

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA YARATICI
DRAMA TEMELLİ BİR MODEL ÖNERİSİ

DOKTORA TEZİ

Başak UYSAL

Danışman: Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

**Ankara
Ocak, 2014**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Başak Uysal'ın Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik
Yaratıcı Drama Temelli Model Önerisi başlıklı tezi 09/01/2014 tarihinde, jürimiz tarafından
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan:

Üye (Tez Danışmanı):

Doc. Dr. Gökçe Altın

Üye:

Prof. Dr. Necati Demir

Üye:

Prof. Dr. Alim Yılmaz

Prof. Dr. Ulku Gökçü

Üye:

Y.A. Doç. Dr. İsmail ODAKCI

ÖN SÖZ

Bilgi ve keşfetme merakı, dünya tarihinin başlangıcından bu yana tüm kavşak noktalarında çeşitli şekiller almıştır. Bireyi ilk olarak “Ey insan! Sen kimsin?” sorusuyla rahatsız eden, “Yarın, sen burada olmayacaksın.” gerçeğiyle karşılaştırarak ona yarına kalma kaygısını yaşatan, sonraki nesillere hangi hikâyelerin kendilerine miras kaldığını sorgulatan; kendiyle, diniyle ve tabiatla uzlaşmak isteyen insanı hümanizm kavramıyla tanıştırap sonra küstüren, başka kıtaların insanlarını ve hikâyelerini defalarca akla düşüren, yakın çağda insanlığı iki kez savaş alanlarına sürükleyen, yıkımların ardından “Bir olalım, iri olalım, diri olalım.” diyen sesin izinde gitmek isteyen insanlığı varoluşçuluğun parçalanmışlığında kendiyle baş başa bırakan, en sonunda modernizmle tanıştırap postmodernizmin oturma odasında rahatsız bir konuk gibi ayakta bırakan güç, bilgiye hâkim olma ve keşfetme merakıdır. 21. yüzyılda ise roller kısmen değişmiş; bilgi, sadece sahip olunması ve peşinden koşulması gereken bir kavram değil, aynı zamanda üzerine katılarak işlenmesi gereken bir ham madde hâline gelmiştir.

Bugün, bilgiye sahip olmaktan ziyade onu işler hâle getirmek, öğretmekten ziyade yapmak daha fazla ön plandadır. 20. yüzyılın önemli yazarlarından Bernard Shaw’un “Yapabilen yapar, yapamayan öğretir.” sözü, bilginin sunulma şekline yönelik keskin köşeli ve net bir özetlemedir. Bilginin işlevsellikle imtihan edilmesi, yüzyıllar boyunca bilişsel travmalar yaşayan insanlığın yaratıcılık ve hayal gücü kavramlarına daha fazla yönelmesine neden olmuştur. 21. yüzyılla birlikte sıklıkla yayılmaya başlayan liderlik okulları, beden dili ve iletişim seminerleri, yaratıcılık eğitimi seminerleri, algı ve beceri yönetimi kursları bilgiye hâkim olmaktan ziyade onu işler hâle getirmeyi amaçlayan bu felsefe üzerine kurulmuştur.

21. yüzyılda tamamlanan birçok araştırma, iletişim ve bildirişim imkânlarının artması sonucunda dünyanın kültürel ve eğitsel gümrüğü olmayan büyük bir bütüne dönüştüğünden bahsetmekle yükümlüdür. Birbirinden bağımsız görünen birçok disiplinde yapılan çoğu araştırmanın iletişim ve bildirişim paydasında birleşmesinde elbette ki 20. yüzyılda modernite tarafından verilen sözlerin tutulamamasının büyük bir etkisi vardır; çünkü iletişim, 20.

yüzyılda hayal edilen ve arzulanan bir gereklilikken bugün, kontrol altına alınma ihtiyacı duyulan bir beceri hâline gelmiştir.

Yenilenen paradigmanın birden çok disipline yansıması sonucu, eğitim sisteminin iletişim ve eylem temelli olması gerekliliği, uzun yıllardan bu yana tartışılmış ve Türk eğitim sisteminde 2000’li yılların başında resmî olarak uygulama alanı kazanmıştır. 1900’lü yılların başında kaleme alınan çalışmalar, bilgiye sahip olmaktan ziyade bilgiyi üretmekten bahsetmekteyken bugün, üretim de yeterli ölçüt kabul edilmemekte, yeni ve orijinal bağlama sahip bütünlere ulaşma gerekliliği ön plana çıkarılmaktadır. Yeni ve orijinal bir bütün ise yaratıcılıkla eşdeğer bir beceri olarak kabul edilmektedir. Yaratıcılık, felsefî temele sahip olan eğitim yaklaşımlarına da temel oluşturmuş, böylece yenilenen eğitim sistemleri içerisinde neredeyse tüm yaklaşımlarda yer sahibi olan yaratıcı drama yöntemi, yeni ve orijinal bütünlere ulaşmak için bir başvuru köprüsü durumuna gelmiştir.

İnsanlık, gelişim evreleri boyunca kendisiyle beraber ilerleyen, tanıdık olan kavramları tanımlamakta çelişki yaşamaktadır. Birden çok disiplinin ilgi alanı içerisinde olan kavramların karşılaştığı içerik çelişkisi durumu, yaratıcılık ve yaratıcı drama için de geçerli olmuş, disiplinler hatta yaklaşımlar içinde dahi yaratıcılık ve yaratıcı drama kavramları, farklı tanımlamalara sahip olmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak literatürde yaratıcı dramayı bir yöntem, bir teknik, bir yaklaşım veya bir disiplin olarak gören farklı kaynaklar mevcuttur.

Bu çalışma, yaratıcı dramayı eğitsel boyutu içerisinde bir yöntem olarak ele almaktadır. Araştırma, dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bir model önerisi hazırlama isteği üzerine oluşturulmuştur.

Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu belirlenmiş, problem durumundan hareketle denenceler tespit edilmiş; amaç, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır. İkinci bölümde araştırmanın temellendiği kavramsal çerçeve yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmada kullanılan yöntem tanıtılmış; araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir. Dördüncü bölümde alt problemlere ilişkin bulgu ve yorumlar açıklanmış, beşinci bölümde elde edilen sonuçlar ve sonuçlara yönelik farklı disiplinlere atfedilen önerilere yer verilmiştir. Ekler bölümünde ise önerilen modeli içeren atölye planları, veri toplama formları, doküman çözümlemeleri ve izin belgeleri paylaşılmıştır.

Bir doktora tezi, çoğu zaman bir mucize değildir ve dünyanın kaderini değiştiremez. Fakat tek bir bireye dahi toplum için faydalı olabileceğini hissettirebilmesi, onu anlamlı kılar. Bu araştırmanın tamamlayıcısı olarak talih karşıma öyle insanlar çıkarmıştır ki yaptığım işlerle topluma faydalı olabileceğime beni inandırmış ve güçlendirmiştir. Yaptıklarım ve yarattıklarım mucize olmasa bile.

Bilimin ancak beyinle, yürekle ve sevgiyle yapılabilceğini bizlere gösteren değerli hocam Prof. Dr. Alemdar Yalçın, bilimin ekip işi olduğunu anlamamızı sağlayan tez danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Gıyasettin Aytaş, bilimin sadece fikir oluşumu olmadığını, uygulama ve düzenlemeyle ilerleyebileceğini defaatle gösteren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Kemalettin Deniz, bilimin sadece akademide değil, uygulamada işlevselliğini sezmemi sağlayan değerli hocam Dr. Fatma Önalın Akfırat, bilimin özveri ve öncelik olduğunu öğrendiğim hocalarım Yrd. Doç. Dr. Yusuf Doğan ve Okt. Dr. Aliye Uslu Üstten. Sizden edindiğim her davranış ve usul için minnettarım.

Bölüm başkanım sayın Prof. Dr. Necati Demir, uygulama okulunu tespit etmemi sağlayan sevgili annem, babam ve her “an” yanımda olan ablam Seçil Uysal, aynı mesleği paylaşmakla gurur duyduğum arkadaşlarım Öğr. Gör. Dr. Ülker Şen, Arş. Gör. Müzeyyen Altunbay, Arş. Gör. Çağla Atmaca, gelecekte iyi bir bilim kadını olacağına inancımın tam olduğu sevgili Aydan Fincan, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde 2010-2013 yılları arasında dersine girme fırsatı bulduğum genç meslektaşlarım, Atatürk İlkokulu 2012/2013 Eğitim Öğretim Yılı 7. sınıf öğrencileri. Bana inandığınız ve güvendiğiniz için sizleri her andığımda teşekkür edeceğim, yarattığım ve yaptıklarım mucize olmasa bile.

Başak Uysal

ÖZET

DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA YARATICI DRAMA TEMELLİ BİR MODEL ÖNERİSİ

UYSAL, Başak

Doktora, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Ocak, 2014, XXII+ 350 sayfa

Bu araştırmanın amacı, dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik yaratıcı drama temelli bir model önerisi sunmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır.

Araştırma, Ankara ili Sincan ilçesi Atatürk İlkokulunda 2012/2013 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde eğitim gören 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Sürecin başında deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu’ndan alınan bilgilerden hareketle atölye planlarında gerekli ön düzenlemeler yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin dinleme becerisine yönelik yeterliliklerini tespit edebilmek amacıyla öğrencilere Dinleme/İzleme Becerisi Testi, konuşma becerilerini tespit edebilmek amacıyla Konuşma Becerisi Testi sözlü ve yazılı kayıt altına alınarak uygulanmıştır. Araştırma, deney grubuyla devam ettirilen 56 saatlik bir atölye çalışması üzerine temellendirilmiş ve atölye süreci, görsel kayıt altına alınarak 3 alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız biçimde değerlendirilmiştir. 14 hafta sonunda deney ve kontrol grubu öğrencileriyle son test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan form ve materyaller, alt problemlere göre belirlenerek özelleştirilmiştir. Atölye uygulaması gerçekleştirilen grubun ön yaşantıları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, dinleme öğrenme alanına yönelik yeterliliklerini ölçmek amacıyla “Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu”, konuşma alanına yönelik yeterliliklerini ölçmek amacıyla “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”, nicel

verileri nitel verilerle kıyaslayabilmek amacıyla “Öğrenci Günlükleri”, atölye kamera kayıtları ve araştırmacı tarafından doldurulan “Raportör Günlüğü” kullanılmıştır. Kişisel Veri Bilgi Formu, Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu ve Konuşma Becerisi Gözlem Formuna yönelik verilerin ilk ve son analizlerinde SPSS 21.0 Paket Programı, öğrenci ve raportör günlüklerinin analizinde ise NVIVO 9 Paket Programı kullanılmıştır.

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.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Dinleme/İzleme, Konuşma, Eğitsel Oyun, Model

ABSTRACT**A CREATIVE-DRAMA BASED MODEL SUGGESTION IN ENHANCING
LISTENING AND SPEAKING SKILLS****UYSAL, Başak****PhD, Turkish Language Teaching Department****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ****January, 2014, XXII+ 350 pages**

This study aims to provide a creative drama-based model to enhance listening and speaking skills. Thus, mixed-method reserach including both quantitative and qualitative research methods was employed.

The study was carried out with 7th grade students studying at Sincan Atatürk Primary School during the spring semester of the academic year 2012/2013. Personal details form, listening and speaking pre-tests were presented and employed to all students in both experimental and control groups.

The study is based on 56-hour workshop applied in the experimental group and post-tests were employed to students in experimental and control groups after 14 weeks. The forms and materials used to collect data in this study were specialised according to the sub-problems. “Personal Details Form” was used to get informed about the previous experiences of the group on which workshop was applied, “Listening Skill Observation Form” was used to test students’ listening proficiency, “Speaking Skill Observation Form” was used to test students’ speaking proficiency and finally “Student Diaries” and “Reporter Diary” were used to compare and contrast quantitative and qualitative data.

Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 21 was utilized in the first and last data analyses of Personal Details Form, Listening Skill Observation Form and Speaking Skill Observation Form while NVIVO 9 was utilized for analysing student and reporter diaries. It has been found out that creative-drama based workshop model has increased academic success of the experimental group significantly. Additionally, it has been revealed by NVIVO

9.0 results that in the experimental group, those who perceive creative drama process as “game” have gained more academic success compared to those who perceive it as “method”.

Keywords: Creative Drama, Listening, Speaking, Educational Game, Model

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XVI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIX
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XX
KISALTMALAR LİSTESİ	XXII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	18
1.3. Araştırmanın Önemi.....	19
1.4. Varsayımlar.....	20
1.5. Sınırlılıklar	21
1.6. Tanımlar.....	21
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	24
2.1. Yaratıcılık.....	24
2.1.1. Yaratıcılıkta Dinî Algı.....	25
2.1.2. Sanatsal Algı ve Yaratıcılık	28
2.1.3. Pozitif Bilimler ve Yaratıcılık Algısı	30
2.1.3.1. Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcılık Algısı.....	33
2.1.4. Yaratma Süreci.....	34
2.1.5. Yaratmanın Üç Boyutu.....	36
2.1.6. Yaratıcılığın İlkeleri.....	38

2.1.6.1. Karşılaşma.....	38
2.1.6.2. Sınırlanma.....	39
2.1.6.3. Esneklik.....	39
2.1.6.4. Kendiliğindenlik.....	40
2.2. Oyun.....	40
2.2.1. Oyunun Tarihî Gelişimi.....	43
2.2.2. Oyun ve Yaratıcılık.....	46
2.2.3. Oyun Türleri.....	49
2.2.3.1. Eğitsel Oyun.....	51
2.2.3.1.1. Bilgisayar Oyunları.....	52
2.2.3.1.2. Nesne Oyunları.....	54
2.2.3.1.3. Algı Oyunları.....	55
2.2.3.2. Dramatik Oyun.....	55
2.2.3.2.1. Sosyodramatik Oyun.....	57
2.2.3.2.2. Terapötik Oyun.....	57
2.2.3.2.3. Psikodramatik Oyun.....	59
2.2.3.3. Eğitsel Oyun ve Dramatik Oyunun Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi.....	59
2.3. Yaş Grubu Özellikleri.....	60
2.4. Drama ve Dram Sanatı.....	66
2.5. Yaratıcılık, Oyun ve Drama.....	68
2.6 Yaratıcı Drama.....	69
2.6.1. Yaratıcı Dramanın Aşamaları.....	74
2.6.1.1. Isınma/Oynama.....	75
2.6.1.2. Doğaçlama.....	77
2.6.1.3. Değerlendirme.....	78
2.6.2. Yaratıcı Dramanın Bileşenleri.....	78
2.6.2.1. Lider.....	78
2.6.2.2. Katılımcı.....	79
2.6.2.3. Mekân.....	79

2.6.3. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler.....	80
2.6.3.1. Dramatizasyon.....	80
2.6.3.2. Doğaçlama.....	82
2.6.3.3. Liderin Role Girmesi.....	85
2.6.3.4. Bilinç Koridoru.....	86
2.6.3.5. Donuk İmge.....	86
2.6.3.6. Fotoğraf Karesi.....	87
2.6.3.7. Geri Dönüş.....	87
2.5.3.8. Dedikodu Halkası.....	87
2.5.3.9. Pantomim.....	87
2.5.3.10. Akışkan Heykeller.....	88
2.5.3.11. Sıcak Sandalye.....	88
2.5.3.12. Rol Kartları.....	88
2.5.3.13. Rol Yapma/Rol Oynama.....	88
2.5.3.14. Son Sahne.....	89
2.6.4. Süreçsel Drama.....	90
2.6.5. Yaratıcı Drama ve Tiyatro.....	90
2.6.7. Temel Beceriler ve Yaratıcı Drama.....	94
2.6.8. Eğitsel Yaklaşımlar ve Yaratıcı Drama.....	95
2.6.8.1. Davranışçı ve Geleneksel Yaklaşımlar.....	96
2.6.8.2. Bilişsel Yaklaşımlar.....	97
2.6.8.2.1. İletişimsel Yaklaşım.....	98
2.6.8.2.2. İşlevsel-Kavramsal Yaklaşım.....	94
2.6.8.3. Yapılandırıcı Yaklaşımlar.....	100
2.6.9. Yaratıcı Drama ve Dil Öğretimi.....	101
2.6.9.1. Dinleme Becerisi.....	102
2.6.9.1.1. Dinleme Türleri.....	106
2.6.9.2. Konuşma Becerisi.....	107
2.6.9.2.1. Konuşma Türleri.....	110

3. YÖNTEM.....	111
3.1. Araştırmanın Modeli.....	111
3.2. Evren ve Örneklem.....	112
3.3. Verilerin Toplanması.....	113
3.4. Verilerin Analizi.....	118
3.4.1. Konuşma Becerisi Ön Deneme İstatistikleri.....	119
3.4.2. Dinleme Becerisi Ön Deneme İstatistikleri.....	120
3.4.3. Konuşma Becerisi Son Test Deneme İstatistikleri.....	127
3.4.4. Dinleme Becerisi Son Test Deneme İstatistikleri.....	130
4. BULGULAR ve YORUM	136
4.1. 7. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	136
4.2. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Oyun Oynama Alışkanlıklarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	138
4.3. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Konuşma Becerisi Ön Test Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	146
4.4. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Dinleme Becerisi Ön Test Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	148
4.5. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Geleneksel Yöntem ve Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımının Kıyaslanmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	149
4.6. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Geleneksel Yöntem ve Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımının Kıyaslanmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	155
4.7. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Katılımcı Günlüklerine Yansımasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	162
4.8. Yaratıcı Drama Algısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	171
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	192
5.1. Sonuç.....	192
5.2. Öneriler.....	194

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	194
5.2.2. Ana Dili Eğitimcilerine Yönelik Öneriler.....	195
5.2.3. Ders Materyali Hazırlayıcılarına Yönelik Öneriler.....	195
5.2.4. Lisans/Lisans Üstü Eğitim Veren Kurumlara Yönelik Öneriler.....	196
5.2.5. Eğitim Kurumu Yöneticilerine Yönelik Öneriler.....	196
KAYNAKÇA.....	197
EKLER.....	211
EK 1: Konuşma Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu.....	211
EK 2: Dinleme Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu.....	212
EK 3: Dinleme/İzleme 1. Test.....	213
EK 4: Dinleme/İzleme 2. Test.....	222
EK 5: Dinleme/İzleme 3. Test.....	224
EK 6: Dinleme/İzleme 4. Test.....	217
EK 7: Dinleme/İzleme 5. Test.....	219
EK 8: Dinleme/Konuşma Testi Rol Kartları.....	229
EK 9: Sözlü Anlatım Konuları.....	230
EK 10: Kişisel Bilgi Formu.....	231
EK 11: Model Önerisine Yönelik Atölye Planları.....	234
EK 12: Araştırmacı İzin Belgesi.....	279
EK 13: Deney Grubu Hazırlıksız Konuşma Kayıtları Deşifresi.....	280
EK 14: Deney Grubu Karşılıklı Konuşma Kayıtları Deşifresi.....	295
EK 15: Kontrol Grubu Hazırlıksız Konuşma Kayıtları Deşifresi.....	311
EK 16: Kontrol Grubu Karşılıklı Konuşma Kayıtları Deşifresi.....	325
EK 17: Dinleme Becerisi Kazanım Dağılım Tablosu.....	335
EK 18: Konuşma Becerisi Kazanım Dağılım Tablosu.....	336
EK 19: Deney Grubu Katılımcı Günlüklerinden Örnekler.....	337
EK 20: Atölye Uygulama Görselleri.....	339
EK 21: Araştırmacı Uygulama Yeterlilik Belgeleri.....	343

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Türkiye’de Yaratıcı Drama Alanında Yapılan Çalışmaların Disiplinlere Göre Dağılımı.....	10
Tablo 2: Eğitsel Oyun ve Dramatik Oyunun Karşılaştırmalı Değerlendirmesi.....	60
Tablo 3: Yaratıcı Drama ve Tiyatronun Bileşenleri.....	93
Tablo 4: Dramanın Kazandırdığı Temel Beceriler ve Eğitim Programlarında Amaçlanan Temel Becerilerin Karşılaştırılması	95
Tablo 5: Karma Yöntem Aşamaları.....	112
Tablo 6: Dinleme Becerisi Gözlem Formu’na Yönelik Uzman Görüşleri.....	114
Tablo 7: Konuşma Becerisi Gözlem Formu’na Yönelik Uzman Görüşleri.....	115
Tablo 8: Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli.....	117
Tablo 9: İç Tutarlılığa Yönelik Cronbach Alpha Değerleri.....	119
Tablo 10: Değişkenler Arası İlişkiye Yönelik r Değerleri.....	120
Tablo 11: Konuşma Ön Testi 1. Ölçüt Değerlendirmeleri için Tanımlayıcı İstatistikler.....	120
Tablo 12: Konuşma Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği.....	121
Tablo 13: Konuşma Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği.....	121
Tablo 14: Konuşma Ön Testi 2. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	122
Tablo 15: Konuşma Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği.....	122
Tablo 16: Konuşma Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği.....	123
Tablo 17: Dinleme Ön Testi 1. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	123
Tablo 18: Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği.....	124
Tablo 19: Dinleme Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği.....	124

Tablo 20: Dinleme Ön Testi 2. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	125
Tablo 21: Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği.....	125
Tablo 22: Dinleme Becerisine Yönelik Grup İç Korelasyon İstatistiği.....	126
Tablo 23: Dinleme Ön Testi 3.. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	126
Tablo 24: Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği.....	126
Tablo 25: Dinleme Becerisine Yönelik Grup İç Korelasyon İstatistiği.....	127
Tablo 26: Konuşma Son Testi 1. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	128
Tablo 27: Konuşma Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği.....	128
Tablo 28: Konuşma Becerisine Yönelik Grup İç Korelasyon İstatistiği.....	129
Tablo 29: Konuşma Son Testi 2. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	129
Tablo 30: Konuşma Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği.....	129
Tablo 31: Konuşma Becerisine Yönelik Grup İç Korelasyon İstatistiği.....	130
Tablo 32: Dinleme Son Testi 1. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	131
Tablo 33: Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği.....	131
Tablo 34: Dinleme Becerisine Yönelik Grup İç Korelasyon İstatistiği.....	132
Tablo 35: Dinleme Son Testi 2. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	132
Tablo 36: Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği.....	132
Tablo 37: Dinleme Becerisine Yönelik Grup İç Korelasyon İstatistiği.....	133
Tablo 38: Dinleme Son Testi 3. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler.....	133
Tablo 39: Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği.....	134
Tablo 40: Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yaş ve Cinsiyet Dağılımı.....	136
Tablo 41: Konuşma Becerisi Ön Testi Uzman Ortalamaları.....	146
Tablo 42: Konuşma Becerisi Ön Test Sonuçlarına Yönelik Levene ve t Testi.....	147

Tablo 43: Konuşma Becerisi Ön Testi Uzman Ortalamaları.....	148
Tablo 44: Bağımsız Örnek T Testi İstatistikleri.....	149
Tablo 45: Konuşma Becerisi Son Test Sonuçları Grup İstatistikleri.....	150
Tablo 46: Bağımsız Örnek T Testi İstatistikleri.....	150
Tablo 47: Konuşma Becerisi Eşli Örneklem Veri İstatistikleri	153
Tablo 48: Konuşma Becerisine Yönelik Eşli Örneklem Test İstatistikleri.....	153
Tablo 49: Konuşma Becerisi Son Test Sonuçları Grup İstatistikleri.....	154
Tablo 50: Konuşma Becerisi Bağımsız Örnek T Testi İstatistikleri.....	155
Tablo 51: Dinleme Becerisi Eşli Örneklem Veri İstatistikleri.....	159
Tablo 52: Dinleme Becerisi Eşli Örneklem Test İstatistikleri.....	159
Tablo 53: Dinleme Becerisi Son Test Sonuçları Grup İstatistikleri.....	160
Tablo 54: Dinleme Becerisi Bağımsız Örnek T Testi İstatistikleri.....	161
Tablo 55: Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Puan Ortalamaları.....	161
Tablo 56: Süreçte Kullanılan Yaratıcı Drama Tekniklerinin Haftalara Göre Dağılımı.....	165

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yaratıcılığın Üç Boyutu.....	37
Şekil 2: Yaratıcılık, Oyun ve Drama Kavramlarının Şemalanışı.....	68

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Henry Ford için TasarlananYapılabilirlik Temelli Afiş.....	5
Resim 2: Barack Obama'nın 2008 Yılı Seçim Afişi.....	6
Resim 3: Yapılabilirlik Temalı Afiş Örnekleri.....	6
Resim 4: Avrupa Konseyi Youth Projesi Afiş Örneği (Youth in Action).....	7
Resim 5: Libro de Juegos'ta Yer Alan Oyunların Çizimi: Satranç, Zar Oyunu, Tavla.....	44
Resim 6: 19. Yüzyıl Temelli Gençlik Draması Örneği.....	71
Resim 7: Son Sahne Uygulaması Örneği.....	89
Resim 8: Maske Uygulaması Örneği.....	87

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: PISA 2012 Sonuçlarına Göre Okuma Becerisinin Gelişimi.....	3
Grafik 2: 5 Yıl Süreyle Öğrencilerin Yaratıcılık Yüzdeleri	5
Grafik 3: Yaratıcı Dramanın Aşamalarının Kurgusal Grafiği.....	74
Grafik 4: Deney Grubu Katılımcıları Bilgisayar Kullanma Süresi.....	138
Grafik 5: Kontrol Grubu Katılımcıları Bilgisayar Kullanma Süresi.....	138
Grafik 6: Deney Grubu Katılımcılarının Oynadıkları Oyunlar.....	139
Grafik 7: Kontrol Grubu Katılımcılarının Oynadıkları Oyunlar.....	139
Grafik 8: Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Bildikleri Oyun Sayısı.....	141
Grafik 9: Bilinen Ortalama Oyun Sayısı ile Bilgisayar Kullanımı Arasındaki İlişki.....	142
Grafik 10: Konuşma Anahtar Kelimesinin Katılımcı Günlüklerine Dağılımı.....	151
Grafik 11: Dinleme Anahtar Kelimesinin Katılımcı Günlüklerine Dağılımı.....	157
Grafik 12: Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Anahtar Kelimelerin Katılımcı Günlüklerine Dağılımı.....	163
Grafik 13: Deney Grubu Katılımcılarının Dinleme ve Konuşma Gelişim Oranları.....	172
Grafik 14: D1 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	170
Grafik 15: D2 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	174
Grafik 16: D3 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	175
Grafik 17: D4 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	176
Grafik 18: D5 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	177

Grafik 19: D6 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	178
Grafik 20: D7 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	179
Grafik 21: D8 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	180
Grafik 22: D9 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	181
Grafik 23: D10 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	182
Grafik 24: D11 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	183
Grafik 25: D12 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	184
Grafik 26: D13 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	185
Grafik 27: D14 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	186
Grafik 28: D15 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	187
Grafik 29: D16 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	188
Grafik 30: D17 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	189
Grafik 31: D18 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	190
Grafik 32: D19 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı.....	191

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
bk.	: Bakınız
CEF	: Common European Framework (Ortak Çerçeve Metni)
Çev.	: Çeviren
diğ.	: diğerleri
EARGED	: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı
Edt.	: Editör
IFIP	: The International Federation for Information Processing)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Katılım Sayısı
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
PISA	: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
Program	: İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı
s.	: Sayfa
ss	: Standart sapma
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

I. BÖLÜM

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın felsefi ve eğitsel temelini oluşturan kavramlara yer verilmiştir. Bu kavramlar; yaratıcılık, oyun, drama, yaratıcı drama, tiyatro, hedef kitleyi oluşturan yaş grupları ve dil becerileri olarak sınırlandırılmıştır. Belirlenen kavram havuzundan hareketle ilgili literatür taranmış, belirlenen çalışmalar özetlenerek araştırmanın hareket noktasını oluşturan problem durumu sunulmuştur.

Yaratıcı drama temelli model önerisini içeren problem durumunun belirlenmesinin ardından problem durumuna zemin teşkil etmesi için araştırma amacı tanımlanmıştır. Çalışmanın önemi ve önemi belirleyen çerçeve çizilmiş, araştırmaya yönelik sınırlılık ile varsayımlar belirlenmiş, araştırma içerisinde yer alan tanımların hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın tanımları içeren bölümünde, çalışmada ele alınan kavramlara yönelik bir sözlük oluşturmaktan ziyade, kavramların kabul ediliş biçimlerine yer vermek amaçlanmıştır.

1.1.1. Problem Durumu

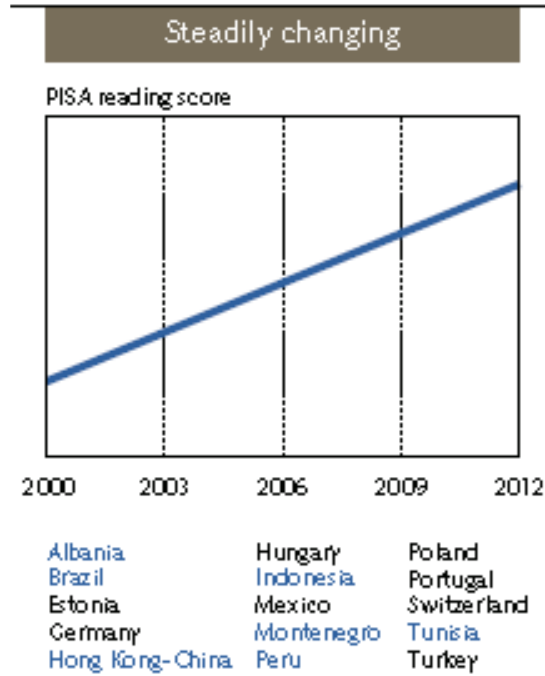
İnsanlığın geçtiği yol kavşaklarında karşısına çıkan yaratıcılık, keşif ve oluşturma güdüsü, farklı yol ayrımlarında farklı isimler almış, fakat insanlığın yoldaşlığını hiç bırakmamıştır. Bugün ise yaratıcılık, pozitif bilimlerin ışığında ilerlemeyi hedefleyerek eğitim etkinliklerinde de yer almaktadır. Bir eğitimci olan Robinson (2006), yaratıcılığın eğitimde okuryazarlık kadar mühim olduğunu ve her ikisine de aynı önemin verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Türk eğitim sistemi içerisinde de yaratıcılık, yenilenen öğretim programları ve değişen paradigmayla birlikte bir özel beceri yahut tercih olmanın ötesinde geçerek temel beceri kimliğine bürünmüştür.

Bilgiyi işlevselleştirme ve yapıya dönüştürmeye yönelik kuramlarda yaratıcılık, tek başına değildir: Bilgiden ziyade bilgiyi işleme ve yorumlama becerisi olarak tanımlanabilecek olan yaratıcılığın önemi, Türk eğitim sisteminin de dâhil olduğu proje kapsamında gerçekleştirilen bir sınavda kendisini göstermektedir. Uluslararası bir sınavı içeren Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA (The Programme for International Student Assessment) projesinde zorunlu eğitimin sonuna gelen 15 yaş grubu öğrencilerin sadece öğrendiklerinin ne kadarını hatırlayabildiklerinin değil, aynı zamanda öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterliklerinin; karşılaştıkları yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir (EARGED, 2010). Dolayısıyla bu sınav, modern toplumda yer alan bireyin toplum hayatının gerektirdiği temel becerilere ne derece sahip olduğunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Proje kapsamında gerçekleştirilen bu sınavda, bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlamanın yanı sıra bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtmak ve metni değerlendirme alt başlıkları yer almaktadır. 2006 yılına kıyasla Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 17 birim artmış olsa da (EARGED, 2010: 17) 2009 sonuçlarına göre Türkiye, bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama alt ölçeğinde 467, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama alt ölçeğinde 459, kendi düşüncelerini yansıtmak ve metni değerlendirme alt ölçeğinde 473 ortalama puanlarıyla Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı - OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) ortalamasının altında yer almaktadır.

2012 sonuçlarına göre ise Türkiye, 4.75 ortalama puanıyla; OECD ülkeleri arasında Şili, Estonya, Almanya, Macaristan, İsrail, Japonya, Kore, Lüksemburg, Meksika, Polonya, Portekiz, İsviçre ile birlikte okuma becerisini ilerleten bireylere sahip ülkeler arasında yer almaktadır (OECD, 2013: 18). Okuma becerisi açısından PISA sonuçları incelendiğinde, Türkiye'nin okuma puanının 2003-2012 yılları arasında 4.41'den 4.75'e yükseldiği görülmektedir (OECD, 2013, 182).,

Grafik 1

PISA 2012 Sonuçlarına Göre Okuma Becerisinin Gelişimi



(OECD, 2013)

Bireyin temel becerilerinin gelişim oranını değerlendirmeyi hedefleyen uluslararası nitelikteki bu sınav, eğitim sistemlerindeki paradigma değişmesinin bir habercisidir. Paradigma değişiminin temel çıkış noktası ve ilham kaynağı ise yaratıcılık/yaratma becerisinin geliştirilmesi olmuştur.

PISA projesi kapsamındaki sınavların sonucuna dayanılarak Türkiye’de uygulanan eğitim programlarının yaratıcı düşünme becerisine destek vermediğine yönelik bir genelleme oluşturulsa da bu genellemenin sadece Türkiye’ye özgü olmadığı da bilinmektedir. Robinson, yaratıcılıkla ilgili görüşünü “Çocuklar, gerçekten ne ile ilgilendiklerinden git gide uzaklaşmaktalar; çünkü onlar bunu yapacakları bir işe asla sahip olamayacaklar. (Robinson, 2006; akt. Larsen, Mottelson ve Kristiansen, 2011)” şeklindeki anekdotla belirtmektedir. Robinson, bu belirlemesiyle eğitimde girdi ve çıktı sürecinde yaratıcılığın zamanla azaldığını göstermiştir.

Yaratıcılık, en yaygın tanımların aksine, bir şey yaratma yetisi yahut sanatkâr olma becerisi değildir; farklı düşünebilme, sistematik rutin düşünce sisteminin dışına çıkabilme, alışılmışın dışını düşünebilme, yeni fikirler öne sürebilme, yaratıcılığın

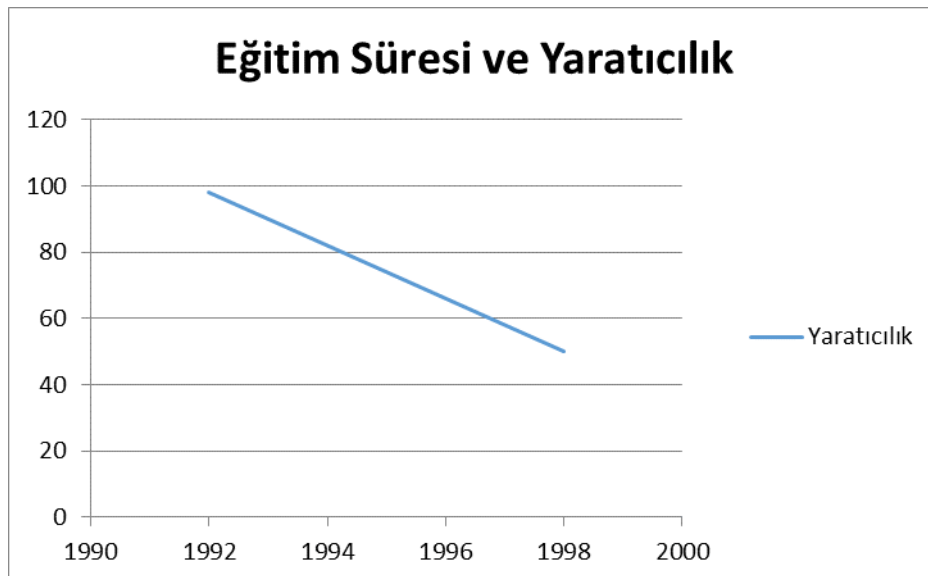
esasidir (Kristiansen, Mottelson ve Larsen, 2011: 11). Tidyman ve Butterfield (1966)’a göre yaratıcılık, çocukların doğuştan kazandıkları bir haktır ve hayal gücüne dayanmayan bir eğitimle engellenmediği sürece gelişip büyümeye devam eder (Tidyman ve Butterfield, 1966: 111). Saban (2005), “Çocuklar ve ergenler, göreceli olarak hayatta yeni olmanın da verdiği bir özellik ile doğal olarak yaratıcıdır; çünkü onlar toplumun geleneksel tutumları ile önyargıdan uzak ve beyni yıkanmamış bir konumdadırlar (Saban, 2005: 98-99).” diyerek Tidyman ve Butterfield’in tanımına destek vermektedir. Buradan hareketle tüm çocukların yaratıcı olduğu varsayımı düşünülebilmektedir; fakat uygulamalar, söz konusu bireylerin yaratıcı faaliyetler içerisinde bulunmadıklarını göstermekte, bu durum da kronik bir problem olarak tüm eğitim sistemleri içerisinde yer almaktadır.

Yaratıcılık temelli programların eksikliği, sadece Türk eğitim sisteminin problemi olarak görülmemektedir. George Land ve Beth Jarmon’un 1992 yılında yaptığı bir çalışmaya göre hemşirelik okulundaki öğrencilerin test sonuçlarına göre öğrenciler, %98 oranında dahi seviyesindedir. 5 yıl sonra aynı öğrencilere aynı test uygulandığında bu oranın %50’ye kadar düştüğü görülmüştür (bk. Grafik 2).

Robinson, bu süreçte öğrencilerin yaşadıkları problemi “büyümek” ve “eğitilmiş olmak” olarak açıklar ve şuna dikkat çeker: “Bizler çocuklarımızı doğrusal düşünce ve benzerliğe yönelterek bir sorunun yalnız bir doğru yanıtı olduğuna inandırarak eğitiyoruz. (Kristiansen, Mottelson ve Larsen, 2011: 12)”

Grafik 2

5 Yıl Süreyle Öğrencilerin Yaratıcılık Yüzdeleri (Land ve Jarmon, 1992)

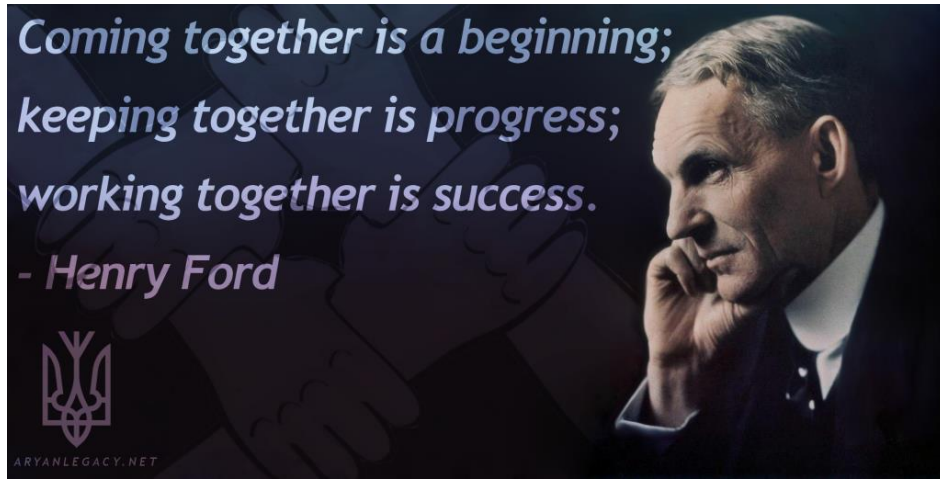


Bilim adamlarının yaratıcılık üzerine olan çalışmalarının sonucu, eleştiri oklarını eğitim sistemine çevirmektedir. Bireyi eğitim sisteminde katılımcı ve uygulayıcı konuma getirmenin ve yaratıcılığını işler durumda tutmanın en bilinen yolu, sürece dâhil etmektir. Yenilenen paradigma da bireye atfedilen görevlerin söylemden ziyade eyleme dönük olduğunu sergilemeyi amaçlamaktadır. Bu örnekler, eğitim sürecinde yaratıcılığın desteklenmekten ziyade azaltıldığını ve problemin sadece belirli bir eğitim sistemine ait olmadığını göstermektedir.

Topluluğa hitap etme, yapılabilirliği sergileme ve biz dilini kullanma, sadece dil eğitiminin mesul olduğu bir alan olmaktan çıkarak siyasi parti söylemlerinden reklam afişlerine kadar çok geniş bir alanı kapsaması sebebiyle bir tercihten öte zorunlu bir temel beceri hâline gelmiştir. Henry Ford’un 1956 yılında dile getirmiş olduğu, “Bir araya gelmek, başlangıçtır. Birlikte olmak, süreçtir. Birlikte çalışmak, başarıdır (Ford, 1956; akt. Car, 1966: 6).” sözü, 18. yüzyıl öncesi dönemde önemli olan biz dilinin modern çağa taşındığının işaretidir (bk. Resim 1).

Resim 1

Henry Ford için Tasarlanan Yapılabilirlik Temelli Afiş



Daha yakın dönemlerden “biz dili” temelli yapılabilirlik ifadelerine rastlamak mümkündür. Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Barack Obama’nın 2008 yılındaki seçim kampanyasında kullandığı “Yes We Can” (Evet, Yapabiliriz) sloganı (bk. Resim 2), kitap ve afişlerde görülen yapılabilirlik temalı ifadeler (bk. Resim 3), bu durumun tipik örnekleridir.

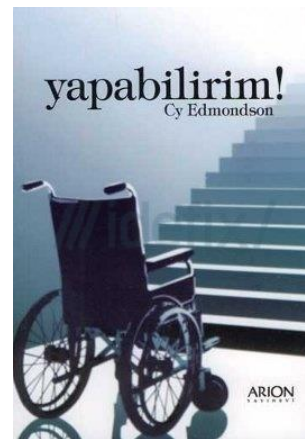
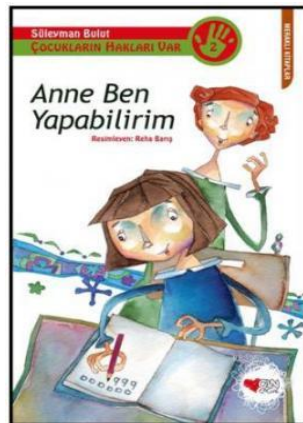
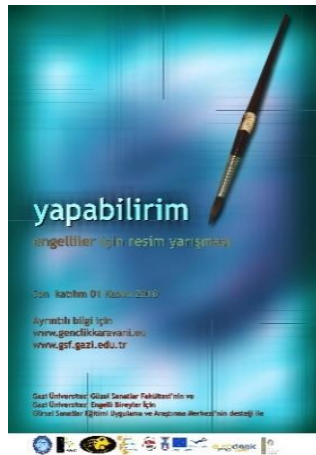
Resim 2

Barack Obama'nın 2008 Yılı Seçim Afişi



Resim 3

Yapılabilirlik Temalı Afiş Örnekleri



Yapılabilirlik duygusunu harekete geçirmeye yönelik oluşturulan bu sloganlar, hem üretenlerin yaratıcılığını hem de bu sloganlarla karşılaşanların yaratıcı düşüncelerini harekete geçirmeyi amaçlamaktadır.

Yapabilme yeterliliği, eğitim programları içerisinde de yer almakta ve yapılabilirliğin sorgulanış biçimi, eğitim programlarında bireyden beklenen yeterliliklerin ifade edilişinde de kendisini göstermektedir. Yapılabilirliğe yönelik paradigma değişimine bir diğer örnek de yabancı dil öğretimi alanında görülmektedir. Yabancı dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesine yönelik ortak bir çerçeve oluşturmayı amaçlayan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni-CEF (Common European Framework), bireyden beklenen dil yeterliliklerini “yapılabilirlik ifadeleri” (can do statements) ile değerlendirmekte ve bu şekilde ifade etmektedir.

Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Comenius, Leonardo da Vinci, Erasmus ve Grundtvig eğitim programlarında kullanılan dil ve üsluba bakıldığında da “biz” dilinin ve yapılabilirliğin ön plana çıktığı görülmektedir. Avrupa Konseyi bünyesindeki Youth projeleri dâhilinde gerçekleştirilen Herkes Farklı Herkes Eşit (All Different All Equal) temalı afiş, bu durumun bir diğer somut örneğidir (bk. Resim 4).

Resim 4

Avrupa Konseyi Youth Projesi Afiş Örneği (Youth in Action)



Eğitim ve öğretimin tüm aşamalarında, uygulamaya yönelik bir yaklaşımın arzulanmakta olduğu, evrensel düzlemde görülmektedir. Eğitim projelerinden politik söylemlerdeki sloganların içeriğine dek yansıyan eylem temelli yaklaşım, eğitim yöntem ve tekniklerine de etki etmekte ve katılımcıları uygulamaya dâhil olmaya teşvik etmektedir. Yaratıcılığı ve oluşturmayı esas alan bir temel yaklaşımın kullanacağı

yöntem ve tekniklerin sadece alıcı değil, aynı zamanda verici ve etkileşimli yöntem ve teknikler olması beklenmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle yaratıcı drama, yapılandırmacı ve birey temelli eğitim sistemlerinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri hâline gelmiştir.

Bilgiden ziyade becerinin ön plana olduğu disiplinlerin başında gelen dil eğitiminde ise yaratıcı drama, farklı yaklaşımların çatısının altında sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak bilinmektedir. Yaratıcılığın ve dil eğitiminin ortak paydasının devamlılık ve süreklilik olduğu göz önüne alındığında dil eğitiminde yaratıcılığı temel alan bir yöntemin kullanılması, geleneksel yöntemler içerisinde sadece teknikleri boyutuyla yer alarak kaybolmadığı ve devamlılık arz ettiği sürece etkili olmaktadır.

Dil eğitiminde birlikte yapıp birlikte geliştirmeyi esas alan yaratıcı drama temelli bir model önerisi oluşturabilmek için öncelikle neredeyse “dram” kelimesiyle yaşıt kabul edilebilecek literatürü incelemek gerekmektedir. Söz konusu literatür, akademik çalışmalarla sınırlandırıldığında farklı gruplamalar oluşturmak mümkündür. Ulusal ve evrensel ekseninde inceleme yapıldığında mevcut literatür, yurt içi ve yurt dışı çalışmalar şeklinde gruplandırılabilir. Literatür, ulusal düzlemde ve kurum bazında incelendiğinde sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen akademik temelli projeler ve üniversitelerde tamamlanan tezler şeklinde iki grup oluşmaktadır. Yaratıcı drama temelli çalışmalar felsefi ve kuramsal boyutta incelendiğinde ise mevcut literatürü, yaratıcı dramayı disiplin olarak ele alan çalışmalar ve yaratıcı dramayı eğitim yöntemi olarak ele alan çalışmalar şeklinde ele almak mümkündür.

Yaratıcı dramanın disiplinler arası boyutu dikkate alındığında bir diğer sınıflama yöntemi olarak çalışma alanları dikkate alınabilir. Tablo 1’de 1981-2013 yılları arasında Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılan çalışmaların ait olduğu disiplinlere göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 1

Türkiye’de Yaratıcı Drama Alanında Yapılan Çalışmaların Disiplinlere Göre Dağılımı (1981-2013 Yılları)

Disiplin	Lisansüstü Çalışma Sayısı
İngilizce Öğretimi	29
Okul Öncesi Eğitimi	27
Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	24
Öğretmen Eğitimi	24
Fen Bilgisi Öğretimi	21
Türkçe Eğitimi	19
<i>Dil Bilgisi Öğretimi</i>	2
<i>Dinleme Eğitimi</i>	1
<i>Konuşma Eğitimi</i>	2
<i>Yazma Eğitimi</i>	10
<i>Okuma Eğitimi</i>	4
Matematik Öğretimi	15
Sanat Eğitimi	11
Disiplin Olarak Yaratıcı Drama Eğitimi	10
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	7
Müzik Eğitimi	7
Yetişkin Eğitimi	7
Sahne Sanatları ve Dramaturji Eğitimi	5
Özel Eğitim	4
İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğretimi	4
Beden Eğitimi	3
Coğrafya Öğretimi	3
Temel Beceri Öğretimi	3
Türk Edebiyatı Öğretimi	3
Fransızca Öğretimi	2
Yaratıcılık Eğitimi	2
Türk Soylulara Türkçe Öğretimi	1
Psikoloji Öğretimi	1
Bilişim Teknolojileri Öğretimi	1
Çocuk Edebiyatı Öğretimi	1
Mimarlık Eğitimi	1
Psikoloji Eğitimi	1

(YÖK, 2013)

Tablo 1 incelendiğinde yaratıcı dramanın bir disiplin yahut yöntem olarak eğitimin farklı alanlarında sıkça çalışma konusu hâline getirildiği görülmektedir. Bu nedenle alana yönelik yapılacak bir çalışmanın söz konusu literatürden bağımsız hareket ederek yeni bir çerçeve oluşturma iddiası, malumu ilam etmekten öteye gidemeyecektir. Bu gerçekten hareketle yukarıdaki tabloda birer istatistik olarak ele alınan çalışmalar, çalışmanın devam eden bölümünde gerçekleştirilen araştırmayla en az ilgili olandan en çok ilgili olana doğru değerlendirilmiştir.

2003 yılında Serhat Köklü tarafından “Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi” isimli yüksek lisans tezi tamamlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesini “Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitici drama, 7. sınıfta şiir, 8. sınıfta öykü türünden bir metnin anlaşılmasında ve hatırlanmasında düz okuma tekniğine göre daha etkilidir. Eğitici drama teknikleri, dinlediğini anlamada ve hatırlamada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Köklü, 2003).

2008 yılında Emre Kazıcı tarafından “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi” isimli yüksek lisans tezi tamamlanmış, araştırmada yaratıcı drama yöntemi bünyesinde bir teknik olarak kullanılan dramatizasyon, başlı başına bir yöntem olarak ele alınmıştır. Araştırma; bir gruba dramatizasyon yöntemi, diğer gruba öykü okuma tekniği uygulaması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Kazıcı, 2008). Araştırma, yaratıcı dramada sıklıkla kullanılan bir teknik olan dramatizasyonu tek başına bir yöntem olarak kabul etmekte ve araştırmacı tarafından dramatizasyon ve drama kavramları arasında kesin bir ayrım olmadığı ifade edilmektedir (Kazıcı, 2008: 20). Bununla birlikte araştırma, ana dili eğitiminde bir yaratıcı drama tekniğinin kullanımına yönelik eksen oluşturması bakımından önem arz etmektedir.

Kazıcı tarafından atasözlerinin öğretimi amaçlı yapılan çalışmayla aynı eksenle alınabilecek bir diğer çalışma 2011 yılında Zülal Şenol tarafından “Deyimlerin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Öğretimi” adıyla tamamlanmıştır. Türkçenin zengin söz varlığının en önemli unsuru olan deyimlerin öğretiminde yaratıcı dramanın etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada, kullanılacak deyimler seçilen gruplara uygulanan bir anket

sonucu belirlenmiştir. Ankette yer alan deyimler, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi müfredatından hareketle hazırlanmıştır. Araştırma için belirlenen 10 adet deyim öğretimi, birinci gruba geleneksel yöntem, ikinci gruba ise drama yöntem ve teknikleri uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda drama yöntem ve tekniklerinin uygulandığı grubun deyimleri öğrenebilme başarılarındaki kalıcılık ve etkililiğin geleneksel yöntemin uygulandığı gruptan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Şenol, 2011). Her iki çalışma, ontolojik boyuta sahip olan atasözleri ve deyimler gibi kalıp ifadelerin öğretiminde yaratıcı dramanın işlevsel bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Kalıp ifadelerin yanı sıra dil kuralları ve kalıplarının öğretiminde de yaratıcı dramadan yararlanıldığı Tablo 1’den anlaşılmaktadır. 2009 yılında Emine Selmanoğlu tarafından “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans tezi tamamlanmıştır. “İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi nedir?” şeklindeki problem cümlesinden hareket edilen çalışmada, 5. sınıf Türkçe dersinde yer alan dil bilgisi konuları ağırlıklı olarak ele alınmıştır. Ön test ve son testin klasik çoktan seçmeli sınav şeklinde tasarlandığı çalışmada deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı drama uygulamaları neticesinde kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Selmanoğlu, 2009). Ön test ve son testin sadece klasik çoktan seçmeli sınavdan oluşması her ne kadar yaratıcı drama değerlendirmeleri için çelişki yaratsa da araştırma, içerdiği atölye planları bakımından orijinal bir boyuta sahiptir.

Selmanoğlu’nun çalışmasının ait olduğu alt disiplin dil bilgisi kabul edilirse 2011 yılında Erhan Yeşilyurt tarafından “6. Sınıflarda Yapım Eklerinin Öğretimine Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezini de aynı kapsamda değerlendirmek mümkündür. Bu tezin amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinde Türkçe dersinde dil bilgisi becerilerinden yapım eklerinin öğrenimi açısından yaratıcı drama yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı grup arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını görmek olarak araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Yapım eklerine yönelik Türkçe Öğretimi Programı’nda yer alan 2 kazanımdan hareketle araştırmada veri toplama aracı olarak yapım eklerinin ne derece bilindiğini anlamaya yönelik yirmi soruluk ölçek formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yapım ekleri konusunda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan öğretimin geleneksel yöntemlerle yapılan öğretime göre daha etkili olduğu görülmektedir (Yeşilyurt, 2011).

Yeşilyurt, araştırmasını 4 hafta ile sınırlamış ve araştırmanın son bölümünde söz konusu haftalara yönelik planlara yer vermiştir.

Yaratıcı drama yöntemiyle dil öğretimine yönelik çalışmalar, ilköğretim ile sınırlı değildir. Ortaöğretim seviyesinde de yaratıcı dramanın işlevselliğini gösteren çalışmalar literatürde mevcuttur. 2007 yılında Ali Kodaz tarafından “9. Sınıflarda Dil Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği” isimli yüksek lisans tezi tamamlanmıştır. Bu tezde drama, dil öğretiminde yardımcı bir yöntem olarak ele alınmış ve dil bilgisi konularının öğretiminde yaratıcı drama temelli etkinliklerden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda yaratıcı drama yönteminin dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Kodaz, 2009).

Ortaöğretimde yaratıcı dramanın kullanımına yönelik bir diğer çalışma, Ercüment İşleyen’e aittir. 2009 yılında Ercüment İşleyen tarafından “Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Katkısı” isimli yüksek lisans tezi tamamlanmıştır. Araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen 11 adet drama etkinliğiyle sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin drama yöntemlerini derslerinde fazla kullanmadıkları ve yol gösterici bir kaynağın bulunmadığı, araştırmacı tarafından tespit edilmiştir (İşleyen, 2009). Aynı çalışma kapsamında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yaratıcı drama hakkındaki görüş ve düşüncelerine de yer verilmiştir.

2006 yılında Binnur Cömertpay tarafından “Dramanın 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi” isimli tez tamamlanmıştır. Araştırma, disiplin olarak okul öncesi eğitimi çerçevesinde düşünülse de dil edinimi ve ana dili edinim sürecini ele alması bakımından mevcut araştırma için önem arz etmektedir. Araştırmacı tarafından katılımcılarla birlikte gerçekleştirilen atölye çalışmaları sonucunda deney grubundaki okul öncesi çağı öğrencilerinin cümle kurma becerilerinin geliştiği ve sözcük hazinelerinin önceye kıyasla arttığı gözlenmiştir (Cömertpay, 2006).

Okul öncesi dönemde dil edinimine yönelik yaratıcı drama kaynaklı bir diğer çalışma, Uyar (1995) tarafından “Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklarda Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” adıyla tamamlanmıştır. Deneysel nitelikteki araştırmanın ömeklem grubunu; yaşları 60-72 ay arasında değişen 40 çocuk oluşturmuştur. Deney grubu için eğitim aşaması, toplam 13 haftalık bir programı

içermiştir. Elde edilen verilere dayanılarak çocuklara uygulanan destekleyici eğitimde drama programının etkili olduğunu ve bu eğitim sonucunda çocukların; alıcı dil gelişim düzeylerinde, ifade edici dil gelişim düzeylerinde, sözcük dağarcıklarında ve bunların sonucu olarak da dilin kullanılmasında oldukça önemli bir gelişmeye sebep olduğu bulunmuştur (Uyar, 1995). Sözcük öğretimini önceleyen ve konuşma becerisini destekleyen bu çalışmayı okul öncesi eğitimi disiplini çatısı altında değerlendirmekle beraber dil eğitimi çatısında da incelemek gerekmektedir.

Okul öncesi eğitimi disiplini içerisinde yer alan dil edinimi ve yaratıcı drama eksenli bir diğer çalışma, Bilgen Çakır'a aittir. Çakır, "Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği" isimli yüksek lisans tezinde 6 temel dil becerisi olduğunu kabul etmiş; dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarının yanına devinme ve izleme becerilerinin de 4 temel becerinin yanı sıra var olduğunu belirtmiştir (Çakır, 2008: 14). Çalışmada dramatizasyon ve yaratıcı dramanın karıştırıldığı gerçeğinden hareketle yaratıcı drama yöntemi ve dramatizasyon tekniğiyle anasınıfı Türkçe dil etkinliklerine yer verilmiş, bununla birlikte dramatizasyon, çalışmada yaratıcı drama gibi bir yöntem olarak kabul edilmiştir (Çakır, 2008: 43). Öykü kartları temelinde hazırlanan yaratıcı drama planlarıyla işlenen süreç sonucunda Çakır tarafından, ana sınıfı öğrencilerinin dil etkinliklerinde yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu ve yaratıcı drama yönteminin dramatizasyondan hem izlediğini anlama hem de anladığını sözle anlatma becerileri bakımından daha etkili olduğu belirlenmiştir (Çakır, 2008).

1996 yılında Ahmet Çebi tarafından "Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi" isimli doktora tezi tamamlanmıştır. Araştırma, yaratıcı dramayı disiplin boyutundan ziyade eğitim boyutuyla ele almaktadır. Çebi'nin araştırması, belirlenmiş kalıplardan ziyade imgelemlere yönelimi sağlamak amacıyla öğretim amaçlı yaratıcı drama kullanımını bilim dünyasına tanıtmayı ve kanıtlaması bakımından önemlidir.

Yaratıcı dramanın yöntem olarak ele alındığı çalışmaların yanında, yaratıcı drama sürecinde yararlanılan tekniklerin de araştırmalara kaynaklık ettiği literatür incelemesinde görülmektedir. Sıklıkla üzerinde çalışılan tekniklerden birisi, dramatizasyon tekniğidir. Koç, 2009 yılında "İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramayla Dramatizasyonun Karşılaştırılması" isimli tezini tamamlamıştır. Bu

araştırmada elde edilen bulgular, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin dramatizasyondan daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yazkan, 2000 yılında “İlköğretim Okullarının I. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi” isimli yüksek lisans tezi kapsamında dramatizasyonu bir yöntem olarak ele almış ve ilkokul 3 ile 4. sınıf öğrencileriyle uygulama yapmıştır. Çalışma sonucunda, dramatizasyonun anlama ve hatırlamayı kolaylaştırdığı, dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında okuma yöntemine göre daha etkili olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla duygu yoğunluğu içeren metinlere daha fazla hâkim olduğu sonuçlarına varmıştır (Yazkan, 2000). Çalışmada, yaratıcı drama bir yöntem olarak kullanılmaktan ziyade dramatizasyon tekniği ele alınmıştır. Söz konusu uygulamaları yaratıcı drama süreç aşamaları olarak kabul etmek, çelişkiye neden olabilecektir. Bununla birlikte çalışma, bir yaratıcı drama tekniği ve dinleme becerisini birlikte ele alması bakımından önem arz etmektedir.

Süreçsel drama, literatürde yaratıcı drama tekniği yahut yaratıcı drama yaklaşımı olarak ele alınmaktadır. Paksoy (2008), “Sürece Dayalı Dramanın İngilizce Sınıfındaki Öğrencilerin Özsaygılarının ve Konuşma Becerilerinin Gelişmesi Üzerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde süreçsel dramayı ikinci dil öğretimi ekseninde özsaygı ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde köprü olarak kullanmıştır. Elde edilen sonuçlarda, sürece dayalı drama tekniklerinin kullanılmasının özsaygı ve konuşma becerilerinin geliştirmesinde önemli bir ölçüde farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır (Paksoy, 2008).

2006 yılında Kamil Sönmez tarafından “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Ders Kitaplarında Yaratıcı Drama Yoluyla İşlenebilecek Metinlerin Çözümlemesi” isimli yüksek lisans tezi tamamlanmıştır. Sönmez, ders kitaplarında “yaratıcı dramaya uygun” metinlerin canlandırılması yoluyla dil öğretimi sürecini işlevsel hâle getirmeyi amaçlamıştır (Sönmez, 2006). Sönmez’in çalışması, yaratıcı drama sürecinde dramatik çatışma içeren metinlerin materyal olabileceği gerçeğini göstermesi bakımından önemlidir.

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 kapsamında uygulanan anketlerin verileri ve görüşme formları incelendiğinde bu yöntemin Türkçe dersinde temel dil becerilerinin, yaratıcılık ve hayal gücünün geliştirilmesinde, dil bilgisi öğretiminde, olumlu yönde katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır (Kara, 2010).

Maden (2010), “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi Teması Örneği)” isimli doktora çalışması kapsamında Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretiminde drama yönteminin başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada, drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında temel dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisindeki başarı ve hatırd tutma düzeyleri (kalıcılık) açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Buna ek olarak araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutumları belirlenmiş ve karne notu değişkenine göre değerlendirilmiştir. Uygulama ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi ‘Sevgi’ teması kazanımları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda drama yönteminin uygulandığı deney grubunun temel dil becerileri ve dil bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi başarı ortalamalarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulgulardan hareketle drama yönteminin Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretiminde geleneksel öğretime göre başarı ve hatırd tutma üzerinde daha etkili olduğu ve farklı başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından beğenildiği (olumlu tutuma sahip olunduğu) sonucuna varılmıştır (Maden, 2010).

Bilsen Ünsal, 2005 yılında “İlköğretim İkinci Kademe (6,7,8. Sınıflar) Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı” isimli yüksek lisans tezini tamamlamıştır. Araştırmada drama yönteminin Türkçe derslerinde kullanılmasıyla başarı oranının artıp artmadığını belirlemek amacıyla Köstence İlköğretim Okulu 6, 7, 8. sınıf öğrencilerine testler uygulanmış, bu testlerin sonuçları değerlendirilmiş ve drama yöntemiyle işlenen Türkçe dersinin diğer yöntemlerle işlenen Türkçe dersine oranla daha başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir (Ünsal, 2005).

Galiya Saraç, 2007 yılında “Çocukların Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması” isimli yüksek lisans tezini tamamlamıştır. Çalışmanın amacı, araştırmacı tarafından yaratıcı dramanın çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesindeki olumlu etkisinin olup olmadığının araştırılması olarak belirtilmiştir. Bu amaçla araştırmacı, yaratıcı drama temelli bir süreci farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen, yaşları 7 ve 9 arasında değişen yabancı uyruklu 25 öğrenciye 8 İngilizce dersi boyunca uygulamıştır. Araştırma sonunda yaratıcı dramanın çocuklar üzerindeki olumlu etkisi, stressiz öğrenme ortamının oluşturulduğu, çocukların özgüveninin geliştiği, daha yüksek öğrenci katılımının sağlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Saraç, 2007).

2008 yılında İlknur Kaya Güler tarafından “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönetiminin 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 tamamlanmış ve çalışma sonucunda elde edilen bulgular, ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde geleneksel yöntemlere göre yaratıcı drama yönteminin daha çok etkili olduğunu ortaya koymuştur (Kaya Güler, 2008: 8).

Tümtürk Yılmaz (2000), “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi” isimli yüksek lisans tezi kapsamında 10-12 yaş grubu öğrencilerine yönelik diksiyon becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama temelli bir model önerisi sunmuştur.

Murtaza Aykaç, 2011 yılında “Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi” isimli doktora tezini tamamlamıştır. Aykaç, çalışmasını 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiş, araştırma sonucunda deney grubunda uygulanan çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, kontrol grubunda uygulanan öğretmen kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitaplarına dayalı etkinliklere göre öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini anlamlı derecede arttırdığı görülmüştür (Aykaç, 2011: 5). Çalışma, anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle çocuk edebiyatı metinleri ekseninde geliştirilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Türkiye’de tamamlanan ve çalışmayla bağlantılı olan tezlerin yanı sıra yurt dışında da yaratıcı drama temelli birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalardan dil eğitimi ekseninde gerçekleşenlere burada yer verilmiştir.

Hertzberg, 1999 yılında tamamladığı “How Does Educational Drama Enhance Children’s Language and Literacy Development?” (Eğitici Drama, Çocukların Dil ve Edebiyat Becerisini Geliştirmede Nasıl Yardımcı Olur?) isimli araştırmasında öğrencilerin ne kadar ve ne miktarda öğrendiğini değil, drama vasıtasıyla nasıl öğrendiklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Avustralya’da K(6) seviyesindeki öğrencilere kendi tasarladığı drama programını uygulamıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise sosyopsikolinguistik ve eleştirel okuma teorilerini temel olarak almıştır.

Moore ve Russ’un yaptığı çalışma, birinci ve ikinci kademedeki öğrenim gören 45 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve “yap-ınan oyunu”nun etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın hipotezi, “yap-ınan oyunu”nun grup görüşmelerinde ilerleme kaydetmeye yarar sağlayacağı ve oyun, yaratıcılık ve duygusal süreçlerin ölçülmesinde daha kontrollü olunacağı üzerine kurulmuştur. Sonuçlar, oyun becerisinin geliştirilebilir olduğunu ve bilişsel oyun becerilerinin duygusal süreçlerde beklenenden daha fazla etkili olduğunu göstermiştir (Moore ve Russ, 2008).

Yaratıcı drama, dil ve edebiyatı birbirine yaklaştıran bir diğer çalışma, Khorl’un tamamladığı “Creating Dramatic Scene Work for Literature in a Secondary Language Arts Classroom” (İkincil Dil Becerileri Sınıfında Edebiyat Çalışmaları İçin Dramatik Sahneler Yaratmak) isimli lisans üstü çalışmadır. Araştırmacı, dramatik sahneleri yaratıcı sahneleme, diyalog oluşturma, bir romandan sahne canlandırma olarak tanımlamaktadır. Orta öğretim seviyesindeki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışma sonucunda Khorl, edebiyattaki temaları aktarmada dramatik sahnelerin etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Rey de la Cruz, 1995 yılında yaptığı “The Effect of Creative Drama on the Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities” (Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocukların Sosyal ve Sözel Dil Becerilerinde Yaratıcı Dramanın Etkisi) isimli doktora çalışmasında anlatma ve anlama becerilerini öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere kazandırmada yaratıcı dramanın etkisini araştırmış, bu amaçla 35 öğrenciyle çalışma yapmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler, yaratıcı dramanın dil becerilerini hedef gruba kazandırmada etkili olduğunu göstermiştir (de la Cruz, 1995).

Marschke (2004), “Creating Contexts, Characters, and Communication: Foreign Language Teaching and Process Drama” (Karakter, Bağlam Yaratma ve İletişim: Yabancı Dil Öğretimi ve Süreçsel Drama) isimli doktora tezinde dil eğitiminin iletişimsel ve işlevsel yönünü ele alarak drama temelli bir çalışma oluşturmuştur.

Synder-Greco, yaratıcı dramanın dil becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla ana sınıfından üçüncü sınıfa kadar devam eden bir süreçte bir grup öğrenci üzerinde çalışma yapmıştır. Bir grup öğrencinin kontrol grubu, diğer grubun ise deney grubunu temsil ettiği çalışmada deney grubu öğrencilerinin aldıkları drama eğitiminin dil becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Synder-Greco, 1983). Bu araştırmayı destekleyen birçok çalışma, günümüzde de yapılmakta ve dil eğitiminde dramanın olumlu etkisinin var olduğu kabul edilmektedir. Bununla birlikte bu etkinin hangi şartlarda ve hangi uygulamalarla gerçekleşebileceğinin doğrulanmasına ihtiyaç vardır.

