdümüne çalışmanın başında tahmin ettiklerinden daha fazla girdiklerini fark eden öğretmenleri bu duruma çeşitli kurumsal kısıtlamalar sürüklemiş, kendilerini kitaba bağlı kalmak zorunda hissetmişlerdir (Rathert, 2019).

Bu iki çalışmanın ortak noktası öğretmenlerin ders kitabını birincil kaynak olarak kullandıklarını gösteriyor olmasıdır. Bilhassa müfredatı yetiştirme kaygısı öğretmenleri bir plan doğrultusunda hareket etmeye zorlamaktadır. Bu anlamda ders kitabı hazırlayıcılarının alandaki araştırmaları da göz önünde bulundurmaları ve ders kitaplarını hazırlarken gerekli hassasiyeti göstermeleri büyük önem taşımaktadır.

Anthony (1963, s.65)'e göre ders kitapları yöntemsel sınırlılıklar dâhilinde yazılmalıdır. Nitekim bu araştırmaya konu olan ders kitabındaki etkinliklerin yaratıcı drama yöntemini temel almadığı bilinmektedir. Zira ders kitabının öğretmen temelli olması, öğrencileri pasif duruma getireceğinden yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılarak hazırlanmış olması

ders kitabını öğretmen merkezli olmaktan çıkarıp öğrenciyi merkeze alan bir duruma getirecektir.

Ataman (2016, s.2)'a göre 2005 programı ile 2016 programı birlikte incelendiğinde kazanımlar arasında büyük farklar olmadığı, her iki programın da tematik yaklaşımla hazırlandığı ve 'metin' işleme temeline dayandığı görülmektedir. 2019 yılındaki son güncelleme de göz önüne alındığında aynı sonuca ulaşmak mümkündür. İki programda da öğretmenlere Türkçe dersi 'kazanımlarının' öğretimi için farklı alternatifler sunulmamaktadır. Bu durum, temel eğitimin ilk sekiz yılında işlenecek tüm Türkçe derslerinin yayınevleri tarafından hazırlanacak Türkçe kitaplarına bağlı olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Kılavuz kitaplar nedeniyle öğretmenler kendi özgün planlarını yapamamaktadırlar. Bu durumun ortaya çıkardığı iki temel sorun vardır: Birincisi birbirinin aynı Türkçe derslerinin işleniyor olmasıdır. İkinci sorun ise yayınevlerinin kitaplar için seçtiği metinlerdir. Yayınevleri, hazırladıkları kitapların Talim ve Terbiye Kurulundan geçebilmesi için yenilikçi ve özgün adımlar atmazlar. Özgün adım atmıyor olmak da kitap yazarlarının aynı havuzda yüzmelerine ve engin denizlere açılacaklarına neden olmaktadır (Ataman, 2016). 2019 yılındaki son güncelleme de göz önüne alındığında aynı sonuca ulaşmak mümkündür.

Özbay (2001)'in ve Rathert (2019)'in alan araştırmalarından da hareketle çalışmada Türkçe dersinin tek ve en öncelikli kaynağı olan ders kitaplarından 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenmiş olup bu etkinlikler içerisinde yaratıcı dramının tekniklerinden ne ölçüde yararlanılmış olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinliklerin yıllara göre dağılımında bir farklılık var mıdır?
2. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinlikler ağırlıklı olarak hangi dil becerilerine hitap etmektedir?

3. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinliklerde hangi disiplinlerdeki teknikler önceliklidir?

4. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinliklerin yaratıcı dramanın teknikleri bakımından sınıflandırılması nasıldır?

1.4. Çalışmanın Önemi

2005 yılında değişen paradigmayla birlikte güncellenen eğitim programlarının en büyük iddiası yapılabilirliği ön plana çıkarmaktır. Yaratıcı dramada yapılabilirlik temelli yöntemlerden birisidir. Yaratıcı dramanın doğası gereği dil becerilerine hizmet etmesi bu yöntemin dil öğretmenleri için yapılabilirlik temelli diğer yöntemlere göre daha fazla tercih edilmesini ve bilinir olmasını sağlamıştır. Nitekim 2019 yılında eğitimden sorumlu bir bakanın ağzından ilk defa “drama”nın yararlarını duymak da alana ilgi duyan öğrenci, öğretmen ve velileri sevindirmiştir. Dramanın; empatiyi, özgüveni, hareketi, enerjiyi, hayali, takım olmayı, hayatı deneyimlettiğini belirten MEB Bakanı Sayın Ziya Selçuk; eğitici eğitimleri ile drama atölyelerinin kapılarını çocuklara açtıklarını müjdelemiştir.

Buradan hareketle çalışma Türkçe öğretmenleri için kutup yıldızı görevi olan ders kitaplarının dramatik etkinliklere ne ölçüde yer verildiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

1.5. Tanımlar

1.5.1. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın veya düşüncenin doğaçlama, rol oynama (rol alma) vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2017, s.41).

1.5.2. Dramatik Eğitim

Dramatik; etkileyici, ani, birdenbire olan ve genellikle sürpriz hissi veren heyecanlı an; insanla ve insan ilişkileriyle gelişen, içinde gerilim, tartışma, karşıtlıklar bulunan metaforik olarak da duyguları kamçılayan, coşku verici, gerilim yaratan olaylardır (Adıgüzel, 2017, s.4).

Dramatik eğitim; dramanın, bir kişisel gelişim aracı ve öğretme tekniği olarak tatbik edilmesidir (Francis, 1973'ten aktaran Sağlam, 2003, s.10). Drama derslerinde yaratıcı hareket, doğaçlama ve yaratıcı konuşma konuları üzerinde durulur. Bu yetileri geliştirmeye yarayan bir dizi oyunlar, dramatik durumlar yoluyla öğretmenler, çocuklara hem kendilerinin, hem çevrelerinin hem de yaptıkları işin daha çok farkında olmaları, daha bilinçli yaklaşımları için yardımcı olurlar. Çocuklar kendi düşüncelerini ve yorumlarını ifade etme ve öneriler sunma konusunda cesaretlendirilirler. (Sağlam, 2003, s.10).

1.5.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

Kazanılan her becerinin bir sonrakine temel oluşturduğu bilişsel öğretim yaklaşımı.

Dil öğretiminde günümüzde uygulanan bu yaklaşım; Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için geliştirilen bu yaklaşımın görüş ve uygulamaları öncekilerden farklıdır. Bu yaklaşımda bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır. Eğitim ilke ve yöntemleri Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların görüşlerinden hareketle oluşturulmuştur (Güneş, 2010, s.136'dan aktaran Uysal, 2014, s.100).

1.5.4. Isınma

Yaratıcı drama atölyelerinde motivasyon aşamasına denk gelen ilk aşama.

Çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapılması, tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum sağlama gibi özellikleri katılımcıya kazandıran, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır (Üstündağ, 2014, s.40).

Aytaş (2008, s.23)'a göre bu aşamada kişilerin kendini ve etrafını tanıma, fark ederek algılama, gözlem yapma ve gruba uyum sağlamalarına dikkat edilir. Daha çok grup üyelerinin birbirleriyle tanışması, etkileşim kurması bu aşamada gerçekleştirilir. Bu bölümde grup üyelerinin birbirleriyle olan iletişimlerinde ve hareketlerinde rahat olmaları hedeflenmelidir.

1.5.5. Canlandırma

Bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum aşamaları (Adıgüzel, 2017, s.104).

1.5.6. Değerlendirme

Yaratıcı drama atölyelerinde ne ölçüde öğrenildiği, düşünüldüğü, hissedildiğini belirleyen son aşama.

Adıgüzel (2017, s.104)'e göre yaratıcı drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Sürecin özü, önemi, niteliği, niceliği üzerine çeşitli duygu ve düşüncelerin paylaşımı da bu aşamada konuşulur, tartışılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm yaratıcı drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, nasıl anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur.

1.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde problem durumu, önem, bulgular, yorum ve tartışma bölümlerinde yer verilmeyen yaratıcı drama çalışmalarının ders kitabı, teknikler ve okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerine etkisini çeşitli yönlerden inceleyen çalışmalara yer verilmiştir.

Danışman (2019) tarafından gerçekleştirilen “2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında Okutulan Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlerin Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada Türkçe Öğretim Programına uygun olarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler çocuk edebiyatının temel ilkeleri bakımından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin genel olarak çocuk edebiyatı kriterlerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Türkçe ders kitabında bulunan metinlerde temaya uygunluk, yazım ve noktalama kuralları, görsel unsurlar, bilinmeyen kelimelere yer verme, sayfa tasarımı, deyim ve atasözlerine yer verme bakımından eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Güliden (2019)’in “Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi” adlı doktora çalışmasında Türkçe ders kitaplarının dil becerilerini edinme süreçlerinde kültürden yararlanma biçimlerini nitelik ve nicelik bakımından ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2006, 2015, 2017, 2018 Türkçe öğretim programları ile 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yıllarında kullanılan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Öğretim programlarının esaslarına göre hazırlanan ders kitapları, ders öğretmenleri farklı tercihlerde bulunmadığı sürece, Türkçe derslerinin hangi konular ve etkinlikler çerçevesinde ilerleyeceğini belirleyen temel materyal konumundadır. Bu bakımdan dil becerilerinin edinim sürecinde kültürden ne oranda ve ne şekilde yararlanıldığının ortaya koyulması önemlidir. Ders kitaplarından elde edilen verilerden hareketle ders kitapları kültürel

nitelikler ve nicelikler bakımından mukayese edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda aynı öğretim programının esaslarına bağlı olarak hazırlanmalarına rağmen ders kitapları arasında kültür aktarımına verilen önem ve dil becerilerinin ediniminde kültürden yararlanma hususlarında ciddi farklılıklar saptanmıştır.

Mutlu (2019) tarafından yapılan “Yenilenen Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanan (2018) Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin/ Etkinliklerin Duygusal ve Sosyal Zekâ Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada Türkçe öğretiminde öğrencilerin duygusal ve sosyal zekâ kapasitesini artırmanın mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada duygusal ve sosyal zekânın ne olduğu ve önemi üzerinde durulmuştur. Kitap bütün olarak ele alındığında duygusal ve sosyal zekâ alanı ile ilgili verilere yeteri kadar rastlanmadığı görülmüştür. Özellikle Türkçe derslerinde kazandırılması mümkün olan ve kişisel gelişim açısından büyük önem taşıyan empati kurma, sorunlara farklı çözümler bulabilme, yeniliklere açık olma, grup çalışmalarından zevk alma gibi becerilerin de ihmal edildiği gözlenmiştir.

Rathert (2019) tarafından yapılan ders kitabı kullanımına ilişkin inanışların ve ders kitaplarından nasıl yararlanıldığına yönelik araştırmada Türkiye’de bir devlet üniversitesinde hazırlık programında yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde görevli anadili İngilizce olmayan iki öğretmen, kullanılan ders kitabına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gözlemlenmişlerdir. Bu nitel çalışmanın başında öğretmenler kitaba dair olumlu görüşlere sahip olduklarını fark etmişler ancak yansıtıcı uygulamanın sonucunda ders kitabının güdümüne çalışmanın başında tahmin ettiklerinden daha fazla girdiklerini fark etmişlerdir. Kurumsal kısıtlamalar ve ders kitabının tekdüze kullanımı ile gelişigüzel hazırlanan ders planları, öğretmenleri kitaba bağlı kalmaya zorlamıştır. Uygulama süresince öğretmenler, öğretimleri ile ilgili çeşitli sorunların farkına vararak çözüm yoluna gitseler de öğretim uygulamalarını büyük ölçüde değiştirmemiş ve buna bağlı olarak ders kitabına aşırı bağlılıkları devam etmiştir. Esmek (2018), 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okullarda dağıtılan 4. sınıf Türkçe ders

kitabını yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dilbilgisi açısından irdedeği betimsel araştırmasında 4. sınıf Türkçe ders kitabında yazım hataları (on altı adet), noktalama yanlışlıkları (on sekiz adet) ve anlatım bozukluklarına (on üç adet) rastlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalman (2017)'ın kültürlerarası beceri geliştirme bağlamında bir ders kitabının incelediği çalışmasında seçilen ders kitabının kültürlerarası yetiyi kazandırmada yeterli olup olmadığını bulmak amaçlanmıştır. Çalışmada, ders kitabında yer alan bütün kültür öğeleri ve dil öğretim aktiviteleri kültürlerarası beceriyi kazandırma bağlamında incelenmiştir. Kitap incelemesinden elde edilen bulgular incelenen ders kitabının içerik olarak yerel ve uluslararası kültür öğelerini dengeli bir şekilde yansıtmasına rağmen içeriğinde öğrencilerin kültürlerarası becerisini geliştirmeye yönelik aktivitelerin oranının yetersiz olduğunu göstermiştir.

Şahin (2015)'in "İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metnlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinin amacı ilkök 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki kültürel değerleri tespit etmek, bu değerlerin nasıl ve ne oranda örneklendiğini incelemektir. Çalışmanın evrenini, incelenen Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Bu çalışmada, literatürden yararlanılarak ve uzman görüşü alınarak kültürel değerler listesi oluşturulmuş ve Türkçe ders kitabı incelendikçe bu liste şekillendirilmiştir. Türkçe ders kitabı metinleri bu kültürel değerler listesine göre incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda, incelenen ders kitabı metinlerinde dil, din, tarih, örf ve âdetler, sanat, vatan, aile ve ahlak ile ilgili kültürel değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Metinlerde daha çok dil ve vatan unsurlarına rastlanılmış, diğer kültür unsurlarının metinlerde dağılım sayıları yaklaşık olarak aynı olduğu belirlenmiştir. İncelenen kültürel değerlerin bazı temalarda dağılımı orantılı iken, bazı temalarda dil unsuruyla birlikte farklı en fazla üç unsur tespit edilmiştir. Çocuklara kültür aktarımını sağlayan metinlerde, dil dışında diğer kültürel değerlerin yeterli seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

Kan (2010) tarafından 2010 yılında tamamlanan “Eğitim Bakanlığı yayınları ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının kültür ögeleri açısından incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabında kültür ögelerine ne ölçüde yer verildiğini ve bu ögelerin öğrencilere nasıl aktarıldığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini, incelenen Türkçe ders kitabı oluşturmuştur. Bu çalışmada, literatürden yararlanılarak ve uzman görüşü alınarak kültür ögeleri listesi oluşturulmuş ve Türkçe ders kitabı bu kültür ögeleri listesine göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda, incelenen ders kitabında dil, din, tarih, örf ve âdetler, aile ve akrabalık ilişkileri, giyim kuşam, sanat, spor, yiyecek, içecek ve beslenme, vatan ve evrensel değerler ile ilgili kültür ögelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kültür ögelerinin metinler ve resimlerle öğrencilere aktarılmaya çalışıldığı belirlenmiştir.

Erkan (2007) tarafından yapılan “*An Ideal Textbook For Young Learners*” (Genç Öğrenciler İçin İdeal Ders Kitabı) isimli yüksek lisans tezi çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim okullarında ücretsiz olarak dağıtılan 4. sınıf İngilizce ders kitaplarının değerlendirmesini sunmak ve genç öğrenciler için ideal ders kitabının nasıl olması gerektiğini göstermek amaçlanmıştır. Araştırmada genç öğrencilerin karakteristik özellikleri, ders kitaplarının özellikleri ve 4. sınıf yabancı dil dersi müfredatı incelenmiş olup incelenen ders kitabı değerlendirme ölçütlerine göre yeterli bulunmuş ve büyük ölçüde ideal ders kitabı özelliklerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Acar (2006)’ın “Designing an effective ELT primary school textbook model by means of evaluating the primary school ELT textbooks: A sample in the designated group and context” (İlköğretim İngilizce kitaplarının değerlendirilmesi yoluyla etkili bir ilköğretim İngilizce ders kitabı modeli geliştirme: Belirlenen grup ve bağlama örneklem) isimli doktora tezinde Türkiye’de ilköğretim okullarında kullanılmakta olan Spotlight on English ders kitabının kullanım sonrası ders kitabı değerlendirme çalışmasına göre etkinliğini araştırmak ve sonuç olarak da kitabın zayıf yönlerini telafi eden yeni bir ders kitabı modeli geliştirmek amaçlanmıştır. Veri analizi frekans

analizi ile yapılmıştır. Elde edilen verilere göre, ders kitabının özellikle dil içeriği, dizayn ve organizasyon, dil becerileri, alıştırmalar ve etkinlikler alanlarında önemli zayıf yönleri olduğu saptanmıştır. Bu zayıf yönlerin telafisi ve muhtemel bir ders kitabının nasıl olabileceğini göstermek için önerilen ders kitabı modelinden örnek üniteler sunulmuştur.

Boy (2006) tarafından 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme ve öğretme kuramları açısından değerlendirilmesi üzerine yapılan yüksek lisans tezinde yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak yazılan 2005 basım MEB 5. Sınıf Türkçe kitabında yer alan etkinliklerle geleneksel yöntemle hazırlanan 2004 basım MEB 5. Sınıf Türkçe kitabını karşılaştırmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan kitaptaki etkinliklerde sözel/dilsel zekânın geliştirilmesinin öncelikli olduğu görülmüştür.

Özcan (2019), “Okuma ve Yazma Eğitiminde Yaratıcı Drama.” isimli doktora çalışmasında yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan öğretim süreçlerinin, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlamıştır. Araştırma sürecinde, yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilen öğretim planlarının uygulanabilirliği de sorgulanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmış olup nicel veriler ile yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılırken nitel verilerle yaratıcı drama yöntemi ile oluşturulan öğretim süreçlerinin öğrencileri nasıl etkilediği, sürecin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. 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 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. 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.

Özkan (2018) tarafından Türkçe dersinde yaratıcı dramanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştıran çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama temelli olarak hazırlanan atölye modelinin deney grubunda anlamlı derecede akademik başarı artışını sağladığı veriler aracılığıyla tespit edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirme açısından yeni öğrenilecek konularda hızlı bir ilerleme, daha önceden öğrenilmiş konularda ise bir üst düzeye taşıma görevini etkili bir şekilde gerçekleştirmektedir. Ayrıca öğrenme sürecini somutlaştıran yaratıcı drama, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirirken, öğrencileri mutlu kılan eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Ünveren (2018)'in "Dramanın Yazma Becerisinin Üzerindeki Etkisi" isimli yüksek lisans çalışmasında drama yönteminin temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere bir hafta hikâye yazmayı tanıtıcı bir ders, bir hafta drama yöntemini tanıtıcı bir ders ve devamında sekiz hafta boyunca toplam sekiz ders saati drama yöntemiyle hazırlanmış etkinlikler uygulanmıştır. Drama yöntemi ile işlenen dersi takip eden derste, öğrencilerin drama aracılığı ile elde ettikleri verileri kullanarak hikâye yazmaları istenmiştir. Kontrol grubuna da deney grubuna verilen hikâye yazmayı tanıtıcı ders verilmiştir. Bunun dışında kontrol grubundaki öğrencilerle dersler, Türkçe dersi

üçüncü sınıf öğretmen kılavuz kitabının öngördüğü şekilde işlenmiştir. Kontrol grubuna araştırmacı eşliğinde haftada bir ders saati olmak üzere sekiz ders saati boyunca hikâye yazdırılmıştır. Her iki grup için ortak seçilen hikâye konuları aynı sıra ile gruplara verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, dramanın temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Uysal tarafından “Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi” adlı doktora çalışması 2014 yılında tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama temelli olarak hazırlanan atölye modelinin deney grubunda anlamlı derecede akademik başarı artışını sağladığı nitel ve nicel veriler aracılığıyla tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı drama sürecini “oyun” olarak kavrayanların “yöntem” olarak algılayanlara kıyasla daha yüksek akademik başarı elde ettiği nitel analizler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Başkök (2012), yüksek lisans tezinde Antalya ili Kepez ilçesine bağlı Varsak İlköğretim Okulu ve Sakarya İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yaratıcılık seviyelerine ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisini incelemiştir. Elde edilen veriler deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve derse yönelik tutumları artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Küçükali (2011) tarafından yaratıcı yazma eğitiminin İngilizce öğrencilerinin yazma derslerindeki başarı etkisini araştırmak amacıyla hazırlanan yüksek lisans tezinde, deney grubundaki öğrenciler kendileri için düzenlenmiş yaratıcı yazma programı ile kontrol grubu ise standart programla çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma tekniklerinin, yabancı dilde yazma gelişiminde ve daha iyi yazma farkındalığı kazandırılması üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kara (2010), “Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi” isimli doktora çalışması sonucunda dramayla öykü oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ortalamalarının anlamlı bir düzeyde arttığını gözlemiştir. Çalışma sonucunda bu yöntemin Türkçe dersinde temel dil becerilerinin, yaratıcılık ve hayal gücünün geliştirilmesinde, dil bilgisi öğretiminde olumlu yönde katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Maden (2010) tarafından 6. sınıf Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretiminde drama yönteminin başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amacıyla “Sevgi” teması üzerinde gerçekleştirilen doktora tezinde, drama yönteminin Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretiminde geleneksel öğretime göre başarı ve hatırd tutma üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Paksoy (2008), “Sürece Dayalı Dramanın İngilizce Sınıfındaki Öğrencilerin Özsaygılarının ve Konuşma Becerilerinin Gelişmesi Üzerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde sürece dayalı dramayı özsaygı ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde köprü olarak kullanmıştır. Çalışmada, sürece dayalı drama tekniklerinin kullanılmasının özsaygı ve konuşma becerilerinin geliştirmesinde önemli bir ölçüde farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Güler tarafından 2008 yılında tamamlanan “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği” isimli yüksek lisans tezi, Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde, yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel yöntemlerin etkililiği açısından bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminin yaratıcı drama yöntemi ile daha çok desteklendiğini ortaya koymuştur.

Saraç, “Çocukların Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması” isimli yüksek lisans tezini 2007 yılında tamamlamıştır. Çalışmanın amacı, yaratıcı dramanın çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesindeki olumlu etkisinin olup

olmadığının ve yaratıcı drama aktivitelerinin çocuklar üzerindeki etkisinin araştırılması olarak belirtilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin konuşma becerilerinin arttığı, yaratıcı dramının çocuklar üzerindeki olumlu etkisinin olduğu, stressiz öğrenme ortamının oluştuğu, çocukların özgüveninin geliştiği ve daha yüksek öğrenci katılımının sağlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Saraç, 2007).

Yılmaz (2007) tarafından Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi üzerine yapılan yüksek lisans tezi, dinleme becerisini geliştirmek ve önerilen etkinliklerin beceriyi geliştirmede yeterli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubuyla yapılan çalışmaların sonucunda düzeye uygun etkinliklerle Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda dinleme becerisinin gelişebileceği görülmüştür.

Aykaç (2011), Türkçe öğretiminde, çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin anlatma becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçladığı “Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi” isimli doktora tezini 2011 yılında tamamlamıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretiminin ilköğretim ders kitaplarına bağlı kalınan bir ders içeriği olmaktan çıkarılarak çocuk edebiyatı metinleriyle birlikte yaratıcı drama gibi etkin yöntemlerle gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tutuman (2011)’ın “Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri” isimli yüksek lisans çalışmasının amacı Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yeterliliklerini ve bu yöntemi uygulama düzeylerini tespit etmektir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerinin, yaratıcı dramayla ilgili diğer yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerine göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini uygularken, öğrencileri sınava hazırlama kaygısından ve sınıfın dar oluşundan kaynaklanan sorunları diğer sorunlara oranla daha sık yaşadıkları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinden kendilerini yaratıcı drama konusunda yeterli görenlerin,

dramayla ilgili eğitim aldıkları ve drama uygulamasıyla ilgili deneyim sahibi oldukları için kendilerini yeterli gördükleri, bu yöntemi derste uygulayanların ise yaratıcı drama yöntemini etkili bir yöntem olduğu ve dersi daha eğlenceli kıldığı için uyguladıkları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinden kendilerini yaratıcı drama konusunda yeterli görmeyenlerin ve yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamayanların ise dramayla ilgili eğitim almadıkları ve dramaya dair bilgi sahibi olmadıkları için yöntemi uygulamadıkları veya kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini genel olarak derslerinin anlama, konuşma ve dilbilgisi bölümlerinde; dikkat çekmek, konuları somutlaştırmak ve derste sıkılmayı önlemek amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Güney (2009)'in "Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut hikâyeleri örneği)" isimli yüksek lisans çalışması ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda drama tekniklerinin kullanımını incelemeyi, edebî ürünlerimizden Dede Korkut Hikâyelerinin drama teknikleri doğrultusunda kullanımını amaçlamıştır. Yapılan çalışmada, Dede Korkut Hikâyeleri drama tekniklerinde kullanılarak, öneri etkinlik plan örnekleri hazırlanmıştır. Bu plan örnekleri, Erzurum merkez İlköğretim okullarından dokuz ilköğretim okulunda uygulanmış ve sınıflarda drama tekniklerinin kullanımı incelenmiştir.

İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda drama tekniklerinin kullanımında, Dede Korkut Hikâyelerinden kolaylıkla yararlanıldığı ve istenilen kazanımların drama teknikleriyle gerçekleştiği ortaya konulmuştur.

Kazıcı (2008) tarafından ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi konusunda yapılan araştırma, ilköğretim ikinci kademe altıncı sınıflarda deyim ve atasözlerinin etkililik düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, Türkçe derslerinde deyimlerin öğretiminde dramatizasyon yönteminin öykü okuma tekniğinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2006) tarafından “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Ders Kitaplarında Yaratıcı Drama Yoluyla İşlenebilecek Metinlerin Çözümlemesi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında ders kitaplarında “yaratıcı dramaya uygun” metinlerin canlandırılması yoluyla dil öğretimi sürecini işlevsel hâle getirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, yaratıcı drama sürecinde dramatik çatışma içeren metinlerin kullanılabileceğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Ünsal, “İlköğretim İkinci Kademe (6,7,8. Sınıflar) Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı” isimli yüksek lisans tezini 2005 yılında tamamlamıştır. Araştırmada drama yönteminin Türkçe derslerinde kullanılmasıyla başarı oranının artıp artmadığını belirlemek amaçlanmış ve drama yöntemiyle işlenen Türkçe dersinin diğer yöntemlerle işlenen Türkçe dersine oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ünsal, 2005).

Yaratıcı drama, ders kitapları ve Türkçe dersi becerileri ekseninde planlanan akademik çalışmalara bakıldığında yaratıcı dramanın eğitimde etkili ve gerekli bir yöntem olduğu aşikârdır. Gerek yurt içi gerek yurt dışındaki yaratıcı drama temelli çalışmalarda yaratıcı dramanın ne kadar etkili olduğu değil nasıl daha etkili olacağı üzerindeki çalışmalara alanda ihtiyaç vardır. Bu amaçla çalışma, Türkçe eğitiminde yaratıcı drama tekniklerinin etkililiği gerçeğinden yola çıkarak Türkçe ders kitaplarındaki dramatik etkinlikleri değerlendirmek üzerine kurulmuştur.

Literatür incelendiğinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak gerekliliği ve işlevselliğinin genel bir kabul olarak görüldüğü fark edilmektedir (Ünsal, 2005; Saraç, 2007; Aykaç 2011; Uysal; 2014). Bununla birlikte ders kitaplarında yer almakta olan drama temelli etkinlikler üzerine bir çalışma literatürde 2019 yılı itibarıyla yer almamaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Temel Dil Becerileri

Türkçe eğitimi, temel dil becerileri olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma üzerine şekillenmiştir. Bu becerileri birbirinden kesin çizgilerle ayırmak olanaksız olmakla birlikte birini diğerine yeğlemek gibi bir yanılsa düşmek de Türkçe öğretimi sürecini zarara uğratacaktır.

Maden ve Dinç (2017, s.457)'e göre eğitimde drama sürecinde birey, günlük hayatın hemen her anında ne şekilde iletişime geçebileceğini, örnek olay ve durumlarda yaşar ve öğrenir. Drama yöntemi ile işlenen derste öğrenci farklı rollere girerken, doğaçlama yollarla duygu, düşünce ve isteklerini dışa vururken konuşma, dinleme, okuduğunu anlama ve yazılı iletişim becerilerini geliştirebilir.

Görüldüğü gibi “yaşamın provası” olarak nitelendirilebilecek yaratıcı drama ile Türkçe dersi becerilerinin geliştirilmesi mümkündür. Bu bölümde Türkçe dersi becerilerinden söz edilecektir.

2.1.1. Okuma

Okuma, yazılı olarak ele alınmış bir metni içinden sessizce ya da sesler aracılığıyla çözümleyip anlama sürecidir.

Okuma becerisi akabinde getirdiği okuduğunu anlama gibi daha karmaşık bir yapıyla Türkçe ğretimi içerisinde yer almaktadır. Okumayı, yazıya geçirilmiş bir metni seslendirmekten öte bir beceri hâline getiren de işte bu yönüdür. Belli bir eğitim alan herkes her yaşta okuyabilir ancak kişinin okuduğunu anlamlandırması daha karmaşık zihinsel süreçleri harekete geçirmesi açısından önemlidir.