Yaratıcı drama ekseninde planlanan akademik çalışmalara bakıldığında literatürün yakın zamandan itibaren yaratıcı drama yönteminin etkililiği ve gerekliliğini tartışmaktan vazgeçmesi gerektiği görülmektedir. Gerek yurt içi gerek yurt dışındaki yaratıcı drama temelli çalışmalar, “Ne kadar etkilidir?” sorusu yerine “Nasıl daha etkili olur?” sorusu üzerinde yoğunlaşmasının önemi, literatür araştırması sonucunda belirlenmiştir. Bu amaçla çalışma, Türkçe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği gerçeğinden hareketle bir model önerisi getirme ve modelin etkililiğini sorgulama üzerine kurulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama temelli bir dil eğitimi modelinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırarak bir model ortaya koymaktır. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi, “Dil eğitiminde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli bir dil eğitim modeli geliştirmek mümkün müdür?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu ana probleme bağlı olarak aşağıdaki denenceler sınanmıştır.

Denence 1: Deney ve kontrol grubu katılımcılarının mevcut oyun oynama alışkanlıkları, katılımcıların sürece yönelik duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Denence 2: Deney ve kontrol grubu katılımcılarının konuşma becerisine yönelik ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir.

Denence 3: Deney ve kontrol grubu katılımcılarının dinleme becerisine yönelik ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir.

Denence 4: Yaratıcı drama aracılığıyla dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan model önerisiyle eğitim gören deney grubundaki katılımcıların konuşma becerisi puan ortalamalarında ön test ve son test arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 5: Yaratıcı drama aracılığıyla dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan model önerisiyle eğitim gören deney grubundaki katılımcıların dinleme becerisi puan ortalamalarında ön test ve son test arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 6: Yaratıcı drama aracılığıyla dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan model önerisiyle öğrenim gören deney grubundaki katılımcıların atölye günlüklerine dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine yönelik belirlenen anahtar kelimeler süreç boyunca kazanımlarla eş zamanlı olarak yansımıştır.

Denence 7: Yaratıcı drama aracılığıyla dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan model önerisiyle eğitim gören deney grubu katılımcılarının yaratıcı drama sürecine yönelik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir bağlantı vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yaratıcı drama yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilen ilk model denemesidir. Dil eğitiminde temel kabul edilen dört öğrenme alanı dikkate alındığında, yaratıcı dramının genellikle yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde tercih edildiği Tablo 1'den anlaşılmaktadır. Dinleme ve konuşma becerileri ise gerek ölçüm zorluğu, gerekse yaratıcı dramının temel ilkelerinin arasında tek bir doğru yanıtın kabul edilmemesi sebebiyle ana dili eğitiminde henüz yaygın değildir. Bu sebeple çalışma, dinleme ve konuşma becerileri üzerine temellendirilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Çalışmanın önemini oluşturan noktalardan bir diğeri, sosyal psikolojinin kuramsal verilerini kullanması ve böylece elde edilen nitel verileri yorumlamada yine

nitel araçlardan yararlanmasıdır. Sosyal psikoloji, bireylerin duygu ve düşünce ve davranışlarının başkalarının gerçek, hayal ya da örtük varlığı karşısında nasıl etkilendiğinin bilimsel olarak araştırılmasını amaçlayan bir sosyal bilim disiplini (Allport, 1935). Laboratuvar deneyleri, sosyal psikoloji alanında büyük önem sahibidir. Sosyal psikolojinin eğitim bilimlerine vakfettiği önemli anahtar kelimelerden biri olan *laboratuvar deneyi* kavramı, bu çalışmada da araştırma ortamını oluşturmak için kullanılmıştır. Bu amaçla araştırma, mevcut sınıf ortamından ziyade araştırmacı tarafından oluşturulan bir yaratıcı drama atölyesinde gerçekleştirilmiş; ele alınan kazanımlar Türkçe dersiyle bütünlük arz etse de fiziksel olarak sosyal bir laboratuvar ortamı sağlamayı amaçlamıştır. Söz konusu araştırma, bir atölye çalışması olması bakımından önem arz etmektedir.

Literatür incelendiğinde dil eğitime yönelik gerçekleştirilen yaratıcı drama çalışmalarının birçoğunun vakıf okullarında yahut araştırmacıların görevlendirildiği okullarda gerçekleştirildiği ve atölye planlarının kimi uygulamalarda paylaşılmadığı, literatür taraması sonucunda gözlemlenmiştir. Bununla birlikte sosyoekonomik ve akademik düzey bakımından ortalamanın altında yer alan bölgelerde gerçekleştirilen çalışmalar da literatürde yerini almaya başlamıştır. Söz konusu yöneme yönelik öğrencinin hazır bulunuşluğunun mevcut olmaması, önerilen modelin geçerliliği ve uygulanabilirliğini güçlendirecektir. Bu sebeple çalışmanın gerçekleştirileceği okul, bu kriterden hareketle seçilmiştir. Araştırma, belirlediği hedef kitle bakımından önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma süresince şu noktalar, araştırmacı tarafından varsayım olarak kabul edilmiştir:

Katılımcılar, gerçekleştirilen atölyelere dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme amaçlı olduklarının bilincinde katılım sağlamışlardır.

Kontrol grubunda dinleme ve konuşma becerisine yönelik seçilen kazanımlar, sınıf ortamında geleneksel yöntemle verilmiştir.

56 saatlik atölye uygulaması, süre olarak yeterlidir.

Araştırma boyunca karşılaşılan dış etkenler, tüm katılımcıları aynı seviyede etkilemiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde Ankara ili Sincan ilçesi Atatürk İlkokulu 7. sınıfa devam eden 19 deney 18 kontrol grubu katılımcısı, ilköğretim 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı'ndan hareketle belirlenen 21 konuşma, 25 dinleme becerisi kazanımı, araştırmacı tarafından tasarlanan 56 saatlik atölye programı ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma, bir sosyal laboratuvar uygulamasıdır. Fakat uygulamada deneye katılanların gerçek insanlar olduğunu, kendi geçmiş yaşantılarını tarafa atamayacaklarını, laboratuvara girdiklerinde bir anda tek boyutlu değişkenlere dönüşemeyeceklerini göz önüne almak gerekir. Tersine laboratuvar ortamında kültür, tarih, sosyalleşme ve kişisel güdüler hep mevcut olmuştur (Tajfel, 1972). Bu nedenle insan faktörü ve faktörün ontolojik boyutu, çalışma boyunca sınırlılıklar kapsamında ele alınacaktır.

Araştırmanın nitel boyutu içerisinde yer alan kısma yönelik önemli sınırlılıklardan birisi, deneyci etkisidir. Deneyci, hipotezin ne olduğunu bilir ve istemese de katılımcıların hipotezi doğrulayacak biçimde davranmalarını sağlayan ipuçları verebilir (Hogg ve Vaughan, 2007: 32). Bu sınırlılık, alan uzmanı görüş ortalamaları ve çifte körlük işlemiyle en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ana Dili: Aile ve çevrenin nöbetleşme usulüne bireyde gelişimine katkı bulundukları dil.

Beden Dili: Sözel olmayan iletişim unsurlarından oluşan, ontolojik ve kültürel farklılıklara sahip jest ve mimikleri içeren eylemler bütünü.

Dinleme: Sesle iletilen mesajı anlamlandırma eylemi.

Doğaçlama: Grup dinamiğinden hareketle katılımcıların meydana getirdiği oluşum.

Dramatik Oyun: Çocukların taklit ve gözlem eylemlerinden hareketle geliştirdikleri süreç içerisinde oyuncular tarafından şekillenen bir oyun türü.

Eğitsel Oyun: Belirlenen kazanıma ulaşmak amacıyla geliştirilen, oyun tabanlı öğrenme ve yaratıcı drama faaliyetleri içerisinde kullanılan oyunlar.

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

Konuşma: Belirli bir dil çerçevesinde sözlü iletişim kurmayı sağlayan eylem.

Model: Tasarlanan bir ürünün tanıtım veya deneme amacıyla üretilen ilk örneği (TDK, 2013).

Oyun: Belirli kurallar çerçevesinde geliştirilen, eğlence ve mizah temelli, zihinsel ve fiziksel kapasitelerden birini yahut ikisini birden gerektiren eylemler bütünü.

Öğrenme Alanı: Temel dil becerilerinin eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde yer alması durumunda dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden her birine verilen isim.

Psikodrama: Psikiyatri, psikoloji ve rehberlik/psikolojik danışma disiplinlerinde bireysel problemleri iç dünyadan hareketle çözümlemeyi amaçlayan rol oynama temelli bir yaratıcı drama yaklaşımı.

Sosyal Psikoloji: İnsanın düşünüş, duygu ve davranışının başkaları tarafından nasıl etkilendiğini inceleyen bilim (Allport, 1935).

Sosyodrama: Bireylerin belirlenen probleme yönelik olarak rol oynama yoluyla bir uzman gözetiminde gerçekleştirdikleri eylemle oluşan bir dramatik oyun türü.

Teknik: Eğitim öğretim faaliyetlerine temel oluşturan yaklaşımdan hareketle belirlenen yönteme yardımcı olan unsurlar.

Temel Beceri: Türk eğitim sistemi içerisinde mevcut olan tüm eğitim programlarının kazandırmakla ortaklaşa yükümlü oldukları sosyal durum yeterlilikleri.

Yaklaşım: Belirlenmiş eğitim uygulamalarının temellerini oluşturan felsefi kuramların bütünü.

Yaratıcı Drama: Hedeflenen kazanıma yönelik olarak lider tarafından tasarlanan plan dâhilinde bir olay, durum yahut olgunun grup yahut birey

tarafından belirli aşamalarla içselleştirilmesini sağlayan yapılabirlik temelli eğitim yöntemi.

Yaratıcılık: Var olandan hareketle bilişsel, duyuşsal yahut psikomotor olarak yeni bir form meydana getirebilme yetisi.

Yöntem: Seçilmiş olan yaklaşıma dayalı, hiçbir bölümü başkasıyla çelişmeyen, dil özelliklerinin düzenli sunuluşu amacıyla oluşturulmuş genel bir tasarım (Richards, 1986; akt. Barın, 1997: 19).

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde temel alınan kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin literatürde yer alış biçimleri incelenmiş, böylece araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramı, tarih boyunca farklı disiplinler tarafından sorgulanmış, bugün ise pozitif bilimlerin incelemesine tabi olan bir çalışma alanı hâline gelmiştir. Bununla birlikte yaratıcılık ve yaratıcılık becerisi kavramlarına pozitif bilimlerden herhangi birinin doğrudan sahip çıktığını söylemek doğru olmayacaktır. Yavuzer (1989), yaratıcılık alanında çağdaş yaklaşımlardan psikoanalitik görüşün yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmaları ve verileriyle en çok ilgilenen görüş olduğunu belirtse de May (2012), yaratıcılık kavramının hâlâ *psikolojinin üvey evladı* olarak kabul edildiğini söyler. Yaratıcılığın herhangi bir bilim dalı yahut disipline mal edilebilmesi için öncelikle tanımlarına ve algılanış biçimlerine göz atmak gerekmektedir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde yaratıcılık; yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği, her bireyde var olduğu kabul edilen bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013). Merriam-Webster sözlüğünde yaratıcılık, düşünme becerisi sayesinde bir problemi çözebilmek, yeni bir yöntem ya da araç, yahut yeni bir sanatsal obje ya da şekle yönelik yeni bir şey üretmek olarak tanımlanmıştır (Merriam-Webster, 2013). Sosyal Bilimler Sözlüğü'nde ise yaratma fiili, şu şekilde tanımlanır:

Var etme, ortaya çıkarma, meydana getirme. Herhangi bir ham madde kullanmadan veya bir şeyin aracılığına başvurmadan mutlak anlamda yoktan var etmeye

mutlak yaratma; var olan malzemeyi kullanarak veya birtakım araçlardan yararlanarak yeni bir şeyler ortaya çıkarmaya ya da bir esere yeni bir şekil vermeye de izafi yaratma denir. Mutlak yaratma Mutlak Varlığa, izafi yaratma ise insana özgü bir fiildir (Demir ve Acar, 2005: 433).

Sözlük tanımlarına bakıldığında yaratıcılığın mutlak ve izafi olmak üzere iki boyutta ele alındığı, her ikisinin de üretime dönük ve oluşturmacı bir yapı arz ettiği görülür. Mutlak yaratma ve izafi yaratma kavramlarının algılanış biçimlerini netleştirebilmek için yaratıcılığın dinî, eğitsel ve sanatsal yorumlarına da yer vermek gerekmektedir.

2.1.1. Yaratıcılıkta Dinî Algı

Yaratıcılık kavramı, din ve felsefe alanındaki bilim uzmanları tarafından sıklıkla ele alınan bir konudur. Farklı algıların oluşmasının muhtemel sebeplerinden birisi, yaratma fiiline yönelik geniş bir kavram havuzunun bulunmasıdır.

Dinî kabulde yer alan mutlak yaratıcılık şöyle tanımlanmaktadır: “İcad, mutlak olarak varlık vermektir. İhdas, bir şeye yokluktan sonra varlık vermek (icad) tir. İhtira, bir şeyi hiçbir şey olmaksızın yaratmak (ihdas)tır. İbda, bir defada hiçbir şey olmaksızın yaratmak (ihtira)tır. (Kemal’den akt. Engin, 2006: 70)”

Kavram havuzundan hareketle yoktan var etmeyle eş değer olan ibda kavramını incelemek gerekmektedir. Akgün (2012), ibdayı şu şekilde tanımlar:

İslam filozofları yaratma kavramı için ibda’ (yoktan yaratma) kavramını kullanırlar ki bu ‘yoktan yaratma (el-ibdâ’), bir şeyden onunla ilgili başka bir şeyin madde, alet veya zaman gibi araçlar olmadan oluşması’ anlamına gelir. (...) İbn Sina yaratıcı, yaratma (halaka), yaratık kelimelerini kullanır. Fakat bunların yanı sıra meydana getirme, icad etme (ibda’-ihdâs) kelimelerini de kullanır. Ona göre İlk İllet’e (Allah) kıyasla bütün mevcutlar, ibda’ edilmiştir (Akgün, 2012).

Erdem (2006)’e göre, yaratıcılığa işaret eden tüm bu kavramlar, birbiriyle ilişkilidir ve her bir kavram, kendinden önceki kavramı içerir. En son aşamada yaratma, “bir defada hiçbir şey olmaksızın yaratmak” anlamına gelen ibda kavramıyla ifade edilir (Erdem, 2006: 71).

Yoktan yaratmayı savunan teist anlayışta Tanrı, varlık dünyasının yaratıcısıdır. Yaratıcılığı Tanrı'nın zât olmasıyla yakından ilgilidir. Bu anlayışta Tanrı sadece yaratıcı değil, aynı zamanda yoktan yaratıcıdır. (Kılıç, 2002; akt. Akgün, 2012.)

Yaratıcılığın mutlak boyutuna yönelik mevcut tanımlamaları gördükten sonra Kur'an-ı Kerim'deki yaratıcılık algısına bakmak, tanımlamaların kaynağını temellendirebilmek açısından yararlı olacaktır:

O, yerde ne varsa hepsini sizin için yarattı. (Kur'an-ı Kerim, Bakara, 29)

(O), göklerin ve yerin eşsiz yaratıcısıdır. Bir şeyi dilediğinde ona sadece «Ol!» der, o da hemen olur. (Kur'an-ı Kerim, Bakara, 117)

Şüphesiz ki Rabbiniz, gökleri ve yeri altı günde yaratan, sonra Arş'a istiva eden, geceyi, durmadan kendisini kovalayan gündüze bürüyüp örten; güneşi, ayı ve yıldızları emrine boyun eğmiş durumda yaratan Allah'tır. Bilesiniz ki, yaratmak da emretmek de O'na mahsustur. Âlemlerin Rabbi Allah ne yücedir! (Kur'an-ı Kerim, Araf, 54)

Kendileri yaratıldığı hâlde hiçbir şeyi yaratamayan varlıkları (Allah'a) ortak mı koşuyorlar? (Kur'an-ı Kerim, Araf, 191)

Ey insanlar! Sizi ve sizden öncekileri yaratan Rabbinize ibadet edin ki, Allah'a karşı gelmekten sakınasınız (Kur'an-ı Kerim, Bakara, 21).

Göklerin ve yerin yaratılışında, gece ile gündüzün birbiri ardınca gelip gidişinde selim akıl sahipleri için elbette ibretler vardır (Kur'an-ı Kerim, Âl-i İmran, 190).

Ey insanlar! Sizi bir tek nefisten yaratan ve ondan da eşini yaratan; ikisinden birçok erkek ve kadın (meydana getirip) yayan Rabbinize karşı gelmekten sakının (Kur'an-ı Kerim, Nisâ, 1)

Allah sizden (yükümlülükleri) hafifletmek istiyor. Çünkü insan zayıf yaratılmıştır (Kur'an-ı Kerim, Nisâ, 28).

Hamd, gökleri ve yeri yaratan, karanlıkları ve aydınlığı var eden Allah'a mahsustur (Kur'an-ı Kerim, En'am, 1).

O öyle bir Rab'dır ki, sizi çamurdan yaratmış, sonra (her birinize) bir ecel tayin etmiştir (Kur'an-ı Kerim, En'am, 2).

O, gökleri ve yeri, hak ve hikmete uygun olarak yaratandır. Allah'ın "ol" deyip de her şeyin oluvereceği günü hatırla. O'nun sözü gerçektir. Sûra üflendiği gün de mülk

(hükümranlık) onundur. Gaybı da, görülen âlemi de bilendir. O, hüküm ve hikmet sahibidir, (her şeyden) hakkıyla haberdardır (Kur'an-ı Kerim, En'am, 73).

O, sayelerinde, kara ve denizin karanlıklarında yolunuzu bulasınız diye sizin için yıldızları yaratandır. Bilen bir toplum için âyetleri ayrı ayrı açıkladı (Kur'an-ı Kerim, En'am, 97).

O, sizi bir tek candan yaratandır (Kur'an-ı Kerim, En'am, 98).

O, çardaklı, çardaksız olarak bahçeleri, ürünleri çeşit çeşit hurmalıkları ve ekinleri, zeytini ve narı (herbiri) birbirine benzer ve (herbiri) birbirinden farklı biçimde yaratandır (Kur'an-ı Kerim, En'am, 141).

Şu hâlde yaratan, yaratamayan gibi olur mu? Artık siz düşünmez misiniz? (Kur'an-ı Kerim, Nahl, 17).

Andolsun, biz insanoğlunu şerefli kıldık. Onları karada ve denizde taşıdık. Kendilerini en güzel ve temiz şeylerden rızıklandırdık ve onları yarattıklarımızın bir çoğundan üstün kıldık (Kur'an-ı Kerim, İsra, 70).

Bu, onların cezasıdır. Çünkü onlar âyetlerimizi inkar ettiler ve, "Biz bir yığın kemik, bir yığın ufantı olduktan sonra mı yeniden bir yaratılışla diriltilecekmiz, biz mi?" dediler (Kur'an-ı Kerim, En'am, 98).

(Vahiy meleği) dedi ki: "Evet, öyle. (Ancak) Rabbin diyor ki: "Bu bana göre kolaydır. Nitekim daha önce, hiçbir şey değil iken seni de yarattım (Kur'an-ı Kerim, Meryem, 9)."

İnsan, daha önce hiçbir şey değil iken kendisini yarattığımızı düşünmez mi? (Kur'an-ı Kerim, Meryem, 67)."

(Ey insanlar!) Sizi topraktan yarattık, (ölümünüzle) sizi oraya döndüreceğiz ve sizi bir kere daha oradan çıkaracağız (Kur'an-ı Kerim, Taha, 55)."

Biz yeri, göğü ve arasındakileri oyun olsun diye yaratmadık (Kur'an-ı Kerim, Enbiya, 16).

Yaratıcılığın anahtar kelime olarak yer aldığı ayetlere bakıldığında yaratıcılık kavramının Kur'an-ı Kerim'de kanıt gösterme amaçlı ele alındığı görülmektedir. Fakat buradaki yaratıcılık algısı, yoktan var etmeye, İbn-i Sina'nın kabulüyle ibdaya yöneliktir. Dolayısıyla sanatsal ve eğitsel yaratıcılık kapsamında ele alınan üreticilik ve oluşturmacılıkla ilahi/mutlak yaratıcılığın aynı ekseninde kabul görmesi mümkün görünmemektedir.

2.1.2. Sanatsal Algı ve Yaratıcılık

Yaratıcılık; ilahiyat ve pozitif bilimler için önemli olduğu kadar sanat için de bir ivme ve bir ilke kabul edilmektedir. Bu sebeple yaratıcılığın sanatsal algısını göz önüne almak gerekmektedir.

Bir edebiyatçı olan Zweig için yaratıcılık, zamanı aşmak ve tabiat kanunlarını yıkmak (Zweig, 1949) demektir. Bu düşünceye May de “Picasso’nun altını çizdiği gibi, her yaratma edimi, ilk önce bir yıkma edimidir. (May, 2012: 80)” sözleriyle destek vermektedir. Tanımlamadan hareketle Zweig’in sözlerinin edebî bir yaratıcılığa atfedildiğini tespit etmek mümkündür. Fakat Zweig, aynı zamanda yaratıcı sürecin bir *sır* olduğuna değinir:

Bir muharrir, eserlerinden herhangi birinin son şeklini alıncaya kadar geçirdiği tüm merhaleleri bütün tafsilatıyla yazacak olursa –yani yazabilirse- muhakkak ki çok ilgi uyandıran bir makale meydana getirir; bunu düşünerek böyle bir makalenin henüz niçin yazılmadığına şaşıyorum. Yaratmak hadisesi, şuur ötesinde geçen, görülmeyen bir hadisedir (Zweig, 1949: 37-41).

Zweig’in görüşleri, yaratıcılığı kişisel bir sır, hatta bireyin kendi kendine oluşturduğu ve paylaşamayacağı bir fomül olarak ele aldığını düşündürmektedir. Bu düşünceyi destekler biçimde Zweig, sanatsal yaratıcılığı sadece ilham ve sırla özetlemez. Daha da ötesine giderek yaratıcı bir anın bir diğer ana benzemeyeceğini, bu nedenle sanatta yaratıcılığın sırrı yerine *sanatta yaratıcılığın bin sırrı* ifadesinin kullanılmasının daha doğru olacağını savunur. Bu sır ise sadece ilham yahut melekedden ibaret değildir. “Sanat yaratıcılığının asıl hadisesini bir formüle bağlamak gerekirse bu, ilham veya çalışma değil, ilham zait çalışma demek gerekecektir. (Zweig, 1949: 51)” diyen Zweig, bu düşüncesinde yalnız değildir.

Moskova Sanat Tiyatrosu’nun ve yeni bir disiplinin kurusu olan Rus yönetmen Stanislavski de yaratıcılığın sırrının çalışmaktan geçtiğini ifade eder: “Her şeyin onda dokuzu rolü hissetmek ve yaşamaktan geçer. Çalışmanın onda dokuzunu rastlantıya bırakmak, onda birini de sanata ayırmak anlamsızdır. Olağanüstü yetenek sahibi aktörler rollerini hemen hisseder ve yaratırlar. (Stanislavski, 2011: 565)” Bu noktada, Stanislavski için yaratıcılığın, gerçeğe olabildiğince yaklaşmak olarak anlamlandırıldığına dikkat çekmek gerekir: “Oyuncular, rollerinin karakterine nüfuz

etmiş bulunan içsel özlemler, hırs ve başka hareketler vasıtasıyla yaratıcı amaçlarına doğru ilerlerler.(...) Oyunun sanatsal bakımdan gerçeğe dayanması da onları büyüleyecektir. (Stanislavski, 2012: 273)”

Stanislavski için yaratmanın gerçeğe yaklaşmak anlamına gelmesi, Stanislavski oyunculuğu kavramının oluşmasına önayak olmuş ve bu kavram, Stanislavski için yaratıcılığın temel kavramlarından biri hâline gelmiştir:

Stanislavski oyunculuğunda, prova esnasında oyuncu, olmuş olabilecekleri doğaçlama sergiler. Bir yaratıcı ve aynı zamanda bir yorumlayıcı olurken kendi sahneye bir dış dünya ve hafıza edinir ve böylelikle oyunu daha gerçekçi bir konuma getirir (Arıkan, 2011: 362).

Stanislavski’de *içsel yaratıcı durum* adıyla anılan yaratıcılık, Landau tarafından şu şekilde tanımlanır: “Daha önce kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüş şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi. (Landau, 1969; akt. San, 2006: 169)” Landau’nun sanatsal yaratıcılık tanımı, eğitsel yaratıcılığa yaklaşan ve oluşturmacılık diye adlandırılabilen bir yaratıcılık tanımıdır.

Landau ile paralel bir diğer yaratıcılık algısı, Aytekin (2011)’e aittir. Aytekin (2011)’e göre sanatta yaratıcı eylem, insanın kendi iç dünyasına yaklaşma çabasının bir sonucudur. Yaratıcı eylemde bulunma süreci, tüm yaratıcı etkinliklerde de olduğu gibi, düşünme yani problem çözme ile zihinde keşfetme, ortaya koyma ve deneme aşamalarından oluşmaktadır (Aytekin, 2011: 5). Çellek (2002) ise sanatsal yaratıcılığı şu şekilde tanımlar:

Doğadaki canlıların içinde salt insana mahsus olan yaratıcılık “çoklukta birlik, bütünlük” ilkesine dayalıdır. Bu da seçmeyi ayıklamayı beraberinde getirir. İnsanı insan yapan olgulardan biri de budur. Bir sanat yapıtı “ben varım”ın göstergesi olduğuna göre ölümü yenmenin yolu olur böylece yaratıcılık. Aynı zamanda yoksunluğa, gereksinmelere yanıt vermek, kötülüğe karşı çıkabilmektir yaratmak. Sanatsal yaratmanın doğasında yaratıcılık süreci vardır. Sanatçının normlarıyla toplumun normlarının kesiştiği yerde yaratma başlar. Yeni bir şey çıkar ortaya. Bu, yapıt yahut düşünce olabilir (Çellek, 2002: 3)

Çellek'in tanımından hareketle yaratıcılığın ölüme başkaldırı olarak nitelendirildiğini söylemek ve bu görüşe May (2012)'in de kaynak teşkil ettiğini tespit etmek mümkündür.

Yavuzer (1989)'a göre yaratıcılık, sadece sanatı kapsamaz, tüm girişimlerde kullanılmalı ve geliştirilmelidir. Bu sebeple yaratıcılığın pozitif bilimlerde, özellikle eğitim ve psikolojide algılanış boyutları bir sonraki başlıkta incelenmiştir.

2.1.3. Pozitif Bilimler ve Yaratıcılık Algısı

Yaratıcılığın pozitif bilimlerdeki algılanış biçimlerini çeşitlendirmek ve her alt disiplinde yer alan yaratıcılık algısını kıyaslamak mümkündür. Bu başlıkta araştırmanın çıkış noktasından hareketle yaratıcılığın pozitif bilimlerde yer alan eğitim ve psikoloji alt disiplinlerindeki yansıması incelenmiştir.

Drama ve çocuk tiyatrosu alanında Türkiye'de erken tarihli çalışmalardan birine sahip olan Çoruh (1943)'a göre, insanın doğasında yaratıcılık vardır. İnsan, doğduğu günden itibaren yaratıcılığın verdiği kuvvetle muhitine hüküm ve meramını ifade için bir cehit ve gayret sarf eder (Çoruh, 1943: 8). Dolayısıyla yaratmak, eyleme geçmek demektir ve her edim, yaratıcı kabul edilebilir. Yavuzer (1989) de Çoruh ile paralel bir anlayışa sahiptir. Yavuzer'e göre yaratıcılık, birkaç seçkin kişinin ayrıcalığı olmayıp gereksinme duyan her insanın başvuracağı çok önemli bir davranıştır ve en üstün yaratıcılık, acil durumlarda ortaya çıkan yaratıcılıktır ki bu durumda baştan başa yeni bir ilkenin köklü ve soyut şekli görülür (Yavuzer, 1989: 9-11).

Varoluşçu bir psikolog olan May (2012)'e göre yaratıcılık, normal kişilerin kendilerini gerçekleştirme edimlerinin bir dışa vurumu olarak kabul edilmelidir. Fakat bu dışa vurum, daima bir yeteneğe tabi olmak zorunluğunda değildir. Yine de yetenek, yaratıcılığın aktarımı için bir yardımcı görevindedir. Bireyin, kullansa da kullanmasa da yeteneği olabilir; yetenek bireyde şu ya da bu olarak ölçülebilir. Ancak yaratıcılık, sadece edimde görülebilir (May, 2012: 67). Dolayısıyla psikanalitik çevreler, yaratıcılığı egoya hizmet eden bir gerileme (May, 2012: 62) olarak tanımlamakta, May ise bu kuram ve tanımı yetersiz ve tatmin edici olmaktan uzak bulmaktadır. May (2012), Joyce'un eserindeki satırlardan hareketle¹ yaratıcılığı "insanı ruhunun örsünde dövmesi kadar zor" olduğunu belirtir. Dolayısıyla yaratıcılık, sadece gençlik ve çocukluğumuzun

¹ Ey yaşam! Hoş geldin! Milyonuncu kez gidiyorum karşılamaya deneyimin gerçekliğini, ve dövmeye ruhumun örsünde soyumun yaratılmamış vicdanını. (Joyce'dan akt: May, 2012: 52).

masum kendiliğindendiği değildir; yetişkin bir insanın tutkusuyla birleştirilmelidir (May, 2012: 57). May’ın tanımı, yaratıcılıkta anahtar kelimenin edim, yahut dışı vurum olduğunu göstermektedir.

May’ın yaratıcılığı ele alış biçimi ve kendiliğindenliği tek unsur olarak kabul etmeyişi, onu bir açıklama daha yapmaya zorlamaktadır. Çünkü bilinen formülde yaratıcılık, içerisinde kendiliğindenlik barındırmaktadır. May, “Yaratıcılık kendiliğindenlik ve sınırlamalar arasındaki gerilimden doğar, sınırlamalar ‘nehirin kıyıları gibi’ kendiliğindenliği sanat ya da şiir eseri için aslolan farklı biçimlere zorlar. (May, 2012: 127)” diyerek yaratıcılığın sonsuz imkânlar denizinde ortaya çıkmasının çok mümkün olmayacağını vurgular.

Bir diğer görüş, yaratıcılığın eğitim boyutunu sanatsal ve mutlak boyuttan kesin çizgilerle ayırmaktadır: “Yaratıcılık, sadece bir şey yaratma yetisi yahut sanatkâr olma becerisi değildir; farklı düşünebilme, sistematik rutin düşünce sisteminin dışına çıkabilme, alışılmışın dışını düşünebilme, yeni fikirler öne sürebilme, yaratıcılığın esasıdır. (Kristiansen, Mottelson ve Larsen, 2011: 11)” Harmon (1956)’a göre yaratıcı süreç, ortaya yeni bir şey koyan herhangi bir süreçtir (Yavuzer, 1989: 11).

Yaratıcılığın bireyin doğasına atfedilmiş bir yeterlilik olduğunu öne süren tanımlamaların yanı sıra yaratıcılığı idealize eden görüşler de literatürde mevcuttur. Özden’e göre yaratıcılık, bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakın ilişkisi vardır (Özden, 2005: 174). Özden (2005), yaratıcı insanların ortak özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

Yaratıcı insanların geçmiş yaşamları incelendiğinde yeni bir şey yapmış, hobi sahibi, bir çeşit koleksiyonu olan, bir tür el zanaatı ile uğraşmış, bilimsel buluşu olmuş, tiyatro ile ilgilenmiş, dil ve edebiyatta bir hüner göstermiş kişiler oldukları anlaşılmaktadır (Özden, 2005: 178).

Özden tarafından oluşturulan ve idealize edilmiş sınırlara sahip yaratıcı insan tanımlamasının yanı sıra Saban (2005), yaratıcılıkla ilgili görüşünü şu şekilde ifade eder:

Yaratıcılık kavramı ile dahilik kavramı arasında çok yakın bir ilişki söz konusudur. Çünkü her iki kavram da sözlükte bir şeyi ortaya çıkarmak veya bir şeyi doğurmak anlamında kullanılmaktadır. Temelde yaratıcılık, olaylara yeni bir bakış açısını ortaya çıkarmanın gerekliliğine işaret eder (Saban, 2005: 98).

Yaratıcılığı bireysel edimle açıklayan ve idealize eden görüşlerin yanı sıra uzlaşmacı ve sentezci görüşler, literatürde büyük önem sahibidir. Stein ve Heinze (1960), yaratıcılığı verim, süreç, ölçüm ve kişilik üzerinde toplamaktadırlar (Yavuzer, 1989: 10). Plomer'e göre yaratıcılık, bağlantısız görünen şeyleri birbirine bağlayabilmektir (Yıldırım, 1998: 91). Friedman da "Bağlantıları göremezseniz, dünyayı göremezsiniz (Friedman, 2000)." sözüyle yaratıcılığın bütünü kavrayabilme becerisine götüren bir aşama olduğunu belirtir. Robinson (2003) da yaratıcılığın temelini disiplinler arası bağlantıları görebilmek olarak kabul eder:

Yaratıcılık, daha önce olmayan sıra dışı bağlantılar kurmak, benzerlikleri görmek, düşünceler ve süreçler arasındaki ilişkileri tanımlamaktır. İşte bu yüzden en yaratıcı takımlardan çoğu, disiplinler arasıdır. İnternetteki ve iletişim teknolojilerindeki bir dizi gelişme, farklı alanlardan gelen uzmanların ortak bir alanı paylaşmaları ve birbirlerinden öğrenmeleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu uzmanlar arasında teknologlar, yazarlar, bilgisayar programcıları, müzisyenler, grafik tasarımcılar vardır. (Robinson, 2003: 214)

Oyun terapisi alanında önemli çalışmaları olan Winnicott (1998) da yaratıcılığı edimsel bazda ele alan araştırmacılarıdır. Winnicott'a göre yeterli bir beyin kapasitesi, onu yaşayan ve topluluğun hayatında rol alan bir kişi hâline getirmeye yetecek bir zekâsı olduğu takdirde, birey hasta olmadığı ya da yaratıcı süreçlerini boğan çevre faktörleri tarafından engellenmediği sürece olup biten her şey yaratıcıdır (Winnicott, 1998: 91).

Winnicot'un tanımı, eğitimde sıklıkla kabul edilen yaratıcılık tanımıyla kesişmekle birlikte Saban (2005)'ın yaratıcılık ve dahilik arasında kurduğu ilişkiyle tamamen; çevre ve mental yeterlilik kavramlarını tanıma dâhil etmesi, sanatsal yaratıcılık tanımıyla belirli noktalarda çelişmektedir. Winnicott, sanat yapıtındaki yaratıcılıkla kendiliğinden oluşan yaratıcılık arasındaki kesin çizgiyi şöyle açıklar: "Yaratı fikrini sanat yapıtlarından ayırmak zorunludur. Bir resmin, bir evin, bir bahçenin, bir elbisenin, bir saç biçiminin, bir senfoninin ya da bir heykelin, hatta evde pişirilen bir yemeğin bile bir yaratı olduğu doğrudur. (Winnicott, 1998: 91)" Winnicott'un yaratıcılık algısından hareketle onun için yaratıcılığın anahtar kelimesinin kendiliğindenlik olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim, psikoloji ve felsefe alanındaki tanımların kesişen ve çelişen noktalarından hareketle bir yaratıcılık tanımı yapmak, artık mümkündür. Yaratıcılık;

dramatik çatışmaları çözebilme ve yeni dramatik çatışmalar meydana getirebilme sürecidir. Bir başka deyişle yaratıcılık, var olandan hareketle bilişsel, duyuşsal yahut psikomotor olarak yeni bir form meydana getirebilmektir.

2.1.3.1. Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcılık Algısı

Türk eğitim sistemi içerisinde yaratıcılık algısına değinmek gerekirse ilk başvuru kaynağı, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu olacaktır. Genel Amaçlar başlığı altında Türk Millî Eğitiminin genel amacının 2. maddesi şu şekildedir:

Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (MEB, 2006: 1).

Kanun'da yerini bulan yaratıcılık algısı, problem çözme ve işlevsel alternatif oluşturmaya yöneliktir. Bu algının öğretim programlarına ilk yansımalarından biri, 1924 yılına ait İlkokul Programı'ndaki ana prensiplerde görülür: "Okul, çocuğu en geniş bir ölçüde faaliyete, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir muhit olmalıdır. (MEB, 1924: 23)." 1936 yılına ait eğitim programında da okula yüklenen bu sorumluluğun devam ettiği görülmektedir.

1948-1968 ve 1995 programları Sati Bey'in eğitim anlayışını benimser biçimde bireyi cemiyetin bir uzvu olarak ele alan bir düşünceden hareket etmişler; çocukları bütün melekeleriyle bir bütün olarak, toplumun üyesi yapıcı yaratıcı bireyler olarak yetiştirebilmek için okulda canlı bir topluluk hayatı yaşanmasını gerekli görmüşlerdir. 1968-1998 ilköğretim programlarında bu olgu, öğrencilerin demokratik bir yaşantı içinde demokrasiyi öğrenmeleri için de gerekli görülerek desteklenmiş ve geliştirilmiştir (Türer, 2010).

2006 yılında kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'na bakıldığında ise Program'ın temel yaklaşımı, aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

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

Program’da yer alan yaratıcılık algısının da kanun maddesiyle bütünleşik biçimde ele alındığı görülmektedir. Program’da yer verilen temel beceriler içerisinde “Yaratıcı Düşünme” başlığının bulunması, öğrenme alanlarına yönelik önerilen teknikler arasında “yaratıcı yazma, yaratıcı konuşma, yaratıcı dinleme/izleme” tekniklerinin yer alması bu görüşü destekler niteliktedir.

Yaratıcılık kavramına yönelik tanımlardan ve kavramın eğitim programlarına yansıma boyutlarından hareketle yaratıcılık, bu araştırma boyunca mevcuttan hareketle bağlama sahip bir bütün oluşturma becerisi olarak kabul edilmiştir. Sanatsal yaratıcılık ve pozitif bilimlerdeki yaratıcılık tanımlamaları, esas itibarıyla bir sürece işaret etmektedirler. Bu sebeple yaratıcı sürecin aşamalandırmasına yer vermek gerekmektedir.

2.1.4. Yaratma Süreci

Sanatsal ve eğitsel yaratıcılık tanımlamaları, yaratıcılığın aşamalarını da tanımlarla beraber gündeme getirmektedir. Graham Walls için yaratıcılığın temel aşamaları aşağıdaki gibi gruplandırılabilir.

- Hazırlık aşaması
- Kuluçka aşaması
- Aydınlanma aşaması
- Kontrol aşaması (Wallas, 1926; akt. Plsek, 1996)

Harris (1959) ise yaratıcılık sürecini 6 aşama şeklinde özetler:

- Gereksinmeyi gerçekleştirme
- Bilgi toplama
- Etraflıca bir konu üzerinde düşünme
- Çözümler hayal etme
- Gerçekliğini saptama
- Düşünceleri işleme çevirme (Yavuzer, 1989: 11).

Yıldırım (1998), yaratıcılığı gözlem, bilgi, deneyim veya düşünceleri yeni düşünce ve kavramlar üretecek şekilde ilişkilendirmek olarak tanımlar ve yaratıcı düşünme/fikir üretme sürecini şu dört aşamaya yayar:

- Hazırlık
- Kuluçka
- Fikrin doğması
- Fikrin geliştirilmesi (Yıldırım, 1998: 41).

Yaratma sürecine yönelik güncel kuramlardan biri de Bütünsel Beyin Modeli'nin oluşturucusu Ned Hermann'a aittir:

Hermann, yaratıcı problem çözmenin beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu kabul etmektedir. Ona göre yaratıcı problem çözmede altı değişik zihinsel melekeye ihtiyaç vardır. Hermann, bu altı melekeyi altı meslek grubu ile karakterize etmektedir: mühendis, yargıç, kaşif, dedektif, sanatçı ve prodüktör. Görüldüğü gibi Hermann'da yaratıcı problem çözme, beynin her iki yanının da kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Sol yan ile üretilen sezgisel, imgesel ve yenilikçi fikirler sağ yan ile değerlendirilip seçilmekte ve uygulamaya aktarılmaktadır (Özden, 2005: 183-184).

Stein (1967) ise yaratıcı süreci üç evreye ayırmıştır. Önce varsayım oluşturulması, hazırlık evresi ve denenecek bir plan veya görüşle tamamlanması, varsayımın gerçeğe uygun olup olmadığını anlamak için dikkatli bir inceleme ya da teste dayanıklılığı ölçme, ikinci dönemi oluşturur. Son olarak da iletişim, elde edilen ürünü ya da verileri başkalarının önüne serip tepkilerin görülmesi ve kabullenilmesi aşamasıdır (Yavuzer, 1989: 11).

Burada yer verilen aşamalandırmaların yanı sıra Barron (1988), Rossman (1931), Osborn (1953), Parnes (1992), Koberg ve Pagnall (1981), Bandrowski (1985), Fritz (1991), Plsek (1996) tarafından geliştirilip modellenen yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aşamaları mevcuttur. Plsek (1996), tüm modellerin ortak özelliklerini aşağıdaki gibi maddelendirir.

1. Yaratıcı süreç, hayal gücü ve analiz becerisinin dengelendiği amaçlı analizler, hayal edilebilir fikir üretimleri ve eleştirel değerlendirmeleri içerir.
2. Daha eski modeller, düşünen kişinin kontrolünün dışında gerçekleşen bilinç altı süreçlerin ürünü olan yaratıcı fikirleri öne çıkarmaktadır. Daha modern modeller ise düşünen kişinin doğrudan kontrolünün altında gerçekleşen amaçlanmış yeni fikirleri ortaya çıkarmaktadır.

3. Yaratıcı süreç modellemelerinin tümü fikirlerin uygulanması ve harekete geçmeyi içermektedir. Sadece yeni şeyler hayal etmekten daha fazlasını yapmalıyız, onları somut gerçekler hâline getirmek için çalışmalıyız (Plsek, 1996).

Sanatsal yaratıcılıkla ilgili sanatçılar ve akademisyenler tarafından yapılan açıklama ve tanımlama ve aşamalandırmalar, sanatsal yaratıcılığın “yarına kalma” çabasıyla ortaya çıktığını desteklemektedir. Bununla birlikte sanatta yaratıcı süreç, kaynaklarda aşamalandırılabilse de (Barron, 1988; Rossman, 1931; Osborn, 1953; Stein, 1967; Parnes, 1992; Koberg ve Pagnall, 1981; Bandrowski, 1985; Fritz, 1991; Plsek, 1996; Yıldırım, 1998; Stanislavski, 2011; Çellek, 2002; Aytekin, 2011) Zweig’ın yaratıcılığı *sır* olarak tanımlayışını da göz önüne almak gerekmektedir. Dolayısıyla yaratıcılık tanımları; ilahi, eğitsel ve sanatsal olarak sınıflandırılabilirdiği gibi her üç alana ait yaratma süreçlerini de birbirinden farklı seyirde kabul etmek mümkündür. Sanatsal yaratıcı sürece yönelik üretilebilecek süreç kuramlarının tümünün Zweig’ın tanımını göz önüne alması gerekmektedir. Söz konusu eğitsel yaratıcılık olduğunda ise Aristo’nun Poetika isimli eserindeki üç aşama, eğitsel yaratıcılık için uyarlanabilir durumdadır. Bütünü oluşturan üç unsur; başlangıç, orta ve son yaratıcı sürecin aşamalarına denk gelmektedir.

Başlangıç aşaması, May (2012)’in değindiği karşılaşma duygusuna denk gelen aşamadır. Yaratıcı edimin başlaması için bir karşılaşma olması şarttır. Bu karşılaşma, dış dünya kaynaklı olabileceği gibi iç motivasyonla da harekete geçebilir.

Orta aşama, yaratma kaygısının yaşandığı aşamadır. Birçok potansiyel yaratıcılık ürünü eser, orta aşamada sahibinin yaşadığı yaratma kaygısı sebebiyle son aşamaya ulaşamamaktadır.

Son ise Aristo’nun deyişiyle bazı şeylerin ardından gelmekte, yani süreci sonuca çevirmektedir. Yaratıcı sürecin son aşaması, ürünün ortaya konduğu aşama olarak kabul edilmektedir.

2.1.5. Yaratmanın Üç Boyutu

Yaratıcılık kavramına yönelik algı ve tutum farklılıklarını içeren tanımlamalardan hareketle yaratıcılığın farklı disiplinler etrafında şu anahtar kelimeler etrafında toplandığını söylemek, artık mümkündür:

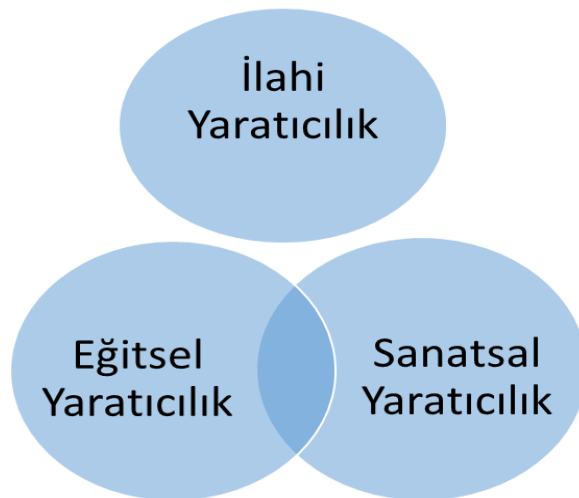
- Kendiliğindenlik

- İlham
- Sır
- Oluşum
- Esneklik
- Üretim
- Hayal gücü
- Bağlantıları görebilme
- Problem çözme
- Edim
- Gerçeklik
- Çalışma
- Yenilik
- Sınırlama
- Disiplinler arasılık

Literatürden hareketle elde edilen anahtar kelimelerin birbirleriyle kesişen ve çelişen yönleri bulunmaktadır. Bu durum, yaratıcılığın üç farklı algılanış biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre yaratıcılık; ilahi, eğitsel ve sanatsal olmak üzere üç farklı algılama biçimine sahiptir (bk. Şekil 1).

Şekil 1

Yaratıcılığın Üç Boyutu



İlahi yaratıcılık, tanımlamalardan anlaşılacağı üzere dinî bir boyuta sahiptir ve kavramın ait olduğu disiplinin dogmatik yapısı sebebiyle sorgulamaya tabi değildir. İlahi yaratıcılık kavramı; yakın tarihten bu yana felsefe ve teoloji bilimlerinin ortak çalışmalarıyla da ele alınmaktadır. Bu nedenle ilahi yahut mutlak yaratıcılık, belirtilen tanım çerçevesinde kabul edilerek eğitsel ve sanatsal yaratıcılığın dışında ve üstünde ele alınmıştır.

İzafi yaratıcılık içerisinde ise eğitsel ve sanatsal yaratıcılık kavramları ele alınır. Eğitsel yaratıcılık, eğitim öğretim etkinlikleri çerçevesinde süreç ve sonuçta ortaya çıkan edimlerdir.

Sanatsal yaratıcılık ise Zweig'in tanımında belirttiği üzere sanatsal kaygıyla meydana gelen ürünleri kapsamaktadır. Bununla birlikte eğitsel ve sanatsal yaratıcılığı birbirinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir; çünkü sanatsal yaratım kaygısı taşıyan birçok ürünün içerisinde topluma mesaj verme amacı barındığı bilinmektedir. Yaratıcı drama ekseninde gerçekleştirilen eğitsel yaratıcılık süreçlerinde ise sanatsal kaygı güdülmese dahi sanat eğitimi teknik ve ürünlerinden zaman zaman yararlanılması, sanatsal yönü olan eserler ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir.

Sanatsal yaratıcılıkla eğitsel yaratıcılığın kesişimine bir diğer katkı, bir eğitimci olan Baltacıoğlu tarafından yapılmıştır:

Âlim şahsiyeti öğrenmek, bilmek ile kazanılmaz. Araştırmak ve bulmakla kazanılır. İlmî travayın şanı, artistik travay gibi yaratmaktır. Bu yaratıcılık olmayan yerde ilmîlik, âlimlik de yoktur. (...) En yüksek pedagoji ideali talebenin bilgiyi toplaması değil, bilgiyi yaratmasıdır (Baltacıoğlu, 1938: 31)

Bu sebeple eğitsel ve sanatsal yaratıcılık, dönem dönem kesişme noktası yaşamaktadır. Bu araştırmada yaratıcılık kavramı, kendiliğindenlik ve sürece dayalılık bakımından eğitsel yaratıcılık ekseninde ele alınmıştır.

2.1.6. Yaratıcılığın İlkeleri

Yaratıcılığın algılanış biçimlerinden hareketle eğitimde ve sanatta yaratıcılığın temel ilkelerini aşağıdaki gibi maddelendirmek, artık mümkündür.

2.1.6.1. Karşılaşma

Yaratıcı edimde dikkati çeken ilk şey, bir karşılaşma olmasıdır (May, 2012: 65). Karşılaşma, iki zıt kutup arasında gerçekleşebileceği gibi denkler arasında da

gerçekleşebilir: “Tabiatı doğurmak için kadınla erkeğin birleşmesi gibi, sanat yaratıcılığında da daima, başka başka cinsten iki unsur birleşir: şuur ve şuursuzluk, teknik ve ilham, heyecan ve soğukkanlılık birbirine karışır. (Zweig, 1949: 51)”

Karşılaşma, bireyin kendi kendine iç çatışma yaşaması sağlanarak da oluşturulabilir: “Yaratıcılık, bilinci yoğunlaşmış insanın kendi dünyasıyla karşılaşmasıdır (May, 2012: 76).”

Karşılaşmanın olmadığı bir durumda ise yaratıcılık, May (2012) tarafından kaçak yahut sahte yaratıcılık olarak adlandırılır. Dolayısıyla kaçak ya da sahte yaratıcılık, karşılaşmanın eksik kaldığı yaratıcılıktır (May, 2012: 65).

Eğitim atmosferinde yaratıcılığın karşılaşma ilkesi, en çok motivasyon ve hazırlık aşamalarında görülmektedir. Karşılaşma; motivasyon çalışması yahut hazırlığın olmadığı bir çalışma, ister istemez kaçak yahut sahte yaratıcılığa dönüşecektir.

2.1.6.2. Sınırlanma

Yaratıcılığın özgür ve tüm koşulların ideal olduğu bir ortamda meydana çıkabileceğine yönelik düşünceler, güncel literatürde işlevini yitirmiştir. Robinson (2003)’a göre yaratıcılık özgür bırakmak değildir, aynı zamanda ciddi biçimde çalışmak demektir (Robinson, 2003: 133). Bu sınırlanma, dramatik bir kurguda yer alan tepe noktası (climax) olarak düşünülürse, bir diğer ilke olan esneklik ile karıştırılma ihtimali kalmayacaktır. Tepe noktasında bulunan birey, süreci sonlandırma yahut devam ettirme sınırlanmasıyla karşı karşıya kalacaktır.

2.1.6.3. Esneklik

Yıldırım (1998)’a göre, yaratıcı insanlar düşünce ve inançlarında daha esnektir; kural ve sınırları diğer insanlar kadar katı değildir. Esnek bakış açısının en çok sanatsal yaratıcılıkta ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Kemal Tahir’in şu sözü, düşünceyi destekler niteliktedir:

Her sabah açtığın gazetede ya da okuduğun bir kitap sayfasında rastladığın bir gerçek, seni, o güne kadar bütün öğrendiklerini unutmaya, alfabeye yeniden başlamaya zorluyor ve sen buna razı olamıyorsan, entelektüel değilsin, aydın değilsin, hatta namuslu bir okuryazar bile değilsin! (Tahir, akt. Sağlık, 2012: 26)

Tahir’in esnekliğe yönelik bu söylemine Batı dünyasından da destek gelmektedir. Alcock, Kısa Dünya Edebiyatı Tarihi isimli eserinin ön sözünde

“Giydiğim elbiseler güzel, yediğim yemekler iyi olabilir; sağlığım ünlü sporcuların sağlığına taş çıkartabilir; ama aklım her yeni düşünceye karşı çıkıyorsa bir hiçim demektir (Alcock, 1962).” ifadelerine yer vermektedir. Sanat dünyasının uzun zamandır sadık olduğu esneklik ilkesi, eğitsel yaratıcılık için de belirlenen kazanım çerçevesinde bir ilke konumundadır.

2.1.6.4. Kendiliğindenlik

Moreno, yaratıcılık ve kendiliğindenlik arasındaki ilişkiyi şu biçimde açıklamaktadır:

Eğer bir kişi, yaratıcı ama spontan değilse bu, kılıcı olmayan bir samuray savaşçısına benzer, dövüşmeyi bilmekte ama bunu uygulayabileceği aletten yoksun bulunmaktadır. Eğer bir kişi spontan ama yaratıcı değilse bu, elinde samuray kılıcı olan bir köylüye benzer, kılıç ile ne yapacağını bilmemektedir, kendini de kesebilir (Altınay, 2010: 21).

Dolayısıyla yaratıcılık, uygulamaya geçebilmek için daha önceki bölümlerde May tarafından da belirtilen kendiliğindenlik ilkesine bağlı kalarak edimde bulunmayı gerektirir.

Yaratıcılığın temel ilkeleri, insanın temel güdülerinden olan oynama eyleminden hareketle oluşturulmuştur. Bu sebeple oyun kavramının algılanma biçimi bir sonraki başlıkta incelenmiştir.

2.2. Oyun

Oyun kavramı, yaratıcılık gibi birçok disiplinde yer almakla birlikte yaratıcılık kavramı gibi, üzerinde ve bileşenlerinde uzlaşa sağlanamamış bir kavramdır. Bu durumun sebebi olarak, oyun kavramının her disipline ve her bireye tanıdık gelmesi gösterilebilir. Bu hipotezi örneklemek için literatürdeki oyun tanımlarına bakmak yeterli olacaktır.

Çoruh (1943)’a göre oyun, çocuğun bir etüd tarzıdır. Çocuk, oyun yolu ile etrafındaki insanların nasıl düşünüp nasıl duyduklarını tahlil eder. Yeniden hayalinde kurarak meydana çıkarır (Çoruh, 1943: 9). Bir gelişim kuramcısı olan Erikson’a göre oyun, çocukların benlik gayretlerini anlayabilmek için muazzam bir yoldur (Erikson, 1982: 188). Florey ve Greene (2008)’ye göre oyun, sosyalleşmenin öğrenildiği,

uygulandığı ve geliştirildiği bir etkileşim süreci olarak düşünülebilir ve sosyal etkileşimler, oyunun içine yerleşmiştir (Florey ve Greene, 2008: 283).

Huizinga (1995), oyunu şöyle tanımlamaktadır: “Oyun, özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içerisinde geliştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem ya da faaliyettir. (Onur, 2005: 34)”

Oyuna yönelik tanımların farklılaşmasının sebepleri arasında, değişen dönemlerle birlikte kültürel ve coğrafi farklılıklar da söz konusudur:

Oyun bulanık bir kavramdır ve rüyaları, gündüz düşlerini, fanteziyi, imgelemi, yalnız oyunu, kurallı oyunları, sporları, festivalleri, karnavalları, televizyonu, video oyunlarını, sanal gerçekliği içine alan değişken bir kavramlar ailesini içerir; bu kavramlar biz bir kültürden diğerine geçtikçe değişir (Sutton-Smith, 1999; akt. Onur, 2005: 34).

Oyuna yönelik bu idealize bakış açısı, tüm bilim adamları için ortak payda olmamıştır. Baltacıoğlu, “Toplu Tedris” isimli kitabında oyun kavramını tanımlamamış, fakat çocuk ve oyun ilişkisini şu biçimde açıklamıştır:

Çocuk faaliyetinin en tipik şekli oyundur. Oyun, fiziko psişik bir faaliyettir; oyunun terbiye ile hiçbir alakası yoktur. (...) Oyunun hiçbir faydası yoktur demiyorum; oyun, çocuğun sosyal gelişmesine yarayacak fiziko-psişik malzemeyi hazırlar; fakat bu teşekkülün kendisi değildir. Yalnız oynayan, fakat sosyal şartlara ve icaplara göre faaliyette bulunmayan bir çocuk hiçbir zaman adam olamaz. Harç, kereste başka, yapı ve mimarisi başkadır (Baltacıoğlu, 1938: 21).

Baltacıoğlu’nun “Oyun, sadece oyundur.” şeklindeki görüşüne Moyles (1991) de kontrollü bir destek verir. Moyles’e göre oyunlar, öğretmen yahut ebeveyn kontrolünde daha sağlıklı ilerleyebilecektir: “Öğretmen tarafından yönlendirilen oyunlar, öğretmene öğrencilerin kelime hazinesini genişletme, daha önceki oyun süreçlerini konuşma ve tartışma, bu konuşmalar vasıtasıyla çocuğun düşünme becerisini geliştirmeye imkân verir. (Moyles, 1991: 40)” Caldwell (1985) de oyunu çocuk açısından ele alan bir diğer tanıma sahiptir: “Çocukların bakış açısına göre ise oyun, çok iyi yapmak zorunda olmadığınız, sadece eğlendiğiniz bir eylemdir. (Caldwell, 1985; akt. Rogers ve Sawyers, 1992: 9)”

Rogers ve Sawyers, oyunun; rahatlama, fazla olan enerjiyi atma, uygulama ve istekleri yerine getirme gibi çeşitli şekillerde açıklanabileceğini belirtmiştir (Rogers ve Sawyers, 1992: 7). Aynı araştırmacılar, “Oyun, muhtemelen insanın işlevlerinin tümünün içerildiği, dengelendiği ve görünür kılındığı tek davranıştır. (Rogers ve Sawyers, 1992: 7)” diyerek oyun kavramını tüm insanlık için ortaklaştırmıştır. “Oyun, dünyaya uyum sağlamamızı ve yeni öğrenme yaşantıları yaratmamızı sağlayan gereksinimimizdir. (Elkind, 2011: 1)” şeklindeki tanımıyla Elkind de insanlığın oyuna olan gereksinimi konusunda Rogers ve Sawyers ile örtüşmektedir.

Oyun terapisi alanında önemli çalışmaları olan Winnicott’a göre oyun oynamak, yapmaktır (Winnicott, 1998: 61). Bu tanım, dram ile oyun kavramını doğrudan aynı kavram havuzuna alması bakımından ayrıca önemlidir. May (2012) içinse oyun oynamak, kaygının geçici olarak parantez içine alındığı bir karşılaşma olarak tanımlanabilir (May, 2012: 107).

Axline (1989), oyun kavramını bir sağaltım aracı olarak ele almış ve şu şekilde açıklamıştır:

Oyun, kendini ifade etmenin doğal bir aracı olduğu için, çocuk, oyun oynarken gerilim, hayal kırıklığı, güvensizlik, saldırganlık, korku, karmaşa, şaşkınlık esnasında oluşan birikmiş duygularını yansıtmaya imkânı bulur. Bu duyguları sergilemek, onları yüzeye çıkarmaya, açığa çıkarma, yüz yüze gelmeye kontrol etmeyi öğrenmeye yahut onlardan vazgeçmeye imkân verir (Axline, 1989: 15).

Oyun terapisi kapsamında ele alınan oyun kavramının burada bireye ilk katkısının duygusal farkındalık sağlamak olduğu görülmektedir.

Oyun, eğitimden psikiyatride dek çocuğun olduğu tüm disiplinlerde kendine bir yer edinmiştir: “Çocuğun oynamasıyla bir başka kişinin oynamasının örtüştüğü alanda bir zenginleşme imkânı vardır. Öğretmen çocuğu zenginleştirmeyi amaçlar. Psikoterapist ise daha çok çocuğun kendi büyüme süreçleriyle ve gelişmenin önünü tıkadıkları anlaşılan engellerin ortadan kaldırılmasıyla ilgilenir. (Winnicott, 1998: 70)” Dolayısıyla oyun, psikiyatride bir konsantrasyon aracıyken eğitimde bir motivasyon aracı olarak sıklıkla kullanılır.

Oyun kavramına yönelik farklı disiplinlerde yapılan tanımlardan hareketle söz konusu araştırma için geçerli bir oyun tanımı yapmak, artık mümkündür. Fakat bu

tanımı yapabilmek için öncelikle yaratıcılık kavramının araştırmacı tarafından tanımlanış biçimine yer vermek gerekmektedir.

Yaratıcılık; dramatik çatışmaları çözebilme ve yeni dramatik çatışmalar meydana getirebilme sürecidir. Bir başka deyişle yaratıcılık, var olandan hareketle bilişsel, duyuşsal yahut psikomotor olarak yeni bir form meydana getirebilmektir. Buradan hareketle oyun kavramı tanımlanırsa oyun, dramatik çatışmaların belirlenen kurallar çerçevesinde çözümü, özgün kuralları olan bir yaratıcılık eylemidir.

Bu tanımlamayı bir örnek olay üzerinde ve bir oyundan hareketle somutlaştırmak mümkündür. Davul Zurna 1-2-3 oyunu, çoğu bireyin çocukluğunda tanıştığı bir oyundur. Oyunun dramatik çatışması, ebenin arkası dönük olarak “Davul Zurna 1-2-3” dediği anla başlamakta ve diğer katılımcıların ebeye ona hissettirmeksizin ilerlemeye çalışmasıyla yükselmektedir. Tüm katılımcılar, ebeye görünmeden belirli sürede ilerlemekle, ebe döndüğü ansa donmakla yükümlüdürler. Ebenin hareket ettiğini tespit ettiği yarışmacının oyundan çıkması, bir diğer yükümlülük yahut kuraldır. Dramatik an ve kuralların netleştirildiği bu oyunu, günlük hayatta mevcut bir örnek olaya uyarlamak mümkündür.

Otoyollarda mevcut hız limit işaretlerinin bulunduğu yerlere yaklaşınca sürücülerin yavaşlaması, limit işaretleri mevcut olmayınca hızlanması bu durumun tipik bir örneğidir. Birey, dramatik çatışmayı hız limitini görünce ona uygun hareket etme, limit olmadığına ise tercih ettiği hızda seyretme biçiminde kurgulamıştır. Bireyin kendi kendine koyduğu kural ise limitlere uygun davranma ve ceza almama şeklindedir. Dolayısıyla bireyin sadece çocukluğunda değil, tüm yaşantısı boyunca oyun oynamaktan vazgeçmediğini söylemek, tanımdan hareketle mümkündür.

Oyunun tarihî seyirde ilerleyiş biçimi, kavramın yüklendiği sorumluluğu göstermesi bakımından önemlidir.

2.2.1. Oyunun Tarihî Gelişimi

Oyun, Antik Yunan’dan bu yana felsefi söylemlerin bir parçası olmuştur. Platon, Sokrates, Aristo ve Xenofanes, insan duygu ve düşüncesini anlayabilmek için oyunun anlamını kendi bakış açılarından hareketle açıklamışlardır (Spariosu, 1989; akt. Frost, Wortham ve Reifel, 2001: 7). Platon, *Yasalar*’da insanın en doğru yaşayışını tanımlarken “Oynar gibi yaşamalı, oyunlar oynamalı, şarkı söylemeli, dans etmeli,

böylece Tanrıların gönlü alınmış olur ve insan kendini düşmanlarına karşı savunur, yarışma kazanır.” demektedir (And, 2007: 30).

Kastilya Kralı X. Alfonso’nun Avrupa literatüründe oyun konusunda ilk kitap olan *Libro de Juegos*’u hazırlattığı tarih 1283’tür (Bell, 1979; akt. Onur, 2005: 439). “Oyun Kitabı” şeklinde Türkçeye aktarılabilen eser incelendiğinde, eserin özellikle zar oyunlarına önem verdiği görülmektedir (Bk. Resim 5). Türk kültür tarihinde oyundan söz eden en eski kaynak ise Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan *Divanü Lugat-it Türk*’tür (Onur, 2005: 439). Nişanyan (2013) ise oyun/oyug kavramına ilk rastlanılan kaynağının Yenisey Yazıtları olduğunu belirtir.

Resim 5

Libro de Juegos’ta Yer Alan Oyunların Çizimi: Satranç, Zar Oyunu, Tavlâ



(Golladay ve Knutson, 2003: 5)

Frost, Wortham ve Reifel (2001)’e göre insanın oyunun tarihî gelişimini kavrayabilmesine yardımcı olabilecek üç kavramdan söz etmek mümkündür. Bu kavramlar; çatışma, mimesis ve kaostur. Bu kavramlar, bir araya gelerek oyun kavramı hakkında düşünmeye nasıl devam edeceğimize yardım eder (Frost, Wortham ve Reifel, 2001: 7). Üç kavramdan hareketle oyunun ilk olarak ritüel şeklinde algılandığını düşünmek mümkündür. Onur (2005) da bu görüşe destek vermekte, oyun kavramının tarihî süreçte bu kadar çok anılmasını sebebini, şu şekilde açıklamaktadır: “Oyunun böylesine tarihsel oluşunun nedeni, insanlığın başlangıcına giden eski dinsel törenlerin oyunlardaki kalıntılarındadır. Dünyanın birbirinden en uzak köşelerinde bile aynı oyunların ortaya çıkmasının nedeni belki budur (Onur, 2005: 439).”

John Locke, 1693 yılında yazmış olduğu *Eğitime Yönelik Bazı Düşünceler* isimli eserinde oyunun çocukluk yaşamında önemli bir yere sahip olduğuna değinmektedir. Locke'un oyun kavramını ele alış biçimi, didaktizmle eşdeğerdir: "Locke, çocuğu bir birey olarak kabul etmekle birlikte çocukluğun doğal öğelerinin düzeltilmesi gerektiğini de düşünüyordu; oyunu mahkûm etmemiştir; ama disiplini, çalışmayı ve akılcılığı çocuğun gelişiminin merkezine koyuyordu. (Onur, 2005: 35)"

Kant, oyunun bilginin izini sürmeye yardımcı olacağını ve oyunun sanat ve ahlakın temeli olduğunu söylemektedir (Frost, Wortham ve Reifel, 2001: 9-10). Ficker (1940)'a göre rasyonalizmin kuvvetini ilk olarak kuran ve yeni bir inkişaf yolunu serbest hâle koyan Kant için (Ficker, 1940: 18) oyun, bütün ve uyumlu bir faaliyettir (Güneş, 2003: 1). Fenelon ise "Bütün öğretim, oyun ve eğlenceye dayanmalıdır. (Güneş, 2003: 2)" diyerek oyun hakkındaki görüşlerini klasizmin didaktik ve idealist yapısıyla birleştirmiştir.

Schiller, oyun kavramının içeriğine yaratıcılığı da eklemiştir. Schiller'e göre oyun, insanlık tarafından yaratıcılığı keşfetmek ve çalışma hayatımızdaki gerçekliği aşmak için kullanılır (Frost, Wortham ve Reifel, 2001: 10). Bu noktada Stanislavski'nin yaratıcılığı gerçekliğe eşdeğerlikle ölçmesini hatırlamak, kavramlara bakış açısının birbirinden ne kadar farklı olduğunu gösterebilmesi açısından önemlidir.

Schiller'in felsefe temelli görüşlerinin eğitsel alandaki yansıması, Froebel'de görülmektedir. Oyun kavramı ve felsefi görüşler arasında köprü kuran bir eğitimci olan Froebel, Schiller'in oyun hakkındaki görüşlerini gerçek ortama taşımıştır. Schiller tarafından artan estetik enerji olarak tanımlanan kavram, Froebel için çocuklara doğal eğitim verebilmek için bir yol olarak görülmüştür (Frost, Wortham ve Reifel, 2001: 12).

Özellikle Darwin'in Evrim Teorisi'nin de içinde olduğu doğal bilimdeki gelişmelerle oyun, doğal bir olgu olarak düşünölmeye başlanmıştır. 19. yüzyılın ortalarından 20. yüzyıla kadar oyun, insanlığın bir parçası olarak düşünölmüştür. Hall ve onunla aynı düşünce yapısında ilerleyen diğer psikologlar, oyunun çocuklar için gerekli bir basamak, primitif tarihten çıkmadan önceki döneme türlerin biyolojik gelişiminin bir tekrarı olarak kabul etmişlerdir. Groos, çocuk oyununu türlere adapte olmak için bir hazırlık ve yardım aracı olarak görmüştür. Oyunun biyolojik temeli, bilim adamlarının ilgisini çekmeye devam etmekte ve bu alanda çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Bu düşünörlerin oyun kavramına aşama olarak yaklaşmaları, literatürde yer alan son düşünöcelerden birisidir (Frost, Wortham ve Reifel, 2001: 26).

Huizinga, oyunun karakteristik özelliklerini şöyle belirlemiştir:

1. Oyun, gönüllülüktür.
2. Oyun, sıradan yahut gerçek hayat demek değildir.
3. Oyun, kendisine sınırları belli ve özel bir alan çizer.
4. Oyunun kuralı, kendi kuralını yaratmasıdır.
5. Oyun, kendisini belirli bir gizlilik içinde tutma arzusundadır (Frost, Wortham ve Reifel, 2001: 24)

Sutton-Smith (1986), çocukların oyununu idealize etmeyen hiçbir akademik oyun kuramı olmadığını vurgulamaktadır (Akt. Onur, 2005: 38). Fakat Baltacıoğlu (1938) ve Caldwell (1985), bu genellemenin dışında kalan tanımlara sahiptirler. Sutton-Smith'in hipotezini, tarım toplumundan endüstri toplumuna geçilen ve sonrasında yapılan tanımların büyük bölümüne vakfetmek, bununla birlikte oyunu sadece oyun olarak gören istisnaların varlığını da kabul etmek, daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çocuklukta oyun iş ayrımının kısmen çöküşüne tanık olunmuştur. Çocukların oyunu, işe benzer bir nitelik kazanmış, okul çalışması çocuklara oyun aracılığıyla sunulur olmuştur (Onur, 2005: 36). 21. yüzyıl itibarıyla ise oyun için genel geçer kurallar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Oyun, bir süreç olarak kabul edilmelidir. Her zaman bir çıktısı olması şart değildir, fakat katılımcı istekliyse bu gerçekleşebilir.
2. Oyun, yetişkin ve çocuklar için gereklidir.
3. Oyun, çalışmanın zıttı demek değildir. Her ikisi de yaşamın birer parçasıdır.
4. Oyun daima çevre, ortamda bulunan materyal yahut bağlam tarafından yapılandırılır.
5. Keşif ve araştırma, okul ortamında muhtemelen öğretmen tarafından yönlendirilecek olan daha zorlu oyun çeşitlerine bir hazırlıktır.
6. Uygun bir şekilde yönlendirilen oyunlar çocuğun beceri gelişimini olumlu yönde geliştirecektir.
7. Oyun, potansiyel ve mükemmel bir öğretim aracıdır (Moyles, 1991: 17).

Oyuna yönelik idealize edilme anlayışının 20. yüzyıldan itibaren belirginleştiğini söylemek, yukarıdaki alıntıdan hareketle mümkündür. Bununla birlikte oyun; sanayi, endüstri ve bilgi çağında şekil değiştirmiş, yerini bireysel ve teknolojik oyunlara bırakmıştır. Ulusal Spor Malzemeleri Birliği ve Amerikan Spor Verileri çalışmalarına göre, bir çocuğun olağan bir gün içinde bisiklete binmek yerine altı kez daha fazla oyun oynaması olasılığı vardır (Cauchon, 2005; akt. Elkind, 2011: 48). Burada ele alınan oyun kavramının, Antik Yunan'dan Modern Çağa dek gelen kapsamından uzaklaştığını ve bilgisayar oyunlarını işaret ettiğini söylemekte fayda vardır. Dolayısıyla oyun, 20. yüzyıldan bu yana Schiller tarafından yapılan tanımda yer alan “yaratıcılık” unsurundan uzaklaşma tehlikesiyle karşı karşıyadır.

2.2.2. Oyun ve Yaratıcılık

Oyun ve yaratıcılık arasındaki ilişki, uzun zamandır bilim adamları tarafından bir çalışma alanı kabul edilmiştir. Lieberman, bireyin oyuncu kimliği ve farklı düşünme becerisi üzerine yaptığı çalışma sonucunda oyuncu karaktere sahip çocukların aynı zamanda çok daha fazla yaratıcı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Smilansky (1968), aynı ilişkiyi sosyodramatik oyun ve yaratıcılık arasında aramış, oyun yahut sosyodramatik oyuna yatkın olan çocukların okul hayatının devam eden dönemlerinde diğer arkadaşlarına kıyasla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Johnson (1976), fantezi oyun çeşitleri ve farklı düşünme becerisi arasında bir bağlantı olduğunu tanımlamıştır (Frost, Wortham ve Reifel, 2001: 196). Toplyn ve diğerleri (1999), yaratıcı insanların fikirlerin geniş bir zemine yayılışına kavuşmak ve orijinal çözümlere ulaşabilmek için dikkatlerini odak noktasına yöneltebildiklerini söylemektedirler (Toplyn, 1999; akt. Sundar, 2005: 295).

Oyunlarda iki önemli nitelik, gerilim ve sonucun belli olmayışıdır. Tek başına oynanan oyunlarda bile bu görülür (And, 2007: 31). Demir (2010), çocuk oyunlarını gerçek hayattaki meselelerin biraz hafifletilmiş şekli olarak tanımlar (Demir, 2010: 13). Oyunun içerdiği bu iki nitelik, bireye oyun esnasında yaratıcı davranmaya yöneltecek ilkeleri sağlamaktadır. Oyun, yaratıcılığın temel ilkeleri olan karşılaşma, sınırlanma ve esnekliği yapısı itibarıyla bireye sağlamaktadır.

Eğitsel anlamda yaratıcılıkla arasında olumlu ilişki bulunan oyun kavramının sanatsal anlamda da dönem dönem sanatçılar için motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir:

W. H. Auden, bir keresinde, oyun oynamadan şiir yazdığı zaman kaygıya düştüğünü anlatmıştı. Oyun oynamak, kaygının geçici olarak parantez içine alındığı bir karşılaşma olarak tanımlanabilir. Oysaki olgun yaratıcılıkta sanatçı, ve sonradan onun eserinden faydalanacak olan diğerleri, bizler, yaratılmış eserdeki coşkuyu yaşayacaksa, kaygıyla yüz yüze gelmelidir (May, 2012: 107).

Eğitsel bilgisayar oyunları da özellikle duyuşsal alana yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde araştırmacılara yol göstermektedir. Hutton ve Sundar'ın yapmış olduğu araştırma, gerçekleştirilebilir yaratıcı potansiyel yaratmaya yönelik olarak olumlu yahut olumsuz duyguların etkisini belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla bilgisayar/video oyunu oynayan çocuklar üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, bilgisayar/video oyunu oynadıktan sonra mutlu yahut üzgün olanların rahat yahut kızgın olanlara kıyasla daha yaratıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir kişi, oyun oynama vasıtasıyla uyarıldığı ve heveslendirildiği takdirde, enerji, bir katalizör olarak kendini göstermiş, böylece mutlu bir ruh hâli yaratıcı olmayı cesaretlendiren bir unsur hâline gelmiştir. Mutsuz bir ruh hâlinde, özellikle zayıf bir uyarıcının olduğu durumlarda da kişiler, daha analitik davranmışlardır, bu da yaratıcılığa yardımcı olan bir faktördür. (Hutton ve Sundar, 2005: 301).

Yaratıcı drama faaliyetlerinde de oyun, bir ısınma yahut motivasyon aracı olarak kullanılmaktadır. Bu durum; oyun, yaratıcılık ve drama arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Oyun oynarken yaratıcılığın tetiklenmesi, arzu edilen ve beklenen bir kabulken bu durumun tam tersi de mümkündür. Tuttle (1991)'e göre bazen çocuklar, oyun esnasında bir yazıda bazı kelimeleri kullanmaya gönülsüz davranırlar. Bunun sebebi kelimenin tam olarak nasıl sesletileceğinden emin olmamaları yahut hatalı noktalama ya da büyük harfin unutulması gibi sebepler olabilir. Eğer çocuklara yazının içeriğiyle ilgilenildiği, teknik unsurların ikinci plana atıldığı söylenirse yaratıcılık ve hayal gücü bağlamında ışıldamaları sağlanabilir. Sesletim, büyük harf kullanımı, noktalama becerileri öğrenciye derslerinde zaten öğretilcektir (Tuttle, 1991: 41-42).

Oyunun yaratıcılığa hizmet ettiğini kanıtlayan bu çalışmalarla birlikte oyun çeşitleriyle yaratıcılık arasındaki ilişkiyi de sorgulamak gerekmektedir. Oyun içinde materyal olarak kullanılan beceri oyuncakları söz konusu olduğunda yaratıcılığın köreldiğini söylemek mümkündür:

Oyunun temel aracı kabul edilen materyallerin başında gelen beceri oyuncakları, bireylere beceri ve yaratıcılık becerisi kazandırmaktan ziyade, rol kimliği kazandırmak amaçlıdır. Çocuğun sahip olduğu aşırı sayıdaki oyuncak, çocuğun dramatik düşünceye girişmesi için oyun araçlarının gücünü zayıflatmaktadır (Elkind, 2011: 32).

Yaratıcılık; sonuç kadar süreç esnasında da kendisini gösteren bir kavramdır. Dolayısıyla çocukların oyunları esnasında süreç yahut sonuca odaklanmaları, yaratıcılığın ortaya çıkış biçimini etkileyecektir. Rogers ve Sawyers'e göre 7- 8 yaşlarına dek çocuklar ne elde ettiklerinden çok (ürün) ne yapıyor olduklarıyla (süreç) ilgilidirler. (Rogers ve Sawyers, 1992: 9). Tuttle ve Paquette (1991) de birçok çocuğun oynamaktan keyif aldığını kabul eder; fakat oynamanın verdiği keyfin kazanmak ve kaybetmekten daha önemli olduğu konusuna da dikkat çeker (Tuttle ve Paquette, 1991: 5). Dolayısıyla yaş evreleri ilerledikçe sonucun önem kazanması, yaratıcılık önündeki kısıtlamalardan biri olarak görülmektedir.

2.2.3. Oyun Türleri

Dünyadaki nesneleri doğal sınıflara ayırmak insanın en temel bilişsel eğilimlerindendir (Türkçapar, 2007: 40). Sosyal bilimlerin en büyük sıkıntılarından biri olan kavram geliştirme, sınıflama söz konusu olduğunda oldukça canlıdır. Oyun gibi insanlığın tüm kavşaklarında var olan fakat tek bir tanıma ulaşılamayan bir kavram içinse birbirinden farklı sınıflamaların varlığı kaçınılmazdır. Bu başlık altında, oyun türlerine yönelik mevcut farklı sınıflamalara yer verilmiş ve araştırma boyunca geçerli kabul edilen kapsayıcı bir sınıflama belirlenmiştir.

Elkind (2011)'e göre çocuklar, dört temel oyun türü yoluyla öğrenme yaşantılarını yaratırlar:

- Uсталık oyunu
- Yaratıcı oyun
- Yakınlık oyunu
- Terapötik oyun
- Uсталık oyunu, çocukların yeni kavramları ve becerileri kazanmalarını sağlar. Yaratıcı oyun, çocuğun kavramları ve becerileri kazandıktan sonra çeşitlemeler üretmesiyle ortaya çıkar. Yakınlık oyunu, çocuğun akran ilişkileri dünyasına kabulünü başlatır. Terapötik oyun, çocuğa stresli yaşam olaylarıyla başa çıkabilmesi için stratejiler kazandırır (Elkind, 2011: 147).

Elkind'in sınıflama kriterinde ana noktanın işlevsellik olduğu görülmektedir. Boratav ise oyunları şu şekilde sınıflamaktadır:

- Sadece çocuklara özgü oyunlar
- Talih, kumar, fal, niyet oyunları
- Beceri ve güç oyunları
- Zekâ oyunları
- Katışimli oyunlar (Boratav, 1973: 289).

Boratav'ın sınıflaması, materyal ve yaş gruplarına yönelik ilgileri gözeterek yapılmış bir sınıflamadır. Özbakır ise, sınıflamalarda ebe merkezli bir sıralama izlenebileceğinin önemine işaret etmektedir (Özbakır, 2009).

Mitchell ve Mason (1948), oyunları sınıflandırmada katılımcı sayısını dikkate alarak oyunları karşılaşmalı ve karşılaşmasız oyunlar olarak sınıflamaktadır. Güneş (2003) ise oyunları aşağıdaki gibi gruplandırır.

- Öğrenmeyi kolaylaştıran oyunlar
- Sınıf ve salon oyunları
- Bahçe oyunları
- Topla oynanan oyunlar (Güneş, 2003).

Güneş'in sınıflamasında ise materyal ve bilişsel katkının gözetildiği görülmektedir. Bir başka sınıflamaya göre oyunlar şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Fiziksel Oyun (Legolar, müzik enstrümanları, dans, tırmanma)
- Entelektüel Oyun (Hikâye dinleme/anlatma, drama, sayı oyunları, boyama, tasarlama, çizme)
- Sosyo/Duyusal Oyun (Kelime/sayı oyunları, rol alma oyunları) (Moyles, 1992: 12-13).

Tüm bu sınıflamaların yanı sıra, oyun kavramına yönelik sınıflamaların geçersizliğine değinen çalışmalar da literatürde mevcuttur. James, kuramsal yaklaşımlarda oyun (play) ile kurallı oyun (game) arasında ayırım yapmanın gereksiz olduğunu vurgulamaktadır. Kimi araştırmacıların bazı oyunları kuralsız (play), bazı oyunları kurallı (game) saymalarının hiçbir anlamı yoktur; çünkü James'in dediği gibi,

kuralsız oyun da yoktur, düşsel durumun olmadığı kurallı oyun da (Akt. Onur, 2005: 34). Bununla birlikte iyi bir sınıf içindeki tüm üyeler, homojen olmalı ve sınıflar birbirinde açık sınırlarla ayrılabilmelidir (Türkçapar, 2007: 41). Dolayısıyla düşsel gereklilik ve kurallılık unsurlarını bir arada alarak oyunları sınıflandırmak, böylece eğitsel ve dramatik oyun olarak nitelendirmek de mümkündür.

2.2.3.1. 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.

Eğitsel oyunları kurallar çerçevesinde kazanıma yönelik yapılabirlik içeren oyun olarak tanımlamak mümkündür. Kelime oyunları, kafiye kelimeler bulma, resimden hareketle kelimeyi tahmin etme, yasak kelimeler olmaksızın amaçlanan kelimeyi anlatma, eş ve zıt anlam kelimeleri temel alan oyunlar, karışık harflerden anlamlı kelime oluşturma oyunları, dil eğitiminde sıklıkla kullanılan eğitsel oyunlara örnek olarak gösterilebilir.

Yapılabilirlik temelli oyunlar, bireye yardımcı olabilecek niteliktedirler: “Çocuklar, bilgisayarın nasıl çalıştığını hiçbir zaman anlamadan, bilgisayar becerilerini öğrenirler. Buna karşılık, kristal bir radyo inşa etmiş bir çocuk, onun nasıl kullanılacağını bildiği gibi, nasıl çalıştığını da bilir. (Elkind, 2011: 55)” Baltacıoğlu, bu tarz etkinlikleri *inisiyasyon faaliyetleri* olarak adlandırmıştır:

Türkçe derslerinde gerçek vesilelerle yaptırılacak ufak yazı kompozisyonları, marangozlukta diş açmak, bahçıvanlıkta toprak bellemek, arıcılıkta fenni kümes kurmak.. Bunlar hep ana faaliyetlerdir. Çocuğun daha geniş ve daha sosyal faaliyetlere hazırlamak için yeticidir (Baltacıoğlu, 1938: 27).

Dolayısıyla eğitsel oyunlar; bilişsel, duyuşsal yahut psikomotor kazanımlardan herhangi birine ya da birkaçına birden hitap edebilecek şekilde tasarlanabilirler.

Uygulamalı oyunun gerekliliğinin farkına şimdi yükseköğretim de varmıştır. Stanford Üniversitesi Mimarlık Fakültesi’nde öğretim programlarının bir parçası olarak

öğrencilerden montaj takımlarıyla oynamaları istenmektedir (Elkind, 2011: 56). Türkiye’de de eğitsel oyunlar, birden çok disiplinde başvuru kaynağı durumundadır.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından oluşturulan Oyun Tabanlı Öğrenme Portalı, farklı disiplinlere yönelik eğitsel oyun içeriklerine yer vermektedir. Amatör ve profesyonel oyunların derslere nasıl uyarlanabileceği ve kazanımlara uygun oyun önerileri, sitenin kapsamı içerisinde yer almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Eğitsel Oyunlar, ortaöğretim düzeyi için seçmeli ders olarak kabul edilmiştir. Derse ait öğretim programında dersin amacı şu şekilde belirtilmiştir:

Eğitsel oyunlar dersinin amacı; öğrencilerin, çocuğun psikomotor, zihinsel, duyuşsal, psiko-sosyal gelişimi açısından oyunun öneminin farkına varmalarını sağlamak, eğitsel amaca yönelik oyun seçme becerisi kazandırmaktır (MEB, 2006b: 9)

İletişim ve eğitim fakülteleri bünyesindeki çeşitli ana bilim dallarında Eğitsel Oyunlar, uygulamalı bir seçmeli ders olarak yer almaktadır. Eğitsel oyunların etki alanının genişlemesi, kendi içinde çeşitlemelere gitmesini sağlamıştır. Devam eden başlıklarda bu çeşitlemelere yer verilmiştir.

2.2.3.1.1. Bilgisayar Oyunları

Eğitsel bilgisayar oyunları, bilgisayar oyunlarının motive edici ve eğlendirici özelliklerini barındırmaktadır ve öğretimsel ya da eğitsel amaçlı olarak diğer öğretim yöntemlerinin alternatifi, tamamlayıcısı ve zenginleştiricisi olarak kullanılabilirler (Çankaya ve Karamete, 2008: 117).

İçlerinde askeriye ve eğitim sektörünün de yer aldığı birçok kurum, oyunları eğitim amaçlı kullanmaya başladığı için yaratıcılığı oyun vasıtasıyla beslemek toplumsal açıdan çok yararlı sonuçlar sağlayabilecek durumdadır (Hutton ve Sundar, 2010: 301). Gelişen yapay zekâ uygulamaları ve bilgisayar destekli öğretim projeleri vasıtasıyla eğitsel bilgisayar oyunları, literatürde sıklıkla rastlanan bir kavram hâline gelmiştir. Eğitsel bilgisayar oyunlarının bireyselliği ve teknoloji temelli olması, hedef kitle için tercih edilebilir unsurlardır. Bilgisayar oyunları kapsamına video oyunları da dâhil edilmekte, bu durum kavramın etki alanının kontrol edilebilirliğini zorlaştırmaktadır:

Bir ders programının içeriğiyle ilişkilendirilmiş bilgisayar oyunları dışında bu oyunları oynayarak kazandığımız becerilerin hergünkü pratik ve akademik becerilere aktarılması çok sınırlı görünmektedir. Yine de çapraz bulmacalarda olduğu gibi, bu oyunlar çocukların etkin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmekte ve böylece zihinsel egzersiz sağlamaktadır. Bu oyunlar, tamamen eğlendirici televizyon programlarına ve videolara yeğlenebilir. Bu oyunları oynamak, çocuğun ikon okuryazarlığına ve her tür elektronik medya yetkinliğine katkıda bulunabilir (Elkind, 2011: 89).

Eğitsel bilgisayar oyunlarının bir diğer görünüşü, yaygın olarak kullanılan simülasyonlardır. Simülasyon, bir durumun olası tehlikeli durumların kontrol edildiği bir ortamda yeniden canlandırılmasıdır. Simülasyon, her seviyedeki ve yaştaki öğrenciye uygulanabilir. Simülasyonun eğitim ortamında kullanılmasının yararları, Kincaid ve Westerlund tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Pahalı bir ekipman kullanarak tehlikeli deneylere girilmeden öğrencilerin karmaşık yapıları görmesini sağlar. Matematik, fen ve teknik becerilerin uygulanabilir ve bütünleştirilebilir kavramlar olarak düşünülmesini sağlar. Öğrencilere problem çözmeye yönelik yeni yöntemler önerir. Birçok alanda gerçekçi eğitim sağlar. Fen ve endüstri alanlarında yaygın olarak kullanılır. Etkilidir ve insanlar için riski azaltır (Kincaid ve Westerlund, 2009: 273).

Simülasyon, öğretme becerileri veya öğrencilerin öz yeterliliğini ölçme aracı olarak kullanılmaktan biraz daha fazlasıdır (Arwood, 2009: 17). Salas ve arkadaşları (2004), üretim vasıtasıyla biliş, eğitim tasarımı ve etkinlik alanında fazla düşünülmeden simülasyon üretildiğini söylemektedirler. Bu konuda bir otorite olması gerekmektedir. Bu amaçla kurulan *Serious Game Initiative* isimli kuruluş, kurulma amacını aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

Bu kurum, halk sektöründe karşılaşılan liderlik ve yönetme mücadelesinde kullanılmak üzere oyunlar üretme üzerine kuruludur. Bunun tüm patentinin bir parçası, elektronik oyun endüstrisi ve eğitim sağlık uygulamaları içeren oyunlar arasındaki üretimsel ilişkiyi sağlamaktır (<http://www.seriousgames.org/>)

Simülasyonların amacı, öğrencinin düşünme becerisiyle öğretmenin düşünme becerisini eşleştirmektir. Çünkü bireyin öğrenme sistemi, onun nasıl düşündüğü hakkında önemli ipuçları verir (Arwood ve Kaakinen, 2009).

Bilgisayar temelli oyunların değerdendirilmesi konusunda UNESCO bünyesinde 1960 yılında kurulan IFIP (The International Federation for Information Processing) adlı kuruluşun önemli çalışmaları bulunmaktadır. Kuruluş, bünyesinde 2007 yılında gerçekleştirdiği kongrenin teması yaratıcılık ve üst başlığı Yaratıcılık ve İnsan-Bilgisayar Etkileşimi: Eğitimden Deneyimden Tasarlamaya Geçiş olarak belirlenmiştir. Kongre, katılımcıları yaratıcı düşünme ve yaratıcılığın öğretimi konularında düşünmeye cesaretlendirmeyi amaçlamıştır (Kotzé ve diğ., 2009: 3).

Gelişen yapay zekâ ve simülasyon teknikleri de hesaba katıldığında bilgisayar oyunlarının eğitsel oyunların büyük bir kısmını yakın zamanda kapsayacağı düşünülmektedir.

2.2.3.1.2. Nesne Oyunları

Nesne oyunları, genellikle grup oyunları olarak bilinen ve materyal temelli oyunlardır. Oyuncak kelimesinin ilk olarak “oyunçak” biçimiyle Seyf-i Sarayı’nın Gülistan Tercümesi’nde geçmesi, nesne oyunlarının geçmişi hakkında bilgi vermektedir. Oyunun tarihi gelişimini ele alan daha önceki başlıklarda yer alan X. Alfonso’ya atfedilen “Book of Games” isimli eserde yer alan oyunların da nesne temelli olduğu görülmektedir. İple, topla, tahtayla, kâğıt ve kalem gibi yardımcı birer nesneyle oynanan oyunlar bu kapsamda ele alınabilir. İp atlama, seksek, yakar top, istop, SOS, amiral battı, isim-şehir-bitki oyunu nesne oyunlarına birer örnek teşkil etmektedir.

Nesne oyunlarının beceri öğretiminde sıklıkla tercih edilmesinin sebepleri de literatürde açıklanmaktadır. Segalen (1994), bilye oyununun yanıltıcı basitliği altında nasıl bir para sistemi, hukuksal kuralat, toplumsal hiyerarşi, risk anlayışı, saygınlık kazanma, yardımlaşma, karşılıklı ilişkiler kurma düzeni olduğunu belirtmektedir (Akt. Onur, 2005: 19).

Sutton-Smith (1986)’e göre, modern dünyada oyun, şeylerle oynamak anlamına gelmektedir; oysa oyun, şeylerle oynamaktan çok başkalarıyla oynamak anlamını taşımaktaydı (Akt. Onur, 2005: 39). Bunlarla birlikte, nesne oyunlarının kurallarıyla birlikte gelen oyunlar olması, yaratıcılığı olumsuz anlamda etkileyebilecek yapıya sahiptir. Bekir Onur’un “Türkiye’de Çocukluğun Tarihi” isimli çalışması içerisinde yer alan alıntılar, bu görüşü desteklemektedir:

Ergun Sav (2000) “Savaş zamanı olduğu için oyuncak bakımından yoksunluk içinde büyüdük. Top bile bulamazdık. Yaratıcı gücümüzle kendimize oyunlar keşfederdik (Akt. Onur, 2005: 454).

Türkan Şoray (1945), oyuncuğım yoktu, o kadar değişik şeylerden oyuncak yapmaya kalkardım ki, şaşarsınız (Akt. Onur, 2005: 457)

Özellikle gruplaşmanın yoğunlaştığı 12-14 yaş grubu öğrencilerinde nesne oyunlarına yönelimin fazlaca olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, nesne oyunları, kurallarını beraberinde getirir ve esneklik sağlamaz. Dolayısıyla yaratıcılık ve nesne oyunları ilişkisi, üzerinde çalışılması gereken önemli konulardandır.

2.2.3.1.3. Algi Oyunları

20. yüzyılda yaşamış olan varoluşçu filozof ve yazar Nikos Kazancakis, yaşam amacını beş duyuyu hâkim kılmak olarak açıklamaktadır (Kazancakis, 1971). Bu sebeple duyu ve algı oyunları, eğitsel oyunlar başlığı altında büyük öneme sahiptir. Duyu ve algı oyunları, birden çok duyunun harekete geçirildiği oyunlardır. Genellikle duyu aktarımına dayanmakta ve duyu gelişimini sağlamayı amaçlamaktadırlar. Saklambaç, köşe kapmaca, hırsız-polis, körebe, yağ satarım bal satarım oyunları örnek olarak verilebilir.

2.2.3.2. Dramatik Oyun

Dramatik oyun kavramı, terminolojisi itibarıyla tiyatral bir geçmişe sahip gibi görünse de esasında, rol oynama temelli çocuk oyunlarına dayanmaktadır. Çoruh'un "Okullarda Dramatizasyon" isimli eserinde dramatik oyuna yönelik şu ifadeler yer almaktadır:

1331 yılında Maarif Nezareti tarafından neşredilen (Mektep Temsillerinin Tedrisi)nde, temel hususun çocuklarda müşahede olunan insiyakat kısmında: "Çocuklar bir araya geldikleri ve yeri müsait buldukları zaman birtakım içtimai oyunlar oynarlar. Aktarlık, misafirlik, bakkallık, bebek... bu oyunların meşhurlarındandır. Çocukların bu gibi taklidî ve içtimai oyunlara muhabbetleri tamamıyla fitri ve insiyakidir. Çocuk, bu oyunlar vasıtasıyla bir haz ve neşe duyar." (Çoruh, 1943: 7)

Çoruh, burada tanım olarak dramatik kavramına yer vermese de müşahede ve taklit kavramları, dramatik oyuna işaret etmektedir. Baymur da dramatik oyunları ele alırken taklit ögesine yer verir:

Tedrisatın çocuğa göre şekillenmesi ve irade terbiyesine hizmet edebilmesi için taklidi mahiyette dramatik veya mimik ifadeye yer verilmelidir. Taklit temayülü, çocuk ruhunun en tabii ve en esaslı bir vasfıdır. Bunu tahkik için çocukların oyunlarına dikkat etmek kâfidir. Bu oyunlarda her hatıra gelebilecek şey, taklit olunur. Çocuk; baba, anne,

satıcı, beygir, süvari, tren, otomobil, şoför... olur. (Bu taklitlerin fikrî terbiye için büyük bir değeri vardır. Bunları ve bunların tekerrürü sayesinde tasavvurlar zihinde kuvvetle yerleşir.) Her taklidî hareket, fevkalade bir irade faaliyetini icabettirir. Çünkü oynanan rol, çocuğun kendisini muayyen bir şey yerine koymasını ve bütün hareketlerine, buna nazaran istikamet vermesini talep eder. Bu tarzda bir ifadenin, seyredenler ve dinleyenler üzerindeki tesiri o nisbette ziyadededir (Baymur; Akt. Çoruh, 1943: 15).

Ediskun (1958)'a göre çocuk, doğuştan aktördür ve içinden gelen komediyi oynar. Tidyman ve Butterfield (1966)'a göre dramatik oyun vasıtasıyla çocuk; zenginleştirilmiş bir kavrama becerisine, sosyal davranış ve liderlik deneyimine, hayal gücünü teşvik etmeye, dil alıştırmayı yapmaya, eğlenmeye ve duygusal serbestliğe kavuşur (Tidyman ve Butterfield, 1966: 88).

Maley ve Duff, dramatik etkinliği dil öğretimi esnasında sınıfın bir parçası olarak kendi kişisel görüşlerini işin içine katma fırsatı yakaladığı bir materyal yaratma süreci olarak tanımlar. Bu etkinlikler, her insanda bulunan taklit, mimik ve kendini jestlerle anlatma gibi doğal yeterliliklere dikkat çeker.

Oruç (2013)'a göre dramatik oyun, daha çok çocukların keşfettikleri ve çevrelerindeki tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettikleri özgür bir ortamda oynanan oyundur (Oruç, 2013: 29). Taklidin temelinde gözlem yer aldığı düşünülürse tanıma gözlem unsurunu da eklemek doğru olacaktır.

Moyles ise dramatik oyunu “-miş gibi yapma” oyunu olarak tanımlar. -miş gibi yapma oyunları, çocuklara sadece o an ne olduklarını canlandırmaya başlama imkânı vermez, aynı zamanda dil ve öğretim için gerçek ve hayali deneyimlerini de kullanma fırsatı verir. (Moyles, 1991: 48). Moyles'in tanımlamasından hareketle tiyatrodaki bir teknik olarak kullanılan, özellikle Stanislavski oyunculuğunda büyük yeri olan “öyleymiş gibi yapma tekniği”ni dramatik oyuna dayandırmak mümkündür.

And (2007), dramatik oyunları kendi arasında gruplandırma yoluna giderek şu gruplara ulaşmıştır: Ölüp dirilme, kız kaçırmaya, ölüp dirilme ve kız kaçırmaya, günlük yaşamdan sahneler, esnafılık benzetmeleri, tarımsal oyunlar, çoban oyunları, hayvan benzetmeleri, efsane ve masallardan oyunlar, şaka ve dilsiz oyunları, kukla oyunu (And, 2007: 61).

Dramatik oyunda tespit edilmiş kurallar, belirli teknikler, açık metodlar yoktur; sadece çocuklara faydalı ve verimli faaliyet hazırlayan birbirine bağlı bir yığın olay vardır.

Dramatik oyunlar, terbiyecinin işini kolaylaştırır. Onu çözülmesi gereken psikolojik problemlere götürür (Ediskun, 1958: 3).

Dramatik oyun, eğitim alanında olduğu gibi psikoloji alanında da yer almakta ve çeşitli isimler almaktadır. Burada dramatik oyun kapsamında sosyodramatik ve terapötik oyuna yer verilecektir.

2.2.3.2.1. Sosyodramatik Oyun

Sosyodramatik oyun, bireyin sosyal hayat içerisinde yer alan bir çatışma noktasını sosyal gözlemlerden hareketle edindiği bir rolü benimseyerek grupla birlikte canlandırmasıdır. Belirlenen sosyal çatışma noktası, bireyin bulunduğu fiziki ortam ve bireyin yeterliliklerine göre değişiklik gösterebilir.

İsraili psikolog Sara Smilansky, 1970 ve 1980'lerde sosyodramatik oyunun olumlu zihinsel ve toplumsal gelişimi hızlandırma gücünü gösteren birçok çalışma yürütmüştür. Smilansky, sosyodramatik oyunun aşağıdaki dört ögeyi içerdiğini açıklamıştır:

1. Çocuk, -mış gibi yapacağı gerçeği üstlenir.
2. Çocuk, nesneleri oyun için gerekli eşyalara dönüştürmek için -mış gibi yapmaktan yararlanır.
3. Eylemlerin ve durumların yerine zaman zaman sözel ünlem ve tanımlamalar kullanılır.
4. Oyun senaryoları en az on dakika sürer (Elkind, 2011: 280).

Sosyodramatik oyun, çocuğun ilerideki okul başarısını etkileyecek duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimi uyaran kaynakları harekete geçirir. Tarih, coğrafya ve edebiyat konularının hepsi zihinde canlandırılır. Bu kavramsal yapılandırmalar, hiçbir zaman çocuk tarafından doğrudan deneyimlenmez (Smilansky, 1990; akt: Elkind, 2011: 281). Böylece çocuk; hayal gücü, pratik düşünme ve problem çözme becerisini dil edinim becerisiyle eşlenik bir biçimde geliştirme imkânı bulur.

Sosyadramatik oyunun temeli çocukların yarattıkları dramatik oyunlara dayanmaktadır; fakat sosyodramatik oyun sürecinin oluşması için çocuk, tek başına yeterli değildir. Bu bakımdan sosyodramatik oyun, bir uzman yönlendirmesine ihtiyaç duyulan bir sağaltım oyunu türüdür.

2.2.3.2.2. Terapötik Oyun

Oyun kavramı; çocuk edebiyatı, psikolojisi ve gelişimine ait olan bir kavram olmaktan öteye giderek günümüzde çeşitli disiplinlerde sağaltım ve eğitim amaçlı kullanılmaktadır. Oyun terapisi, problemli çocukların kendilerine yardım etmesine yardımcı olmak (Axline, 1989: 8) şeklinde tanımlanan bir alt disiplindir. Psikanalizden eğitime dek çeşitli alanlarda kullanılan oyun, farklı sınıflamalara tabi olsa da ana yapısı daima sağaltım ve eğitim olmuştur.

Terapötik oyun, bir oyun terapisti kontrolünde gerçekleştirilen ve bireyin kendini rahatça ifade etmesine olanak sağlayan destekleyici bir tedavi tekniğidir. Terapötik oyun, alanında uzman bir terapist tarafından gerçekleştirilmelidir. Oyun terapistinin oyun esnasında bağlı olmakla yükümlü olduğu ilkeler, aşağıda sıralanmıştır.

1. Terapist, çocukla olabildiğince kısa bir zamanda sıcak ve dostane bir ilişki geliştirmelidir.
2. Terapist, çocuğu olduğu gibi kabul etmelidir.
3. Terapist, çocuğun duygularını açıklayabilmesi için olabildiğinde hoşgörülü bir ortam hazırlamalıdır.
4. Terapist, çocuğun açıkladığı duygularına ve çocuğun içgörülerini hakkında bilgi verebilecek duyguların yansımalarına karşı daima alarında olmalıdır.
5. Terapist, fırsat verildiği takdirde çocuğun kendi problemlerini çözebilme yetisine olan derin saygısını sürdürmelidir. Seçim ve değişiklik yapma hakkı, daima çocuğa aittir.
6. Herhangi bir durumda terapist, çocuğun eylem yahut konuşmalarının içinde doğrudan müdahil olmaz. Çocuk, yolu çizer, terapist izler.
7. Terapist terapi süresince aceleci olmamalıdır. Bu, aşamalı bir süreçtir ve böylece terapist tarafından da kabul edilmiştir.
8. Terapist, sadece gerekli olduğunda dünya gerçekleriyle terapiyi ilişkilendirmekte ve bu ilişki içerisinde çocuğun kendi sorumluluğunun farkına varması amacıyla sınırlar koymalıdır (Axline, 1989: 69-70).

Oyun terapisinin, diğ er adıyla terap otik oyunda oyun yönlendiricisinin eğitsel kimliğinin yanı sıra sosyodramatik oyunda olduğu gibi psikolojik sorumluluk da üstlendiği bilinmelidir.

2.2.3.2.3. Psikodramatik Oyun

Psikodramatik oyun kavramının yaratıcısı olan Moreno'ya göre psikodrama, gerçeğin dramatizasyonla yeniden keşfedilmesidir (Altınay, 2009: 13). Psikodrama, bugün, psikoterapi alanında sıklıkla kullanılan bir teknik olarak bilinmektedir. Psikodrama, insandaki üç temel özelliğe dikkat çeker. Bunlar eylem, yaratıcılık ve spontanlıktır (Altınay, 2009: 20).

Bir psikodrama oturumu, ısınma, oyun ve görüşme aşamalarından oluşmaktadır. Aşamalandırılması bakımından psikodramayı yaratıcı dramanın temel alındığı bir yaklaşım olarak inceleyen kaynaklar, literatürde mevcuttur. Psikodramatik oyunun temelini gözlem ve taklitten aldığı gerçeğinden hareketle bu araştırmada psikodrama, dramatik oyun üst başlığında alınmıştır.

2.2.3.3. Eğitsel Oyun ve Dramatik Oyunun Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi

Farklı sınıflamalara tabi tutulan oyun kavramı, bu araştırmada eğitsel oyun ve dramatik oyun başlıkları altında ele alınmıştır. Bu sınıflandırmanın incelenmesi esnasında her oyunun hem eğitsel y n hem de dramatik çatışma içerebileceği ve içermesi gerektiği göz önüne alınmalıdır. Bununla birlikte her iki kavramın kesişen ve çelişen noktalarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Eğitsel Oyun ve Dramatik Oyunun Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

<i>Eğitsel Oyun</i>	<i>Dramatik Oyun</i>
Belirlenmiş kabullere dayanan kuralları vardır.	Kurallar, kültürel kabul ve gözleme dayandığı gibi oyun esnasında şekil değiştirebilir.
Dramatik nesne kullanımı oyun türüne göre değişiklik gösterir.	Dramatik nesne kullanımı yaygındır.
Dramatik çatışma (gerilim) noktası içerir.	Dramatik çatışma (gerilim) noktası içerir.
Sonuca odaklıdır.	Sürece odaklıdır.
Teknoloji yardımıyla bilgisayar oyunlarına dönüşür.	Teknoloji yardımıyla simülatif oyunlara dönüşür.

Onur (2005: 440)'a göre oyunun kabul edilmesi, çocukluğun kabul edilmesine bağlıdır. Dolayısıyla oyun kavramıyla birlikte çocukların yaş gruplarına ve yaş gruplarına yönelik oyun ilgilerine değinmek gerekmektedir.

2.3. Yaş Grubu Özellikleri

Yunan mitolojisinin bilindik kahramanlarından biri olan Oidipus'un baş kahraman olduğu bir hikâye, şu şekildedir: Oidipus, bir kapıdan içeri girebilmek için Sfenks'in sorduğu bilmeceyi doğru olarak cevaplamak mecburiyetindedir. Bu bilmece şudur: "Sabah dört ayaklı, öğlen iki ayaklı, akşam ise üç ayaklı varlık nedir?". Oidipus, bu bilmeceye "İnsan" cevabını verir ve şöyle açıklar: "İnsan, bebekliğinde dört ayak üzerindedir, kendi kendine iki ayağı üzerinde duracak yetiye sahip değildir. Gençliğinde iki ayağı üzerinde durabilir, bu da ömrün öğlen kısmına denk gelir. Akşam ise yaşlılıktır; insan, bir değnekten yardım almaksızın hayatını devam ettiremez."

Bu efsane, gelişim psikologlarından bağımsız olarak, tarihteki ilk yaş grubu sınıflamalarından birisidir. Eksik olan noktası ise şudur: Efsanede çocukluk dönemini temsil eden bir metafor bulunmamaktadır. Dolayısıyla bebekliğinde dört, gençliğinde iki, yaşlılığında ise üç ayağa ihtiyaç duyan insanın çocukluğunda kaç ayağa ihtiyacının olduğu bir muamma olarak kalmış; çocuk, bebek ve yetişkin arasındaki bir geçiş

dönemi olarak yer almıştır. Bu durum, insanlığın çocuk kavramına yönelik belirleyemediği sınırlılık duygusundan ileri gelmektedir: Onur (2005)'a göre eğer çocuk, git gide ilginç oluyorsa bunun nedeni, çocukluğun geleceğin toplumuna ideolojik olarak egemen olmak amacıyla yapılan bir iktidar savaşımının yeri olarak görülmeye başlamasıdır. Dolayısıyla yaş gruplarına göre çocukluk algısını ele almadan önce tarihî süreçte “çocuk” algısına değinmek gerekmektedir.

Aries, antik toplumun çocukluk ayrımını anladığını, buna karşılık Orta Çağ toplumunun bunu bilmediğini vurgulamakta, 1600'lere kadar ayrı bir çocukluk kavramının var olmadığını savunmaktadır. Âşık Paşa, insan yaşamını çocukluk, gençlik ve yaşlılık olarak üç bölüme ayırmakta ve her dönemin birbirinden tamamen farklı olduğunu ifade etmektedir. Orta Çağ'da çocuğun yedi yaşına kadar süren bir bebeklik döneminin varlığı bilinmektedir. Çocuk, bu yaştan itibaren doğrudan yetişkinlerin dünyasına girmektedir (Onur, 2005: 26). Rousseau, çocuk gelişiminin insan ırkının kültürel tarihini tekrar ettiğine inanmaktadır (Akt. Onur, 2005: 25). Onur (2005)'a göre çağdaş Batı toplumu insan yaşamında çocukluğu ayrı, farklı bir dönem olarak görür ve bu özel dönemde çocukları sever, besler ve korur. Fakat bu genellemenin uygulamada yer almadığını, güçlü bir kuramsal çerçeveye sahip bir arzu olduğunu söylemek mümkündür. 21. yüzyılda çocuk ve çocukluk kavramları, sınırları git gide bebeklik ve yetişkinlik arasında kaybolmuş birer kavram hâline gelmiştir. Çocukluğun yok oluşu (Postman, 1995), çocukluğu olmayan çocuklar (Winn, 1984), çalınmış çocukluk (Vittachi, 1989), acele ettirilmiş çocuk (Elkind, 2001), çocukluğun yükselişi ve düşüşü (Sommerville, 1982), çocukluktan kaçış (Holt, 1974) (Akt. Onur, 2005: 40) kavramları, endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş kavşağında çocukluğun insanlıkla beraber yola devam etmediğini göstermektedir. Dolayısıyla insanlığın kronolojik ilerlemesiyle çocukluk süresinin ters orantıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Ficker (1940)'a göre çocuk, yetişkinlerden başka türlü müşahede ve tetkik etmektedir. Bu durumun da bulunulan dönemle yakın ilgisi vardır. W. Stern, çocukluğun dört evresinden söz etmektedir.

1. Subtans (Cevher): Bu safhada çocuk, her şeyde cevheri, doğrudan doğruya eşya ve eşhası tetkik ve müşahede eder.
2. Aksiyon (Hareket): Bu safhada, 8 yaşından itibaren hareket ve faaliyetler müşahede ve tetkik edilir.

3. Münasebet: 9-10 yaşlarında çocuk, mekân, zaman ve sebebiyet münasebetlerini kavrar.

4. Keyfiyet: Bu safhada çocuklar doğru bir surette eşyanın ve şahısların evsafını arar ve bulurlar (Ficker, 1940: 21).

Scharlote Bühler ise okuma özelliklerine göre yaş gruplarının sınıflandırmasını yapmıştır. Buna göre 2-4 yaş arası uydurma hikâye yaşı, 4-7 yaş arası masal yaşı, 7-12 yaş arası Robenson yaşı olarak bilinir (Ficker, 1940: 112).

Demirel'in sınıflandırması, yaratıcılık yetisi temel alınarak incelenmelidir. Demirel (2010)'e göre yaratıcılık, 2-7 yaşları arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. 11-15 yaşlarında ise soyut işlemler dönemi başlamakta, bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resm yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer verilmektedir. Bireyin yaratıcılığı çocukluk ve gençlik döneminde olaylara, nesnelere ve olgulara ilişkin sorular oluşturmaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmaları ile gelişir ve ortaya çıkar (Demirel, 2010: 242).

Çoruh'un sınıflandırması ise çocukların oyun ilgilerini esas alan bir sınıflandırmadır:

2-4 yaşları arasında kuvvetli bir iç hayatı yaşar. Çocuk, dışardan gelen intibalara aldırılmaz. O, insan vasıflarını her şeyde arar. Bu zamanda antropomorfizm tarzı hâkimdir. Eşyayı şahıslandırır. Oyunlarında bu hâl, açıkça görülür.

8-9 yaşlar, realiteye merak yaşının başlangıcına kadar, masal devridir. Masal devrindeki dünya telakisi hayale istinat eder. Çocuğun bu devirde zevk duyduğu dramatik gösteriler masalla olanlardır.

Realite devrinde, 9-14 yaşlarında çocuk realist olur. Her şeyi öğrenme isteği kuvvetle kendisini gösterir. Oyunlarda, hareketlerde hep bu sezilir. İhsaslar kuvvetlenir. Canlı tasavvurlar hâkim olur. Bu devir, zekâ ve vücut kuvveti devridir. Hayalden hakikate döner. Masaldan vakalara, müşahedeye, mantıka ayanma devri başlar. Efsanelerden hoşlanır. Aklın kabul edebileceği şeylerde heyecan ararlar.

Bu devirde vücut kuvveti, kahtamanlık daha çok takdir edilir. Şarlokolmis'ler, Cingöz Recailer, Robensonvari hikâyeler ve vakalardan zevk alınır. Bunlar,

taklide yeltenilir. Ve dramatik gösterilerde bunlar hâkim olur (Çoruh, 1943: 10-11).

Yalçın ve Aytaş (2002a), yaş grubu ve dramatik faaliyetleri üç grupta ele almaktadır:

1. Grup (0-6 Yaş

2. Grup (8-12 Yaş)

3. Grup: (12-25 Yaş)

1. gruba dâhil olan çocukların en önemli özelliği, bir oyunu seyretmek yerine oyuna katılmayı istemeleridir. Bu yaş grubu çocuklarda uyum ve güvenin önemine dikkat edilerek yapılacak drama faaliyetlerinde bu duygunun pekiştirilmesine özen gösterilmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2002a: 15-15).

2. gruba dâhil olan çocukların eğilimi içten dışa doğrudur. Çocuk, çevresiyle daha uyumlu bir ilişki kurma çabası içerisinde. Paylaşımcı ve paylaştırıcı özellikleri ön plana çıkmaya başlamıştır. Etrafında olup bitenleri nedenleriyle birlikte öğrenmeye ve kendince bir sonuca ulaşmaya çalışır. Sadece gözlemci değil, aynı zamanda katılımcıdır. Öğrenme arzusu ile, aklına gelen veya kafasına takılan her türlü soruyu sormaktan çekinmez. Bu sebeple bu yaş grubundaki çocukların tiyatroyla uğraşmaları, onların dışa açılmalarını sağlamada önemli bir rol oynar.

Yazılan oyun metinlerinin çocukların yaş seviyesine uygun olmakla birlikte, kurgusu sağlam olmalı, gereğinden fazla abartılara ve çocuksu davranışlara yer verilmemelidir. Yapılan araştırmalarda bu yaş grubundaki çocukların büyüklere ait eşyaları kullanma merakı ve onlar gibi davranma özentisi taşıdıkları görülmüştür (Yalçın ve Aytaş, 2002a: 16).

3. gruba dâhil olan çocuklar, büyüklere yönelik tiyatro ile çocuk tiyatrosu arasında geçiş dönemini oluşturmaktadır. Diğer yaş gruplarında oynanan oyunlar genellikle hayal ürünü iken, bu yaş grubunda oynanan oyunlar daha gerçekçidir. Kendi yaptıkları işlerin beğenilmesini isteyen bu yaş grubundaki çocuklar, sahneledikleri oyunları büyüklerin izlemesinden ve beğenmesinden mutluluk duyarlar (Yalçın ve Aytaş, 2002a: 16-17).

Bir başka sınıflamaya göre çocukluk dönemleri;

- İlk Çocukluk Dönemi

- Ara Çocukluk Dönemi
- Son Çocukluk Dönemi olarak adlandırılır.

İlk çocukluk dönemi, Elkind ile Florey ve Greene tarafından 2-6 yaş arası olarak kabul edilir:

Oyun, sevgi ve çalışma yavaşça ayrılmaya başlar. Ancak yine de birbiriyle yakından bağlantılıdır. Bu dönemde çocuklar hem öğrenebilirler hem de simgeler yaratmaya başlarlar. Çocuklar; insanların, yerlerin ve eşyaların isimlerinin yanı sıra rakam ve harfleri de öğreneceklerdir. Sıklıkla kendi kelimelerini yaratırlar ve sanki bunları çevreden öğrenmişçesine kullanırlar. Bu durum, oyundan soyutlanmış olarak kişisel yaratıcılığın nasıl pratik bir uyum olduğunun güzel bir örneğidir (Elkind, 2011: 21).

Dramatik oyunlar, ilk çocukluk dönemindekiler için hâlâ popülerdir. Role yönelik kostüm ve ayrıntılara önem verilir. Oyun ilgileri ara çocukluk dönemi boyunca değişikliğe uğramaktadır. Herhangi bir spor dalına yoğun bir ilgi bu dönemde başlayabilir. Fiziksel oyunlara ilgi artar. Bilgisayar ve video oyunlarına ilgi bu dönemde fazlaca artar.

Ara çocukluk dönemi, Elkind ile Florey ve Greene tarafından 6-12 yaş arasındaki dönem olarak kabul edilir:

Bu yıllar boyunca çalışma eğilimi (dış dünyaya uyum sağlama) çocuğun birincil dinamiği hâline gelir. Temel eğitimin ilk yıllarında çocuklar okuma, yazma, aritmetik ve hesap yapma gibi temel becerileri öğrenirler. Bu dönemdeki vurgu, sosyal dünyanın taleplerine uyum sağlamaktır. Eğer oyun ögesi varsa, temel becerileri öğrenmek daha az zahmetlidir (Elkind, 2011: 24). Bu evrede öğretmene duyulan sevgi, öğrenmeyi kolaylaştırır. Aynı şekilde öğretmene duyulan nefret de öğrenmeyi engeller (Elkind, 2011: 25).

Ara çocukluk dönemindekiler, kelime oyunları ve bilmeceler gibi bilişsel temelli oyunlara yönelirler. Bu yaş grubu çocuklarının dramatik oyunları sıklıkla ev ve okul dışındaki olayları yansıtır ve daha fazla organizasyon gerektirir. Ara çocukluk dönemindekiler, özellikle etkinlik zor yahut bilindik değilse uygulama ve el sanatı materyallerinde hâlâ yardıma ihtiyaç duyabilirler. Bu dönem, çocukların farklı zanaatlar denediği ve sınırlı bir ilgiyle de olsa hobilerine şekil verdikleri sampling bir dönemdir (Manning, 1998'den akt: Florey ve Greene, 283)

Son çocukluk döneminde gruplaşmalar içerisinde gizli şifrelemeler, grup onaylı davranış kuralları mevcuttur:

Gruplar, ortak ilgilere göre yahut diğer çocukları dışarıda bırakma amaçlı oluşturulabilir. Kurallara katılım önceden belirlenmiştir. Bilinçli kurallar oluşturulur ve bunlara uyulur. Çoğunluk kararına uyulur. Kurallar görecelidir ve değişmez değildir. Grup içinde gerçekleştirilir ve okul ve ev dışındaki olayları yansıtır. Bu dönemde cinsiyet ve ilgilere göre bölünmeler mevcuttur. Bilgisayar ve videoda tek kişilik oyunlara eğilim görülür. (Florey ve Greene, 2008: 284) Daha erişkin çocuklarda da grup kavramı önemlidir. Fakat 6-8 yaş grubuna göre daha seçicidirler. Grup standartlarına bağlılık önemlidir. (Florey ve Greene, 2008: 283).

Son çocukluk evresinde, oyun önceki dönemden daha önemli hâle gelir. İlköğretimin son yıllarında kurallı oyunlar oyunların başka türüdür ve anababalardan çok arkadaşlar en çok arzu edilen oyun arkadaşları ve dostları olurlar. Çocuklar, kurallarını kendileri oluşturdukları oyunlar vasıtasıyla önemli toplumsal becerileri, tutumları ve değerleri öğrenirler. Bu evrede oyun ve sevgi, dünyaya uyum sağlamayı kolaylaştırır. Öğretmenlerini sevmeyen veya az arkadaşı olan çocukların olumlu ilişkileri olan çocuklarla karşılaştırıldığında öğrenme güçlüğü çekmelerinin nedeni budur (Elkind, 2011: 26). Ergenlikte etkinliklerin en baskın gelen belirleyicisi sevgi olur, çalışma e oyun bu yatkınlığın gerisinde kalır (Elkind, 2011: 20).

Genç insan ilk ergenliğe girdiğinde (12-15 yaşlar) aşk eğilimi merkezi bir konum alıp öğrenme ve oyun ikincil role düşer. Bu durum, yedinci sınıfta ders başarısının birden düşmesini açıklamaya yardımcı olur (Elkind, 2011: 27).

Göğüş (1978) ise çocukluk dönemlerini,

- Erinlik öncesi
- Erinlik
- İlk gençlik dönemi olarak üçe ayırır.

Erinlik öncesinin (11-13 yaş) serüven yaşamak, beğendiği kişi ve durumlara özenmek isteği, bu yaştaki çocukları bunlara öykünmeye, başka deyişle oyunlaştırma tekniğine yöneltir. Ayrıca hareket gereksinmesi, toplum karşısına çıkma istekleri de bu yaştan oyunlaştırmaya iten nitelikleridir. Erinlik (13-14 yaş) çağında güzel sevgisinin doğuşu, kendisinin de güzel olmak yönsemesi, bu

amaçla sinema ve tiyatro sanatçısına benzemek isteği, onları yine oyunlaştırma etkinliğine iter. Bu yaşta zekâ da geliştiği için gençler değerli oyunları anlayıp oynayabilirler.

Yeniyetmelik çağının birinci (14-16 yaş) ve ikinci (16-18) evrelerindeki gençler, toplumsal kavramları anlamaya, tartışmaya, sahnede sergileyip anlatmaya isteklidirler. Bu konudaki oyunları oynayabilecek yetenek de gösterebilirler (Göğüş, 1978).

Literatürde yer alan çocuk ve çocukluk algısı, yaş grupları ile bu gruplara yönelik oyun ilgileri incelendiğinde genel geçer sınıflamanın ilk, orta ve son çocukluk biçiminde ele alındığı görülmektedir. İlk çocukluktan orta ve son çocukluğa geçişte hayal unsurlarının arka plana alındığı ve git gide gerçekçiliğin çocuklar tarafından sorgulandığı, sınıflandırmalarda sıklıkla açıklanmıştır. Bu dönemde taklit ve gözlem vasıtasıyla çocuk, gerçek modellere yönelmekte ve yaratıcılık, ikinci planda kalmaktadır. Bu durumda, yaratıcı faaliyetlerin ilk çocuklukta olduğu kadar orta ve son çocukluk döneminde de önemsenmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

2.4. Drama ve Dram Sanatı

Drama sözcüğü, Yunancadaki “dran” (hareket etmek, eylemde bulunmak) sözcüğü ile “sahnelenmek amacıyla yazılmış oyun metni, oyunun kendisi” gibi anlamları olan İngilizce kökenli “drama” sözcüğünün sözlük anlamıyla açıklanır (Öztürk, 2010: 303). Drama, hem tiyatro metni anlamını (şiir biçiminde ya da düzyazı olarak ele alınmış, bir yaşamı ya da bir karakteri diyaloglarla ve eylemlerle tanımlayan ve sahnede bir gösterime yol açan metin) hem de yalnızca okumak için yazılmış bir oyun metni anlamını taşıdığı gibi dramatik bir bütünlüğe sahip bir dizi gerçek olay için de kullanılabilir (San, 2010: 18).

Arıkan (2011)’a göre drama, bir hikâyenin fiziki somut hâlini gerektiren sanat biçimidir. Gereksinimleri; bir yer ve kendisini yeni rolünde kabul eden birinin önünde hikâyeyi oynayan, kendisinden başka birini canlandıran kişidir (Arıkan, 2011: 111).

Nutku’ya göre ise sözcük, antik tiyatronun gelişmesinden bu yana anlam değişikliğine uğramıştır. Bugün drama, yalnızca herhangi bir kimsenin herhangi bir şey yapması değil, belli bir kimsenin, katılanlara anlamı olan bir şey yapmasıdır (Nutku, 2001: 27). Nutku, dram sanatını ise insanla ilgili olan şeyi sanatsal bir yaratışla canlandıran üretim işi (2001: 28) olarak tanımlar.

Dram sanatının ilk klasik temel ilkelerini koyan Aristoteles, dram sanatını yaşamdaki bir olayın ya da hareketin yeniden yaratılması olarak tanımlamıştır (Nutku, 2001: 28). Şener ise dram sanatının üç ana özelliğine dikkat çekmektedir:

Tiyatro yapıtına özgü olanı barındıran anlamında dram sanatının üç ana özelliği vardır: Dramatik olanı içermesi, içeriği en etkili biçimde yansıtacak özel bir yapısı olması, seyirci önünde oynanmak üzere hazırlanıp seyirci önünde oynanarak tamamlanması (Şener, 2003: 14)

Nutku da, dram sanatının birbirinden ayrılmayacak temel öğelerini yansıtlama, canlandırma ve aksiyon olarak sınıflar (Nutku, 2001: 29). Bu sebeple, bu üç temel ögenin bulunduğu herhangi bir kısa bölüm, beş dakikalık bir konuşma, bir sözsüz oyun, bir gölge oyunu ya da kukla, sinemanın dram sanatının sınırları içerisinde olduğunu ifade eder. Heathcote'a göre ise drama, insanlar arasındaki boşlukları anlamlı etkinliklerle doldurmaktır (Heatcote, 1984: 97).

Bu noktada, drama ve yaratıcı drama kavramının ayrışma sebebini açıklamak gerekmektedir. Birey, doğduğu günden itibaren dramatik faaliyetler içerisinde bulunmaktadır. Dolayısıyla bir durumun dramatik olarak adlandırılabilmesi için, dramatik kurgunun bileşenlerine sahip olması gerekir; fakat her dramatik faaliyet, yaratıcı değildir.

Yaratıcılığın dramadan ayrı belirtilmesinin nedeni, bireysel yaratıcılığın öne çıktığı, bir oyun yazarının yazdığı oyun metnini oynamak yerine, katılımcıların oluşturduğu, yazılı veya doğaçlama metinlerin söz konusu olmasıdır. Bu metinler, gerektiğinde inceleme, gözlem, veya araştırma sonucunda oluşur. Yaratıcı düşüncelerin yaşama geçtiği görülür (Öztürk, 2010: 304)

Drama, kişisel veya toplumsal, çalışarak yahut kendiliğinden, tek başına ya da başkalarıyla bağlantılı olarak düzenli ve merak uyandırıcı yollar sağlar (Carson, 2012: 47).

Tüm tanımlama ve çeşitlemelerden hareketle tüm dramatik eylemlerin dramatik kurgunun bileşenlerine sahip olduğu sonucuna varılabilir. Bununla birlikte tüm dramatik eylemler yaratıcı değildir; çünkü önceden planlanan ve sınırları çizilen dramatik faaliyetler, bireye özgünlük ve doğaçlama yetkisini ya vermemekte ya da çerçeveyi çizmektedir. Yazılı metne dayalı canlandırmalar, planlı dramatik faaliyetlere örnek verilebilir. Oysaki yaratıcı drama uygulamaları, grup atmosferinden hareketle

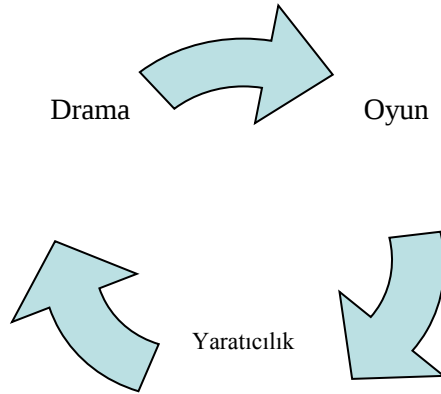
dramatik kurgunun birlikte oluşturulmasına dayanmaktadır. Bu sebeple drama ve yaratıcı drama kavramları, aynı tanımlamalara işaret etmemektedirler.

2.5. Yaratıcılık, Oyun ve Drama

Tarihî süreç içerisinde yaratıcılık, oyun ve drama kavramları bir zaman çizelgesine tabi tutulduğunda hangisinin diğerinden önce geldiğini söylemek zordur. Bu alandaki kuram ve çalışmalar, oyunun içerisindeki bilişsel ve duyuşsal süreçlerin yaratıcılık, duygusal anlayış, duygu düzenlemeleri ve kişisel refah içerisinde de var olduğunu göstermektedir (Moore ve Russ, 2008: 427).

Şekil 2

Yaratıcılık, Oyun ve Drama Kavramlarının Şemalanışı



Huizinga'ya göre oyun, kültürden öncedir. Çeşitli kültürlerden çıkma ya da bir rastlantı sonucu değil, tersine çeşitli kültür biçimlerinin doğuşunda başlıca etkindir (And, 2007: 27). Aristo, Poetika isimli eserinde eylemin olmadığı yerde dramın olamayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla hareket eyleminde bulunan birey, dramatik anı oluşturmuş, sonra oynamış ve devamında yaratıcı bir eylem meydana getirmiştir (bk. Şekil 2)

2.6. Yaratıcı Drama

Türk eğitim sisteminde yer alan yaratıcı drama kavramının tarihî gelişimini incelemek için dramatizasyon ve okul tiyatrosu kavramlarının gelişimini de göz önüne almak gerekmektedir. Aksi takdirde yaratıcı drama kavramıyla tanışılan yıllar olan 1980 ve öncesi döneme ait olan birçok kaynak, gözden kaçabilecektir.

Baltacıoğlu, Türk eğitim sistemine 1923 yılı itibarıyla Tarihî Temsiller adıyla tiyatro dersini eklemiştir. Bu dersi yaratıcı drama içerikli olarak adlandırmak yeterli olmayacaktır; fakat Baltacıoğlu'nun deyimiyle ders, *inisiyasyon uygulamaları* içermekte, bu da bireyi yaratıcılığa teşvik etmektedir:

Biliniz ki okul tiyarosu Şehir Tiyatrosu değildir; acemi tiyatrosu, terbiye tiyatrosu, initiation tiyatrosudur. Onun için sahneyi atın, makyajı atın, müziği atın, rejisörü atın, suflörü atın ve ezberi atın; yalnız çocukları ve kendi hür nutuk, fiil, hareket, poz, ifade ve mimiklerini bırakınız. Hep birden piyes mevzuu arasınlar, hep birden monte etsinler, hep birden anladıkları gibi temsil etsinler, hep birden tenkit etsinler. Siz öğretmenler de şuurlu ve bilgili bir seyirci gibi tenkit etmeyi biliniz (Baltacıoğlu, 1938: 98-99).

Maarif-i Umumiye Nezaretinden çıkarılan bir talimatnamede, tiyatro dersi için “Tarihî temsil namıyla tedrisatı iptidaiye programına ithal edilen dersten maksat, vakayi-i tarihiye ve ahlâkiyenin efkârı edebiye ve vataniyenin çocuklarda taklit ve teşhis ettirilmesidir. (Çoruh, 1943: 5)” şeklinde açıklama yapılmıştır. Dolayısıyla yaratıcı dramının tarihi gelişiminin Türkiye’deki eğitsel yansımalarını; tiyatro, dramatizasyon, yaratıcı drama olarak şemalandırmak mümkündür.

1926 tarihli ilkokul müfredat programında hayat bilgisi dersinde dramatik gösteriler, bu ders için bir ifade vasıtası olarak kabul edilmiş ve ittibat cetvellerinde rontlar, şarkılar, temsiller ve oyunlar namı altında yer verilmiştir. 1936’da çıkartılan ilkokul programında, ilkokulun eğitim ve öğretim prensipleri kısmında temsil, dramatik gösteriler esas itibarıyla kabul edilmiştir (Çoruh, 1943: 6).

Çoruh (1943) da, tiyatral ve dramatik faaliyetler alanında kendinden öncesine işaret ederek ilk isimlerden birisinin İ. Hakkı Baltacıoğlu olduğu bilgisini vermektedir:

Tiyatroyu bizde mektebe ve mektep örfleri arasına sokanlardan birisi Prof. İ. Hakkı Baltacıoğlu’dur. Mamafih Baltacıoğlu, hatıratında mektepte tiyatroya ilk defa yer verenin Karamürsel’de (Nümuneyi ittifaki osmanî) adlı hususî bir mektebin muallimi Muammer Targaç olduğunu söylemektedir (Çoruh, 1943: 4).

Tiyatroya eğitim aracı olarak yer verdiği belirtilen Muammer Targaç (Bay Muammer), Baltacıoğlu’nun “Toplu Tedris” isimli eserinde şu şekilde anlatılmaktadır:

Okulda çocuklara askerlik hayatı yaşatmak teşebbüsü ilk defa olarak Karamürsel’de bir hususi ilk mektep açmış ve orada yine ilk defa talebeye tiyatro da oynatmış olan Bay Muammer tarafından yapılmıştır. Bu zat, talebesinin eline tüfek veriyor ve onları askerî

disiplin vazifesinde kullanıyordu. Bu mektepte kapıda, methallerde nöbet bekleyen ve tıpkı askerler gibi selam veren çocuklar gördük (Baltacıoğlu, 1938: 46-47).

Dramanın tarihî gelişiminde başvurulacak bir diğer kaynak, Selâhattin Çoruh tarafından hazırlanan “Okullarda Dramatizasyon” isimli kitaptır. Çoruh, dramatizasyonun temelinde Almanya’daki çalışmalar olduğuna dikkat çeker:

Türkiye’de okullarda dramatik hareketlerin başlaması çok yenidir. Meşrutiyetten evvelki devirlerde bu gibi şeyleri aramak beyhudedir. O zamanın mektepçiliği, terbiye ve tedris şekilleri ile her şeyden kuşkulanan müstebit ve zalim idarenin uyuşturucu ve korkutucu tahakkümü, böyle hareketlere meydan verdiremezdi (Çoruh, 1943: 4).

Çoruh’u destekler nitelikte Nutku (1998), eğitim tarihinde okul tiyatrosu düşüncesinin ilk kez 1908’de, II. Meşrutiyet’in ilanından sonra gündeme geldiğini söyler (Güner ve Sarı, 2008). Alman eğitimci Paul Ficker’in aynı tarihlerde tiyatroya yönelik şu ifadeleri, dram sanatının eğitimde kullanılmasını göstermesi bakımından önemlidir:

Mektep için değil, hayat için hitabı, zaman zaman tekerrür ediyor. (...) Bundan sonra bizzat mektep, kendine mahsus bir hayatı, mektep hayatını, ileri bir derecede organize eder. Bu hayat, gençliğin kendi hayatına olduğu kadar aynı zamanda yetişkinlerin hayatı ile gencin hayatını canlandıran ve bu iki hayat arasında faslı müştereki olan bir hayat şekli de olacaktır. Buna ders yanında oyun, müsamere, bayram, cevelan ve türlü geziler, spor ve serbest meşguliyetler ve mektebin yapabileceği diğer faaliyetler dâhildir (Ficker, 1940: 14).

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 yılı itibarıyla ise drama, ilköğretim ve ortaöğretimde seçmeli ders olarak yer almaktadır.

Dünya literatürüne bakıldığında da yaratıcı drama öncesi birçok uygulamanın yaratıcı dramaya kaynak teşkil ettiği görülmektedir. Bunlardan bir tanesi, Tiyatro Terimleri Sözlüğü'nde “Gençlik Draması” olarak adlandırılan kavramdır. Arıkan (2011)’a göre, 19. yüzyıl tiyatrolarında oynanan taklit oyunları, gençlik draması adıyla sınıflandırılır. Gençlik draması, güzel ve renkli kesme kâğıtlar ile çocukların modelleri sahne üzerinde kaydırılarak hareket ettirebilecekleri dramatik karakterlerden oluşmaktadır (Arıkan, 2011). Arıkan, bu tekniğin kullanıldığı bir film olarak Fanny and Alexander’ın giriş sahnesini göstermektedir (bk. Resim 5).