Okuma, her ne kadar diğer Türkçe dersi becerilerine oranla öğrenciye büyük rol ve sorumluluklar yüklemeyen bir beceri olarak gözükse de yeterince okumadığı takdirde öğrencinin gelecek yıllardaki hayatını etkileyecek bir eksikliğe dönüşebilmektedir.

Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir. Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi, değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Okuma bir iletişim, algılama, öğrenme süreci ve aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir(Sever, 1995'ten aktaran Akkuş, 2011, s.7).

er (2016)'e göre öğrencilerin yaşamlarını yönlendirebilecek önemli bir kılavuz olan okuma becerisinin yer edinmesinde etkinliklerle oluşturulan yaşantılara gereksinim vardır. Böylelikle ğrenciler etkinlik içerisinde nitelikli gelişimsel düzeyi uygun ocuk edebiyatı yapıtlarıyla anadiline yönelik olumlu duyuşsal algılar geliştirerek ana dilini doğru ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilecektir.

er (2016, s.7-8)'e göre; Türkçe ğretimi sürecinde, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırabilmek için yapılması gereken etkinliklerin bazıları şöyle sıralanabilir:

*Çocuğun doğasına ve çocuğa göre olan masal, öykü, tekerleme, bilmecelerin vb. ezgili ve ritimli söyleyiş özelliklerini ve anlatım olanaklarını duyumsatmaya yönelik etkinlikler,

*Çocuğa göre şiir ve öykülerle sesli, sessiz ya da grup olarak okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler,

- *Çocuğa göre olan yazınsal ya da bilgilendirici metinleri okuma ve okunan metinleri anlamaya yönelik rol yapma, rol oynama, doğaçlama ve canlandırmaya yönelik etkinlikler,
- *Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma öncesinde metnin başlığından, görsellerinden ya da paragraflarından hareketle oluşturulan etkinlikler,
- *Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma sırasında, anlama zorluğunu çözmek için en zor bölümleri yeniden okumaya, zor bir sözcüğü ya da cümleyi yorumlamak için metinde geçen ipuçlarından yararlanmaya, metnin niteliğine bağlı olarak zor bir sözcük ya da cümlenin anlamına yönelik tahminde bulunmaya ve metinde karşılaşılan problemlerin farkında olmaya yönelik etkinlikler,
- *Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma sonrasında, metni yapılandırma ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler,
- *Metnin daha iyi anlaşılması için okuma çalışmalarından sonra metinlerde geçen karakterlerle özdeşim kurmaya ve empatik düşünmeye yönelik etkinlikler,
- *Öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel ve analitik olmak üzere üst düzey düşünme güçlerini geliştirmek için metnin içerik ve eğitsel özelliklerini anlamaya yönelik etkinlikler,
- *Görsel ve dilsel metinlerdeki deyim, atasözü ve kalıplaşmış sözleri anlama ve bunların anlamlarını özümseyebilmek için dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı etkinlikler,
- *Metinde anlamı bilinmeyen sözcüklere yönelik sözlük kullanma alışkanlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler,
- *Çocuğa uygun yazınsal ya da bilgilendirici metinlerin dil, duygu ve düşünce yönünden değerlendirilmesine yönelik etkinlikler,
- *Çocuğa uygun yazınsal ya da bilgilendirici metinlerin eleştirel bir biçimde okunmasına yönelik etkinlikler,
- *Çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olan yazınsal metinlerde geçen insanın doğayla, yaşamla, kendisiyle ve eşyayla ilgili olarak ortaya koyduğu olay ve dramatik çatışmalarını oyunlaştırmaya yönelik etkinlikler,

*Öğrencilerin okuma kültürü sürecinde yer edinebilmeleri için öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler,

*Öğrencilerin yazılı ürünlerle etkileşimini artırmak için sınıf kitaplığı oluşturmaya yönelik etkinlikler,

*Öğrencileri sanatçı olmaya yönlendirebilmek için kitap fuarına götürmeye yönelik etkinlikler.

Eğitim sürecinde yaratıcı drama çalışmaları ile severek okuyan ve okuduklarını anlayabilen bireyler yetiştirmek mümkündür. Nitelikli çocuk kitaplarının, masalların, efsanelerin, dünyanın bir ucundaki bir depremin haber metninin ve daha nice yazılı eserin sınıf ortamına taşınması hâlinde kendini okuma sürecinin bir parçası gibi görmeye başlayan öğrenci ile düne kadar elindeki çeşitli işaretlerden oluşan kâğıt parçası anlam kazanacaktır. Öğrenciler, bu yaş grubunun en büyük problemlerinden biri olan yalnızlığı da kitaplara açılan kapı ile çözme fırsatı elde edecektir.

2.1.2. Yazma

Harfler heceleri, heceler kelimeleri, kelimeler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar metinleri, metinler kitapları, kitaplar kütüphaneleri doldurur. Derler ki bu güne kadar yeryüzünde söylenmemiş söz yoktur. Söylenen sözlerin unutulduğunu, nesilden nesle aktarılamadığını, uçup gittiğini fark eden insanoğlu; konuşmanın tek başına yetmediğini, dinlemeninse kişiden kişiye yorumlanabilirliğini fark ettiği günden bu yana söylediklerini ve öğrendiklerini kalıcı hâle getirmenin peşine düşmüştür. Mağara duvarlarıyla başlayan bu yolculuk bazen bir taş, bazen bir kile, bazen bir yaprağa kadar uzanmış; insanoğlu dünyada bir iz bırakmış olmanın huzurunu yaşayarak dünyadan ayrılmak istemiştir. Yazı, insanoğlunun dünyadaki ayak izleridir.

Eli kalemden çok tablet tutan, üç parmağıyla yapacağı yazma eylemini tek parmağıyla yönetebildiği ekranlarla karşılaştıran yeni nesil çocukları için yazmak çoğu zaman sıkıcı ve gereksiz bir eylem olarak görülmektedir. Diğer becerilere kıyasla pek çok kural ile

öğrencinin karşısına çıkan yazma becerisinde öğrenci eksik bilgileriyle yüzleşmekle birlikte yazısındaki kırmızı kalemle yapılmış düzeltmeleri gördükçe yazma isteğini kaybetmektedir. Çünkü çocuk yazarken yazısının okunaklı olmasının yanı sıra noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uyulmuş olması, uygun bağlayıcı ifadelerle cümlelerin birleştirilmesi, paragraf girişlerindeki boşluklar gibi birçok kuralla çevrilmiş durumdadır. Kurallardan oldukça uzak büyüyen yeni nesil çocuklar için yazma eylemi, uzak durulması gereken bir sürece evrilmekte; yüzleşemediği eksiklikler neticesinde de gitgide büyüyen ve içinden çıkılamayan bir hâl almaktadır.

Bir iletişim aracı olarak yazı, yüzyıllardır dünya milletleri tarafından değişik biçimlerde kullanılmış, hiçbir yetenek ya da buluş yazının keşfinden daha çok insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmamıştır. İnsanoğlu elde ettiği deneyimlerini gelecek nesillere yazı aracılığıyla aktararak bugünkü bilim, kültür ve medeniyet seviyesine ulaşmıştır (Karatay, 2013,s.21). Eğer insanoğlu yazının iletişim boyutunu keşfetmemiş olsaydı bugün bilim, sanat ve kültürde bir ilerlemeden bahsedilemeyecekti. İyi bir mimar bildiklerini çıraklarının gördüğü ve anladığı kadarıyla kendinden sonrakilere aktarabilecek, başarılı bir müzisyen ancak yaşadığı döneme damgasını vurabilecek, alanında uzman bir doktor ancak kendisine ulaşabilen kesimi iyileştirme gücüne sahip olabilecekti. Yazıldıkça mimaride, müzikte, bilimde, sanatta, kültür ve medeniyette ilerlenebileceği gerçeği ile bildiklerini başkalarıyla da paylaşma isteği birleşince yazmanın gücüne olan inanç artmıştır.

Türkel (2011, s.14)’e göre yazma en basit anlamıyla duygu ve düşünceleri yazıyla anlatmaktır. Kuşkusuz, önce söz vardı ve insanoğlu duygu düşüncelerini konuşarak aktarıyordu. Yazı ise uygarlaşan insanoğlunun anlatma gereksiniminin anlatmak istediklerini yanında olmayanlara da aktarabilme gereksinim ve isteğinin bir sonucu olarak ortaya çıkıp gittikçe artan okuma yazma oranlarıyla yaygınlaşmıştır. Basit bir anlatım aracı olmanın ötesinde bir boyut kazanmaya başladı zamanla. Anlatmak, anlatabilmek, daha iyi, daha anlaşılır, daha etkileyici, daha özgün, daha ilgi çekici anlatabilmek önemli bir değer

halini aldı Bütün bunlar da yazılı ya da sözlü anlatımın düşünme becerileriyle olan ilişkisine dayandırıldı.

Özbay (2007,s.115) yazmayı; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması olarak tanımlamaktadır. Son yıllarda çokça duyulan yaratıcı yazmayı ise Oral (2003, s.7), okulun sunabileceği harika bir olanak olarak tanımlamakta ve yaratıcı yazmanın yaratıcılığı ve kişiliği geliştirebileceğini savunmaktadır. Okullarda yaratıcılık ve yazma kavramlarının güçlerinin birleştirilmesi ile öğrencilerin hem yazma yeteneklerini hem de kişiliklerini geliştirecek pek çok etkinliğe yer verilebilir.

Çer (2016, s.11)'e göre, yazma becerisine yönelik etkinlikler okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak yapılmalıdır. Böylelikle öğrenciler hem yazılı anlatım becerilerini sözlü olarak değerlendirebilir hem okumaya istekli biçime getirilebilir hem de etkin bir biçimde dinleme sürecinde olabilirler. Türkçe derslerinde yaratıcı yazma çalışmalarından çeşitli şekillerde yararlanmak mümkündür. Ancak bu çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için Türkçe öğretmenlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Örneğin sınıfça izlenen bir filmin ya da tiyatro gösterisinin ardından öğrencilerle yapılacak toplu resim veya istasyon çalışmalarıyla öğrenciler izlerken gözden kaçırdıkları ayrıntıları daha yakından görme fırsatı yakalayabileceklerdir. Ders kitabındaki bir metinde ya da bir okuma kitabında yer alan ana ya da yardımcı karakterin neden o şekilde davrandığını anlamak için kahramanın ağzından olaydan yarım saat önce neler yaşadığını anlatan bir mektup yazma çalışması ya da olayın ardından gelişecek olayları çözümleyebilmek için yapılan bir röportaj ile yaşanan her olayın bir nedeni olduğu gerçeğine vurgu yapılabilir. Yarıda bırakılan bir öykü ya da masalın sonu bireysel olarak ya da grup çalışması ile sonlandırılabilmesi gibi tam tersi olarak sonucu verilen bir olay metnine serim ve düğüm bölümleri yazdırılabilir. Gelecekle ilgili öngörülerde bulunmalarını sağlayacak teknolojinin yarar ve zararlarının çeşitli şekilde ele alınacağı bilim kurgu senaryoları yazdırılabilir ve yazılanlar sınıf ortamında

sesli olarak paylaşıldıktan sonra böyle bir dünyada yaşamakla bugün arasında karşılaştırmalar yapmaları öğrencilerden istenebilir. Örnekler elbette arttırılabilir ancak bilinmelidir ki teknoloji çocuğu olan bu öğrencilere verilen bir atasözünü ya da özlü sözü anlatan bir yazı yazdırma gibi çalışmalar yerine yaratıcı yazma çalışmalarına yer verildiği takdirde öğrenci yazma sürecine dâhil olacaktır. Yazılı anlatım çalışmaları yaratıcılık kavramıyla ve yaratıcı dramının teknikleriyle birleştirildiğinde kendini yazma sürecinin bir parçası olarak görmeye başlayan öğrenci ile kalemi arasındaki bağ bu sayede gün geçtikçe güçlenecektir.

Tiryaki (2013, s.43)'e göre yazma ile kişilerin becerilerinin ne düzeyde olduğu somut bir biçimde gözlenmektedir. Planlı yazma alışkanlığı kazanan bireyler, duygu ve düşüncelerini bir sıra ve mantık çerçevesinde aktarma becerisi kazanabileceklerdir.

Kan ve Tiryaki tarafından Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi 2014- 2015 eğitim-öğretim yılı Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunlarını belirlemeye yönelik çalışmada metinlerde sıklıkla rastlanan sorunlar saptanmıştır. Gelecek yıl sınıfında Türkçe öğretmeni olarak ders verecek ve örnek olacak öğretmen adaylarının yazma konusunda “Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurulmaması” (%92,16), “Kelimelerin yazım kurallarına uygun yazılmaması”(%83,33), “Paragrafta cümleler arasında uygun geçişler sağlanmaması” (%81,37) ve “Cümlelerde noktalama işaretlerini yanlış veya eksik kullanılması” (%79,41) gibi sorunlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma Türkçe eğitiminde yazma becerisinin geliştirilmesinin aslında çok küçük yaşlarda kazandırılması gereken bir beceri olduğunu alandaki öğretmenlere kanıtlaması açısından önem arz etmektedir.

Konuşurken düşünceler çok hızlıdır ve insan çoğu zaman konuştuklarını anlatım bozukluğu, hitabet, diksiyon gibi birçok süzgeçten geçirmek konusunda titiz davranamaz. Ancak yazarken durum böyle değildir. Yazarken bireyin aklına gelen birçok düşünce, elindeki kalemin ya da klavyenin tuşlarında gezen parmaklarının hızına uymak ve

yavaşlamak zorunda kalmaktadır. Yazarken hayatın ritmi azalır, gürültüler yerini sessizliğe bırakır. Akıl, düşünceleri tartarak kağıda nakşettiğinden kelime kalabalığı yerini yavaş yavaş yoğun bir dile bırakmaktadır. Geri dönüp yazılanlar okunduğunda kişinin hissettiği memnuniyet duygusu, bu bağın artık hiç kopmayacağının işaretidir.

2.1.3.Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi, bireyin henüz anne karnındayken dahi etrafında olanı biteni anlayıp zihninde yapılandırmasını sağlayan ilk kanaldır. Diğer dil becerilerinin temelini oluşturmakla birlikte doğumdan ölüme kadarki süreçte en çok kullandığımız beceridir.

Dinleme becerisi, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biridir.

“Dinlemek” deyince nasihat ya da söz dinlemek ilk olarak akla gelmektedir. Belki de bu nedenle “Bizim zamanımızda...” diye başlayan ve uzayıp giden cümleler duymayı dinlemek olarak nitelendiren nesiller boyunca dinlemek sevilmeyen bir eylem olmaktan kendini kurtaramamıştır.

Uysal (2014)’a göre dinleme becerisinin üzerinde hiç durulmaması veya az durulmasının arkasında bu becerinin ölçme ve değerlendirilmesinin zor olması yatmaktadır. Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların artması, bu becerinin Külkedisi durumundan kurtulması anlamına gelmemektedir. Çünkü ihmal edilmeye en müsait beceri, yapılan çalışmalara rağmen dinleme becerisidir. Doğan ve Özçakmak (2014)’ın dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda da sayısı giderek artmasına rağmen, anlama becerilerinden okuma üzerine yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında dinleme becerisiyle ilgili çalışmaların yeterli olmadığı ve dinleme becerisinin ihmal edilmişliğinin devam ettiği söylenebilir.

Görülmektedir ki dinlemeyi bilmeyen insanoğlunun elinden çıkan ders kitapları da dinlemeyi bir beceri olarak kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Ancak klasik bir ders işleme sürecinde öğretmenlerin öğrencileri en çok maruz bıraktıkları beceri de yine dinlemedir. Üstelik de kırk dakika boyunca bu beceriyi sergilemesi öğrenciden

beklenmektedir. Çalışmada ele aldığımız 6. sınıf öğrencilerinin oyundan kopamamış çocuklar olduğu göz önünde bulundurulacak olursa eğitim ve öğretim sürecinin pasif bir dinleme süreciyle başlayıp bittiğini söylemek mümkündür. Oysaki yaratıcı drama etkinlikleri ile yapılandırılmış ders kitapları ile öğretmenler tek bir beceriye yüklenmeyen bir müfredat ile öğrencinin karşısına çıkacak ve süreci hem kendisi hem de öğrenciler adına çok daha sağlıklı yürütebilecektir.

Çer (2016)'e göre, dinleme becerisinin etkinlik temelli öğretilmesinde bu becerinin öncesi, sırası ve sonrasına yönelik çeşitli çalışmaların yapılması gereklidir. Dinleme öncesi hazırlık sürecinde öğrencilerin dikkat ve yoğunlaşmalarını sağlamaya yönelik; dinleme sırasında etkin bir biçimde sürece katılmalarına yönelik; sonrasında ise anladıklarını değerlendirmeye yönelik etkinliklerin yapılması gerekir.

Dinlemenin, bir duyu organıyla gerçekleştirildiği düşünüldüğünde öncelikle duyulacak bir sese ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Ancak bir sabah erkenden uyanınca başını camdan çıkarıp sessizliği dinlemek de dinlemektir. Bir kuş cıvıltısını, uzakta okunan bir salâyı, bir sineğin kanat çırpışını duymak da dinlemektir. İnsanoğlu uyanık olduğu süre boyunca hiçbir şey okumadan, eline kalem almadan, bir kelime etmeden bir günü bitirebilir ancak dinlemeden asla. O zaman kişi istese de istemese de kullanılan bu duyuyu etkin kullanmayı öğretmek için öğretmenlere büyük görev ve sorumluklar düşmektedir.

Türkçe derslerinde dinleme becerisini kazandırmak için birçok etkinlikten yararlanılabilir. Bir film, tiyatro ya da yaratıcı drama çalışmasının ardından duyduklarının ne kadarını anladığını ortaya çıkaracak ve diğer becerileri kullanmaya yönelik çeşitli etkinlikler yapılabilir. Kahramanla özdeşim kurarak empatik düşünmesi sağlanabilir. Yaşananları gruplar şeklinde fragman tekniğiyle hızlıca verebilecekleri gibi donuk imge ya da fotoğraf karesi gibi tekniklerle de vermeleri sağlanabilir. Bireysel ya da grup doğaçlamaları ile ele alınan problem tartışılabilir. Toplantı tekniğiyle bir araya gelinebilir ya da bilinç koridoruyla kahramana son kararını vermesi konusunda yardımcı olunabilir. Sessizliğin sağlanmasının ardından dışarıda duydukları seslerin nelere ait olabileceğini tahmin

etmeleri ve küçük kâğıtlara yazmaları istenebilir. İlk okuyan öğrenciden sonraki öğrencilerin farklı olarak duyduğu daha önce söylenmeyen bir ses duyup duymadığı sorularak ne kadar çok ses ve gürültüyle kuşatılmış olduklarını fark etmeleri sağlanabilir. Kulaktan kulağa oyunuyla doğru dinlemenin önemine vurgu yapılabilir. Benzer bir şekilde dedikodu halkası tekniğiyle yaşananlar yeniden farklı gözle ele alınabilir.

Öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığı kazandıkları, yazma becerilerini geliştirdikleri, etkili konuşma ve dinlemeye yönelik eylemler içinde oldukları ortamlardan biri de beceri ve oyunsu süreçlerin kapsadığı etkinlik temelli ortamlardır. Dinleme becerisinin geliştirilmesi yönünden bu ortamlar, öğrencilere yönelik ortamlar sunmaktadır (Çer, 2016). Yaratıcı drama ile temellendirilmiş dinleme etkinlikleriyle empati kurabilen, sağduyulu, ön yargısız bireyler yetiştirilebilir. İki kulağı ama bir ağzının olduğu uyarılarıyla büyümek dinleme becerisini geliştirmek için yeterli değildir. Önemli olan Michael Ende'nin kitabındaki Momo gibi dinleyebilmek; bölmeden, eleştirmeden, küçümsemeden. Yaratıcı drama ile temellendirilmiş Türkçe derslerinde dinleme becerisine yönelik dramatik etkinlikler aracılığıyla dinleme becerisi geliştirilebilecektir.

2.1.4. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi, toplumsal bir varlık olan insanın başkalarıyla iletişim kurma ve kendini ifade etme biçimi olarak tanımlanabilir.

Konuşma becerisi her ne kadar doğuştan gelen bir beceri olsa da seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden gittikçe uzayan cümlelere yerini bırakan bir serüvendir. Bu nedenle de geliştirilebilir bir beceridir.

Konuşma becerisi, Türkçe derslerinde “sözlü anlatım” adı altında da yer alan bir beceri olup hitabet, beden dili, vurgu gibi pek çok alt başlık içeren çok boyutlu bir nitelik taşımaktadır. Türkçe eğitiminde konuşurken gereksiz sesler çıkarmamak, göz teması kurmak, kendini doğru ifade etmek gibi durumlara önem verilmektedir ancak beden diliyle ilgili herhangi bir bilgi öğrencilerle paylaşılmamaktadır. Bu eksiklikle eğitim

kurumlarından mezun olan öğrenci, iş hayatına atıldığında iletişimin en çok beden dili ayağında zorluklar yaşamaktadır.

Eğitilmiş bir ses tonu ile ses, hece, sözcük ve tümce gibi dil birimlerinin tam hakkını veren, tümce ve sözcük vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı duraklarla aydınlatan, bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi, öncelikle Türkçe öğretiminin sorumluluğudur(Sever, 2004,s.23). Türkçe öğretmenleri her şeyden önce konuşma becerisini öğrencilerine yansıtacak bir ayna işlevi görmelidir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin Türkçeyi en güzel, doğru ve etkili bir şekilde konuşmaları büyük bir önem taşımaktadır. Anlattığı öykülerle, okuduğu şiirlerle öğrencilerin karşısında hitabet sanatının yanı sıra diksiyon kurallarını uygulayan, söylediklerini beden diliyle de destekleyen bir Türkçe öğretmenin öğrencilerini etkilemesi kaçınılmaz olacaktır. Rol model alma döneminde olan 6. sınıf öğrencileri de doğuştan getirdiği konuşma becerisini geliştirirken en doğru şekilde konuşmak için Türkçe öğretmeniyle özdeşim kurma yoluna gidecektir.

Maden ve Dinç (2017, s.456)’e göre drama, katılımcıya/öğrenciye farklı gerçek veya kurmaca rollere girerek farklı sosyal durumlarda ve problemler karşısında nasıl davranılacağına dair beceri ve alışkanlıkları kazandıran bir örnek canlandırmalar alanıdır. Örnek durum ve problemler bireyin toplumsal yapıyı ve ilişkileri daha iyi kavramasını sağlar. Aynı zamanda bireyin sosyal durumlar karşısında eleştirel ve yaratıcı yaklaşımla kendini ifade etme becerisi kazanması yaşamı için çok önemlidir. Drama bireyin kendisini etkili biçimde ifade etmesi ve bu şekilde karşılaştığı durumlara uygun davranması üzerine kuruludur. Bu açıdan dil öğretiminde kullanılabilecek etkili bir yöntemdir.

Buna göre Türkçe öğretmenlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı 2019 yılında TRT işbirliğiyle haber sunucularının eğitimliğini gerçekleştirdiği “Türkçenin Kullanımı ve Diksiyon Eğitici Eğitim Kursu” adıyla hizmet içi eğitimler vermeye başlamış; bu kapsamda Türkçe, edebiyat ve sınıf öğretmenlerinin

konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Eğitici eğitimleri ile daha büyük kitlelere ulaşacak olan bu eğitimler ile diksiyon dersi alan öğretmenler sınıf ortamında öğrencilere örnek olacak ve öğrencilerin Türkçenin en doğru hâlini duymaları için özen göstereceklerdir.

Çer (2016,s.14)’e göre konuşma, bilişle başlayan ve düşüncelerin sözle anlatılmasını tamamlayan bir süreçtir. Bu yönüyle konuşma öncesi, sırası ve sonrasında birtakım hazırlıklar yapılmalıdır.Konuşma öncesinde, bilişsel hazırlık, ön bilgileri devindirme, bilişsel tasarım yapma, amaç yöntem ve teknikleri belirleme; konuşma sırasında konuşmaya çarpıcı bir giriş belirleme, konuşmayı ilişkilendirme, konuşmanın önemini vurgulama, konuşulacak konuyu belirgin bir biçimde açıklama; konuşma sonrasında konuşmaya etkili bir sonuç hazırlama bu becerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin bütün bu becerilerle karşı karşıya gelmesi öncelikle etkinlikler içinde olması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde tekrarlar ve uygulamalar son derece önem taşımaktadır. Çoğunlukla söylenişi yanlış olarak ailede öğrenilen bir kelimenin düzeltilmesi konusunda yetişkinler bile zorlanmaktadır. Nitekim diksiyon ve hitabet, okul sıralarından ayrılıp iş hayatına atılan herkes için önem taşımaktadır. Ne kadar bilgi sahibi olunursa olunsun; bu bilgiyi etkili, doğru ve güzel bir söz söyleyişle veremeyen birinin bilgi birikimini karşısındakine tam olarak aktarabilmesi mümkün olamayacaktır. Yanlış yerde yapılan vurgular, açık ve kapalı “e” söylenişlerindeki yanlışlar, sözü desteklemeyen beden dili, kurulamayan göz teması ile iletişim sekteye uğrayabilir, insanlar arası iletişimin büyük bir çoğunluğunu oluşturan konuşma, geliştirilememiş bir beceri olarak kişinin karşısına çıkabilir. Bu nedenle okullarda tekerlemeler ve diyafram çalışmaları başta olmak üzere tekrarlı uygulamalara yer verilmeli, ezberletilen şiirler topluluk karşısında öğrencilere okutulmalıdır. Anılarını anlatmayı çok seven bu yaş grubundan anılarından ya da herhangi bir gezinin ardından gezip gördüğü yerlerden söz etmesi istenebilir. Ders kitabındaki metinler söz korusu yöntemiyle okutulabileceği gibi sıkça doğaçlamalardan,

canlandırmalardan, rol kartlarından yararlanmaları sağlanabilir. İzlediği bir filmin, dinlediği bir müziğin kendisinde uyandırdığı duyguları sözlü olarak dile getirmesi istenebileceği gibi yaratıcı drama çalışmalarının son aşaması olan değerlendirme aşamasında da gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarından bahsetmesi istenebilir.

Aytaş (2008, s.16)'a göre öğrenciler çoğu zaman konuşmaya isteksizdirler. Yaratıcı drama bu probleme çözüm bulmanın en etkili yoludur. Öğrenciler arkadaşlarıyla, anne babalarıyla nasıl rahat konuşuyorlarsa öğretmenleriyle ve toplum karşısında da rahat konuşabilmelidirler. Türkçe derslerinde verilen bir konu hakkında öğrencilerin tekrarlara düşmeden rahatça konuşmaları için dramadan yararlanılır.

Türkçe derslerinde yaratıcı drama etkinlikleriyle öğrenciler duygu ve düşüncelerini daha kolay anlatabilecek duruma gelirler. Gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri birçok dramatik durumla karşı karşıya kalan öğrenciler sorunun çözümü için işbirliğine, empati kurmaya ve yaratıcı düşünmeye yöneleceklerdir.

Görüldüğü gibi Türkçe dersi bir bilgi değil, beceri dersidir ve bu beceriler geliştirildiğinde bilgiler kalıcı duruma gelebilmektedir. Daha önceki bölümlerde de ele alındığı gibi Türkçe derslerinde yaratıcı drama gibi yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanabileceği bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak salt yaratıcı dramanın tekniklerini kullanarak başarıya ulaşmak mümkün değildir. Zira öğrenci bu tekniklerin kendisine bir şeyler öğretmek için kullanıldığının farkına varıp kendini geri çekme gibi ters bir tepki gösterebilmektedir. Ancak şu hayatta hiç kimsenin hayır diyemeyeceği tek bir şey vardır: oyun. Küçük bir bebeğin elindeki oyuncakı atıp gülmesinde, sokak futbolunda, evcilikte, piknikte, cep telefonunda, tablette, telefonda ve daha birçok yerde oyunlar ilk günden beri insanoğlunun hayatındadır. Herkes oyun sever ve oyunun bu büyüğü gücünden yararlanmanın en etkili yolu ise yaratıcı drama etkinlikleridir. İletişim ve etkileşimle başlayıp oyunlarla renklen, doğaçlamalar ve canlandırmalarla sahnenin tozunu yutturan ve sonunda hissedilenlerin dile döküldüğü bir süreç; yaratıcı dramanın yolculuğunu anlatır. Bundan sonraki bölümde yaratıcı dramanın aşamaları ele alınacaktır.

2.2. Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Drama

Literatürde yaratıcı drama için farklı tanımlar bulunmaktadır:

San (2010)'ın, yaratıcı dramanın yaratıcı boyutunu ön plana çıkardığı tanımlaması şöyledir:

Özellikle ve bilerek önüne yaratıcı sözcüğünü eklediğimiz yaratıcı drama, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceler, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama canlandırmalardır (San, 2010, s.19).

Yaratıcı drama içerdiği teknikler dolayısıyla dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya kendiliğinden destek sağlamaktadır.

Türkçe derslerinde dört dil becerisi öğretilir. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve okuma anlamanın, konuşma ve yazma becerileri de anlatmanın göstergesidir. Türkçenin etkili bir şekilde öğretilmesinde yaratıcı drama, baktırarak değil yaptırarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği için vazgeçilmez bir temel yöntemdir (Kavcar, 1986, s.83'ten aktaran Aytaş, 2008, s.15).

Derslerde geleneksel öğretim yöntemleri tek başına yetersiz kaldığı için yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başladığını belirten Aytaş (2008, s.12); bu yöntemin etkin kullanımı ile dil ve anlatım becerilerinin olumlu yönde geliştiği, öğrencilerin derse zevkle katıldığı, öğretmenin daha rahat sonuca ulaştığının görüldüğünü dile getirmiştir.

Yaratıcı dramanın Türkiye'deki eğitsel yansımalarının Türkçe öğretimi programındaki etkilerine bakılacak olursa yaratıcı dramanın tarihi gelişiminin; tiyatro, dramatizasyon, yaratıcı drama olarak şekillendiği görülür.

Millî Eğitim Bakanlığının 1951 tarihli programında “temsil yoluyla canlandırma” ifadesinin yer aldığı görülmektedir. 1966 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğünün Okul Öncesi Eğitimi isimli kitabında “Çocuk Tiyatrosu (Dramatizasyon)” başlığı bulunmaktadır. 1968 yılı

programında dramatizasyon, bir yöntem olarak yer almasa da çalışmalar bunu hissettirmektedir. Eğitimde drama kavramının pedagojik bir unsur hâline gelmesi ve Batı ülkelerinde benimsenmesinden sonra, okullarda da tiyatro ve drama faaliyetlerinin arttığı görülmektedir. 1 Eylül 1998 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi Programı" bunun yakın zamandaki bir örneğidir (Yalçın ve Aytaş, 2006: 14). 2013 yılından beri drama, ilköğretim ve ortaöğretimde seçmeli ders olarak yer almaktadır. 2019 yılı itibarıyla ise yaratıcı drama eğitici eğitimleri ile öğrencilerin yaratıcı drama atölyeleriyle tanışmaları yolunda önemli bir adım atılmıştır.

Üstündağ (1998, s.34)'a göre yaratıcı drama; bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp bilinenleri sorgulayan ve kendi bilgisini kendi üretecek insanın yetiştirilmesinde, bu amaçla geliştirilen eğitim programında bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini bir bütün olarak ele almasıyla insan yetiştirmede önemli ölçüde katkı getirilebilir. Yaratıcı drama bir ders olarak görülebilir ve eğitim programı günümüz koşullarına göre hedefler, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme açısından yapılandırılabilir. Öğretim sürecinin bireyin dünyayı anlayabilmesi yönünden; onların çevreleriyle, başkalarıyla ve kendileriyle etkileşim ve iletişime girmeleri için olanaklar sağlanması açısından, yaratıcı drama öğretimi, gelecek yüzyılın istenilen davranış örüntülerine sahip insanı yetiştirmede bir seçenek olarak görülebilir.

Karapınarlı (2007, s.14)'ya göre drama hiç kuşkusuz zihinsel gelişime de katkıda bulunmaktadır. Hayal etmek, zihinsel tasarımlarda ve doğaçlamalarda bulunmak zihinsel becerileri geliştirme boyutunda akla ilk gelenlerdir. Etkinlikler sırasında öğrenciler kendilerini sürece adapte ettiklerinde ve zaman zaman yönergeleri aldıklarında süreçten kopmamak için hafızalarını da çalıştırmaktadırlar. Yaratıcı drama dil gelişimine de etkilerde bulunur. Süreçte öğrenciler düşünür, konuşur, dinler, anlatır, iletişim kurar. Kelime hazinelerinde artış olur. Sosyal açıdan da tartışan, konuşan, kişisel haklara saygılı kişiler ortaya çıkar. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında öğrencilere ayrılan vakit fazla

olduğundan öğrenciler kendi iç dünyalarını daha iyi aktarabilirler. Bu deşarj olma yöntemi de sayılabilir.

Yaratıcı drama etkinlikleri, sözlü ve sözsüz iletişim unsurları birlikte kullanıldığında sözel dil kullanımını destekler (Brouillette, 2012'den aktaran Uysal, 2014, s.102).

Maden ve Dinç (2017, s.457)'e göre Türkçe öğretiminin farklılık gösteren ancak bütünleşmiş yapısından dolayı öğretim sürecinde değişik yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir. Kullanılacak öğretim yollarının dil öğretimi için uygulamalı, örneklendirmeye dayalı ve farklı durumlara uygun öğretimi gerçekleştirebilmesine dikkat edilmelidir. Dil becerisi, yaşam boyu gereklidir. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin de kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmesi şarttır. Öğrencilerin pasif kaldığı bir dil öğretimi düşünülemeyeceği için uygulanacak yöntem aktif ve katılıma dayalı bir öğrenme ortamını sağlayabilmelidir. Tüm bu gereklilikler yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan dramanın Türkçe öğretiminde kullanımının sebeplerinin ve sağlayacağı faydaların göstergesidir.

İşte tam da bu noktada yaratıcı drama Türkçe eğitiminde bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan ve yaratıcılığını destekleyen yaratıcı drama, Türkçe eğitiminde köprü görevi görmeye başlamıştır. Düşünen, düşündüğünü söz ve yazıyla ifade edebilen, okuyan ve okuduğunu anlayan bir birey olma yolunda yaratıcı drama her zaman öğrenenin yanındadır. Yaratıcı drama ile yaparak ve yaşayarak öğrenen, bir grubun üyesi olan öğrenciler fark etmeden yaşamın provasını yapmaktadırlar. Türkçe öğretmenleri, eğitimde yaratıcı drama tekniklerinden yararlandıkça derse olan ilgiyi, ilginin peşi sıra getirdiği bilgiyi de görebileceklerdir.

2.3.Türkçe Ders Kitapları

Özbay (2001)'e göre Türkçe öğretmenleri %94.44 oranında Türkçe kitaplarından yararlanmaktadırlar. O halde kullanılan yöntem her ne kadar yaratıcı drama olsa da bir materyal gerekliliği daima öngörülmektedir.

Ders kitapları, eğitim- öğretim sürecinin en birincil kaynağıdır. Ders kitapları, sınav sistemi ve ders kazanımlarını içinde barındırması açısından mutlaka her öğretmen tarafından incelenen başucu kaynaklarıdır.

Türkçe ders kitapları, geçmiş yıllarda öğrenci etkinlik kitabıyla birlikte ele alınırken sonraki yıllarda tek kitapta birleştirilmiş olarak basılmaktadır. Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe ders kitaplarında tema başlığına uygun olarak ele alınmış bir alt tema ve bu temaya uygun olduğu düşünülerek ders kitabı hazırlayıcıları tarafından seçilen bir metin yer almaktadır. Genellikle dört metinden oluşan temalardan bir tanesi mutlaka dinlene metni olarak ele alınmaktadır.

Apple (2012, s.65) 'a göre eğitim hem üretim hem de yeniden üretim biçimidir. Okullara hangi bilginin neden girdiği, neyin meşru bilgi ve değer gördüğü önemlidir. Çünkü okullar hem insanları hem de bilgiyi işlemektedirler. Bu şekilde bakınca eğitimde amaca hizmet eden, müfredata dayalı ve pedagojik eylem konusunda çok daha iyi kararlar alınabilir. Apple (2012)'a göre okullar kültürün sadece yayıcısı değil aynı zamanda üreticisidir. Okulla birlikte yayıncılar, öğretmen ve öğrenciler de kültürü oluştururlar. Örtük programın sosyal dinamiklerini bu unsurlar oluşturmaktadır.

Görüldüğü gibi okul sadece dört duvar ve bir bahçeden oluşan bir mekân değildir. Okul, kültürün nesilden nesle aktarılmasını sağlayan bir köprüdür. Bu nedenle de eğitimle ilgili olarak alınacak her kararda, atılacak her adımda etki alanı konusunda daha çok düşünülmelidir. Aslında okullarda dışarıdan görüldüğü gibi doldurulan dersler ve saatlerden öte bir şeydir; bilgi ve kültür aktarımıyla insan kavramlar, değerler, kabuller ile işlenmekte ve topluma karışmaya hazır duruma getirilmektedir.

Aşıcı (2005, s.246)'ya göre Türkçe her şeyden önce bir dili öğrenme ve dil becerilerini geliştirme dersidir. Türkçe öğretimi ya da dünya literatüründeki adıyla “ana dili eğitimi”, eğitimin evrensel konularındandır. Öğretimin konusu dildir. Ders kitapları, öğrenimin olduğu kadar öğretimin de bir parçasıdır. Türkçe söz konusu olduğunda, bu kitaplar kullanılarak dil becerilerinin ve kişiliğin geliştirilmesi beklenir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bir bilginin öğrencilere hazır paketlenmiş bir bilgi olarak aktarılması yerine öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle bu paketi açarak, karıştırarak, içinden kendisine yarayacakları alarak kendine has yeni bilgiler oluşturmaları gerekir (Aşıcı, 2005, s.255). Yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmuş ders kitaplarında temalar vardır. Bu temalar yapılandırmacı yaklaşımın önemli ilkelerinden biri olan “Eğitimde parçadan bütüne değil bütünden parçaya gidilir” anlayışının öğretim programına bir yansımasıdır (s.257). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarında dilin hem nesnel hem de öznel boyutu ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Dil becerilerini geliştirme, zihin becerilerini geliştirmek için bir araç olarak tanımlanmıştır. Metinler aracılığı ile kişilik gelişimini hedefleyen çalışmalar, metin aracılığı ile öğrenme olarak tanımlanmış, öğrencinin bu metinler aracılığı ile kendi duygu ve düşünce dünyasını, toplumla ilgili temel değerlerini oluşturmaları beklenmiştir (s.261).

Tematik bir yaklaşımla hazırlanan bir Türkçe ders kitabında, öğrenci her temada aynı temayı farklı yönleri ile işleyen metinlerle karşılaşır. Mesela “Birey ve Toplum” temasında “saygı, işbölümü, kendini kontrol etme, başkalarını düşünme, dürüstlük” kavramlarını işleyen tür ve konuları birbirinden bambaşka metinler vardır. Öğrenci her metin üzerinde çalışırken toplum içinde “birey olma” ve “toplum olma” ile ilgili kavramlar üzerinde düşünme fırsatı bulur. Öğrenci tek tek metinlerle ilgili anlam oluşturur. Kendi hayatı ile metni ilişkilendirerek anlam kurarken bir taraftan da temadaki diğer metinler arasında bağlantılar kurar. Böyle bir çaba, öğrencinin zihninde temayla ilgili yeni kavramların oluşmasını veya daha önce oluşmuş kavramların pekişmesini ve gelişmesini sağlar. Temayla ilgili metinler işlendikçe öğrenci öğrendiği kavramlarla yeni kavramlar arasında ilişki kurar. Ve nihayet öğrenci, birey ve toplum teması ile ilgili kendine has ve kendi seviyesine uygun değerlendirmeler yapacak hâle gelir. Bütün bu çalışmalar öğrencinin kendi dünya görüşünü oluşturabilmek için attığı ufak adımlardır (Aşıcı, 2005, s.257).

Aytaş (2008, s.9)’a göre temel eğitim kurumları, daha sonraki eğitim aşamalarının başlangıcını oluşturduğu için büyük bir öneme sahiptir. Burada atılacak sağlam temeller, ilerleyen zamanlarda etkisini gösterecektir. Aksi durumda ise eğitimin her aşaması yeni bir başlangıç gibi algılanacak, problemler yumağı kör düğüm hâline gelecek; hem öğrenen hem de öğretene için eğitim süreci bir işkenceye dönüşecektir.

Türkçe ders kitaplarıyla öğrencilere değerlerle yetkinlikler, metinler ve etkinlikler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılır. Seçilen metnin nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinden

seçilmiş olması kadar metni işleme sürecinde Türkçe dersi öğretmenine sunulan etkinlikler de büyük önem taşımaktadır. Ancak bu noktada Türkiye'deki sınav gerçeği ile ders kitapları arasındaki süreç farklılıkları, test sistemiyle elenen bir sınava girecek olan öğrencide sadece tema sonu değerlendirme bölümünde yer alan birkaç test sorusu sebebiyle gerek öğrenciyi gerekse öğretmeni tedirgin etmektedir. Aynı zamanda dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin yanı sıra ele alınan dilbilgisi bölümünde de benzer bir durum yaşanılmaktadır. Öğrenci, sınavda karşısına çıkacak muhtemel birkaç dilbilgisi sorusu için ezber ve önceki bilgilerini sürekli olarak harekete geçirmesini sağlayacak bir kurallar zinciriyle kuşatılmaktadır. Türkçe dersi becerileri ve bu becerileri geliştirmek için oluşturulmuş etkinlikler de ne yazık ki bu birkaç sorunun çözülebilmesi adına çoğunlukla göz ardı edilmektedir.

Bu bağlamda eğitim, arka plana atılacak ya da boş verilecek bir süreç değildir. Aksine son derece ciddiye alınması gereken global bir güçtür. Problemi büyümeden çözmek, problemi ortadan kaldırmaya yönelik atılacak en büyük adımdır.

Apple (2012, s.75)'a göre en önemli pedagojik, müfredatı ve değerlendirmeyle yönelik etkinlikler eğitim sürecinde öğrencilerin sadece öğretmenle birebir etkileşime girmesini mümkün kılmaktadır. Apple (2012), Özbay (2001) ve Rathert (2019)'in yaptıkları çalışmalar ışığında eğitimin en birincil bilgi kaynağı olan ders kitapları ve dolayısıyla öğretmenler ile süreç devam etmektedir. Ancak gerek lisans eğitiminde aldıkları eğitimler, gerekse kişisel görüş ve değerleri ile öğretmenlerin temalardaki metinleri işlerken ağızlarından çıkacak her cümle öğrencileri etkileyebilecektir. Ders kitabına böylesi bir ağırlık yüklemek, eğitim sistemini yerinden kımıldayamaz ve hatta yerinde sayar bir duruma doğru sürükleyebilir. Bilgi, tek bir kaynaktan ulaşılamayacak kadar çok kolluyken onu sadece kaynağından almaya çalışıp bütün kollarını kesmek yahut yok saymanın neticelerini kimse bilmemektedir. Bu nedenle Türkçe derslerinde seçilecek ve okutulacak ders kitaplarında son derece titiz davranılmalıdır.

2.4.Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama etkinlikleri, belli bir sıra izlenerek planlanmaktadır. Genel olarak drama etkinliklerinin şu aşamalar hâlinde sınıflandırılması kabul görmektedir:

- Hazırlık-Isınma Aşaması
- Canlandırma Aşaması
- Değerlendirme Aşaması

2.4.1.Hazırlık-Isınma Aşaması

Hazırlık- ısınma aşaması, yaratıcı dramının ilk aşamasıdır. Bu aşama, yaratıcı dramının öğrenciler tarafından en çok sevilen kısmını oluşturmaktadır çünkü içerisinde oyun yer almaktadır.

Bu aşamada kişilerin kendini ve etrafını tanıma, fark ederek algılama, gözlem yapma ve gruba uyum sağlamalarına dikkat edilir. Daha çok grup üyelerinin birbirleriyle tanışması, etkileşim kurması bu aşamada gerçekleştirilir (Aytaş, 2008, s.23).Yaratıcı dramının bu kısmında eğer grup birbirine yabancıysa tanışma, iletişim ve etkileşim etkinliklerinden bolca yararlanılmaktadır.

Isınmak, aynı zamanda yaratıcı drama süreci içerisinde katılımcıların dikkatlerinin yoğunlaşmasını sağlamak işlevine sahip olduğu için aynı zamanda bir açılış aşamasıdır. Bu aşama daha çok bedenin harekete geçtiği hareket hâlinde olduğu çalışmaları içerir. Bu çalışmaların kaynağını spor, dans ve harekete dayalı etkinlikler oluşturur. Harekete dayalı etkinlikler kalp ritmi, kan dolaşımı ve kas hareketlerini aktif hâle getirir ve drama çalışmalarındaki amaca ulaşma yönünde katılımcının sahip olduğu birikimi harekete geçirir (Adıgüzel, 2017,s.102).

Okul ortamında tanışma, iletişim ve etkileşim etkinliklerinden özellikle uyum haftasında yararlanılabilir. Bu aşamada kullanılabilecek ısınma çalışmalarından bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

*Lider rolünde olan öğretmen elinde tuttuğu topu çemberde toplanan gruptan bir öğrenciye atarken kendi adını söyler. Topu tutan öğrencinin kendi adını söyleyerek topu başka birine atmasıyla çalışma sürdürülür.

*Yine çemberdeyken öğretmen bir öğrenciye doğru çak yapmaya giderken sürekli olarak kendi adını tekrar tekrar söyleyerek gider, eline çak yaptığı öğrencinin de kendi adını söyleyerek bir başkasına doğru gitmesiyle ısınma çalışması devam ettirilebilir.

*Öğrencilerin çok severek oynadıkları don- ateş oyunundan yararlanılabilir. Gruptaki öğrencilerin gönüllü olarak seçilen bir ebeden kaçması temeline dayanan bu oyunda ebe tarafından vurulan kişi donar. Yanmayan öğrencinin donan öğrencinin karşısına gelip kendi adını üç kez sesli olarak arka arkaya söylemesinin ardından donan kişi çözülür ve yeniden oyuna katılır. Aynı etkinlik isimlerin grup tarafından öğrenilmesinin ardından donan öğrencinin adının üç kez söylenmesi şeklinde de devam ettirilebilir. Ebenin zorlanması durumunda lider tarafından ebe sayısı artırılabilir.

* “Aşure” oyunu oynatılabilir. Liderin “Ben bir aşure yaptım, içinde her şey var ... yok.” cümlesinin ardından noktalı kısımda adı söylenen öğrencinin “İçinde ... (kendi adı) var, ... (karşı tarafın adı) yok.” cümlesiyle oyun başlatılır ve sürdürülür. İşin biraz daha zorlaştırılmak istenmesi durumunda aynı etkinlik “avukatlı aşure” ile devam ettirilebilir. Herkes ikili eş olur ve bu kez adı söylenen kişinin kendisi değil, onun yerine eşi cevap verir. Birkaç tur uygulandıktan sonra yanan çiftlerin çemberden çıkarılmasıyla en sona kalan çift kazanan grup olarak duyurulabilir.

*İç içe iki çember olarak dizilen öğrenciler birbirlerine yüzleri dönük ve herkesin karşısında bir kişi olacak şekilde dizilirler. En ortada ise gönüllü bir ebe yer almaktadır. Ebenin söylediği isim hangi çemberdeyse o çemberde yer alan öğrenciler kendi içlerinde yer değiştirmelidir. Bu yer değişimi sırasında ebe kendine bir yer bulursa açıkta kalan kişi yeni ebe olarak ortada yerini almalıdır.

*Çemberdeyken ve ortada gönüllü bir ebe varken hıza dayalı yanmalı bir oyun oynatılabilir. Ortadaki ebe çemberden istediği birinin adını çok hızlı bir şekilde arka arkaya

üç kez söyler. Eğer adı söylenen kişi ebeden hızlı davranıp kendi adını söylerse ebe başka bir isim söyler. Ancak yetişemezse yanar ve yeni ebe olarak ortaya geçer.

Bunlar gibi daha pek çok oyun ve ısınma çalışmaları ana aşama olan canlandırmaya geçişte kolaylık sağlar. Daha çok rahatlatıcı bir müzik eşliğinde tanışma, iletişim ve etkileşim kurma oyunları ile geçen bu aşama lider tarafından iyi yönetilmez ve bir sonraki aşamayla birleştirilemezse yaratıcı dramının diğer aşamaları bu durumdan zarar görebilir.

2.4.2.Canlandırma Aşaması

Canlandırma aşaması, bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum çalışmalarını içerir (Adıgüzel, 2017, s.104). Bu aşama, ısınma çalışmalarıyla atölyeye ilgisi çekilen öğrencinin merak duygusunu besler. Yaratıcı dramının tekniklerini içinde barındıran bu aşamada öğrenciler kendi yaşantılarından yola çıkarak rahat hareket etme fırsatı yakalarlar.

Uysal (2014, s.77)'a göre bu aşama, dramatik bir kurguda yer alan tepe noktası yani *climax* aşamasına denk kabul edilmektedir. Bu aşamada tema, ısınma aşamasında sezdirilen unsurlardan hareketle katılımcılar tarafından özümseilir. Doğaçlama aşamasında donuk imge, bilinç koridoru, fotoğraf karesi vb. farklı teknikler kullanılabileceği gibi aşamaya adını veren doğaçlama tekniğinin kullanılması, sürecin özümseenebilmesi açısından özellikle tercih edilir.

Üstündağ (2014, s.33)'a göre yaratıcı drama sürecinde oyunlar grubun birbiriyle iletişimini güçlendirmek ve sürece hazırlanmak açısından önemli işlevler yüklenir. Rol oynamalar sonraki aşamaları kolaylaştırıcıdır. Doğaçlamalar ise grup etkinliklerinin can alıcı noktalarını oluşturur. Doğaçlamaların yer almadığı yaratıcı drama etkinlikleri çok azdır.

Doğaçlama ve canlandırma (dramatizasyon) bu aşamanın iskeletini oluşturur. Aşağıda bahsedilecek olan daha birçok teknikten de bu aşamada yararlanılabilir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz korusu yöntemiyle okutulması, ders kitabında geçen metnin canlandırılması, metinde ele alınan bir sorunun çözümü için yapılan doğaçlamalar gibi daha birçok tekniğin yer aldığı canlandırma aşaması öğrencilerin

kendilerini rahatça ifade etmelerini sağlaması açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bireyin empati kurmasını ve çözüm odaklı düşünmesini gerektiren bu aşama, yaratıcı dramının “şimdi ve burada” ilkesi ile hiçbir ön hazırlık ya da araştırma gerektirmemesi açısından öğrenci adına içinde bulunmaktan zevk alınan bir süreci beraberinde getirmektedir.

Canlandırma öncesinde gruplara hazırlanmaları için kısa bir süre verilebilir. Sırasıyla izlenen canlandırmaların ardından bu aşamada edilen bilgiler ve tecrübeler bir sonraki aşama olan değerlendirmede grup üyeleri tarafından dile getirilecektir.

2.4.3.Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme aşaması; yaratıcı drama sürecindeki yaşantıların paylaşıldığı, çalışmalar sırasında neler hissedildiğinin dile getirildiği aşamadır. Bu aşamada atölyenin kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığı lider tarafından gözlenir.

Dramada değerlendirme sadece çalışma sonunda yapılmaz. Drama süreç odaklı bir yöntem olduğu için her aşamadan ve etkinlikten sonra değerlendirme yapmak mümkündür (Ünveren, 2018, s.28). Ara değerlendirmeler ile sonraki etkinliğe yapılan geçişler ile katılımcıların ilgisi canlı tutulabilir.

Yaratıcı dramının uygulama basamakları elbette bir yaratıcı drama atölyesi gerçekleştirmek için yeterli bir bilgi birikimi olmamaktadır. Çünkü yaratıcı drama kaynağını müzik, resim, tiyatro, eğitim, psikoloji, edebiyat ve daha birçok disiplinden almakta ve bu disiplinlerden beslenmektedir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde 6. sınıf Türkçe kitapları incelenirken dramatik etkinlikler içerisinde incelenen yaratıcı drama tekniklerine yer verilecektir.

2.5.Yaratıcı Dramada Kullanılan Temel Teknikler

Yaratıcı drama, çok disiplinli bir yapı olmasından ötürü bünyesinde çok çeşitli teknikler barındırmaktadır. Burada çalışmaya konu olan ders kitapları incelenirken aranan yaratıcı drama etkinlikleri içerisinde farklı yöntemlere hizmet eden eğitim, plastik sanatlar, görsel sanatlar ve psikoloji alanlarında da sıkça kullanılan drama tekniklerine yer verilmiştir. Gerçekleştirilecek dramatik etkinliğe göre kullanılacak teknikler elbette ki değişebilir. Bu bölümde Türkçe eğitiminde yaratıcı drama çalışmalarında, ders planlarında ve işleniş süreçlerinde kullanılabilecek temel teknikler aşağıda açıklanmış olup 2006-2018 Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler bu teknikler bazında incelenmiştir.

2.5.1.Dramatik Oyun

Dramatik oyun, keşfetmeye ve yaratıcılığa dayanan belli kuralları olmayan bir oyun türüdür. Çok küçük yaşlarda başlayan bu oyun türünde erkek çocuklar bir dal parçasını silah, kız çocuklar ise bir mikrofon gibi kullanabilmektedirler. Aslında çocuklar çevrelerinde o an için olmayan bir nesneyi benzetim yöntemiyle hayal dünyalarına buyur etmekte ve gözlem yetenekleriyle birleştirip hayatlarına dâhil etmektedirler.

Üstündağ (2014, s.32)'a göre insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri onun oyun oynamasıdır. Yaratıcı dramada oyun, belli kuralları olan eğlenceli etkinlikleri içerir. Bu etkinlikler belli kurallar çerçevesinde gelişir. Oyun yeteneği insanın düş gücü ile gelişir. Yaşam boyu yapılan, düşlenen, söylenen her şeyde oyunsu öğeler vardır.

Oyun, ilk çocuklukla beraber bireyin hayatında yer almaya başlar ve insanı hayata bağlar. Bugün daralan oyun alanları, haberlerde her gün duyulan kötü haberler sonucu çıkılamayan sokaklar neticesinde şekli ve mekânı değişmiş olsa da oyun yine de her yaştan insanın hayatındadır. Cep telefonu, tablet, oyun bilgisayarı hatta televizyondan oyun oynayabilen bugünün insanı oyun kurmak için bir başkasının varlığına ya da yaratıcılığa ihtiyaç duymaz olmuş ancak giderek yalnızlaşan bir yapıya bürünmeye başlamıştır.

Eğitimde dramatik oyundan yararlanmakla giderek yalnızlaşan insanoğlu yeniden topluma karışacaktır. Kullanmayıp rafa kaldırdığı yaratıcı düşünme ve üretme becerisini yeniden keşfetme fırsatı elde edebilecektir. Hayal kurabilecek, sınırlarını zorlayacak, üretmenin hazzını yaşayacaktır.

2.5.2.Eğitsel Oyun

Eğitsel oyunlar; kazanım temelli oyunların çoğunu kapsamaktadırlar. Bu kazanımlar; belirli bir alt disipline yönelik olabileceği gibi bireyden beklenen temel yeterliliklere de işaret edebilir. Eğitsel oyunlar; dramatik bir çatışma anı, yani gerilim üzerine kuruludur. Bu çatışma anı, kazanmak ve kaybetmek olarak adlandırılır. Kelime oyunları, grup oyunları, yarış oyunları içerdiği kazanım dolayısıyla eğitsel oyun başlığı altında ele alınır (Uysal, 2014, s.51).

Türkçe derslerinde kullanılabilecek eğitsel oyun örnekleri daha çok kelime oyunları üzerineymiş gibi görünse de aslında içinde kazanımın olduğu tüm oyunlardan söz edilebilir. Grubun kazanan kişi ya da grubu alkışlamasının ardından bu güzel duyguyu kendisi ya da kendilerine yaşattığı için kazananların da kaybedenleri alkışlaması, yaratıcı dramının empatik yanını ortaya koyan basit ancak anlamlı uygulamalarından biridir.

2.5.3.Dramatizasyon (Canlandırma)

Dramatizasyon; bir oyun metninin aynısının ya da bir öykünün, masalın hiçbir biçimde akışını değiştirmeden canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2017,s.8).

Tiyatro kökenli bu teknikte öğrencilerden yaşlarına uygun bir metin üzerinden canlandırma yapmaları istenir. Daha çok konuşma ve okuma becerileriyle kullanılır. Metne büyük ölçüde sadık kalarak dramatizasyon yapılır. Türkçe eğitiminde daha çok hikâye gibi olay yazıları üzerinde uygulanan bir teknik olup ön hazırlık gerektirmesi sebebiyle gruba hazırlanmaları için öncesinde süre verilebilir.

2.5.4.Rol Kartları

Yaşamda herkesin bir ya da birden çok rolü vardır. Bireyin bu rollerle baş edemediği, onları istemediği zamanlar olabildiği gibi çok severek üstlendikleri de olabilir. Kısacası “yaşamın provası” diye nitelendirilen yaratıcı dramada gündelik hayatta bireyin karşısına çıkabilecek problem durumları ile yaşanması muhtemel durumların provası yapılabilir. Çünkü sosyal hayata karışan her insan, öyle ya da böyle bir şekilde, kendini bir sorunun içinde bulabilmektedir. Bu bazen trafikte seyir halinde, bazen iş yerindeki müdürüyle ya da aile üyelerinden birisiyle olabilmektedir ama önemli olan problem çözme becerisini kazanabilmiş bir birey olarak problemin karşısında durabilmesidir. Rol kartları bu anlamda kullanılabilecek en doğru yaratıcı drama tekniklerindendir.