Resim 6

19. Yüzyıl Temelli Gençlik Draması Örneği²



Yaratıcı dramaya temel oluşturan kavramlardan sonra yaratıcı drama kavramına değinmek, artık mümkündür. Oyun, dram ve yaratıcılığın bir araya gelmesiyle oluşturulan bir eğitim yöntemi olan yaratıcı drama, literatürde farklı tanımlamalara sahiptir. 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: 19).

² Görsel, Fanny ve Alexander isimli filmin giriş sahnesinden alınmıştır.

Adıgüzel (2010), yaratıcı dramanın *ne olmadığına* dair şu tanımı yapmaktadır:

İçinde lider, bir grup, çalışma mekânı, oyun ya da dramanın kendisinin bulunmadığı, kendine özgü yöntemleri, hedefleri, malzemeleri ve değerlendirme ölçütlerine sahip olmayan, oyunun özelliklerine, doğaçlamaya, rol oynamaya dayanamayan, güven, uyum, gözlem gibi temel çalışmaların yer almadığı ve galiba en önemlisi bir içerikten yoksun çalışmaların drama olarak tanımlanmaması gerekir (Adıgüzel, 2010: 49).

Yaratıcı drama çalışmalarının genel amacı, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış bireyler yetiştirmektir (Aykaç, 2011: 42). Bu beceriler ise Bütünsel Beyin Modeli dikkate alındığında beynin sağ yarısında meydana gelmektedir. Yaratıcı drama, insan beyninin yaratıcı niteliklerinin bulunduğu sağ yarısının eğitimi sonucu gelişmektedir. Çünkü beynin bu yarısı, hayal gücü, sanat ve düşünce alanında yenilikleri yapabilme yeteneklerinin geliştirilmesine uygundur (Yalçın ve Aytaş, 2006: 23).

İçten duyguların dramatik ifadesi çocuk yaşına has bir belgedir. Bir çocuğu herhangi bir şey içten harekete getirdiği vakit, çocuk bunu yalnız sözle değil, gözlerinin, yüzünün, ellerinin, kollarının, ayaklarının ve bütün vücudunun hareketiyle ifade eder (Baltacıoğlu; akt. Çoruh, 1943: 14).

Drama, aynı zamanda okul-aile iş birliğinin sağlanmasında da işe yarar bir yöntemdir. Çoruh (1943), “Okullarda Dramatizasyon” isimli kitabında Angelo Patri’nin anılarından bahsederken bir öğretmen arkadaşının Angelo Patri’ye “Fikrimce babalarla annelerin büyük bir kısmını okula getirebilmek için en iyi çare, onları kendi çocuklarını alkışlamaya davet etmektir (Çoruh, 1943: 27).” dediğini belirtmektedir. Her ne kadar yaratıcı drama ve okul tiyatrosu aynı kavramlara karşılık gelmese de ürün temelli yaratıcı drama faaliyetlerinin okullarda sergilenmesi, okul-aile iş birliğini sağlamaya yardımcı olacaktır.

Yapılan bir araştırmada öğrencilerin derslere ayrılan sürede sınıf içinde sessiz durarak öğrenmeleri yerine, öğrenme sırasında hareketli ve aktif oldukları oranda başarılarının arttığı ortaya konulmuştur (Kauchac, 1989; akt. Selvi ve Öztürk, 2010: 178). Yaratıcı dramanın eylem temelli oluşumu, bu sebeple sıklıkla tercih sebebi olmasını sağlamaktadır.

Eğitimde yaratıcı dramanın ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1. Eğitimde drama etkinliğinde ödül veya ceza yoluna başvurulmaz. Sözel takdir, aralıklı pekiştirici olarak verilir.
2. Eğitimde drama çalışmaları asla bir oyuncu eğitimi olarak düşünülemez.
3. Eğitimde drama çalışmasında öğrencinin ne söyleyeceği değil, neyi nasıl söylediği anlam taşır. Drama bir analiz yöntemi değil, sentez yöntemidir (Okvuran, 2010: 40).

Yaratıcı drama çalışmalarında işlenebilecek konular, Oruç (2013) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- İletişim becerileri
- İletişim çalışmaları ve empati
- Kendini tanıma
- Çevreyle etkileşim
- İmgelem ve yaratıcılık
- Bedensel ve zihinsel rahatlığı sağlama
- Grup uyumu
- Dikkat ve odaklanma sürecini artırabilme
- Etkili gözlem yapabilme
- Gündemi takip edebilme
- Duyu kontrolü
- Duygu kontrolü (Oruç, 2013: 41).

Bununla birlikte, duyuşsal kazanımların yanı sıra bilişsel ve psikomotor kazanımların bireye verilmesinde de yaratıcı dramadan bir yöntem olarak yararlanılan çalışmaların sayısı artmaktadır. Fen bilgisi eğitimi alanında gerçekleştirilen bilişsel kazanımlarla temellendirilen yaratıcı drama çalışmaları kadar dans eğitimi, beden dili okuryazarlığı gibi psikomotor kazanımlarla temellendirilen yaratıcı drama atölyeleri de mevcuttur.

2.6.1. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Aristoteles, *Poetika* isimli eserinde şöyle söylemektedir:

Bütün; bir başı, ortası ve sonu olandır. Başlangıç, herhangi bir başka şeyin ardından gelmek zorunda değildir. Ancak doğal olarak başka olaylara ya da gelişmelere yol açar. Son ise bunun tam tersidir. Kendisi doğal olarak bazı şeylerin ardından gelir. Ancak onun ardından gelecek hiçbir şey yoktur ve bir orta ise kendisi bir şeylerin ardından gelen ve ardından başka şeylerin geldiğidir (Arıkan, 2011: 64).

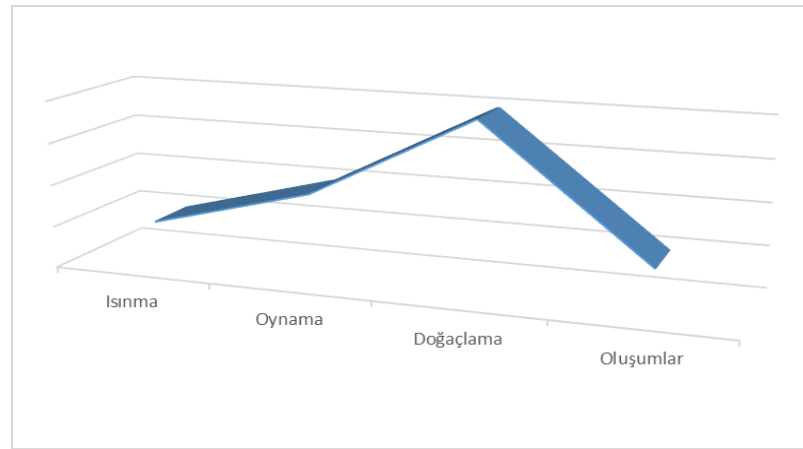
Yaratıcı drama da, bir yöntem veya bir disiplin olarak kullanıldığında dramatik bir kurguda bulunması gereken aşamalara tabidir. Dramatik bir kurguda bulunması gereken aşamalar, en basit söyleyişle; giriş, gelişme (tepe noktası), sonuç şeklinde kısaca isimlendirilebilir. Buradan hareketle Yalçın ve Aytaş (2002a), yaratıcı drama için belirlenen 4 aşamayı şu şekilde ele almıştır:

- Isınma Çalışmaları
- Oynama Çalışmaları
- Doğaçlama Çalışmaları
- Oluşumlar (Yalçın ve Aytaş, 2002a: 24-25).

Bu aşamalandırma, bir kurgu grafiğine aktarıldığında elde edilecek grafik, şu şekilde olacaktır:

Grafik 3

Yaratıcı Drama Aşamalarının Kurgusal Grafiği



Okvuran (2010) da eğitimde drama etkinlikleri uygulanırken takip edilen dört süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu süreçler,

- Isınma
- Kaynaştırma
- Uygulama
- Değerlendirme (Okvuran, 2010: 38) şeklinde basamaklandırılmıştır.

Tüm sınıflamalardan hareketle ve dramatik kurgunun aşamalarına sadık kalmak kaydıyla yaratıcı dramının aşamaları, bu çalışmada

- Isınma/Oynama
- Doğaçlama
- Değerlendirme şeklinde ele alınmıştır.

2.6.1.1. Isınma/Oynama

Isınma etkinliklerinin amacı, grup içerisinde güven ve farkındalık kazandırmaktır. Isınma etkinlikleri, toplu-yapılandırma egzersizleri olarak da tanımlanır (Dougill, 1987: 9). Bu aşamada beş duyunun kullanımından yararlanılır. Katılımcıların gözlem yeteneğinden hareketle grup içerisinde uyum sağlamasına dikkat edilir. Daha çok grup üyelerinin birbiriyle tanışması, etkileşim kurması amaçlanır (Yalçın ve Aytaş, 2002a: 24).

May (2012), oyun oynamayı kaygının geçici olarak parantez içine alındığı bir karşılaşma olarak tanımlamaktadır (May, 2012: 107). Dolayısıyla oyun, aynı zamanda yaratma kaygı ve endişesini de azaltma özelliğine sahiptir.

Oruç (2013)'a göre ısınma çalışmalarında süre, 10-12 dakikayı geçmemelidir. Bu aşamada müzik kullanımı ile ritm, dans ve hareket bireylerin eğlenceli bir süreç geçirmesini sağlar. Fiziksel olarak ısınmanın yanında liderin motive etmesiyle de zihinsel ve duygusal ısınma gerçekleşir (Oruç, 2013: 82). Bununla birlikte özellikle ortak çalışma geçmişi olmayan ve yaratıcı dramayla yeni tanışan gruplarda ısınma evresi, olması gereken süreden daha fazla bir alana da sahip olabilmektedir.

Isınma/oynama aşamasında bir ya da konunun özelliğine uygun birkaç oyundan yararlanılabileceği gibi zihinsel ısınma çalışmaları da söz konusudur. Bu aşamada müzik, hem zihinsel hem fiziksel ısınmada yardımcı bir materyaldir:

İnsandaki bedensel tartımın başlangıcı kabul edilen kalp atışından hareketle, tartım alıştırmalarının çeşitlenmesini yapmak mümkündür. Öyle ki müzik öğretim yöntemi olarak da benimsenen Dalcroze yönteminde olduğu gibi, bedensel devinimlerin oluşturduğu tartımlar bile onun üzerine yapılandırılacak çeşitlemelerle sınırsız olanaklar sunabilmektedir (Öztürk, 2010: 129).

...müziğin yaratıcı dramadaki doğaçlama ya da oluşum sürecindeki kullanımları, bireysel ve toplu yaratıcılığın en yoğun yansımalarıdır. Müziğin doğasında var olan soyutluğun düşüncede somutlaştırılıp yeniden soyut ya da somut aktarımı söz konusudur (Öztürk, 2010: 130).

Dougill (1987), dil eğitimine yönelik yaratıcı drama atölyelerinde yer alabilecek ısınma etkinliklerini üç grupta toplamıştır:

1. Tanıtıcı ısınma egzersizleri

Grup üyeleri, birbirini çok iyi tanımiyorsa tercih edilebilir.

2. Sözlü ve sesli ısınma egzersizleri

İletişim, dil öğreniminin temeli olarak kabul edilmektedir. Dil öğrencileri için ritim ve sesletim çalışmaları muhakkak gereklidir.

3. Güven ve duyarlılık çalışmaları

Uygun atmosferin yaratılmasına yardımcı olacak etkinliklerdir (Dougill, 1987: 12).

Isınma etkinliklerinin muhakkak doğaçlama (climax) aşamasına hazırlayıcı nitelikte ve diğer iki aşamayla bağlantı kurulabilecek nitelikte olması önemlidir. Doğaçlama aşamasındaki temaya hizmet etmeyen bir ısınma etkinliği, bireysel olarak başarılı bir etkinlik olsa dahi odaktan uzaklaşılmasına neden olacaktır.

Isınma, genel amaçları itibarıyla geleneksel yöntemdeki ön hazırlık aşamasına benzemektedir. Bununla birlikte geleneksel yöntemdeki ön hazırlık aşamasının işlevini tam olarak yerine getirememesi, yaratıcı drama yöntemi ve ısınma/oynama aşamasının ortaya çıkmasını sağlamıştır. 1925 İlkokul Programı'nda ön hazırlık, "alaka" kavramı ile ifade edilir. Baltacıoğlu tarafından "alaka", şu şekilde yorumlanmaktadır:

Program, alaka işini kendine göre hâletmiştir. 25. sayfanın 6. fıkrasında çocukları bir mevzua, bir faaliyete karşı alakalandırmak için onların insiyaklarından istifade etmelidir diyor. Bu insiyaklar, koleksiyon insiyakı inşa etmek, oyun, hareket, rekor kırma, birlikte iş görme olarak tanımlanıyor (Baltacıoğlu, 1938: 36).

Materyalist pedagoglar alakayı her türlü tekamülün başlangıcı, yaratıcı gücü olarak alıyorlar ve zaruri olarak çocuğu şuursuz olarak ancak dış kuvvetlerin tesiriyle harekete gelebilir sanıyorlar. Bu alaka ve tekamül anlayışı hiç doğru değildir. ..Realitede yalnız

çocuk vardır, çocuk ve bundan ayrı olarak bir alaka veya alakalar yoktur. Eğer çocuğun tekamülü geri bir merhalede ise onu yalnız üst merhalede yaşayan insanların alaka gösterebilecekleri şeylere ve mevzulara alakalandırmak elimizde değildir; koleksiyon insiyakına, inşa zevkine, oyun sevgisine, hareket ihtiyacına, rekor kırma zevkine müracaat etsek dahi. İnsan her zaman oynar. Fakat oyun sevkitaibiisi dışarıdan kımıldatılan her insan bunun için ilmi, sanatı vazifeyi istemez (Baltacıoğlu, 2938: 37-38).

Baltacıoğlu, alakanın uyanması için en uygun şartın sosyal çevre olduğunu savunmaktadır. Baltacıoğlu gibi May'in oyunu tanımlaması, özellikle yaratıcı drama faaliyetleri ve süreci açısından önem taşımaktadır. May'e göre oyun, bireye ihtiyacı olan karşılaşmayı sağlayarak onu motive edebileceği gibi kaygıyı ortadan kaldırıp yahut azaltıp yaratıcılığın sınırlanma ilkesini de ihlal edebilir. Dolayısıyla ısınma/oyun evresini grubun ihtiyacı olanından fazla tutmak, gerilim noktasını düşürebilecek ve doğaçlama aşamasının performansını etkileyebilecektir.

2.6.1.2. Doğaçlama

Bu aşamada kurallar daha serbest, bireyler daha özgürdür. Belli bir konu ve tema etrafında bireysel yetenekler ortaya konur. Her bireyin ortaya koyduğu çalışma, ait olduğu gruba mal edilerek diğer üyelerin de bundan pay almaları sağlanır (Yalçın ve Aytaş, 2002a: 25).

Yavuzer (1989)'e göre, kişinin işini tamamlaması, tüm yaratıcı sürecin bittiğine işaret etmez. Oluşturulan ürün sunulup önemli kişiler tarafından kabul edilip işe yararlığı ve geçerliği onaylanmalıdır (Yavuzer, 1989: 21). Yaratıcı bir sürecin ürün oluşturma aşaması olan doğaçlama aşamasında elde edilen ürünler, aşama içerisinde tüm katılımcılara sergilenebilir yahut tüm katılımcılarca sergilenebilirler.

Doğaçlama aşaması, dramatik bir kurguda yer alan tepe noktası yani *climax* aşamasına denk kabul edilmektedir. Bu aşamada tema, ısınma aşamasında sezdirilen unsurlardan hareketle katılımcılar tarafından özümсенir. Doğaçlama aşamasında donuk imge, bilinç koridoru, fotoğraf karesi vb. farklı teknikler kullanılabileceği gibi aşamaya adını veren doğaçlama tekniğinin kullanılması, sürecin özümsenebilmesi açısından özellikle tercih edilir.

2.6.1.3. Değerlendirme

Drama faaliyetlerinin değerlendirilmesinde birden çok ölçme aracı kullanılabilir. Bununla birlikte üretim ve yeniden oluşturmaya yönelik bir süreci temelde sorgulamaya dayalı iken klasik ölçme araçlarıyla ölçmek, doğru sonucu vermeyecektir.

Yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirilmesi, yaşanan aşamaların her birinin ya da birkaçının ardından tartışma açılması, değişik soruların tartışılması ve katılımcılarca yanıtlanması ile yapılabilir. Bununla birlikte test tekniğine uygun objektif ölçme araçları, test dışı ölçme tekniğine uygun olarak hazırlanan anketler, görüşme ve gözlem formları, ölçtükleri özelliklere göre geliştirilen başarı ölçme araçları, ilgi envanterleri ve tutum ölçekleri gibi ölçme araçları ile elde edilen verilere dayalı olarak da değerlendirmeler yapılabilir (Üstündağ, 2009: 46).

Üstündağ (2009)'ın da belirttiği gibi değerlendirme aşaması, aşamaların her birinin ardından da ara değerlendirme olarak gerçekleştirilebilmektedir. Böylece katılımcıların atölyenin odaklandığı kazanıma daha kolay yönelmeleri sağlanır. Yaratıcı dramanın değerlendirme aşaması, dramatik bir kurguda yer alan çözüm yahut sonuç aşamasına denk gelmektedir. Bu aşamada özümseven tema, yeni dramatik kurgular yaratmaya imkân verecek ölçüde lider tarafından katılımcılarla birlikte ele alınır.

2.6.2. Yaratıcı Dramanın Bileşenleri

Yaratıcı dramanın bileşenleri; lider, katılımcılar ve mekân/ortam olarak belirlenmiştir (Adıgüzel, 2010). Bölümün alt başlıklarında bu bileşenlerin özelliklerine yer verilecektir.

2.6.2.1. Lider

Yaratıcı drama sürecini başlatan, devam ettiren ve gerekli noktalarda kırılma noktalarının oluşmasını sağlayan, liderdir.

Drama sürecinde ilk ivmeyi veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan liderdir. Yaratıcı drama lideri, drama çalışmalarında katılımcılara rehberlik eden, drama sürecinin bir anlamda temelini oluşturan kişidir. Drama sürecinde lider, sürecin diğer iki ögesi olan katılımcıların oluşturduğu drama grubu ya da çalışılan mekâna göre önemlidir. Bu önem, drama liderinin çalışma grubunu ve mekânını belirleme özelliğine sahip oluşunda yatar (Adıgüzel, 2010: 82).

Yaratıcı drama liderinin en önemli özelliği iletişime açık, istekli ve hazır olma niteliği taşımasıdır. İkinci özelliği ise tiyatro bilimiyle ilgilenmiş olması, tiyatro terminolojisini bilmesi, pek çok oyun biçimini tanıması, oyun pedagojisi bilgisine sahip olmasıdır (Eğitmen, 2010: 94-95).

Yaratıcı drama, bilgilendirme çalışmasından çok bir eğitim çalışmasıdır (Yalçın ve Aytaş, 2002a: 27). Yaratıcı drama, içerisinde eğitimle birlikte terapi de barındırmaktadır. Bu bakımdan öğretmenin bir psikolog gibi davranmamaya özen göstermesi gerekir (Yalçın ve Aytaş, 2002a: 28). Lider, yaratıcı dramanın bir bileşeni olarak süreci planlayan kişi görevindedir. Liderden sonra ikinci bileşen, katılımcı yahut öğrencidir.

2.6.2.2. Katılımcı

Katılımcı, çalışma grubunu oluşturan bireylere verilen isimdir. Yaratıcı drama atölyesinin planlanması, katılımcı grubun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine göre biçimlenir.

İdeal bir yaratıcı drama oturumu için yeterli katılımcı sayısı, 15-20 civarındadır (Oruç, 2012). Bu sınırlama, daha kalabalık katılımcı gruplarıyla yaratıcı drama oturumu gerçekleştirilemeyeceği anlamına gelmez; fakat katılımcı sayısı arttıkça kullanılabilecek tekniklerin sınırlandığı görülmektedir.

2.6.2.3. Mekân

Yaratıcı drama sürecinin gerçekleştiği ortam, mekânı oluşturmaktadır. Yaratıcı drama planı, lider ve katılımcı, birlikte atmosferi belirlerler. Bu nedenle mekânın dramatik etkinliklerin gerçekleşmesine uygun biçimde tasarlanmasına, en az yoruculuğa sahip bir görsel çaba ile donatılmasına dikkat etmek, gerçekleştirilecek etkinliklerde oluşturulması amaçlanan atmosferin oluşmasına yardımcı olacaktır.

Yaratıcı drama sürecinin gerçekleştiği mekân, grup tarafından oluşturulan doğaçlamalarda dahi etki sahibidir. Kalabalık sınıf düzenine göre tasarlanmış sabit sıraların mevcut olduğu ortamlar, birçok tekniğin kullanılmasını engelleyebilecek durumdadır. Bununla birlikte mekân, sadece planlama aşamasında sınırlayıcı olmalı, yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasında bir engelleyici unsur olarak düşünülmemelidir.

2.6.3. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

Maley ve Duff, yaratıcı drama tekniklerini uygulayıcıların eğitim esnasında kullandıkları tekniklere dayanan aktiviteler (Maley ve Duff, 2005: 3) olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleri içerisinde farklı yöntemlere hizmet eden soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, istasyon, altı şapkalı düşünce tekniği vb. tekniklerden yararlanılabileceği gibi doğrudan yaratıcı drama süreci içerisinde anlam kazanan ve tiyatral temeli olan teknikler de söz konusudur.

Kao ve O’neill’e göre drama çalışmalarında kullanılabilecek araçlar, dil oyunları, hikâye anlatma, rol alma, simülasyon, senaryolar, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış doğaçlamalar, süreç temelli drama etkinlikleridir (Kao ve O’neill, 1998). Dolayısıyla süreç içerisinde oluşturulan bazı etkinliklerin zamanla teknik adı altında anıldığını da literatürde görmek mümkündür.

2.6.3.1. Dramatizasyon

Dramatizasyon kavramını eğitim tarihinde görebilmek için oyunlaştırma, canlandırma ve dramatik gösteri kavramlarını literatürde taramak gerekmektedir.

Çoruh, dramatizasyonu sahne oyunu veya dramatik gösteri olarak tanımlamaktadır (Çoruh, 1943: 3). Çoruh, okullardaki dramatik gösterileri serbest veya bağlı dramatik gösteriler olarak sınıflandırmış; serbest dramatik gösteri kapsamına dramatik yaratmalar, hayattan sahnelerin vücuda getirilmesi olarak tanımlamıştır. Çoruh, dramatik ve temsili hareketleri okul tiyatrosu, çocuk tiyatrosu, ders içinde dramatize, kukla, karagöz, radyo çocuk temsilleri, şenlikler, bayramlar, müzikal ve toplu beden hareketleri olarak kabul eder.

Tebliğler Dergisi’nde ise dramatizasyon, şu şekilde ifade edilir:

Oyunlaştırma, yalnız tasarımı, düşünce ve duyguyu söz ve hareketle anlatmak amaçlandığı zaman, ana dili derslerinde her öğrenciyle yapılabilecek bir etkinliktir. Sergileme ve tiyatro sanatını inceleme amaçlandığı zaman, yetenekli ve istekli öğrencilerle yapılır (Tebliğler Dergisi, 15.7.1974)

Bireyin karşılaştığı ilk teknik, oyunlaştırma olarak kabul edilir. “Oyunlaştırma (dramatizasyon), tiyatro aracılığıyla yazın sanatının bir kolunu tanıma yollarından da biridir (Göğüş, 1978: 393).” Göğüş, oyunlaştırma türlerini aşağıdaki gibi sınıflandırır.

1. Tasarımı oyunlaştırma
2. Pantomim
3. Karagöz
4. Kukla
5. Orta Oyunu
6. Monolog
7. Müsamere
8. Oyun yazma (Göğüş, 1978: 396-419)

Tidyman ve Butterfield (1966) ise dramatizasyon türlerini aşağıdaki gibi sınıflandırır.

1. Parmak oyunu
2. Dramatik oyun
3. Kuklalar
4. Pantomim
5. Kuralsız dramatizasyon
6. Kurallı dramatizasyon

Yalçın ve Aytaş (2002a) ise dramatizasyon türlerini

1. Belirli bir metne bağlı olan dramatizasyonlar
2. Belirli bir metne bağlı olmayan dramatizasyonlar olarak sınıflandırır.

Kuralsız dramatizasyon, Tidyman ve Butterfield (1966) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Kuralsız dramatizasyon, kendiliğindenlik, sade bir örgütlenme ve doğal ifade ile karakterizedir. Konuşmalar, ezberlenmemiştir. Dramatik eylem karmaşık bir yapının içerisinde biçimlendirilmemiştir. Her tekrarda farklı çeşitlemeler ortaya çıkabilir. Eylem, bir yahut birden çok öğrenciyle aynı anda gerçekleştirilebilir. Öğretmenin bu esnada ikincil bir amacı olabilir; fakat çocuk için oyunun iyi oynanması ve öz yeterlilik daha önemlidir. (Tidyman ve Butterfield, 1966: 90).

Tidyman ve Butterfield'in kuralsız dramatizasyon tanımının Yalçın ve Aytaş tarafından belirli bir metne dayanmayan dramatizasyonlara denk geldiği görülmektedir.

“Kurallı dramatizasyon; kostüm, aşamalandırma, karakterleştirme ve kırılma noktasının planlanmasıyla oluşur (Tidyman ve Butterfield, 1966: 94).” Kurallı

dramatizasyon kavramının da Yalçın ve Aytaş (2002a)'ın sınıflamasındaki yazılı bir metne dayalı olan dramatizasyonlara denk geldiği görülmektedir.

Çoruh (1943), Baltacıoğlu (1938), Göğüş (1978), Tidyman ve Butterfield (1966) tarafından bir dramatizasyon çeşidi kabul edilen kuklalar, tiyatral geçmişte kukla tiyatrosu adıyla anılmaktadır. Kukla tiyatrosu, Arıkan (2011: 246) tarafından “Geçmiş en azından Hindistan’daki baş figürün zengin efendisine her zaman sorun yaratan hilekâr bir uşak olduğu çok eski gölge oyunlarına kadar, buradan Harlequin, Punch ve Alman Henswurt ve Rus Petrushka’nın türediği eski tiyatro türü” olarak tanımlanmaktadır.

Dramatizasyon, bir yaratıcı drama tekniği olarak dil eğitimindeki dört temel beceriden özellikle konuşmanın kazandırılmasında özel bir öneme sahiptir: “Bir dil etkinliği olarak dramatizasyon, oldukça değerlidir. Gerçekten de dramatizasyonun yardımı olmadan gerçekleştirilen sözel iletişimin temel amaçlarından bahsetmek zordur. (Tidyman ve Butterfield, 1966: 95)”

Baltacıoğlu (1938) ve Çoruh (1946) da dramatizasyonun ve dramatik faaliyetin özellikle konuşma becerisine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir:

Taklit, ferdin ruhi teşekkülünde, beşerî cemiyetlerin inşafında büyük bir vazife görür. Konuşma, birçok hareketler ve işler bu sayede olur (Çoruh, 1943: 8).

Çocuk, dramatik gösteri ile konuşmayı tekâmülleştirir. Dramatik gösteri de konuşmayı en çok tahrik eden bir vasıttır. Talebeyi bilhassa güzel ve serbest söylemeğe alıştıır. Başkalarını anlama kabiliyetini tenmiye eder. Hakiki yaratma ve yaşama hassesini yükseltir. Tecrübelerini artırır. Bir toplulukta umum karşısına çıkmak çekingenliğini yenmeye yardım eder. Hayalini kuvvetlendirir. Hazır cevaplılığa alıştıırır ve onu, bir oyunu veya dramatik bir hareketi tanzime icbarla teşkilâtçı yapar (Baltacıoğlu; Çoruh, 1943: 14).

Burada dile getirilen dramatizasyonun, kurallı dramatizasyon, bir diğer deyişle, belirli bir metne bağlı olarak gerçekleştirilen dramatizasyon türü olduğunu belirtmekte fayda vardır. Literatürde, kurallı dramatizasyonun bir diğer uygulama alanı olarak okuma tiyatrosu kavramı yer almaktadır.

Okuma tiyatrosu, dramadan daha fazla yapılandırılmış bir drama türüdür. Çocuklar, kendilerine verilen yahut kendilerinin yazdığı metinleri sahnede sergilerler. Okuma

tiyatrosu, yüksek sesle okumayı hedefler, bu etkinlik, doğaçlama konuşma becerisinde çok rahat olmayan öğrenciler için daha çok tercih edilebilir (Freeman, 2007: 205).

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ise okuma tiyatrosu, okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir teknik olarak yer almakta, tekniğin amacı Program'da "Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır (MEB, 2010: 68)." şeklinde belirtilmektedir.

Tidyman ve Butterfield (1966) ise dramatizasyonu çocukların kendiliğinden gelişen oyun etkinlikleri olarak tanımlar. Dramatizasyon, çocuklar için güçlü bir dikkat çekicidir ve dil becerilerinin geliştirilmesi için güçlü bir motivasyon atmosferi sağlar (Tidyman ve Butterfield, 1966: 86).

Dramatizasyon kavramı gelişmeler ışığında bugün daha farklı bir anlama, işleve sahip olmuştur. Kavramın günümüzdeki gelişmiş adlandırması eğitimde yaratıcı dramadır. Dramatizasyon, daha çok öğretmen merkezli ve herhangi bir metne dayalı olarak yapılan canlandırmaları kapsar. Dramatizasyon, toplumumuz tarafından yaratıcı drama olarak tanımlanmakta, arasındaki farklar üzerinde fazla durulmamaktadır. Bu ikilem, yeni gelişen alan için önemli bir sorun oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2006: 162). Literatürde yer alan tezlerdeki dramatizasyon/yaratıcı drama algısına yönelik çelişki, bu sorunun somut bir örneğidir.

Dolayısıyla literatürde yaratıcı drama etkinliği olarak ifade edilen çalışmalarının bir kısmı, dramatizasyon tekniğine göre yapılandırılmıştır. Bu durumun tam tersi de geri zamanlı literatür çalışmaları için geçerlidir. Türk eğitim sistemi içerisinde dramatizasyon başlığı altında ifade edilen çalışmaların yaratıcı dramanın aşamalarına denk gelmese bile diğer yaratıcı drama tekniklerinden yararlanarak oluşturulduğunu görmek mümkündür.

Dramatizasyon tekniği, araştırmacı tarafından hazırlanan dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde özellikle ilk haftalarda tercih edilen ve yerini doğaçlamaya bırakması amaçlanan bir teknik olarak yer almıştır.

2.6.3.2. Doğaçlama

Arıkan, bir tiyatro terimi olarak doğaçlamayı "Oyun veya provada, aktör veya aktörlerin yeni bir duruma anlık tepkileri (Arıkan, 2011: 105)." şeklinde tanımlar.

Hodgson ve Richards tarafından doğaçlama, “beklenmeyen bir durumun belirmesine karşılık kendiliğinden yanıt verme” (Hodgson ve Richards, 1974: 2) olarak tanımlanmıştır. Bir yaratıcı drama tekniği olarak doğaçlama, bir çıkış noktasından hareketle grupla oluşturulan anlık dramatik durumlar olarak nitelendirilebilir. Dramatizasyondan farklı olarak dramatik durum, lider tarafından değil, katılımcılar tarafından oluşturulur. Bununla birlikte lider, katılımcılara bir çıkış noktası verir. Bu çıkış noktası; bir resim, fotoğraf, materyal yahut cümle olabilir.

Doğaçlama, dil eğitimi temelli yaratıcı drama süreçlerinde en sık kullanılan tekniklerden birisidir. 14-15 Ekim 2011 tarihlerinde İtalya’da Plot Me No Plots: Theatre in University Language Teaching isimli seminer düzenlenmiş; bu seminerde yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılarak ve özellikle doğaçlama tekniğinden yararlanılarak ikinci dil öğretimine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

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.

Doğaçlama çalışmaları esnasında katılımcıların dikkat etmesi gereken noktalar, şu şekilde maddelendirilebilir:

1. Odak noktasından sapmamak, doğaçlamaların kırılma noktasının kaçırılmaması açısından önemlidir. Odak noktasından sapma başladığı takdirde, diğer katılımcılar ve çok tercih edilmemekle beraber lider, bağlama tekrar yönlendirme yapmak zorunda kalabilir.

2. Doğaçlamalar, bir paslaşma içerisinde gerçekleşmeli, takım oyunu için geçerli olan tüm kurallar doğaçlama için de geçerli olmalıdır.

3. Doğaçlamalar esnasında ağız ve şive farklılıkları kullanmak, katılımcıları taklit etmeye yönlendireceği için tercih edilmemelidir.

4. Kostüm ve aksesuar, belirli bir aşama kat edildikten sonra kullanılmalı, ilk doğaçlamalarda sınırlayıcı ve yönlendirici olabileceği göz önüne alınmalıdır.

5. Doğalamaların bitiş esnasında nasıl bir eylemde bulunulacağı doğaçlama öncesinde grupça belirlenmelidir.

6. Doğaçlama öncesinde katılımcılara dramatik kurgunun bileşenleri sezdirilmeli, böylece bağlama sahip bütünler oluşturmaları sağlanmalıdır.

Doğalamalarda oluşturma sorumluluğunun katılımcılara ait olduğu söylenebilirse değerlendirmeye yönlendirme sorumluluğunun da liderde olduğunu söylemek gerekir. Lider, gerçekleştirilen doğaçlamaların ardından açımlayıcı sorular aracılığıyla doğaçlamanın ana noktasına katılımcıların dikkatini çekmelidir.

Doğaçlama tekniği, farklı uygulamalar ve etkinlikler içerisinde farklı şekiller alabilmektedir. Bu form değerikliklerini ayrı birer teknik olarak ele almak, doğru olmayacaktır. Form değeriklikleri içerisinde toplantı tekniği, eş zamanlı doğaçlama ve tüm grupla doğaçlama örnek olarak verilebilir.

Eş zamanlı doğaçlama, katılımcılar içerisinde küçük grupların oluşturulması yoluyla gerçekleşir. Küçük gruplara verilen yönergelerden hareketle tüm grupların aynı anda doğaçlamaya başlamasıyla eş zamanlı doğaçlama gerçekleşir. Tüm grupla doğaçlamada ise tek bir yönergeden hareketle tüm katılımcılar, kendilerine uygun gördükleri bir rol kimliğiyle sürece dâhil olurlar. Toplantı tekniğinde ise tüm grup, belirli bir probleme yönelik doğal bir lider seçerek süreci devam ettirirler. Her üç formda da yaratıcı dramanın yapısına uygun olarak izleyici yahut dinleyici bulunmaz.

2.5.3.3. Liderin Role Girmesi

Liderin yaratıcı drama tekniklerine yönelik eğitim alması kadar tiyatral geçmişinin de önem kazandığı tekniklerden en çok bilineni, liderin role girmesidir.

Liderin role girmesi, Dorothy Heatcote tarafından geliştirilmiş tekniklerden birisidir. Liderin role girmesi, kırılma noktası oluşturması ve dikkat çekici olması bakımından önemlidir. Özellikle odak sapmasının mümkün olduğu durumlarda lider, rol içerisinde rehberlik görevini de böylece yerine getirebilir.

2.6.3.4. Bilinç Koridoru

Bilinç koridoru, içsel dramatik çatışmaları net olarak yansıtabilen bir tekniktir. Uygulanması esnasında katılımcılar, iki gruba ayrılarak karşılıklı koridor oluştururlar. Dramatik atışma 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.

Radcliffe, bilinç koridoru tekniğinin kullanımı esnasında olabildiğince geniş bir alana sahip olunmasının, dramatik anın etkisinin artması bakımından önemli olduğunu, fısıldama biçimindeki bir sesin yüksek bir ses yahut bağırmandan daha fazla etkili olacağını savunmaktadır (Radcliffe, 2007: 101). Bununla birlikte, gerçekleştirilen etkinliğin uygulanmasında tekniğin biçim değiştirebileceği göz önünde bulunmalı, amacın muhakkak bir iç ses verme olduğu durumlarda ise söz konusu öneriler dikkate alınmalıdır.

Ashton-Hay ise bilinç koridorunu bir teknikten ziyade bir etkinlik olarak kabul etmekte ve karakterin verilen durumda başarılı olmasını veya sorumlu şekilde hareket edip etmediğini belirlemek için öğrenciden bir kararlılık / yüklenme gerektiren bir etkinlik olarak kavramı tanımlamaktadır (Ashton-Hay, 2005).

Bilinç koridoru, bir teknik olarak, süreçte kırılma noktası yaratabilmesi ve tüm katılımcıların süreç ve sonuçtan sorumlu olmasını sağlaması bakımından tercih edilen bir tekniktir.

2.6.3.5. Donuk İmge

Donuk imge, tüm grubun yahut katılımcılardan oluşan küçük grupların bir çıkış noktasından hareketle konuşan imgeler oluşturmaktır. 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.

Donuk imge, ısınma aşamasında, ısınmadan doğaçlama aşamasına geçişte ve ön hazırlığı yeterli olmayan, birbirini yeni tanıyan gruplarda doğaçlama aşamasında kullanılabilecek bir tekniktir.

2.6.3.6. Fotoğraf Karesi

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.

2.6.3.7. Geri Dönüş

Geri dönüş tekniği, özellikle süreçsel drama yaklaşımı içerisinde sıklıkla ve başarıyla kullanılan tekniklerdendir. Gerçekleştirilen eylemin zaman haritası üzerindeki konumunun görülmesini sağlayarak karakterin geçmişteki olayları hatırlayarak canlandırılması şeklinde uygulaması yapılır.

2.6.3.8. Dedikodu Halkası

Dedikodu halkası, dramatik durumun şekil değiştirmesi ve yayılabilmesi için sıklıkla kullanılan tekniklerdendir. Böylece hem gruplar arasındaki bakış açısı farklılıklarını görebilmek hem de söylentinin yayılma aşamasındaki değişimi tespit edebilmek mümkün olacaktır.

2.6.3.9. Pandomim

Arıkan (2011: 317), pandomimi “efsanevi bir hikâyeyi sahnelemek için mim, müzik ve gösteri kullanan sessiz bir oyun” olarak tanımlar. Göğüş (1978), Tidyman ve Butterfield (1966) tarafından dramatizasyonun bir çeşidi kabul edilen pandomim, yaratıcı drama yöntemi altında bir teknik olarak ele alınmaktadır. “Pandomim, öğrencilere, dile ait bir unsur kullanmaksızın grup arkadaşlarına performans sergileyebilmelerini sağlar (Dougill, 1987: 15).”

Özellikle sözel olmayan iletişim unsurlarının ve beden dilinin kazandırılmasının amaçlandığı çalışmalarda pandomim tekniği ideal sonuçlar sağlamaktadır.

2.6.3.10. Akışkan Heykeller

Akışkan heykeller tekniği, tüm grubun aşama aşama eklenerek oluşturduğu bir heykel bütünü temsil eder. Bu teknik, özellikle değerlendirme aşamasında sıklıkla kullanılmaktadır.

2.6.3.11. Sıcak Sandalye

Sıcak sandalye tekniği, özellikle karakter yaratırken yahut yaratılan karakteri çözümlerken sıklıkla yararlanılan bir tekniktir. Sandalyeye oturan katılımcıya grup tarafından karakteri açımlayan sorular yöneltilir. Sandalyede oturan karaktere sorulacak soruların kapsamının yahut süresinin lider tarafından kısıtlanmasıyla tekniğe yeni bir boyut kazandırmak mümkündür.

Sıcak sandalye, bir etkinlik olarak hazırlıksız konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik giriş etkinliklerinde müstakil olarak da kullanılmaktadır.

2.6.3.12. Rol Kartları

Rol kartları; tanııtma, tanımlama, yeniden yazma, ikna etme ve soru sorma gibi dil kalıplarının kullanılmasında işlevseldir (Kao ve O’neill, 1998: 8). Rol kartları aracılığıyla farklı karakterleri aynı dramatik durumun aynı çizgisine getirmek ve devamını doğaçlamalarını sağlamak mümkündür.

2.6.3.13. Rol Yapma/Rol Oynama

Özden (2005) rol yapmayı yaratıcılığı geliştiren bir teknik olarak kabul eder ve şöyle tanımlar: “... bu öğretim tekniğinde ders konusu ile ilgili, içinde gerçek şahısların da olduğu bir durum seçilir. Yarım kalan bir öykü, iyi bir başlangıç noktası olabilir. (Özden, 2005: 200)” Murphy, rol üstlenmeyi diyalogdan kendiliğinden olma bakımından ayırır (Akt. Barın, 1997: 70).

Rol oynama tekniği, benzer biçimde, psikiyatri bilimi içerisinde de kullanılmaktadır. Rol oynama, psikiyatrik anlamda, hasta ve terapistin sırasıyla gerçeğe uygun olmayan olumsuz ve gerçeğe uygun olumlu düşünceleri seslendirmesidir (Türkçapar, 2007: 238).

Saban (2005), rol oynamayı bir yöntem olarak kabul eder ve şöyle açıklar: “Rol oynama yönteminde ders konusu ile ilgili bir fikir, durum, sorun ya da olay, bir grup öğrenci tarafından yine bir grup öğrenci önünde dramatize edilir (Saban, 2005: 260).”

2.6.3.14. Son Sahne

Son sahne, bir tiyatro tekniği olarak kullanılmaktadır. Arıkan’a göre son sahne, bir tiyatro yapısının sonunu işgal eden fakat salondan bir *proscenium* kemeri ile ayrılmayan bir sahnedir (Arıkan, 2011: 385).

Resim 7

Son Sahne Uygulaması Örneği

Yaratıcı drama çalışmalarında ise grubun süreç öncesinde grupça belirledikleri bir son sahne imgelemine temsil etmektedir (bk. Resim 6). Son sahne tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda süreç, bu imgeleme göre şekillenmektedir.

Resim 8

Maske Uygulaması Örneği

Yukarıda yer verilen tekniklerin yanı sıra yaratıcı drama sürecine kullanılan etkinlik temelli teknikler de mevcuttur. Telefon görüşmesi, iç ses, bölünmüş sahne, yarım kalmış materyaller, rol içinde yazma, maske (bk. Resim 8) bu tekniklerden bazılarıdır. Eğitimde dramanın yanı sıra literatürde yer alan bir diğer yaklaşım, süreçsel drama yaklaşımıdır.

2.6.4. Süreçsel Drama

Süreç temelli drama, ilk dil öğreticileri için tanıdık bir tabirken ikinci dil öğreticileri için henüz yenidir (Kao ve O’neill, 1998). Süreçsel drama; olası bir yaratıcı drama oturumundan süre olarak daha fazla bir genişliğe sahiptir. Süreçsel drama, teknik zenginliği sağlaması bakımından bir teknik olmaktan öte bir tür olarak düşünülmelidir. Katılımcıların ön bilgi sahibi olduğu yahut olması arzu edilen bir konuda; tek bir çıkış noktasından hareketle gerçekleştirilen yaratıcı drama oturumları, süreçsel drama olarak adlandırılır.

Süreçsel dramada kullanılan çıkış noktaları, gerçek zamanlı materyal yahut problemlerden seçilebilir. Amaç, grubun duyguyu ardından yaşaması ve farklı çözüm noktalarına ulaşabilmesidir.

2.6.5. Yaratıcı Drama ve Tiyatro

Tiyatro kavramı, Yunanca “theatron” ya da “görme yeri”nden gelmektedir. Tiyatro terimi sabit bir binayı ve görsel davranışları ileri sürerken drama, Dorlara ait Yunancada hareket anlamına gelen “dran”dan gelmektedir (Arıkan, 2011: 408).

Baltacıoğlu’na göre tiyatro, temsil sanatıdır. Şahsiyet, nutuk ve aksiyon olan her yerde tiyatro da vardır (Baltacıoğlu, 1938: 104). Baltacıoğlu, Toplu Tedris isimli eserinde Okul Tiyatrosu başlığına yer vermekte ve tiyatro faaliyetleri için “Bu tecrübeler ne derece ilkel ve mütevazı olurlarsa olsunlar, yine talebeyi yaratıcı faaliyete sevk ettikleri için ehemmiyetlidirler (Baltacıoğlu, 1938: 24)” ifadelerini kullanmaktadır.

Nutku, tiyatroyu “Geniş anlamı içinde, dram sanatının yönetmen, oyuncu, tasarım sanatçıları, uygulayıcılar, uzmanlar ve seyircinin etkileşimi ile ortaklaşa üretilmesi” olarak tanımlar (Nutku, 2007: 263). Maley ve Duff ise, dramatik etkinliğin ne olmadığı sorusuna “pasif durumdaki dinleyicilerin karşısında sergilenen oyun” olarak cevap verirler (Maley ve Duff, 1982: 6). Tiyatro ve yaratıcı drama arasına kesin

Çizgiler koyan düşüncelerin yanı sıra kesişen noktalarını ele alan düşünceler de mevcuttur.

San (2006b)’a göre, insanın insanla, mümkün olduğunca dolaysız, doğrudan ve yabancı bir malzeme aracılığı olmadan etki tepki alışverişine girdiğı başlıca alanlar oyun ve tiyatrodur (San, 2006b, 5). Levent (1985), tiyatro sanatının kaynağında insanın kendisini açıklama ve hemcinsleriyle iyi ilişkiler kurma güdüsü bulunduğunu savunur (Levent, 1985). Dolayısıyla iletişim, bir temel beceri ve bir gereksinim olarak tiyatro ve yaratıcı dramanın önemli ortak noktalarından birini oluşturur.

Tiyatro etkinliğinde olduğu gibi, yaratıcı drama çalışmalarında uzun bir hazırlık yaşanmaz. Oyun, kısa bir sürede tasarlanır ve hemen uygulamaya geçilir. Burada en önemli katkı, insanda var olan oynama iç güdüsüdür. Katılımcıların yanlış yapma korkuları olmadığı gibi hataların daha sonra tartışılıp bir sonraki oturumda düzeltilmesi de söz konusudur (Yalçın ve Aytaş, 2002a: 24). Yaratıcı dramada yapılmak istenen her şey, katılımcılar tarafından gerçekleştirildiğı hâlde, tiyatroda yazılı metnin alan uzmanı oyuncular tarafından tekrararlara dayalı çalışılarak izleyici karşısına çıkması beklenir (Öztürk, 2010: 307).

Yaratıcı drama, tiyatro sanatının tüm araç ve yöntemlerini kullanmasına karşın ezberlenen bir oyun metninin sahnelenmesi değildir. Bireylerin yaratıcı dramaya katılımı sağlandığında bireyin o güne kadar ortaya çıkmayan, ayırımına varılmayan yanları ortaya çıkartılabilir (Selvi ve Öztürk, 2010: 170).

Johnson ve O’neill, tiyatro ve sınıf ortamındaki drama etkinliği arasındaki farkı şu şekilde ifade etmektedirler: “Tiyatro ve sınıf arasındaki fark şudur: Tiyatroda her şey yolunda giderse izleyiciler keyfini çıkarır. Sınıfta ise katılımcılar bu görevi üstlenir. (Johnson ve O’neill, 1984: 158)” Bazı eleştirmenler, dramanın katılımcılarla ilgili olan informal drama ve yorumlama bilgisiyle oluşan tiyatro olarak iki türe ayrıldığını söylerler. Heatcote (1984: 158) tiyatro ve sınıftaki tiyatro arasındaki farkında hepsinin tasarlanabilir olması ve dinleyici olmaması olduğunu söyler. Bununla birlikte her ikisinin de unsuru aynıdır.

Sanat eserleri sadece bitmiş oldukları zaman anlaşılmaz, onları oluş hâllerinde de tanımak lazımdır (Zweig, 1949: 54). Tiyatronun oluş hâli ise atölye (workshop) kelimesiyle temsil edilir. Yaratıcı dramayla tiyatronun kesişim noktalarından bir diğeri, atölye kavramıdır. Yaratıcı drama sürecinin gerçekleştiğı ortamın tümüne atölye adı

verilmektedir. Tiyatroda sıklıkla kullanılan *workshop* kavramı, atölyeyi karşılar niteliktedir:

Workshop, genelde bir provadan daha deneysel olarak seminer br tek stil, durumu düşünceyi ya da duyguyu keşfetmeyi amaçlar. Katılımcılar, karakterin (kendilerinin) kişisel alanlarını keşfetmek için sık sık emprovisasyon tekniklerini kullanırlar. Böyle bir aktivite doğal olarak tartışmaya neden olur ve şayet dikkatlice hazırlanır ve ele alınırsa iyi bir öğrenme ve öğretim metodu olabilir (Arıkan, 2011: 443).

Konuşma, özellikle etkili ve güzel konuşma, Aristoteles'in oyuncular için yazmış olduğu Retorik isimli eserden bu yana tiyatro, dram sanatı ve yaratıcı dramının ortak paydası olmuştur. Dolayısıyla uygulamada farklılıklar mevcut olsa da yaratıcı drama ve tiyatronun kesişen noktaları mevcuttur. Bu noktalar, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Yaratıcı Drama ve Tiyatronun Bileşenleri

Tiyatro	Yaratıcı Drama
Seyirci mevcuttur.	Tüm grup, seyirci ve katılımcı rolünü birlikte üstlenir.
Yönetmen, oyunun provalarından sahnelenmesine dek sorumluluk sahibidir.	Lider, yaratıcı drama planının atölyede uygulanmasında sorumluluk sahibidir.
Dramatik kurgunun bileşenleri, oyun metninde bulunmalıdır.	Dramatik kurgunun bileşenleri, doğaçlamalarda bulunmalıdır.
Oyuncu, süreçteki önemli bir unsurdur.	Katılımcı, süreçteki önemli bir unsurdur.
Oyun metni, önceden belirlenmiştir.	Atölye planı, önceden belirlenmiştir.
Oyun, metnin ruhuna uygun bir mekânda sergilenir.	Atölye planı, atölyenin amaçladığı atmosfere uygun bir mekânda sergilenir.
Dekor, kostüm, aksesuar ve teknik imkânlar sahneleme esnasında kullanılır.	Dekor, kostüm, aksesuar ve teknik imkânlar doğaçlamanın ileri aşamalarında liderin yönergesiyle kullanılabilir.
Süreçten ziyade sonuç odaklıdır.	Sonuçtan ziyade süreç odaklıdır; bununla birlikte grup kararıyla eser sahnelenebilir.
Taklit, şive ve ağız kullanımı gibi tiyatral öğeler mevcuttur.	-miş gibi yapmak esas alınır ve bireyin içindeki karakteri çıkarmak amacıyla söz konusu tiyatral öğeler kullanılmaz.
Seyirci için sergilenir.	Grubu oluşturan katılımcılar için sergilenir.
Yaratıcılık, gerçeğe yaklaşımdır.	Yaratıcılık, kendiliğindenliktir.
Ön hazırlık gerektirir.	Katılımcıların ön hazırlığı çoğu zaman gerekli değildir.

Epik tiyatro, seyirciyi dünyayla yüz yüze gelmeye ve dünya hakkında kararlar almaya zorlar (Arıkan, 2011: 68). Özellikle epik tiyatro vasıtasıyla tiyatronun yaratıcı dramaya yaklaştığını söylemek mümkündür.

2.6.7. Temel Beceriler ve Yaratıcı Drama

Yaratıcılığın ön planda olduğu drama faaliyetlerinde bireyin kazandığı temel yeterlilikler; yaratıcılık ve estetik gelişim, eleştirel düşünme yeteneği, sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği, geliştirilen iletişim hünerleri, moral ve manevi değerlerin gelişmesi, kendini tanıma (Mcsalin, 1990) olarak belirtilmektedir. 2005 yılından itibaren aşamalı olarak yenilenen eğitim programlarında temel alınan yeterliliklerin ise Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik (MEB, 2010: 5) olarak sıralandığı görülmektedir.

Bir dili konuşurken ihtiyacımız olan birçok beceri, geleneksel dil öğretim kitaplarında en az paya sahiptir: uyum sağlama, tepki verme hızı, tonlama, katılım, içgörü. Bunlara toplu olarak yerindelik yahut uygunluk demek mümkündür. (Maley ve Duff, 1982: 7)

Yaratıcı drama, duygusal olgunluk açısından çocuğun büyümesine yardım etmektedir. Çünkü çocuk, yaratıcı drama etkinlikleri sırasında duygularının ayırımına varmaktadır (Ward, 1960; Akt. Aykaç, 2011: 21). Davis ve Behm (1978), yaratıcı dramanın bireye sağlayacağı yetileri dil, iletişim ve yaratıcılık becerisini geliştirme, problem çözme becerisini kazanma, sosyal farkındalık, empati ve tiyatro sanatını anlamlandırabilmek olarak sıralar. Okvuran (2010)'a göre ise eğitimde drama, insanın sosyal ve siyasi yönden bilinçlenmesini, kendini yaratıcı olarak ifade edebilmesini, özgüven duygusunun gelişmesini, bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini, kendini başkasının yerine koyarak çok yönlü düşünebilmesini, iş birliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini, kendini ifade edebilmesini, öğrendiği şeylerin kalıcılığını, değişik yaşantıları tanımasını, eğitim ve öğretimde aktif rol almasını, rahatlamasını, sorumluluk duygusunun gelişmesini, kendini ve vücudunu tanımasını, nerede ve nasıl kullanabileceğini öğrenmesini, çevresini tanımasını, anlamasını, yaşamı çok yönlü algılamasını, araştırma istek ve duygusunun gelişmesini, farklı görüş açılarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini sağlar (Okvuran, 2010: 35).

Tablo 4

Dramanın Kazandırdığı Temel Beceriler ve Öğretim Programlarında Amaçlanan Temel Becerilerin Karşılaştırılması

Dramanın Kazandırdığı Temel Yetiler (Mcsalin, 1990)	Bireyden Beklenen Temel Beceriler (MEB, 2010)
Yaratıcılık ve estetik gelişim	Yaratıcı düşünme
Eleştirel düşünme	Eleştirel düşünme
Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği	Problem çözme, araştırma
Geliştirilen iletişim hünerleri	İletişim kurma, bilgi teknolojilerini kullanma
Moral ve manevi değerlerin gelişmesi	Karar verme
Kendini tanıma	Girişimcilik

McSalin (1990)'in sınıflamasının kapsayıcılığı dikkate alındığında Program'ın belirlediği temel beceriler ile yaratıcı dramının sağladığı kazanımlar örtüşmektedir.

2.6.8. Eğitsel Yaklaşımlar ve Yaratıcı Drama

Kuramsal modeller içinde farklı seviyelerde 3 kavram yer almaktadır. Bu 3 kavram, beşeri ve sosyal bilimlerde farklı alan uzmanlarınca belirlenmiş ve yaygın olarak kullanılmaktadır (Carson, 2012: 47). Bu üç kavram; eylemlilik, özerklik ve kimlik olarak sıralanır. Eylemlilik; karar verme, değişiklik yapma/değişikliği kabul etmeme becerisi, sorumluluk alma gibi öz farkındalık ve kararlılık becerilerine yönelik bireysel veya grup kapasitesidir (Carson, 2012: 47). Özerklik; objektiflik, eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız eylem kapasitesi olarak tanımlanır (Little; Akt. Carson, 2012: 48). Kimlik ise bireye has ve özgün durumlar olarak tanımlanabilir.

Dil öğretiminde temel alınan eğitsel yaklaşımlar; dönemin ilgi, ihtiyaç ve imkânlarına göre değişiklik göstermektedir. Kuralların ve pekiştireç sisteminin temel alındığı davranışçı yaklaşım ile her kazanılan becerinin bir sonrakine temel oluşturduğu kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım, en bilinen yaklaşım örnekleridir. Bu bölümde dil

öğretim yaklaşımları içerisinde yaratıcı dramının yöntemsel boyutu ele alınmıştır. Yaklaşımların belirlenmesinde Bailly'in sınıflandırması esas alınmıştır (Akt. Güneş, 2011).

2.6.8.1. Davranışçı ve Geleneksel Yaklaşımlar

Dil bilgisi yaklaşımı, kelime yaklaşımı, kültür yaklaşımı gibi kural temelli yaklaşımlar, davranışçı yaklaşım kapsamında ele alınmaktadır (Güneş, 2011: 126-127). Davranışçı ve geleneksel yaklaşım, dil öğretiminde kural temelli ilerlemektedir. Dolayısıyla yaratıcı drama, adı geçen kural temelli yaklaşımlar altında bir yöntem olarak ele alınmamıştır.

Drama, öğrencilerin farklı duygu durum içerisindeki kişilere göre rol almayı sağlayan bir etkinliktir. Birçok dil eğitimcisi, yapılar yahut ortak kalıpların öğretilmesinden yanadır ve cümle doğru olarak yapılandırılmasından, önce yapının sonra anlamın ön planda olmasından yanadır. Bu yaklaşım yanlış ve tehlikelidir. Çünkü bu yaklaşım, öğrencinin kurduğu cümleleri belirli kalıplara sıkıştırmasına neden olur. (Maley ve Duff, 1982: 8)

Rivers ve Temperley, (akt. Barın, 1997: 63), dil bilgisi, ses bilgisi, ve sözcük bilgisinin kazanılmasıyla dili konuşma yeteneğinin oluşacağını ve bu aşamadan sonra konuşma becerisinin gelişeceğini vurgularlar. Bu becerinin gelişmesi için boşluk doldurma, diyalog gibi tekniklerin kullanılmasını özellikle ifade ederler. Buradaki diyalog kavramını yaratıcı drama kapsamında ele almak mümkün değildir; fakat kurallı bir dramatizasyon uygulaması olarak düşünmek olasıdır.

Davranışçı ve geleneksel yaklaşımların çatısı altında kullanılan dramatizasyon, okuma tiyatrosu gibi teknikler ve okul tiyatrosu benzeri etkinliklerin yaratıcı drama yöntemine hazırlayıcı birer teknik/etkinlik olduğunu söylemek mümkündür. Davranışçı yaklaşım içerisinde Baltacıoğlu (1938) tarafından 1923 yılından itibaren gerçekleştirilen tiyatro temsil dersleri ile Emin Özdemir tarafından kaleme alınan Okullarda Dramatizasyon isimli eserler, durumun bilinen örnekleridir.

2.6.8.2. Bilişsel Yaklaşımlar

Bilişsel dil yaklaşımında beynimizin dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığı iddia edilir. Bu nedenle “Dil, öğrenilmez edinilir. ” görüşü hâkimdir (Güneş, 2010: 133). İletişimsel yaklaşım ve işlevsel-kavramsal yaklaşım, bu kapsamda ele alınmaktadır.

Bilişsel dil yaklaşımıyla Türkçe öğretimi, bazı okullarda ve kurslarda uygulanmıştır. Bu uygulamalarda Gagne, Ausubel ve Bruner’in görüşlerinden hareketle sunuş yoluyla ya da buluş yoluyla Türkçe öğretimi gibi çalışmalar yapılmış, fakat bu çalışmalar fazla yayılmamıştır (Güneş, 2010: 146).

Dil öğretiminde kuraldan ziyade kullanımın ön plana çıktığı bilişsel yaklaşım temelli iki diğer yaklaşımın temelini oluşturmaktadır.

2.6.8.2.1. İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel yaklaşımda iletişimsel ihtiyaçlar ön plandadır ve dil işlevleri sunulan programlar ön plana çıkar (Barın, 1997: 14). Dolayısıyla yaratıcı dramının bir yöntem olarak merkezde yer alacağı yaklaşımlardan birisi de, bilişsel yaklaşımlar temelindeki iletişimsel yaklaşımdır.

Bhatia (1986), öğrenmeyi kolaylaştırmak için şu önerileri sıralar:

1. Öğrencilerin ilgisini çeken iletişimsel bir ortamın sağlanması,
2. Öğrenenlerin isteklenmesinin sağlanabilmesi için rol yapmanın gerçekleştirilmesi
3. İletişimsel durumu yansıtan kavrama sorularının kullanılması,
4. İletişimsel durumu yansıtan kavrama sorularına öğrenenlerin deneyimlerinin aktarılması,
5. Yapısal kaynaklı alıştırımların iletişimsel durumda kullanılabilmesi,
6. Yukarıdakilerin tekrarlanması (Bhatia, 1986; akt. Barın, 1997: 14).

Öğrenmeyi kolaylaştıma için yukarıda verilen maddelerin tümü, yaratıcı dramının aşamaları içerisinde yer almaktadır. İletişimsel yaklaşımın doğasındaki iletişimsel ortam, yaratıcı dramının “mekân” bileşeniyle; rol yapma, öğrenen deneyimleri ve iletişimsel durumların kullanılabilmesi “doğaçlama” aşamasıyla, kavrama soruları ve tekrar ise “değerlendirme” aşamasıyla örtüşmektedir.

2.6.8.2. İşlevsel-Kavramsal Yaklaşım

İşlevsel kavramsal yaklaşım, dil eğitimine "Bu dilin grameri nedir?" sorusuyla değil; "Öğrenenlerin bu dile niçin ihtiyacı var?", "Öğrenenlerin hedef dildeki hangi bağlam içeriklerine ihtiyaçları var? (Brumfit ve Finocchiaro, 1987: 47)" sorularıyla başlar. Bu sorulara verilecek muhtemel cevaplar da yaklaşıma yönelik program tasarımına yön verecektir. İhtiyaca göre programın işlevsel kavramsal yaklaşım temel alınarak nasıl tasarlanacağı söz konusu olduğunda ise aşağıdaki sorulara verilecek cevaplardan hareket edilebilir.

1. Öğrenenlerin dil öğrenmedeki başlıca amacı dinleme, okuma ve konuşma mı yoksa yazma ve okuma mıdır?
2. Öğrenenlerin karşılaşabilecekleri muhtemel durum-ortamlar nelerdir (resmî, gayriresmî, profesyonel, arkadaş ortamı, günlük rutinler vb.) ve bu dile niçin ihtiyaçları vardır?
3. İkinci maddede belirtilen durum ve ortamlardan hangileri öngörülebilir, hangileri öngörülemez? Öngörülebilir durumlar için öğrenenlere hangi kalıp ifadeler verilebilir?
4. Öğrenenlerin yabancı dilde muhtemelen karşılaşacakları ana konu ve alanlar nelerdir?
5. Dil öğrenmede en fazla başarılı olmaları gerekecek alanlar nelerdir? (Brumfit ve Finocchiaro, 1987: 47).

Bu soruların cevaplarından hareketle tasarlanacak programda ve devamında gelen etkinliklerde başlangıç seviyesindeki ilk ünitelerden itibaren resmî ve gayriresmî dil, öğrenenlerin konumlarına göre (yaş, sosyal konum, durum) örneklendirilerek kullanılabilir (Brumfit ve Finocchiaro, 1987: 58).

Her dilde her dil bilgisi ifadesi yahut her türlü zaman kavramı bulunmayabilir. Fakat her dilde okula gitmek, adres tarif etmek, alışveriş yapmak, kabul ve red durumları söz konusudur. Yine aynı şekilde her dilde her zamanın birebir gramer karşılığı yer almayabilir, fakat her dilin yapısı içerisinde şimdiki, geçmiş ve gelecek zamanlar vardır. Dil bilgisel bir yapı yerine böylece mantıklı bir yapı verilebilir. Bu durumla, bazı dillerde yer almayan zaman farklılıklarının da bu şekilde önüne geçilebilir. Bu kavramların, kullanım sıklığı göz önüne alınarak, dil bilgisel zaman ifadelerinden önce öğretilmesi daha işlevsel olacaktır (Deniz ve Uysal, 2010: 157).

Dil öğrencilerinin o dille ne yapmak istediğine ve hangi içerikleri iletmek istediklerine göre dil öğretilir. Bu açıdan yaklaşım, esnek bir yapıya sahiptir. Dilin kullanım

amaçlarına yoğunlaşılır. Dilin ortamdan ortama değişen yapısına uygun bir yaklaşımdır; çünkü yaşayan dil ön plandadır. Bu da kalıplaşmış sözleri, günlük konuşma yapılarını ön plana çıkarır. İnsanların ne yapmak istediklerine veya konuşma vasıtasıyla neyi amaçladıklarına önem verilir. Yani dilin işlevi önemlidir. Dil öğretiminde temel alınan yaklaşımların birbiriyle kesişen ve çelişen birçok noktası olmasına rağmen yaklaşımlar genellikle gramere verdikleri ağırlığa göre değerlendirilir ve gruplandırılırlar. Kısa vadeli çözüm öneren telkin yöntemi gibi alternatif yöntemlerin dil bilgisi yapılarını, dilin kendi yapısında olan bir öğeyi arka plana attıkları görülmektedir (Deniz ve Uysal, 2010: 157).

Kavramsal programlarda dil öğrenenlerin kendilerini nasıl ifade ettikleri, dili nerede ve ne zaman kullandıkları değil, dil vasıtasıyla nasıl iletişim kurdukları dikkate alınır (Wilkins, 1976: 18) Böylece gramer ve durumsal faktörler göz ardı edilmeksizin iletişimsel yeterlilik başlangıçtan itibaren dikkate alınır. Dilbilimsel içerik ise öğrenenin anlamsal ihtiyaçlarına göre düzenlenir (Wilkins, 1976: 19).

Görüldüğü gibi tek bir eylemin çeşitli durum, kişi ve mekânlara göre birden çok dile getiriliş şekli vardır. İşlevsel kavramsal yaklaşıma göre ise öncelikli işlevlere göre kavramlar öğrenenlere aktarılmalıdır. Birçok yaklaşım gibi işlevsel kavramsal yaklaşımda da öncelikli amaç, nesneleri tanımlamaktır. Bu yaklaşımda amaç, öğrenenin kendini tanımlama şekillerini geliştirmek böylece kendisini bu bilginin farklı içeriklerine adapte edip bir araya getirmesine yardımcı olmaktır. İhtiyaç analizinin yanı sıra dilsel bir analiz yapmak da bu yaklaşımda gereklidir. Bu amaçla öğrenenlere aşağıdaki sorular yöneltilebilir:

- Genel veya özel bir öğretimi mi amaçlanıyor?
- Kurs yoğunlaştırılmış veya uzun dönemli mi?
- Amaç tüm dil becerilerini kazandırmak mı yoksa belirli bir alanda yeterlilik sahibi yapmak mıdır?
- Amaç dil belli bir bölgede mi yoksa geniş alanda mı konuşulacak?
- Dil öğrencileri dille ilk defa mı karşılaşılıyor veya kurs eksikleri tamamlama amaçlı mı?
- Öğrenenler yetişkin mi, çocuk mu? (Wilkinson, 1976: 57).

Bu soruların devamında alınacak cevaplara göre işlevsel kavramsal yaklaşım temelli yöntem, materyal ve etkinlik belirlemek mümkün olacaktır.

İşlevsel kavramsal yaklaşım temelli izlen ve programlarda otantik materyallere sıkça yer verilir; çünkü dil, sadece sınıfta karşılaşılan ve kontrol edilebilen bir öge değildir (Deniz ve Uysal, 2010: 158).

İşlevsel kavramsal yaklaşım temelli bir program, daha önce ve şimdi birçok yaklaşımın da yaptığı gibi kültür öğretimi için açık ve örtülü öğrenme ve dil çeşitlilikleri dilin yaratıcı kullanımını temele alan bir metodoloji ve çoklu ortam araçları vasıtasıyla sağlar. Radyo - televizyon yayınları, İnternet, kaset, belgesel ve eğlence filmleri, günlük hayatta sıkça karşılaşılan diyaloglar, her çeşit resim, gerçek hayat durumları programda örnek olarak gösterilir ve önerilir (Brumfit ve Finocchiaro, 1987: 27).

Bu yaklaşımda kalıp ifadeler, deyimler sözlüğü aracılığıyla değil, kullanım vasıtasıyla öğretilirler. Çünkü "sözlükler, deyim anlamını verebilir; fakat onu bağlam içinde değerlendiremezler." (Wilkinson, 1976: 80). Durumsallık da işlevsel kavramsal yaklaşımın temel öğelerinden birisidir (Brumfit ve Finocchiaro, 1987: 9).