Rol kartları, drama sürecinde canlandırma sürecine başlayacak olan kişi ya da kişilere, canlandıracakları karakter ya da kimliklere ilişkin bilgilerin yer aldığı, içinde çatışmanın olduğu olay, başlama noktası, zaman ve mekânın yer aldığı özel bazı bilgilerin yer aldığı bir metinden oluşur. Kartlar, doğaçlama için gerekli ipuçlarını verir. Kartın içeriği çocuklara doğaçlamaya başlamadan önce gerekli bilgiyi sağlamalıdır. Çocuklardan da kartlardaki bilgileri özümsemeleri istenir (Adıgüzel, 2017,s.369-370).

Rol kartları, drama çalışmasında yer alan rollere ait detaylı bilgi içeren kartlardır. Kişinin adı, yaşı, mesleği ve yaşam şekliyle ilgili bilgiler içerir. Kartlarda çatışmayı yaratan sorun anlatılır. Kartın sonunda çıkış noktası yer alır. Bu kısım doğaçlamanın başlayacağı yeri göstermektedir. Bir gruba yönelik hazırlanmış rol kartlarıyla ilişki ağı, gerilim ve başlangıç noktası gibi ortak bilgiler tüm grup üyelerine bildirilir (Ünveren, 2018, s.35).

2.5.5. Altı Şapkalı Düşünme

“Altı şapkalı düşünme” tekniği; Edward de Bono tarafından üretilen düşünceleri çeşitli bakış açılarıyla ele almaya dayanan ve eğitimde rahatlıkla için kullanılabilen bir yöntemdir.

Bu yöntemin ana teması, tanımlanmış “rol oynama” olanağı sunmasıdır. Bireyin kendini savunma içgüdüğü, düşünmeyi kısıtlayan ana engel olduğundan; şapkalar çekinmeden, başka bir durumda düşünülüp söylenemeyecek şeylerin düşünülmesini ve söylenmesini sağlar. Ayrıca altı şapkalı düşünme, bireyin dikkatini düzenli bir şekilde bir noktadan diğerine yönlendirerek belirli bir konuyu altı farklı noktadan ele almasına olanak tanır (Erginer, 2000’den aktaran Koray, 2004, s.2).

Altinkulaç ve Akhan (2010)’ın çalışmasında altı şapkalı düşünme tekniği ve drama yönteminin birlikte kullanıldığı çalışmada farklı şapkalara (bakış açılarına) sahip öğrencilerin yaptıkları yorumlar incelendiğinde doğaçlamalar içinde sahip oldukları rolleri doğru kavradıkları görülmektedir. Yapılan açıklamaların çoğu tarihi gerçekleri yansıtmaktadır. Öğrenciler etkinliği oyun olarak algılamamış ve konuya ait bilgilerden sapmamışlardır.

2.5.6.Uzman Mantosu

Uzman görüşü ya da gömleği olarak da bilinen bu teknik 1970’li yıllarda Dorothy Heathcote tarafından geliştirilmiştir.

Yahyaoğlu (2019, s.23)’na göre uzman mantosu yaklaşımında öğretmen sürekli olarak gerçek ve kurguya hükmetmeli, keskin sıçramalar yapmalı, konuyla ustaca oynamalıdır. Bir rolün tutulup bırakılması duruma göre anlık ve saniyeler içinde gerçekleşebilir ve sonra tekrar toplanabilmelidir.

Uzman mantosu yaklaşımını uygulamak isteyen bir öğretmenin aşağıdaki dört yol gösterici işareti takip etmesi gerekir:

*Konuyu öğretmen dili ve görselleri etkili kullanarak sunabilmek

*Öğrenciyi ‘eğer’ ifadesiyle erkenden tanıştırmak

*Gruba işleme gücü verebilmek

*Bir geçmiş, şu an ve gelecek oluşturabilmek (Heathcote ve Bolton, 1995’ten aktaran Yahyaoğlu, 2019, s.23).

2.5.7. Röportaj

Yaratıcı drama çalışmalarında röportaj tekniği uygun sorular sorarak olası tepkileri ele alıp işlemeye dayalı bir tekniktir. Dili bir gazeteci titizliğiyle kullanma dikkati gerektirdiğinden konuşma becerisine yönelik bu teknikle birlikte öğrenciler farklı olayları gerçeklik süzgecinden geçirerek ele alırken öz güvenlerini de geliştirmektedirler.

Drama çalışmalarında bilgi, tutum, davranış ve yetenekleri ortaya çıkarabilmek için farklı durumlar yaratılmasına dayalı bir tekniktir. Uygun sorular sorarak bireylerin olası tepkileri ele alıp işlemesine yönelik işlevi vardır (Arslan, 2019, s.96).

Teknik, rolde olan öğretmen ile tüm sınıf veya öğrenciler arasında ikili olarak role girerek yapılır. Bir durum veya araştırılan rol hakkında bilgi edinimi için kullanışlı bir tekniktir. Öğrencilere pratik sorgulama yeteneği kazandırması açısından oldukça iyi bir fırsattır. Teknik daha çok sözel davranışlarla yapılabilir olarak görülebilir. Ancak yapılan görüşmenin konusuna ve görüşülenin kimliğine bağlı olarak rol oynama bedensel katılım da gerektirebilir. Örneğin söylenenleri not alma, gülümseme, uygun dinleme davranışları gibi (Önder, 2006'dan aktaran Arslan, 2019, s.96).

2.5.8. Forum Tiyatro

Adıgüzel (2017, s.275), forum tiyatroyu 1970'li yıllarda Augusto Boal tarafından geliştirilen politik- eğitsel bir oyun olup ezilen insanların tiyatrosu şeklinde tanımlamaktadır. Forum tiyatro, yaratıcı dramada katılımcıyı sorunun çözümüne yönelik geçerli çözümler üretmeye yönlendirir. Bu sorunlara ve çözümlere 'müdahale' hakkı için forum tiyatro seyirciyi harekete geçirir, sürece katkı getirme, doğrusunu gösterme ve uygulama olanağı verir.

Forum tiyatrodaki seyirci aynı zamanda oyuncudur. Oyuna müdahale eder, oyunu değiştirir. Herkese düşüncelerini özgürce ifade etme şansı sunan forum tiyatro son derece demokratik ortamlar sunan bir tekniktir. Forum tiyatrodaki joker, tüm oturumun yöneticisidir. Müdahale

etme ve katılımcılara zaman zaman kuralları hatırlatma yetkisine sahiptir (Türkmayalı, 2009).

Türkiye’deki uygulamasına örnek verilecek olursa ünlü tiyatrocı Tolga Çevik’in çeşitli talimatlara göre doğaçlamalar yaptığı “Komedi Dükkânı” ve “Arkadaşım Hoş Geldin” televizyon programları söylenebilir.

2.5.9.Doğaçlama

Doğaçlamalar grupla yapılabileceği gibi bireysel olarak da yapılabilir. Doğaçlama, bireysel ya da grupla yapılsın, konuşma becerisini destekleyen etkili tekniklerden biridir.

Üstündağ (2014, s.33)’a göre doğaçlama, bir yazılı metni değil bir zihinde canlanana oynama demektir. Kesinleşmiş evreleri olmayan özgün bir süreçtir. Önceden saptanmamış etkinlikler art arda canlandırılır. Doğaçlamada; herhangi bir olayı, durumu, anı düşünmeden yaşama ve olay, durum, an bittikten sonra nasıl yaşadığımızı düşünme gibi bir süreç söz konusudur.

Doğaçlama, yaratıcı drama teknikleri içerisinde bel kemiği durumundadır; çünkü beden dili, konuşma ve dinleme becerilerinin kullanımı teknik boyunca kaçınılmazdır. Doğaçlamalarda çıkış noktasının lider tarafından verilmesi ve sınırlanmaması, ilk aşama katılımcılarında doğaçlama çalışmalarında odak sapmalarına yahut tıkanmalara neden olabilir. Bu sebeple doğaçlama, orta yahut ileri aşama katılımcılarında daha iyi sonuçlar vermektedir. İlk aşama katılımcılarında ise doğaçlama, ancak yeterli ısınma çalışmalarının ardından etkisini gösterecektir (Uysal, 2014, s.84).

Üstündağ (2014, s.85)’a göre doğaçlamaların istenilen amaçlara hizmet etmesi için öğretmenin ve öğrencilerin dikkat etmesi gereken ilkeler vardır:

*Doğaçlamalar boyunca amaç hiç akıldan çıkarılmamalıdır.

*Drama öğretmeni öğrenciye amacını söyledikten sonra öğrenci öğretmene soru sorup amacı irdelemelidir.

*Öğrenci dikkatini karşısındaki diğer öğrenciye vermeli, varsa kendini izleyenlerle hiç ilgilenmemelidir.

*Karşıdaki öğrenci dikkatle izlenmelidir çünkü doğaçlamaya sürekli yeni öğeler girebilmektedir.

*Gerekirse bir sandalye doğaçlamaların tümü için kullanılabilir. Önemli olan nesnenin ya da gerecin bulunması değil canlandırmadır.

*Karşıdaki öğrenci için “kötü satıcı”, “şaşkın arkadaş” gibi sıfatlar kullanılmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır.

*Öğretmenin “dur” dediği zamana değin doğaçlama sürdürülmelidir.

Doğaçlama, yeni bir şeyler üretmeye dayalı bir tekniktir. Bu yönüyle içinde sürprizler barındırır. Her an her şeyin olabileceği beklenmezlik durumu ise doğaçlama süresince bireyin ilgisini canlı ve diri tutmasını sağlar.

2.5.10.Fotoğraf Karesi

Bir düşünceyi betimlemek veya dramada bir anı diğerlerinden ayrı tutmak amacıyla kullanılır (Fleming 2008, 85’ten aktaran Ünveren, 2018, s.33).

Fotoğraf karesi, donuk imge ile birbirine sıklıkla karıştırılan tekniklerden birisidir. Sebebi, her iki tekniğin de çıkış noktasının bireysel imgeler olmasıdır. Fotoğraf karesinde, donuk imge tekniğinde olduğu gibi grupça bir imge kompozisyonu oluşturulur. Fakat fotoğraf karesinde imgelerin konuşması gerekmemektedir. Bunun yerine aynı grup, birbirini takip eden ardışık fotoğrafları canlandırabilir (Uysal, 2014, s.86).

2.5.11. Donuk İmge

Drama çalışmalarında önemli bir anın donarak yani ses, söz ve hareket kullanılmadan yansıtılmasıdır. Doğaçlamalarda çatışmanın zirveye ulaştığı an donuk imge olarak

gösterilerek canlandırmanın en önemli sahnesi yorumlanmaya hazır hale getirilmiş olur (Kara, 2010, s.103).

Uysal (2014, s.86)'a göre donuk imge, ısınma aşamasında, ısınmadan doğaçlama aşamasına geçişte ve ön hazırlığı yeterli olmayan, birbirini yeni tanıyan gruplarda doğaçlama aşamasında kullanılabilecek bir tekniktir. Donuk imge, tüm grubun yahut katılımcılardan oluşan küçük grupların bir çıkış noktasından hareketle konuşan imgeler oluşturmastır. Grup, bir araya gelerek birbirini tamamlayan bir kompozisyonu imgeler. Liderin yahut gruptan bir diğer katılımcının yönlendirmesiyle her bir katılımcı, imgesini bozmaksızın neyi temsil ettiğini söyler.

2.5.12.Bilinç Koridoru

Canlandırmada ana karakterin çözmekte zorlandığı bir problemi ya da ikilemi fark etmesini sağlayan bir tekniktir (Öztürk, 2012,s.128).

Uysal (2014, s.85)'a göre bilinç koridoru, içsel dramatik çatışmaları net olarak yansıtabilen bir tekniktir. Uygulanması esnasında katılımcılar, iki gruba ayrılarak karşılıklı koridor oluştururlar. Dramatik çatışma yaşayan birey, istediği kişilerin yanına giderek onlardan kendi iç sesini dinler. İsteddiği kişilerin yanına tekrar gitme yahut bazılarına hiç gitmeme hakkına sahiptir. Koridor sona erdiğinde birey, iç sesinden ve farklı bakış açılarından hareketle son kararını söyler. İç ses (kafa sesi) tekniği ile benzer özelliklere sahip bir tekniktir.

2.5.13.Pantomim

Pantomim, sözün görevini üstlenen bir tekniktir (Arıkan, 2011,s.53).

Pantomimden tiyatro pedagojisi ve yaratıcı drama alanında sesin, sözün kullanılmadığı, bedeni tanıma, beden yoluyla kendini ifade etme, bedensel araçlarla iletişim kurma, jest ve mimikleri uygun anlarda doğru kullanma gibi eğitsel ve sanatsal amaçlara yönelik bir teknik olarak yararlanılır. Yaratıcı dramada pantomim, herhangi bir doğaçlama ya da

eylemin beden dili ile ve çoğunlukla spontan olarak canlandırılması esasına dayalı olarak yürütülür (Adıgüzel, 2017, s.369).

Öğrenciler sözcükleri kullanmadan doğaçlama yapmalıdır. Diğer bir deyişle öğrenci pantomimden yararlanmalıdır çünkü birey günlük yaşantıda karşısına çıkan engeller karşısında çoğu zaman sessizce çözümler bulur. Ara sıra yüksek sesle konuşur ve engeli ortadan kaldırmaya çalışır. Öğrenci kimseden yardım almadan engeli ortadan kaldırmaya çalışmalıdır (Üstündağ, 2014, s.121).

2.5.14.Rol İçinde Yazma

Canlandırma çalışmalarında bir roldeyken o rolün gereği olarak yazma eyleminde bulunulması rol içinde yazmadır. Doğaçlamaların gidişatına uygun olarak, rol gereği bir aşçının yemek tarifi ya da bir çocuğun arkadaşına mektup yazması rol içinde yazmaya uygun örneklerdir. Rol içinde yazma, öğrencilerin yazma faaliyetlerine oyunsu süreç içerisinde dâhil olduğu yazma becerilerini geliştirmede etkili bir tekniktir (Ünveren, 2018, s.34).

2.5.15. Toplu Resim

Toplu resimde öğrenciler tüm bir sınıf olarak ya da küçük gruplar hâlinde dramatik bir dünyanın belirli bir yönünün detaylarını yaratırlar veya mesele drama içerisinde araştırılır. Tekniğin uygulanışında öğretmen, öğrencilerin çizim yapmaları için küçük bir kâğıt parçası verir ve öğrencilerden çizimlerini bir kolajda bir araya getirmelerini ister. Çizimleri bittikten sonra öğrenciler çizimlerine bir isim ya da başlık verebilirler (Aslan 2019,s.88).

2.5.16.İç Ses

Drama uygulamalarında gerilim anında ya da bir konuda karar verirken kolaylık sağlaması için kişilerin yanına onların gerçek düşüncelerini dile getiren bir kişi gelir. İç ses olan bu kişi, ana kişi adına onun zihnini okuyormuşçasına düşüncelerini dile getirir (Ünveren, 2018, s.34).

2.5.17. İstasyon

Öğrenci merkezli bir teknik olan istasyon; başlanmış bir işe yardım etme ve bitirme, bir işi aldığı yerden daha ileriye götürmeye dayalı bir tekniktir. İstasyon tekniği; öğrencilerde birlikte çalışma, birbirlerini tanıma, yaratıcılık, katılımdan keyif alma, kurallara uyma, iletişim gibi becerileri geliştirir. Seçilen bir konuyla ilgili olarak toplumsal bir sorun üzerinde düşünen öğrenciler, kendilerinin de bir şeyler yapabileceklerini fark ederler. Bu onlara güven verir. Çekingen öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımını sağlar.

2.5.18. Dedikodu Halkası

Tekniğin uygulanışında öncelikle öğrencilere belirli bir durum ve ana karakter hakkında düşüncelerini oluşturmak için zaman verilir. Tüm öğrenciler hazır olduğunda lider öğrencilere role girmelerini söyler. Genellikle köylüler, iş arkadaşları, akrabalar, komşular gibi grup rolleri alınır. Öğrenciler girdikleri rollerin içerisinde olaya dair duyduklarını, doğru ya da yanlış, kendilerinden bir şeyler katarak dedikodu şeklinde zaman zaman abartarak diğerleriyle paylaşır (Arslan, 2019,s.92).

2.5.19. Toplantı Tekniği

Adıgüzel (2017, s.362)'e göre toplantı tekniği; yaratıcı drama çalışmalarında grup üyelerinin hep birlikte karar vermek ya da öneriler geliştirmek, herhangi bir bilgiyi paylaşmak, bir sorunun kaynağını, çözümünü bulmak, birlikte plan yapmak vb. amaçlara yönelik olarak eyleme geçmesi biçiminde yürütülür. Bir sorunun çözümüne yönelik

tartışılmak üzere katılımcıların bir kurgu ve rol içerisinde aldıkları bir rol ile bir araya gelip tartışması, bu tekniğın en önemli özelliğidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın nitel boyutunda doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008,s.39).Nitel araştırmada amaç belirli bir içeriğin (bir kültür, bir okul, bir sınıf, bir sosyal katman, bir insanlar grubu vb.) derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.57).

3.2. Evren

Çalışmanın evrenini MEB tarafından basılan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Çalışmada Türkçe dersinde kullanılan bir yöntem olarak yaratıcı drama ele alınmış olup müfredatın değiştirildiği 2005 yılını takiben MEB tarafından basılan 2006 yılından 2018-2019 eğitim öğretim yılını da içeren süreçte Talim ve Terbiye Kurulu tarafından Türkçe ders kitabı olarak basımı kabul edilen 6. sınıf Türkçe öğretmen ve ders kitaplardan oluşan bir içerik ele alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, biri danışman diğeri araştırmacı olmak üzere iki ayrı kodlayıcı tarafından alınan ders kitaplarından elde edilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde 2006-2018 yılları arasında MEB tarafından hazırlanmış olan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinlikler analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde danışman ve araştırmacı birlikte değerlendirme yapmışlardır. Araştırmacılar, öncelikle yaratıcı drama tekniklerinden hangilerinin çalışma kapsamına alınacağına karar verme yoluna gitmişler, çalışmanın %20'lik kısmına denk gelen ilk kodlamaların ardından bunun kısıtlayıcı olacağını fark edince herhangi bir teknik sınırlaması olmaksızın kodlamayı baştan başlatmışlardır. Araştırmacılar; böylelikle kitaplardaki dramatik etkinlikleri birbirlerinden bağımsız olarak kodlamışlar, ardından kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla üç haftanın ardından verileri bir araya getirerek karşılaştırmışlardır. İkinci toplantıda araştırmacılar arası güvenirlik, Miles ve Huberman (1994) formülüne göre %95 olarak tespit edilmiştir.

3.6. Çalışma Dokümanı

Bu çalışmada 2005 Türkçe dersi müfredat değişimi sonrasında MEB tarafından basımı gerçekleştirilen 6. sınıf kitapları incelenmiş olup;

2006-2011 yıllarında okutulan Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı (1. kitap),

2011-2017 yıllarında okutulan Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı (2. kitap),

2017-2018 yıllarında okutulan Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı (3. kitap),

2018-2019 yıllarında okutulan Türkçe Öğrenci Kitabı (4. kitap) incelenmiştir.

Çalışmanın bundan sonraki kısımlarında kitaplardan 1, 2, 3 ve 4. kitap olarak söz edilecektir.

1. kitap; Okuma Kültürü, Atatürk, Duygular ve Hayaller, Sevgi, Zaman ve Mekan, Doğa ve Evren isimleriyle toplam altı temadan oluşmakta olup her temada biri dinleme metni olmak üzere toplam dört metin yer almaktadır. Kitaptaki metinlere ait etkinliklerin sayısına bakıldığında 247 etkinliğe ek olarak 7 adet ara disiplin etkinliğiyle beraber toplam 254 etkinlik bulunmaktadır. Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle beraber etkinlikler incelendiğinde kitapta 40 adet dramatik etkinliğe yer verildiği gözlenmiştir.

2. kitap; Okuma Kültürü, Atatürk, Sevgi, Duygular , Zaman ve Mekan, Doğa ve Evren isimleriyle toplam altı temadan oluşmakta olup her temada biri dinleme metni olmak üzere toplam dört metin yer almaktadır. Kitaptaki 24 metne ait etkinliklerin sayısına bakıldığında 224 etkinlik bulunmakta olup öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle beraber etkinlikler incelendiğinde kitapta 29 adet dramatik etkinliğe yer verildiği gözlenmiştir.

3 ve 4. kitaplarda tema sayısı altıdan sekize çıkarılmış olup 3. kitap; Biz ve Değerlerimiz, Millî Mücadele ve Atatürk, Dünya ve Çevre, Millî Kültürümüz, Vatandaşlık Bilinci, Sanat ve Toplum, Bilim ve Teknoloji, Sağlık Spor ve Oyun olmak üzere sekiz tema ve 52 metinden oluşmaktadır. Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle beraber etkinlikler incelendiğinde kitapta 334 etkinlik olup bu etkinlikler içerisinde 13 tanesinde dramatik etkinliğe yer verildiği gözlenmiştir.

4. kitap; Okuma Kültürü, Millî Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji, Erdemler, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Sağlık ve Spor, Birey ve Toplum olmak üzere toplam sekiz tema ve 32 metinden ve 234 etkinlikten oluşmakta olup 23 adet dramatik etkinlik içermektedir. 4. kitaptaki inceleme MEB tarafından  Ğretmen kılavuz kitabının basımının ve EBA üzerinden paylaşımının gerçekleştirilmemiş olması sebebiyle 6. sınıf Türkçe ders kitabı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2006-2018 yılları arasındaki 6. sınıf Türkçe  Ğretmen kılavuz ve Türkçe ders kitapları yaratıcı dramanın tekniklerinden seçilen 19 başlık üzerinden incelenmiş olup tekniklerden yararlanmaları açısından incelenmiştir. Bu yöntemler ise eğitim, görsel sanatlar, plastik sanatlar ve psikoloji olmak üzere ilgi alanlarına ve Türkçe dersinin becerileri olan konuşma, okuma, yazma ve dinleme alanlarına yönelik olma durumlarına göre sınıflandırılmıştır.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında aşağıda örneklerle açıklanmıştır. Çalışmada kullanılan tüm tekniklere “kuramsal  er eve” başlığı altında önceden yer verilmiştir.

Çalışmada, yaratıcı drama tekniklerinden biri olan dramatik oyuna sadece 1 ve 2. kitapta birer etkinlik olarak yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

1. kitapta “Sevgi” temasının dinleme metni olan “Eskici” adlı metnin beşinci etkinliğinde yer alan kelime oyunuyla  Ğrenci çalışma kitabında verilen harf gruplarının tamamını kullanarak doğru kelimeye ulaşmaları istenmiştir. Kazanan ya da kaybedenin olmadığı bu oyunda “kuşomkan” = konuşmak, “şemitili” = iletişim, “kalaşman” = anlaşmak gibi karışık şekilde verilen harflerle öğrencilerin dinleme ve anlama becerisini geliştirmek amaçlanmıştır. 2. Kitapta ise “Duygular” temasındaki “Anne” adlı metne ait hazırlık etkinliğinde yer alan “Kim kimi sever?” adlı dramatik oyuna yer verilmiştir. Dinleme becerisine yönelik bu dramatik oyunda öğretmenin okuduğu:

“Yemek tuzu, maymun muzunu, kurt kuzuyu sever.

Kuş darıyı,   ek arıyı, toprak suyu sever.

Çöl yağmuru, çizme çamuru, oklava hamuru sever.

Tembel yatmayı, geveze atmayı, pazarcı satmayı sever.

Kirli hamamı, baca dumanı, su samanı sever.”gibi örneklerden hareketle dikkatle dinleyip benzer şekilde mantık çerçevesinde sevgi konulu ilişkilendirmeler yapmaları öğrencilerden istenmektedir. Öğretmen tarafından okunan örneklerin hepsinin uyaklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin uygun örnek bulmaları ve buldukları örnekleri dile getirmelerinin öğrenci açısından oldukça zorlayıcı olduğu görülmektedir.

Eğitsel oyun tekniğine 1. kitap dört, 2. kitap üç, 3. kitap bir, 4. kitap ise üç kere yer vermiştir.

1. kitapta “Doğa ve Evren” temasına ait bir metin olan “Orman Küstü Bize” adlı denemede yer alan ikinci etkinlikte öğrenciler metinde geçen deyimlerin anlamlarını sözlükten bularak önceden oluşturdıkları sözlüklere eklemekte ve birer cümlede kullanmaktadırlar. Öğrenciler bu etkinliği yaparken öğretmen deyim ve anlamlarını ayrı kartlara beşer kere yazmakta, iki ayrı torbaya koymakta ve etkinliğin sonunda sınıfı beş ayrı gruba ayırmaktadır. Her gruba deyim ve anlamlarının olduğu iki torba verilir ve grupların torbalardan sırayla bir deyim ile bir anlam çekmeleri ve deyimleri anlamlarıyla eşleştirmeleri istenir. En kısa sürede deyimini anlamıyla eşleştiren grup birinci olur. Bu etkinlik, dinleme becerisine hitap eden bir eğitsel oyun örneği olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. kitapta çocukların sevdiği tabu ve isim şehir oyunlarına yer verilmiştir. “Atatürk” temasındaki “Atatürk’ten Anılar” adlı metnin Okuma- Anlama etkinliğinde sınıfı beş gruba ayırarak kelime oyunu oynatılması istenmiştir. 1. kitaptakine benzer bir şekilde kelimeler ve anlamları ayrı kutulara atılmış ve gruplardan doğru eşleştirmeyi yapmaları istenmiştir. Birinci, ikinci, üçüncü olan grupların eğitsel oyunun sonunda sınıfa duyurulacağı öğretmen kılavuzunda belirtilmiştir.

3. kitapta “Millî Mücadele ve Atatürk” temasındaki “Şehit Bacı” adlı hikayede öğrencilerin birinci etkinlikte anlamını bilmediği kelimeleri öğrenmesi ve cümledeki anlamlarını fark etmesi için eğitsel bir kelime oyunu yer almaktadır. Kelimenin anlamının doğru tahmin edilmesi durumunda puan kazanıp tahmin edilememesi durumundaysa puan kaybedilmesi temeline dayanan bu oyunda, öğretmen kelimeyi bilemeyen öğrenciler için harf vermekte ancak her harf alımında öğrencinin puanının azaldığını söylemektedir. Tüm öğrencilerin kelimeleri bulmalarının ardından diğer kelimeye geçilmekte olup tüm kelimeler bittiğinde öğrencilerden puanlarını toplamaları istenmektedir. Bireysel bir eğitsel oyun örneği olan bu etkinliğin ardından öğrenciler etkinliğin altında yer alan tabloya göre puan aralığını “çok iyi- iyi- orta- biraz gayret etmelisin” kutucuklarına uygun olarak işaretlemektedirler.

4. kitaptaki eğitsel oyunların ikisine kitapta ayrı birer etkinlik olarak ve bir sayfayı tamamen kaplayacak şekilde yer verilmiştir. Kitabın 1. teması olan “Okuma Kültürü” temasında yer alan “Arıyorum” adlı metnin beşinci etkinliğinde öğrencilerden her metinden sonra kitabın sonundaki “Kelime Defterim” bölümüne yazacakları kelime ve kelime gruplarını “Kelime Oyunu” kartları haline getirerek biriktirmeye başlamaları istenmektedir. Yıl boyunca öğrenecekleri yeni kelimelerle de oyunu zenginleştirebilecekleri, birkaç metin sonra oyun için yeterli sayıda kağıt sayısına ulaşacakları belirtilmektedir. Tabu oyununun kartlarındaki gibi yasaklı kelimelerin yer aldığı oyun kartlarındaki kelime kartlarıyla sınıf ikiye ayrılır ve bir dakika içerisinde yasak kelimeleri kullanmadan olabildiğince çok sayıda kelime grup üyeleri tarafından anlatılır. Anlatım sırasında karşı gruptan bir kişi de yasak kelimeleri kontrol etmek için anlatıcının yanında bulunur. Her grup anlatılan kelime kadar puan kazanır. Oyunun sonunda en çok kelime bilen grup oyunun kazananı olur. Öğrencilerin çok sevdikleri tabu oyununun kendileri tarafından hazırlanmış kartlarla oynanıp sürece dahil edildikleri bu etkinlikle aslında tüm yıla ait bir eğitsel oyun tasarlanmıştır (EK-1).