Simülasyon ve drama etkinlikleri, rol yapma tekniği, kavramsal ve işlevsel programlarda kullanılabilecek en önemli tekniklerdendir (Wilkinson, 1976: 81). Wilkinson'un da belirttiği gibi, işlevsel kavramsal yaklaşım içerisinde yaratıcı drama, sağladığı imkânlar ve atmosfer bakımından ideal bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

2.6.8.3. Yapılandırıcı Yaklaşımlar

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: 136).

Yapılandırıcı yaklaşımda her kazanılan beceri, bir sonrakine temel oluşturmaktadır. Böylece dil eğitiminin de beceriler ve öğrenme alanları arasında bütünleşik gitmesi sağlanır. Güneş (2010), yapılandırıcı yaklaşımlar içerisinde beceri yaklaşımı ve etkinlik yaklaşımı başlıklarının bulunduğunu belirtmektedir.

Türk eğitim sistemi içerisinde 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşım temelinde ilerlemektedir. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşım temelli en yakın tarihli kaynaklardan biri olarak ele alındığında yaratıcı dramaya etkinlikler bünyesinde öneri olarak yer verdiği görülmektedir.

2.6.9. Yaratıcı Drama ve Dil Öğretimi

Shu (2012)'ya göre drama, bir öyküyle ya da dille başlar. Barın (1997) da dramanın dilin anlamlı öğretilmesinde problem çözme ve iletişim kurma yeteneğinin geliştirilmesinde iyi bir yol olarak görüldüğünü ifade eder (Barın, 1997: 71). Yaratıcı drama yöntemi, dil öğretimi ekseninde düşünüldüğünde tek seçenek olmamakla birlikte temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı bilgidan beceriye dönüştürebilecek yeterliliğe sahip bir yöntemdir:

Yetenekli, beceri sahibi ve bilgili bir öğretmenin derslerinde kullanacağı çok sayıda öğretim yöntem ve teknikleri vardır. Bu yöntem ya da tekniklerden herhangi biri, diğerinden üstün değildir. Her durumda rahatlıkla uygulanabilecek tek bir yöntem ya da teknikten söz etmek de olanaksızdır. Belirli bir öğretim durumu için uygun görülen bir yöntem ya da teknik, bir başka durum için uygun görülmeyebilir. Öğretmen, konuyu işlerken; eğitimin durumuna uygun düşen, en geçerli yöntem ve teknikleri seçmeli; konu alanından çok uzak, uygun ve geçerli olmayan yöntem ve tekniklere yer vermemelidir (Aykaç, 2011: 19).

Dil eğitimi ekseninde ana dili eğitimi dikkate alındığında ana dili eğitiminin mevcut bilginin beceriye dönüştürülme süreci olduğu bilinmektedir. Bilginin beceriye dönüştürülmesi içinse katılımcıya ya da dil öğrencisine uygun ortamlar sağlamak gerekmektedir.

Ana dilde konuşma ve dinleme becerisinin kazandırılması ise okuma ve yazmadan farklı olarak “zaten” bilinen, fakat geliştirilebilir beceriler olarak kabul edilmektedir. Sistemsiz bir şekilde karşılaşılan dinleme ve konuşma becerileri, ölçülmesindeki soyut veriler de dikkate alındığında kendiliğinden gelişmeye ve değişmeye muhtaç beceriler olarak kabul edilmektedir.

Di Pietro, dramatik unsurların dilde belirlenmesinin zor olduğunu, fakat dil eğitiminde önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Bahktin (1986), diyalogun sözlü iletişimin en basit ve en klasik formu olduğunu söylemektedir. Drama, öğrenci ve hedef

dil arasındaki iletişimi öğrencinin etkin bir katılımcı olduğu ilişki ve sosyal rollerden oluşan bir dünya yaratarak sürdürür.

Klasik bir sınıfta öğretmen öğrencilerin belirlenmiş öğreticilerden belirlenmiş bilgileri öğreteceğini, fakat öğrencilerin birbirinden öğrenemeyeceğini farz eder. Fakat bu varsayım, bir öğrenme kaynağı olan öğrencileri yok saymaktadır. Drama, dilin kullanım alanlarında genişleme imkânı sağlar (Kao ve O’neill, 1998).

Yaratıcı drama etkinlikleri, sözlü ve sözsüz iletişim unsurları birlikte kullanıldığında sözel dil kullanımını destekler (Brouillette, 2012). Drama etkinlikleri, kelime hazinesini geliştirir. Geniş bir kelime hazinesi kazanmak ve kullanmak açısından öğrencilere imkân sağlar (Beck ve diğerlerinden akt, Brouillette, 2012). Yaratıcı dramanın dil eğitiminde kullanılma biçiminden hareketle araştırmanın bu bölümünde temel dil becerilerinden araştırmaya temel oluşturan dinleme ve konuşma becerileri incelenmiştir.

2.6.9.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi, bireyin dış dünyaya açılmasını sağlayan ilk duyu kanalıdır. Dört temel dil becerisi içinde dinleme ve konuşma becerisinin belki de en büyük şanssızlığı bu becerilerin çocuklar tarafından okula başlamadan önce belirli bir düzeyde edinilmiş olmasıdır (Anderson, 1960; akt. Doğan, 2011: 15).

Program’da dinleme becerisi, “iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir (MEB, 2010: 5) şeklinde tanımlanmaktadır. Buradan hareketle Program’da dinleme/izleme becerisine yönelik olarak; dinleme/izleme kurallarını uygulama, dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme, dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma amaçlarına ve bu amaçlara yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özellikler ise şu şekilde belirtilmiştir:

1. Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.

3. Siyasî kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
4. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. İnsan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
8. İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
9. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
10. Dinleme metinlerinde, metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
11. Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunları türleri farklı olmalıdır.
12. Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
13. Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır (MEB, 2010: 57).

Dinleme becerisi, çocuk zihnen olgunlaştığında bilinçli bir çaba harcamadan edindiği, yahut dinleme yetisinin diğer becerilerin yanı sıra yan beceri olarak zaten kazanıldığı varsayılmıştır. Bugünse çocukların ne büyümeyle ne de gelişigüzel tesadüfi deneyimlerle bu beceriyi öğrenmediği görülmektedir (Furness, 1956: 33; Tidyman ve Butterfield, 1959: 58).

Baltacıoğlu, dinleme ve konuşma becerisine yönelik şunları söylemektedir: “Söz söylemek nasıl büyük bir sanatsa söz anlamak da öyle büyük bir sanattır. Hele söylenenden bir şey anlamak değil, söyleyen ne diyorsa yalnız onu anlamak, ondan başka hiçbir şey anlamamak, anlamak sanatının en yüksek basamağıdır. (Baltacıoğlu’ndan Akt. Doğan, 2011: 6)”

Miriam Wilt’in 1949 yılında yaptığı çalışma, okuldaki öğrenmelerde dinlemenin büyük bir rolü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Wilt, bu bilgiyi 47 eyalette 1405

öğretmenden toplamıştır. Her okul gününün belirli bir süresinde, öğrencilere her dört dil becerisi de öğretilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, araştırma sonunda, ortalama bir okul gününün 75 dakikasında, öğrenmenin dinlemeye bağlı olduğunu rapor etmişlerdir (Wilt, 1949).

Anderson, dinleme becerisini bir temel dil becerisi olmaktan ziyade her insanın kazanması gereken bir temel beceri olarak tanımlar. Ona göre çocuklar ve dinleme alışkanlıklarını iyi yönde geliştirmedikçe onların eğitimsel gelişmeleri ve topluluk/aile yaşamlarının kalitesi kötüye doğru gidecektir (Anderson, 1960: 96).

Dinleme becerisi, tiyatral faaliyetler içerisinde de gevşeme ve güven gerektiren oyunculuk yeteneği olarak tanımlanır. Dinleme ve sahnede birbirlerine karşı etki gösterme yeteneği olmayan oyuncular, seyirciyi ikna etmekten uzaktır (Arıkan, 2011: 101).

Dinleme becerisi ve ikna arasındaki yakın ilişki, bu becerinin aynı zamanda bir temel beceri olduğu hipotezini güçlendirmektedir. Hovland ve meslektaşları, 1950’lerde yaptıkları araştırmalarda, mesajın basit olması koşuluyla, dikkati dağılmış bir dinleyicinin büyük bir dikkatle dinleyen birinden daha kolay ikna edildiğine ve özsaygısı düşük kişilerin tutum değişikliğine özsaygısı yüksek kimselerden daha fazla yatkın olduklarına işaret etmişlerdir (Hogg ve Vaughan, 2007).

Doğumdan sonraki dönemleri göz önüne aldığımızda okul öncesi dönemde de çocukların dinleme becerisinin okul öncesi eğitim kurumlarında ve sosyal ortamlarda geliştirilmesi gerekir. Grunkemeyer (1992), dinleme becerisini geliştirmek için, öğretmenlerin ve anne-babaların uygulayabileceği şu teknikleri önermiştir:

- Öğrencilere bir direktif yöneltmeden ya da soru sormadan önce onlara ismiyle hitap edin.
- Öğrencinin dikkatini öğretmene yöneltmesi için omzuna hafifçe dokunun. Bu öneri, ayrıca göz teması kurmak açısından da önemlidir.
- Sınıfta öğrencinin olduğu yere gidip öğrenciyle aynı seviyede olacak şekilde diz çökün ya da oturun. Odanın bir köşesindeki komutu duymak ya da yüksek seviyeden gelen bir sese cevap vermek, çocuklar için çok zordur.
- Kısa ve basit yönergeler verin. Dört yaşındaki bir çocuk için şöyle bir komut zor olacaktır: “Büyük çekmecenin gözlerine doğru git ve sağda bulunan sondaki

çekmecedan kırmızı süveteri getir.” Bunu parçalara bölmek ve 4 yaş çocuğunun anlayabileceği cümleleri kullanmak gerekir. Örneğin, “Sondaki çekmeceye doğru git ve üzerinde beyaz çiçekler olan gözü açıp kırmızı süveteri getir.” denilebilir.

- Yönergeyi sadece bir kez verin.
- Kendiniz için iyi bir dinleyici olmanız gerekir. Öğrencilerin gördüklerini ve duyduklarını model olarak aldıklarını unutmayın. Bir çocuk sizinle konuştuğu zaman, dikkatle dinleyin. Konuştuğunuz insanın kafasının başka bir şeyle meşgul olmasının sizi nasıl engellediğini en iyi siz bilirsiniz (Grunkemeyer, 1992).

Grunkemeyer’in bu önerileri, ana dili kazanımında öğrenciler için faydalı olacağı gibi ikinci dil öğreniminde de yararlı olacak nitelikte önerilerdir.

Dinleme becerisinin gelişmesi, algılama gücünün gelişmesine paralel olarak 16 yaşına kadar sürer (Yalçın, 2002). Bu bilgi göz önüne alındığında, özellikle ilköğretim çağındaki çocukların dinleme becerisini geliştirme düzeyinde oldukları sonucu çıkar. Dinleme becerisi, doğuştan gelse de doğuştan kazanılan bir beceri değildir ve ölçülmesi uzmanlık istemektedir.

McCaslin ve Good (1996), öğrenci-öğretmen görüşmelerinin öğrenci öğrenme becerisini artıracacağı varsayımından hareketle bir model geliştirmişler, bu modele ortak düzenleme modeli adını vermişlerdir. Bu model, tamamıyla ilişki bağlamı üzerine geliştirilmiştir.

Dinleme becerisi; okuma becerisi, kullanım ve diğer dil yeterlilikleri ile yakından ilgilidir (Tidyman ve Butterfield, 1959: 59). Çocukların dinleme becerisi, okuma becerilerinden daha gelişmiş hâldedir (Tuttle ve Paquette, 1991: 12).

Dinlemenin kendiliğinden geliştiği, öğretilemeyeceği, öğretilse bile değerlendirilemeyeceği gibi hususlar yaygın ve sık sık ifade ediliyor olmasına karşın bunlardan biri dahi bir araştırma tarafından doğrulanmamıştır (Funk ve Funk, 1989: 660; Tompkins, 1998: 260; Doğan, 2011: 17).

Çocuklar, örgün eğitime başladıklarında okuma ve yazma öğretimiyle ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi kabul edilebilir. Çünkü okula başlayan çocuklar belirli bir oranda dinleyebilmekte ve konuşabilmektedirler. Ancak bu, dinleme ve konuşma becerilerinin sürekli ihmal edilmesini gerektirecek bir durum olarak algılanmamalıdır (Doğan, 2011: 16)

Dinleme becerisini geliştirmek için oluşturulacak mekân için, belirli öneriler bulunmaktadır: “Öncelikle iç açıcı bir atmosfer oluşturulmalıdır. Sınıf, konforlu ve gerilimden uzak olmalıdır. Öğrenciler için metin, dinlemeye değer özellikler taşımalıdır. (Tidyman ve Butterfield, 1959: 60)”

Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların artması, bu becerisinin Külkedisi durumundan kurtulması anlamına gelmemektedir. Çünkü ihmal edilmeye en müsait beceri, yapılan çalışmlara rağmen dinleme becerisidir.

2.6.9.1.1. Dinleme Türleri

Birden çok dinleme çeşidinden söz etmek mümkündür. Bunlar, şu şekilde sıralanabilir:

- Basit dinleme (telefon konuşması, arkadaşlarla konuşma)
- Ayırıştırıcı dinleme (hayvan sesleri ve trafik sesleri, kuş seslerini ayırt etme, ses değişimleri)
- Rahatlama amaçlı dinleme (şiiir, hikâyeler, ses kayıtları)
- Bilgi amaçlı dinleme (duyurular, soruları cevaplama, düşünceleri listeleme)
- Düşünceleri düzenleme amaçlı dinleme (farklı kaynaklardan gelen materyalleri bir araya getirme, bulguları tartışma, özetleme)
- Eleştirel dinleme (bir konuşmada konuşmacının amacını analiz etme, ihtilaf oluşturma, bir noktaya dikkat etme)
- Yaratıcı dinleme (dramatize edilen bir hikâyeyi dinleme, bir düşünce yahut duyguyu kendi kelimeleriyle açıklama) (Tidyman ve Butterfield, 1959: 59).

Yabancı dil öğretimi için bir çerçeve oluşturmayı amaçlayan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde ise “Dinleme” türleri, şu şekilde belirtilmiştir:

- Genel duyurular
- Medya
- Canlı dinleti ürünlerinin bir dinleyici üyesi olarak tiyatro, halk mitingler, konferanslar
- Genel konuşmaları anlamayı içerir (CEF, 2001: 65).

Yaratıcı drama, göz eğitiminin yanı sıra işitme eğitiminin de gelişmesi için olanaklar yaratır. İşitme eğitimi demek, her şeyden önce dinlemeyi öğrenmek demektir. Birey, konuşurken kendi sesine kulak vermeyi ve çevresindeki sesleri bilinçli olarak algılamayı, dinlemeyi öğrenme sürecinde yaşamaya başlar (İpşiroğlu, 1994'ten Akt. Üstündağ, 2009: 24).

2.6.9.2. Konuşma Becerisi

Dil, insanların birbirleri ile iletişim kurabilmeleri için seslere, sözcülere, beden devinimlerine ve başka sembollere yüklenmesidir (Heward ve Orlansky, 1984; akt. Özgür, 2006: 5). Kirk ve Gallagher (1989), konuşmayı motor aktiviteler ve bilişsel süreçlerin ürünü, sesin sistematik üretimi olarak tanımlarlar (Özgür, 2006: 6).

Ahmad ve Rozimela (2013: 336), dil öğretiminde konuşma becerisinin önündeki en büyük engellerin öz güven eksikliği, konuşma materyali eksikliği, konuşma becerilerini geliştirebilmek için öğrencilere az imkân tanınması olduğunu belirtmişlerdir

Baltacıoğlu, konuşma becerisi eğitimi *ifade pedagojisi* şeklinde isimlendirir ve ifade pedagojisinin prensiplerini şöyle sıralar:

1. İfadenin en yüksek, en mükemmel şekli aktörlük şeklidir. Aktör, iç olgularını bütün şahsiyetiyle anlatan adamdır.
2. İyi bir natuk yetiştirmek için iç âleminin ifadesine imkân verecek canlı fırsatları hazırlamak gerekir.
3. Bu fırsatlar çocuğu gerçek şatlar içinde yaşatan bir sosyetenin hayatındadır.
4. Mektep, çocuklarına hakiki roller veren hakiki bir sosyete hâline gelmelidir.
5. Bu sosyetenin gerçek hayatını yaşayan çocuk dışarıya cevap verirken hiçbir engele çarpmamalıdır.
6. Çocuklar tabii hâlde, yani okul hayatına girmeden önce, kendine göre ifade kudretine maliktirler.
7. Bu ilk kudret, okuldaki menfi şartlardan dolayı durgunluğa uğrar.
8. Her durgunluk, yani kendini anlatamamak, ifade imkânsızlığı, şahsiyet aleyhine bir mihanikiyete, psikolojik otomatizme döner.
9. Sıkılganlık, durgunluk, tutukluk, bir nevi kekeleme, saçmalama hep okul hastalıklarıdır.
10. İlk devrenin hürriyeti okulda da saygıya değer kaldıkça çocuğun nutuk şahsiyeti de gelişmesinde yardım eder (Baltacıoğlu, 1938: 91).

Baltacıoğlu'na göre “Hatipliğin birinci şartı hürriyettir. Hiçbir dışlık kuvvet, çocuğun doğru ve güzel konuşmak deneçlerine engel olmamalıdır.” (Baltacıoğlu, 1938: 93) 4-16 yaşlarında ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmemişse ileri yaşlarda konuşma eğitiminin başarılı olması güçleşmektedir (Yalçın, 2002: 144).

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: 23).

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ise konuşma becerisi, “bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç (MEB, 2010: 6)” olarak tanımlanmıştır.

Program'da, konuşma öğrenme alanına yönelik olarak “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına ve bu amaçlara yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

Konuşma becerisi, günümüzde dinleme ile birlikte eşlenik bir beceri olarak anılmaktayken literatürde dinlemeden çok önce yer almıştır. Dinleme becerisi ise konuşmanın özne olduğu durumlarda konuşulanı anlama olarak tanımlanmıştır:

Derste işlenen mevzuları icmal eden ve tekrar eden talebe tebliğleri, bir de sınıfa yeni bir şeyi takdim eden talebe tebliğleri vardır. Talebe tebliğlerine ehemmiyet veren okul, bu suretle bir hayat vazifesini ve faaliyet şeklini tenmiye etmiş olur. Çünkü hayatta bir insanın bir diğerine yahut bir insan grubuna söz söylemesi ve fikirlerini bildirmesi için binlerce vesilelerle karşılaşılır. Fakat bunları kısa ve enteresan bir biçimde bildirmesini anlayan insanlar ne kadar azdır (Ficker, 1940: 103).

Rogers ve Sawyers, konuşmanın içerdiği kriterlerle oyun kriterlerini aynı bağlamda değerlendirir:

Sözlü ve yazılı dil becerileri, çocukların birçok deneyim yaşadığı erken çocukluk döneminde dikkat çekici bir biçimde artar. Kendiliğinden gelişmiş gibi görünen karşılıklı konuşmalar çocukların dili öğrenmesinde önemli bir köşetaşdır. İlginç bir

biçimde bu karşılıklı konuşmalar, oyunlarda bulunan üç kritere sahiptir: Karşılıklı bağlılık, karşılıklılık, konuşma sırası (Rogers ve Sawyers, 1992: 112).

Mimik, bir fikir veya hikâyenin jest ve beden dili ifadeleriyle anlatıldığı bir sözsüz iletişim aracıdır. Her ne kadar dil içermese de dil öğretimini destekleyici bir yardımcı olarak görülür (Dougill, 1987: 15). Eğitimde öğretmen, mesaj oluşturma ve aktarmada, konuşma ve buna eşlik eden beden dilini kullanır. Aynı zamanda geri bildirim alma ve karşılıklı konuşmalarda eden dilini ve dinleme becerisini, anlamada kullanır (Deniz, 2007: 27).

Çocuk, yahut büyük insan oynarken, düşünürken, duyarken, yaparken, sözün kısası, yaşarken bir an bir radde gelir ki dışarıya birtakım cevaplar verir, aksülameller yapar. Bu aksülameller, entelektüalist ve tahlilci psikologların sandığı gibi bir fikrin, bir duygunun bir hükmün, bir kararın ifadesinden ibaret değil, bütün bir varlığın, bütün bir şahsiyetin ifadesidir. Böyle olduğu içindir ki cevap, aksülamel dil, söz, nutuk unsuruna inhisar etmez; bu ifadeye şahsiyetin bütün unsurları katılır: Eller, kollar, baş, bütün vücut ve bütün fikrî, hissî ve iradî hayat (Baltacıoğlu, 1938: 90).

Araştırmacıların çoğuna göre sözel iletişim bilgi aktarmak için kullanılırken, sözel olmayan iletişim bireyler arasındaki tutum, duygu ve davranışların aktarılmasında kullanılır ve sözel mesajların yerini tutar (Pease, 1997'den akt. Üstündağ, 2010: 286).

Birçok konuşma kusuru hatası, yanlış öğrenme sonucu ortaya çıkmaktadır. Zayıf diş yapısı yahut anormal dil/damak gelişimi, bu zorluğu pekiştirebilir, fakat bunlar tek başına sebep değildir (Tidyman ve Butterfield, 1966: 247).

Johnson, artikülasyon hatalarını çözebilmek için aşağıdaki genel süreci önermektedir.

1. Eksikliğe sebep olan faktörleri ortamdan kaldırmak yahut en az etkili olabilecekleri hâle getirmek.
2. Öğrencinin okuduğundaki yanlış ve doğru sesleri tanımasını sağlayacak ve duyduklarındaki hatalı seslerle doğru sesleri ayırt etmesini sağlayacak canlı, işitsel bir izlenim yaratmak
3. Sesin izolasyon ortamında doğru şekilde üretilmesini öğretmek
4. Doğru sesin üretimine kolayca üretilmesi sağlanana dek devam etmek
5. Sesin sıklıkla kullanılan kelimelerdeki hâline transfer edilmesini sağlamak
6. Yanlış söyleyişin yerine doğru söyleyişin üretimini ortak konuşma dilindeki tüm sözcüklerde sağlamak (Johnson'dan akt. Tidyman ve Butterfield, 1966: 248).

Konuşma ve dinleme, doğrudan söze dayanan sarmal bir ilişki ile açıklanabilir. Şöyle ki konuşma, anlamak istediklerimizin söze dönüştürülmesi, dinleme de söze dönüştürülenlerin anlaşılıp kavranmasıdır. Bu bağlamda her ikisi de sese, seslerin

kullanım ve algılanmasına dayanır. Konuşma ve dinleme arasındaki bu ortaklığa sessel dil adı verilir. (Özdemir, 1994'ten Akt. Üstündağ, 2010: 285).

2.6.9.2.1. Konuşma Türleri

Ünalın (2003), konuşma türlerini aşağıdaki gibi gruplandırır

- Günlük Konuşmalar (Selamlaşma, tanışma ve tanıştırma, kutlama, yol sorma, tarif etme, telefonda konuşma)
- Hazırlıklı Uzun Konuşmalar (Nutuk, konferans, demeç, brifing, münazara, açık oturum, panel, sempozyum, forum, bildiri, taktir, seçim konuşmaları, mülakat, şiir dinletileri)
- Hazırlıklı Kısa Konuşmalar (Tanıtma (takdim) konuşması, karşılama ve Uğurlama Konuşmaları, anmalar ve Yıl Dönümleri, açış Konuşması, sunuş Konuşması)
- Hazırlıksız Konuşmalar (Ünalın, 2003: 179-201).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde ise konuşma etkinlikleri, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Uysal, 2009: 119).

Sözlü anlatım türleri kapsamında hikâye anlatma, koro konuşması türleri incelenmiştir. Freeman, bir konuşma türü olarak hikâye anlatıcılığı üzerinde durmaktadır. Bir hikâyeyi genişletmek için yaratıcı dramayı kullanmak, çocukların hayal edilen karakterleri geliştirmesini, onların eylemlerini anlamasını hikâye yapısını sezmesini sağlar. Bir grup etkinliği olarak yaratıcı drama çocukların korkmadan yahut saçmaladıklarını düşünmeden deneyebilme özgürlüğü sağlar (Freeman, 2007: 190). Hikâye anlatabilme, bilinen adıyla tahkiye yapabilme becerisi, iyi bir dinleyici ve konuşmacı olmakla mümkündür.

Hikâye anlatma, sözel dil gelişimi için hikâye anlatma, en iyi fırsatları sunar. Hikâye anlatma esnasında çocuk, kişisel ve aşına olduğu olaylardan hareket eder. Böylece kendi deneyimlerine yeniden hayat verir ve bu deneyimlerine yönelik duygularını anlatma fırsatı bulur (Tidyman ve Butterfield, 1966: 112).

Ses kalitesi ve konuşma yeteneğinin ilerletebilmesi için bir araç olarak kullanılır (Tidyman ve Butterfield, 1966: 86). Koro konuşması, bir şiiri ritmik ve güzel bir şekilde tüm grubun okumasıdır (Tidyman ve Butterfield, 1966: 100). Tidyman ve Butterfield, bu tekniğin temelini Antik Yunan'a dayandırmaktadır. Koro konuşması, aynı zamanda psikodrama oturumlarında bir yardımcı teknik olarak da kullanılmaktadır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan “karma yöntem” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri, birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (örnekleme) ile oluşturulmasıdır. Böylece her araştırmada en az bir deney bir de kontrol grubu bulunur. Ön test son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2009: 97).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğam ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Nitel araştırmacı, bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 43).

Araştırmanın nitel boyutunda; görüşme yöntemi ve doküman analizi kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biridir. Bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 127). Doküman analizi aracılığıyla öğrenci

günlükleri ve raportör günlüğünün çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan Karma Yöntem'in aşamaları, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Karma Yöntem Aşamaları

	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney Grubu	Öğrenci Bilgi Formu Konuşma Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu Dinleme Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu	Konuşma ve Dinleme/İzleme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Model Uygulaması	- Konuşma Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu - Dinleme Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu - Öğrenci Günlükleri - Araştırmacı Günlüğü
Kontrol Grubu	Öğrenci Bilgi Formu Konuşma Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu Dinleme/İzleme Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu	Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Temelli Ders İşleniş Planı	- Konuşma Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu - Dinleme/İzleme Becerisini Değerlendirme Gözlem Formu

3.2. Evren ve Örneklem

Nitel araştırma, genellenebilir sonuçlar üretme çabası içinde değildir ve özellikle sayısal genelleme nitel araştırmanın önemini ve geçerliğini saptamada önemli bir ölçüt değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 43). Dolayısıyla nitel araştırmada örneklemin geniş olması, çoğu zaman mümkün değildir. Gerek araştırma kaynaklarının sınırlılığı gerekse kullanılan bilgi toplama ve analiz yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi araştırma örneklemine dâhil etmek gerçekçi olmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 87).

Çalışmada benzeşik (homojen) örneklem grubu belirlenmiştir. Amaç, küçük ve benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır. Bu amaçla, dinleme ve konuşma becerileri konusunda en az katılım gösteren, sosyo-ekonomik düzeyi ve aile eğitim düzeyi düşük bir grup hedeflenmiştir.

Belirtilen sebeplerle araştırmada amaçlı (purposive) örnekleme yoluyla çalışma grubu belirlenmiştir. Öne sürülen modelin genel geçerliğini tespit etmek amacıyla daha önce yaratıcı drama eğitimi almamış, drama dersinin seçmeli ders olarak yer almadığı bir okul olan Atatürk İlkokulunun 7. sınıf öğrencileri çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi sayıca fazla bir örneklemin olması şart değildir. Mülakat, projektif teknikler ya da ölçümü çok zaman alan teknikler kullanıldığında küçük örneklem tercih edilir ve daha uygundur (Balcı, 2007: 95). Genel kural olarak korelasyon çalışmalarında en az 30 kişinin, deneysel araştırmalarda her grupta en az 15 birimin bulunması istenir (Balcı, 2007: 91). Atölye çalışmasının kapsam ve süresi göz önüne alınarak çalışma grubu/örneklem 20 katılımcıyla sınırlandırılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada veri çeşitlemesi yoluyla geçerlilik ve güvenilirlik artırmak amaçlanmıştır. Bu sebeple ilk kaynak, raportör günlükleridir; “nitel araştırmada veri toplama araçlarından birisi araştırmacının kendisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 61).” Araştırmacı tarafından tutulan günlükle beraber deney grubu katılımcıları için de birer atölye günlüğü oluşturulmuş ve her atölye bitiminde tutum, algı ve düşüncelerini günlüğe aktarmaları sağlanmıştır. Nitel araştırmada en önemli amaçlardan biri araştırmaya dâhil edilen bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 45).

Nitel veri toplamaya yönelik son kaynak ise ses ve görüntü kayıdır. Ön test, atölye süreçleri ve son test, kayıt altına alınarak kör noktaların engellenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın nicel verileri “Konuşma Becerisi Değerlendirme Gözlem Formu (EK 1)” ve “Dinleme/İzleme Becerisi Değerlendirme Gözlem Formu (EK 2)” ile değerlendirilmiştir. Konuşma ve dinleme becerisine yönelik gözlem formu oluşturabilmek amacıyla Türkçe Öğretimi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan gözlem formlarıyla dinleme/izleme ile konuşma kazanımlarından hareketle

araştırmacı tarafından oluşturulan taslak form; konuşma eğitimi, dinleme eğitimi, istatistiksel analiz ve yaratıcı drama alanlarında çalışan 19 ayrı uzmana yönlendirilmiştir (bk .Tablo 6 ve Tablo 7). 19 alan uzmanı, birbirinden bağımsız olarak 4 üniversite, 2 eğitim derneği ve 1 devlet eğitim kurumundan seçilmiştir. 16 alan uzmanı geri bildirimde bulunmuş, 2 alan uzmanının geri bildirimi, süreç sonunda ulaşması sebebiyle değerlendirmeye alınamamıştır.

Tablo 6

Dinleme Becerisi Gözlem Formu'na Yönelik Uzman Görüşleri

Alan Uzmanı	Çalışma Alanı	Görüş
1. Uzman (Danışman)	Yaratıcı Drama	Uygun
2. Uzman	İstatistiksel Analiz	Geliştirilmeli
3. Uzman	Türkçe Eğitimi	Uygun
4. Uzman	Dinleme Eğitimi	Uygun
5. Uzman	Yaratıcı Drama	Uygun
6. Uzman	Ölçme Değerlendirme	Geliştirilmeli
7. Uzman	Türkçe Eğitimi	Uygun
8. Uzman	Türkçe Eğitimi	Uygun
9. Uzman	Dil Eğitiminde Yaratıcı Drama	Geliştirilmeli
10. Uzman	Türkçe Eğitimi	Uygun

Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan dinleme/izleme kazanımlarından hareketle oluşturulan Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu, 3 amaç ve amaçlara yönelik 54 alt madde hâlinde tasarlanmış, uzman görüş, değerlendirme ve düzeltmeleri sonucunda 3 amaç ve amaçlara yönelik 25 alt madde olarak son hâli verilmiştir.

Tablo 7

Konuşma Becerisi Gözlem Formu'na Yönelik Uzman Görüşleri

Alan Uzmanı	Çalışma Alanı	Görüş
1. Uzman (Danışman)	Yaratıcı Drama	Uygun
2. Uzman	İstatistiksel Analiz	Geliştirilmeli
3. Uzman	Türkçe Eğitimi	Uygun
4. Uzman	Ölçme ve Değerlendirme	Geliştirilmeli
5. Uzman	Konuşma Eğitimi	Uygun
6. Uzman	Yaratıcı Drama	Uygun
7. Uzman	Yaratıcı Drama	Uygun
8. Uzman	Türkçe Eğitimi	Geliştirilmeli
9. Uzman	Türkçe Eğitimi	Uygun
10. Uzman	Türkçe Eğitimi	Uygun

Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan konuşma kazanımlarından hareketle oluşturulan Konuşma Becerisi Gözlem Formu, 3 amaç ve amaçlara yönelik 52 alt madde hâlinde tasarlanmış, uzman görüş, değerlendirme ve düzeltmeleri sonucunda 2 amaç ve amaçlara yönelik 21 alt madde olarak son hâli verilmiştir.

Gözlem formlarında yer alacak kazanımların belirlenmesinden sonra dinleme/izleme ve konuşma becerilerini ölçmeye yönelik ön test hazırlama süreci gerçekleştirilmiştir. Dinleme/izleme becerisine yönelik 5 bölümden oluşan bir dinleme testi (bk. EK 3, 4, 5, 6, 7) ve araştırmacı tarafından görsel kayıt altına alınan dinleme/konuşma etkinliği tasarlanmıştır (bk. EK 8). Dinleme/izleme becerisine yönelik tasarlanan test; danışman, alan uzmanı³ ve araştırmacı tarafından değerlendirilerek son hâli verilmiştir.

Konuşma becerisini değerlendirme amacıyla belirlenen kazanımlardan hareketle serbest konuşma konuları belirlenmiş (bk. EK 9) ve karşılıklı konuşma performansını ölçme amacıyla rol kartları hazırlanmış, bu materyaller; danışman, alan uzmanları⁴ ve araştırmacı tarafından değerlendirilerek son hâli verilmiştir.

³ Dinleme/izleme testinin değerlendirilmesinde yardımları olan Dr. Yusuf Doğan'a teşekkürlerimi sunarım.

⁴ Konuşma becerisi testinin değerlendirilmesinde yardımları olan Dr. Kemalettin Deniz ve Dr. Ülker Şen'e teşekkürlerimi sunarım.

Nitel araştırma deseni, esnek bir yaklaşımı gerektirir ve başta ortaya çıkan desen, araştırma süreci içinde karşılaşılan yeni durumlara ve bulgulara göre yeniden biçimlendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 83). Bu sebeple araştırmacı tarafından katılımcıların sosyoekonomik düzey, ilgi, engel ve avantajlarını tespit edebilmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuş; elde edilen sonuçlara göre atölye planı yeniden düzenlenmiştir (bk. EK 10).

Model önerisinde yer alacak kazanımların ve ölçme aracının belirlenmesinden sonra atölye sürecinin hazırlık aşaması gerçekleşmiştir. Modelin oluşturulmasında Gelişme aşamasında yer alan bölüme yönelik atölye planları (bk Tablo 8), araştırmacı tarafından dinleme ve konuşma becerileri temel alınarak oluşturulmuştur (bk. EK 11).

Nitel araştırmada genelleme, birbirine benzeyen durumların birbirini teyit eder konuma gelinceye kadar çalışılması sonucunda mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 54). Dolayısıyla modelin genellenebilmesi için farklı ihtiyaçlara sahip öğrenci topluluklarına uygulanması gerekmektedir. Rath ve Burrell, tasarlanan bir programın öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarına da hizmet etmesi gerektiğini belirlemişlerdir. Buna göre evrensel duyuşsal ihtiyaçlar, şöyle sıralanabilir:

- Aidiyet ihtiyacı
- Başarma ihtiyacı
- Ekonomik güvence ihtiyacı
- Korkusuzluk ihtiyacı
- Sevgi ihtiyacı
- Suçlanmama ihtiyacı
- Özsaygı ihtiyacı
- Yönlendirilme ihtiyacı (Car, 1966: 15)

Evrensel duyuşsal ihtiyaçların sezdirilebilmesi amacıyla 16 haftalık sürecin ilk iki haftası, atölye katılımcılarına yönelik uyum ve güven alıştırmalarını içeren etkinliklere ayrılmıştır.

Tablo 8

Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli (Wulf ve Schave; Akt. Demirel, 2010: 56)

Aşama	İşlem
Problemin tanımı	Amacın belirlenmesi
	Komisyon üyelerinin seçimi
Gelişme	Amaçların davranışa dönüştürülmesi
	Uygun ders planlarının yazılması
	Öğretim materyallerinin geliştirilmesi
	Öğrenme ortamının desenlenmesi
Değerlendirme	Sonuçların değerlendirilmesi
	Sürekli dönüt sağlanması

Araştırmanın gerçekleşeceği okulda spor salonu içerisinde bir drama odası oluşturulmuştur. 12-15 kişilik bir çalışma grubu için 60 metrekarelik bir alanın yeterli olduğu düşünülmektedir (Oruç, 2013: 79). 20 kişilik katılımcı grubu ile 90 metrekarelik bir alanda, haftalık gerçekleştirilen atölye uygulamalarının görsel kayıt altına alınması ve raporlanması aracılığıyla veriler toplanmıştır. Katılımcılara ve okul yönetimine verilerin kayıt altına alınma gerekçesi, etik kurallar çerçevesinde açıklanmıştır.

Sosyal laboratuvar denemelerinde en çok dikkat çeken beş etik ilke şunlardır: Fiziksel zarar vermeme, özel yaşama saygı, kandırma, katılımcıları bilgilendirerek rızalarını almak ve son açıklama (Hogg ve Vaughan, 2007: 39). Buradan hareketle katılımcılardan görsel kayıt esnasında kişisel bilgi içeren ifadeler alınmamıştır. Araştırma boyunca katılımcılar K (Kontrol Grubu Katılımcısı) ve D (Deney Grubu Katılımcısı) şeklinde adlandırılmıştır. Süreç sonunda katılımcılar sürece yönelik bilgilendirilmiş, Millî Eğitim Bakanlığı İstatistik Araştırma Birimine ise görsel kayıtların birer kopyası Kurumun isteği üzerine iletilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma, bir sosyal laboratuvar uygulaması olması sebebiyle sosyal psikoloji ile de yakından ilgilidir. Sosyal psikoloji verileri genellikle nicelikseldir sayısal değerlere anlam verecek örüntülere ulaşmak için istatistiksel analize başvurmayı gerekli kılmaktadır (Hogg ve Vaughan, 2007: 35). Bu sebeple verilerin analizinde nicel ve nitel veriler için farklı teknikler kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi amacıyla Dinleme ve Konuşma Gözlem Formları, 3 alan uzmanı tarafından farklı zamanlarda ön test ve son test verilerinden hareketle değerlendirilmiş, 3 uzmanın ortalaması alınmıştır. Alınan ortalama hareketle oluşturulan veriler, SPSS 21 paket programı içerisinde analiz edilerek çalışmanın nicel verilerine ulaşılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise öğrenci günlükleri NVIVO 9 Paket Programı ile analize tabi tutulmuş ve böylece günlüklerde yer alan anahtar kelimelerin kazanımları yansıtma oranı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen nicel veriler SPSS 21 bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada deney grubunda 19, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplam 37 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Çalışma esnasında grup sayıları 30 kişiden az olduğu için gruplardan elde edilen puan dağılımının normal dağılıma uygun olup olmadığı ve grup varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Bu veriler ışığında grup varyanslarının homojen olması ve olmaması durumları için SPSS programı ile t testinin uygun şekli kullanılmıştır ve değerlendirmeler bu duruma uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Önceki kısımda belirtildiği üzere deney ve kontrol grubunda yapılan çalışmalar birbirinden bağımsız üç ayrı uzman tarafından puanlanmıştır. Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen ortalamalar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmış ve bu puanlamaların tutarlı olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test karşılaştırmalarının yapılması için birbirinden bağımsız üç ayrı uzmanın verdiği puanlar toplanmış ve ortalaması alınarak tek bir puan elde edilmiştir. Elde edilen puanların ortalamaları, standart sapmaları belirlenerek ortalamalar arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı t testi ile analiz

edilmiştir. İki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örnek t testi kullanılmıştır ve kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının konuşma ve dinleme açısından birbirlerinden farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca eşli örneklem t testi ile grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanları analiz edilerek deney grubunda drama yöntemi ile ve kontrol grubunda klasik yöntem ile işlenen derslerin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerine etkileri incelenmiştir.

3.4.1. Konuşma Becerisi Ön Deneme İstatistikleri

Birbirinden bağımsız 3 ayrı puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki tutarlılık toplam puanlar ve maddeler üzerinden ayrı ayrı belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası tutarlılık Intraclass Correlation Coefficient istatistiği kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Genel olarak iç tutarlılığa yönelik Cronbach Alpha değerleri aşağıdaki gibi yorumlanmaktadır:

Tablo 9

İç Tutarlılığa Yönelik Cronbach Alpha Değerleri

Cronbach's alpha	İç tutarlılık
$\alpha \geq 0.9$	Mükemmel
$0.7 \leq \alpha < 0.9$	İyi
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Kabul edilebilir
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Zayıf
$\alpha < 0.5$	Kabul edilemez

Genel olarak değişkenler arası ilişkiye yönelik r değerlerinin yorumlanışını açıklayan değerler, Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Değişkenler Arası İlişkiye Yönelik r Değerleri

Korelasyon Katsayısı (r)	Yorum
-1	Mükemmel bir ters yönlü doğrusal ilişki mevcut
-0.70 < r < -1	Kuvvetli ters yönlü doğrusal ilişki mevcut
-0.50 < r < -0.70	Orta düzeyde ters yönlü doğrusal ilişki mevcut
-0.30 < r < -0.50	Zayıf düzeyde ters yönlü doğrusal ilişki mevcut
-0.30 < r < +0.30	Doğrusal ilişki mevcut değil
+0.30 < r < +0.50	Zayıf düzeyde pozitif yönlü doğrusal ilişki mevcut
+0.50 < r < +0.70	Orta düzeyde pozitif yönlü doğrusal ilişki mevcut
+0.70 < r < +1	Kuvvetli pozitif yönlü doğrusal ilişki mevcut
+1	Mükemmel bir pozitif yönlü doğrusal ilişki mevcut

Konuşma becerisine yönelik tutarlılık ve geçerlilik, belirlenen iki ana amaç için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırmanın devam eden bölümünde 1. ölçüt, konuşma öncesi hazırlığa yönelik amacı; 2. ölçüt, konuşma sırasındaki biçim ve içerik özelliklerine yönelik amacı temsil etmektedir.

Tablo 11

Konuşma Ön Testi 1. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	<i>En Düşük</i>	<i>En Yüksek</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
1. Uzman	7 10	37	20,24	6,631
2. Uzman	7 13	44	24,65	7,678
3. Uzman	7 12	37	20,92	5,123

Cronbach's Alpha değeri, 0,840 ile aşağıdaki testler için yüksek bir tutarlılığı göstermektedir.

Tablo 12

Konuşma Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman
1. Uzman	1,000	,471	,810
2. Uzman	,471	1,000	,781
3. Uzman	,810	,781	1,000

Yukarıdaki tablo değerlendirilecek olursa öğrencilerin 1. ölçüt için 1 ve 2. uzmandan aldıkları puanlar 0.471 ile zayıf bir doğrusal ilişki göstermektedir. 1. uzman ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.81 ve 2. uzman ile 3. uzman arasındaki puan ilişkisi, 0.781 ile kuvvetli pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Bu uzman çiftlerinin öğrencilere bu ölçüt için verdiği puanların örtüşüğünü söylemek mümkündür.

Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen ortalamalar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde ise intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan okunan korelasyon katsayısı 0.637 değeri ile orta düzeyde ilişki olduğunu ve puanlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 13

Konuşma Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği

	Grup içi korelasyon	%95 Aralığı	Güven	F Testi
		Alt Sınır	Üst Sınır	eğer
		f1	f2	ig.
Tekil ölçümler	,637	,467	,776	,259
Ortalama ölçümler	,840	,724	,912	,259

Konuşmada biçim ve içeriğe yönelik amaçları içeren 2. ölçüte yönelik tanımlayıcı istatistikler, Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Konuşma Ön Testi 2. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	En Düşük		En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
1. Uzman	7	12	43	20,95	6,442
2. Uzman	7	12	45	21,38	6,812
3. Uzman	7	12	49	19,62	6,057

Cronbach’s Alpha değeri 0,931 ile aşağıdaki testler için yüksek bir tutarlılığı göstermektedir.

Tablo 15

Konuşma Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman
1. Uzman	1,000	,698	,848
2. Uzman	,698	1,000	,924
3. Uzman	,848	,924	1,000

Yukarıdaki tablo değerlendirilecek olursa öğrencilerin 2. ölçüt için 1 ve 2. uzmanlardan aldıkları puanlar 0.698 ile orta düzeyde bir doğrusal ilişki göstermektedir. 1. uzman ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.848 ve 2. uzman ile 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.924 ile kuvvetli pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Bu uzman çiftlerinin öğrencilere bu ölçüt için verdiği puanların örtüştüğü söylenebilir.

Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde ise intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı)

istatistiği kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan okunan korelasyon katsayısı 0.817 değeri ile yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve puanlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 16

Konuşma Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği

	Grup korelasyon	İçerik %95 Aralığı	Güven		F Testi		
		Alt Sınır	Üst Sınır	eğer	f1	f2	sig.
Tekil ölçümler	,817	,711	,894	14,437	36	72	,000
Ortalama ölçümler	,840	,880	,962	14,437	36	72	,000

3.4.2. Dinleme Becerisi Ön Deneme İstatistikleri

Birbirinden bağımsız 3 ayrı puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki tutarlılık toplam puanlar ve maddeler üzerinden ayrı ayrı belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası tutarlılık Intraclass Correlation Coefficient istatistiği kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 17

Dinleme Ön Testi 1. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	En Düşük		En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
1. Uzman	7	3	11	6,30	2,344
2. Uzman	7	3	11	6,16	2,421
3. Uzman	7	2	13	6,43	2,824

Cronbach's Alpha değeri 0,936 ile aşağıdaki testler için yüksek bir tutarlılığı göstermektedir.

Tablo 18

Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman
1. Uzman	1,000	,833	,853
2. Uzman	,833	1,000	,826
3. Uzman	,853	,826	1,000

Yukarıdaki tablo değerlendirilecek olursa öğrencilerin 1. ölçüt için 1. ve 2. uzmandan aldıkları puanlar 0.833 ile yüksek düzeyde bir doğrusal ilişki göstermektedir. 1. uzman ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.853 ve 2. uzman ile 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.826 ile kuvvetli pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Bu uzman çiftlerinin öğrencilere bu ölçüt için verdiği puanların örtüştüğü söylenebilir.

Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde ise intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan okunan korelasyon katsayısı 0.829 değeri ile yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve puanlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 19

Dinleme Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği

	Grup içi korelasyon	%95 Aralığı	Güven	F Testi			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	f1	f2	ig.
Tekil ölçümler	,829	,728	,901	15,546	36	72	,000
Ortalama ölçümler	,936	,889	,965	15,546	36	72	,000

Tablo 20

Dinleme Ön Testi 2. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	En Düşük		En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
1. Uzman	7	23	74	47,70	12,501
2. Uzman	7	27	74	50,92	10,232
3. Uzman	7	30	72	48,32	10,693

Cronbach's Alpha değeri 0,945 ile aşağıdaki testler için yüksek bir tutarlılığı göstermektedir.

Tablo 21

Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman
1. Uzman	1,000	,780	,908
2. Uzman	,780	1,000	,896
3. Uzman	,908	,896	1,000

Yukarıdaki tablo değerlendirilecek olursa öğrencilerin 1. ölçüt için 1 ve 2. uzmandan aldıkları puanlar 0.780 ile yüksek düzeyde bir doğrusal ilişki göstermektedir. 1 ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.908'dir. 2. ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.896 ile kuvvetli pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Bu uzman çiftlerinin öğrencilere bu ölçüt için verdiği puanların örtüştüğü söylenebilir.

Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde ise intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan okunan korelasyon katsayısı 0.850 değeri ile yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve puanlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 22

Dinleme Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği

	Grup korelasyon	İçerik %95 Aralığı	Güven Üst Sınır	Değer	F Testi		
					f1	f2	sig.
Tekil ölçümler	,850	,759	,914	18,066	36	72	,000
Ortalama ölçümler	,945	,904	,970	18,066	36	72	,000

Tablo 23

Dinleme Ön Testi 3. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	<i>En Düşük</i>	<i>En Yüksek</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
1. Uzman	37	3	9	5,14
2. Uzman	37	3	8	4,22
3. Uzman	37	3	8	4,70

Cronbach's Alpha değeri 0,770 ile aşağıdaki testler için yüksek bir tutarlılığı göstermektedir.

Tablo 24

Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman
1. Uzman	1,000	,495	,697
2. Uzman	,495	1,000	,440
3. Uzman	,697	,440	1,000

Yukarıdaki tablo değerlendirilecek olursa öğrencilerin 3. ölçüt için 1. ve 2. uzmandan aldıkları puanlar 0.495 ile zayıf düzeyde bir doğrusal ilişki göstermektedir. 1 ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.697 ile orta düzeyde ve uzman 2 ve uzman 3 arasındaki puan ilişkisi 0.440 ile zayıf pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Bu uzman çiftlerinin öğrencilere bu ölçüt için verdiği puanların örtüştüğü söylenebilir.

Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde ise intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan okunan korelasyon katsayısı 0.527 değeri ile orta düzeyde ilişki olduğunu ve puanlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 25

Dinleme Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği

	Grup korelasyon	İç %95 Aralığı	Güven	F Testi			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	f1	f2	sig.
Tekil ölçümler	,527	,336	,697	4,341	36	72	,000
Ortalama ölçümler	,770	,602	,874	4,341	36	72	,000

3.4.3. Konuşma Becerisi Son Test Deneme İstatistikleri

Birbirinden bağımsız 3 ayrı puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki tutarlılık toplam puanlar ve maddeler üzerinden ayrı ayrı belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası tutarlılık Intraclass Correlation Coefficient istatistiği kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler, Tablo 26’da özetlenmiştir.

Tablo 26

Konuşma Son Testi 1. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	En Düşük		En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
1. Uzman	37	16	43	27,86	7,196
2. Uzman	37	20	47	33,78	7,772
3. Uzman	37	15	47	30,35	8,502

Cronbach's Alpha değeri 0,938 ile aşağıdaki testler için yüksek bir tutarlılığı göstermektedir.

Tablo 27

Konuşma Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman
1. Uzman	1,000	,789	,881
2. Uzman	,789	1,000	,844
3. Uzman	,881	,844	1,000

Yukarıdaki tablo değerlendirilecek olursa öğrencilerin 1. ölçüt için 1 ve 2. uzmandan aldıkları puanlar 0.789 ile yüksek düzeyde bir doğrusal ilişki göstermektedir. 1 ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.881'dir. 2. ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.844 ile kuvvetli pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Bu uzman çiftlerinin öğrencilere bu ölçüt için verdiği puanların örtüştüğü söylenebilir.

Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde ise intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan okunan korelasyon katsayısı 0.834 değeri ile kuvvetli düzeyde ilişki olduğunu ve puanlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 28

Konuşma Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği

	Grup içi korelasyon	%95 Aralığı	Güven		F Testi		
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	f1	f2	sig.
Tekil ölçümler	,834	,734	,904	6,021	36	72	,000
Ortalama ölçümler	,938	,892	,966	6,021	36	72	,000

Tablo 29

Konuşma Son Testi 2. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	En Düşük		En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
1. Uzman	37	10	56	28,03	10,492
2. Uzman	37	15	50	32,89	10,855
3. Uzman	37	10	56	28,03	10,492

Cronbach's Alpha değeri 0,965 ile aşağıdaki testler için yüksek bir tutarlılığı göstermektedir.

Tablo 30

Konuşma Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman
1. Uzman	1,000	,865	,904
2. Uzman	,865	1,000	,937
3. Uzman	,904	,937	1,000

Tablo 30 değerlendirilecek olursa öğrencilerin 1. ölçüt için 1 ve 2. uzmandan aldıkları puanlar 0.865 ile yüksek düzeyde bir doğrusal ilişki göstermektedir. 1 ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.904'tür. 2 ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.937 ile kuvvetli pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Bu uzman çiftlerinin öğrencilere bu ölçüt için verdiği puanların örtüştüğü söylenebilir.

Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde ise intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan okunan korelasyon katsayısı 0.902 değeri ile kuvvetli düzeyde ilişki olduğunu ve puanlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 31

Konuşma Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği

	Grup içi korelasyon	%95 Aralığı	Güven	F Testi			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	f1	f2	sig.
Tekil ölçümler	,902	,838	,944	8,520	36	72	,000
Ortalama ölçümler	,965	,939	,981	8,520	36	72	,000

3.4.4. Dinleme Becerisi Son Test Deneme İstatistikleri

Birbirinden bağımsız 3 ayrı puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki tutarlılık toplam puanlar ve maddeler üzerinden ayrı ayrı belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası tutarlık Intraclass Correlation Coefficient istatistiği kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 32

Dinleme Son Testi 1. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	En Düşük		En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
1. Uzman	37	3	15	9,16	3,532
2. Uzman	37	3	15	9,24	3,148
3. Uzman	37	2	17	9,16	3,941

Cronbach's Alpha değeri 0,933 ile aşağıdaki testler için yüksek bir tutarlılığı göstermektedir.

Tablo 33

Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman
1. Uzman	1,000	,783	,868
2. Uzman	,783	1,000	,841
3. Uzman	,868	,841	1,000

Yukarıdaki tablo değerlendirilecek olursa öğrencilerin 1. ölçüt için 1 ve 2. uzmandan aldıkları puanlar 0.783 ile yüksek düzeyde bir doğrusal ilişki göstermektedir. 1. ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.868'dir. 2 ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.841 ile kuvvetli pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Bu uzman çiftlerinin öğrencilere bu ölçüt için verdiği puanların örtüştüğü söylenebilir.

Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde ise intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan okunan korelasyon katsayısı 0.824 değeri ile kuvvetli düzeyde ilişki olduğunu ve puanlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 34

Dinleme Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği

	Grup korelasyon	İçerik %95 Aralığı	Güven		F Testi		
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	f1	f2	sig.
Tekil ölçümler	,824	,720	,898	15,007	36	72	,000
Ortalama ölçümler	,933	,885	,963	15,007	36	72	,000

Tablo 35

Dinleme Son Testi 2. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	<i>En Düşük</i>	<i>En Yüksek</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
1. Uzman	37	33	94	66,41
2. Uzman	37	38	89	66,14
3. Uzman	37	39	97	65,65

Cronbach's Alpha değeri 0,968 ile aşağıdaki testler için yüksek bir tutarlılığı göstermektedir.

Tablo 36

Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman
1. Uzman	1,000	,927	,919
2. Uzman	,927	1,000	,923
3. Uzman	,919	,923	1,000

Tablo 36 değerlendirilecek olursa öğrencilerin 1. ölçüt için 1. ve 2. uzmandan aldıkları puanlar 0.927 ile yüksek düzeyde bir doğrusal ilişki göstermektedir. 1. ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.919'dur. 2 ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.923 ile kuvvetli pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Bu uzman çiftlerinin öğrencilere bu ölçüt için verdiği puanların örtüştüğü söylenebilir.

Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde ise intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan okunan korelasyon katsayısı 0.909 değeri ile kuvvetli düzeyde ilişki olduğunu ve puanlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 37

Dinleme Becerisine Yönelik Grup İçi Korelasyon İstatistiği

	Grup korelasyon	İç %95 Aralığı	Güven		F Testi			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	f1	f2	ig.	
Tekil ölçümler	,909	,849	,949	30,882	36	72	,000	
Ortalama ölçümler	,968	,944	,982	30,882	36	72	,000	

Tablo 38

Dinleme Son Testi 3. Ölçüt Değerlendirmeleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
1. Uzman	37	3	14	6,76
2. Uzman	37	3	13	5,86
3. Uzman	37	3	15	7,27

Cronbach's Alpha değeri 0,935 ile aşağıdaki testler için yüksek bir tutarlılığı göstermektedir.

Tablo 39

Dinleme Becerisine Yönelik İkili Korelasyon İstatistiği

	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman
1. Uzman	1,000	,829	,844
2. Uzman	,829	1,000	,872
3. Uzman	,844	,872	1,000

Yukarıdaki tablo değerlendirilecek olursa öğrencilerin 1. ölçüt için 1 ve 2. uzmandan aldıkları puanlar 0.829 ile yüksek düzeyde bir doğrusal ilişki göstermektedir. 1 ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.844'tür. 2 ve 3. uzman arasındaki puan ilişkisi 0.872 ile kuvvetli pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Bu uzman çiftlerinin öğrencilere bu ölçüt için verdiği puanların örtüştüğü söylenebilir.

Üç ayrı uzmanın puanlamasından elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde ise intraclass correlation coefficient (grup içi korelasyon katsayısı) istatistiği kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan okunan korelasyon katsayısı 0.827 değeri ile kuvvetli düzeyde ilişki olduğunu ve puanlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 40

Grup İçi Korelasyon İstatistiği

	Grup içi korelasyon	%95 Aralığı	Güven	F Testi			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	f1	f2	sig.
Tekil ölçümler	,827	,724	,900	15,324	36	72	,000
Ortalama ölçümler	,935	,887	,964	15,324	36	72	,000

Katılımcılardan alınan verilerin yorumlanmasında kullanılan Dinleme Gözlem Formu ve Konuşma Gözlem Formu'nun 3 ayrı alan uzmanı tarafından değerlendirilmesi sonucunda 3 uzman arasında yüksek derecede tutarlılık sağlandığını söylemek, yukarıdaki tablolardan hareketle mümkündür.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin sürecin başlangıç noktasında doldurmuş oldukları “Kişisel Bilgi Formu”ndan hareketle elde edilen bilgiler verilmiş, katılımcılardan veri toplama teknikleri bölümünde açıklanan araçlar vasıtasıyla toplanan verilerin nitel ve nicel analizleri yapılarak yorumlanmıştır.

4.1. 7. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Verilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma, 20 deney grubu katılımcısı, 21 kontrol grubu katılımcısı ile başlamıştır. Deney grubu katılımcılarından 1 katılımcının 2 aylık rapor olarak süreçten ayrılması sonucu bu katılımcının ön test verileri, bulgu ve yorumlara dâhil edilmemiştir. Kontrol grubu içerisinde yer alan katılımcılardan 2 kişinin, deney grubu katılımcılarından 1 kişinin son test uygulamasına katılmaması sonucunda kontrol grubu da 19 kişi olarak kabul edilmiş; süreç, ön test, süreç ve son teste katılan 19 deney grubu katılımcısı, ön test ve son teste katılan 18 kontrol grubu katılımcısı dikkate alınarak yorumlanmıştır. Tablo 40’ta deney ve kontrol grubu katılımcılarının yaş ve cinsiyet unsuruna göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 40

Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney		Kontrol		Genel Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Erkek	11	58%	12	61%	22	59%
Kız	8	42%	7	39%	15	41%
Toplam	19	100%	19	100%	37	100%

Tablo 40 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının 8 kız 11 erkek; kontrol grubu katılımcılarının 7 kız 12 erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Deney grubunda ağırlıklı yaş ortalaması 13'tür. Kontrol grubunda ağırlıklı yaş ortalaması 13 olmakla beraber 3 öğrenci 14 yaşındadır. Hâkim yaş ağırlığının 13 olmasından hareketle atölye süreci, araştırmanın “Yaş Grubu Özellikleri” başlığı altında yer alan “13-14 Yaş” özelliklerine uygun tasarlanmış ve güncellenmiştir.

Deney grubu katılımcılarına Kişisel Bilgi Formu kapsamında “Anne Öğrenim Durumu” başlıklı soru yöneltildiğinde 6 ilkokul, 6 ortaokul, 5 lise, 1 yüksek okul veya üniversite mezunu cevabı alınmıştır. Kontrol grubuna aynı soru yöneltildiğinde, 13 ilkokul, 3 ortaokul, 3 lise mezunu cevabı alınmıştır. Aynı katılımcılara form kapsamında “Baba Öğrenim Durumu” başlıklı soru yöneltildiğinde deney grubu katılımcılarından 3 ilkokul, 8 ortaokul, 4 lise, 4 yüksek okul veya üniversite mezunu cevabı alınmıştır. Kontrol grubuna aynı soru yöneltildiğinde 8 ilkokul, 5 ortaokul, 4 lise, 2 yüksek okul veya üniversite mezunu cevabı alınmıştır.

Deney grubu katılımcılarına anne mesleği sorulduğunda 18 katılımcı “Çalışmıyor.” 1 katılımcı “Çalışıyor.” cevabını vermiştir. Kontrol grubu katılımcılarına aynı soru yöneltildiğinde 17 katılımcı “Çalışmıyor.”, 2 katılımcı “Çalışıyor.” cevabını vermiştir. Deney grubu katılımcılarına baba mesleği sorulduğunda 2 katılımcı “Çalışmıyor.”, 17 katılımcı “Çalışıyor.” cevabını vermiştir. Kontrol grubu katılımcılarına aynı soru sorulduğunda 19 katılımcı “Çalışıyor.” cevabını vermiştir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların tümü “Anne/Baba Beraberlik Durumu” sorusuna “Anne/Baba Beraber” cevabını vermişlerdir.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarına “Daha önce yaratıcı dramaya yönelik bir eğitim aldınız mı?” sorusu yöneltilmiş, deney ve kontrol grubu katılımcılarının tümünden “Hayır.” cevabı alınmıştır.

Alınan verilerden hareketle deney ve kontrol grubu katılımcılarının sosyal düzeylerinin yakın ölçekte olduğu görülmektedir. Bu bilgi, okul dışı ve okul sonrası süreçteki bağımsız değişkenlerin benzer nitelikler taşıması ve araştırmada her iki grubu da aynı ölçüde etkileyecek olması bakımından önem taşımaktadır.

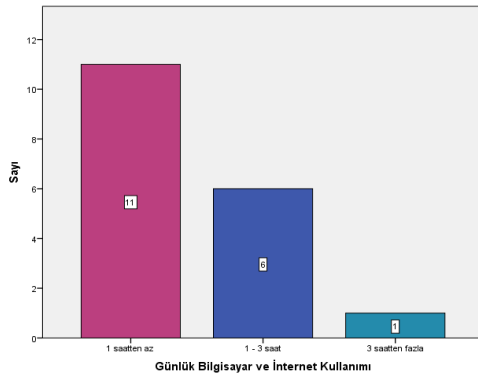
4.2. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Oyun Oynama Alışkanlıklarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Denence 1: Deney ve kontrol grubu katılımcılarının oyun oynama alışkanlıkları, katılımcıların duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkilemektedir.

İlk denenceyi sınamak amacıyla deney ve kontrol grubu katılımcılarına Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla “Bilgisayarı/İnterneti günde ortalama ne kadar süre kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir (bk. Grafik 4-5).

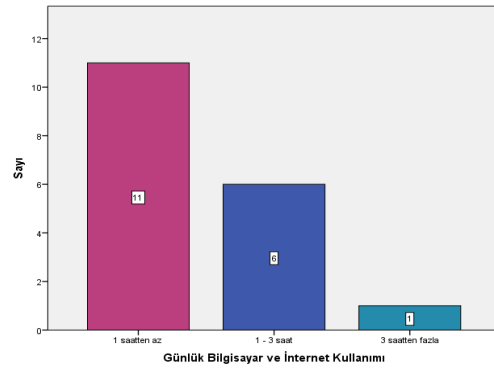
Grafik 4

Deney Grubu Katılımcıları Bilgisayar Kullanma Süresi



Grafik 5

Kontrol Grubu Katılımcıları Bilgisayar Kullanma Süresi



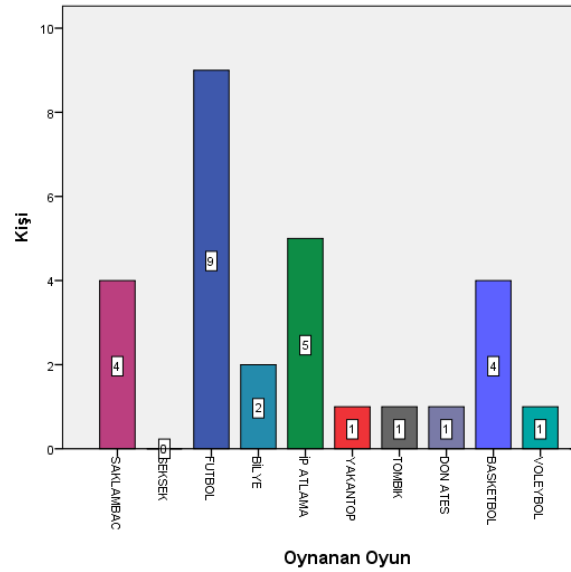
Bilgisayar ve İnternet kullanma alışkanlığına yönelik olarak deney ve kontrol grubundan alınan bulgular, birbiriyle örtüşmüştür. Her iki gruptan da 11’er katılımcı, “1 saatten az”, 6’şar katılımcı “1-3 saat”, 1’er katılımcı “3 saatten fazla” cevabını vermiştir. Deney grubundan 1 katılımcı, “Hiç kullanmıyorum” cevabını vermiştir. Elde edilen veriler, Kavramsal Çerçeve’de yer alan bilgisayar temelli olmayan eğitsel oyunlar ve dramatik oyunların önünde model alınan grup için bilişim teknolojisinin henüz engel oluşturmadığını düşündürmektedir.

Bu hipotezi doğrulamak amacıyla katılımcılara “Sokak oyunlarına katılıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Deney grubundan 17 katılımcı “Evet.” cevabını verirken 2 katılımcı “Hayır.” cevabını vermiştir. Kontrol grubu katılımcılarının tamamı

ise “Evet.” cevabını vermiştir. Katılımcılara, bir sonraki soruda, hangi sokak oyunlarını oynadıkları sorulmuştur (bk. Grafik 6).

Grafik 6

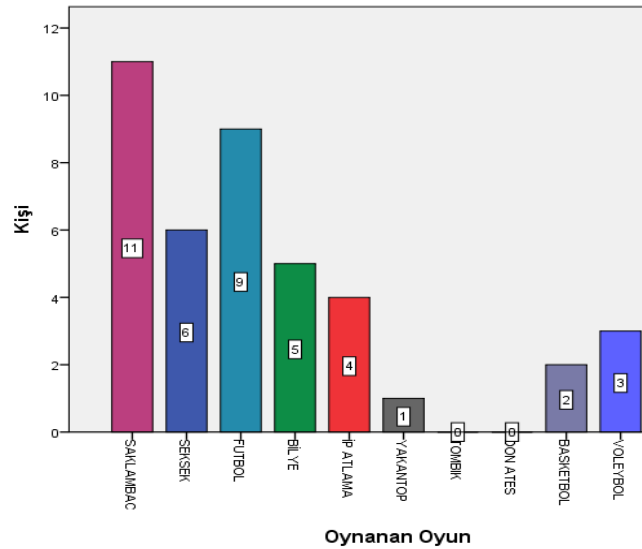
Deney Grubu Katılımcılarının Oynadıkları Oyunlar



Deney grubu katılımcıları; oynadıkları oyunları futbol, ip atlama, basketbol, saklambaç, bilye, yakantop, tombik, don ateş ve voleybol olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların ağırlık verdikleri sokak oyunlarından hareketle katılımcıların takım çalışmasına dayanan nesne oyunlarını tercih ettikleri görülmektedir.

Grafik 7

Kontrol Grubu Katılımcılarının Oynadıkları Oyunlar



Kontrol grubu katılımcıları, oynadıkları sokak oyunlarını sırasıyla saklambaç, futbol, seksek, bilye, ip atlama, basketbol, voleybol ve yakantop olarak belirtmişlerdir. Kontrol grubunda deney grubundan farklı olarak nesnesiz takım oyunlarının da sıklıkla tercih edildiği, fakat her iki grupta da nesne temelli takım oyunlarının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılardan hiçbiri, rol modeline dayanan herhangi bir dramatik oyundan söz etmemiştir. Mevcut durumun elbette yaş grubuyla da ilgisi vardır. Bu durum, Elkind (2011)'in "Oyunun temel aracı kabul edilen materyallerin başında gelen beceri oyuncakları, bireylere beceri ve yaratıcılık becerisi kazandırmaktan ziyade, rol kimliği kazandırmak amaçlıdır. Çocuğun sahip olduğu aşırı sayıdaki oyuncak, çocuğun dramatik düşünceye girişmesi için oyun araçlarının gücünü zayıflatmaktadır (Elkind, 2011: 32)." şeklinde ifade ettiği tezini doğrular niteliktedir. Bu sebeple hazır kurallı ve materyalli oyunların katılımcılar tarafından çoğunlukla tercih edildiği sonucunu çıkarmak mümkündür.