Yine aynı kitapta “Erdemler” temasındaki dinleme metninde öğrencilerden “Bil Bakalım Kim?” eğitsel oyununu oynamaları istenmektedir. Fiziksel ve kişilik özelliklerinin kimseyi

recide etmeksizin anlatıldığı oyunda anlatılan kişiyi tahmin eden kişi tahtaya çıkarak oyunu devam ettirir. “Millî Kültürümüz” temasında yer alan “Anadolu” adlı şiirin beşinci etkinliğindeyse öğrencilere mendil kapmaca ve kulaktan kulağa oyunları kurallarıyla beraber açıklanmış olup etkinliğin devamında öğrencilerden geleneksel oyunlarımızdan birini arkadaşlarına anlatmaları ve beğendiklerinden birini arkadaşlarıyla oynamaları istenmiştir (EK-2).

Bu çalışmada incelenen tüm kitaplarda canlandırma ya da dramatizasyon tekniği en çok yer verilen yaratıcı drama tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır. Genellikle okuma tiyatrosu şeklinde karşımıza çıkan bu etkinliklerden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

1. kitapta on bir kere canlandırma etkinliklerine yer verilmiştir. “Okuma Kültürü” temasında yer alan “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” adlı hikayenin konuşma etkinlikleri içerisinde rol kartları verilen bir çalışmayla canlandırmaya yer verilmiş ancak etkinlik, Öğretmen Kılavuz Kitabında “doğaçlama” tekniğiyle nitelendirilmiştir. Etkinlik, yaratıcı dramının ısınma basamağı hariç diğer basamaklarını içerisinde barındırmaktadır.

“Duygular ve Hayaller” temasında yer alan “Meşe ile Saz” adlı fablde öğrencilerden “Derse Hazırlık” bölümünde beş gruba ayrılarak kendi seçtikleri bir fabli ve “Duygular ve Hayaller” temasında yer alan “Bir Masal Ülkesinde Anadolu” adlı masalı canlandırmaları istenmektedir. Her iki canlandırma da ön hazırlık gerektirmesi bakımından yaratıcı dramadan biraz uzaklaşsa dahi çeşitli fabl ve masal örneklerinin sınıf ortamında canlandırılarak ortaya konması bakımından niteliklibirer dramatik etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Sevgi” temasında yer alan “Kuğular” adlı masalın yaratıcı konuşma yönteminin kullanıldığı grup etkinliğinde her gruptan bir masal belirlemeleri istenmiştir. Ancak öğrencilerden belirledikleri masalın konusu ve ana fikrini değiştirmeden yeni olay, karakter, yer, zaman vb. ekleyip yaratıcılıklarını kullanarak masalı yeniden oluşturmaları istenmiştir. Daha sonra istason tekniğinde de ele alınacak bu etkinlikte masalın

canlandırılması istenmiştir. “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanmaları; yeni öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanmaları konusunda öğrencileri uyarınız.” cümlesiyle öğrenciler kendilerini rahat hissetmekten ve sürecin bir parçası olmaktan uzaklaştırılmışlardır.

“Zaman ve Mekan” temasında yer alan “Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?” başlıklı efsanenin konuşma etkinlikleri içerisinde yer alan canlandırmada gruplara ayrılan öğrencilerden birer efsane oluşturmaları ve oluşturdıkları bu efsaneleri arkadaşlarına sunmaları istenmiştir. Canlandırma yaparken seslerini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanmaları gerektiği vurgusu yapıldıktan sonra sunumlar izlenir. Grup çalışması üzerine yapılan ara değerlendirmeden sonra öğrencilerden bu kez Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan “Bingöl” adlı metnin öğretmen tarafından okunmasının ardından efsanede geçen olayları diyaloglar oluşturarak canlandırmaları istenir (EK-3).

1. kitapta temaların sonunda yer alan “Ara Disiplin Etkinlikleri”nde üç yerde canlandırma tekniği karşımıza çıkmaktadır. “Kurabiye Hırsızı” adlı hikayenin şiirleştirilmiş halinde (EK-4) metinde geçen olayın istekli iki öğrenci tarafından canlandırılmasının ardından “Siz olsaydınız ne yapardınız? Neler söylediniz?” sorularıyla yapılan değerlendirmenin sonucunda sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine vurgu yapılmaktadır (EK-5). “Benim Hikayem” ve “Tüketici Hakları” etkinliklerinde de canlandırmaya yer verilmiştir. Bu iki metin başka teknikleri de içerdiğinden ilerleyen bölümlerdeki çözümlemelerde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Bir diğer dramatik etkinlik de “Ara Disiplin Etkinlikleri”nde yer almaktadır. Öğrencilerden kendilerini duygu, düşünce, tasarı ve hayallerini başkalarıyla paylaşmalarına izin verilmeyen bir ülkede yaşadıklarını hayal etmeleri istenmekte ve böyle bir ülke ile demokratik bir ülkenin vatandaşını temsil eden iki öğrencinin karşılaşmalarını drama yöntemiyle canlandırmaları istenmektedir (EK-6). Özgürlük, demokrasi gibi soyut kavramları içermesi, değerlendirme aşaması olduğu halde böyle bir konuda ısınma

aşamasının atlanmış olması açısından yaratıcı drama gerçek anlamda gerçekleştirilemeyecektir.

2. kitapta on üç yerde canlandırma etkinliklerine yer verilmiştir. “Okuma Kültürü” temasındaki “Kütüphane” adlı şiirin etkinliklerinde üç ayrı canlandırma etkinliğine yer verilmiştir. Dramatik etkinliklerden ilkinde okuma becerisi üzerinde durulmuş olupdört ayrı şekilde canlandırma sonucunda doğruyu öğrenciye fark ettirme üzerine temellendirilmiştir. Gereksiz sesler (eee, iii, ıı vb) kullanarak, uyumsuz jest ve mimiklerle, jest ve mimik kullanmaksızın ve hızlı hızlı nefes alarak okuma örneklerinin canlandırılmasının ardından okuma becerisinde beden dilinin ve sesin önemine dikkat çekilmek istenmiştir. İkincisinde konuşma kurallarına yönelik ikişerli üç grupta canlandırma yoluna gidilmiş; öğrencilerden sabahleyin okul bahçesinde karşılaşma, akşam okul bahçesinden ayrılma ve alışveriş ortamında karşılaşma durumlarının canlandırılması istenmiştir. Karşılıklı konuşmalar sırasında “günaydın”, “afedersiniz” vb ifadelerin, hitapların ve tutumun önemine dikkat çekilmiştir. Metnin son canlandırmasında ise öğrencilerden öğretmen kılavuz kitabında yer alan bir fıkrayı canlandırmaları istenmiştir. Yine “Okuma Kültürü” temasında “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” başlıklı hikayede ve “Okuma Alışkanlığı” başlıklı deneme türündeki metinde ikişer canlandırmaya daha yer verildiği gözlenmiştir.

“Atatürk” temasında yer alan “Atatürk’ün Türk Folkloruna Olan İlgisi” başlıklı makale türündeki metnin dramatik faaliyetleri incelendiğinde öğretmen kılavuz kitabında yer alan ve öğretmen tarafından okunan “Türk Ulusunu Kim Kurtardı?” adlı anıyı canlandırmaları öğrencilerden istenmektedir. Ancak öğrencileri pek çok yönden sınırlamakla birlikte akabinde gerçekleştirecekleri konuşma çalışmasında da bu kazanımlara uygun canlandırmalar yapmaları istenmiştir:

“Canlandırma sırasında gerekli gördüğünüz yerlerde dönüt vererek öğrencilerinizin dikkatlerini; “Konuşurken nefesini ayarlar.”, “İşitilebilir bir sesle konuşur.”, “Kelimeleri doğru telaffuz eder.”, “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.”, “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.”, “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.”,

“Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.” kazanımlarına çekiniz (MEB: 2013, s.109)”

2. kitap, daha önce birkaç canlandırma etkinliği üzerinden kazandırdığı becerileri bundan sonraki canlandırmalarda görmek istemektedir ancak bunu yaparken tüm grupla yapılan bir dramatizasyon etkinliğinde yukarıdaki kazanımlardan herhangi birine uymayan öğrenciyi grup önünde uyarma yolunu öğretmene açmaktadır. Ağız ya da şive farklılıkları olan ya da kekemelik problemiyle baş etmeye çalışan bir öğrenci varsa bundan sonraki dramatik faaliyetlerde geri planda kalmak için uğraş verebilecektir. Yaratıcı dramanın, öğrencinin kendini rahatça ifade edebilmesini amaçlayan bir alan olduğu düşünülecek olursa bu gibi sınırlılıklar öğrenciyi yoracaktır. Yine aynı bölümde yer alan ve seyirlik oyunlarla ilgili bilgi toplama ve bunlardan bir oyun seçerek canlandırma etkinliği, ön hazırlık gerektiren bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci araştırmasını yapmadan ya da bir oyun seçmeden gelmişse yahut bir önceki derse herhangi bir sebeple gelememiş ve ödevi öğrenmemişse canlandırmada rol alamayacak, yaratıcı drama sürecinin bir parçası olamayacaktır.

Bir olumsuz dramatik etkinlik de “Sevgi” temasındaki “Soylu Bilgi Ağacı” şiirinin konuşma etkinliklerinde bulunmaktadır. Öğrencilerden müşterisine bir şey satmak için çabalayan bir satıcıyı canlandırmaları istenmektedir. Ancak bu canlandırma sırasında önce bir öğrenci müşterisiyle (arkadaşlarıyla) göz teması kurarak ve ses tonunu canlandığı karaktere uyarlayarak yaparken başka bir öğrenci göz teması kurmadan ve sesini değiştirmeden yapmaktadır. Bu öğrencileri dinleyen diğer öğrencilere bu canlandırmalardan hangisinden daha çok etkilendiklerinin sorulması sonucunda ikinci öğrenci ağzıyla kuş tutsa dahi yenilgiyi tadacaktır.

Yine “Sevgi” temasında yer alan “Anadolu” başlıklı deneme türündeki metnin konuşma etkinliğinde öğrenciyi sıkça sınırlayan ifadeler gözlemlenmiştir. İkişerli gruplara ayrılan öğrencilerden Sütçü İmam ve Nene Hatun’u “vatan sevgisi” üzerine konuşturarak canlandırmaları istenmektedir. Ana fikir, yardımcı fikir, göz teması kurma, yeni

öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanma, sesini canlandırdığı kahramanı çağrıştıracak şekilde kullanma gibi birçok sınırlılıkla öğrenci köşeye sıkıştırılmaktadır. Üstelik bu iki tarihi isim ve yaptıklarıyla ilgili olarak öğretmen kılavuz kitabında “Hazırlık” bölümünde “Araştırma” diye küçük bir bölüm bulunmakta, ön hazırlık yapmadan gelen öğrenciler içinse kitapta herhangi bir ön bilgi de yer almamaktadır.

3. kitapta yedi yerde canlandırma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerden biri hariç tamamı verilen metni dramatize ettirerek okutma şeklinde olup öğrencilerin sürece dahil olmalarına engel teşkil etmektedir. Okuma sırasında öğretmenlerde imla ve noktalamaya, ses tonuna, jest ve mimiklere dikkat etmeleri konusunda öğrencileri yönlendirmeleri istenmektedir. “Sağlık, Spor ve Oyun” temasında yer alan “Atari Merakı” adlı hikayeyi dramatize ederken ise öğretmen tarafından rolleri dağıtılmakta ancak gerekli yerlerde öğrenciler doğaçlama yapabilmektedirler. Ancak birçok sınırlamayla birlikte (Tahtada sırtlarını seyirciye dönmeyecekler. Birbirlerini maskeleyecekler. Aynı anda iki kişi üst üste konuşmayacak vb.) canlandırma etkinliğine yer verilmiştir.

4. kitapta altı yerde canlandırma etkinliklerine yer verilmiş olup bunlardan ikisi okuma tiyatrosu şeklindedir.

“Millî Mücadele ve Atatürk” temasında “Türk Askerinin Cesareti” başlıklı metnin beşinci etkinliğinde metinde geçebilecek olası bir diyalog yazma ve ardından bu olayı canlandırma etkinliği bulunmaktadır (EK- 7). Yine aynı temada yer alan “Yaşlı Nine” adlı anıda yaşlı kadının Atatürk’le karşılaştığı sahnenin sınıfta uygun jest ve mimikleri kullanarak canlandırılması istenmektedir.

“Doğa ve Evren” temasının dinleme metni olan “Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam” adlı metindeki karakterin kar kristallerine ilgisini fark eden ailesiyle aralarında geçebilecek bir konuşmayı kurgulayarak grupla canlandırmaları öğrencilerden istenmiştir.

“Milli Kültürümüz” temasındaki “Tarhananın  yk s ” metnindeyse beşer kişilik gruplara ayrılan öğrencilerden yöresel yemekleri tanıtımları istenmektedir. Canlandırma sırasında bir kişi garson, bir kişi a  ı, bir kişi başka bir şehirden ziyarete gelen bir arkadaş, diğ r iki kişi de ziyarete gelen arkadaşı ağırlayacak kişilerdir. Görev dağılımı ve konu önceden verildiğı için metnin sınırlarının dışına çıkamayan grup  yeleri bir süre sonra ne yazık ki birbirini tekrar eden nitelikte canlandırmalar ortaya koyma tehlikesiyle ba  ba a kalacaklardır.

Genel olarak incelendiğinde kitaplardaki canlandırmaların büyük bir kısmı metindeki rollerin canlandırma gibi okunması üzerine temellendirilmi tir. Kiminde  n hazırlık devreye girmiş, çoğunda öğrenciler kazanımlar sonucunda sınırlandırılmışlardır. Az da olsa yer alan canlandırmalarda ise yaratıcı dramanın basamaklarının tümünü barındıran hiçbir canlandırmaya rastlanmamıştır.

Rol kartları tekniğı bakımından yapılan incelemede sadece 1 ve 2. kitapta bu tekniğı yer verildiğı sonucuna varılmıştır. 1 ve 2. kitabın her ikisinde de yer alan“Okuma Kültürü” temasındaki “ ocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” başlıklı aynı hikayenin konuşma bölümünde 1. kitapta ikişerli gruplara ayrılan  ğrencilere A ve B olarak rol kartları verilmiştir ancak 2. kitapta verilen konuda sadece doğ  lama yapmaları istenmiştir.

A’lar: 12-13 ya larında bir çocuktur ve bu gece geç saatlere kadar Tv izlemeyi düşünmektedir.

B’ler: Anne ya da babadır. Çocuğunun çok fazla TV izlediğini ve bundan zarar gördüğünü düşünmektedir. Çocuğuyla çok fazla TV izlememesi ve yatmadan yarım saat önce kitap okuması konusunda konu acaktır.

Rol kartlarıyla canlandırmalar birkaç dakika süreyle yapıldıktan sonra rollerin değı tirilmesi ve ardından birkaç değıerlendirme sorusuyla dramatik çatışmanın çözümleme yoluna gidilmesi istenmektedir.

Aynı kitapta yer alan bir diğerk rol kartı örneğine kitabın sonundaki ara disiplin etkinliklerinde bir konuşma etkinliğı olan “Tüketici Hakları” adlı dramatik etkinlik içinde rastlanmaktadır. Dramatik bir çatışmanın verildiğı bu etkinlikte Ali’nin bulacağı çözüme göre Ali ile mağaza görevlisi ya da Tüketici hakları hakem heyeti görevlisi arasında canlandırmalar yapılması istenmektedir (EK-8). Bu etkinlik, gündelik hayatta da başlarına gelebilecek bir durumun provasını olma niteliğı taşıması ve problem çözme becerisini kazandırması bakımından kitapta bulunan dramatik etkinlikler arasında yerini almıştır.

2. kitapta yer alan tek rol kartı etkinliğindeyse “Sevgi” temasındaki “Soylu Bilgi Ağacı” başlıklı şiirde yer verilmiş olup öğrencilerden verilen senaryolara uygun canlandırmalar yapmaları istenmektedir. Örnek olarak verilen senaryolardaki dramatik çatışmalar şu şekildedir:

*Siz bir Türkçe öğretmenisiniz. Sınıfa girdiğiniz anda iki öğrencinin kavga ettiğini gördünüz.

*Siz bir matematik öğretmenisiniz. Sınav yapıyorsunuz. Sınav sırasında iki öğrencinizin konuştuğunu gördünüz.

*Siz bir sosyal bilgiler öğretmenisiniz. Anlattığınız konu öğrencilerinizin ilgisini çekmedi, öğrencileriniz sıkılmaya başladı.

Bu rol kartlarıyla öğrencilerden canlandırma yapmalarını isteyen Türkçe öğretmeninden sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumlu olması, canlandıracakları öğretmen karakterlerine uygun olarak seslerini kullanmaları, göz teması kurmaları, önceki deneyim ve izlenimlerinden yararlanarak yapmaları ve yeni öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanmaları konularında öğrencilerini uyarmalarını istemektedir. Canlandırmaların sonunda yaratıcı dramaya oldukça ters düşecek “Arkadaşlarımı Değerlendiriyorum Formu (EK-9)” değerlendirmesi ile en iyi canlandırmayı seçtirme yoluna gidilmektedir.

Altı şapkalı düşünme tekniğine sadece 1 ve 2. kitapta birer dramatik faaliyetle yer verilmiştir. 1. kitapta “Doğa ve Evren” temasında yer alan “Mavisini Yitirmiş Yaşamak” adlı denemenin konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşturmadan önce teknik hakkında bilgilendirme yoluna gidilmiştir. Tek tek her rengin ne anlama geldiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerden hazırlık bölümünde büyükleriyle görüşmeleri istenen “Eskiden çevre nasıldı?” sorusunun cevabı; sorunları belirleme, sorunlara farklı farklı bakış açısı getirme ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmek amacıyla altı şapkalı düşünme tekniğiyle bulunmaya çalışılmıştır.

2. kitapta ise “Zaman ve Mekan” temasındaki “Momo” adlı romandan alınan bölümün yine konuşma etkinliklerinde yine hazırlık bölümünde verilen zamanla ilgili deyim ve atasözlerini araştırma ve tekniğin renklerinde kartonlar getirmelerini istemeyle ön hazırlığa gidilmiştir. Uygulamaya geçilmeden tekniğin uygulanışı hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerden kullandıkları şapkanın rengine ve temsil ettiği düşünceye uygun olarak konuşmaları istenmiştir. Tartışma bittikten sonra “Konuşmalardan önce düşünceleriniz hangi şapkanın temsil ettiği düşünceye yakındı?” ve “Konuşmalardan sonra düşüncelerinizde bir değişiklik meydana geldi mi?” sorularıyla değerlendirme aşamasına geçilmiştir.

Röportaj tekniğine 1 ve 3. kitapta yer verilmiştir. 1. Kitaptaki etkinliğe kitabın sonunda yer alan “Ara Disiplin Etkinlikleri”nde “Ortak Miras(EK- 10)” başlıklı metnin“Ortak Kültür Ürünlerimiz” adlı etkinliğinde rastlanmaktadır (EK-11). Bir grup etkinliğinde seçilen yapı hakkında bilgisi olan kişilerle röportaj yapılmasını isteyen bir dramatik faaliyetin içinde yer almaktadır. 3. kitapta ise “Dünya ve Çevre” temasındaki “Akdeniz’le Röportaj” adlı hikayede beşinci etkinlikte yer alan “Hayalinizdeki bir nesneyi, hayvanı ya da bitkiyi canlandırarak onunla çevre kirliliği, hayvan nesillerinin tükenmesi, küresel ısınma konularından biriyle ilgili bir röportaj yapma” etkinliği öğrenciyi her ne kadar konu çerçevesi olarak sınırlandırıyor gibi görünse de hayalinde canlandırması bakımından güzel bir örnek teşkil etmektedir (EK-12).

Yapılan araştırmada doğaçlama etkinliklerine 3. kitapta hiç yer verilmediği, diğer kitaplarda hem bireysel hem de grupla doğaçlama etkinliklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

1. kitapta “Atatürk” temasında “Atatürk ve Onun Büyük Eseri”ve 2. kitapta yine aynı temada “Mustafa Kemal Atatürk” adlı metinlerde“Atatürk’le aynı dönemde yaşamış olsaydınız Türkiye’nin düşmanlardan kurtulması için neler yapardınız? Atatürk’e nasıl yardım ederdiniz?” soruları yöneltilerek öğrencilerin düşünmeleri ve kendilerini Kurtuluş Savaşı kahramanlarının yerine koyarak bireysel olarak doğaçlama yapmaları istenmiştir.

“Duygular ve Hayaller” temasındaki “Meşe ile Saz” adlı fablde öğrencilerden “Bugün sınıfta yaşananları hiç unutmayacağım.” cümlesini vurgu, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek; sırasıyla korku, sevinç ve üzüntü duygularıyla empati kurarak okumaları istenmiştir. 1. kitapta daha çok yaratıcı konuşma, empati kurarak konuşma, bir müzik dinlerken bir resme/ şiire bakıp hayal ve duygularını dile getirme gibi bireysel doğaçlama etkinliklerine yer verilmiştir.

Yine 1 ve 2. kitapta ortak olarak yer alan Duygular temasındaki “Meşe ile Saz” adlı fabl metninin etkinlikleri incelendiğinde 2. kitapta konuşma etkinliklerinde “Alternatif Etkinlik” adı altında yer alan etkinlikte öğretmenden sınıfı her gruba bir deyim düşecek şekilde gruplara ayırması istenmektedir. Gruplardan hazırlanmaları için verilen sürenin ardından seçtikleri deymi anlatacak, bu deyim anlamını verecek yaratıcı drama çalışması yapmaları istenmektedir. “Yaratıcı Drama” sözcüğünün açık ve net olarak telaffuz edildiği tek etkinlik olan bu etkinlikte yaratıcı dramının hiçbir sürecine yer verilmemekle birlikte “yaratıcı drama”nın ne olduğuna da değinilmemiştir. Bu nedenle bu etkinlik herhangi bir teknik içerisine alınamamıştır. 2. kitapta yer alan bu etkinlikte gruplara ayrılan öğrencilerin ne yapacakları konusundaki yönergeler açık ve net değildir (EK-13).1. kitaptaki etkinlik empati kurarak konuşma üzerine temellendirilmiş olup bireysel doğaçlamaya örnek teşkil etmektedir.

2. kitaptaki bireysel doğaçlamaların da genel olarak empati kurma, okuduğu şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eden bir ezgi oluşturma, verilen bir cümleyi farklı ses tonlarıyla seslendirme ve okuduğu metnin öncesine dair kurgular yapma şeklinde dramatik etkinliklerden oluşmakta olduğu gözlenmiştir.

4. kitaptaki bireysel doğaçlamalardan biri olan “Millî Mücadele ve Atatürk” temasındaki “15 Temmuz” adlı metnin 3. Etkinliğinde verilen görseller ve bilgilerden hareketle 15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini sınıf ortamında paylaşımları istenmektedir (EK-14). Diğer bireysel doğaçlama etkinliklerinde gelecekle ilgili hayallerini anlatan zamanı ölçen araçların olmadığı bir dünya hayal ederek böyle bir dünyada yaşamın nasıl olacağıyla ilgili düşüncelerini açıklamaları, bir diğerinde verilen görselin çağrıştırdıklarını anlatan bir konuşma yapmaları, bir etkinlikte ise öğretmenin dinleteceği bir türküden hareketle bu türkünün hikayesini kurgulayarak yazmaları istenmektedir.

Genel olarak bakıldığında 4. kitapta yer alan bireysel doğaçlamaların yaratıcılığı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Çalışma nesnesindeki grupla doğaçlamalar incelendiğinde 1. kitapta “Atatürkçülük” temasında yer alan “Atatürk ve Müzik Devrimi” başlıklı deneme türünde kaleme alınmış metnin konuşma etkinliğinde “Yemen Türküsü”nden hareketle “Müzik olmasaydı günlük yaşamımız nasıl olurdu?” sorusuna verilen cevapların sonucunda dörderli gruplar halinde günlük yaşamlarından kısa kesitler aktaran bir hikaye yazmaları ve canlandırmaları istenmektedir. “Sevgi”temasında yer alan “İstanbul Liseli Küçük Hasan” adlı hikayedeyse dört gruba ayrılan öğrencilerden kendilerine Kurtuluş Savaşı resimlerinden birini seçmeleri ve verilen sürenin sonunda resimle ilgili duygularını ifade eden bir konuşma hazırlamaları istenmektedir. Jest ve mimiklerin uyumu, işitilebilir bir ses tonu gibi benzer sınırlılıklar bu dramatik etkinlikte de görülmektedir.

2. Kitaptaki tek grupta doğaçlama etkinliği “Doğa ve Evren” temasında yer alan “Kınalı Keklik” adlı hikayede bulunmaktadır. Etkinlik, çeşitli gazete haberlerinin bir kabın içine atılması ve gruplara ayrılan öğrenciler tarafından çekilen kağıttaki konu hakkında konuşmalarına dayanan bir dramatik etkinliktir. Ancak etkinlik öncesinde öğrencilerden konuşmalarına uygun ifadelerle başlamaları, yabancı dillerden alınmış ve dilimize henüz yerleşmemiş kelimeler yerine Türkçelerini kullanmaları, olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmaları, konuşmalarda tekrara düşmemeleri, konuşmalarını uygun ifadelerle ve teşekkür cümleleriyle bitirmeleri istenmektedir. Öğretmen den gruplara konuşma sıralarına göre numara vererek tahtaya “1. Grup, 2. Grup vb.” olarak tahtaya yazması ve çeşitli sorulara verilen cevaplara göre puan cetvelinden puanlama yapması istenmektedir. Grupların aldıkları puanlar tahtaya yazılmaktadır (EK- 15). İşin içine puanlar girdiği için konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak başlayan bu grupta doğaçlama etkinliğinde de yaratıcı dramadan uzaklaşıldığı görülmektedir.

3 ve 4. kitapta grupta doğaçlama etkinliğine rastlanmamıştır.

Pantomim tekniğine sadece 1. kitapta “Ara Disiplin Etkinlikleri” içerisinde yer verilmiştir. Öğrencilerden bir manzara, kır veya köy resmini sınıfa getirip resimde gördükleriyle ilgili bir hikaye yazmaları ve sınıfa sunmaları istenmektedir. Öğrencilerden hikaye sunumunda pantomim, görsel sunu, canlandırma veya rol oynama tekniklerinden en az ikisini kullanmaları istenmektedir (EK- 16). Canlandırma ve değerlendirme aşamalarını içeren bu etkinlikte de ısınma çalışmalarına yer verilmemiştir.

Rol içinde yazma tekniği incelendiğinde 1. kitapta “Okuma Kültürü” temasındaki “En İyi Arkadaş”adlı tiyatro metninde boşluk doldurma yöntemiyle diyalogdaki boşluklar doldurulacaktır. Öğretmen; öğrencilere bir yazma yarışması düzenlediğini, yarışma konusunun “okumanın hayatımızdaki önemi” olduğu söylenmekte ve ilk beşe giren öğrenciler bir sonraki derste yazıların değerlendirilmesinin ardından belirlenmektedir (EK- 17). En iyi olmak gibi bir kaygı işin içine girdiğinde yaratıcı dramının eğitimdeki işlevi ve önemi sekteye uğramaktadır. Bir başka etkinlikte okuduklarından hareketle duygu,

düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek amacıyla metin tamamlama yöntemi; ikisinde afiş hazırlama, bir diğerindeseçmek istedikleri meslekle ilgili bir konuşma yazmaları istenmektedir (EK- 18)

2. kitapta rol içinde yazma tekniğinden yararlanan herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır.

3. kitapta “Sanat ve Toplum” temasındaki “Sergiler Dolusu” adlı anıda yedinci etkinlikte sanatın hangi alanıyla ilgili bir sergi açmak istedikleri öğrencilere sorulmuş, betimlemeler yaparak sergiyi tanıtmaları ve serginin resmini çizmeleri istenmiştir. “Bilim ve Teknoloji” temsındaki “Çılgın Dedemin Zaman Makinesi” adlı hikayede öğrencilerden zaman makinesiyle geçmişe doğru bir yolculuğa çıktıklarını hayal etmeleri; hangi döneme ve nereye gittiklerini, orada kimlerle ve nasıl bir olayla karşılaştıklarını anlatan bir hikaye yazmaları istenmektedir. Yazılan hikayenin, elektronik posta yoluyla bir arkadaşına gönderilmesi gerekmektedir. Bu anlamda hikayenin kalıcılığı da sağlanmakta ve günümüz çocuklarına teknolojiyi devreye sokması bakımından daha çok hitap edilmiştir (EK- 19). “Bilim ve Teknoloji” temasındaki “İlim Öğren” şiirinde ise grupça slogan yazma şeklinde bir dramatik etkinliğe yer verilmiştir.