Deney grubu katılımcılarına, ipe oynanan oyunlardan hangilerini bildikleri sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan gelen cevaplar, "İp atlama, ip çekme, çark, ikili atlama" olmuştur Aynı soru, kontrol grubu katılımcılarına yöneltildiğinde katılımcılardan gelen cevaplar "ip atlama, ip çekme, çark" şeklinde olmuştur.

Deney grubu katılımcılarına topla oynanan oyunlardan hangilerini bildikleri sorulduğunda "Futbol, basketbol, voleybol, istop", aynı soru kontrol grubu katılımcılarına sorulduğunda "Futbol, basketbol, voleybol, yakantop, istop" cevapları alınmıştır.

Deney grubu katılımcılarına bilyeyle oynanan oyunlardan hangilerini bildikleri sorulduğunda "misket, üçgen" cevapları alınmıştır. Kontrol grubuna aynı soru yöneltildiğinde "Misket, tumba, üçgen" cevapları alınmıştır.

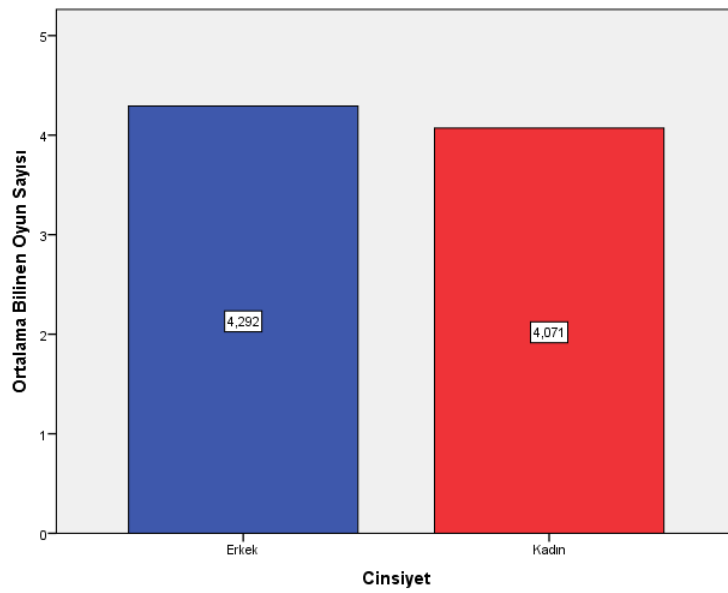
Oyun gibi ontolojik boyutu olan bir kavrama yönelik olarak coğrafi bakımdan aynı mekânı paylaşan katılımcılardan birbirinden farklı cevaplar gelmemesi muhtemel ve öngörülebilir bir sonuçtur. Bununla birlikte masal, ninni, destan gibi kolektif bellek ürünlerinde yer alan varyantlaşma, oyunlar için de geçerlidir; fakat her iki katılımcı gruptan da bilinen herhangi bir oyunun varyantına dönük sonuç alınamamıştır. Katılımcıların bildikleri oyun türlerine bakıldığında dikkat çeken bir diğer unsur, oyun algısının açık mekândan kapalı mekâna geçişine yönelik değişiminin deney ve kontrol grubunda yer almamasıdır.

Mouritsen'e göre çocuk kültürünün üç ana türü vardır: Yetişkinlerin çocuk için ürettiği kültür, çocuklarla beraber üretilen kültür, çocukların kendileri tarafından üretilen kültür (Onur, 2005: 32). Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu katılımcılarının yetişkinlerin çocuk için ürettikleri kültüre tabi oldukları, tercih ettikleri hazır kurallı oyunlar vasıtasıyla görülebilmektedir.

Katılımcıların ortalama olarak kaç oyunun kurallarını bildikleri sorulmuş ve katılımcılardan alınan cevaplar, Grafik 8'e aktarılmıştır.

Grafik 8

Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Kurallarını Bildikleri Oyun Sayısı



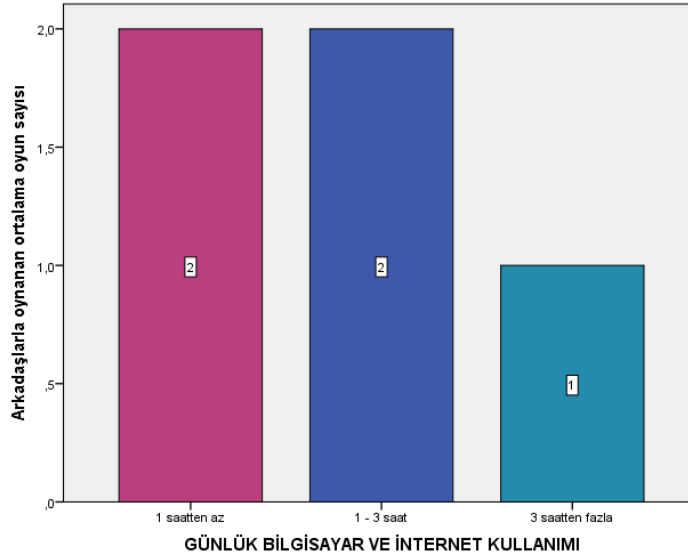
Grafik

incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının tümünün ortalama bildikleri oyun sayısının 4 olduğu görülmektedir. Bilinen ortalama oyun sayısının tespitinde cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcılardan alınan bilgilerden hareketle bildikleri oyun sayısı ile bilgisayar kullanımları arasında doğrudan bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmış, elde edilen bulgular Grafik 9'a yansıtılmıştır.

Grafik 9

Bilinen Ortalama Oyun Sayısı ile Bilgisayar Kullanımı Arasındaki İlişki



Grafik 9, deney ve kontrol grubundaki tüm katılımcıların günlük bilgisayar ve İnternet kullanımı süreleriyle oynadıkları ortalama oyun sayısının istatistiksel karşılaştırmasının sonucunu içermektedir. Buna göre günlük bilgisayar ve İnternet kullanımının artmasıyla oynanan oyun sayısı arasında ters korelasyon ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu durum, “Bilgisayar kullanan çocuk ve ergenler arasında bilgisayar oyun bağımlılığı oranını Thalemann vd. (2007) %9,3; Grüsser vd. (2007) %11,7; Wölfling vd. (2008) %6,3; Jäger und Moormann (2008) %11,3 olduğunu saptamışlardır. TUİK (2011) araştırmasında ülkemizde bilgisayar kullanım oranında her geçen yıl artış olduğunu tespit etmiştir. (Akt. Şahin ve Tuğrul, 2012: 126)” verisini doğrular niteliktedir. Grafik 3 ve Grafik 4, deney ve kontrol grubu katılımcılarının günlük bilgisayar ve İnternet kullanım süresinin ortalamanın üzerinde olmadığını gösterse de elde edilen düşük düzeyin dahi oyun ilgileriyle ilişkisi olduğunu düşünmek mümkündür. Bununla birlikte; bilinen oyun sayısının azlığının sebeplerini sorgularken; sosyal ve yakın çevre, eğitim sistemi ve kişisel ilgi unsurlarını da dikkate almak gerekmektedir.

Süreç boyunca deney grubu katılımcılarından günlükler aracılığıyla alınan geri bildirimlerde, oyun algısına yönelik değişimler meydana gelmiştir:

21/02/2013

Bu derste değişik oyunlar oynadık benim bilmediğim (D 3).

26/02/2013

Bu derste kendimizi anlatıyoruz, geliştiriyor ve oyunlar oynuyoruz. Bir önceki sayfada kendimi tanıtmak için hazırladığım bir kart var. Ayrıca bugün en çok beğendiğim oyun ise iç ve dış çember oluşturarak birbirimize sorular sorduğumuz oyundu. (D 10).

7/5/2013

Bu dersi oyun oynadığımız için seviyorum. (D5)

05/03/2013

Bugünkü etkinlikler hem dinlememizi geliştiren ve yaptığımız afiş ve hazırladığımız oyunla yaratıcılığımızı artıran bir etkinlikti (D 10).

Kemik oyununu çok sevdim. Buna benzer bir oyun oynadığımı hatırlamıyorum. Rock pankartı güzeldi ama rolünü yapmak biraz zordu (D 1).

Bu dersteki oyunlar bambaşka geliyor, oyunlar eğlendirirken öğretiyor hem de bizim bilmediğimiz duygularımızı ortaya koyuyor (D 15).

Dersimizde dinlemenin önemini, grupça yapılan oynanılan oyunlarda paylaşmanın önemini büyük olduğunu kavradım. Oyunlarda duyu organlarının önemli olduğunu, hislerimizin kuvvetli olmasının önemli olduğunu ve arkadaşlığın değerini, konuşmada nelerin etkili olduğunu anladım. (D 9).

9/4/2013

Kedi ve fare oyununda her şey için belirli bir amacımız ya da nedenimiz olduğunu anladım. (D 10).

Oyunlar hız, teknik, mücadele, dayanışma ve arkadaşlığı öğretti bugün bana. (D 8)

Katılımcıların oyun algılarının süreç boyunca eğlence aracından eğitim aracına doğru değiştiği görülmektedir. Bu durum, araştırmacının Eğitsel Oyunlar başlığı altında yer verdiği “Eğitsel oyunlar, kurallar çerçevesinde tasarlanan, kazanıma yönelik yapılabilirlik içeren oyunlardır.” tanımını destekler niteliktedir. Bununla birlikte Baltacıoğlu (1938)’nin “Oyun, fiziko psikik bir faaliyettir; oyunun terbiye ile hiçbir alakası yoktur.” ifadesinin ise çalışılan grup için geçerli olmadığı görülmüştür. Sokak oyunları, bir eğitim aracı olarak süreçte yer almış ve katılımcıların oyun algılarında değişiklik oluşmasını sağlamıştır.

Deney grubu katılımcılarının süreç boyunca gerçekleşen oyun algılarına bulundukları yaş grubunun da etki ettiği görülmektedir. Demirel (2010), 11-15 yaş dönemini soyut işlemler dönemi olarak adlandırır ve bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resm yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer verilmekte olduğunu belirtir (Demirel, 2010: 242). Florey ve Greene (1999)'in belirttiği gibi cinsiyet ve ilgilere göre bölünmelerin mevcudiyeti, alıntılarda kendisini net olarak göstermektedir:

26/02/2013

Bu derste arkadaşlarımla ilgili iyi şeyler düşünüyorum erkekler hariç (D15)

12/03/2013

Aslında erkekler olmasa bence daha güzel ders işleyebiliriz (D 11).

19/03/2013

Bugün beraber konuşacağımızı, anlaşacağımızı, kız erkek farkı olmadığını istediğimizde herkesle oyun oynayabileceğimizi anladım (D8)

9/4/2013

Hikâye yazarken tek kızdım ve önce istemedim. Fakat sonradan onların da arkadaş olduğumuzu ve kız olsam bile ayrımcılık yapmadıkları için çok saçma buldum davranışımı. Bugün öğrendiklerimizse arkadaşlarımızla birlikte olup bir şeyler yapacağımızı ve ayaküstü olsa bile bir hikâye yazıp hemen tiyatro kurabildiğimizi öğrendim (D 18).

Florey ve Greene (2008), son çocukluk döneminde grupların ortak ilgilere göre yahut diğer çocukları dışarıda bırakma amaçlı oluşturulabileceğini belirtmiştir. Bu dönemde bireysel oyunlara olan ilginin artması da yine alıntılarda kendisini gösteren bir diğer unsurdur.

12/3/2013

S., D. ve beni seçecekti. O. gitti D. yi seçti. O. ya çok sinirlendim. Bu hafta her oyunu D. ile birlikte oynamaya çalıştım ama O. bunu bozdu (D 4)

19/03/2013

Ben kendi başıma yapılan çalışmaları daha çok seviyorum çünkü insan iyilik yaparsa kendine, kötülük yaparsa kendine oluyor. Yani bireysel çalışmalar daha güzel oluyor, ne demişler, her koyun kendi bacağından asılır. (D 10).

Elkind (2011), bu durumu “Ergenlikte etkinliklerin en baskın gelen belirleyicisi sevgi olur, çalışma ve oyun bu yatkınlığın gerisinde kalır (Elkind, 2011: 20).” şeklinde açıklamakta, katılımcıların bireysel sevgi ilişkisini oyunun önüne almasını açıklamak için bu ifade, yardımcı olmaktadır. Tuttle ve Paquette (1991) de birçok çocuğun oynamaktan keyif aldığını kabul eder; fakat oynamanın verdiği keyfin kazanmak ve kaybetmekten daha önemli olduğu konusuna da dikkat çeker (Tuttle ve Paquette, 1991: 5).

26/02/2013

İlk oyunda son iki kişi olarak en iyi arkadaşım ile ben kalmıştık. O. çok hareketli olduğu için oyunu ben kazandım (D6).

F. yüzünden oyunu kaybettim E. oyunu kazandı (D 19).

19/03/2013

Aşure oyunu da güzeldi ama ben böyle oyunlar değil de yarışma olan oyunları daha çok seviyorum (D15).

Grup çalışmaları yaptık, bizim grup 2. oldu (D 11).

Bugün dost ile ilgili güzel bir konu anlattım öğretmen de beğendi ama artıyı 10 saniye ile kaybettim. Ama üzülmedim ne de olsa oyunları eğlencesine oynuyoruz (D 19).

Tümtürk (1997), ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu yaratıcı drama temelli diksiyon çalışmalarına yönelik raporda gözlemci notu olarak “Birçoğu kendine güvenli değil ve arkadaşlarına mahcup olmaktan çekiniyor.” şeklinde not düşmüştür (Tümtürk, 1997: 10). Benzer problemler, özellikle ilk 3 haftada kendini oldukça belli etse de bireysel algı ve gruplaşmanın sürecin sonuna doğru azaldığını söylemek, günlüklerde hareketle mümkündür:

14/05/2013

Bu derste arkadaşlarımla ilgili onlarla sınıfta hiç beraber oyun oynamadığımız için biraz değişik geldi. (D 16).

21/05/2013

Drama dersinde oynadığımız oyunları ben arkadaşlarımla dışarıda oynuyorum (D 18).

Moore ve Russ'un yapmış olduğu çalışmanın sonuçları oyun becerisinin geliştirilebilir olduğunu ve bilişsel oyun becerilerinin duyuşsal süreçlerde beklenenden daha fazla etkili olduğunu göstermiştir (Moore ve Russ, 2008). Öğrenci günlüklerinden hareketle, deney grubu katılımcılarının aldıkları yaratıcı drama temelli eğitim sürecinin oyun alışkanlıklarına süreç dışında da katkı sağladığını söylemek mümkündür.

4.3. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Konuşma Becerisi Ön Test Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Denence 2: Deney ve kontrol grubu katılımcılarının konuşma becerisine yönelik ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir.

Yukarıdaki denenceyi sınamak için deney ve kontrol grubu katılımcılarının konuşma becerilerine yönelik ön test puan ortalamaları tablolştırılmıştır. Tablo 41, deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön test sonuçlarına yönelik uzman ortalamalarını içeren değerlendirmeleri listelemektedir.

Tablo 41

Konuşma Becerisi Ön Testi Uzman Ortalamaları

	Deney	/ N	Ortalama	Std.	Std.
	Kontrol			Sapma	Hata
Ön Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması	Deney	18	37,28	6,103	1,400
	Kontrol	19	48,39	12,701	2,994

Yukarıdaki tablodan görüleceği üzere deney grubunda yer alan 18 öğrencinin ön testten konuşma ölçütü için aldıkları puanların ortalaması 37,28 standart sapması 6,103 olmuştur. Kontrol grubunun konuşma ölçütü puan ortalaması ise 48,39 ve standart sapması 12,701 olmuştur. Konuşma ölçütü için deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında fark olup olmadığına yönelik yapılan test ortalamaların eşitliği için t-testi'dir.

Aşağıda verilmiş test sonucunda (bk. Tablo 42) ilk bölümde yer alan Levene testi 0,02 Sig. değeri ile iki grubun varyanslarının eşit olmadığını göstermektedir. Bu nedenle ortalamaların eşitliği için t-testi sonuçlarında göz önünde bulunduracağımız

istatistikler “Varyanslar eşit değil kabulü” satırındaki değerler olacaktır. Bu istatistiğe ait “ $t = -3,361$ ” ve “Sig. = 0,003” değerleri bize deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının eşit olduğu hipotezini kabul edemeyeceğimizi %95 güvenle söylemektedir.

Tablo 42

Konuşma Becerisi Ön Test Sonuçlarına Yönelik Levene ve t-Testi

			Varyansların eşitliği için Levene testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi							
			F	Sig.	T	Df	Sig (2-kuyruk)	Ortalama farkı	Std. jata farkı	Farkın güven aralığı	%95	
											Alt	Üst
Ön Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması	Test	Varyanslar eşit kabulü	10,903	,002	-3,420	35	,002	-11,108	3,248	-17,702	-	4,514
		Varyanslar eşit değil kabulü			-3,361	24,159	,003	-11,108	3,305	-17,927	-	4,289

Tablo 42’de listelenen doğrulama çalışmasından hareketle deney grubunun ortalaması 37,28 ve kontrol grubunun ortalaması 48,39 olduğundan ön testler sonucunda deney grubunun konuşma ölçütü açısından kontrol grubuna göre daha düşük başarıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Yapılan ön testler sonucunda deney grubunun konuşma becerisi açısından kontrol grubuna kıyasla düşük başarıya sahip olması, araştırmacı ve tasarım modeli açısından ilk bakışta bir dezavantaj oluşturabilecek niteliktedir. Fakat araştırma süresince kontrol grubunda meydana gelecek gelişimi temsil eden kırılma noktaları net olarak gösterebilmesi açısından bir avantaj olarak değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu arasındaki puan ortalamasının 11,11 ile deney grubu aleyhine olması, atölyenin ilk 3 haftası boyunca konuşma becerisine yönelik anlamlı ilerleme kaydedilememesinin de açıklaması olmaktadır. Çalışmanın nitel verileri de bunu destekler niteliktedir. Katılımcılar, ilk 3 hafta süresince süreci oyun olarak algılamışlar ve dinleme/konuşma becerilerine yönelik yeterli dönüt, katılımcılardan bu haftalar boyunca alınamamıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların her iki beceriye yönelik akademik başarıları karşılıklı değerlendirildiğinde konuşma becerisinin dinleme becerisine kıyasla daha geride olduğu görülmektedir.

4.4. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Dinleme Becerisi Ön Test Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Denence 3: Deney ve kontrol grubu katılımcılarının dinleme becerisine yönelik ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir.

Yukarıdaki denenceyi sınavabilmek amacıyla 3 uzmandan alınan dinleme becerisine yönelik ön test ortalamaları incelenmiştir. Tablo 43, dinleme becerisine yönelik uzmanlardan elde edilen ön test ortalamalarını içermektedir.

Tablo 43

Dinleme Becerisi Ön Testi Uzman Ortalamaları

				Deney / N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Ön Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması		Deney	Kontrol	18	58,67	12,832	2,944
				19	61,33	13,001	3,064

Yukarıdaki tablodan görüleceği üzere deney grubunda yer alan 18 öğrencinin ön testten dinleme ölçütü için aldıkları puanların ortalaması 58,67 standart sapması 12,832 olmuştur. Kontrol grubunun dinleme ölçütü puan ortalaması ise 61,33 ve standart sapması 13,001 olmuştur. Dinleme ölçütü için deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında fark olup olmadığına yönelik yapılan test ortalamaların eşitliği için t-testi'dir.

Tablo 44'te verileri sunulan test sonucunda ilk bölümde yer alan Levene testi 0,611 Sig. değeri ile iki grubun varyanslarının eşit olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ortalamaların eşitliği için t-testi sonuçlarında göz önünde bulunduracağımız istatistikler "Varyanslar eşit kabulü" satırındaki değerler olacaktır. Bu istatistiğe ait " $t = -0,628$ " ve "Sig. = 0,534" değerleri bize deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının eşit olduğu hipotezini reddedemeyeceğimizi %95 güvenle söylemektedir.

Bu noktada deney grubunun ortalaması 58,67 ve kontrol grubunun ortalaması 61,33 olduğundan ön testler sonucunda deney grubunun konuşma ölçütü açısından kontrol grubunu ile benzer başarıya sahip olduğunu söyleyebiliriz (bk. Tablo 44).

Tablo 44

Bağımsız Örnek T Testi İstatistikleri

		Varyansların eşitliği için Levene testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi						
		F	Sig.	t	Df	Sig (2-kuyruk)	Ortalama farkı	Std. Hata farkı	Farkın güven aralığı	
									Alt	Üst
Ön Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması	Varyanslar eşit kabulü	,263	,611	-,628	35	,534	-2,667	4,248	-11,290	5,957
	Varyanslar eşit değil kabulü			-,628	34,836	,534	-2,667	4,249	-11,295	5,961

Konuşma becerisinde kontrol ve deney grupları arasında oluşan 11,11 puanlık deney grubu aleyhine oluşan farklılık, dinleme becerisi söz konusu olduğunda 2,76 puanlık bir farka yerini bırakarak her iki grubun da dinleme becerisi bakımından benzer düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç Doğan (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın ön test verileriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte her iki grubun da süreç öncesinde konuşma becerilerinin dinleme becerilerine kıyasla daha düşük puan ortalamasına sahip olduğunu söylemek de mümkündür.

4.5. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Geleneksel Yöntem ve Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımının Kıyaslanmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Denence 4: Yaratıcı drama aracılığıyla dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan model önerisiyle eğitim gören deney grubundaki katılımcıların konuşma becerisi puan ortalamalarında ön test ve son test arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Yukarıdaki denenceyi sınamak amacıyla deney ve kontrol grubundan alınan son test verileri, karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Deney grubu için ön test ve son test sonuçlarını içeren tablo, konuşma becerisine yönelik olarak Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Konuşma Becerisine Yönelik Eşli Örneklem Veri İstatistikleri

	Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata
Ön Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması	37,28	19	6,103	1,400
Son Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması	71,91	19	15,163	3,479

Deney grubunda yer alan 19 öğrencinin konuşma ölçütü için ön testten aldıkları puanların ortalaması 37,28 ve standart sapması 6,103’dür. Aynı öğrencilerin konuşma ölçütü için son testteki ortalamaları 71,91 ve standart sapması 15,163’dür. Deney grubu için ön test ve son test puanları ortalaması arasındaki puan farklarının ortalamasının anlamlı olup olmadığına yönelik eşli farklar t-testi’nin sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 46

Konuşma Becerisi Eşli Örneklem Test İstatistikleri

			Eşli Farklar					T	df	Sig. (2 kuyruk)
			Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Farkın %95 Güven Aralığı				
						Alt	Üst			
Ön Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması - Son Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması			-34,632	13,992	3,210	-41,375	-27,888	-10,789	18	,000

Farkların ortalaması -34,632 ve standart sapması 13,992’dir. Bunun sonucunda “t = -10,789” ve “Sig. = 0,000” olmaktadır. Sig değeri 0,05’den küçük olduğu için %95 güven ile ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olmadığı hipotezini kabul edemeyiz.

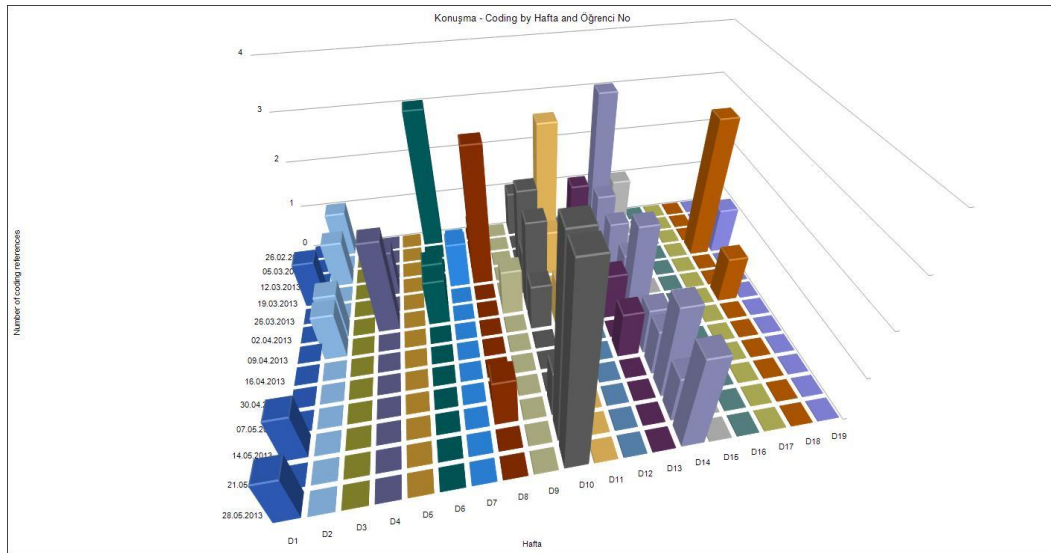
Bu veriler ışığında deney grubu için son testte alınan puanlar ortalamasının ön testte alınan puanlar ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu söylemek

mümkündür. Bu bulgular, Maden (2010) ve Aykaç (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile örtüşmektedir.

Deney grubu katılımcıları tarafından konuşma becerisine yönelik elde edilen yüksek akademik başarı, kendisini nitel verilerin analizinde de göstermektedir. Deney grubu katılımcılarının konuşma becerisine yönelik algılarını yansıttıkları günlükleri NVIVO ile analize tabi tutulduğunda Konuşma Becerisi Gözlem Formu’ndan hareketle belirlenen anahtar kelimeleri yansıtırma dağılımları, Grafik 10’da verilmiştir.

Grafik 10

“Konuşma” Anahtar Kelimesinin Katılımcı Günlüklerine Dağılımı



Grafik incelendiğinde süreç boyunca 18 katılımcıdan 14’ünün günlüklerde konuşma kelimesini anahtar kelime olarak kullandığı görülmektedir. Konuşma becerisinin anahtar kelime olarak en az kullanıldığı haftanın 8. hafta, en sık kullanıldığı haftanın 7 hafta olduğu, fakat süreç boyunca katılımcı günlüklerinde yer aldığı grafikten anlaşılmaktadır. 8. hafta atölye planı incelendiğinde konuşma kazanımı olarak sadece “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.” kazanımının yer alması ve diğer 3 kazanımın dinleme becerisine yönelik olması, anahtar kelimenin söz konusu haftadaki tercih edilmeme sebebini açıklamaktadır. Aşağıda, katılımcı günlüklerindeki “konuşma” anahtar kelimesini içeren bölümlerden alıntılara yer verilmiştir.

12/2/2013

Bugün kendimizi nasıl tanıtacağımızı ve bir toplulukta nasıl *konusacağımızı* öğrendik hem de çok eğlenceli bir şekilde. (D 2).

Ben bu hafta *konusurken* çok fazla ıı dediğimizi fark ettim. Bundan sonra *konusurken* ıı, ee dememeye dikkat edeceğim. (D 4)

19/03/2013

Bugün bir konu hakkında yorum yapmayı ve *konusmayı* öğrendim. (D 1)

02/04/2013

Artık etkili dinliyorum *konusma* becerim daha da gelişti eskisinden daha iyi konuşuyorum. (D 10)

9/4/2013

Bu derste ise insanların kendileri için her şeyi yapabileceklerini, kendimizi anlatmak için sadece *konusmamızın* gerekmediğini, resimlerle de anlatabileceğimizi fark ettim. (D 14).

07/05/2013

Bugün dersimizde *konusmanın* yanı sıra mimiklerin ve el hareketlerinin çok güzel ve önemli olduğunu, konuşmalarımızda atasözlerinin çok önemli olduğunu, konuşmamıza hoş, güzel, anlaşılır bir hava kattığını öğrendim. (D 14).

Bence drama demek, *konusmak*, dinlemek, ifade edebilmek demek. (D 3).

28/05/2013

Kendimi daha rahat ifade edebiliyorum, *konusma* kabiliyetim gelişti. (D 14).

Ben bu derste düşünmeyi öğrendim, bu ders bana yapabildiğim ama açığa koyamadığım düşüncelerimi *konusarak* açıklamayı öğretti. (D 16).

Anahtar kelimenin kullanım biçimine bakıldığında katılımcıların konuşma becerisini “fark etmek” ve ağırlıklı olarak “öğrenmek” fiiliyle birlikte ele aldıkları görülmektedir. Bu durum, konuşmanın bilindiği var sayılan bir beceri olmadığını, gelişime açık olduğu hipotezini doğrular niteliktedir.⁵ Tümtürk (1997), diksiyon eğitimi sonucunda ortaokul öğrencilerinin kendine daha çok güvenen, ilişkilerini farklı ve

istedikleri gibi yönlendiren bireyler olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler Tümtürk'ün yorumlarıyla örtüşmekte ve konuşma becerisiyle birlikte temel beceri olarak kabul edilebilecek örtülü kazanımların da elde edildiğini göstermektedir.

Kontrol grubu katılımcılarının konuşma becerilerine yönelik verileri inceleyebilmek için Tablo 47'yi incelemek gerekmektedir.

Tablo 47

Konuşma Becerisi Eşli Örneklem Veri İstatistikleri

	Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata
Ön Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması	48,39	18	12,701	2,994
Son Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması	49,37	18	11,337	2,672

Kontrol grubunda yer alan 18 öğrencinin konuşma ölçütü için ön testten aldıkları puanların ortalaması 48,39 ve standart sapması 12,701'dir. Aynı öğrencilerin konuşma ölçütü için son testteki ortalamaları 49,37 ve standart sapması 11,337'dir. Kontrol grubu için ön test ve son test puanları ortalaması arasındaki puan farklarının ortalamasının anlamlı olup olmadığına yönelik eşli farklar t-testi'nin sonucuna Tablo 48'de yer verilmiştir.

Tablo 48

Konuşma Becerisine Yönelik Eşli Örneklem Test İstatistikleri

	Eşli Farklar					T	df	Sig. (2 kuyruk)
	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Farkın %95 Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Ön Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması - Son Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması	-,981	5,330	1,256	-3,632	1,669	-,781	17	,445

Farkların ortalaması -0,981 ve standart sapması 5,330'dur. Bunun sonucunda “ $t = -0,781$ ” ve “Sig. = 0,445” olmaktadır. Sig değeri 0,05'den büyük olduğu için %95 güven ile ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olmadığı hipotezini reddedemeyiz.

Bu veriler ışığında kontrol grubu için son testte alınan puanlar ortalamasının ön testte alınan puanlar ortalamasından anlamlı bir farklılıkta olduğu söylemek mümkün olmamaktadır. Bu sonuç, Maden (2010) ve Aykaç (2011) tarafından yapılan araştırmaların sonucunu destekler niteliktedir. Sonuçtan hareketle Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan eylem temelli konuşma kazanımlarının kazandırılmasında geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların konuşma becerisi puan ortalamalarında ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için Tablo 53'ü incelemek gerekmektedir.

Tablo 49

Konuşma Becerisi Son Test Sonuçları Grup İstatistikleri

	Deney Kontrol	/ N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Son Test Konuşma Bütün Uzman Ortalaması	Deney	18	71,91	15,163	3,479
	Kontrol	19	49,37	11,337	2,672

Yukarıdaki tablodan görüleceği üzere deney grubunda yer alan 18 öğrencinin son testten konuşma ölçütü için aldıkları puanların ortalaması 71,91 standart sapması 15,163 olmuştur. Kontrol grubunun konuşma ölçütü puan ortalaması ise 49,37 ve standart sapması 11,337 olmuştur. Konuşma ölçütü için deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında fark olup olmadığına yönelik yapılan test ortalamaların eşitliği için t-testi'dir.

Aşağıda verilmiş test sonucunda ilk bölümde yer alan Levene testi 0,247 Sig. değeri ile iki grubun varyanslarının eşit olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ortalamaların eşitliği için t-testi sonuçlarında göz önünde bulunduracağımız istatistikler “Varyanslar eşit kabulü” satırındaki değerler olacaktır. Bu istatistiğe ait “ $t = 5,099$ ” ve “Sig. = 0,000” değerleri bize deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının eşit olduğu hipotezini kabul edemeyeceğimizi %95 güvenle söylemektedir.

Tablo 50
Konuşma Becerisi Bağımsız Örnek T Testi İstatistikleri

			Varyansların eşitliği için Levene testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi						
			F	Sig.	t	df	Sig (2-kuyruk)	Ortalama farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
										Alt	Üst
Son Test	Konuşma Bütün Uzman Ortalaması	Varyanslar eşit kabulü	1,389	,247	5,099	35	,000	22,542	4,421	13,567	31,517
		Varyanslar eşit değil kabulü			5,139	33,252	,000	22,542	4,387	13,620	31,464

Tablo 51
Dinleme Becerisi Eşli Örneklem Veri İstatistikleri

	Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata
Ön Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması	58,67	18	12,832	2,944
Son Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması	100,93	18	13,161	3,019

Deney grubunda yer alan 18 öğrencinin dinleme ölçütü için ön testten aldıkları puanların ortalaması 58,67 ve standart sapması 12,832’dir. Aynı öğrencilerin dinleme ölçütü için son testteki ortalamaları 100,93 ve standart sapması 13,161’dir. Deney grubu için ön test ve son test puanları ortalaması arasındaki puan farklarının ortalamasının anlamlı olup olmadığına yönelik eşli farklar t-testi’nin sonucu Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52
Dinleme Becerisi Eşli Örneklem Test İstatistikleri

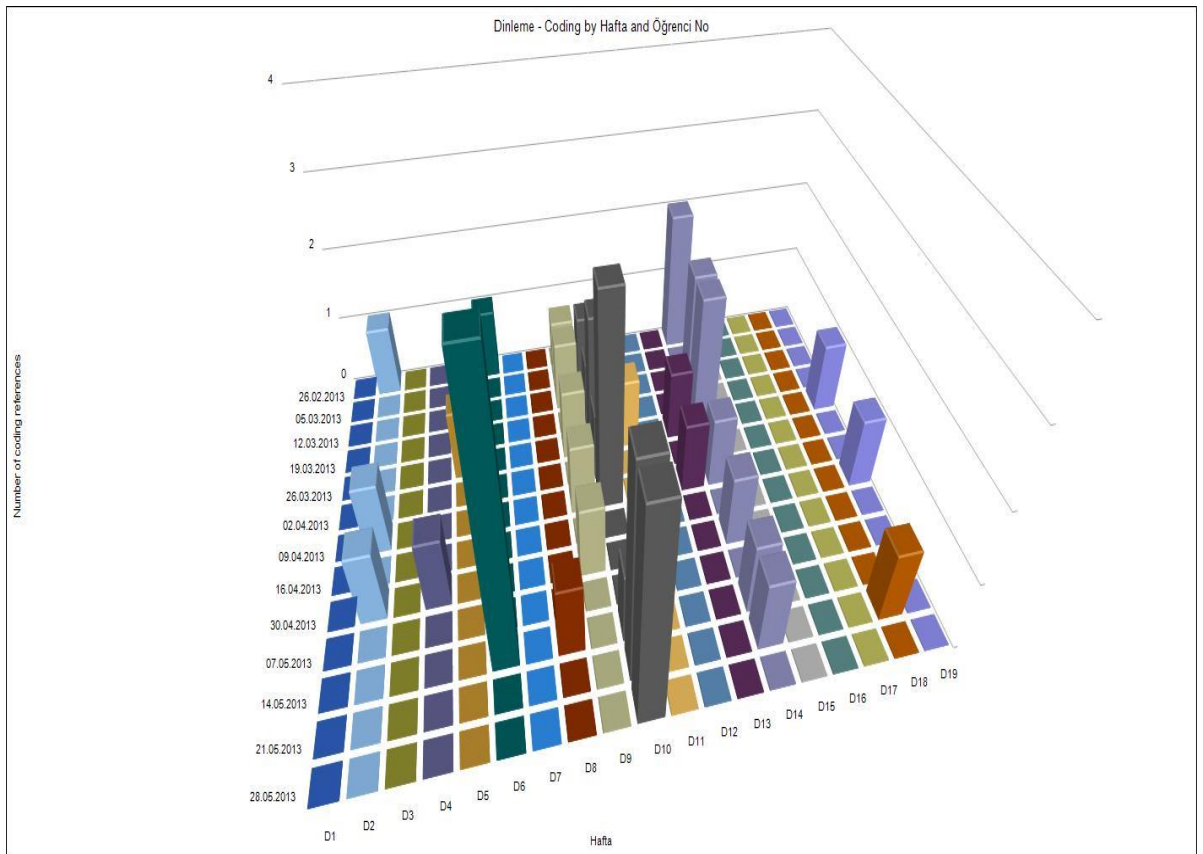
		Eşli Farklar					t	Df	Sig. (2 kuyruk)
		Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Farkın Güven Aralığı	%95			
					Alt	Üst			
Ön Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması	-	-42,263	10,108	2,319	-47,135	-37,391	-18,225	18	,000
Son Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması									

Farkların ortalaması -42,263 ve standart sapması 10,108’dir. Bunun sonucunda “t = -18,225” ve “Sig. = 0,000” olmaktadır. Sig değeri 0,05’den küçük olduğu için %95 güven ile ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olmadığı hipotezini kabul edemeyiz. Bu veriler ışığında deney grubu için son testte alınan puanlar ortalamasının ön testte alınan puanlar ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Nicel verilerin analizinden hareketle dinleme becerisinin gelişimine yönelik elde edilen anlamlı fark oranı, nitel verilere de yansımıştır. Deney grubu katılımcılarının dinleme becerisine yönelik algılarını yansıttıkları günlükleri NVIVO ile analize tabi tutulduğunda Dinleme Becerisi Gözlem Formu'ndan hareketle belirlenen anahtar kelimeleri yansıtmada dağılımları, Grafik 11'de verilmiştir.

Grafik 11

“Dinleme” Anahtar Kelimesinin Katılımcı Günlüklerine Dağılımı



Katılımcıların günlükleri incelendiğinde 19 katılımcıdan 10 tanesinin dinleme kelimesine anahtar kelime olarak günlüklerinde yer verdiği görülmektedir. Dinleme becerisinin anahtar kelime olarak en az kabul gördüğü hafta 9, en fazla kabul gördüğü haftanın ise 5 olduğu grafikten anlaşılmaktadır. 9. haftaya ait atölye planı incelendiğinde ele alınan iki dinleme kazanımın şu şekilde ifade edildiği görülmüştür.

- Dinlediklerinde yer alan sorunlara farklı çözümler üretir.
- Soru sormak veya görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.

Birinci kazanımın konuşmayla bütünleşik bir kazanım olması gerçeğinden hareketle dinleme becerisinin söz konusu haftada anahtar kelime olarak yer almaması ve katılımcı ifadelerinin konuşma becerisine yönelik ifadelere yer vermesi, söz konusu haftayı açıklar niteliktedir. İkinci kazanım ise bir beceriden çok bir tutum ve bir alışkanlığı içerdiği için araştırmacı tarafından sıklıkla atölye planında yer verilen ve kısa vadede sonuç beklenmeyen kazanımlardan birisidir.

Aşağıda, katılımcı günlüklerindeki “dinleme” anahtar kelimesini içeren bölümlerden alıntılara yer verilmiştir.

26/02/2013

(...)bugün en çok beğendiğim oyun ise iç ve dış çember oluşturarak birbirimizi *dinleyip* sonra sorular sorduğumuz oyundu. (D 10).

05/03/2013

Bugünkü etkinlikler hem *dinlememizi* geliştiren ve yaptığımız afiş ve hazırladığımız oyunla yaratıcılığımızı artıran bir etkinlikti. (D 10)

02/04/2013

Drama dersinin yararlarını şimdiden görmeye başladım. Artık etkili *dinliyorum* konuşma becerim daha da gelişti eskisinden daha iyi konuşuyorum. (D 10)

9/4/2013

Bu ders bize *dinlemeyi*, kendimizi anlatabilmeyi, başkalarının anlattıklarını daha iyi anlamayı öğretti. (D 14).

Bugün kendimizi daha iyi belirtmeyi ve *dinleme* yeteneğimizi geliştirme şansını

16/04/2013

Artık daha planlı davranıyoruz ve *dinleme* becerimiz gelişiyor. (D 19).

30/04/2013

Bu hafta bir şey daha öğrendim. Bu, hocayı *dinlemektir*. Bundan sonra hocayı *dinleyeceğim*. (D 4)

Kendimizi ve arkadaşlarımızı *dinlemeyi* öğrendik, nasıl ortama uyum sağlanacağını öğrenme şansı kazandık. (D 2).

21/05/2013

Bu derste arkadaşlarımın istediklerinde dinleyebildiklerini keşfettim. (D 10)

Katılımcıların dinleme becerisine yönelik olarak algılarının konuşma becerisinden ayrı olmadığı, günlüklerden anlaşılmaktadır. Dinleme becerisi, konuşma becerisi için bir ön şart yahut konuşmaya hazırlayıcı beceri olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Kontrol grubundaki katılımcıların dinleme becerisi puan ortalamalarında ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için Tablo 51'i incelemek gerekmektedir.

Tablo 51

Dinleme Becerisi Eşli Örneklem Veri İstatistikleri

	Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata
Ön Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması	61,33	19	13,001	3,064
Son Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması	61,78	19	12,421	2,928

Kontrol grubunda yer alan 18 öğrencinin dinleme ölçütü için ön testten aldıkları puanların ortalaması 61,33 ve standart sapması 13,001'dir. Aynı öğrencilerin dinleme ölçütü için son testteki ortalamaları 61,78 ve standart sapması 12,421'dir. Kontrol grubu için ön test ve son test puanları ortalaması arasındaki puan farklarının ortalamasının anlamlı olup olmadığına yönelik eşli farklar t-testi'nin sonucu Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52

Dinleme Becerisi Eşli Örneklem Test İstatistikleri

	Eşli Farklar					t	df	Sig. (2 kuyruk)
	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Farkın %95 Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Ön Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması - Son Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması	-,444	4,435	1,045	-2,650	1,761	-,425	17	,676

Farkların ortalaması -0,444 ve standart sapması 4,435'dir. Bunun sonucunda “ $t = -0,425$ ” ve “Sig. = 0,676” olmaktadır. Sig değeri 0,05'den büyük olduğu için %95 güven ile ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olmadığı hipotezini reddedemeyiz.

Bu veriler ışığında kontrol grubu için son testte alınan puanlar ortalamasının ön testte alınan puanlar ortalamasından anlamlı bir farklılıkta olduğu söylemek mümkün değildir. Bu sonuç, Maden (2010) ve Doğan (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonucunu destekler niteliktedir. Sonuçtan hareketle Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan eylem temelli dinleme kazanımlarının kazandırılmasında geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların dinleme becerisi puan ortalamalarında ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için Tablo 55'i incelemek gerekmektedir.

Tablo 53

Dinleme Becerisi Son Test Sonuçları Grup İstatistikleri

					Deney / Kontrol	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Son Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması	Deney					19	100,93	13,161	3,019
	Kontrol					18	61,78	12,421	2,928

Yukarıdaki tablodan görüleceği üzere deney grubunda yer alan 19 öğrencinin son testten dinleme ölçütü için aldıkları puanların ortalaması 100,93 standart sapması 13,161 olmuştur. Kontrol grubunun dinleme ölçütü puan ortalaması ise 61,78 ve standart sapması 12,421 olmuştur. Dinleme ölçütü için deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında fark olup olmadığına yönelik yapılan test ortalamaların eşitliği için t-testi'dir.

Aşağıda verilmiş test sonucunda ilk bölümde yer alan Levene testi 0,881 Sig. değeri ile iki grubun varyanslarının eşit olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ortalamaların eşitliği için t-testi sonuçlarında göz önünde bulunduracağımız istatistikler “Varyanslar eşit kabulü” satırındaki değerler olacaktır. Bu istatistiğe ait “ $t = 9,294$ ” ve “Sig. = 0,000” değerleri bize deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının eşit olduğu hipotezini kabul edemeyeceğimizi %95 güvenle söylemektedir.

Tablo 54
Dinleme Becerisi Bağımsız Örnek T Testi İstatistikleri

		Varyansların eşitliği için Levene testi	Ortalamaların eşitliği için t-testi							
			F	Sig.	t	df	Sig (2-kuyruk)	Ortalama farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı
										Alt Üst
Son Test Dinleme Bütün Uzman Ortalaması	1	Varyanslar eşit kabulü	,023	,881	9,294	35	,000	39,152	4,212	30,600 47,704
		Varyanslar eşit değil kabulü			9,309	35	,000	39,152	4,206	30,614 47,690

Bu noktada deney grubunun ortalaması 100,93 ve kontrol grubunun ortalaması 61,78 olduğundan son testler sonucunda deney grubunun dinleme ölçütü açısından kontrol grubundan daha iyi bir başarıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Aşağıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarına ait konuşma ve dinleme ölçütleri ön test ve son test ortalama ve standart sapmaları verilmiştir. Değişim kolonunda ise deney ve kontrol gruplarının son testlerden ve ön testlerden aldıkları puanların farklarının ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Eşli örneklem testleri ile son testler ve ön testler arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı ve dolayısı ile yaratıcı drama yöntemi ile yapılan çalışmaların deney grubunda anlamlı bir olumlu gelişme sağlayıp sağlamadığı araştırılacaktır.

Tablo 55
Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Puan Ortalamaları

	N	Ön Test				Son Test				Değişim			
		Konuşma		Dinleme		Konuşma		Dinleme		Konuşma		Dinleme	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
Deney	19	37,28	6,103	58,67	12,832	71,91	15,163	100,93	13,161	34,632	13,992	42,263	10,108
Kontrol	18	48,39	12,701	61,33	13,001	49,37	11,337	61,78	12,421	0,981	5,330	0,444	4,435

Tablo 55 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında amaçlanan her iki beceri bakımından da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.7. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Katılımcı Günlüklerine Yansımaya Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Denence 6: Yaratıcı drama aracılığıyla dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan model önerisiyle öğrenim gören deney grubundaki katılımcıların atölye günlüklerine dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine yönelik belirlenen anahtar kelimeler süreç boyunca kazanımlarla eş zamanlı olarak yansımıştır.

Bu denenceyi sınavabilmek amacıyla Dinleme Becerisi Gözlem Formu ve Konuşma Becerisi Gözlem Formu'nda yer alan anahtar kelimeler belirlenmiş, bu anahtar kelimeler öğrenci günlüklerinde taranmıştır.

3 alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen tarama işlemi sonucunda uzlaşılan kelimelerin yer aldığı grafik, aşağıda yer almaktadır.

Grafik incelendiğinde katılımcılar tarafından en çok kullanılan anahtar kelimelerin sırasıyla oyun, eğlence, öğrenme, konuşma, drama, dinleme, canlandırma ve paylaşma olduğu görülmektedir. Konuşma becerisine yönelik olarak; atasözü ve deyimler, beden dili, canlandırma, doğaçlama, gereksiz sesler, göz teması, iletişim, jest ve mimik, konuşma, konuşma kuralları, ritim, telaffuz ve vurgulama kavramlarının kullanıldığı görülmektedir.

14 haftalık süreç içerisinde katılımcıların atasözü ve deyim kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, Kazıcı (2011) tarafından atasözlerinin öğretimine yönelik ve Şenol (2011) tarafından gerçekleştirilen deyim öğretiminde drama yöntem ve tekniklerine yönelik çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yaratıcı drama temelli model önerisinin uygulanması süresince katılımcılarla farklı yaratıcı drama tekniklerinin uygulamaları gerçekleştirilmiş (bk. Tablo 58), bu uygulamaların da katılımcı günlüklerine yansıdığı görülmüştür.

Tablo 56

Süreçte Kullanılan Yaratıcı Drama Tekniklerinin Haftalara Göre Dağılımı

Teknikler	26/02/13	05/03/13	12/03/13	19/03/13	26/03/13	02/04/13	09/04/13	15/04/13	16/04/13	22/04/13	01/05/13	08/05/13	15/05/13	22/05/13	29/05/13
Doğaçlama	☑	☑	☑	☑	☑	☑		☑	☑						
Rol Oynama	☑	☑	☑	☑	☑	☑		☑							
Pantomim			☑		☑		☑								
Donuk İmge				☑	☑		☑		☑						
Fotoğraf Karesi		☑					☑								
Bilinç Koridoru									☑		☑				
Dedikodu Halkası														☑	☑
İstasyon							☑								
Sıcak Sandalye							☑								
Rol İçinde Yazma													☑	☑	
Liderin Role Girmesi				☑		☑									
Geri Dönüş												☑	☑		
Bölünmüş Sahne											☑	☑			
Dramatizasyon									☑		☑				
Rol Kartları										☑				☑	

Doğaçlama tekniği, araştırmacı tarafından hazırlanan dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde yeterli derecede dramatizasyon ve diğer yardımcı tekniklerin kullanımından sonra kullanılabilen ve katılımcıların en çok yaratma kaygısı taşıdıkları teknik olarak yer almıştır.

Liderin role girmesi tekniği, araştırmacı tarafından hazırlanan dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde tek bir haftada gerçekleştirilebilen bir teknik olarak yer almış, gerçekleştirilen kısa süreli atölye uygulamalarından ziyade süreçsel drama atölyelerinde etkisini daha net gösteren bir teknik olduğu düşünülmüştür.

Bilinç koridoru tekniği, araştırmacı tarafından hazırlanan dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde merak ve kırıma noktası oluşturabilmek amacıyla başvuru, katılımcılar tarafından özellikle son haftalarda başarıyla gerçekleştirilen bir teknik olarak yer almıştır.

Donuk imge tekniği, araştırmacı tarafından hazırlanan dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde fotoğraf karesi ile birlikte önce dramatizasyon, daha sonra doğaçlamaya hazırlık tekniği olarak sıklıkla kullanılmıştır.

Fotoğraf karesi tekniği, araştırmacı tarafından hazırlanan dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde donuk imge ile birlikte önce dramatizasyon, daha sonra doğaçlamaya hazırlık tekniği olarak sıklıkla kullanılmıştır.

Geri dönüş tekniği, araştırmacı tarafından hazırlanan dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde bağımsız bir teknik olarak yer almamış; fakat gerçekleştirilen doğaçlamalar esnasında katılımcılar tarafından bilinçsiz olarak gerçekleştirilmiştir.

Dedikodu halkası tekniği, araştırmacı tarafından dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde katılımcıların özellikle kendi isteklerine göre gruplar oluşturdukları durumlarda, farklı bakış açılarını görebilmeleri amacıyla kullanılmıştır.

Pantomim tekniği, araştırmacı tarafından dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde beden diline yönelik kazanımların ve izleme becerisinin kazandırılması aşamasında sıklıkla kullanılmıştır.

Akışkan heykeller tekniği, araştırmacı tarafından dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde bir değerlendirme etkinliği olarak kullanılmıştır.

Rol kartları tekniği, araştırmacı tarafından dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde katılımcıların hazırlıksız konuşma becerisinin ön ve son tespitinde yardımcı teknik olarak kullanılmıştır.

Rol oynama tekniği, araştırmacı tarafından dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan model önerisinde doğaçlama tekniğiyle beraber sıklıkla kullanılmıştır.

Katılımcı günlüklerinde becerilere yönelik kavramların ve tekniklerin ele alınış biçimleri, aşağıda verilmiştir.

26/02/2013

Bu derste kendimizi *anlatıyoruz*, geliştiriyor ve *oyunlar* oynuyoruz (D 10).

05/03/2013

Her grup Rocky'nin hayatını anlatan kısa bir *doğaçlama* oynadı. (D 4).

Rock pankartı güzeldi ama *canlandırmak* biraz zordu. (D 1)

12/3/2013

Bugün kendimizi nasıl *tanıtacağımızı* ve bir toplulukta nasıl *konuşacağımızı* öğrendik hem de çok eğlenceli bir şekilde. (D 2).

Bugün kesinlikle *ritim* tutmayı sevmediğimi anladım. (D 7)

19/03/2013

Bugün herkesten farklı hissettim *kendimi ortaya koymayı* öğrendim ve sevinç duydum. (D 7).

Ben bu hafta *konuşurken* çok fazla ı dediğimizi fark ettim. Bundan sonra konuşurken ı, ee dememeye dikkat edeceğim. (D 4)

Oyunlarda duyu organlarının önemli olduğunu, hislerimizin kuvvetli olmasının önemli olduğunu ve arkadaşlığın değerini, *konuşmada* nelerin etkili olduğunu anladım. (D 9).

Ben bu derste düşünmeyi öğrendim, bu ders bana yapabildiğim ama açığa koyamadığım düşüncelerimi *açıklamayı* öğretti. (D 16).

Bugün bir konu hakkında *yorum yapmayı ve konuşmayı* öğrendim. (D 1)

26/03/2013

Bu *canlandırmayla* her şeyin insanın kendi *hayal gücünde* saklı olduğunu anladım. (D 10).

Bugün en çok taşıtları *canlandırmayı* sevdim. (D 9).

Bu derste *doğaçlama* yapmamız çok güzeldi, en çok *doğaçlama* yapmayı sevdim. (D 17)

02/04/2013

Konuşma becerim daha da gelişti eskisinden daha iyi *konusuyorum*. (D 10)

9/4/2013

Bugün bir şeyi *canlandırmayı* öğrendik. Çok güzeldi, resme bakarak da bir şeyleri yapabileceğimizi öğrendik. Arkadaşlarımızla bir şey *canlandırabileceğimizi* öğrendim (D 8).

En sevdiğim oyun fotoğraf karesini *canlandırmaydı*. Çünkü eğlendim. Bu fotoğraf *canlandırmayı* her hafta *oynayalım* (D 4).

Bu derste ise insanların kendileri için her şeyi yapabileceklerini, kendimizi *anlatmak* için sadece konuşmamızın gerekmediğini, resimlerle de anlatabileceğimizi anladım. (D 14).

Bugün kendimizi daha iyi *belirtmeyi* ve dinleme yeteneğimizi geliştirme şansını yakaladık. (D 2).

7/5/2013

Bugün dersimizde *konuşmanın* yanı sıra *mimiklerin* ve *el hareketlerinin* çok güzel ve önemli olduğunu, *konuşmalarımızda atasözlerinin* çok önemli olduğunu, konuşmamıza hoş, güzel, anlaşılır bir hava kattığını öğrendim. (D 12).

14/05/2013

İlk geldiğimiz zamana göre daha iyi *doğaçlama* yapabiliyorum (D 10).

Önceleri *parmak kaldırmaya* korkuyordum ve şimdi kaldırıyorum. (D 18).

28/05/2013

Kendimi daha rahat *ifade edebiliyorum*, ifade kabiliyetim gelişti. (D 14).

Orta öğretim seviyesindeki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışma sonucunda Khorl, edebiyattaki temaları aktarmada dramatik sahnelerin etkili olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmanın sonuçları, Khorl'un verisini destekler niteliktedir:

16/04/2013

Bugün bir şairin yaşamının bir bölümünü *canlandırdık*. Bu çok güzel bir duyguydu artık yaptığımız *canlandırmalardan* daha çok zevk almaya başladım (D 10)

Bugün hem bir söz yazarı, hem de ressam olan Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun hayatını işlemiştik. Çok güzel bir hayatı vardı. Hayallerini gerçekleştirmek için elinden geleni yaptı. Mutluydu. Hayatında önemli kararlar alması gerekiyordu. Ancak, ben onun yerinde olsaydım kariyerim için giderdim (D 14).

7/5/2013

Canlandırmalar sayesinde yeteneğimizin geliştiğini fark ediyorum, artık daha çok fikir üretebiliyorum (D 10)

Konuşma becerisine yönelik olumlu öğrenci görüşlerinin yanı sıra dikkate alınması gereken bir diğer nokta, telaffuz gelişimine yönelik öğrencilerden geri bildirimde nitel bakımdan yüksek bir veri alınamamıştır. Tidyman ve Butterfield (1966)'a göre, konuşmadaki yanlış öğrenmeler, başkaları, sıklıkla da ebeveyn tarafından kullanılan yanlış kalıplara, büyümeye teşvik edilmenin eksik olması sebebiyle çocuksu konuşma alışkanlığının sürdürülmesine, ve muhtemelen bazı durumlarda sosyal faktörler, evdeki gerilim ortamı gibi duygusal uyumsuzluk durumlarına atfedilebilir (Tidyman ve Butterfield, 1966: 247). Bu durumda yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi için ayrı bir eğitimin daha verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme becerisinin katılımcı günlüklerine yansımaları ise algılama, dinleme, doğaçlama, duygu, düşünme, hayal gücü ve anlama kelimeleri aracılığıyla olmuştur. Katılımcı günlüklerinde kavramların ele alınış biçimlerine aşağıda verilmiştir.

05/03/2013

Dersimizde *dinlemenin* önemini, grupça yapılan oynanılan oyunlarda paylaşmanın önemini büyük olduğunu kavradım. Oyunlarda *duyu organlarının* önemli olduğunu, hislerimizin kuvvetli olmasının önemli olduğunu ve arkadaşlığın değerini, konuşmada nelerin etkili olduğunu anladım. (D 9).

26/03/2013

Bu canlandırmayla her şeyin insanın kendi *hayal gücünde* saklı olduğunu anladım. (D 10).

02/04/2013

Drama dersinin yararlarını şimdiden görmeye başladım. Artık *etkili dinliyorum* konuşma becerim daha da gelişti eskisinden daha iyi konuşuyorum. (D 10)

9/4/2013

En sevdiğim oyun *fotoğraf karesini* canlandırmaydı. Çünkü eğlendim. Bu fotoğraf canlandırmayı her hafta oynayalım (D 4).

Bu ders bize *dinlemeyi*, kendimizi anlatabilmeyi, başkalarının anlattıklarını *daha iyi anlamayı* öğretti (D 14).

Bugün *dinleme* yeteneğimizi geliştirme şansını yakaladık. (D 2).

16/04/2013

Artık daha planlı davranıyoruz ve *dinleme* becerimiz gelişiyor. (D 19).

Doğaçlama yaparken *görme engelli olmanın* çok zor olduğunu fark ettim. (D 1).

30/04/2013

Bugün *görme engelli* arkadaşlarımızın neler hissettiği hakkında da bilgimiz oldu. (D 11)

Bu hafta bir şey daha öğrendim. Bu, hocayı *dinlemektir*. Bundan sonra hocayı *dinleyeceğim*. (D 4)

Kendimizi ve arkadaşlarımızı *dinlemeyi* öğrendik, nasıl ortama uyum sağlanacağını öğrenme şansı kazandık. (D 2).

14/05/2013

Bugün anladım ki daha çok şey *düşünebiliyorum* ve yapabiliyorum, arkadaşlarımla yapabiliyorum ve çok eğlenceli geçiyor. (D 8)

Fark etmeye başladım ki yapılan oyunlardan soru üretmek için iyi bir şekilde *dinliyorum*. (D 10).

Biraz da olsa *dinlemeyi* öğrendim, gelme amacım bu değildi. (D 6).

Bu derste *kendimle ilgili*, benim bile bilmediğim şeyleri öğrendim. (D 14).

Bence drama demek, konuşmak, *dinlemek*, ifade edebilmek demek. (D 14).

Bu derste kendimle ilgili garip *duygular* hissettim. (D 7)

21/05/2013

Bu derste arkadaşlarımdan istediklerinde *dinleyebildiklerini* keşfettim. (D 10)

4.8. Yaratıcı Drama Algısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

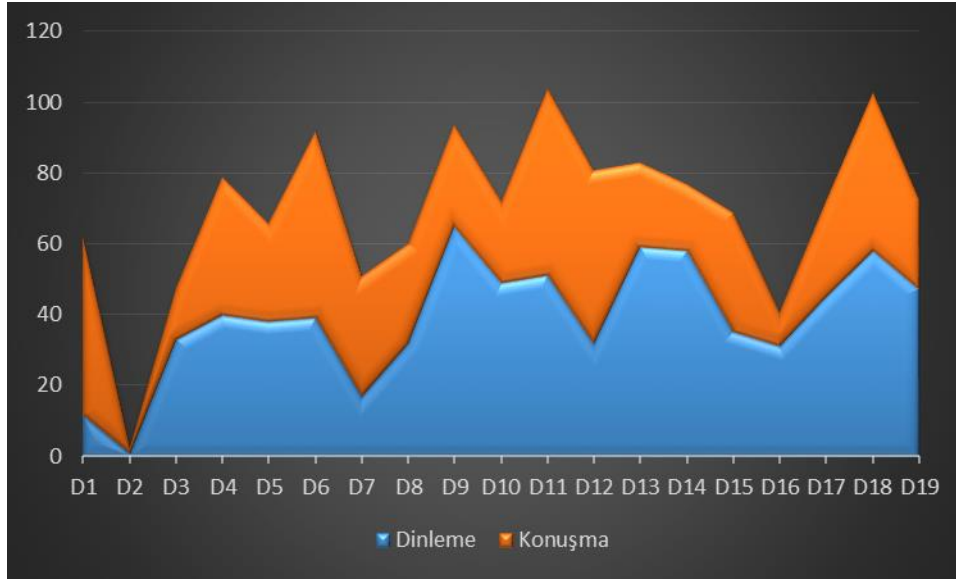
Denence 7: Yaratıcı drama aracılığıyla dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan model önerisiyle eğitim gören deney grubu katılımcılarının yaratıcı drama sürecine yönelik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir bağlantı vardır.

Yukarıdaki denenceyi sınamak amacıyla deney grubu katılımcılarının tümüne ait süreç algısını yansıtan grafiklere ve süreç algılarıyla akademik başarılarının kesişim noktasını görebilmek amacıyla dil becerilerine yönelik gelişim oranlarına yer verilmiştir.

Grafik 13, deney grubu katılımcılarının dinleme ve konuşma becerisinde elde ettikleri gelişim oranlarını göstermektedir.

Grafik 13

Deney Grubu Katılımcılarının Dinleme ve Konuşma Gelişim Oranları

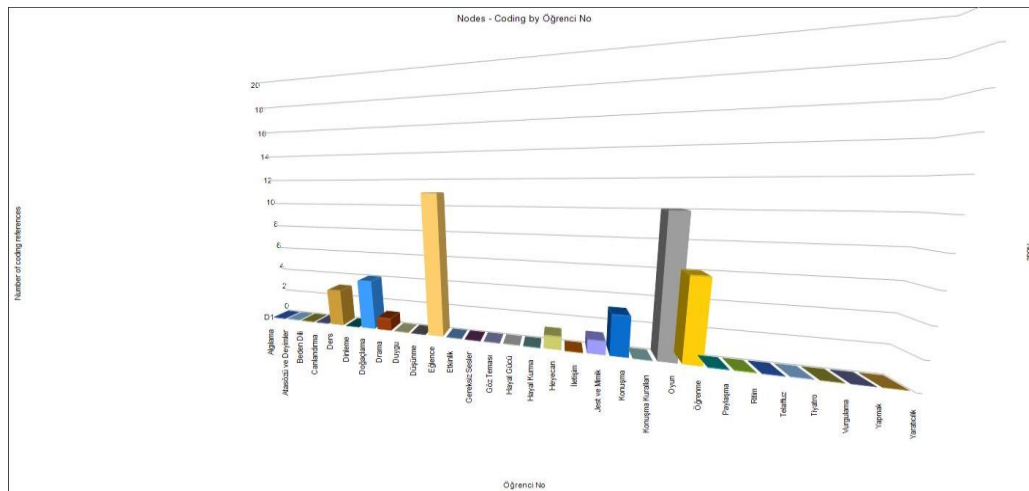


Grafik 13 incelendiğinde katılımcıların dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin eşlenik olarak ilerlediği görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar tarafından konuşma becerisinin dinleme becerisine kıyasla daha fazla ilerletildiği tespit edilmiştir.

Grafik 14, D1 kodlu katılımcının günlüğünden hareketle tespit edilen süreç algısını yansıtmaktadır.

Grafik 14

D1 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı



Grafik incelendiğinde D1 kodlu katılımcının süreci ağırlıklı olarak oyun, eğlence ve öğrenme olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Bu üç kavramın devamında ise doğaçlama, konuşma ve ders gelmektedir. Bununla birlikte dinleme anahtar kelimesine D1 kodlu katılımcının günlüğünde nitel bakımdan ağırlıklı biçimde rastlanmamıştır:

Bu ders zamanımı nasıl kullanabileceğimi ve iletişimimi geliştiriyor. Biraz da olsa dinlemeyi öğrendim. Bazı arkadaşlarımın dinleme eksikliği var (07/05/2013)

D1 kodlu katılımcının, süreç boyunca oyun, etkinlik ve canlandırmaları oyun kavramıyla nitelendirdiği görülmektedir:

Oyunlardan biri, soru sorma oyununa benziyordu, zarf oyunu da çok güzeldi. Ama ben en çok müzik çalışınca oynayıp sonra durunca durman gereken oyunu beğendim (26/02/2013).

Bugün konuşma heyecanımı az da olsa yendim. Bugün çok güzel bir oyun oynadım arkamda biri mi var oyunu idi (19/03/2013).

Bugün bir kişiye yol tarif etme oyunu oynadım. Sandığımdan zordu (26/03/2013).

Anlatma oyununda anlatmak biraz zordu ama yine de biz kazandık (02/04/2013).

Bugün çok güzeldi. En güzeli kedi fare oyunuydu Az sevdiğim oyun ise hikâye oyunu idi (09/04/2013).

D1 kodlu katılımcıda doğaçlama ve canlandırmalara yönelik oyun algısının 10. haftadan itibaren değiştiği görülmektedir:

Canlandırmamız biraz kötüydü, fazla bir şey anlamadım bu hikâyeden (09/04/2013).

Bugün çok doğaçlama yaptık, 13 hafta nasıl geçti bilmiyorum (21/05/2013).

Doğaçlama yaptığımda çok farklı sözler söylemeye çalıştım. En sevdiğim doğaçlama ise bugün yaptığım görselli doğaçlamaydı (21/05/2013).

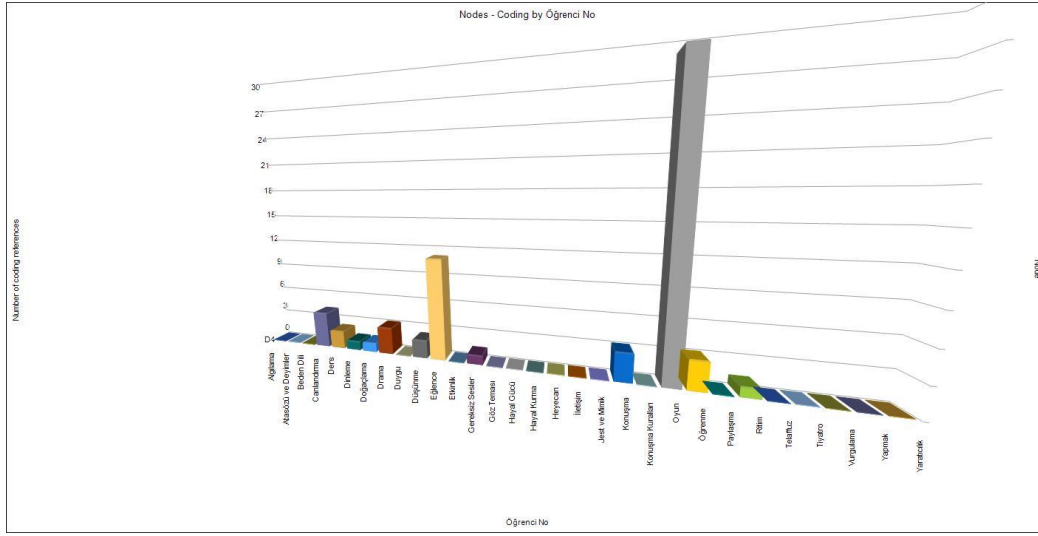
D1 kodlu katılımcının dinleme becerisine yönelik akademik başarısının süreç sonucunda 12 puan, konuşma becerisine yönelik akademik başarısının süreç sonucunda 51 puan artış göstermesi, süreç algısının ağırlıklı kısmını destekler niteliktedir (bk. Grafik 13). Akademik ortalama ve nitel verilerden hareketle sürecin D1 kodlu katılımcı için konuşma becerisi ağırlıklı olduğunu söylemek mümkündür.

puan artış göstermesi (bk. Grafik 13), süreç algısının ağırlıklı kısmıyla akademik başarısının örtüştüğü tespitine yardımcı olmaktadır.