4. kitapta “Okuma Kültürü” temasında yer alan “Heykeli Dikilen Eşek” adlı dinleme metnindeki dramatik etkinlikte öğrencilerden kütüphanesi olmayan bir köy okulu için bir proje yazmaları; “Erdemler” temasında yer alan “Vermek Çoğalmaktır” adlı metindeyse yine böyle bir okula yardım kampanyası düzenlediklerini hayal etmeleri ve bir afiş tasarımları istenmektedir. “Bilim ve Teknoloji” temasındaki “Teknoloji Bağımlılığı” başlıklı metnin dördüncü etkinliğinde öğrencilerden telefonsuz, televizyonsuz ve internetsiz bir gün hayal etmeleri; böyle bir günde arkadaşlarıyla ve aileleriyle hayatlarında nelerin değişeceğini yazmaları istenmiştir (EK-20). Teknolojiyle büyüyen bu nesil için onun olmadığı bir dünyayı bir gün için bile olsa düşünmek, sevdiklerini ne denli ihmal ettiklerini fark etmeleri bakımından anlamlı bir fark yaratacaktır. Yine aynı temada yer alan “Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor” adlı dinleme metnindeyse rol kartı özelliği taşıyan bir etkinlikte rol içinde yazma tekniğine yer verilmiştir (EK-21). Kendini

karşısındakinin yerine koyarak verilen durum öğrencinin kaleminden ele alınmıştır. Diğer etkinliklerdeyse çevre dostu ürünler satan bir fabrikanın sahibi olduklarını; yıllardır yabancı bir ülkede yaşadıklarını; okul temsilciliğine aday olduklarını hayal etmeleri istenmektedir. Dramatik etkinliklerde öğrencilerden hayal güçlerinden hareketle role girmeleri ve empatikurarak yazmaları istenmektedir.

İstasyon tekniğine sadece 2. kitapta “Sevgi” temasında yer alan “Kuğular” adlı masalın konuşma etkinliklerinde rastlanmaktadır. Etkinlik, gruptaki her öğrencinin bir önceki arkadaşının anlattığından hareketle masallarını devam ettirmesi temeline dayanmaktadır.

Dedikodu tekniğine sadece 4. kitapta kitapların olmadığı bir dünyada nasıl bir yaşamın olacağını tartışmaları için fırsat tanınan etkinlikte rastlanmaktadır.

Toplantı tekniğine ise 2. kitaptaki “Atatürk” temasındaki “Atatürk’ten Anılar” adlı metinde sınıfta uyulması gereken kuralların sınıfça oluşturulmasını sağlayan bir etkinlikte ve 3. Kitapta “Vatandaşlık Bilinci” temasındaki “Fuat Engin’le Tüketici Sohbetleri” adlı metindeki gazete haberlerinde yer alan dramatik çatışmalara sınıfça çözüm bulmaya çalıştıkları bir başka etkinlikte rastlanmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemini “6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinliklerin yıllara göre dağılımında kitaplarda yer alma oranları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 1’de dramatik etkinliklerin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dramatik Etkinliklerin Kitaplarda Yer Alma Yüzdeleri

1. Kitap (2006-2010)	254	40	%15.7
2. Kitap (2011-2016)	224	29	%12.9
3. Kitap (2017-2018)	334	13	%3.8
4. Kitap (2018- 2019)	234	23	%9.8
Toplam	1046	105	%10.01

Tablo 1 incelendiğinde dramatik etkinliğe en çok yer veren kitabın %15.7 ile 2006-2011 yılları arasında okutulan kitap olduğu görülmektedir. Sonucun 1. kitap lehine çıkmasının bir diğer sebebiyse kitabın son bölümünde ele alınan içeriktir. “Ara Disiplin Etkinlikleri” başlığıyla el alınan bölümde yaratıcı drama tekniklerinden zengin bir içerikle işlenebilecek

ders örnekleri ele alınmıştır. En az dramatik etkinlik içeren kitap ise diğer üç kitaba oranla çok daha fazla sayıda metin olmasına rağmen 3. kitaptır.

Tablonun verileri incelendiğinde 1. kitapta 40, 2. kitapta 29, 3. kitapta 13 ve 4. kitapta 23 adet dramatik etkinliğe yer verilmiştir. Düzenli bir düşüş olmasa bile düşüşten söz etmek mümkün olacaktır.

Çalışmanın birinci problem cümlesine cevap olabilecek araştırmalar ve bulgular sonucunda 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dramatik etkinliklerin yıllara göre dağılımında yüksek oranlarla başlamış olsa da düzenli bir düşüş gözlenmemiştir. 2018-2019 yılına ait 4. kitapta da düzenli bir düşüş görülmüş olsaydı dramatik etkinliklerin tüm kitapta yer alma oranı %3,8'in altına düşmesiyle yok denecek kadar az sayıda olabilecekti. Ancak bu noktada 2018-2019 yılı Türkçe ders kitabının yanında eğer öğretmen kılavuzundan yararlanılabilseydi müfredat değişikliğinin ardından basılan 1. kitaba yaklaşabilecek yaratıcı etkinliklere ek olarak gelecek içeriklerle bir artış gözlemlenebilecekti. Ancak, düşme ivmesi 2018-2019 yılı itibarıyla mâli önlemler neticesinde basılamayan 4.kitabın öğretmen kılavuz kitabının öğretmenlerle paylaşılmamış olmasına rağmen yukarıya doğru yeniden çekilmiş olsa da 2006-2010 ile 2011-2016 yılları arasında okutulan 1 ve 2. kitapların oranlarını yine de yakalayamamıştır.

İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemini “6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinlikler ağırlıklı olarak hangi dil becerilerine hitap etmektedir?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 3’te 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik faaliyetlerin dil becerilerine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 2.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dramatik Faaliyetlerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceriler:	1.kitap	2. kitap	3. kitap	4. kitap	Toplam
Dinleme	2	1	0	0	3
Konuşma	24	18	2	13	57
Okuma	8	8	8	3	27
Yazma	9	2	4	8	23

Yukarıdaki tablo incelendiğinde dramatik etkinliklerin en çok konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik kullanıldığı görülmektedir. Onu takiben okuma ve daha sonra yazma gelmektedir. Dramatik etkinliklerde en az dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerden yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı etkinlikler birden çok beceriyi harekete geçirdiği için bu tablodaki sayılarla dramatik etkinliklerin sayısı aynı çıkmamaktadır.

Alanyazındaki bu alandaki birçok araştırmanın sonucunu görmezden gelmek Türkçe dersinin temel becerilerini de görmezden gelmek olacaktır. Yaratıcı drama etkinliklerinin uygulama sürecinde ihtiyaç duyulan ortamların birçok okulda bulunmaması, okuldaki tüm dersliklerin sınıf olarak kullanılması, yaratıcı drama sınıfının bulunmayışı gibi fiziksel koşullara ek olarak kalabalık sınıf mevcutlarının sonucunda dramatik etkinliklerden eğitim sürecinde yararlanmak zor olabilmektedir. Gerek istasyon gibi geniş alan isteyen çalışmalar olsun gerekse canlandırma gibi herkesin görebileceği bir sahne olsun gibi ihtiyaçlar dramatik etkinliklerin dil becerilerinin geliştirilmesini pek çok açıdan kısıtlayan faktörler olarak sürecin uygulayıcısı olan öğretmenlerin karşısına çıkabilmektedir.

Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemini “6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinliklerde hangi disiplinlerdeki etkinlikler önceliklidir?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 3’te 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinliklerde öncelikli olan disiplinlere yer verilmiştir.

Tablo 3’ü incelemeyen önce hangi tekniklere hangi disiplin içinde yer verildiğini açıklamak doğru olacaktır.

Dramatik oyun, eğitsel oyun, altı şapkalı düşünme, uzman mantosu, röportaj, istasyon, dedikodu halkası ve toplantı tekniği eğitim; toplu resim tekniği plastik sanatlar; bilinç koridoru ve iç ses teknikleri psikoloji; canlandırma, rol kartları, forum tiyatrosu, doğaçlama, fotoğraf karesi, donuk imge, pantomim ve rol içinde yazma görsel sanatlar başlığı altında ilgili disiplin alanının içinde ele alınmıştır.

Tablo 3.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dramatik Etkinliklerde Öncelikli Olan Disiplinler

Alanlar	1. Kitap	2. Kitap	3. Kitap	4. Kitap
Eğitim	7	7	3	4
Plastik Sanatlar	1	0	0	0
Psikoloji	0	0	0	0
Görsel Sanatlar	32	22	10	19

Ancak 6. sınıf Türkçe öğretmen ve ders kitaplarında oldukça az sayıda yer aldığı görülen dramatik ve eğitsel oyunların özellikle oyun çağında olan bu çocukları oyundan uzaklaştırmak ve ülkenin sınava dayalı eğitim sistemine yaklaştırmak amacıyla olduğu görülmektedir.

Toplu resim tekniği plastik sanatlar içerisinde ele alınmış olup tekniğe sadece 1. kitapta rastlanmıştır. Bireysel olarak çizimlerle zaman zaman karşılaşılmış olsa da grupça ya da sınıfça bir resmi tamamlama şeklinde herhangi bir etkinliğe hiçbir kitapta rastlanmamıştır.

Psikoloji alanı, bilinç koridoru ve i ses tekniklerini içinde barındırmış olup hiçbir kitapta örneklerine rastlanmamıştır. Yaş grubu olarak da alana uzak olduklarından verilerde görülen durum olumsuzluk değil aksine olumlu bir durum olarak göze çarpmaktadır.

Görsel sanatlar alanının içinde yer alan canlandırma, rol kartları, forum tiyatrosu, doğalama, fotoğraf karesi, donuk imge, pantomim, rol içinde yazma tekniklerinden dramatik etkinlikler içerisinde en çok yararlanılmıştır. Grup dinamiğini arttırıcı etkinlikler olarak karşımıza çıkan bu etkinliklerle dramatik durumlar yaratılarak problemlerin çözülmesi amaçlanmıştır. Ancak bu tekniklerin çoğunun tiyatro alanına ait teknikler olduğu göz önünde bulunduğuunda yaratıcı drama ile tiyatro arasında sıkı ve güçlü bağlar olduğu da görülecektir.

Özetle 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dramatik etkinlikler en çok görsel sanatlardan, en az psikoloji alanından yararlanılarak hazırlanmıştır.

Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemini “6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinlikler yaratıcı dramının hangi teknikleri üzerine temellendirilmiştir?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 4’te 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinliklerin yaratıcı dramının teknikleri bakımından sınıflandırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 4.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dramatik Etkinliklerin Yaratıcı Dramanın Teknikleri Bakımından Sınıflandırılması

	1. Kitap	2. Kitap	3. Kitap	4.Kitap	Toplam:
Dramatik Oyun	1	1	0	0	2
Eğitsel Oyun	4	3	1	3	11
Canlandırma (Dramatizasyon)	12	14	7	6	39
Rol Kartları	2	1	0	0	3
Altı Şapkalı Düşünme	1	1	0	0	2
Uzman Mantosu	0	0	0	0	0
Röportaj	1	0	1	0	2
Forum Tiyatrosu	0	0	0	0	0
Bireysel Doğaçlama	9	6	0	5	20
Grupla Doğaçlama	3	1	0	1	5
Fotoğraf Karesi	0	0	0	0	0
Donuk İmge	0	0	0	0	0
Bilinç Koridoru	0	0	0	0	0
Pantomim	1	0	0	0	1
Rol İçinde Yazma	5	0	3	7	15
Topu Resim	1	0	0	0	1
İç Ses (Kafa Sesi)	0	0	0	0	0
İstasyon	0	1	0	0	1
Dedikodu Halkası	0	0	0	1	1
Toplantı	0	1	1	0	2
Toplam:	40	29	13	23	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki dramatik etkinlikler içerisinde en çok dramatizasyondan (canlandırma) yararlanılmış olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma boyunca elde edilen nitel verilerden hareketle oluşturulan yorumlara yönelik sonuçlar özetlenmiş, bu sonuca yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma, 2005 yılında Türkçe dersi müfredatındaki değişiklikler sonrasında MEB tarafından 6. sınıflarda okutulmak üzere Talim ve Terbiye Başkanlığının onayından geçen kitaplar üzerinden gerçekleştirilmiştir. 2006- 2017 yıllarındaki kitaplarda öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanılırken 2018-2019 eğitim öğretim yılında kitapta Türkçe 6. sınıf ders kitabından yararlanılmıştır.

Çalışmada dört adet kitaptaki temalar ve alt metinler sayılmış olup tüm etkinliklerin sayılmasıyla dramatik etkinliklerin yer alma yüzdesi ortaya çıkarılmıştır:

1. kitap; Okuma Kültürü, Atatürk, Duygular ve Hayaller, Sevgi, Zaman ve Mekan, Doğa ve Evren isimleriyle toplam altı temadan oluşmakta olup her temada biri dinleme metni olmak üzere toplam dört metin yer almaktadır. Kitaptaki metinlere ait etkinliklerin sayısına bakıldığında 247 etkinliğe ek olarak 7 adet ara disiplin etkinliğiyle beraber toplam 254 etkinlik bulunmaktadır. Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle beraber etkinlikler incelendiğinde kitapta 40 adet dramatik etkinliğe yer verildiği gözlenmiştir. Dramatik etkinliklerin tüm etkinlikler içindeki oranının %15,7 olduğu sonucuna varılmıştır.

2. kitap; Okuma Kültürü, Atatürk, Sevgi, Duygular , Zaman ve Mekan, Doğa ve Evren isimleriyle toplam altı temadan oluşmakta olup her temada biri dinleme metni olmak üzere toplam dört metin yer almaktadır. Kitaptaki 24 metne ait etkinliklerin sayısına bakıldığında 224 etkinlik bulunmakta olup  ğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle beraber etkinlikler incelendiğinde kitapta 29 adet dramatik faaliyete yer verildiği gözlenmiştir. Dramatik etkinliklerin tüm etkinlikler içindeki oranının %12,9 olduğu sonucuna varılmıştır.

3. kitap; Biz ve Değerlerimiz, Millî Mücadele ve Atatürk, Dünya ve  evre, Milli Kültürümüz, Vatandaşlık Bilinci, Sanat ve Toplum, Bilim ve Teknoloji, Sağlık Spor ve Oyun olmak üzere sekiz tema ve 52 metinden oluşmaktadır. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki yönergelerle beraber etkinlikler incelendiğinde kitaptaki toplam 334 etkinliğin 13 tanesi dramatik etkinlik şeklinde dir. Dramatik etkinliklerin tüm etkinlikler içindeki oranının %3,8 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. kitap; Okuma Kültürü, Millî Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji, Erdemler, Doğa ve Evren, Milli Kültürümüz, Sağlık ve Spor, Birey ve Toplum olmak üzere toplam sekiz tema ve 32 metinden oluşmakta olup 234 etkinlikten 23'  dramatik faaliyet içermektedir. Dramatik faaliyetlerin tüm faaliyetler içindeki oranının %9,8 olduğu sonucuna varılmıştır.

4. kitaptaki inceleme MEB tarafından  ğretmen kılavuz kitabının basımının ve EBA üzerinden paylaşımının gerçekleştirilmemiş olması sebebiyle 6. sınıf Türkçe ders kitabı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bazı etkinliklerde birden fazla Türkçe dersi becerisine yer verilmiş olduğu gözlenmiştir. Dramatik etkinliklere en çok konuşma alanında yer verilirken en az dinleme alanında rastlanmıştır.

Dramatik etkinlikler incelenirken yaratıcı dramanın tekniklerinden yararlanılmış olup bu teknikler ilgili oldukları alanlara göre dört grupta incelenmiştir. Dramatik oyun, eğitsel oyun, altı şapkalı düşünme, uzman mantosu, röportaj, istasyon, dedikodu halkası ve

toplantı teknikleri eğitim; canlandırma (dramatizasyon), rol kartları, forum tiyatrosu, doğaçlama, fotoğraf karesi, donuk imge, pantomim ve rol içinde yazma görsel sanatlar; toplu resim plastik sanatlar; bilinç koridoru ve iç ses psikoloji alanına girme durumlarına göre incelenmiştir. Toplam 105 dramatik etkinliğin 83 tanesinin görsel sanatlar alanında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2006-2018 yılları arasındaki 6. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitapları ve Türkçe ders kitapları dramatik etkinlikler açısından incelenirken uzman mantosu, forum tiyatro, fotoğraf karesi, donuk imge, bilinç koridoru ve iç ses (kafa sesi) tekniklerine ait etkinliklere incelenen dört kitapta da hiç rastlanmamıştır.

Özbay (2003)'ın 2001 yılında yaptığı yayınlanmamış alan araştırmasına göre Türkçe derslerinde öğretim sürecinde ders kitaplarının en birincil kaynak olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenler de öğrenciler de çok daha fazlasını hak etmektedir. Zira eğitimin en büyük uygulayıcısı olan öğretmen elindeki kaynağa güvenirse, kaynağı her yönden bir başucu kılavuzu gibi görürse başarı ve doyum kaçınılmaz olacaktır.

Özcan (2019)'ın araştırmasında yazma etkinliklerinde yaratıcı drama teknikleriyle çalışan öğrencilerin iş birlikli çalışma, canlandırma, kendini ve diğerlerini tanıma, özgüven kazanma, kelime bilgisinde artış vb. birçok noktada ilerleme kaydettikleri sonucu yaratıcı dramanın Türkçe ders kitaplarında tam anlamıyla yer alması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Mutlu (2019) ise empati kurma, grup çalışmalarından zevk alma vb. durumlardan ihmal edilmiş beceriler olarak bahsederek Türkçe öğretmen ve ders kitaplarının etkinliklerinin zenginleştirilmesine duyulan ihtiyacı belirtmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde; Erkan (2007) tarafından yapılan “*An Ideal Textbook For Young Learners*” (Genç Öğrenciler İçin İdeal Ders Kitabı) isimli yüksek lisans tezi çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim okullarında ücretsiz olarak dağıtılan 4. sınıf İngilizce ders kitapları incelenmiş olup incelenen ders kitabı değerlendirme ölçütlerine göre yeterli bulunmuş ve büyük ölçüde ideal ders kitabı özelliklerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bu çalışmada Erkan (2007)'nin değerlendirme ölçütlerine göre 4. sınıf İngilizce kitabında ulaşılmış olduğu yeterlilik

sonucuna ulaşamamış olmakla birlikte 6. sınıf Türkçe ders kitapları dramatik etkinlikler yönünden zayıf bulunmuştur. Bu durum, ders kitabı hazırlayıcılarının içerik hazırlarken gösterdikleri özenin branşlara göre de değişebileceğini göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Ders kitaplarıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Danışman (2019) 'ın 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinleri çocuk edebiyatına uygunluğu açısından incelediği çalışmasında metinler genel olarak çocuk edebiyatı kriterlerine uymaktayken temaya uygunluk, görsel unsurlar, deyim ve atasözlerine yer verme vb. bakımından eksik bulunmuştur. Yine Kan (2010)'ın çalışmasında 7. sınıf Türkçe kitabındaki metinlerin dil, din, tarih, sanat, spor, vatan vb. değerler ve kültür öğelerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öyleyse her iki çalışma da bu çalışmadaki gibi seçilen metinler nitelikli eserlerden seçilmeye gayret gösterilirken işleniş sürecinde seçilen etkinliklerde aynı titizliğin gösterilmemiş olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Rathert (2019)'ın yaptığı çalışmada da tıpkı Özbay (2001)'ın alan çalışmasındaki gibi öğretmenlerin farkında olsun ya da olmasın ders kitabının güdümünde olduğu sonucu, bu aşırı bağlılığın kurumsal kısıtlamalardan değil de konu alanı ders kitabı yeterliliği noktasında duyulan güvenden kaynaklanması yolunda önemli adımlar atılması gerekliliğinin göstergesi olarak görülmektedir. Yine içerik ve etkinliklerin önemi ön plana çıkmaktadır.

Çalman (2017)'ın incelediği ders kitabında da bu çalışmadakine benzer olarak içerikte öğrencilerin aranan becerileri geliştirmesine yönelik etkinliklerin oranı yetersiz bulunmuştur.

Çalışma sonucunda ulaşılan verilerden biri olan dinleme becerisine en az yer verilmiş olması, Uysal (2014)'ın çalışmasının sonucundaki gibi dinleme becerisinin ihmal edilmiş bir beceri olduğu gerçeğiyle karşı karşıya olunduğu sonucunu beraberinde getirmiştir.

Temel dil becerileriyle ilgili olarak alanyazında yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Özcan (2019), yaratıcı drama kullanarak oluşturulan öğretim sürecinin okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini; Özkan (2018), yaratıcı dramanın Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini; Ünveren (2018), yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu; Uysal (2014), yaratıcı temelli hazırlanan atölye modelinin anlamlı derecede başarılar sağladığını; Başkök (2012), yaratıcı yazma çalışmalarının Türkçe dersine ilişkin tutumları olumlu yönde etkilediğini; Küçükali (2011), yaratıcı yazma tekniklerinin yabancı dilde yazma gelişiminde ve daha iyi yazma farkındalığı kazandırılmasında etkili olduğunu; Aykaç (2001), Türkçe öğretiminin çocuk edebiyatı metinleriyle birlikte yaratıcı drama gibi etkin yöntemlerle gerçekleştirilmesi gerektiğini; Kara (2010), yaratıcı dramayla öykü oluşturma'nın temel dil becerilerinin ve yaratıcılığın üzerindeki katkısını; Maden (2010), yaratıcı dramanın Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretilmesinde geleneksel yöntemle göre başarı ve hatırlama tutma üzerindeki etkisini; Paksoy (2008), sürece dayalı drama tekniklerinin özsayı ve konuşma becerilerini geliştirdiğini; Güler (2008), Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve anladığını yazma becerilerinin gelişiminin yaratıcı dramayla daha çok desteklendiğini; Saraç (2007), yaratıcı dramanın çocuklar ve konuşma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu; Yılmaz (2007), düzeye uygun etkinliklerle Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda dinleme becerisinin gelişebileceğini çalışmalarının sonucunda dile getirmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise Boy (2006), 2004-2005 Türkçe ders kitabının etkinliklerinin sözel ve dilsel zekâyı geliştirmeye öncelik verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kazıcı (2008) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe derslerinde dramatizasyon yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmış olup ders kitabı hazırlayıcılarının bu teknikteki etkinliklere yer vermelerinin gerekliliği açısından önem arz etmektedir. Yine Sönmez (2006) tarafından yapılan Türkçe ders kitaplarındaki yaratıcı dramaya uygun metinlerin canlandırılması yoluyla dil öğretimi sürecini işlevsel hale getirmeyi amaçladığı

çalışmasında dramatik çatışma içeren metinlerin de kullanılabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Ünsal (2005)'ın drama yönteminin Türkçe dersinde kullanılmasıyla başarı oranının artacağını söylediği çalışması da tüm bu yöntemlerin Türkçe ders kitaplarında daha çok yer alması gerektiğini kanıtlar niteliktedir.

Ancak yaratıcı drama tekniklerini içeren etkinliklerde yönergelerin açık ve net olması gerekliliği de unutulmamalıdır. Nitekim Esmek (2018) tarafından yazım ve noktalama, anlatım bozukluğu gibi konularda incelenen 2016-2017 4. sınıf Türkçe kitabında çok sayıda tespit edilen hata, yönergelerin doğru anlaşılabilmesi ve sürecin sağlıklı işlememesi gibi sonuçlar doğurabileceğinden ders kitabı hazırlayıcıları daha özenli davranmalıdır.

5.2. Öneriler

Gerçekleştirilen uygulamadan ve model önerisinden hareketle tasarlanan öneriler, aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yaratıcı drama denince devlet okullarında hala tiyatro çalışmaları akla gelmekte olup bu durumu tersine çevirebilecek tek güç araştırmacılar ve uygulayıcıların elindedir. Uygulamayı isteyen öğretmenlerin bir kısmı yaratıcı drama atölyelerine ulaşamamakta, bazen bulunduğu şehirde yaratıcı drama kursu bulamamaktadır. Burada en büyük görev özellikle uygulamalı olarak çalışan araştırmacıların uyguladıkları atölyeleri öğretmenlerle paylaşmaları ile araştırmacılara düşmektedir. Düz tekniklerden ve kendini tekrarlamaktan şikâyet eden öğretmenler için bu atölyeler, sınıf ve öğrenme ortamı için yepyeni dünyalara kapılar açacaktır.

Bir diğ er sorun da yaratıcı drama çalışmalarında ısınma aşamasında yararlanılan oyunların öğrencilerin hoşuna gitmesi sonucunda asıl aşamalara varamamasıdır. Burada da iyi hazırlanmış atölye örneklerine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Yaratıcı dramanın Türkçe dersinin becerilerini geliştirmedeki katkısı bugün birçok araştırmayla kanıtlanmış durumdadır. Bu nedenle sonucu artık defalarca bulunmuş tehlikesiz sulara y zmekten vazgeçmeli, işbirlikli öğrenme ya da rol kartları gibi yaratıcı dramanın uçsuz bucaksız denizlerine yelken açılmalıdır.

5.2.2.Ana Dili Eğitimcilerine Yönelik  neriler

Özellikle yazma becerisinde öğrencilerin yazılı olarak ortaya koydukları ürünler  ğretmen tarafından onaylanmalı ve  nemslenmelidir.  retilenlerin olumlu yönlerine vurgu yapılırken olumsuzlukların fark edilmesi sağlanmalıdır. Yazma sürecinde böyle bir yaklaşım öğrencinin yazma sürecinde daha çok yer almasına, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde aktarmasına ve kendine güveninin artmasına katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Dinlemeye yönelik olarak  ğretim süreci içerisinde her öğrenciye öğrenme hızı konusunda zaman tanınması, bireysel farklılıkların göz önüne alınması, iletişim ve etkileşime dayanması, sınırları çizilmiş kazanımlar dışında gizil öğrenmelere katkı sağlaması, öğrencilerin kendilerini a maları için farklı uygulamalarla desteklenmesi, öğrencilerin dinleme ile birlikte diğ er dilsel becerileri ve bütünleyen etkinliklerle buluşturulması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmede Türkçe  ğretmenlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmekte olup Türkçe  ğretiminin başarıya ulaşması bakımından oldukça önemlidir.

Konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde Türkçe  ğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Türkçe  ğretmenleri, öğrencilerin konuşma becerilerini i selleştirebilmeleri için öncelikle öğrencileri etkinliklere katılımları konusunda yönlendirmeli, cesaretlendirmeli ve güzel bir diksiyon ile onlara örnek olmalıdır.

5.2.3. Ders Materyali Hazırlayıcılarına Yönelik Öneriler

Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe kitaplarındaki metinler, öğrencilerin nitelikli metinlerle tanışmalarını ve dilin güzelliklerini fark etmelerini sağlamalıdır. Bu bakımdan Türkçe ders kitabı hazırlayıcıları, seçtikleri metinleri hem iletişim ve etkileşim aracı olarak hem de öğretirken eğlendirmeye ve kişisel gelişimine katkı sağlayacak bir araç olarak görmelidirler. Bu nedenler, seçecekleri metinlerde son derece titiz davranmalı, gerekli görüldüğü durumlarda konusunda uzman olan kişi ya da kurumlarla işbirliği halinde olmalıdırlar.

Ders kitaplarının sonuna konabilecek yaratıcı dramının tüm aşamalarını içerisinde barındıran çeşitli atölye örnekleri ile öğretmenler buluşturulmalıdır. Bu atölyeler ayrı bir kitapçık içerisinde de sene başında öğretmenlere dağıtılabilmeli hatta okullar açılmadan Eğitsel Bilişim Ağı (EBA) üzerinden öğretmenlerle paylaşarak öğretmenin gerekli ön hazırlıkları (müzik, ortam vb.) hazırlamasına fırsat verilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinliklere yönelik yapılan bu araştırmanın sonucunda, ders kitabı hazırlayıcıları dramatik etkinliklere ağırlık vermelidir. Zaten ücretsiz olarak dağıtılan tek bilgi kaynağı olan ders kitapları, mümkün olduğunca zengin yaşantılar ve farklı becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlik örneklerinin bir arada olduğu bilgi kaynaklarına dönüşmelidir.

5.2.4. Lisans/Lisans Üstü Eğitim Veren Kurumlara Yönelik Öneriler

Yaratıcı drama yönteminde karşılaşılan en büyük problem, uygulamadaki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde yaratıcı drama dersine yer veriliyor olsa bile öğretmen adayı bu sürece hep grubun üyesi olarak katılmaktadır. Ancak öğretmen olduğunda artık kendisi lider olacağından yaratıcı drama dersinin dört yıllık eğitim süresince devam etmesi gerekmekte ve öğrencilerin de ilerleyen dönemlerde

liderlik vasfını tatmaları sağlanmalıdır. Alana yönelik akademisyen yetiştirmesi, bu sorunu çözebilecek niteliktedir.

Üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde yer alacak yaratıcı drama atölyeleri, akademisyen ve öğretmen adayları tarafından işlevsel biçimde kullanılabilecek niteliktedir.

Yaratıcı dramanın tiyatro gibi yazılı bir metin üzerinden gerçekleştirilen bir süreci içermediği konusuna eğitim fakültelerinde yaratıcı drama uygulamalarıyla vurgu yapılmalıdır. Çünkü öğretmenlerin birçoğu yaratıcı drama adı altındaki çalışmalarını tiyatral içerikle doldurmakta ve yılsonu gösterileri hazırlamaktadırlar. Alandaki bu bilgi kirliliğini çözebilecek tek yer öğretmen adaylarının birçoğunu yaratıcı dramayla tanıştıran eğitim fakülteleri olacaktır.

5.2.5. Eğitim Kurumu Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Okullarda genellikle fiziksel ortamların elverişsizliği sebebiyle yaratıcı dramadan uzak durulmakta olup öğretmenlerin ve öğrencilerin Türkçe ya da diğer derslerde çok boyutlu düşünme alışkanlığı kazanmaları, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri adına okullarda eğitim ortamlarını oluşturması gerekmektedir. Mümkün olduğunca az görsele sahip neredeyse boş denebilecek bir sınıfta öğrenciler yaratıcı drama etkinliklerine katılma fırsatını yakalayabileceği için okul idarecilerinin bir drama sınıfı oluşturma yoluna gitmeleri gerekmektedir.

Grupla gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme ortamları zaman zaman sessizlikten uzaklaşabilmekte olup bugüne kadar bilinenin ve deneyimlenenin aksine yaratıcı dramada öğrenci bazen pantomimle çıt çıkarmadan bazense çeşitli dramatik durumlarla çatışma içerisinde bulunulabilmektedir. Önemli olan öğrenmedeki kalıcılık ve devamlılıktır. Bu yolda okul idarecileri yaratıcı drama tekniklerini kullanarak dersini işleyen öğretmenlerin arkasında durmalı, yeniliklere açık olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acar, A. (2006) *Designing an effective ELT primary school textbook model by means of evaluating the primary school ELT textbooks: A sample in the designated group and context*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akkuş, R. (2011). *Türkçe dersinde simgesel dil öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin benzetme, kişileştirme ve deyim kullanımına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Altinkulaç, A. & Akhan, N. E. (2010). 8. Sınıf inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 225-247.
- Anthony, E. M. (1963). Approach method and technique. *ELT Journal*, XVII, 2(1), 63-67.
- Apple, M. (2012). *Eğitim ve İktidar*. İstanbul: Kalkedon.
- Arıkan, Y. (2011). *İlköğretimler için uygulamalı tiyatro ve drama eğitimi*. İstanbul: Pozitif.
- Aslan, Ü. (2019). Drama. T. Erdoğan (Ed.). *Dramada teknikler*, 75-105. Ankara: Eğiten Kitap.

- Aşıcı, M. (2005). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed).*Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama Türkçe örneği*, 244-263. Ankara: PegemA.
- Ataman, M. (2016). *Yaratıcı Türkçe dersleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe Öğretiminde Tematik Yaratıcı Drama* (1. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: yaratıcı drama. *Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,12,35-54.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Boy, M. (2006). *5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme ve öğretmen kuramları açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa.
- Çalman, M. (2017). *Kültürlerarası beceri geliştirme bağlamında bir ders kitabının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Ankara: Anı.
- Danışman, T. (2019). *2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2005). Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed.), *Eğitim ve ders kitapları*, 1-11. Ankara: PegemA.
- Erkan, E. (2007). *Genç öğrenciler için ideal ders kitabı*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Esmek, M. (2018). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dil bilgisel bazı hususlar açısından irdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Güler, İ.K. (2008). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Güliden, B. (2019). *Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut hikâyeleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kan, M. O. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı yayınları ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının kültür öğeleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kan, M. O. & Tiryaki, E. N. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Oluşturmadaki Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, Sayı 2, 550-562.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karatay, H. (2013). Yazma Eğitimi. M. Özbay (Ed.). *Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli*. Ankara: PegemA.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koray, Ö. (2004). Yaratıcı düşünme tekniklerinden altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15.
- Küçükali, S. (2011). *Creative writing and foreign language development*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Maden, S. Dinç, A. (2017). Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500.
- MEB (2008). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı (3. baskı)*, İstanbul: MEB.
- MEB (2013). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı (3. baskı)*, Ankara: MEB.
- MEB (2017). *Ortaokul Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı (1. baskı)*, Ankara: Başak.
- MEB (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı (1. baskı)*, İstanbul: Netbil.

- MEB (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. www.mevzuat.meb.gov.tr sitesinden erişilmiştir.
- Mutlu, G. (2019). *Yenilenen Türkçe öğretim programına göre hazırlanan (2018) ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin/ etkinliklerin duygusal ve sosyal zekâ açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: PegemA.
- Özbay, M. (2001). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: (Yayımlanmamış Alan Araştırması).
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef- araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *TÜBAR- XIII*, 59-69.
- Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, E. Ç. (2018). *Türkçe dersinde yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A. (2012). Dramada teknikler. A. Öztürk (Ed.), *İlköğretimde drama*. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Paksoy, E. (2008). *The effects of process drama on enhancement of self-esteem and oral skills in English language classroom*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Rathert, S. (2019). *Utilizing reflective practice as a tool to explore coursebook beliefs and exploitation: a case study / Ders kitabı kullanımına ilişkin inanışların ve nasıl yararlanıldığının araştırılmasında yansıtmacı yaklaşım: bir vaka çalışması örneği*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Saraç, G. (2007). *Çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, T. (2003). Dramatik eğitim: amaç mı? araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4-21.
- San, İ. (2010): Türkiye’de eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının gelişimi. Ömer Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar. Tamer Levent’e armağan*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- 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.
- Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tiryaki, E.N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tutuman, O.Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkel, A. (2011) *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf)*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkmayalı, A. (2009). *Forum theater and roleplay in interaction design*. Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.

- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Ünveren, I. T. (2018). *Dramanın yazma becerisi üzerindeki etkisi (temel eğitim 1. kademe 3. sınıf örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 107, 28-35.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wolff, S. (1986). *Problemlı çocuklar ve tedavisi*. Say Kitap Pazarlama.
- Yalçın, A., Aytaş, G. (2002). *Tiyatro ve canlandırma: sahneleme bilgileri*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yahyaoğlu, Z. (2019). Drama. T. Erdoğan (Ed.). *Dramanın tarihsel gelişimi (2. Bölüm)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

EKLER

Ek-1: MEB (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı: 22.

1. TEMA - Okuma Kültürü

5. Etkinlik: Aşağıda "Arıyorum" şiirinde geçen kelime ve kelime gruplarıyla hazırlanan "Kelime Oyunu"nun nasıl oynanacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu bilgileri dikkatle okuyunuz.

Ders kitabınızın sonundaki "Kelime Defterim" bölümüne yazacağınız kelime ve kelime gruplarını Kelime Oyunu kâğıtları hâline getirerek biriktirmeye başlayınız. Birkaç metin sonra oyun için yeterli kâğıt sayısına ulaşacaksınız. Yıl boyunca öğreneceğiniz yeni kelimelerle de oyununuzu zenginleştiriniz. Kelime Oyunu ile keyifli zaman geçirirken kelime hazineniz zenginleşecek ve sözlü anlatım beceriniz gelişecektir.

Her metinden sonra birkaç öğrenci, öğretmen tarafından, Kelime Oyunu kâğıtlarını hazırlamakla görevlendirilir. Kelime Oyunu kâğıtlarında yeni öğrenilen kelime veya kelime grubu, örnekteki gibi en üste yazılıp altı çizilir. Çizginin altına o kelimeyle ilişkili olan birkaç yasak kelime yazılır. Kelime Oyunu kâğıtları öğretmen ya da görevlendirilen bir öğrenci tarafından biriktirilir. Yeterli sayıda kâğıda ulaşıldıktan sonra öğretmen kontrolünde, sınıf iki gruba ayrılarak oyuna başlanır. Bu oyunda amaç bir dakika içerisinde, yasak kelimeleri kullanmadan, olabildiğince çok sayıda kelimeyi anlatmaya çalışmaktır.

NUTKU TUTULMAK

Konuşmak
Öfke
Şaşkınlık
Korku

Süre başlatıldıktan sonra her gruptan bir kişi, hazırlanan kâğıtlardaki kelimeleri, yasak kelimeleri kullanmadan kendi grubuna anlatmaya çalışır. (Örneğin, "Nutku Tutulmak" kelime grubu için "konuşmak" kelimesi yasak kelimeyse "konuşuyorum, konuşamıyorum, konuşamaz, konuşacaksın..." gibi kelimeler de kullanılamaz. Bu kelime grubu "Çok ilginç bir olay ya da durumla karşılaştım ancak hiçbir şey anlatamıyorum, söyleyemiyorum." gibi dolaylı yollarla anlatılabilir.)

Anlatım esnasında karşı gruptan bir kişi de yasak kelimeleri kontrol etmek için anlatıcının yanında bulunur. Her grup, anlatılan kelime sayısı kadar puan kazanır. Yasak kelimelerden herhangi biri kullanılırsa o kelime iptal edilerek grubun puanından düşülür. Oyunun sonunda en çok kelime bilen grup, oyunun kazananı olur.

22

6. TEMA - Millî Kültürümüz

5. Etkinlik

A) Aşağıda tanıtılan geleneksel oyunlarımızı inceleyiniz.

Mendil Kapmaca

İki gruba ayrılarak oynanır. Gruplar tek sıra hâlinde karşı karşıya gelirler. Oyun yöneticisinin elinde tuttuğu mendil, her gruptan gelen birer oyuncunun "Başla!" komutundan sonra mendili kapmasıyla oyuncunun çevresinden dolanarak mendili oyunun yöneticisine getirir. Bu oyun, mendili ilk kapam oyuncuya ikinci kez sıra gelene kadar devam eder. Sırası önce gelen grup, oyunu kazanmış olur.

Kulaktan Kulağa

Oyuna katılacak bütün oyuncuların yan yana oturmaları gerekmektedir. Sıranın ucunda oturan oyuncu, yanındaki arkadaşının kulağına herhangi bir cümle fısıldar. Bu oyuncu da duyduğu cümleyi diğer yanındaki



arkadaşının kulağına tekrar eder. Bu, böylece sıranın sonuna kadar gider. Sıranın sonundaki oyuncu duyduklarını yüksek sesle tekrarlar. Daha sonra ilk oyuncu oyunun başında söylediklerini yeniden ama bu kez yüksek sesle söyledikten sonra son oyuncuya ulaşana kadar sözün ne kadar değiştiği ortaya çıkar.

Selçuk YILDIRIM

B) Siz de geleneksel oyunlarımızdan birini arkadaşlarınıza tanıtınız. Sınıfta tanıtılan oyunlardan beğendiğiniz birini sınıfınızda arkadaşlarınızla oynayınız.

Ek-3: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı:227.

yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmalarını (2.5), standart Türkçe ile konuşmalarını (1.4) hatırlatınız. Öğrencilerinize efsanelerini sunarken canlandırma yapabileceklerini ve bu canlandırmalarda seslerini, varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanmaları gerektiğini söyleyiniz (2.8).

Öğrencilerinizin efsane sunumları bittikten sonra aşağıdaki soruları gruplara sorunuz:

- Grup üyeleri birbirleriyle yardımlaşarak çalıştı mı?
 - Grup üyelerinin hepsi çalışmaya katkıda bulundu mu?
 - Grup üyeleri arasında uzlaşma sağlandı mı?
 - Grup sözcüsü, oluşan efsaneyi sesini, beden dilini doğru kullanarak etkili bir dille sundu mu (4.4)?
 - Grup çalışması yapmaktan hoşlandılar mı?
- Aşağıdaki efsaneyi öğrencilerinize okuyup onların efsanede geçen olayları diyaloglar oluşturarak canlandırmalarını isteyiniz.

BİNGÖL

Bingöl ile ilgili olarak pek çok efsane anlatılır. Bunların bazıları belirli kişilere bağlanarak daha fazla inandırıcılık kazandırmaya çalışılır. Bingöllerin meydana gelmesiyle ilgili olarak Evliyâ Çelebi'nin anlattığı efsanedeki avcı, başka anlatımlarda yerini, halk şiirimizin gür sesi Koroğlu'ya bırakır.

Koroğlu, bir gölün civarında şahit olduğu olağanüstü bir olayı babasına anlatır. O da gördüğü gölün hayat suyu ile dolu olduğunu söyler. Daha sonra o gölden içmek üzere giderse de bulamaz, çünkü göl bin parçaya bölünmüş ve hayat suyunu saklayanı hangi göldür, bir türlü bulamaz. Hatta gölü ilk görüşlerinde Koroğlu'nun atının bu sudan içtiği için ölmezliğe kavuştuğu söylenir. Hâlâ da bu atın hayatta olduğu halk arasında, bilhassa hikâye anlatıcıları arasında söylenip durur.

Bingöl ile Koroğlu arasında şöyle bir bağlantı daha vardır. Yolu Bingöl'e düşen Koroğlu, orada akıp giden bir ırmakta üç köpük görür. Bunları içer ve şu üç özelliğe sahip olur: Ölümsüzlük, yiğitlik, şairlik.

Bingöl'e adını verdiren efsaneye gelince ... Onun da güzel bir hikâyesi vardır.

Bu bölgede savaşmakta olan iki ordudan birinde su sıkıntısı başlar. Savaşın nisbeten hafiflediği bir sırada su sıkıntısı çekmekte olan ordunun bir kolu, su bulmak için dağlara çıkar. Nitekim güzel bir su bulur ve içerler. Diğer arkadaşları için de bir miktar yedeklerine alıp yola çıkarlar. Fakat, bir dahaki sefere kolay bulunması için de suyun yanına bezden bir işaret koyarlar.

Birliklerine dönen askerlerin yerine diğer bir kol su

içmek için dağlara tırmanmaya başlar. Başındaki komutan bir tepeye çıkıp da yüzlerce gölü aynı anda görünce hayretini şöyle ifade eder:

"Burası bir göl değil, bin göl."

Ve böylece o savaşın yapıldığı bölgedeki şehrin adı Bingöl olarak söylenmeye başlar.

Saim SAKAOĞLU

IV. YAZMA

Öğrencilerinizden Çalışma Kitabı'ndaki etkinliği **metin tamamlama yöntemini** uygulayarak yapmalarını isteyiniz (6. Etkinlik) (2.12).

Yazılarını olağanüstü varlıklara ve olaylara yer vererek kurgulamalarını, gerektiğinde diyaloglara yer vermelerini ve olayları kendi ifadeleriyle anlatmalarını isteyiniz (3.1).

Yazılarını yazım kurallarına uygun olarak yazmalarını (1.11), noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanmalarını ve yazılarını etkileyici bir ifadeyle sonuca bağlamalarını (2.9), yazılarında yeni öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanabileceklerini (5.2) söyleyiniz.

Etkinlik tamamlandıktan sonra, öğrencilerinizin yazdıklarını sıra arkadaşları ile paylaşmalarını isteyiniz (5.8).

Öğrencilerinize üç noktanın farklı yerlerde kullanımıyla ilgili sezdirme etkinliğini yaptırınız (7. Etkinlik) (6.2).

Etkinliği yaptırdıktan sonra öğrencilerinize üç noktanın; sözün bir yerde kesilerek geri kalan bölümün okuyucunun hayal dünyasına bırakıldığını göstermek veya ifadeye güç katmak için konulduğunu, karşılıklı konuşmalarda, yeterli olmayan, eksik bırakılan cevaplarda kullanıldığını söyleyiniz.

Öğrencilerinize üç noktanın farklı yerlerde kullanımıyla ilgili pekiştirme etkinliğini yaptırınız (8. Etkinlik).

V. DİL BİLGİSİ

Öğrencilerinize iyelik ve hâl eklerini pekiştirmeye yönelik hazırlanan etkinlikleri yaptırınız (9 ve 10. Etkinlik) (2.3,2.4).

Öğrencilerinize iyelik ve hâl ekleriyle ilgili bulmaca etkinliğini yaptırınız (11. Etkinlik).

Ek-4: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı:276.

KURABIYE HIRSIZI

Bir gece kadının biri bekliyordu havaalanında,
Daha epeyce zaman vardı uçağının kalkmasına
Havaalanındaki dükkândan bir kitap ve
Bir paket kurabiye alıp buldu kendisine oturacak bir yer.

Kendisini kitabına öyle kaptırmıştı ki, ama yine de
Yanında oturan adamın olabildiğince cüretkâr bir şekilde
Aralarında duran paketten birer birer kurabiye
Aldığını gördü, ne kadar görmezden gelse de.

Bir taraftan kitabını okuyup bir taraftan kurabiyesini yerken
Gözü de saatteydi, "kurabiye hırsızı" yavaş yavaş tüketirken kurabiyelerini.
Kulağı saatin tik taklarındaydı ama yine de engellemiyordu tik taklar sinirlenmesini.
Düşünüyordu kendi kendine, "Kibar bir insan olmasaydım, morartırdım şu adamın gözlerini!"

Her kurabiyeye uzandığında, adam da uzatıyordu elini.
Sonunda pakette tek bir kurabiye kalınca, "Bakalım şimdi ne yapacak?" dedi kendi kendine.
Adam yüzünde asabi bir gülümsemeyle
Uzandı son kurabiyeye ve böldü kurabiyeyi ikiye.

Yarısını kurabiyenin atarken ağzına, verdi diğer yarıyı kadına.
Kadın kapar gibi aldı kurabiyeyi adamın elinden ve
"Aman Tanrım, ne cüretkâr ve ne kaba bir adam,
Üstelik teşekkür bile etmiyor!"

Anımsamıyordu bu kadar sinirlendiğini hayatında,
Uçağının kalkacağı anons edilince bir iç çekti rahatlamayla,
Topladı eşyalarını ve yürüdü çıkış kapısına,
Dönüp bakmadı bile "kurabiye hırsızı"na.

Uçağa bindi ve oturdu rahat koltuğuna,
Sonra uzandı, bitmek üzere olan kitabına.
Çantasına elini uzatınca gözleri açıldı şaşkınlıkla.
Duruyordu gözlerinin önünde bir paket kurabiye!

Çaresizlik içinde inledi, "Bunlar benim kurabiyelerimse eğer;
Ötekiler de onundu ve paylaştı benimle her bir kurabiyesini!"
Özür dilemek için çok geç kaldığını anladı üzüntüyle,
Kaba ve cüretkâr olan, "kurabiye hırsızı" kendisiydi işte.

Valeri Cox (Valeri Koks)

Ek-5: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 275.

KURABIYE HIRSIZI

DERS	: Türkçe
SINIF	: 6
YAKLAŞIK SÜRE	: 40 dakika
TEMEL BECERİLER	: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, problem çözme
TEMEL DİL BECERİSİ	: Konuşma
TÜRKÇE KAZANIMI	: Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.
MATERYALLER	:
KAYNAKLAR	: Valeri Cox (Valeri Koks), Sınav Kaygısı Grup Eğitim Programı - Komisyon, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü, 2004, Ankara.

Not: "Başkalarıyla iletişim kurma ve geliştirmede sözlü ve sözsüz anlatım becerilerini kullanır." Girişimcilik ara disiplin kazanımı ile ilişkilendirilir.

SÜREÇ

1. Ek 1'deki şiiri sınıfa okuyunuz. (Şiiri çoğaltarak öğrencilerinize dağıtabilirsiniz.) Şiiri okuduktan sonra sınıftan iki istekli öğrenci seçiniz. Bu öğrencilerin şiirde geçen olayı canlandırmalarını isteyiniz. Daha sonra öğrencilerinize aşağıdaki soruları sorarak sınıfta tartışma başlatınız.

- Kadın, kurabiyelerinin bir başka kişi tarafından alındığını düşündüğü hâlde neden adamı uyarmamaktadır?
- Adam, kendi kurabiyelerini bir başkası izin istemeden aldığı hâlde neden bir şey söylemiyor olabilir?
- Kadın ve adam hangi sözsüz mesajlarla birbirlerini uyarıyorlar?

Örneğin:

- Kadının sinirlenmesi
- Adamın asabi bir şekilde gülümsemesi
- Kadının, yarım kurabiyeyi kapar gibi adamın elinden alması
- Kadının, uçağının anons edilmesiyle rahatlayarak iç çekmesi, vb.
- Kadın ve adamın yerinde siz olsaydınız neler yapardınız? Ne söylediniz?

2. İletişim kurmada sözlü ve sözsüz (beden dili) davranışların neler olabileceğini sorunuz. Tahtayı ikiye bölünüz. Tahtanın bir tarafına sözlü, diğer tarafına sözsüz iletişim becerilerini yazınız. Verilen cevapların hangi durumlarda kullanılabileceği ve hangi durumlarda uygun bir iletişim yolu olduğu üzerinde tartışınız.

DEĞERLENDİRME

- Öğrencileriniz sözlü ve sözsüz iletişim yollarını biliyorlar mı?

BENİM GÖRDÜKLERİM

DERS	: Türkçe
SINIF	: 6
YAKLAŞIK SÜRE	: 20 dakika
TEMEL BECERİLER	: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme
TEMEL DİL BECERİSİ:	Konuşma
TÜRKÇE KAZANIMI	: Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini konuşarak ifade eder.
KAYNAKLAR	:

Not: “Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder.” İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplin kazanımı ile ilişkilendirilir.

SÜREÇ

Öğrencilerinizden, kendilerini “duygu, düşünce, tasarı ve hayallerini başkalarıyla paylaşımlarına izin verilmeyen” bir ülkede yaşadıklarını hayal etmelerini isteyiniz.

Yukarıdaki cümleden hareketle öğrencilere aşağıdaki soruları sorunuz; önerilen etkinliği yaptırınız.

1. Böyle bir ülkede yaşasaydınız neler hisseder ve neler yapardınız?
2. Sizce, bu ülkede insanların günlük yaşamları nasıldır? Bu insanlar mutlu mudur?
3. Böyle bir ülkede yaşamak ister miydiniz? Neden?

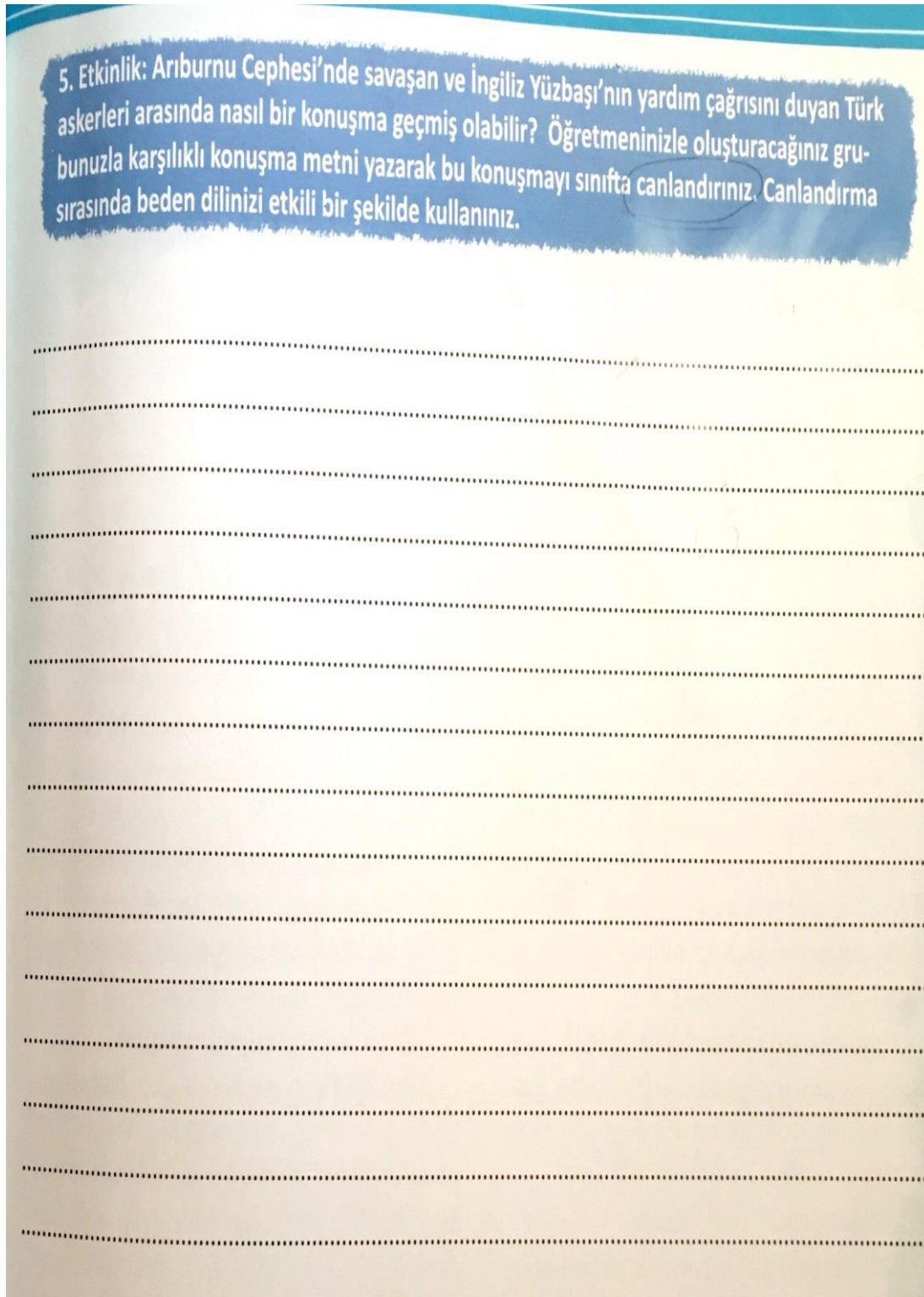
ETKİNLİK

- Böyle bir ülkenin vatandaşıyla özgür ve demokratik bir ülkenin vatandaşını temsil eden iki öğrencinin karşılaşmalarını ve yaşantılarını drama yöntemiyle canlandırmalarını sağlayınız.
- Etkinlik sonunda öğrencilerden konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşımlarını isteyiniz.

DEĞERLENDİRME

- Öğrencileriniz, duygu ve düşüncelerini sözlü olarak doğru ve etkili bir dille ifade edebiliyorlar mı?

Ek-7: MEB (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı: 49.



Ek-8: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 279.

TÜKETİCİ HAKLARI	
DERS	: Türkçe
SINIF	: 6
YAKLAŞIK SÜRE	: 20 dakika
TEMEL BECERİLER	: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, araştırma
TEMEL DİL BECERİSİ	: Konuşma
TÜRKÇE KAZANIMI	: Beğeni, tepki ve isteklerini sözlü olarak ifade eder ve gerekli yerlere bildirir.
MATERYALLER	:
KAYNAKLAR	:

Not: "Etkili problem çözme yollarını açıklar." Rehberlik ve Psikolojik Danışma ara disiplin disiplini kazanımı ile ilişkilendirilir.

SÜREÇ
1. Etkili problem çözme yollarını tahtaya yazınız. Problem çözümünde izlenecek yol; • Problemi saptama • Seçenekleri gözden geçirme • Bir çözüm yöntemi seçme • Harekete geçme • Sonuçları değerlendirme 2. Aşağıdaki durumu öğrencilerinize okuyunuz. Ali annesiyle birlikte bir spor ayakkabısı satın aldı. O haftaki beden eğitimi dersinde yeni ayakkabılarını giydi. Ders bitiminde spor kıyafetlerini değiştirirken yeni aldığı spor ayakkabısının birisinin yan tarafından dikişlerinin söküldüğünü gördü. 3. Ali yeni aldığı ve sökülen spor ayakkabısı için ne yapmalıdır? Sorusunu sınıfa sorunuz. Öğrencilerinizin, tahtada yazılı olan etkili problem çözme yollarını kullanarak soruna çözüm arayınız. Verilen yanıtları tahtaya yazınız. Aşağıda yer alan ve "etkili problem çözme yoluna" uygun yanıtlar alana kadar sorularınızı sormaya devam ediniz. • Ali ayıplı (hatalı, kusurlu, bozuk üretilmiş) bir ürün satın almıştır. • Ali'nin bu soruna yönelik seçenekleri • Spor ayakkabılarını aldığı mağazaya götürmek • Tüketici hakları hakem heyetine başvurmak • Tüketici hakları derneğine başvurmak • Mahkemeye başvurmak vb. • Bir çözüm yolu seçer. (Aldığı ürünü mağazaya götürmek.) • Bulduğu çözüm yolunu uygular. • Sonuçları değerlendirir. 4. Ali'nin spor ayakkabısını aldığı mağazaya götürdüğünü varsayarak gönüllü iki öğrencinizin bu durumu canlandırmalarını isteyiniz. NOT: Şikâyetlerin kurumlara iletildiği gibi, beğeni ve tepkilerinizi de ilgili kurumlara iletebilirsiniz. Örneğin okul çevresinin asfaltlanmasından dolayı belediyeye, trafik işaret ve levhalarının düzenlenmesinden dolayı il trafik komisyonuna, okulda yapılan herhangi bir çalışmadan dolayı okul yönetimine ve okul - aile birliğine, okula yapılan bir yardımdan dolayı yardımsever kişi veya kuruluşa bir teşekkür mektubu yazmak, okulunuza yapılmasını istediğiniz bir şey için ilgili kurum veya kişilere bir istek mektubu yazmak vb.

DEĞERLENDİRME
• Yapılan etkinlik sonucunda öğrencileriniz etkili problem çözme becerisini kazandılar mı?