Grafik 17, D4 kodlu katılımcının günlüğünden hareketle tespit edilen süreç algısını yansıtmaktadır.

Grafik 17

D4 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı



Grafik incelendiğinde D4 kodlu katılımcının süreci ağırlıklı olarak oyun, eğlence ve canlandırma olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Bu üç kavramın devamında ise öğrenme, konuşma ve drama gelmektedir:

Bu hafta çok eğlendim. İlk oyun vampir oyunuydu. Bu oyunda iyi oynayamadım (19/03/2013).

Ben bu hafta konuşurken çok fazla ıı, ee dediğimi fark ettim (19/03/2013).

Bugün en güzel oyun canlandırma oyunuydu (16/04/2013).

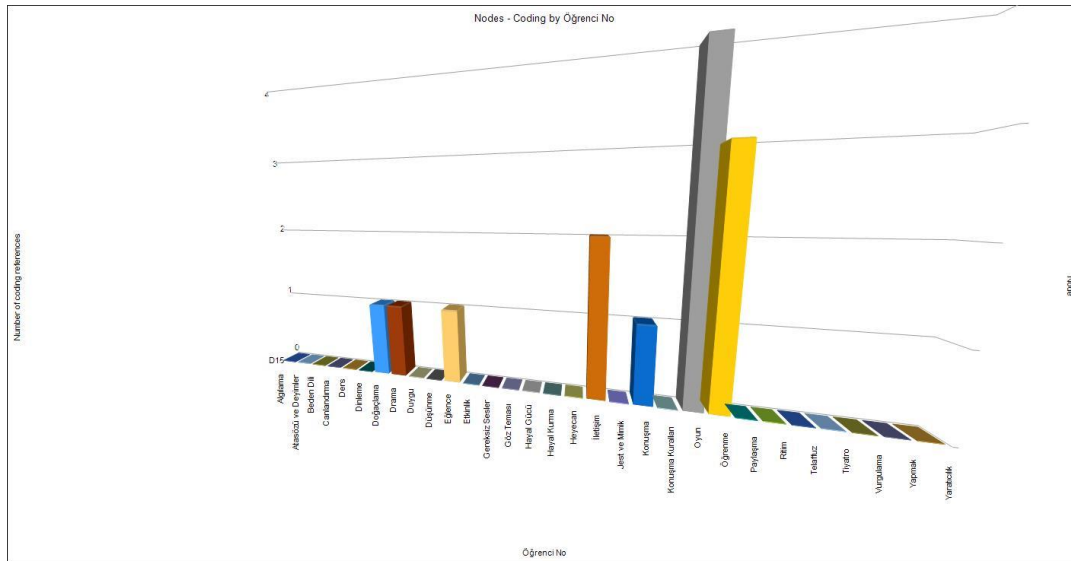
Bu dersin en çok heyecanlı ve eğlenceli olmasını seviyorum (07/05/2013).

Drama sayesinde düşünce özgürlüğümüz gelişti (14/05/2013).

D4 kodlu katılımcının dinleme becerisine yönelik akademik başarısının süreç sonucunda 40 puan, konuşma becerisine yönelik akademik başarısının süreç sonucunda 39 puan artış göstermesi (bk. Grafik 13), süreç algısının ağırlıklı kısmının akademik başarısının

Grafik 28

D15 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı

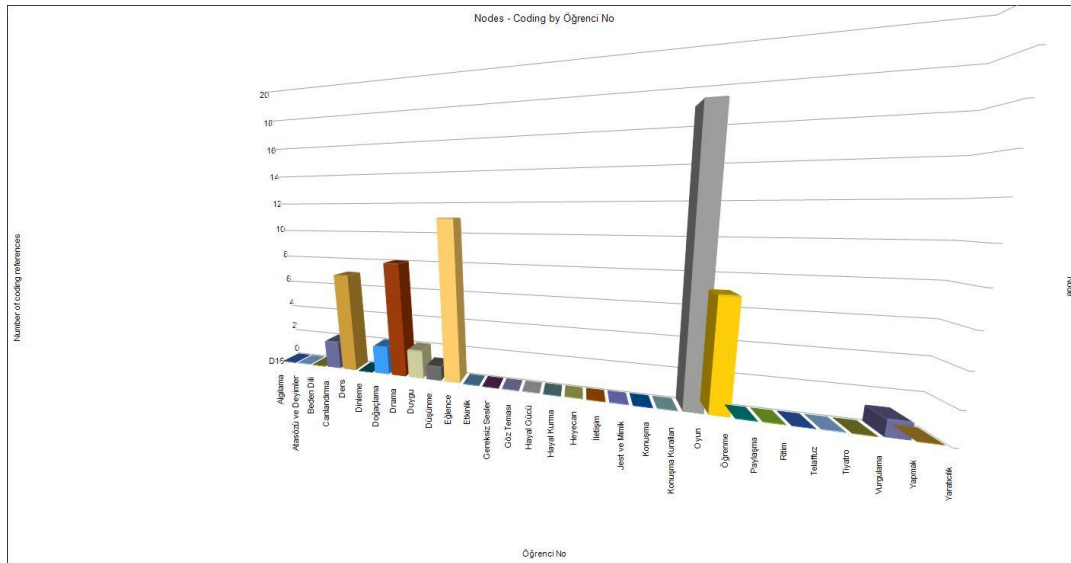


etmektedir. Buradan hareketle süreci beceriler temelinde algılamayan D15 kodlu katılımcının akademik başarısının da yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Grafik 29, D16 kodlu katılımcının günlüğünden hareketle tespit edilen süreç algısını yansıtmaktadır.

Grafik 29

D16 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı



Grafik incelendiğinde D16 kodlu katılımcının süreci ağırlıklı olarak oyun, eğlence ve öğrenme olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Bu üç kavramın devamında ise drama, ders ve duygu gelmektedir:

Artık drama dersi benim için çok özel bir ders oldu. Bu dersteki oyunlar bambaşka geliyor, oyunlar eğlendirirken öğretiyor ve bizim bilmediğimiz duygularımızı ortaya koyuyor (09/04/2013).

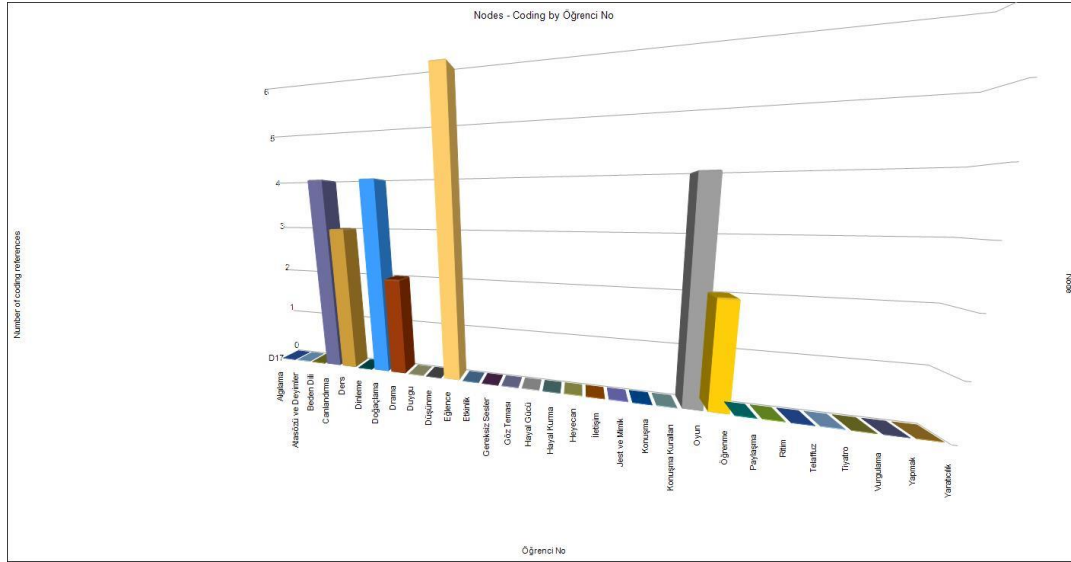
Bu derste kendimle ilgili daha da açıldığımı hissettim (14/05/2013)

D16 kodlu katılımcının dinleme becerisine yönelik akademik başarısının süreç sonucunda 31 puan, konuşma becerisine yönelik akademik başarısının süreç sonucunda 10 puan artış göstermesi (bk. Grafik 13), süreç algısının akademik başarısını yansıttığına işaret etmektedir. Buradan hareketle süreci beceriler temelinde algılamayan D16 kodlu katılımcının akademik başarısının da ortalama düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Grafik 30, D17 kodlu katılımcının günlüğünden hareketle tespit edilen süreç algısını yansıtmaktadır.

Grafik 30

D17 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı

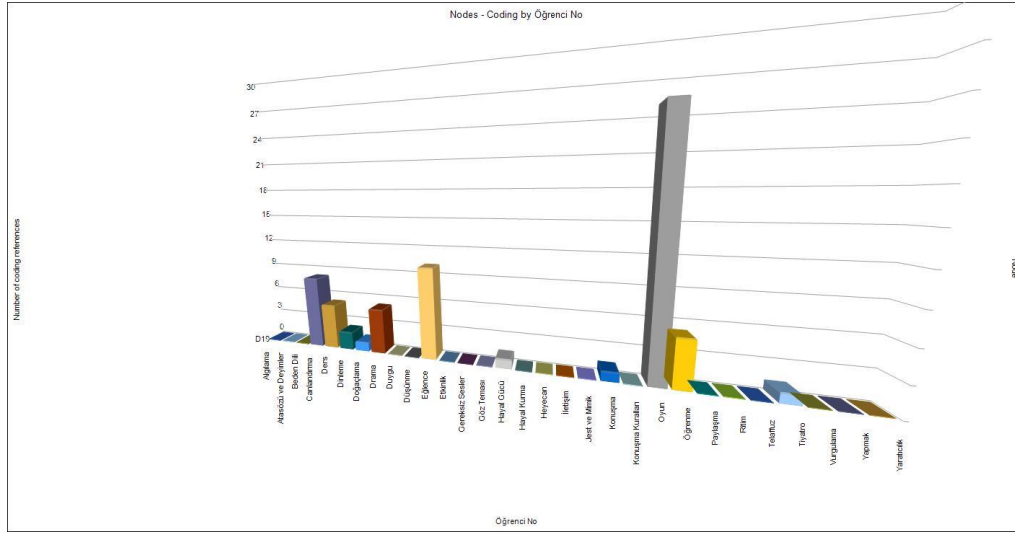


Grafik incelendiğinde D17 kodlu katılımcının süreci ağırlıklı olarak eğlence, oyun ve canlandırma olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Bu üç kavramın devamında ise doğaçlama, ders ve öğrenme gelmektedir.

D17 kodlu katılımcının dinleme becerisine yönelik akademik başarısının süreç sonucunda 45 puan, konuşma becerisine yönelik akademik başarısının süreç sonucunda 27 puan artış göstermesi (bk. Grafik 13), süreç algısının akademik başarısını yansıttığına işaret etmektedir. Buradan hareketle süreci beceriler temelinde algılamayan D17 kodlu katılımcının akademik başarısının da ortalama düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Grafik 31, D18 kodlu katılımcının günlüğünden hareketle tespit edilen süreç algısını yansıtmaktadır.

Grafik 32

D19 Kodlu Katılımcının Süreç Algısı

Grafik incelendiğinde D19 kodlu katılımcının süreci ağırlıklı olarak oyun, eğlence ve canlandırma olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Bu üç kavramın devamında ise drama, ders ve öğrenme gelmektedir:

Bu derste stratejilerimiz gelişti hayal gücümüz gelişti (05/03/2013)

Ben bu derste kendimin iyi bir okuyucu ve güzel hikâye yazdığımı anladım (09/04/2013).

İlk haftalar bir derste bayağı oyun oynuyorduk şimdi ise bir derste en fazla 4 oyun oynuyoruz ama dersler böyle de zevkli oluyor (21/05/2013).

D19 kodlu katılımcının dinleme becerisine yönelik akademik başarısının süreç sonucunda 47 puan, konuşma becerisine yönelik akademik başarısının süreç sonucunda 26 puan artış göstermesi (bk. Grafik 13), süreç algısının akademik başarısını yansıttığına işaret etmektedir. Buradan hareketle süreci beceriler temelinde algılamayan D19 kodlu katılımcının akademik başarısının da yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

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

5.1. Sonuç

Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması amacıyla yaratıcı drama temelli bir model üzerine oluşturulan bu araştırma, 19 deney grubu, 18 kontrol grubu katılımcısıyla gerçekleştirilmiştir. Okul içerisinde oluşturulan yaratıcı drama atölyesinde gerçekleştirilen 56 saatlik atölye süreci sonucunda elde edilen yorumlardan çıkarılan sonuçlar, öncelikle çocukların oyun oynama alışkanlıklarıyla ilişkilendirilmelidir.

Alınan verilerden hareketle deney ve kontrol grubu katılımcılarının sosyal düzeylerinin yakın ölçekte olduğu görülmektedir. Katılımcıların ağırlık verdikleri sokak oyunlarından hareketle katılımcıların takım çalışmasına dayanan nesne oyunlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda deney grubundan farklı olarak nesnesiz takım oyunlarının da sıklıkla tercih edildiği, fakat her iki grupta da nesne temelli takım oyunlarının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılardan hiçbiri, rol modeline dayanan herhangi bir dramatik oyundan söz etmemiştir. Bu sebeple hazır kurallı ve materyalli oyunların katılımcılar tarafından çoğunlukla tercih edildiği sonucunu çıkarmak mümkündür.

Oyun gibi ontolojik boyutu olan bir kavrama yönelik olarak coğrafi bakımdan aynı mekânı paylaşan katılımcılardan birbirinden farklı cevaplar gelmemesi muhtemel ve öngörülebilir bir sonuçtur. Bununla birlikte masal, ninni, destan gibi kolektif bellek ürünlerinde yer alan varyantlaşma, oyunlar için de geçerlidir; fakat her iki katılımcı gruptan da bilinen herhangi bir oyunun varyantına dönük sonuç alınamamıştır.

Katılımcıların bildikleri oyun türlerine bakıldığında dikkat çeken bir diğer unsur, oyun algısının açık mekândan kapalı mekâna geçişine yönelik değişiminin deney ve kontrol grubunda yer almamasıdır.

Katılımcıların oyun algılarının süreç boyunca eğlence aracından eğitim aracına doğru değiştiği görülmektedir. Bu durum, araştırmacının Eğitsel Oyunlar başlığı altında yer verdiği “Eğitsel oyunlar, kurallar çerçevesinde tasarlanan, kazanıma yönelik yapılabirlik içeren oyunlardır.” tanımını destekler niteliktedir. Öğrenci günlüklerinden hareketle, deney grubu katılımcılarının aldıkları yaratıcı drama temelli eğitim sürecinin oyun alışkanlıklarına süreç dışında da katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarına yönelik uygulanan ön test ve son testlerden hareketle yaratıcı drama temelli model uygulamasının sonuçları hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür. Deney grubu, ön test sonucunda konuşma becerisi bağlamında kontrol grubundan oldukça düşük bir akademik başarıya sahip olmuş, son testte ise bu tablo tam tersine dönmüş, deney grubu katılımcılarının konuşma becerisine yönelik akademik başarıları büyük oranda artmıştır. 54 saatlik atölye süreci sonucunda deney grubu katılımcılarının konuşma becerilerindeki akademik ilerleme, iki grup arasındaki 22,54 puanlık farklılıkla göstermektedir.

Dinleme becerisi ekseninde süreç değerlendirildiğinde, ön test sonucunda deney ve kontrol gruplarının birbirine yakın düzeyde akademik başarıya sahip olduğu görülmüştür. Süreç sonunda ise deney grubunun dinleme becerisine yönelik akademik başarıları büyük oranda artarken kontrol grubunda ön teste nazaran bir değişme ve gelişme kaydedilememiştir. Her iki durumu katılımcı günlükleri, gözlem formları ve raporör günlüğü aracılığıyla tespit etmek mümkündür. Bununla birlikte deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların her iki beceriye yönelik akademik başarıları karşılıklı değerlendirildiğinde konuşma becerisinin dinleme becerisine kıyasla daha geride olduğu görülmektedir.

Katılımcı günlükleri, süreç boyunca katılımcılar tarafından doldurulmuş ve süreç sonucunda 3 alan uzmanı tarafından nitel analize tabi tutulmuştur. Günlüklerde konuşma becerisine yönelik anahtar kelimelerin kullanım biçimine bakıldığında katılımcıların konuşma becerisini “fark etmek” ve ağırlıklı olarak “öğrenmek” fiiliyle birlikte ele aldıkları görülmektedir. Bu durum, konuşmanın bilindiği var sayılan bir beceri olmadığını, gelişime açık olduğu hipotezini doğrular niteliktedir.

Dinleme becerisinin katılımcı günlüklerine yansması ise algılama, dinleme, doğaçlama, duygu, düşünme, hayal gücü ve anlama kelimeleri aracılığıyla olmuştur. Katılımcıların dinleme becerisine yönelik olarak algılarının konuşma becerisinden ayrı olmadığı, günlüklerden anlaşılmaktadır. Dinleme becerisi, konuşma becerisi için bir ön şart yahut konuşmaya hazırlayıcı beceri olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcı günlüklerinde tercih edilen anahtar kelimelerden hareketle, süreci beceriler temelinde algılayan katılımcıların akademik başarısının da yüksek olduğunu, buna karşılık süreci oyun ve eğlence olarak ifadelendiren katılımcılara sürecin bilişsel boyutunun ilk gruba kıyasla daha düşük oranda ulaştığını söylemek mümkündür.

5.2. Öneriler

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

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yaratıcı drama alanı, Tablo 1’de görüldüğü gibi üzerinde sıklıkla çalışılan alanlardan biri olmakla birlikte içerisinde en çok kavram karmaşası barındıran alanlardan birisidir. Bu sebeple araştırmaların kavram karmaşasından arınması, birinci temel şart olmalıdır. Literatür; dram, drama, dramatizasyon, yaratıcı drama kavramlarında uzlaşmak istiyorsa bu kavramların tiyatral ve felsefi temelini eğitsel tanımlar yaparken dikkate almalıdır.

Bu araştırma, dinleme ve konuşma becerisini temel alan bir model önerisi üzerine temellendirilmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan okuma ve yazma becerilerine de dönük veriler alınması, süreçte diğer iki beceriye de yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine yönelik tasarlanacak bir model önerisi bu araştırmanın devamında gerçekleştirilecek önemli çalışmalardan birisi olacaktır.

Özellikle gruplaşmanın yoğunlaştığı 12-14 yaş grubu öğrencilerinde nesne oyunlarına yönelimin fazlaca olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, nesne oyunları, kurallarını beraberinde getirir ve esneklik sağlamaz. Dolayısıyla yaratıcılık ve nesne oyunları ilişkisi, üzerinde çalışılması gereken önemli konulardandır.

Katılımcıların özellikle ilk haftalarda ikinci aşama olan doğaçlama aşamasına geçişte yaşadıkları sıkıntı ve oyun aşamasında kalmak istemeleri, katılımcı günlükleri ve görsel

kayıtlarda kendisini göstermektedir. Bu durumun katılımcı tarafından geliştirilen bir yaratma kaygısı refleksi olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın devamında ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilecek atölyelerde yaratma kaygısına yönelik tespit çalışmalarına literatürde oldukça ihtiyaç vardır.

Araştırmacılara yönelik bir diğer öneri, yaratıcı drama teknikleri üzerinedir. Literatürde yer alan birçok etkinlik, teknik adı altında yaratıcı drama yöntem çatısı altında yer almakta, psikodrama, sosyodrama gibi özel eğitim gerektiren alanlara yönelik teknikler dahi yaratıcı drama yöntemine dâhil edilerek bir teknik karmaşası yaşanmasına neden olmaktadır. Bu alana yönelik olarak gerçekleştirilecek bir tasnifleme ve aşamalandırma çalışmasına literatürde ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2.2. Ana Dili Eğitimcilerine Yönelik Öneriler

Türkçe dersi; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin eşlenik olarak ilerlediği bir derstir. Öğrenci, dersi zaten bildiğine dayanan tehlikeli bir hazırbulunuşlukla gelir ve bu durum, öğrencinin dersin önemini anlamasını engelleyebilmektedir. Bu durumda gerçek yaşam durumlarıyla dil dersini yakınlaştırmak gerekmektedir. Yaratıcı drama yöntemi, gerçek yaşam durumlarını tasarlamada öğretmene fazlasıyla yardımcı olabilecek bir yöntemdir. Türkçe öğretmenlerinin özellikle dinleme ve konuşma becerisinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli atölyeler gerçekleştirilmesi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin eşlenik ilerlemesini sağlayabilecektir. Bu anlamda araştırmanın sonunda yer alan model önerisi, yardımcı olabilecek niteliktedir.

Ana dili eğitimcileri, lisans eğitimleri süresince 1 dönem boyunca “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” isimli 4 kredilik dersi almaktadırlar. Bu dersin kapsamı, yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinin kuramsal kısmını tanıtmak için yeterli olmakla birlikte uygulama aşaması için aynı durum geçerli değildir. Bu sebeple ana dili eğitimcileri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen Yaratıcı Drama kurslarına da yönlendirilmelidirler.

5.2.3. Ders Materyali Hazırlayıcılarına Yönelik Öneriler

Ders materyali; sadece kitap olmaktan çıkarak görsel ve işitsel materyal olarak düşünülmelidir. Bu sebeple yaratıcı drama temelli model önerilerini içeren ders materyallerinin ve çalışma kâğıtlarının eğitim ortamında bulunması, dil eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır.

5.2.4. Lisans/Lisans Üstü Eğitim Veren Kurumlara Yönelik Öneriler

Yaratıcı drama yöntemi, ders kitaplarından okunması yoluyla yeterince etkin biçimde edinilemeyecek bir yöntemdir. Bu sebeple üniversitelerin özellikle eğitim fakülteleri bünyesinde Yaratıcı Drama dersine yer vermesi ve bu 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.

5.2.5. Eğitim Kurumu Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Drama etkinliklerinde tercih edilen mekân etkinlik sürecini etkilemektedir. Bu sebeple sınıf ortamından ziyade en az görsel unsura dayanan ve rahat hareket etmeyi esas alan düzenlemeye sahip sınıflar kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı dramanın geleceği: neler yapılabilir?, Ömer Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar*. Naturel Yayıncılık. Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2010). Türk eğitim sisteminde yaratıcı drama öğretmeni yetiştirme sorunsalı., Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Ahmad, S. Rozimela, Y. (2013, September). Teaching speaking by using mini musical drama to improve senior high school students' speaking performance. *Journal of English Language Teaching*. 2(1). p. 336-345.
- Akar, R. (2000). *Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi: Dorothy Heatcote'un uzman rolü yaklaşımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akgün, T. (2012, Ocak). Felsefi düşüncede yaratma problemi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 6 (11) : 69-96
- Alcock, R. (1967). *Kısa dünya edebiyatı tarihi*. (1. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- All Different All Equal, (2012). <http://eng.synergy-net.info/default.cfm?obj=189>, 20 Ekim 2012 tarihinde alındı.
- Allport, G. W. (1954). The historical background of modern psychology., G Lindzey (Editor). *The Handbook of Social Psychology*.
- Altınay, D. (2009). *Psikodrama*. (1. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- And, M. (2007). *Oyun ve bugü: Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arıkan, Y. (2011). *Açıklamalı tiyatro sözlüğü ve kılavuzu*. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Arwood E. L., Kaakinen, J. (2009, Jun). Simulation based on language learning (Simball): The model. *International Journal for Nursing Education Scholarship*. 6 (1).
- Ataman, Müjdat. (2009). *Türkçe dersinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Axline, V. M. (1989). *Play therapy*. London: Churchill Livingstone.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2003). Okullarda drama ve tiyatro eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (37), 13-15.
- Aytaş, G. (2009). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. (1. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aytekin, A. (2011). Görsel Sanatlar Eğitiminde Yaratıcı Eylem Bağlamında Sevgi Eğitimi. <http://www.narsanat.com/wp-content/uploads/2011/09/g%C3%96rsel-sanatlar-e%C4%9e%C4%B0t%C4%B0m%C4%B0nde-yaratıcı-eylem-ba%C4%9elamında-sevg%C4%B0-e%C4%9e%C4%B0t%C4%B0m%C4%B0.pdf> adresinden 11 Kasım 2013 tarihinde alınmıştır.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi: Ankara.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1938). *Toplu tedris*. (Öğretmen Kitapları). İstanbul: Sebat Basımevi.
- Barın, M. (1997). *Dinleme konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulanışı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Boratav, P. N. (1973). *100 soruda Türk folkloru*. İstanbul.
- Bowell, P., Heap, B. (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton.
- Brouillette, L. (2012). Advancing the speaking and listening skills of K-2 english language learners through creative drama, *TESOL Journal*, 3(1), p. 138-145.
- Brumfit, C. Finocchiaro. (1987). *The functional-notional approach: from theory to practice*. England: Oxford University Press.
- Bulut, S. (2013). *Çocukların hakları var: Anne ben yapabilirim*. (1. Baskı). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.

- Burak, İ. (2005). *Yapabilirim*. (1. Baskı). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Cay, D. F. (1966). *Curriculum: design for learning*. USA: The Bobs-Merrill Company.
- CNN, (2012). 10 Ağustos 2012 tarihli reklam kuşağı. <http://www.youtube.com/watch?v=g0DyH27nNNI>. 26 Şubat 2013'te alındı.
- Council of Europe. (2002) *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment case studies*. Strasbourg.
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Curtis, H.S. (1916). *Education through play*. New York: Macmillan.
- Çağlayan, N. (2009). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleyerek anladıklarını yazılı anlatıma aktarma becerilerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çakır, B. (2008). *Anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Çankaya, S., Karamete, A. (2008, Aralık). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2). ss. 115-127.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çellek, T. (2002, Mart). Yaratıcılık ve eğitim sistemimizdeki boyutu. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. S. 2. s. 2-4.
- Çoruh, S. (1943). *Okullarda dramatizasyon*. (1. Baskı). Bursa: Ankara Kitabevi.

- Dalkılıç, N. U. (1995). *Anaokuluna devam eden 60–72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- De La Cruz, R. (1995). *The effects of creative drama on the social and oral Language skills of children with learning disabilities*, PhD Thesis, Illionis State University, United States.
- Demir, N. (2010). *Türk manileri*. (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demir, Ö., Acar, M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demirel, Özcan. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, K., Uysal, B., (16-18 Aralık 2010). *Yabancılar Türkçe öğretiminde işlevsel kavramsal yaklaşım temelli bir izleni önerisi*, III. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, İzmir.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dougill, J. (1987). *Drama activities for language learning*. London: Macmillian Publishers.
- Dörger, D., Wolfgang, N. (2003). Türkiye’de 1993 drama etkinliklerimiz., (Edit. İnci San), Drama ve Öğretim Bilgisi: V. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri Atölye ve Konferans Etkinlikleri. Naturel Yayınları. Ankara.
- EARGED, 2010. *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. Ankara.
- Ediskun, H. (1958). *Okulda sahne çalışmaları*. (1. Baskı). İstanbul: İd Yayınları.
- Edmondson, C. (2009). *Yapabilirim*. (1. Baskı). İstanbul: Arion Yayınları.

- Eğitmen, A. (2010). Yaratıcı dramının bir ögesi: lider., (Edit. Ömer Adıgüzel), *Yaratıcı Drama 1999-2002 Yazılar*. Naturel Yayınları. Ankara.
- Erdem, E. (2006). *İlahi ezelilik ve yaratma sorunu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı / Din Felsefesi Bilim Dalı, Ankara.
- Erikson, E. (1982). *Childhood and Society*. Granada: Granada Publishing.
- Fanny y Alexander, (2012, Oct). <http://www.fronterad.com/?q=fanny-y-alexander-o-poderes-representacion>, 12 Ocak 2012’de alınmıştır.
- Ficker, P. (1940). *İş esaslarına uygun öğretim usulleri*. (Çev. Hıfzırrahman Raşit Öymen). Ankara: Ankara Basımevi.
- Florey, L. Greene, S. (2008). Play in middle childhood. In L. Diane Parham, Linda Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children*. (pp. 79-299). Mosby, USA.
- Freeman, J. (2007). *Once upon a time*. London: Libraries Unlimited.
- Friedman, T. (2000). *Lexus and olive tree*. Anchor Books.
- From character to personality. (1999, Dec). *APA Monitor*, 30 (11). <http://www.apa.org/monitor/dec99/ss9.html> 22 Ağustos 2000’de alınmıştır.
- Frost, J., (1985). When children play. *Association for Childhood Education International*.
- Frost, J. (2001). *Play and child development*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, (2010). Engelliler İçin Resim Yarışması, <http://gazi.edu.tr/duyurular/yapabilirim.jpg>, 20 Ekim 2010’da alındı.
- Golladay M., Knutson, C. (2003). *Alfonso X’s book of Ggames*. <http://www.u.arizona.edu/~smusser/ljtranslation.html>, 20 Ocak 2012’de alındı.
- Gombrich, E. H. (2009). *Sanatın öyküsü*. (Çev. Erol Erduran, Ömer Erduran). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Güner, H., Sarı, A. (2008). Bilim tarihi üzerine bir tiyatro örneği: çünkü bilim yılmamaktı, 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi. Ankara
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(15), 123 - 148
- Güneş, H. (2003). *Çocuk oyunları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Heathcote, D., Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. USA: Heinemann.
- Henry Ford, (2013, Dec). <http://www.aryanlegacy.net/portfolio/detail/henry-ford/>, 20 Aralık 2013'te alınmıştır.
- Hertzberg, M. L. (1999). *How does educational drama enhance children's language and literacy development?*, PhD Thesis, University of Western Sydney, Sydney.
- Hodgson, J. (1972). (Editor). *The uses of drama*, London: Eyre Methuen.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. London: Longman.
- Hutton, E., Sundar, S. (2010). Can video games enhance creativity? Effects of emotion generated by dance dance revolution. *Creativity Research Journal*, 22(3), 294–303.
- İşleyen, E. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk edebiyatı dersinde drama yönteminin öğrencilerin ders başarısına katkısı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kao, S., O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Greenwood Publishing Group
- Kara, Ö. T. Dramanın ilk uygulayıcıları: Türk şamanları. *Turkish Studies*. V. 5/2. Spring 2/10
- Kara, Ö.T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kazancakis, N. (1971). *Kayalı bahçe*. (Çev. Ahmet Angın). İstanbul: İstanbul Kitapçılık
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Khorl, A. (1996). *Creating dramatic scene work for literature in a secondary language arts classroom*, PhD Thesis, The University of Maine.
- Kincaid, P. Westerlund, K. (2009). Simulation in education and training. *Winter Simulation Conference*. p. 273-280
- Koç, K. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramayla dramatizasyonun karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil öğretiminde drama yönteminin etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kotzé ve diğ. (2009). *Creativity and HCI: From experience to design in education*. New York: Springer.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında dramatizasyonun etkisi*,. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kristiansen, A. (2011). *Planning process drama can drama and learning styles improve education?*, <http://rudar.ruc.dk/handle/1800/6474>, Erişim Tarihi 07/07/2011.

- Kur'an-ı Kerim, (Haz. Karaman ve diğ.), Kur'an Meali, <http://kuran.diyaret.gov.tr/Kuran.aspx#1:1>, 07/02/2012'de alındı.
- Land, G., Jarman, B. (1992), *Breakpoint and beyond: mastering the future today*. London: Harpercollins Publishers
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (Sevgi teması örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Maley, A., Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning*. Cambridge Handbooks. New York.
- Maley, A., Duff, A. (1987). *Drama techniques in language learning: A resource book of communication activities for language teachers*. USA: Cambridge Handbooks for Language Teachers.
- Mallinod, J. M. Erken çocukluk kitaplığı: Yapabilirim!. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Manço, B. (2008). Kara sevda. http://www.youtube.com/watch?v=mIz_R13bAF4. 26 Şubat 2011'de alınmıştır.
- Marschke, R. (2004). *Creating contexts, characters, and communication: Foreign language teaching and process drama*. Centre for Innovation in Education.
- May, R. (2012). *Yaratma cesareti*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- McCaslin, M.; Good, T. (1996). *Listening in classroom*, USA: Harper Collins College Publishers.
- MEB (1968). *İlkokul Programı*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (1951). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (2006a). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- MEB, (2006b). *Ortaöğretim Spor Liseleri Eğitsel Oyunlar Dersi 12. Sınıf Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Mitchell, E.D., B.S. Mason (1948). *The theory of play*. New York: A.S. Barnes.

- Moore, M., Russ, S. (2008) Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20, 427-436.
- Moyles, J. R. (1991). *Just playing?* Open University Press: Philadelphia
- Nişanyan, S. (2013). *Oyuncak maddesi*. <http://www.nisanyansozluk.com/?k=%C3%B6bek>, 11 Ekim 2013'te alınmıştır.
- Nutku, Ö. (2001). *Dram sanatı: tiyatroya giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- O'Hara, M. (1984). Drama in education: A curriculum dilemma. *Theory into practice*, 23(4), 314-320.
- OECD, (2013). *Pisa 2012 Results: What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2009). *PISA final report*, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/46669214.pdf>, 11 Haziran 2011'de alındı.
- Okvuran, A. (2010). Çocuk eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması, Ömer Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. (1. Baskı.). Ankara: İmge Kitabevi
- Oruç, K. (2013). *Drama ve okul tiyatrosu*. İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- Ömeroglu, E. (1990). *Anaokuluna Giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı dramının etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk çocuk oyunlarında fonksiyonel oyuncu ebe. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), s. 481-492.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özen, Z. (2011). *Dorothy Heatcote'un yaratıcı drama yaklaşımları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgür, İ. (2006). *Konuşma bozukluğu ve sağaltım*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Öztürk, A. (2010a). Yaratıcı dramada müziğin kullanımı. Ömer Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Öztürk, Ali. (2010b). Eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım: yaratıcı drama. Ömer Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Paksoy, E. (2008). *The effects of process drama on enhancement of self-esteem and oral skills in English language classroom*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pendzik, S. (1988). Drama therapy as a form of modern shamanism. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 1988(84).
- Plot Me No Plots: Theatre in University Language Teaching, <http://www.maldura.unipd.it/theatreandlanguageteaching/index.html>, Erişim Tarihi 17.01.2013.
- Plsek, P. (1996). Working paper: Models for the creative process by Paul E. Plsek. <http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>, Erişim Tarihi 11 Kasım 2013.
- Robinson, K. (2003). Yaratıcılık: aklın sınırlarını aşmak. (Çev. Nihal Geyran Koldaş). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Rogers, C., Sawyers, D. J. (1992). *Play in the lives of children*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sağlam, T. (1997). *Eğitimde drama ve Türk çocuklarının ritüel nitelikli oyunlarının eğitimde dramada kullanımı*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sağlık, Ş. (2012). Kemal Tahir’de kavramsal ve eleştirel düşünme yöntemi. *Hece*. 16(181).
- San, İ. (1999). Türkiye’de eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının gelişimi. Ömer Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar. Tamer Levent’e armağan*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

- San, İ. (2006a). Sanatta yaratıcılık, oyun, drama. Ömer Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (2006b). Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro. Ömer Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- 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.
- Saraç, G. (2007). *Çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Selvi, K., Öztürk, A. (2010). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Fen Öğretimi. *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar*. Edit. Ömer Adıgüzel, Naturel Yayıncılık, Ankara
- Serious Games Initiative, (2011). <http://www.seriousgames.org/>, 11 Kasım 2011’de alındı.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shu, J. (2012). Teacher as actor: Future english teachers’ training in the natural approach using drama. www.griffith.edu.au/data/asset/pdf/file/0009/381843/07-Article-7-Shu-FINAL.pdf, Erişim Tarihi 16 Ağustos 2012.
- Soytürk, M. vd. (2012). 9-11 yaş grubu çocuklarının temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinde yaratıcı dramanın etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 42-55.
- Sönmez, K. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarında yaratıcı drama yoluyla işlenebilecek metinlerin çözümlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Stanislavski, K. (2011). *Sanat yaşamım*. Çev. Suat Taşer. İstanbul: Agora Kitaplığı.

- Stanislavski, K. (2012). *Bir aktör hazırlanıyor*. Çev. Osman Akınhay. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Synder-Greco, T. (1983). The effects of creative dramatic techniques on selected language functions of language disordered children. *Children's Theatre Review*. 32, 12-13.
- Şahin, C., Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *ZfWT*. 4(3):
- Şener, S. (2003). *Yaşamın kırılma noktasında dram sanatı*. Ankara: Dost Yayınları.
- Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- TDK, (2013). Yaratıcılık maddesi, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.53009d0701f057.34503720 adresinden 16.02.2013 tarihinde alındı.
- Tebliğler Dergisi, (1974), 15.7.1974. s.1797
- Tidyman, W., Butterfield, M. (1959). *Teaching the language arts*. London: McGraw Hill Book Company.
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı drama. *Pivolka*. 3 (15), 10-12.
- Tuttle, C., Paquette, P. (1991). *Thinking game: To play with your childs*. Los Angeles: Lowell House.
- Türer, A. (13-15 Mayıs 2010). 1948-1968-1995 ilkokul ve 2006 ilköğretim okulu programlarının bu programlara yansıyan eğitim düşüncesi açısından değerlendirilmesi. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi.

- Türkçapar, H. (2007). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve uygulama*. (1. Baskı). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Uysal, B. (2009). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ekseninde Türkçe öğretimi programları ve ders kitaplarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ünalın, Ş. (2003). *Kişisel gelişim teknikleriyle sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2007). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Üstündağ, T. (2010). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar*. Edit. Ömer Adıgüzel, Naturel Yayıncılık, Ankara
- Vessels, J. (2005). Koko ve sevgili dostu kedi yavrusu. *Bütün Dünya Dergisi*. *Başkent Üniversitesi Yayınları, Ankara*.
- Wagner, B. J. (1976). Drama as a learning medium: national education association. Washington D.C. ERIC ED130 362
- Webster, (2012). Creativity, <http://www.merriamwebster.com/dictionary/creativity?show=0&t=1378930270>, 12 Mart 2012'de alınmıştır.
- Widdowson, H. G. , (1981). Aspects of language teaching. Oxford: Oxford University Press
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.
- Wilt, M. E. (1998). A study of teacher awareness of listening as a factor in elementary education. *Journal of Educational Research*, 43 (8).
- Winnicott, D.W. (1998). *Oyun ve gerçeklik*. (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis Yayınları, İstanbul.
- Wright, L. (1984). A theory of instruction for the leader of drama. *Children's Drama Review*, 33, 17-22.

- Yalçın, A., Aytaş, G. (2002a). *Tiyatro ve canlandırma: sahneleme bilgileri*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yalçın, A., Aytaş, G. (2002b). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının I. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yes We Can, (2012, Nov). [http://en.wikipedia.org/wiki/Yes_We_Can_\(slogan\)#Slogan](http://en.wikipedia.org/wiki/Yes_We_Can_(slogan)#Slogan), 21 Kasım 2012'de alınmıştır.
- Yeşilyurt, E. (2011). *6. sınıflarda yapım eklerinin öğretimine yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları. Ankara.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, T., (2000), *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile diksiyon becerileri kazandırmaya ilişkin bir model önerisi yaklaşımı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Zengin, R. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırmalar*. İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Zipes J. (2004). *Speaking out: storytelling and creative drama for children*. London: Routledge.
- Zweig, S. (1949). *Yaratıcılığın sırrı*. (Çev. Melahat Özgü). İstanbul: Remzi Kitabevi.

EK 1: KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME GÖZLEM FORMU**Öğrenci No:****Cinsiyet:**

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Konuşma Kurallarını Uygulama					
1.1	Konuşurken nefesini ayarlar.					
1.2	Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.					
1.3	Uygun yerlerde vurgulama yapar.					
1.4	Uygun yerlerde tonlama yapar.					
1.5	Tekrara düşmeden konuşur.					
1.6	İşitilebilir bir sesle konuşur.					
1.7	Dinleyicilerle göz teması kurar.					
1.8	Kelimeleri doğru telaffuz eder.					
1.9	Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.					
1.10	Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.					
2	Konuşmada İçerik ve Anlatım					
2.1	Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.					
2.2	Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.					
2.3	Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.					
2.4	Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.					
2.5	Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.					
2.6	Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.					
2.7	Odak noktasından sapmadan konuşur.					
2.8	Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.					
2.9	Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.					
2.10	Konuşmasını belirlenen sürede ve uygun ifadelerle sona erdirir.					
2.11	Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.					
	TOPLAM					

EK 2: DİNLEME/İZLEME BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME GÖZLEM**FORMU****Öğrenci No:****Cinsiyet:**

		1	2	3	4	5
1	Dinleme Kurallarını Uygulama					
1.1	Başkalarını rahatsız etmeden dinler.					
1.2	Konuşmacının sözünü kesmeden dinler.					
1.3	Soru sormak veya görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.					
2	Dinlenenin Anlama ve Çözümleme					
2.1	Dinlediklerinde yer alan bileşenleri (olay, yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu) belirler.					
2.2	Dinlediklerinde yer alan anahtar kelimeleri belirler.					
2.3	Dinlediklerine ilişkin yazılı veya sözlü sorular oluşturur.					
2.4	Dinlediklerine ilişkin soruları yazılı veya sözlü cevaplar.					
2.5	Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.					
2.6	Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.					
2.7	İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.					
2.8	Dinlediklerinde yer alan olay, duygu, düşünce ve hayalleri kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak yorumlar.					
2.9	Dinlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.					
2.10	Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.					
2.11	Dinlediklerinde geçen kelimeleri cümle içinde kullanır.					
2.12	Dinlediklerinde geçen deyim ve atasözlerini bir bağlam içinde kullanır.					
2.13	Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.					
2.14	Dinlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.					
2.15	Dinlediklerinin odak noktasını belirler.					
2.16	Dinlediği metne bağlama uygun farklı başlıklar bulur.					
2.17	Dinlediklerini mantık akışı içinde özetler.					
2.18	Dinlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.					
2.19	Dinlediklerinde yer alan sorunlara farklı çözümler üretir.					
3	Dinlediklerini Değerlendirme					
3.1	Dinlediklerini içerik yönünden değerlendirir.					
3.2	Dinlediği kişiyi sesini etkili kullanma yönünden değerlendirir.					
3.3	Dinlediği kişiyi beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.					
	TOPLAM					

EK 3: DİNLEME TESTİ

Değerli öğrenci,

Yaratıcı drama ve Türkçe eğitimi alanında çalışan bir araştırmacı olarak dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli bir atölye çalışması hazırlamaktayım. Atölye uygulamasında beraber çalışmayı planladığım sizlerin bu testi tam ve doğru doldurmanız, planladığım etkinliklerde dikkat etmem gereken noktaları bana göstermeye yardımcı olacaktır. Vereceğiniz bilgiler, sadece atölye planının geliştirilmesi için kullanılacak, hiçbir takdirde akademik olmayan bir platformda paylaşılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Başak Uysal

Gazi Üniversitesi

1. TEST

Koko ve Sevgili Dostu Kedi Yavrusu

Bir kedi yavrusu, 150 kiloluk bir gorilin yanında mutlu olabilir mi? Siz bunu en iyisi 13 yaşındaki dişi goril Koko'ya sorun. Doktor Francine Penny Patterson (Fransin Peni Paterson)'a göre Koko, iletişim kurmak için sürekli olarak 500 işaretten yararlanıyor ve işaret dilinde kullanılan 500 sözcüğün anlamını biliyor. İşte Koko, bu biçimde Penny'ye gelip bir kedi istediğini söyledi. Penny ona bir oyuncak kedicik aldı; ama Koko surat astı.

Haziran ayında, Koko'nun yaşadığı çiftliğe üç kedi yavrusu getirildi. Doğumda terk edilmiş bu kedilere, dört buçuk hafta boyunca teriyer cinsi bir köpek bakmıştı. Koko kedileri görür görmez işaretle “Bunları sevdim.” dedi. Üçünü de yakından inceledikten sonra, içlerinden kuyruksuz olan erkek yavruyu alıp ona “Top” adını verdi.

“Sanırım, Koko'nun kuyruksuz bir kediye yeğlemesinin nedeni, bize daha çok benzemesinden kaynaklanıyor.” diyor Penny. Koko, Top'u bacaklarının üstünde yürüyerek taşıyor ve ona annelik yapmaya çalışıyor. Kendisinden hiç korkmayan kedi yavrusunu okşamakla Koko, doğada ve hayvanat bahçelerinde yaşayan gorillerin, yani vejateryen hayvanların küçük hayvanlara karşı göstermiş oldukları nazik hareketleri simgeler gibi.

Top'un Koko'nun kucagında yattığı uysal zamanların dışında, tüm kedi yavrularına özgü bir davranışla, gorilleri ve insanları ısırmaktan hoşlandığı da bir gerçek. Böyle bir davranışa Koko'nun nasıl tepki gösterdiğini mi merak ediyorsunuz? Bazen gülüyor; ama genellikle işaret dilinde “Çirkin.” diyor.

Jane Vessels

National Geographic Magazine

Bütün Dünya Dergisi

1. Etkinlik: Metni dinlerken önemli olduğunu düşündüğünüz noktaları kısaltmalar yaparak not alabilirsiniz.



2. Etkinlik: Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Kedi yavruları, çiftliğe hangi ayda gelmiştir?

- A) Nisan
- B) Mayıs
- C) Haziran
- D) Temmuz

2. İşte Koko, bu biçimde Penny'ye gelip ne istediğini söyledi.

3.

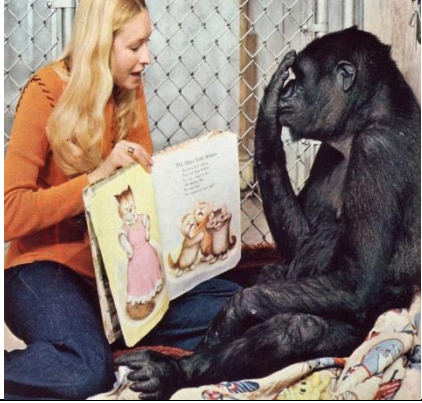
Altı çizili söz grubu yerine, aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A) koşarak
- B) işaret diliyle anlatarak
- C) bağırarak
- D) kızgın bir biçimde

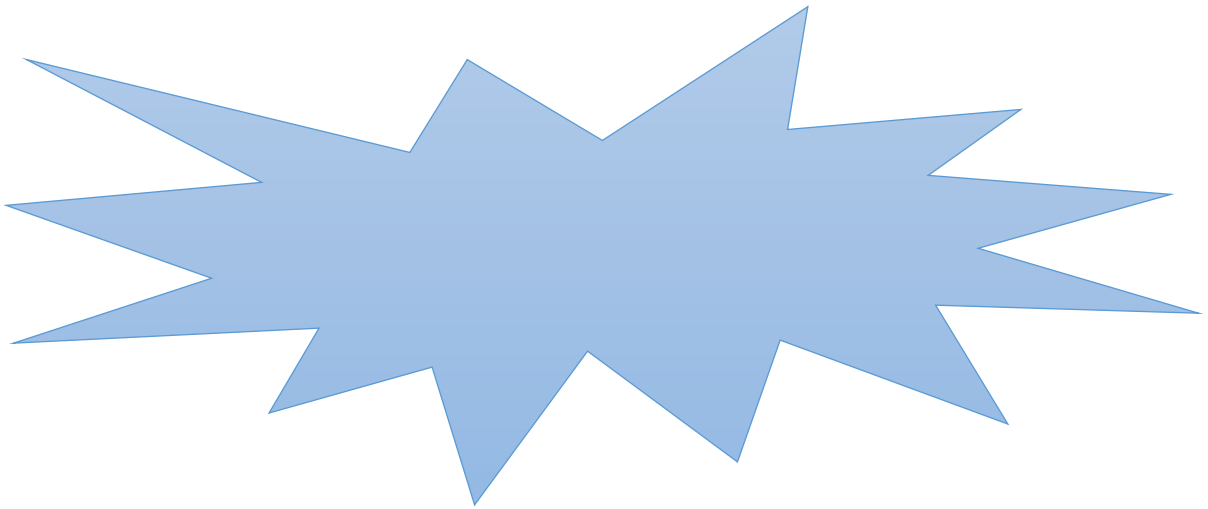
4. Metne göre Koko'nun üç kedi yavrusu içinden kuyruksuz olanı tercih etmesinin sebebi nedir?

- A) Daha sevimli olması
- B) Topa benzemesi
- C) Onu insanlara benzetmesi
- D) Gri renkte olması

3. Etkinlik: Aşağıdaki görseller, dinlediğiniz metindeki hangi şahıs/varlıklara ait olabilir? Bu şahıs/varlıkların isimlerini yazınız.

	
1.	1.
2.	2.

4. Etkinlik: Dinlediğiniz metnin nasıl bir başlığı olmalı? Yazınız.(D.2.17)



5. Etkinlik: Dinlediğiniz metni, metnin kahramanının anlatımını devam ettirerek özetleyiniz.



*O gün, hava yine çok sıcaktı. Çiftlikteki tek goril olarak
açıkçası biraz canım sıkılıyordu. Bir arkadaşım olsun istiyordum.....*

EK 4:**2. TEST****Dinleme/İzleme Metni: Kim 500 Bin İster?***Dinleme/İzleme Metninin Deşifresi*

Sunucu: 5. soru Merve. Üst üste dizilen taşlara belli bir mesafeden bir taşla vurularak oynanan oyunun adı nedir? A, Birdirbir; B, Seksek; C, Dokuztaş; D, İstop.

Yarışmacı: Ya... İstop muydu, Dokuztaş mıydı? Bilmiyorum yani.

Sunucu: 20 saniyeniz kaldı.

Yarışmacı: Dokuztaş mı desem acaba?

Sunucu: 10 saniye Merve, biraz acele etmeniz gerekiyor.

Yarışmacı: İııı

Sunucu: Ya da joker kullanmalısınız en azından.

Yarışmacı: İıı... Yüz... Yüzde elli

Sunucu: Yarı yarıya joker hakkını kullanıyor son anda yarışmacımız Merve Kır değerli seyirciler. Yanlış olan iki cevap seçeneği çıkıyor.

Yarışmacı: Hiçbir katkısı olmadı.

Sunucu: Siz de zaten bunları düşünüyordunuz, değil mi? İki saniye, bir saniye ve süreniz doldu.

Yarışmacı: Dokuztaş!

Sunucu: Maalesef süre doldu ve kaybettiniz.

Yarışmacı: Ya çok üzüldüm. Dokuztaş diyecektim. Son anda söyledim, kabul edemez misiniz?

Sunucu: Yapacak bir şey yok. Süre de önemli bir şey. Hayatımızda zaman çok önemli bir şey. 1000 Lira kazandınız. Doğru cevap, biliyorsunuz, Dokuztaş'tı.

Yarışmacı: Çok teşekkür ederim.

Sunucu: Başarılar diliyorum. Hoşçakalın.

1. Etkinlik: Dinlediğiniz metinden hareketle aşağıdaki soruları cevaplayınız. (D.2.2)

S: İzlediğiniz bölümdeki soru, yarışmacının kaçınıcı sorusudur ?

C:

S: Yarışmacı, hangi joker hakkını kullanmıştır?

C:

S: Üst üste dizilen taşlara belli bir mesafeden bir taşla vurularak oynanan oyunun adı nedir? (D.2.9)

C:

2. Etkinlik: Dinlediğiniz metinden hareketle aşağıda cevaplara uygun soru cümleleri yazınız. (D.2.1)

S:

C: Merve'dir.

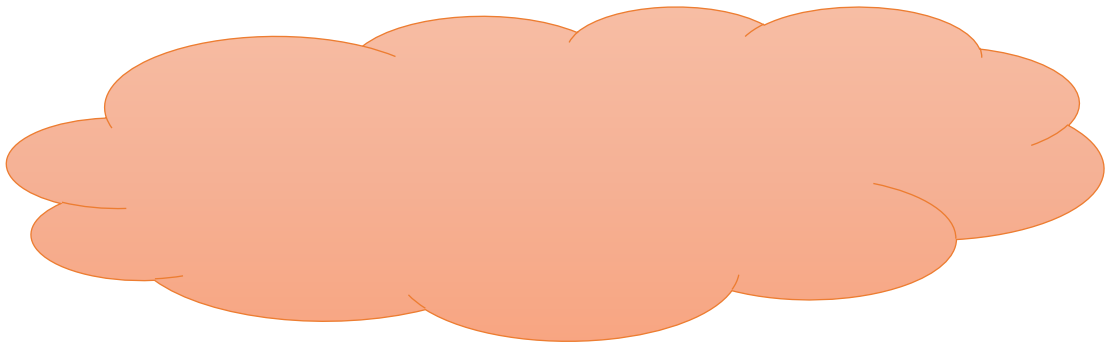
S:

C: Birdirbir, Seksek, Dokuztaş, İstop

S:

C: 30 saniye.

3. Etkinlik: Sunucunun yerinde siz olsaydınız, son saniyede verilen doğru cevabı kabul eder miydiniz? Neden? Yazınız.(D.1.7-D.2.4)



4. Etkinlik: İzlediğiniz bölümde yazı dilinde yer almayan, konuşma dilinde rastlanan gereksiz seslerden tespit edebildiklerinizi yazınız. (D.3.1)

5. Etkinlik: Dinlediğiniz/izlediğiniz bölümden hareketle yarışmacı ve sunucunun her ikisi için seçtiğiniz ifadelerden birini tamamlayınız. (D.3.3)

Yarışmacı bence sesini ve beden dilini etkili kullandı; çünkü

Yarışmacı bence sesini ve beden dilini etkili kullanamadı; çünkü

Sunucu bence sesini ve beden dilini etkili kullandı; çünkü

Sunucu bence sesini ve beden dilini etkili kullanamadı; çünkü

EK 5:

3. TEST

Dinleme Metni: Reklamlar

1. Etkinlik: Reklamları dinleyiniz. Hangi ürün/kurumların reklamları yapıldıysa yanına artı (+) işareti koyunuz.⁶

Kredi Kartı	Makarna	Deterjan	Şampuan	Diş Macunu
Banka	Otel	Hastane	Otomobil	Şarküteri
Çikolata	Kar Lastiği	Vakıf	Seyahat Acentası	Bayram Şekeri
Yatak	Uydu alıcısı	İçecek	GSM Operatörü	Benzin istasyonu
Süpermarket	Telefon	Şampuan	Gazlı İçecek	Giyim Mağazası
Kahve	Televizyon	Balık	Limonata	Duş Jeli

2. Etkinlik: Yukarıdaki tabloda yer alan kelimeleri anlamca ilişkili oldukları kutulara yerleştiriniz.

Gıda	Kozmetik/ Temizlik	Kuruluş	Teknoloji/ Beyaz Eşya	Diğer
------	-----------------------	---------	--------------------------	-------

⁶ Bu etkinlik, Dr. Yusuf Doğan tarafından 2007 yılında tamamlanan “İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları” isimli doktora tezinde yer alan uygulamalardan hareketle yazarından izin alınarak oluşturulmuştur.

3. Etkinlik: 2. etkinlikte oluşturduğunuz kutuların içine ilk tabloda yer almayan anlamca ilişkili 3 yeni kelime ekleyiniz. (D.2.10)

Gıda

- 1.
- 2.
- 3.

Sağlık/Kozmetik

- 1.
- 2.
- 3.

Kurum/Kuruluş

- 1.
- 2.
- 3.

Ev Eşyası/Beyaz
Eşya

- 1.
- 2.
- 3.

EK 6: 4. TEST**Dinleme Metni: Kara Sevda**

1. Etkinlik: Metni dikkatle dinleyiniz ve dinlediğiniz şarkının sözlerinin tamamını yazınız.
(1.9)

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Dinlediğiniz metne hâkim olan duygu nedir?

2. Aşağıdakilerden hangisi, şarkıcının ruh hâlini açıklayan ifadelerden biri değildir?

A) İçi içine sığmayan

B) Mutlu

C) Şaşırmış

D) Duygusal

3. Metinde geçen fiillerden 3 tanesini yazınız ve cümle içinde kullanınız.

Fiil	Cümle

4. Metinde geçen deyimlerden 2 tanesini yazınız ve cümle içinde kullanınız.

Deyim	Cümle

EK 7:**5. TEST****Dinleme Metni: Kardeşin Senden Bir Ses Bekliyor...**

Bugünlerde sıkça duyduğumuz bir sözcük var: Küreselleşme. Dünya küreselleşiyor, yusuvarlak oluyor ve büyükçe bir köye dönüşüyor. Her türlü iletişim ve bildirişim imkânı artık elimizin altında. Peki bu küreselleşmenin bize bir faydası oluyor mu? Doğru şekilde kullananlar için oluyor elbet.

Cengiz Tünay, iletişim ağını kutsal bir amaç için kullanan insanlardan birisi. Aslında 25 yıllık bir gazeteci olan Cengiz Tünay, 2004 yılında “Kardeşini Seç” isimli bir site hazırlamış. İmkânları kısıtlı; ama yürekleri tertemiz, masum, en önemlisi okumak için belki de bir kalemi bile olmayan çocuklar için bir insanlık köprüsü kurmuş bu siteyle. Bu köprünün ayakları, çimentosu etten kemikten, bu köprüyü insanlar oluşturmuş. Sitenin özelliği, para yardımı kabul etmemesi. Kendinize seçtiğiniz kardeşin ihtiyaçlarını elinizden geldiğince karşılıyorsunuz; fakat asla para göndermiyorsunuz. Bu da kampanyanın ne kadar şeffaf ilerlediğinin bir başka göstergesi.

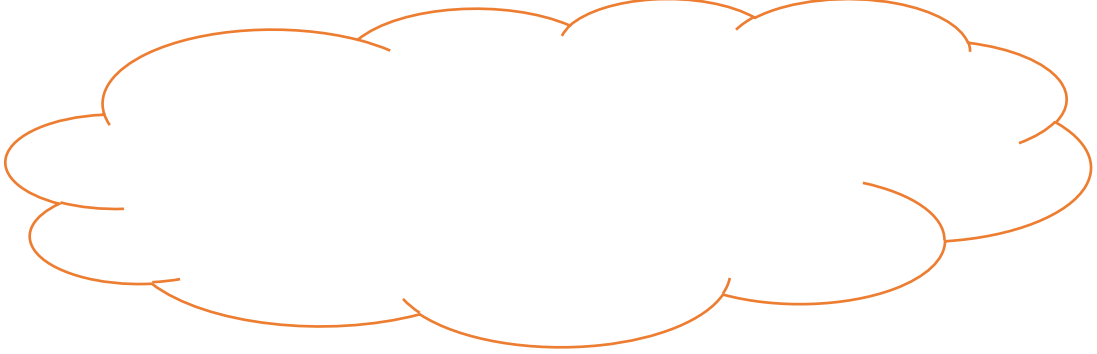
Cengiz Tünay, bu kampanyaya Diyarbakır’da başlamış. Neden Diyarbakır sorusuna, sitesinde şöyle cevap vermiş: “Orada kaldığım ilk altı günde, güzel vatanımın çarpıcı öbür yüzünü gördüm. Açlık ve yokluk sınırının altındaki çıplak bebeleri gördüm. Saat 11’de derste midelerini tutup açlıktan kıvranan öğrenciler gördüm. Sokaklarda artıkları yiyen çocukları gördüm... Ve 15 yıldır uygulamaya geçemeyen projem gün ışığına çıktı. Bu projede kardeşler, kardeşlerini tanıyor ve yardım birebir gönderiliyor. Para dışında her türlü yardım yapılabilir. Para hiçbir zaman amacına ulaşmıyor. Bebeden bebeye, çocuktan çocuğa, abladan abiden, kardeşine giden bu kutsal yolda, biz sadece aracıyız. ..”

Bu güzel ve kutsal amaç, halkımızın birbirine hâlâ kopmaz bağlarla bağlı olduğunu da gösteriyor. Şu ana kadar 60632 çocuğumuz kendisine kardeş bulmuş. Bu sayıyı daha da artırmak bizlerin elinde. Kardeşlerimize uzaktan da olsa bir ışık olabilmek için sizler de hiçbir kuruluşla bağlantısı olmayan bu sivil hareketi destekleyebilirsiniz.

Başak Uysal

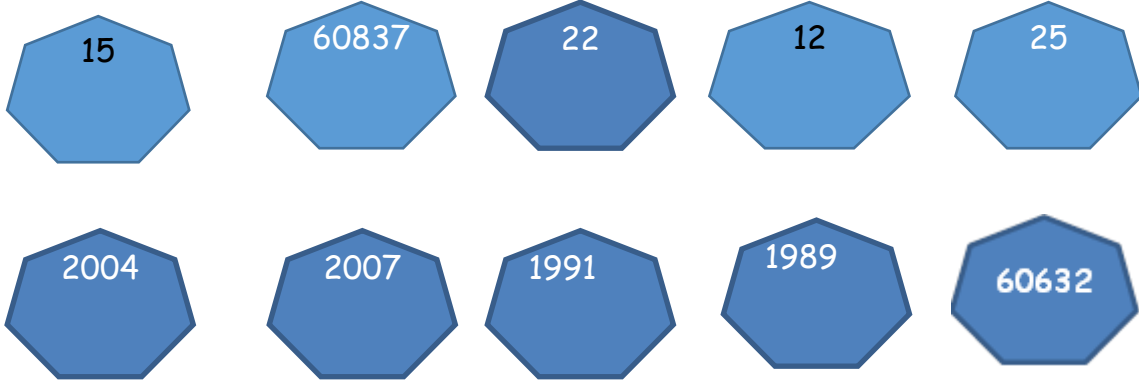
Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Metne göre, dünyanın küreselleşmesinin sebebi nedir?
2. Cengiz Tünay, kampanyasına nerede başlamıştır?
3. Metne göre, aşağıdakilerden hangisi bu kampanyanın amaçlarından birisi olamaz?
 - A) Çocuktan çocuğa, abladan kardeşe iletişim ağı oluşturmak
 - B) Zor durumda olan çocuklara destek olacak kardeş bulmak
 - C) İhtiyaç sahibi olan çocuklara para yardımı sağlamak
 - D) Çocuklara kalem, defter, kitap gönderilmesini sağlamak
4. Metnin ana fikri, aşağıdakilerden hangisi olabilir?
 - A) İmkânı kısıtlı olan çocuklara yardım eli uzatmak öncelikle devletin görevidir.
 - B) İnsanların zor durumda olan diğer insanlara destek olması sosyal bir sorumluluktur.
 - C) Tüm insanlar dil, din, ırk ayrımı olmaksızın kardeş kabul edilmelidir.
 - D) Herkesin bir gün yardıma ihtiyacı olabilir.
5. Sizce toplumsal dayanışmayı artırmak için neler yapılabilir? Yazınız.



2. Etkinlik: Aşağıda verilen sayılardan doğru olanları eksik bırakılan cümlelere yerleştiriniz.

Şu ana kadar çocuğumuz kendisine kardeş bulmuş.
 yıldır gerçekleşemeyen projem nihayet gün ışığına çıktı.
 Cengiz Tünay, yıllık bir gazetecidir.
 “Kardeşini Seç” isimli site, yılında kurulmuş.
 Cengiz Tünay, bu projeyi yılında tasarlamış olmalıdır.



3. Etkinlik: Aşağıda dinlediğiniz metinlerin adları verilmiştir. Bu metinlerin içeriklerini göz önüne alarak hangi anlatım türünün daha ağır bastığını belirleyiniz.

Metnin Adı	Öznel Anlatım	Nesnel Anlatım
Koko ve Sevgili Dostu Kedi Yavrusu		
Kim 500 Bin İster?		
Kara Sevda		
Kardeşin Senden Bir Ses Bekliyor		

EK 8:**DİNLEME/KONUŞMA TESTİ ROL KARTLARI****A**

17 yaşında bir gençsiniz. Tüm gün boyunca dersane, okul derken en sonunda eve gideceğiniz vakit geldi. O kadar yorgunsunuz ki gelen ilk otobüse çok dolu olmasına rağmen bindiniz. Tek amacınız bir an önce eve gidip ayaklarınızı uzatarak dinlenmek. Birden hemen yakınınızdaki koltuğun boşaldığını görüyor ve oturmak için yöneliyorsunuz. Tam oturacağınız sırada bir başkası oturmak için yöneliyor. Oysaki siz o kadar yorgunsunuz ki, oturmanın en çok sizin hakkınız olduğunu düşünüyorsunuz. Koltuğa yönelen kişiye “Bir dakika, ben oturacağım.” demenizle konuşmanız başlıyor.

B

17 yaşında bir gençsiniz. Tüm gün boyunca dersane, okul derken en sonunda eve gideceğiniz vakit geldi. O kadar yorgunsunuz ki gelen ilk otobüse çok dolu olmasına rağmen bindiniz. Tek amacınız bir an önce eve gidip ayaklarınızı uzatarak dinlenmek. Birden hemen yakınınızdaki koltuğun boşaldığını görüyor ve oturmak için yöneliyorsunuz. Tam oturacağınız sırada yanınızdan bir ses geliyor.

A

Çok ünlü bir şarkıcısınız. Hayat öykünüz, aileniz, müziğinizle ilgili konuşmak üzere bir televizyon programına davet edildiniz. Sunucunun “Ve şimdi karşınızda, beklediğiniz şarkıcı!” demesiyle konuşmanız başlıyor.

B

Çok fazla seyredilen ve sevilen bir televizyon programının sunucusu sizsiniz. Programınıza çok ünlü bir şarkıcı konuk. Onunla hayatı, ailesi, müziğiyle ilgili bir röportaj yapacaksınız. “Ve şimdi karşınızda, beklediğiniz şarkıcı!” demenizle konuşmanız başlıyor.

A

Bu şehre yeni taşındınız. Yeni bir okula geldiniz. Eski okulunuzda çok sosyal, hareketli bir öğrenciyken şimdi üzerinizde yeniliğin getirdiği bir çekingenlik var. Yeni okulunuzda ve yeni sınıfınızda öğretmeninizin sizi yerleştirdiği sıradan hiç memnun değilsiniz. Sınıftaki yerinizi değiştirmesi için biraz sinirli olduğu bilinen öğretmeninizle konuşmaya gidiyorsunuz. Öğretmeninizin sinirli tavırlarından çekinseniz de kararınızı verdiniz. “Öğretmenim, sizinle bir şey konuşabilir miyim?” demenizle konuşmanız başlıyor.

B

Bu okulda 10 yıldır çalışmakta olan bir öğretmensiniz. Öğrenciler tarafından sinirli ve soğuk bir kişiliğe sahip olduğunuz söylenir. Her ne kadar öğrencileriniz böyle düşünse de aslında onları çok seviyorsunuz. Sınıfınıza yeni gelen bir öğrenciniz var. Öğrenciniz biraz çekingen. Birkaç gündür de huzursuz görünüyor. İlk teneffüste yanınıza geliyor ve “Öğretmenim, sizinle bir şey konuşabilir miyim?” demesiyle konuşmanız başlıyor.

EK 9:

SÖZLÜ ANLATIM KONULARI

Konuşma Konusu: En sevdiğiniz çizgi film karakteri/film kahramanını bize tanıtınız.

Şu sorular size yardımcı olabilir: En sevdiğiniz film/çizgi film karakteri kimdir? Bu karakter hangi film/çizgi filmde yer alıyor? Dış görünüşünü bize anlatın. Bu karakteri sevmenizi sağlayan özellikleri nelerdir? Gerçek hayatta bu karaktere benzettiğiniz kişiler var mı?

Konuşma Konusu: Çocuk olmayı mı yetişkin olmayı mı tercih edersiniz?

Şu sorular size yardımcı olabilir: Sizce çocuk ve yetişkin kavramları ne anlama geliyor? Kendinizi çocuk mu yetişkin olarak mı tanımlıyorsunuz? Yetişkinliğin ve çocukluğun avantaj ve dezavantajları nelerdir? Bunlarla ilgili bir anınız var mı?

Konuşma Konusu: Bir sabah uyandığınızda artık elektrik diye bir şeyin olmadığını gördünüz. Sizce hayat nasıl devam ederdi?