Ek-9: MEB (2013). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 132.

Arkadaşlarınızın canlandırmalardaki başarısını değerlendirmek için tablodaki sütunlara aşağıdaki ilgili puan değerlerini yazınız. Canlandırmada en çok hangi arkadaşınızın performansını beğendiğinizi ve beğenmenizin sebebini yazınız.

ARKADAŞLARIMI DEĞERLENDİRİYORUM FORMU						
Arkadaşımın Adı	Dinleyicilerle göz teması kurdu.	Canlandırdığı öğretmen karakterine göre sesini kullandı.	Canlandırma sırasında sözleriyle jest ve mimikleri uyumluydu.	Kendi deneyim ve izlenimlerinden yararlandı.	Canlandırma sırasında yeni öğrendiği kelime, kavram, deyim ve atasözlerini kullandı.	Toplam Puan

Puan Değerleri → 1. Geliştirmesi Gerekli 2. Orta 3. İyi 4. Mükemmel

En çok arkadaşımın canlandırmasını beğendim.
Çünkü
.....
.....

Ek-10: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 284.

ORTAK MİRAS

Bir neslin kendinden sonra gelen nesillere bıraktığı tarihi, doğal, sanatsal veya bilimsel eserlere ortak miras denir. Birleşmiş Milletler, Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) ortak mirası şöyle tanımlamıştır; "Estetik, tarih, bilimsel veya sosyal önemi olan, bugünkü toplum için önemli olduğu kadar gelecek nesiller için de özel değerler taşıyan insan emeği veya insan ile doğanın ortak eserleridir." (Kapadokya Millî Parkı'nın içinde bulunan Peri Bacaları'nın oluşumu doğal, içlerinin oyulup kullanılması insanın eseridir.) Mısır Piramitleri, Truva Arkeolojik Kenti, Doğu Afrika'daki Serengeti Millî Parkı ve Pamukkale gibi eşsiz ve farklı yerler dünya ortak miras örnekleridir.

UNESCO tarafından hazırlanarak 1972 yılında yürürlüğe giren "Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme"yi ülkemiz 1982 yılında imzalamıştır. Bu sözleşmenin amacı; insanlığın ortak mirası olan değerleri tanıtmak, bunlara sahip çıkacak bilinci oluşturmak, yok olmaya yüz tutmuş kültürel ve doğal değerleri yaşatmak için gerekli olan uluslar arası iş birliğini sağlamak şeklinde özetlenebilir.

Tarihin her döneminde farklı uygarlıklara ev sahipliği yapmış olan ülkemizde bu tanıma uyan birçok eser/değer bulunmaktadır.

Ülkemizde bulunan dokuz eserin/değerin Unesco'nun belirlediği "Dünya Miras Listesi"ne alınması kesinleşmiş, on sekizi de geçici listeye alınmıştır.

**"DÜNYA MİRAS LİSTESİ"NE ALINAN
ESERLERİMİZ/ DEĞERLERİMİZ**

1. İstanbul'un Tarihî Alanları
2. Safranbolu Şehri
3. Boğazköy (Hattuşas)
4. Nemrut Dağı
5. Xanthos - Letoon (Zantos - Leton)
6. Divriği Ulu Cami ve Darüşşifası
7. Truva Arkeolojik Kenti
8. Pamukkale
9. Göreme - Kapadokya Millî Parkı

**"DÜNYA MİRASI GEÇİCİ LİSTESİ"NE ALINAN
ESERLERİMİZ/ DEĞERLERİMİZ**

1. Selimiye Camisi ve Külliyesi,
2. Bursa ve Cumalıkızık Osmanlı Kentsel ve Kırsal Yerleşimleri
3. Konya Selçuklu Başkenti
4. Alanya Kalesi ve Tersanesi
5. Selçuklu Kervansarayları Denizli - Doğubeyazıt Güzergâhı
6. İshakpaşa Sarayı
7. Harran ve Şanlıurfa Yerleşimleri
8. Diyarbakır Kalesi ve Surları
9. Mardin Eski Kent Merkezi ve Deyrülzaferan Kültürel Peyzaj Alanı
10. Ahlat Eski Yerleşimi ve Mezar Taşları
11. Sümela Manastırı
12. Alahan Manastırı
13. St. Nicholas (Sen Nikolas) Kilisesi
14. St. Paul (Sen Pol) Kilisesi, St. Paul Kuyusu ve Çevresi
15. Kekova
16. Güllük Dağı - Termessos (Termesos) Millî Parkı
17. Efes
18. Karain mağarası

ORTAK KÜLTÜR ÜRÜNLERİMİZ

DERS	: Türkçe
SINIF	: 6
YAKLAŞIK SÜRE	: 40 dakika
TEMEL BECERİLER	: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma, araştırma, estetik zevk kazanma, bilgi teknolojilerini kullanma
TEMEL DİL BECERİSİ	: Okuma
TÜRKÇE KAZANIMI	: Bulduğu bilgiler arasından kendisine gerekli olanı/olanları seçer.
MATERYALLER	: Bilgi toplamak için - gazeteler, dergiler, İnternet siteleri - afiş için - kâğıt, boya kalem
KAYNAKLAR	: www.kultur.gov.tr, www.unesco.org.

Not: “Yakın çevresindeki ortak miras ürünleri hakkında bilgi toplar.” İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini kazanımı ile ilişkilendirilir.

SÜREÇ

1. EK 1'deki yazıyı sınıfa okuyunuz (Yazıyı çoğaltarak öğrencilerinize dağıtabilirsiniz.). Metni okuduktan sonra “ortak miras ve ülkemizde bulunan ortak miras eserleri” hakkında tartışma başlatınız.
2. Sınıfınızı beş gruba ayırınız.
3. Ülkemizin Dünya Miras Merkezince “Ortak Miras Listesi”ne kaydedilen dokuz veya “Geçici Liste”ye alınan on sekiz kültürel ve doğal değerlerinden birisi hakkında her bir grubun bir eser/değer seçmelerini, seçtikleri eser/değer hakkında bilgi toplamalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize bir hafta süre veriniz.
Hazırlanacak ödevde aşağıdaki hususların yer almasına dikkat ediniz:
 - Eserin fotoğrafı veya öğrenci tarafından yapılmış resmi,
 - Eserin modeli (alçı, kil, hamur ya da oyun hamuru vb. ile yapılmış modeli),
 - Yapı hakkında İnternet, ansiklopedi, gazete, dergi vb. kaynaklardan toplanan bilgi,
 - Varsa yapı hakkında bilgisi olan kişilerle yapılan röportaj,
 - Tanıttıkları değer için grup tarafından hazırlanan afiş.
4. Grupların hazırladıkları ödevi sınıfa sunmalarını isteyiniz. Hazırlanan afişleri sınıf veya okul panosunda sergileyiniz.

DEĞERLENDİRME

- Öğrencileriniz grup çalışması yapabiliyorlar mı? Topladıkları bilgileri sınıfa sunabiliyorlar mı?

AKDENİZ'LE RÖPORTAJ

5. Etkinlik

Hayalinizde bir nesneyi, hayvanı ya da bitkiyi canlandırarak onunla bir röportaj yapınız. Röportaj için "çevre kirliliği, hayvan nesillerinin tükenmesi, küresel ısınma" konularından birini seçiniz.



A large rectangular area with a light blue background and a thin blue border, intended for writing the interview transcript. The area is divided into two columns by a vertical line.

Ek-13: MEB (2013). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 173.

2. Alternatif Ekinlik: Öğrencilerinize “burnu havada olmak, burnu Kaf Dağı'nda olmak, burnundan kıl aldırmamak, çalım satmak (caka satmak), çalımından geçilmemek” deyimlerinden neler anladıklarını, bu deyimlerin hangi durumlarda kullanıldıklarını sorunuz ve deyimlerin anlamları hakkında onların konuşmalarını sağlayınız. Ardından sınıfınızı her bir gruba bir deyim düşecek şekilde gruplara ayırınız. Gruplara, seçtikleri deymi anlatacak, bu deyim anlamını verecek yaratıcı drama çalışması yapacaklarını söyleyiniz. Öğrencilerinize hazırlanmaları için süre tanıyınız **(K.3.6)**.

Ek-14: MEB (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı: 59.

3. Etkinlik A) Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Görsellerle ilgili bilgileri okuyunuz.

Beştepe 15 Temmuz Şehitler Abidesi

15 Temmuz 2016'daki darbe girişimi sırasında darbecilere karşı mücadele ederken yaralanan ve şehit olan vatandaşlarımızın anısını yaşatmak için bu anıte inşa edilmiştir. Ülkemizi bölmek ve parçalamak isteyen terör örgütlerine ve onların iş birlikçilerine karşı ülkemizin birlik ve beraberliğini pekiştirmeyi amaçlayan bir şekilde tasarlanmıştır.



Anıt yüksekliği 31,4 metredir. Anıtın toplam alanı 2500 metrekaredir. Anıt üzerinde 81 ili temsil eden insan silüetleri bulunmaktadır. Anıt alanında 250 şehidin isimleri ve taş baskı resimleri yer almaktadır. Anıtın en üstündeki ay yıldızı taşıyan yedi insan figürü ülkemizin yedi bölgesini temsil etmektedir.

B) Yukarıdaki görsellerden ve görsellerle ilgili verilen bilgilerden hareketle 15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi sınıfınızda öğretmeniniz ve arkadaşlarınızla paylaşınız.



59

Gruplara kendi konularını grup içinde tartışarak konuşmaya hazırlanmalarını, aşağıdaki sorulardan kendi gazete haberleri ile ilgili olanları birlikte cevaplayarak notlar almalarını söyleyiniz.

Öğrencilerinizden konuşmalarına uygun ifadelerle başlamalarını (K.1.1), yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimeler yerine Türkçelerini kullanmalarını (K.1.6), olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmalarını (K.1.9), sebep-sonuç ilişkileri kurarak konuşmalarını (K.1.10), konuşmalarında tekrara düşmemelerini (K.1.12), konuşmalarını uygun ifadelerle bitirmelerini (K.1.13) isteyiniz.

Konuşmalarını sınıfta belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle bitirmeleri gerektiğini söyleyiniz (K.3.11).

Aşağıdaki soruları tahtaya yazınız. Öğrencilerinizden konuşmaya başlamadan önce gazete haberine yönelik olarak bu sorulara cevap aramalarını isteyiniz.

Gazete haberinin konusu nedir?

Türkiye’de bazı hayvan türlerinin yok olmasının sebebi nedir?

Göçmen kuşlar artık neden gelmiyorlar?

Su kuşlarının sayıları her geçen gün neden azalmaktadır?

Akdeniz fokları neden azalmaktadır?

Anadolu’nun göl ve akarsularında neden bazı balık türleri yok olmaktadır?

Haberde belirtilen olayların sebeplerini ortaya koymalarını ve sonuçlarını belirlemelerini isteyiniz (K.1.10).

Nesli tükenmekte olan hayvan türlerini korumakla ilgili neler yapılabileceği hakkında çözüm yolları bulmaları gerektiğini belirtiniz. Ayrıca konuşmaları sırasında sorulan sorulara açık ve doğru cevaplar vermelerini söyleyiniz (K.3.9).

Sınıftaki öğrencilere aşağıdaki soruları yönelttikten onlardan grupların konuşmalarını içerik, dil ve anlatım yönlerinden değerlendirmelerini isteyiniz (K.4.1), (K.4.2).

Standart Türkçeyle konuştu mu?

Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurdu mu?

Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlattı mı?

Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurdu mu?

Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle bitirdi mi?

Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yaptı mı?

Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verdi mi?

Gruplara konuşma sıralarına göre numara vererek tahtaya aşağıdaki şekilde yazınız.

1.Grup 2.Grup 3.Grup 4.Grup 5.Grup 6.Grup

Bütün soruları yönelttikten sonra sınıftaki öğrencilere aşağıdaki puan cetvelini açıklayınız. Onlardan gruplara bu cetvele göre puan vermelerini isteyiniz.

Grup bu konuda;

Çok iyiye	3 puan
Orta ise	2 puan
Geliştirilmesi gerekliyse	1 puan

Grupların aldıkları puanları tahtaya yazınız.

BENİM HİKÂYEM

DERS	: Türkçe
SINIF	: 6
YAKLAŞIK SÜRE	: 20 dakika
TEMEL BECERİLER	: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme.
TEMEL DİL BECERİSİ	: Konuşma
TÜRKÇE KAZANIMI	: Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini konuşarak ifade eder.
KAYNAKLAR	:

Not: “Duygu ve düşüncelerini paylaşma biçimlerini açıklar.” Sağlık Kültürü ara disiplin kazanımı ile ilişkilendirilir.

SÜREÇ

1. Bir manzara, kır veya köy resmini sınıfa getirerek bunu öğrencilerin görebileceği bir yere asınız. Öğrencilerden resimde gördükleriyle ilgili hikâye yazmalarını ve bunları sınıfa sunmalarını sağlayınız. Hikâye sunumunda; yazılı, sözlü, canlandırma, görsel sunu (resim, karikatür, grafik vb.), pandomim ve rol oynama gibi tekniklerin en az ikisini kullanmalarını isteyiniz.
2. Hikâye sunumunda kullanılan tekniklerin farklılıklarına dikkat çekerek nedenleri üzerinde tartışınız. Sunumda kullanılan teknikleri tercih etme nedenlerini sorunuz.
3. Duygu ve düşüncelerin farklı yöntemlerle ifade edilmesinin nedenleri ve yararlarıyla ilgili tartışma başlatınız.

DEĞERLENDİRME

- Öğrencileriniz duygu ve düşüncelerini serbest bir şekilde ve farklı yollarla (yazılı, sözlü, canlandırma, görsel sunu, pandomim, rol oynama vb.) aktarabiliyorlar mı?

Ek-17: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 88.

IV.YAZMA

Bu bölümde **boşluk doldurma yöntemi** kullanılacaktır (2.12).

Öğrencilerinizden diyalogdaki boşlukları doldurmalarını isteyiniz **(4. Etkinlik)**.

Boşlukları doldururken düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik el yazısını kullanmalarını (1.2), cümlelerini açık ve anlaşılır ifadelerle yazmalarını hatırlatınız.

Boşluklar doldurulduktan sonra elde edilen diyalogu, uygun gördüğünüz sayıda öğrenciye yanındaki arkadaşıyla birlikte okutunuz.

Öğrencilerinize bir yazma yarışması düzenleyeceğinizi söyleyiniz. Yarışmanın konusunun “okumanın hayatımızdaki önemi” olduğunu belirterek öğrencilerinizden yarışma için şiir veya düz yazı biçiminde bir yazı yazmalarını isteyiniz.

Yazıları değerlendirerek ilk beşe giren öğrencileri belirleyiniz. Belirlediğiniz öğrencileri bir sonraki dersin “Metne Hazırlık” bölümünde ilan ediniz.

Ek-18: MEB (2008). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 280.

GÖZLERDEKİ MUTLULUK

DERS	: Türkçe
SINIF	: 6
YAKLAŞIK SÜRE	: 20 dakika
TEMEL BECERİLER	: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme
TEMEL DİL BECERİSİ	: Konuşma
TÜRKÇE KAZANIMI	: Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirir.
KAYNAKLAR	: http://w3.gazi.edu.tr/-aligullu/oss/oss3.htm Yıldız Kuzgun, Grup Rehberliği El Kitabı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB, Ankara, 1997. Muzaffer İzgü, Atatürk'ü Gördüm- Ben Çocukken 1 - Bilgi Yayınevi Çocuk Kitaplığı, Birinci Basım, Ankara, 2004.

Not: " Kendi değerlerini örneklerle ifade eder." Kariyer Bilinci Geliştirme ara disiplini kazanımı ile ilişkilendirir.

SÜREÇ

Aşağıdaki metni öğrencilerinize okuyarak etkinliğe başlayınız.

BANA MEKTUP VAR MI?

Ne zaman annem babam sorsalar;
"Büyüyünce ne olacaksın?" diye;
"Postacı olacağım." derdim.
Öyle mektupları alan, onları pullayan posta memuru değil, ben dağıtıcı olmak istiyorum. Kocaman çantamı omzuma asacağım, içine mektupları dolduracağım, ondan sonra kapı kapı dolaşacağım; kimi kapıyı tıklayacağım, kimi kapının tokmağını çalacağım, kimi kapının da ziline basacağım. Soracaklar;
"Kim o?" diye.
"Postacı" diye yanıt vereceğim.
Birisini heyecanla koşacak, belki merdivenleri iki iki inecek, ivedi kapıyı açacak, ben ona mektubu uzatacağım...
Ve ondan sonra mektubu uzattığım kişinin yüzüne bakacağım, gözlerine. Gözlerindeki o mutluluğu göreceğim, dudaklarının yayıldığını, gülümsediğini göreceğim.
Sonra o kişiyi mutluluğuyla baş başa bırakarak başka bir kapıya gideceğim, başka birisini mutlu edeceğim...
İşte, o mutlu yüzleri, parlayan gözleri görmek için posta dağıtıcısı olmak istiyorum.

Muzaffer İZGÜ
(Atatürk'ü Gördüm)

1. Öğrencilerinize, "Çocuk neden postacı olmak istiyor?" sorusunu sorarak etkinliği başlatınız. "Başkalarını mutlu etmek için", cevabını aldıktan sonra aşağıdaki bilgileri içeren bir konuşma yapınız.

MESLEK SEÇİMİ

İnsanlar öğrenme yoluyla kazandıkları bilgi ve becerilerine doğuştan getirdikleri, kendilerine özgü yeteneklerini de katarak isteklerine göre bir meslek seçimi yaparlar. Meslek seçimi insanın çalışma ortamını, yaşam biçimini, yaşayacağı yeri, dünyaya ve olaylara bakışını, hatta eş seçimini dahi belirleyebilmektedir.

İnsanın meslek seçimindeki amacı bir takım ihtiyaçlarını karşılamaktır. İnsan yaptığı mesleki faaliyetlerinden doyum bekler, bu doyuma "meslek değeri" denir. Az önce okuduğumuz metindeki çocuğun meslek değeri "başkalarını mutlu etmektir". Başkalarını mutlu etmek bir meslek değeridir. Meslek değeri mesleğin yürütüldüğü ortamdan ve getirdiği toplumsal ödüllerden kaynaklanan duyguları içerir. Bir kimsenin "Ben ne için çalışıyorum?", "Mesleğimden ve hayattan ne bekliyorum?" gibi sorulara verdiği cevaplar, o kişinin meslek değerlerini yansıtır. İsteddiği meslek değerlerini elde eden birey doyuma ulaşır, hayallerine ve isteklerine kavuşur, mesleğini seyerek yapar. Kısaca birey mesleğinden dolayı maddi bir kazanç ve huzurlu bir iş yaşamı elde eder.

2. EK 1 formundan öğrencilerinize birer adet veriniz.

3. Öğrencilerinizden seçmek istedikleri mesleği belirlemelerini ve o mesleğin değerlerine ilişkin bir konuşma hazırlamalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilerinize beş dakika süre veriniz.

4. Yazma işlemi bittikten sonra istekli olan öğrencilerinizden yazdıklarını sınıfta paylaşmalarını isteyiniz.

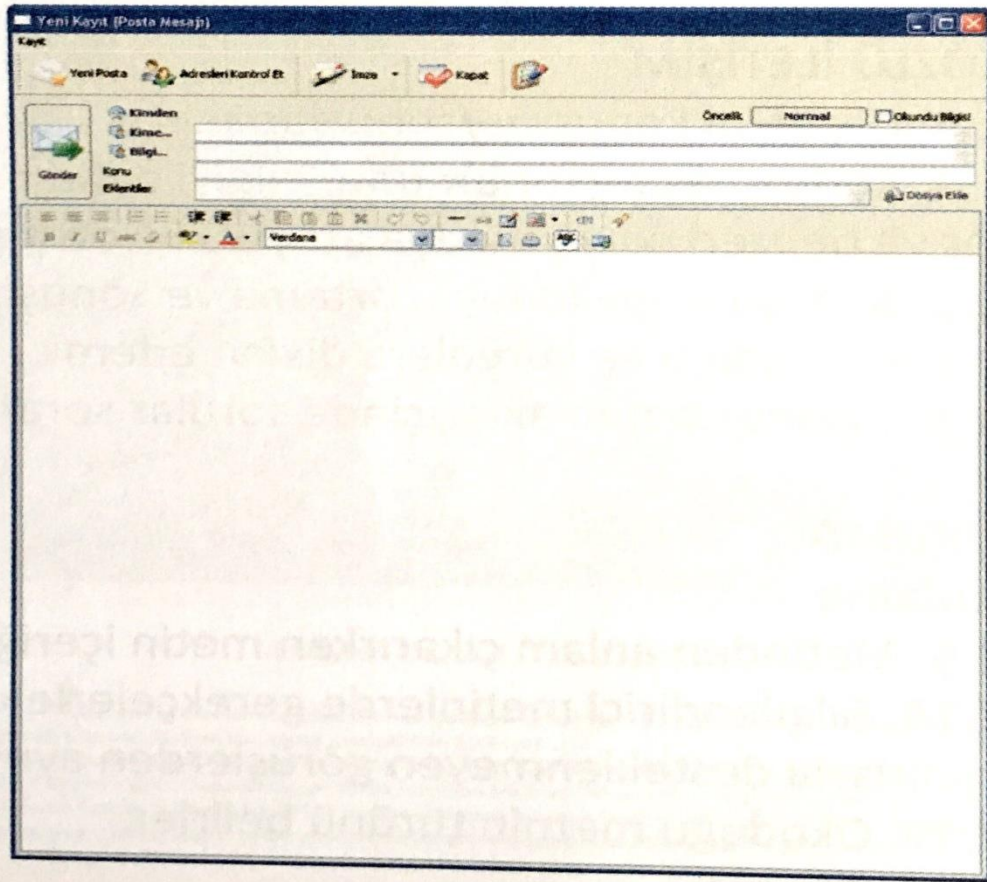
280

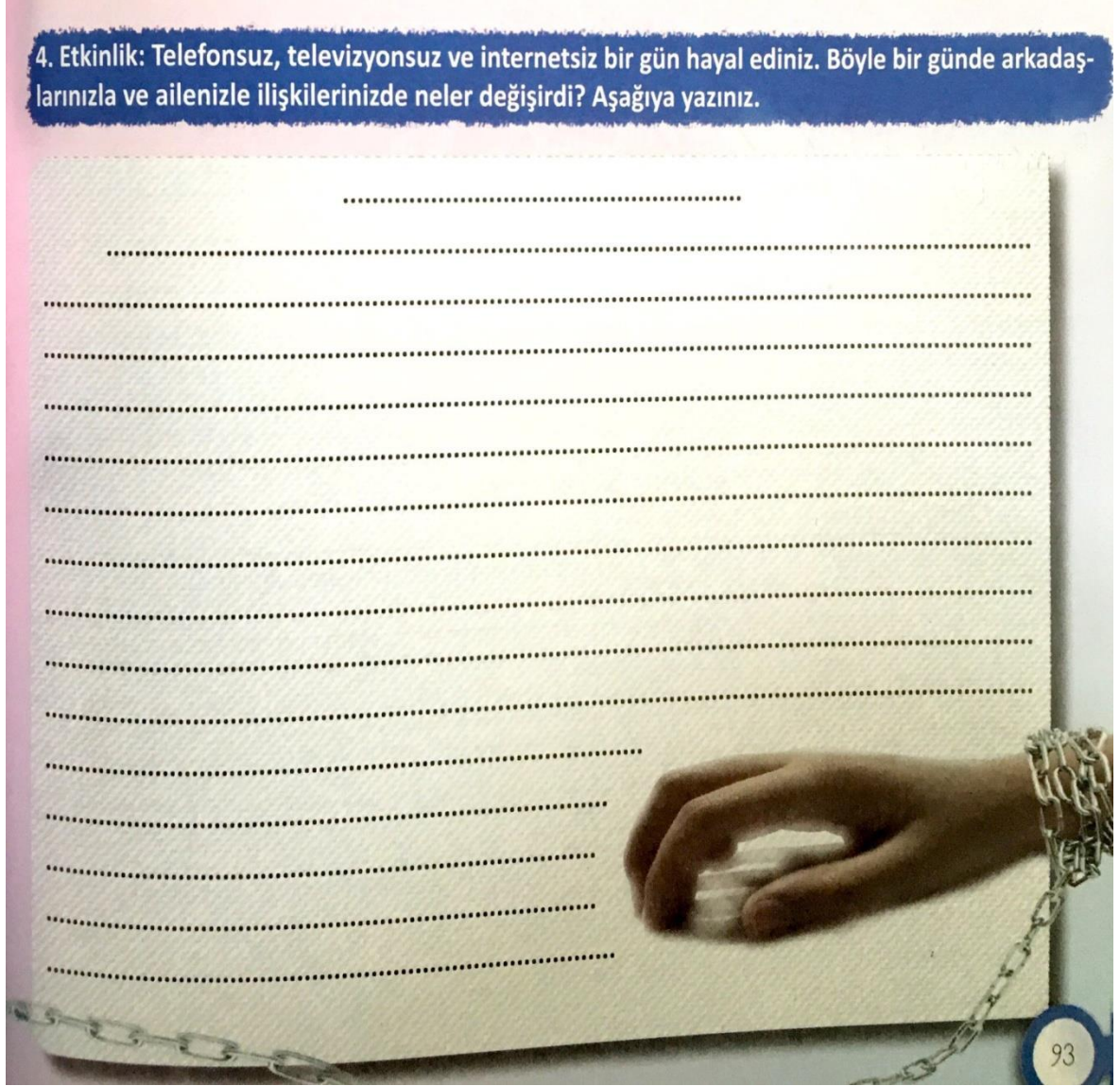
ÇILGIN DEDEMİN ZAMAN MAKİNESİ

6. Etkinlik

Etkinliği aşağıda verilen yönergeye göre yapınız.

- Zaman makinesiyle geçmişe doğru yolculuğa çıktığınızı hayal ediniz. Hangi döneme ve nereye gittiğinizi, orada kimlerle ve nasıl bir olayla karşılaştığınızı anlatan bir hikâye yazınız.
- Yazınıza bir başlık belirleyiniz.
- Yazınızı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun yazınız.
- Anlatımınızı zenginleştirmek için anlatım biçimlerinden yararlanınız.
- Çalışmanızı elektronik postayla bir arkadaşınıza gönderiniz.





Ek-21: MEB (2013). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı: 101.

8. Etkinlik: Aşağıdaki metni okuyarak etkinliği tamamlayınız.

İnternet tasarımcısı olan Ziya Yılmaz, iki firmaya iş başvurusunda bulunmuş ve bu iki firmadan aşağıdaki e-postaları almıştır. İki firmadan da işe kabul edildiğini öğrenen Ziya Yılmaz, bu işlerden birini tercih etmek durumundadır. Firmalardan Ziya Bey'e gönderilen e-postaları inceleyiniz. Bu e-postalardan hareketle kendinizi Ziya Bey'in yerine koyarak hangi işi kabul edeceğinizi nedenleriyle birlikte yazınız.

1. Firmanın Cevap Mektubu:

Kime...
Bilgi...
Konu:

Sayın Ziya YILMAZ,
Firmamıza yaptığınız iş başvurunuz incelenmiş ve kabul edilmiştir. İş başvurunuzda verdiğiniz bilgiler, sizinle çalışmamız için yeterli bulunmuştur.
Sizin için düşündüğümüz görevin ayrıntıları aşağıda verilmiştir:
Göreviniz: İnternet sayfası tasarımcısı
Görevinizin içeriği: Ticari firmaların internet sayfalarının tasarımını yapmak ve pazarlamak
Haftalık çalışma günleriniz ve saatleriniz: Hafta sonları hariç haftanın her günü 08.30 ile 17.30 arası
Yıllık izin hakkınız: 30 gün
Aylık kazancınız: 5.500 TL
Saygılarımızla...

2. Firmanın Cevap Mektubu:

Kime...
Bilgi...
Konu:

Sayın Ziya YILMAZ,
İş başvurunuzu inceledik. Bize gönderdiğiniz tasarım çalışmalarınız çok güzel ve heyecan verici. Sizi de aramızda görmek istiyor ve bunun için sabırsızlanıyoruz. Biz, toplum yararına çalışan bazı derneklerin internet sayfası ve broşür tasarımlarını yapıyoruz. İş yoğunluğuna bağlı olarak bazen haftanın her günü çalışmamız gerekebiliyor. Ama bazen de iki ay boyunca hiç sipariş almıyoruz ve çalışanlarımızın evlerinde kalmalarına izin veriyoruz. Biz bu çalışma sistemine "esnek mesai" diyoruz. Bizimle çalışmayı kabul ettiğiniz takdirde size aylık 3.000 TL maaş ödemeyi düşünüyoruz.
Cevabınızı bekler, iyi günler dileriz.

Ziya Bey'in yerinde ben olsaydım

.....

.....

.....

.....

*** GELECEK DERSE HAZIRLIK**
Vefa, cömertlik, fedakârlık konulu atasözleri araştırınız.

101



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...