Şu sorular size yardımcı olabilir: Elektrik sizce ne ifade ediyor? Hayatımızdan elektriğin sonsuza dek çıkması sizce nelere sebep olur? Elektriğin alternatifi var mıdır? İnsanlar elektrik yardımıyla kullandıkları teknolojik aletleri kullanamayınca sizce ne yaparlar?

Konuşma Konusu: İnternetin hayatınızdaki yeri nedir?

Şu sorular size yardımcı olabilir: İnternet size ne ifade ediyor? Günlük hayatınızın ne kadarını İnternette geçiriyorsunuz? İnterneti ne amaçla kullanıyorsunuz? İnternetin avantaj ve dezavantajları sizce neler? Bu konuyla ilgili bir anınız var mı?

Konuşma Konusu: Gelecekte beklentileriniz nelerdir?

Şu sorular size yardımcı olabilir: Gelecek kavramı size ne ifade ediyor? Yanınızda kimlerin olmasını istersiniz? Hangi mesleği yapmak istersiniz? Nelere sahip olmak istersiniz? Şimdiki hayatınızda mevcut olan hangi koşulların gelecekte de devam etmesini istersiniz?

Konuşma Konusu: Nerede yaşamak isterdiniz?

şu sorular size yardımcı olabilir: şu an nerede yaşıyorsunuz? Hayalinizde yaşamak istediğiniz yer neresidir? Bu yerin özellikleri nelerdir? şimdi yaşadığınız yerle yaşadığınız yerin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

EK 10:**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Değerli öğrenci,

Yaratıcı drama ve Türkçe eğitimi alanında çalışan bir araştırmacıyım. Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli bir atölye çalışması hazırlamaktayım. Atölye uygulamasında beraber çalışmayı planladığım sizlerin bu anketi tam ve doğru doldurmanız, planladığım etkinliklerde dikkat etmem gereken noktaları bana göstermeye yardımcı olacaktır. Vereceğiniz bilgiler, sadece atölye planının geliştirilmesi için kullanılacak, hiçbir takdirde akademik olmayan bir platformda paylaşılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Başak Uysal

Gazi Üniversitesi

1	Doğum Tarihiniz		
2	Cinsiyetiniz	Erkek ☐	Kız ☐
3	Kardeş Sayınız	Yok	
		1	
		1-3	
		3'ten fazla	
4	Annenizin öğrenim durumu nedir?	Okuryazar değil	
		Okuryazar	
		İlkokul	
		Ortaokul	
		Lise	
		Yüksekokul veya Üniversite	
5	Babanızın öğrenim durumu nedir?	Okuryazar değil	
		Okuryazar	
		İlkokul	

		Ortaokul	
		Lise	
		Yüksekokul veya Üniversite	
6	Annenizin mesleği nedir?	Çalışmıyor	
		İşçi	
		Memur	
		Serbest Meslek	
		Emekli	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
7	Babanızın mesleği nedir?	Çalışmıyor	
		İşçi	
		Memur	
		Serbest Meslek	
		Emekli	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
8	Kiminle yaşıyorsunuz?	Anne-Baba	
		Anne	
		Baba	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
9	Sürekli ilaç kullanmanızı gerektiren bir rahatsızlığınız var mı?	Evet (10. soruyu cevaplayınız.)	
		Hayır (11. soruya geçiniz.)	
10	Sürekli ilaç kullanmanızı gerektiren rahatsızlığınız nedir?	Kalp Hastalığı ☐ Böbrek Hastalıkları ☐ Tansiyon ☐ Akciğer Hastalıkları ☐ Diğer (Lütfen yazınız) ☐	
11	Günde ortalama ne kadar süre bilgisayar ve İnternet kullanıyorsunuz?	1 saatten az	
		1-3 saat	

		3 saatten fazla	
12	Bilgisayar ve İnterneti hangi amaçla kullanıyorsunuz? <i>(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)</i>	Araştırma	
		Ödev	
		Oyun	
		İletişim (Sosyal paylaşım vb)	
13	Arkadaşlarınızla oyun oynuyor musunuz?	Evet <i>(14. soruyu cevaplayınız.)</i>	
		Hayır <i>(15. soruya geçiniz.)</i>	
14	Eğer oynuyorsanız, en sık oynadığınız oyunlar hangileridir? <i>(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)</i>	Saklambaç ☐ Seksek ☐ Futbol ☐ Bilye ☐ İp atlama ☐ Diğer <i>(Lütfen yazınız)</i>	
15	İple oynanan oyunlardan hangilerini biliyorsunuz? Yazınız.		
16	Topla oynanan oyunlardan hangilerini biliyorsunuz? Yazınız.		
17	Bilyeyle oynanan oyunlardan hangilerini biliyorsunuz? Yazınız.		
18	Daha önce Drama ile ilgili bir seminer, ders veya eğitime katıldınız mı?	Evet	
		Hayır	

Teşekkürler

EK 11:
MODEL ÖNERİSİNE YÖNELİK ATÖLYE PLANLARI

1. HAFTA ATÖLYE PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 4 Ders Saati (40+40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu
Tarih	: 26/02/2012
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	: (D) Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin soruları cevaplar. (D) Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder. (D) İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur. (D) Soru sormak veya görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır. (K) Konuşmasını belirlenen sürede ve uygun ifadelerle sona erdirir. (K) Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama, Rol Oynama
Araç-Gereç	: 3 farklı renkte kâğıt (Grup sayısı kadar) 3 farklı renkte zarf Fon kartonları

CD (Gogol Bordello/Pala Tute)

CD Çalar

Makas (3 adet)

Boya kalemleri

Atölye Öncesi

Lider, katılımcılara atölye kurallarını tanıtır. Birbirlerine, mekâna ve eşyalara zarar vermemeleri gerektiği, katılımındaki gönüllülük esasları vurgulanır.

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Kulağın Bende!

Lider, öğrencilere mekânda serbest olarak dolaşabileceklerini söyler. Bu esnada bir müzik sesi duyacaklarını, müzik durduğu an oldukları yerde konuşmadan/hareket etmeden durmaları gerektiğini söyler. Müzik durduğu an hareket etmeye devam eden katılımcı, oyundan çıkacaktır.

Ara Değerlendirme: Oyun tamamlanınca lider, katılımcılara bu oyuna benzer hangi oyunu hatırladıklarını sorar.

2. Oyun: Davul Zurna 1 2 3

Katılımcılara Davul Zurna 1 2 3 oyununu hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur. Daha sonra oyunun kuralları birlikte tekrar edilir ve oyun birkaç kez oynanır. Oyun bitiminde kazanmayı etkileyen unsurların neler olduğu katılımcılarla birlikte konuşulur.

1. Etkinlik: Eşleşme

Katılımcılar, birlikte bir çember oluştururlar. Lider, katılımcılara atölyede istedikleri gibi serbest biçimde dolaşmalarını, müzik durduğu an liderin yönergesinde belirttiği kişi kadar sayı olmalarını söyler. Katılımcılara sırayla “3 ol, 5 ol, 5 ol” ve en son “19 ol” yönergesi verilir. Sayının denk olması için lider de etkinliğe dâhil olacaktır. Tekrar çemberde toplanılır. Katılımcılara eşlerini bulurken nelere dikkat ettikleri ve eşlerini bulamadıkları an ne hissettikleri sorulur.

3. Oyun: Saklanmış Sorular

Katılımcılar tekrar çember olurlar. Lider, zemine farklı renkte kâğıtlar bırakacağını, herkesin seçtiği renkteki kâğıttan hareketle grup olması gerektiğini söyler. Katılımcılar, zemine bırakın 3 farklı renkteki 19 kâğıttan hareketle grup olurlar. Gruplar oluştuktan sonra lider, katılımcılara atölye içinde saklanmış zarflar olduğunu, bu zarfları liderin vereceği liderin vereceği yönergeleri dinleyerek bu kâğıtları bulabileceklerini söyler. Her yönerge, sadece bir kez okunur.

Yeşil Grubun Yönergesi: Sizin zarfınız, üst üste yerleştirilmiş nesnelerin olduğu yerde bir yere saklanmış.

Kırmızı Grubun Yönergesi: Sizin zarfınız, boy hizanıza yakın bir noktada, bir yükseklikte olabilir.

Mavi Grubun Yönergesi: Sizin zarfınız, sınıfın giriş kısmında olabilir.

Bunların yanı sıra her gruba, zarflarını bulamadıkları takdirde lidere 1 ipucu sorusu sorabilecekleri belirtilir. Bu yönergelerle birlikte her 3 gruba da zarflarını bulmaları için 2 dakika süre verilir. İlk bulan grup, oyunu kazanır.

3. Etkinlik: Bana Soru Sor!

Zarflarını bulan gruplardan zarflarını açmaları, içinde yer alan kâğıtlardan birer tane grup üyelerine vermeleri söylenir. Herkesin ellerindeki sorularla iç ve dış çember oluşturması sağlanır. Tüm katılımcılar, birbirlerine birer tane soru sorarlar ve daha sonra kâğıtları değiştirirler. Böylece tüm sınıfın tüm soruları görmesi ve cevaplaması sağlanır.

4. Etkinlik: Ben Buradayım, Sen Neredesin?

Katılımcılar, çember olurlar. Lider, bir gönüllünün sorulan sorulardan hareketle aşağıdaki gibi bir cümle kurmasını ister.

“Kırmızı rengi sevenler burada, mavi rengi sevenler nerede?”

Bu şekilde tüm katılımcıların etkinliğe dâhil olması sağlanır.

4. Oyun: Hodri Meydan

Lider, katılımcılara herkes hakkında tek bir sorunun cevabını hatırlayanın yahut herkes hakkında hatırladığı tek bir şey olanın olup olmadığını sorar. Öğrencilerden gönüllü olanlar, sırayla denerler. En çok soru cevabı hatırlayan, oyunu kazanır.

2. DOĞAÇLAMA

5. Etkinlik: 3-2-1 Motor!

Lider, katılımcıları çemberde ikili olarak eşleştirir. İki kişilik gruplara A ve B olarak aralarında kararlaştırılmaları söylenir. A'lar sunucu, B'ler konuk olacaktır. Eşlere birbirlerini tanımaları ve B'lerin A'lara kendilerini tanıtmaları için 3 dakika süre verilir. Devamında A'lara B'leri 1 dakika içerisinde tanıtmaları söylenir.

6. Etkinlik: Tanıt Beni

Aynı gruplar korunur. Bu sefer B'ler, kendilerini A'lara tanıtır. Devamında A'lar, B'lerle ilgili tek bir slogan cümlesi söyleyerek arkadaşlarını tanıtır.

7. Etkinlik: Ben Kimim?

Lider, katılımcılardan çember hâlinde oturmalarını ister. Daha sonra verilen karton ve boyalardan hareketle kendilerini tanıtan 3 kelime bularak bir kartvizit oluşturmalarını söyler. Bu kartvizitlerin üzerinde isim olmaması gerektiğini hatırlatır. Daha sonra tüm gruptan birbirlerinin kartlarını bulmaları istenir.

3. DEĞERLENDİRME

8. Etkinlik: Bugün Ne Yaptınız?

Süre: 10 Dakika

Katılımcılar çember hâlinde otururlar. Lider, katılımcıları 4 gruba ayırır. Gruplara şu yönerge verilir: Drama atölyesinden çıktıktan sonra ilk kiminle karşılaşabileceğinizi düşünün. Ona bugünkü dersi nasıl anlatırdınız? Bu yönergeyle birlikte öğrencilere hazırlık için 5 dakika süre verilir. Tüm grupların doğaçlamalarını canlandırmaları sağlanır ve atölye sona erer.

Atölye Sonrası

Lider, katılımcılara günlüklerini dağıtır. Günlüklerinin ilk sayfasına bugün gerçekleştirdikleri atölyeyle ilgili düşüncelerini yazmalarını ister.

Raportör Notları: Grupta belirgin olarak cinsiyete göre grup oluşturma eğilimi görülüyor, bu sebeple tesadüf tekniğiyle grup oluşturma esnasında kısmi sürtüşmeler yaşanabiliyor. Grup, birlikte oyun oynamaya alışkın değil, D12 bunu kendi ifadesiyle “İlk defa birlikte oyun

oyunuyoruz.” biçiminde belirtti. Bu sebeple oyun aşamasında atölye programında belirtilenden fazla oyun oynandı; fakat uyum/güven çalışmalarının ilk hafta için yeterli olduğunu söylemek henüz mümkün değil. Sınıfta cinsiyete dayalı gruplaşma olsa da her iki grubun da kabul ettiği lider-katılımcı var, bu lider-katılımcının ağırlığı sebebiyle –bunun sebeplerden sadece biri olduğunu vurgulamak gerekir- grup üyeleri henüz kendilerini bireysel olarak ifade etme isteği duymuyorlar.

2. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 3 Ders Saati (40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu
Tarih	: 05/03/2013
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	: (K) Dinleyicilerle göz teması kurar. (K) Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır. (D) Dinlediklerine ilişkin yazılı veya sözlü sorular oluşturur. (D) Dinlediği metne bağlama uygun farklı başlıklar bulur. (D) Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar. (D) İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur. (D)Dinlediklerinde yer alan olay, duygu, düşünce ve hayalleri kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak yorumlar. (K) Bulunduğu ortama uygun konuşma tutumu geliştirir.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama, Rol Oynama, Fotoğraf Karesi, Donuk İmge
Araç-Gereç	: Oyuncak bir kemik 4 adet fotoğraf (Sylvester Stallone ve köpeğinin yer aldığı fotoğraflar ekteedir.) Müzik CD'si (Who Let the Dogs Out/Baha Men, Eye of the Tiger/Rocky) “Slyvester Stallone ve Köpeği” konulu gazete haberi

4 adet fon kartonu

Boya kalemleri

Makas

Yapıştırıcı

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Gözleri Takip Et

Lider ve katılımcılar, ayaklarının altına bir minder alarak çember olurlar. Gönüllü bir kişi ebe olur. Ebe, katılımcılar yer değiştirdiği anda onların yerine geçmeye çalışacaktır. Katılımcılar ise sadece göz teması kurup gözleriyle ya da baş hareketleriyle anlaşılarak yer değiştirebilirler. Konuşmak yahut el ile işaret etmek kural dışıdır. Kurallar anlaşıldıktan sonra oyun, tüm grup tarafından oynanır. Lider, oyunun sonunda katılımcılara kimlerle göz teması kurduklarını, göz teması kurdukları an yer değiştirmenin onlarda ne hissettirdiklerini sorar. Oyuna ilk başladıkları andaki yerde olup olmadıklarını; yanlarındaki, karşılarındaki arkadaşlarının sabit kalıp kalmadıklarını kontrol etmelerini ister.

2. Oyun: Bu Kemik Kimin?

Lider, atölyeye oyuncak bir kemik getirir. Bu kemikle ne yapacaklarını katılımcılardan tahmin etmelerini ister. Daha sonra katılımcılara oyunu anlatır. Katılımcılar, atölyede müzik eşliğinde serbest olarak dolaşacaklardır. Bu esnada bir kişinin elinde kemik olacak, diğerine göz teması kurarak ve “Kemik bende değil” diyerek verecektir. Müzik durduğu an kemik kimde kalırsa o kişi, oyundan çıkacaktır. Çıkan kişilerden hep birlikte bir kemik figürü oluşturmaları istenerek oyundan çıkanların gürültü yapması ve oyuna dâhil olmaya devam etmesi istenebilir. Oyunda önemli olan;

Göz teması kurmak

Kemiği verirken “Kemik bende değil.” demektir.

Ara Değerlendirme: Lider, oyunun sonunda katılımcılara kimlerle göz teması kurduklarını, göz teması kurdukları an yer değiştirmenin onlarda ne hissettirdiklerini sorar. İletişimde göz temasının önemi üzerine konuşulur.

3. Oyun: Butkus Butkus Nerdesin?

Süre: 10 Dakika

Katılımcılar küme hâlinde otururlar. Gönüllü katılımcılardan bir tanesi ebe olarak seçilir. Ebe'nin görevi, küme hâlinde oturan katılımcıların kendi aralarına sakladığı kemiği bulmaktır. Kümedeki katılımcıların kemiği saklaması için gönüllü ebe bir dakikalığına dışarı çıkar. Bu arada katılımcılara aşağıdaki tekerleme öğretilir.

Butkus, Butkus nerdesin?

Kemiğini versem yer misin?

Ebe, katılımcılar bu tekerlemeyi yüksek sesle söylediğinde kemiğe yaklaştığını anlayacak, seslerini alçalttıklarında uzaklaştığını anlayacaktır. Ses alçaklığı ve yüksekliğinin ayarlanmasına yardımcı olabilmek için ilk denemeye lider de katılımcı olacaktır.

1. Etkinlik: Zaman Tüneli

Süre: 5 Dakika

Lider, katılımcılardan mekânda serbest olarak dolaşmalarını, bu esnada yönergeleri kaçırmamak için dikkatle lideri dinlemeleri gerektiğini söyler. Lider, sırayla aşağıdaki yönergeleri vererek buna uygun bir beden dili oluşturmalarını ister.

Sokakta, geç vakitte yürüyen bir insansınız. Hava çok soğuk...

Yanınızda bir köpeğiniz var. Onunla birlikte yolunuza devam ediyorsunuz...

Vakit çok geç oldu. Uyuyacak, sığınacak bir yer arıyorsunuz. Sonunda buldunuz... Kıvrılıp bir köşede yatacaksınız.

(Bir süre sonra)

Artık ünlü bir aktörsünüz. Fotoğrafçılar, kameramanlar geldi, sizin fotoğrafınızı çekmek istiyorlar. Onlara poz veriyorsunuz.

Yönergelerden sonra lider, katılımcılardan çember olmalarını sağlar. Bu yönergelerden ve oynadıkları oyundan hareketle dinleyecekleri metinde hangi kahramanların olacağını tahmin etmelerini söyler.

2. DOĞAÇLAMA

2. Etkinlik: Fotoğrafını Seç

Süre: 10 Dakika

Lider, atölyenin farklı yerlerine zemine fotoğraflar bırakır. Katılımcılardan tüm fotoğrafları görecektir şekilde dolaşmalarını, kendi hoşlarına giden fotoğrafın yanına oturabileceklerini söyler. Bu şekilde öğrenciler, kendi tercihleriyle 4 grup oluşturmuş olurlar. Lider, gruplara bu fotoğrafların neyle ilgili olabileceğini sorar. Lider, katılımcılardan, ellerindeki fotoğrafa yönelik birer soru oluşturmalarını ister. Gruplar, sırayla oluşturdukları soruları söylerler. Tüm grup, sorulan soruları cevaplamaya çalışır.

3. Etkinlik: Köpeciğe Ne oldu?

Süre: 25 Dakika

Lider, küçük grupların sırt sırta oturmasını, bir hikâye okuyacağını, belli bir yerde hikâyeyi okumayı durduracağını ve onlardan tahmin etmelerini isteyeceğini söyler. Ve tüm gruba aşağıdaki metni okur.

“Bizler, onu çok ünlü, çok güçlü bir aktör olarak tanıyoruz belki. Ama hiçbir şey görüldüğü kadar kolay değildir. Görüldüğü kadar olmayan ünlülerden biri: Sylvester Stallone (Silvistir Sitalon). Sylvester, ünlü bir aktör olmak isteyen herkes gibi New York’a gitmişti. Burada çok sıkıntılı zamanlar geçirdi. Otobüs terminallerinde, sıcak olduğu için kütüphanelerde, bazense sokaklarda geceyi geçirmek zorunda kaldı. Kütüphanede kaldığı geceler bolca kitap okuyordu. Belki de o müthiş senaryosunu böyle yazmıştır, kimbilir... Sylvester, küçük bütçeli filmlerde küçük roller buluyordu, fakat düzenli bir işi yoktu. Bu sırada tek bir yoldaşı, tek bir arkadaşı vardı: köpeği Butkus... Fakat en parasız kaldığı anda bu dostundan da ayrı kalmak zorunda kalacağını nereden bilebilirdi? (1)”

(1) Lider, katılımcılardan gruplarıyla birlikte karar vererek bundan sonra ne olabileceğini tahmin etmelerini ve canlandırmalarını ister. Canlandırmaları esnasında atölyenin başındaki oyunda yaptıkları gibi, karşılarındaki kişiyle göz teması kurmayı unutmamalarını, canlandırdıkları şahıs ya da varlığa uygun bir beden dili ve ses tonu kullanmaları gerektiğini, dilerlerse kostüm ve aksesuar kullanabileceklerini vurgular. Doğaçlamalar grupça izlenip değerlendirildikten sonra ikinci bölüme geçilir.

“Sylvester Stallone, en parasız kaldığı zamanlardan birinde köpeğini, Butkus’u, Küçük Jimmy (Küçük Jimi) isimli birine 50 dolara satmak zorunda kaldı. Artık tutunmaya çalıştığı bu dünyada yapayalnızdı... Bir hafta sonu, evinde, televizyonda bir boks maçı izliyordu. Bu boks maçında izlediği Muhammed Ali’den çok etkilendi. Ve aklına aniden bir film senaryosu geldi. Ve işte o an, dünyaca ünlü senaryosu Rocky (Raki)’yi yazmış oldu. Yönetmenler, bu senaryoyu çok beğendiler ve Stallone’a 100.000 Dolar teklif ettiler. Fakat Stallone’un bir şartı vardı. Bu filmde kendisi Rocky’i oynamak istiyordu. Fakat yönetmenler onun oynamasını kabul etmediler. Parasızlıktan köpeğini bile satmak zorunda kalan, tek isteği oyuncu olmak olan Stallone bu teklifi kabul etmedi. Ardından, bir başka yönetmen, senaryoya 400.000 dolar önerdi ama şart yine aynıydı: Stallone yerine ünlü bir oyuncuyu oynatmak istiyorlardı.(2)

(2) Lider, katılımcılara Stallone’un ne yapmış olabileceğini sorar. Aldığı cevaplardan sonra okumaya devam eder.

Stallone’a şunu söylüyorlardı: “Sen bir yazarsın, aktör değil!” En sonunda bir başka yönetmen, senaryo için sadece 25.000 dolar teklif etti. Stallone’un filmde oynamasını da kabul etti. 25.000 doları alan Sylvester Stalone, ilk iş olarak, satmak zorunda kaldığı köpeğinin peşine düştü. Küçük Jimmy’i bulup ona köpeğini geri vermesi için yalvardı.

(3) Lider, katılımcılara bundan sonra ne olacağını tahmin etmelerini ister ve katılımcılara canlandırmaya hazırlık için yeterli süre verilir

“Jimmy, ona şöyle dedi. “Çocuklarım köpeğe bayıldılar. İstersen bir haftalığına sende kalabilir. Fakat geri veremem.” En sonunda ona 3.000 dolar teklif ettim o da kabul etti. Stallone, 3 bin dolar masraf yaparak, köpeği bulup geri aldı. Bu köpek, Rocky’de, Sylvester Stallone ile beraber oynamış ve film 200 milyon dolar hasılat yapmıştır.

<http://www.news.com.au/entertainment/movies/sylvester-stallone-sells-dog-for-50-then-buys-it-back-for-3k/story-e6frfmvr-1226566450993> adresinde yer alan **Sylvester Stallone Sells Dog for \$50, Then Buys it Back for \$3k** isimli gazete haberinden uyarlanmıştır.)

Lider, katılımcılardan dinledikleri son paragrafı birer fotoğraf karesiyle gruplarıyla canlandırmalarını ister.

3. DEĞERLENDİRME

4. Etkinlik: Gazete

Süre: 10 Dakika

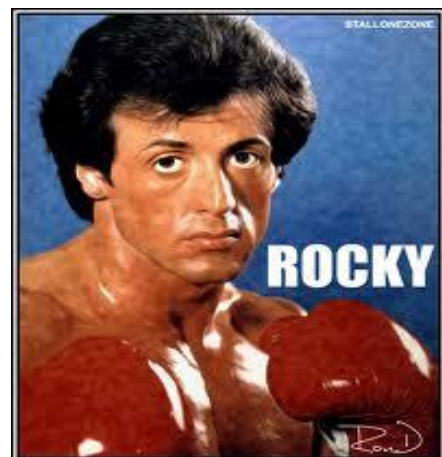
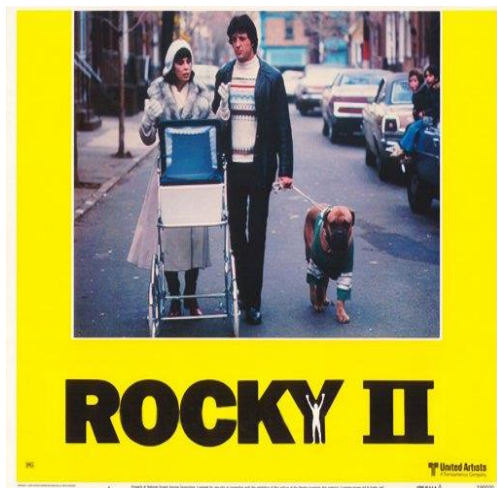
Lider, katılımcılardan bugün dinledikleri gazete haberinden hareketle Rocky filmine yönelik bir afiş hazırlamalarını, afişte seçtikleri fotoğrafları ve fon kartonlarını kullanabileceklerini söyler. Bu esnada fon müziği olarak Rocky/Eye of the Tiger kullanılır.

5. Etkinlik: Ben Olsaydım...

Süre: 5 Dakika

Katılımcılar çember olarak otururlar. Atölyenin başlangıcındaki oyunda kullanılan kemik lider tarafından bir yandakine verilir. Kemiği alan, “Ben Stallone’un/Ben Küçük Jimmy’nin yerinde olsaydım...” ifadelerinden istedikleri biri ile başlayıp dilediği gibi devam eden bir cümle söyler. Sonra bir yandakine kemiği verir. Tüm katılımcılar konuştuktan sonra atölye sonlanır.

Not: Atölye görselleri aşağıda verilmiştir.



Raportör Notları: Grup içerisinde varlığını kabul ettiren, fakat akademik başarı ve grup oyunlarına katılım açısından uyum sağlamayı reddeden katılımcıların grupta mevcut olması sebebiyle daha önceden planlanan atölye iptal edildi ve bunun yerine –kazanımlar sabit tutulmak kaydıyla- grup üyelerinin ilgi alanlarından hareketle bir tema oluşturularak atölye planı yeniden yapılandırıldı. Katılımcılar bir önceki haftaya kıyasla ilk aşamada yer alan oyunların atmosferine çok daha çabuk uyum sağladılar; fakat tek bir oyun vasıtasıyla bir genellemeye varmak şu aşama için hayalcilik olacaktır. “Bu Kemik Kimin?” isimli oyunda göz temaslarını kontrol etmek ilk aşamada zorlaştı ve bunun üzerine ilk aşamada oyundan çıkan katılımcılar da değerlendirme sürecine hakem olarak dâhil oldular. “Zaman Tüneli” etkinliğinde duygu geçişleri katılımcılar tarafından tam olarak sağlanamadı, bunda katılımcılardan kaynaklanan sorunlar kadar –sosyal çekingenlik, teknikle ilk defa karşılaşma- liderden kaynaklanan sorunlar da –müzik üzerine konuşma, ani geçiş yapma- etkili oldu. Donuk imge tekniğinin muhakkak tekrarlanması gerektiği not alındı. Katılımcılar, atölye sonucunda “Oyun oynamak çok keyifli, fakat o kartonlardan yaptıklarımızı yapmasak, canlandırmasak” ifadesinde bulundular. Bu, tarafımda iki şekilde yorumlandı. Birinci yorum, oyun aşamasının yeterince verilmeden ikinci aşamaya geçmede acele ettiğim biçiminde oldu. İkinci yorumum ise Rollo May tarafından da belirtilen “yaratma kaygısı”nı yaşamaları ve bundan rahatsız olmaları biçiminde. Ortaya çıkan ürünlerin –canlandırmaların- istenen düzeyde olması, ikinci yorumumu güçlendirdi.

3. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 4 Ders Saati (40+40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu
Tarih	: 12/03/2013
Öğrenme Alanları	: Konuşma
Kazanımlar	: (K)İşitilebilir bir sesle konuşur. (K) Konuşurken nefesini ayarlar. (K) Kelimeleri doğru telaffuz eder. (K) Uygun yerlerde vurgulama yapar. (K) Uygun yerlerde tonlama yapar.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama, rol oynama, pandomim
Araç-Gereç	: 3 farklı renkte grup sayısınca balon Müzik CD'si (Shantel/Disko Boy) Kronometre

Atölye Öncesi

Katılımcıların ilk nefes ölçümleri yapılarak kaydedilir.

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Etkinlik: Durma Dans Et

Lider, katılımcıların çember olmasını sağlar. Daha sonra müzik eşliğinde liderin yaptığı hareketlerin aynılarını yapmalarını söyler. Amaç, ses ve nefes çalışmalarına hazırlık sağlamaktır. Yapılacak hareketler aşağıda sıralanmıştır.

Gerinme

Koşma

Tırmanma

Derin nefes alma ve verme

Karnını hareket ettirerek yatar pozisyonda nefes alıp verme.

Göğsünü hareket ettirerek dikey pozisyonda nefes alıp verme

Kol, bacak ve bel bölgelerini hareket ettirme

Parmak uçlarında yürüme

1. Oyun: Lideri Tahmin Et

Katılımcılardan birisi gönüllü ebe olur ve atölyeden çıkar. Tüm grup, bir lider belirler ve onun yaptığı hareketlerin aynısını yapar. Ebe atölyeye çağrılır, 3 tahmin hakkı vardır. Liderin kim olduğunu tahmin etmeye çalışır. Oyun, birkaç kez tekrar edilebilir.

2. Etkinlik: Eş Sesini Bul!

Katılımcılar ikili eş olurlar. Her ikili, sadece ikisinin bildiği bir anlaşma sesi belirler. Bu ses, onların haberleşme sesi olacaktır. İkili eşler ayrılarak tüm katılımcılar 2 ayrı grup oluşturur. Gruplar karşılıklı dizilirler. Gruplardan biri, gözlerini kapatarak ilerler. Diğer grup ise onu sesle yönlendirir.

Not: Bu etkinlik, 2012 yılı Kasım döneminde Nalan Olgun tarafından verilen 2. Aşama atölye çalışmasına aittir.

2. DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik: Ses ve Nefes Çalışmaları

Süre: 10 Dakika

Lider, katılımcıların mekânda serbest olarak dolaşabileceklerini söyler. Bu esnada liderin yönergelerine dikkat etmeleri gerektiğini belirtir ve şu yönergeleri verir:

“Otobüse yetişmek için acele ediyorsunuz.”

“Bir şeye çok şaşırdınız. Nasıl bir ses çıkarırsınız?”

“Sizi birden hıçkırık tuttu. Hıçkırıyorsunuz.”

“Çok komik bir şey oldu. Kahkahalar atıyorsunuz.”

“Birdenbire çok korktunuz.”

“Bir köpeksiniz, ama çok kızgın bir köpek. Sinirle soluyorsunuz.”

“Mum üflüyorsunuz.”

Lider, katılımcılara birer balon verir. Balonları şişirmelerini söyler. Şişirilen balonlar üç ayrı renge denk gelecek şekilde köşelere yerleştirilir.

2. Oyun: Kırmızı-Mavi-Sarı

Süre: 10 Dakika

Katılımcılar çember olurlar. Atölyede yer alan balonlar, 3 farklı renkte olacak şekilde sınıfın farklı yerlerine koyulur. Lider de katılımcılara dâhil olur. Hep birlikte liderin söylediği yöne doğru koşarlar. Lider, farklı bir yön söyleyip farklı yöne doğru koşarak şaşırtmayı amaçlayabilir. Atölyede kontrolünde güçlük yaşanan katılımcılar varsa onların da komut vermesi sağlanabilir. Tüm katılımcılar elenene dek oyun devam eder.

4. Etkinlik: Benim Adım

Öğrenciler çember olarak dizilirler. Daha sonra her sayı değerinin karşılığının bir hareket olduğu öğrencilere gösterilir ve tekrar etmeleri istenir.

1. Ellerle bacaklar, karına bir vuruş, sağ parmağı şıklatma
2. Ellerle bacaklar, karına bir vuruş, sol parmağı şıklatma
3. Ellerle bacaklar, karına bir vuruş, iki eli şıklatma
4. Ellerle bacaklar, karına bir vuruş, elleri birbirine vurma

Aynı ritimden hareketle isimlerini söylemeleri istenir. Birinci ve ikinci eşle bu tekrarlanır.

Not: Bu etkinlik, 2012 yılı Kasım döneminde Nalan Olgun tarafından verilen 2. Aşama atölye çalışmasına aittir.

5. Etkinlik: Karga Karga Gak Dedi

Süre: 5 Dakika

Tüm gruba tek bir tekerleme, lider tarafından ritimle verilir. Bu ritme sırayla tüm katılımcıların dâhil olması sağlanır. “Karga karga gak dedi. Çık şu dala bak dedi.” tekerlemesini aşağıdaki tonlarda söylemeleri istenir.

Bir maçıtasınız, tezahurat yapıyorsunuz.

Bir pazarda satıcısınız.

Çok kızgın bir topluluksunuz, eylem yapıyorsunuz.

Çok üzgünsünüz, mırıldanıyorsunuz.

Çok utangaçsınız, sesiniz varla yok arasında.

Karşınızda sizi dinlemeye gelmiş yüzlerce insan var. Onlara sesleniyorsunuz.

6. Etkinlik: Sayışmacaya Ses Ver!

Lider, dört ayrı sayışmaca söyleyerek her birinde bir ebe belirler. Ebelere kendi gruplarına 3 katılımcı almaları ve mekânda rahat çalışabileceklerini düşündükleri bir yere oturmaları söylenir. Her gruba ekteki sayışmacalardan biri verilir ve buna uygun bir ritim geliştirmeleri istenir. Ritim geliştirirken bedenlerini, zemini ve atölyede uygun gördükleri araç gereçleri kullanabilecekleri söylenir. Katılımcılar, kendi ritimlerini oluşturduktan sonra tüm grupların diğer grupların tekerlemesini ritimden hareketle tahmin etmesi istenir.

3. DEĞERLENDİRME

6. Etkinlik: Kırmızı Mavi Sarı

Süre: 10 Dakika

Lider, daha önce şişirilen balonlardan 3 tanesini alır. İstop oyununu hatırlayıp hatırlamadıklarını katılımcılara sorar. Kırmızı topun “Ne hissettim?”, mavi topun “Ne yaptım?”, yeşil topun “Ne öğrendim?” sorularını temsil ettiğini söyler. Lider, balonu kimin ismini söyleyerek atarsa ismi söylenen katılımcı, balon yere düşmeden onu yerden alacak ve balonun temsil ettiği sorunun cevabını verecektir. Tüm katılımcıların balonları alması ve konuşması sağlandıktan sonra atölye sona erer.

Atölye Sonrası

Katılımcıların son nefes ölçümleri yapılarak kaydedilir.

Raportör Notları: Katılımcıların nefes aralıklarının kısalığı üzerine diyafram nefesi ve göğüs nefesi üzerine oyunlar oynatıldı ve daha sonra teorik bilgi verildi. Çoğu, bu kavramlarla ilk defa karşılaştıklarını belirttiler.

4. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 4 Ders Saati (40+40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu
Tarih	: 19/03/2013
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	: (D) Konuşmacının sözünü kesmeden dinler. (K) Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır. (D) Dinlediklerinde geçen kelimeleri cümle içinde kullanır. (K) Tekrara düşmeden konuşur.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama, Rol Oynama, Donuk İmge, Liderin Role Girmesi
Araç-Gereç	: Konuşma kartları Yazı tahtası Tahta kalemi Kronometre

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Etkinlik: Karakterini Seç

Katılımcılar mekânda serbest olarak dolaşırlar. Bu esnada katılımcılara lider, en son izledikleri televizyon programını düşünmelerini söyler. Bu programı izlemelerinin nedenini, programdan akıllarında kalan karakterin kim olduğunu hatırlamalarını ister. Daha sonra lider, katılımcılara “Herkes hatırladığı karakterin nasıl görüldüğünü, hangi cümlesinin akılda kalıcı olduğunu düşünsün. Karakteri hatırlayan ve cümlesini hazırlayanlar oldukları yerde

donabilirler.” der. Tüm katılımcılara karakterleri tahmin etmeye çabalamaları söylenir. Tüm katılımcılar hazır olduklarında, herkes olduğu yerde sabit kaldığında lider, bir katılımcıya dokunur ve katılımcı seçtiği karaktere uygun gördüğü bir cümleyi seslendirir. Seslendirmesini yapan katılımcı da bir diğer katılımcıya dokunur ve böylece tüm katılımcıların cümlelerini söylemesi sağlanır.

1. Oyun: Karakter Sepeti

Lider dâhil tüm katılımcılar çember olurlar. Tüm katılımcılar, sırayla bir önceki etkinlikte belirledikleri karakterlerinin yahut programın ismini söylerler. Bir ebe seçilir. Ebe, hangi iki karakterin adını söylerse onlar, aralarında yer değiştirir. Bu esnada ebe, kendisine bir yer bulmaya çalışır. Ebe, “Tüm Karakterler” derse herkes yer değiştirir.

2. DOĞAÇLAMA

2. Etkinlik: Zapping

Lider, tüm katılımcıları çembere dâhil olacak şekilde yerleştirir. Sağ taraftan başlamak üzere katılımcılar sırayla “Müzik-Spor-Yarışma-Magazin” kelimelerinden birini söyleyerek çemberi tamamlarlar. Böylece isimleri müzik, spor, haber ve magazin olan 4 grup oluşur. Katılımcılara atölyenin istedikleri bir noktasında grup olarak çalışabilecekleri söylenir. Dört kişilik grupları olan katılımcılar, kanalın özelliklerine uygun programları sözlü olarak sunarlar. Yüzü bize dönük olan katılımcı, konuşmasını ancak bir diğer katılımcı dönerse sonlandırabilir.

Not: Bu etkinlik, Çağdaş Drama Derneği 2. Aşama Lideri Nalan Olgun’a aittir.

2. Oyun: Lider Diyor ki

Lider, tüm öğrencilerin mekânda serbest olarak dolaşabileceklerini söyler. Bu esnada liderin komutuna göre hareket edeceklerdir. Lider, hangi kanalın adını söylerse o gruptan kişiler grup tarafından lidere getirilir. En son aşamada “Yarışma” kanalından bir kişinin açıkta kalması lider tarafından sağlanır

3. Oyun: 1 Dakika Çok Uzun!

Lider, bir yarışma programı sunucusu olarak oyuna dâhil olur. Bir yarışma içerisinde olduklarını ve grupları tanıtır. Katılımcılara “1 Dakika” poşetinden istedikleri bir konuyu seçebilecekleri, bu konu hakkında 1 dakikalık bir konuşma yapacakları söylenir. Bu esnada;

Tekrardan kaçınmaları

Gereksiz sesler çıkarmamaları önemlidir.

Çıkardıkları her gereksiz ses, gruplarından 1 puanı eksiltecektir. Tüm bunlarla birlikte, katılımcılar, ilk oyunda isimleri söylenen karakterlerden birinin ismini hatırlayıp cümle içinde ve bağlama uygun biçimde kullanırlarsa 1 puan kazanacaklardır.

3. Etkinlik: Reklamlar

Katılımcılar, bir önceki etkinlikteki gruplarına tekrar dâhil olurlar. Gruplara birer nesne verilir ve nesneye yönelik bir reklam filmi hazırlamaları söylenir. Reklam süresi en fazla 1 dakika olmalıdır.

3. DEĞERLENDİRME

4. Etkinlik: Dinleyen Ben, Konuşan Sen

Katılımcılar ikili eş olurlar. Tüm gruba birbirlerine atölyeyle ilgili görüş ve düşüncelerini anlatmaları için bir süre verilir. Daha sonra ikili eşler, birbirlerinin duygularını birbirlerinin yerine anlatırlar.

Raportör Notları: Karakter seçimi aşamasında, çoğu katılımcının birer çizgi film kahramanı seçeceği düşünüldü; fakat neredeyse tüm katılımcılar kahramanlarını ilk gençlik çağına hitap eden dizilerden ve genellikle sokak jargonuyla konuşan karakterlerden seçtiler. Fiziksel mizah yönleri ön planlara olan bu karakterlerin seçilmesi, katılımcıların mental mizaha yeterince yöneltilmediğini düşündürdü. 1 Dakika Çok Uzun isimli oyunun kuralları ilk başta karışık gelse de oyun, tahmin edilenden fazla ilgi gördü ve oyuna devam edildi.

5. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 3 Ders Saati (40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu
Tarih	: 26/03/2013
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	: (D)Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar. (D) Dinlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır. (K) Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. (K) Konuşmasında nezaket kurallarına uyar. (D) Dinlediği metne bağlama uygun farklı başlıklar bulur.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Pantomim, Rol Oynama, Doğaçlama, Donuk İmge
Araç-Gereç	: İstanbul krokisi (9 adet) Göz bağı Müzik CD'si (İstanbul not Constantinople/The Four Lads) Şiir CD'si (İstanbul'u Dinliyorum) Çalışma Kâğıdı (Dinleme metni için) İstanbul'u temsil eden fotoğraflar (4 adet) Fon kartonu (19 adet) Boya kalemleri Yapıştırıcı Orhan Velî Kanık görselleri Kimlik kartları

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Neredesin? Buradayım.

Lider ve katılımcılar çember oluştururlar. Lider, gönüllü bir ebe ve ona eşlik edecek bir başka katılımcı belirler. Gönüllü katılımcı ve ebe, çemberin iç kısmına alınır. Ebenin gözleri bağlanır. Eğer ebe, gözlerini bağlamaktan rahatsız olacağını söyler ya da lider bunu sezerse sadece gözlerini kapatması sağlanır. Amacı, diğer katılımcıyı yakalamak olacaktır. Çemberdeki katılımcılar iki arkadaşlarının da güvenliğinden sorumlu olacak ve yanlışlıkla çemberden çıkmalarına engel olacaklardır. Ebe, sadece “Neredesin?” diye sorabilir. Diğer katılımcı, “Buradayım.” diye cevap verecektir. Tüm grup oyuna dâhil oluncaya dek oyun tekrar edilebilir.

1. Etkinlik: Bir Garip Orhan Veli

Katılımcılar, müzik eşliğinde serbest biçimde yürürler. Lider, katılımcılara kimliklerini kaybettiklerini, buralarda bir yerde başka bir kimlik kartı bulabileceklerini söyler. Böylece katılımcıları daha önce atölyeye saklanmış olan kimlikleri bulmaya teşvik eder. Kimliğini bulan katılımcı, onu sessizce okuyacaktır. Kimlikleri okurken katılımcılara “Siz artık kimliğini okuduğunuz kişisiniz. Düşünün, o kişi burada olsaydı hâli tavrı nasıl olurdu? “ yönergesini verir. Ve tüm katılımcılardan kimliğini buldukları kişiye dair bir cümle düşünmelerini ister. Cümlesini bulan kişi, olduğu yerde donacaktır. Tüm katılımcılar donunca lider sırayla herkesin kendi cümlesini söylemesini sağlar.

2. Etkinlik: Yolculuk Başlıyor

Atölye zeminine fotoğraflar bırakılır. Katılımcılar, müzik eşliğinde (İstanbul not Constantinople) mekânda serbest olarak dolaşırlar. Lider, katılımcıların tüm fotoğrafları görebilecekleri kadar süre verdikten sonra katılımcıların kendilerine en sevdikleri fotoğrafın çevresine oturabileceklerini söyler. Bu şekilde 4 grup oluşturulur. Lider, katılımcılara bu fotoğrafların hangi şehri hatırlattığını sorar. “İstanbul” cevabı alındıktan sonra lider, bir yolculuğa çıkacaklarını, bu yolculuğu bir ulaşım aracıyla yapacaklarını söyler. Her gruba bir ulaşım aracı yönergesi verilir ve bedenleriyle, birbirlerinden kopmadan bu ulaşım aracını

oluşturmaları istenir. Tüm gruplar kendilerine verilen ulaşım araçlarını hareketsiz biçimde oluşturlar. Diğer gruplar, bu ulaşım aracını tahmin etmeye çalışırlar.

2. DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik: Hemşerim, Bakar mısın?

Süre: 15 Dakika

Lider, tüm grubun atölyede serbest olarak dolaşabileceğini, bu sırada liderin yönergelerine dikkat etmeleri gerektiğini söyler. Sırasıyla aşağıdaki komutları verir.

İstanbul'a ulaştınız. Sokaklar çok kalabalık. Şaşkınlıkla etrafa bakıyorsunuz.

En yakınınızdakiyle ikili eş olun. Eşlerden biri, diğerine buralarda bir tepe olduğunu, oraya nasıl ulaşabileceğini sormalı. Diğeri, ona elindeki krokiye göre karşısındakine göstermeden tepeyi tarif etmeli.

Lider, komut verdiği anda tüm gruplar eş zamanlı doğaçlamaya başlar. Daha sonra tüm gruplar teker teker dinlenir.

Artık tepeye vardınız. Kendinize herkesten uzak bir yer seçip tepede bir kayalığa sırtınızı veriyorsunuz. Gözlerinizi kapatıp biraz dinleneceksiniz.

4. Etkinlik: İstanbul'u Dinliyorum, Gözlerim Kapalı

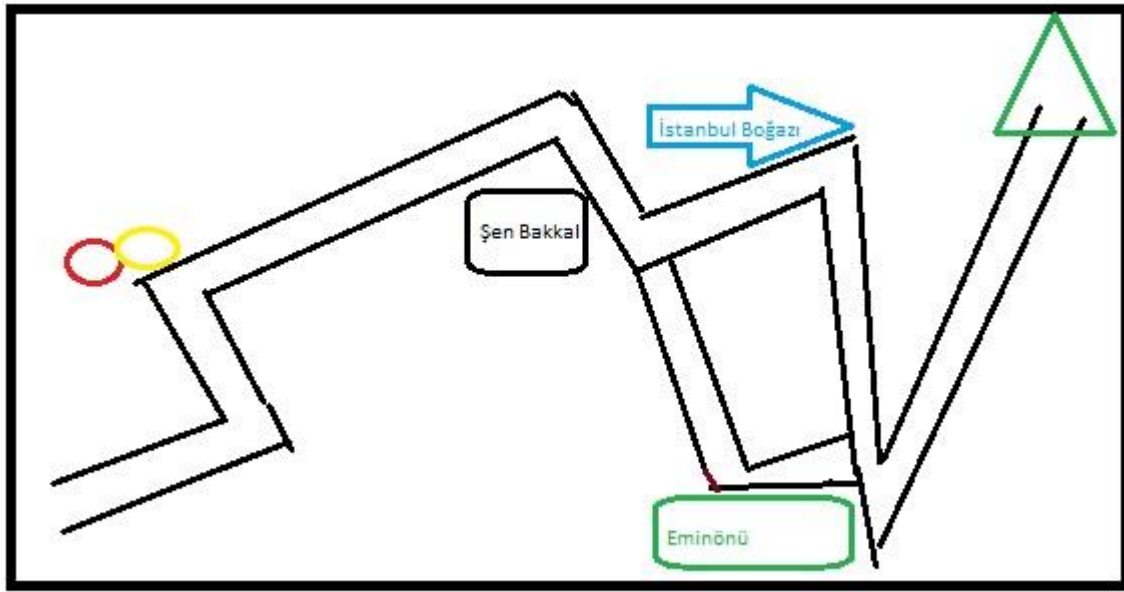
Lider, tüm katılımcılara birer kâğıt ve kalem dağıtır. Bu kâğıdı metni dinlerken doldurmaları istenir. Metin dinlendikten sonra katılımcılar tekrar çembere dâhil olur ve birbirleriyle kâğıtlarının değiştirilmesi sağlanır. Lider, doğru cevapları tüm katılımcılara duyurur. Böylece katılımcıların birbirlerine puan vermesi sağlanır.

3. DEĞERLENDİRME

5. Etkinlik: Yeni Bir Başlık

Süre: 15 Dakika

Katılımcılardan “İstanbul'u Dinliyorum” isimli şiire yeni bir başlık bulmaları istenir. Bu başlıktan hareketle katılımcılar, bir kitap kapağı tasarlarlar. Tasarlanan afişler, grupla paylaşılır ve atölye sonlandırılır.



 Garip Akımı  Orhan Veli Kanık Şair  7 5 6 3 4 5 1914-1950	Türk şiirindeki eski yapıyı temelinden değiştirmeyi amaçlayarak sokaktaki adamın söyleyişini şiir diline taşıdı. Eski olan her şeyden uzak duran Orhan Veli, hece ve aruz vezinlerini kullanmayı reddetti. Yalın bir anlatımı benimseyerek şiir dilini konuşma diline yaklaştırdı. Garip şiiri hem yıkıcı hem de yapıcı özelliği ile Türk şiirinde bir dönüm noktası kabul edilir.
---	---

Raportör notları: Bu hafta adına elde edilen en büyük kazanım, cinsiyete dayalı gruplaşmanın azalması ve her katılımcının kendi özel alan mesafesini normal standarda yaklaşıp biçimde daraltması oldu. Katılımcılar, İstanbul'u Dinliyorum isimli şiiri daha önce de duyduklarını, fakat şiire bu biçimde daha önce hiç yaklaşmadıklarını söylediler.

6. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 4 Ders Saati (40+40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu
Tarih	: 02/04/2013
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	: (D) Başkalarını rahatsız etmeden dinler. (D) Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. (K) Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır. (K) Kelimeleri doğru telaffuz eder.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Rol oynama, doğaçlama, liderin role girmesi
Araç-Gereç	: 2 farklı renkte kutu 18 adet kelime kartı (katılımcı sayısının bir eksiği kadar) Tabu kartları (19 adet) Plastik top CD (Goran Bregoviç/Mesecina) 8 adet A4 boyutunda kâğıt Kalem (19 adet) Yazı tahtası Tahta kalem

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Hangisi Türkçe?

Katılımcılar, mekânda müzikle birlikte serbest olarak dolaşırlar. Yerlere yapıştırılmış öğrenci sayısının bir eksiği kadar kelime kartı bulunmaktadır. Müzik durduğu an kelime kartı üzerine birer katılımcı çıkacaktır. Müzik durduğu anda kendine yer bulamayan katılımcı, bir kartı açarak okur. Daha sonra bu kartın Türkçe kelime kutusuna mı, yabancı kelime kutusuna mı atılacağına karar verir. Tüm kartlar açılınca dek oyun devam eder. Yabancı kelimeler kutusunda yer alan kavramlar yüksek sesle okunur ve bunlar yerine hangi kavramların kullanılabileceği konuşulur.

Ara Değerlendirme: Katılımcılardan duvarda yer alan kâğıtlardan herhangi birine son yapılan etkinlikle ilgili bir kavram yazmaları istenir.

2. Oyun: İsim Sepeti

Tüm katılımcılar çember olur. Gönüllü bir kişi ortaya gelir. Önce kendi adını söyleyerek bir diğer kişiyi çemberin ortasına çağırır. Örneğin “A burada, B yok.” şeklinde bir komut verir. Tüm katılımcılar dâhil oluncaya dek oyun devam eder.

Ara Değerlendirme: Katılımcılardan duvarda yer alan kâğıtlardan herhangi birine son yapılan etkinlikle ilgili bir kavram yazmaları istenir.

3. Oyun: Çağrışım Topu

Tüm grup çember oluşturur. Lider, elindeki topu sağ yanındaki kişiye verir ve bir kavram söyler. Sağ taraftakinin görevi, topu alırken bu kavramı düşünmek, kendi yanındakine verirken bu kavramın kendisine ne çağrıştırdığını söylemektir. Gereken süreden fazla duralayan, çemberden çıkar. İki kişi kalıncaya dek oyun devam eder.

Ara Değerlendirme: Katılımcılardan duvarda yer alan kâğıtlardan herhangi birine son yapılan etkinlikle ilgili bir kavram yazmaları istenir.

2. DOĞAÇLAMA

1. Etkinlik: Kavramlar, Çağrışımlar

Lider katılımcıları sayma tekniğiyle 4 gruba ayırır. Tüm gruplara sırayla tabu kelimeler verilir. Her gruptan bir kişi, sırayla kendi grubuna elindeki kavramı yasak kelimeleri kullanmaksızın anlatmakla yükümlüdür. Liderse hakem rolündedir. Tüm grup dâhil oluncaya dek oyun devam eder.

Ara Değerlendirme: Katılımcılardan duvarda yer alan kâğıtlardan herhangi birine son yapılan etkinlikle ilgili bir kavram yazmaları istenir.

3. DEĞERLENDİRME

2. Etkinlik: Kavramdan Şiire

Katılımcılar, 4 gruba ayrılırlar. Duvarlara yazılan kelimelerden oluşan kâğıtlar, gruplara verilir. Bu kâğıtlarda yer alan kavramlardan hareketle grupça bir şiir oluşturmaları istenir. Şiirleri için yazılan kavramlardan kendileri için uygun olanları seçebilecekleri belirtilir. Şiirler, tüm gruplar tarafından okunur ve atölye sona erer.

Raportör Notları: Bu haftaki atölye planı içerisinde yer alan etkinlikler, katılımcıların bireysel yeterlilik göstermesinden ziyade grup yeterliliği göstermesine dönüktü. Fakat katılımcı günlükleri gösterdi ki yaratıcı drama, her ne kadar grup etkinliği olsa da katılımcılar “Ben buradayım.” demek istiyorlar. Bu sebeple bir sonraki hafta, canlandırma çalışmalarına ağırlık verilecek.

7. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 4 Ders Saati (40+40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu
Tarih	: 08/04/2013
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	: (D) Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. (D) Dinlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler. (K) Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar. (K) Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Donuk İmge, İstasyon, Fotoğraf Karesi, Pantomim, Sıcak Sandalye
Araç-Gereç	: 4 adet fotoğraf 4 adet A4 boyutunda kâğıt 4 kalem 19 adet balon

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Kedi-Fare

Katılımcılar çember olurlar. İki kişi gönüllü ebe seçilir. Birinci ebe, çemberin ortasına geçer. Diğer ebe ise çemberin dışındadır. Çemberdekilerin görevi, içerideki ebeye dışarıdaki ebenin dokunmasını engellemektir. Oyun, birkaç tur devam ettirilir.

Ara Değerlendirme: Katılımcılar çember hâlinde otururlar. Lider, öncelikle ebelere, sonra tüm katılımcılara oyunun amacını sorar. “İçerideki ebeye dışarıdakinin dokunmasını

engellemek” cevabını alamazsa açıcı sorular yöneltebilir. Bu cevabı aldıktan sonra “Neden engellemek zorundasınız?” sorusunu yöneltir. Grupça içerideki ebeğin dokunulmamasına yönelik nedenler üretilir, bunlardan bir tanesi belirlenerek (Örneğin, dokunulan kişi oyundan çıkar, kendisi ebe olur vb.) oyun tekrar oynanır.

1. Etkinlik: Beni Neden Seviyorsun?

Katılımcılar mekânda serbest olarak dolaşırlar. Lider, çocukluklarının ilk yıllarından bu yana en sevdikleri film/çizgi film karakterini/kişiyi ve bu karakteri neden sevdiklerini düşünmelerini ister. Hazır olan katılımcılar, oldukları yerde donacaklardır. Tüm katılımcılar donunca lider, sırayla herkese dokunur ve “En sevdiğim film/çizgi film karakteri/kişi, çünkü.....” kalıbında bir neden/sonuç cümlesi katılımcılar tarafından söylenir.

2. Etkinlik: Bu Kimin Balonu?

Lider, tüm katılımcılara birer balon verir. Tüm katılımcılar, balonlarını şişirir ve seçtikleri balonun üzerine karakterin baş harfini yazarlar. Lider, tüm katılımcıların balonlarını birbirleriyle değiştirebileceklerini, fakat değiştirirken kimin olduğunu ve neden onu sevdiğini belirtmeleri gerektiğini söyler. “Bu Beyza’nın balonu. Tom ve Jerry’i sevmesinin sebebi, çok hareketli olmaları.” gibi.

2. DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik: Önce-Sonra

Lider, 4 farklı fotoğrafı atölyedeki katılımcı sayısı ile denk olacak biçimde parçalara böler ve atölye zeminine bırakır. Katılımcılar istedikleri bir parçayı alarak fotoğrafın diğer parçasına sahip katılımcılarla grup olurlar. Bu şekilde 4 farklı grup oluşur. Lider, katılımcılara oluşturdukları fotoğrafları incelemelerini ve fotoğrafın öncesinde ne olduğunu tahmin etmelerini söyler. Her gruba bu fotoğraf karesinin öncesinde neler olduğunu düşünmeleri ve yazmaları için belirli bir süre verilir. Lider “İstasyon” dediği anda gruplar yer değiştirir, fotoğraf ve hikâye yazılan kâğıt sabit kalır. Böylece katılımcılar bir diğer hikâyeyi devam ettirirler. Tüm gruplar bir tur atarak kendi gruplarına döndükleri durumda hikâyeyi tamamlamaları gerekmektedir. Her gruptan bir kişi, hikâyeyi okur, diğerleri ise hikâyeyi sadece beden dillerini kullanarak canlandırırlar. En son aşamada tüm grup, ellerindeki fotoğraf karesini canlandıracak biçimde şekil alır. Her hikâyenin bitiminde diğer gruplara, fotoğrafın çekilme amacı ve sebebi sorulur.

B Planı: Yeterli cevaplar alınamazsa sıcak sandalye tekniği kullanılarak gönüllü bir katılımcı fotoğraf karesinde yer alanlardan bir tanesi olarak sıcak sandalyeye oturtulur. Grup, karaktere “Neden, nasıl, niçin, kiminle, ne zaman, nerede?” sorularını yönelterek amaç ve sebeplere yöneltilir.

3. DEĞERLENDİRME

4. Etkinlik: Neden?

Katılımcılar çember olurlar. Çemberdeki tüm katılımcılar, sırayla doğaçlamalarla ilgili bir neden/sonuç cümlesi söylerler. Cümlesini söyleyen kişi, elindeki balonu bir diğer katılımcıya atar. Tüm katılımcılar değerlendirme oturumunda söz sahibi oluncaya dek etkinlik devam ettirilir.

Raportör Notları: 1. oyun ve 1. etkinlik birebir aynı kazanımı hedefliyordu, katılımcı günlükleri incelendiğinde Kedi-Fare oyununun neden-sonuç ilişkisi kazandırmada etkinliğe kıyasla daha etkili olduğu görüldü.

8. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 4 Ders Saati (40+40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Okul Bahçesi, Sincan/Ankara
Tarih	: 15/04/2013
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	: (D) Dinlediklerini mantık akışı içinde özetler. (D) Dinlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır. (K) Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve/veya farklı iletişim araçlarını kullanır. (K) Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama, Rol Oynama
Araç-Gereç	: Tahta kalemi 19 adet kâğıt

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Nesi Var?

Süre: 5 Dakika

Katılımcılar çember olurlar. Lider, bir kişiyi ebe olarak seçer. Ebe arkası dönükken grup, bir kişiyi seçer. Ebe, çemberin dışında dolaşmaya başlar. 3 kere “Nesi var?” diye sorma hakkı vardır. Grup içinden seçilen kişiyi ebe, bulduğu anda ikisi de grup içinde ters yönde koşmaya başlar. Boşalan yere ilk geçen kişi, oyunu kazanır.

1. Etkinlik: Saklanmış Nesneler

Süre: 15 Dakika

Lider, herkese birer kâğıt ve kalem verir. Mekânda serbest olarak dolaşabileceklerini, kendilerine bir nesne seçeceklerini ve bu nesneye yönelik 3 ipucu cümlesi yazabileceklerini söyler. Bu cümleler, nesnenin rengiyle, konumuyla yahut boyutuyla ilişkili olabilir. Herkes yazdıktan sonra kâğıtlar toplanır. Tesadüfi olarak tüm katılımcılara kâğıtlar dağıtılır. Katılımcılardan ipuçlarından hareketle bu nesneleri bulmaları istenir.

2. DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik: Hiç Unutmam Bir Gün...

Süre: 15 Dakika

Katılımcılar, 3 kişilik gruplara ayrılırlar. Gruptakiler, aralarında A, B ve C olarak anlaşılırlar. İlk turda A'lar, B ve C'lere kendilerini şimdiye dek en çok etkileyen olayı anlatırlar. Daha sonra A'lar sınıftan çıkarılır. Bu müddette B ve C'lerden A'ların anlattığı hikâyeyi değiştirmeleri ve A'nın başından geçmiş gibi yeniden tasarlamaları istenir. A'lar sınıfa davet edilir ve sırayla dinlenenden hareketle yeniden tasarlanan öyküler anlatılır.

B Planı

3. Etkinlik: Nesnelerin Hikâyesi

Katılımcılar, 5'er kişilik gruplara ayrılırlar. Gruplara mekândaki nesnelerden biri verilir. Gruplardan bu nesnenin buraya getiriliş nedenini düşünmeleri ve bir canlandırma tasarlamaları istenir. Tüm gruplar, sırayla canlandırmalarını sergiler.

3. DEĞERLENDİRME

4. Etkinlik

Tüm grup, çemberde buluşur. Lider, atölye boyunca kullandıkları nesnelerden bir tanesini seçerek elden ele dolaştırır. Herkes, bu nesneyi konuşmasına uygun bir biçimde kullanacaktır. Örneğin, bir kalemi bir mikrofon olarak kullanmak gibi. Tüm katılımcılar, sırayla o günkü atölyede ne düşündüklerini, ne öğrendiklerini ve ne hissettiklerini söylerler.

9. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 4 Ders Saati (40+40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu
Tarih	: 16/04/2013
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	(D)Dinlediklerinde yer alan sorunlara farklı çözümler üretir. (D) Soru sormak veya görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır. (K) Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır. (K) Odak noktasından sapmadan konuşur.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama, Rol Oynama
Araç-Gereç	: Müzik CD'si (Sezen Aksu, Hıdırellez) Renkli kalemler A3 boyutlu kâğıt

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Etkinlik: Saklanmış Kelimeler

Katılımcılar, mekânda müzik eşliğinde serbest olarak dolaşırlar. Lider, katılımcılardan müziğin ritmine uygun olarak tüm atölyeyi dolaşmalarını, tüm alanı kullanmalarını ister. Daha sonra önceden mekân içerisine saklamış olduğu “H,I,D,I,R,E,L,L,E,Z” harflerini

katılımcılara bulmalarını söyler. Katılımcılar, buldukları harflerden hareketle anlamlı bir kelimeye ulaşırlar.

Ara Değerlendirme: Katılımcılarla Hıdırellez hakkındaki ön bilgileri üzerine kısaca konuşulur.

2. Etkinlik: Hı-Dı-Rel-Lez!

Lider ve katılımcılar çember oluştururlar. Katılımcılar sırayla “Hı-dı-rel-lez” hecelerini söyleyerek grup olurlar. Böylece 4 grup oluşur. Katılımcılar, gruplarıyla küçük bir çember oluşturarak mekânda istedikleri bir yere otururlar ve lider tüm gruplara aşağıdaki metni okur.

Bu gece denizlerin ermişi İlyasla, karaların ermişi Hızır buluşacaklar. Hızır ile İlyas her yıl dünyanın bir yerinde buluşurlar. Onlar o yıl hangi yerde buluşmuşlarsa orada bahar bir başka türlü patlar, o yıl çiçekler daha bol, daha büyük, her yılkinin birkaç misli iri açarlar. Arılar daha renkli, daha kocaman olurlar. İneklerin, koyunların sütleri daha bol, daha besleyici olur. Saplar başakları, ağaçlar çiçekleri, meyveleri götüremezler. İnsanlar o yıl daha sağlıklı olurlar, hiç hastalanmazlar. O yıl ölüm de olmaz. Ne bir kuş, ne bir karınca, ne arı, ne kelebek ölür. Hızır ile İlyas'ın buluştuğu an her şey durur, hiç, hiçbir şey kıpırdamaz. Yıldızlar akmaz, ışıklar yürümez. Dünya bir an için ölür. Sonra her şey birden uyanır, dehşet bir yaşam patlar. Onlar buluşmazlarsa yılda bir gün, hem de bu gece, bu dünyanın dölü, bereketi kesilir.

Metin, Yaşar Kemal'in Binboğalar Efsanesi isimli eserinden alınmıştır.

Ara Değerlendirme: Katılımcılardan bir fotoğraf karesiyle Hıdırellez gecesini canlandırmaları istenir.

Bunun içindir ki 5 Mayıs 6 Mayısı bağlayan gece bir gül ağacına kese içinde dilekler önce çizilir, sonra asılır. Hızır ile İlyas o gece, baharın başlangıcında, asası ve süpürgesiyle yatsıdan sabaha kadar tüm gül ağaçlarının altını süpürür. süpürgeyi değdiği, süpürdüğü, önüne kattığı tüm dilekleri tek tek gerçek yapar. o yüzdendir ki, sabah kalkıldığında gül ağacının altından uçup gitmiş dilekler gerçek olur, kalanlar bir sonraki yeşeren günü bekler. Ve bir küçük çocuk. Adı Kerem. 12 yaşında. Tüm istediği bir şahin. Bir şahini olsun, onu beslesin, ona avlanmayı öğretsin. Kerem, sadece bir şahini, bir kuşu olsun istiyor...

2. DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik: Ben Olsaydım

Katılımcılardan dinledikleri bölümden hareketle hikâyenin devamını canlandırmaları istenir ve hazırlıkları için süre verilir. Doğaçlamalar ve farklı sonlandırmalarla ilgili olarak katılımcılarla konuşulur.

3. DEĞERLENDİRME

4. Etkinlik: Dile Benden Ne Dilersen!

Katılımcılarla birlikte tek bir gül ağacı oluşturulur, Her bir gruba gül ağacının farklı bir parçasını kâğıt üzerinde oluşturma görevi verilir. Katılımcılar paylarına düşen kısmı tamamladıktan sonra gül ağacı birleştirilir. Katılımcılara gül ağacının dallarına yapıştırmak üzerine birer kâğıt verilir. Dileyenin Kerem için dileyenin kendisi için bir dilek dileyebileceği katılımcılara belirtilir.

10. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 4 Ders Saati (40+40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu
Tarih	: 22/04/2013
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	: (D)Dinlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. (D) Başkalarını rahatsız etmeden dinler. (K) Konuşmacının sözünü kesmeden dinler. (K) Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder. (K) Konuşurken nefesini ayarlar. (K) Uygun yerlerde tonlama yapar.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Donuk İmge, Rol Oynama, Dramatizasyon, Bilinç Koridoru
Araç-Gereç	: Bedri Rahmi Eyüboğlu Resimleri (10 adet) Bant (1 adet) 3 adet üzerinde “Öznel” yazan A4 kâğıdı 3 adet üzerinde “Nesnel” yazan A4 kâğıdı Yazı Tahtası Tahta Kalemi Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun öz geçmişi Dramatizasyon kâğıtları (3 adet) Müzik CD’si (Erol Evgin, Önde Zeytin Ağaçları) Bilgisayar

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Etkinlik: Farklı Durumlar, Farklı Nefesler (K.2)

Katılımcılar, mekânda serbest olarak dolaşırlarken katılımcılara sırasıyla aşağıdaki yönergeler verilir.

- Yolda bir sergi davetiyesi buluyorsunuz, çok mutlu oldunuz, o ressamın sergisini hep görmek isterdiniz.
- Gitmek üzere yola çıktınız. Gece geç vakit, sokakta yürürken karşınıza bir köpek çıkıyor, çok korkuyorsunuz.
- Geç vakit sokaklarda dolaşan, kızgın bir köpeksiniz. Sinirle soluyorsunuz.
- Bir tepeyi tırmanıyorsunuz, en tepede bir resim sergisi var, oraya gitmek istiyorsunuz; fakat o kadar yorulduunuz ki nefes nefesiniz.

2. Etkinlik: Önde Zeytin Ağaçları...

Tüm grup çember olur. Katılımcılara şu an bir klip çekecekleri, çalacak olan parçanın onların parçası olduğu söylenir. Çemberin etrafındakiler istedikleri gibi ritim oluşturabilirler. Çemberin ortasına gönüllü olarak geçilir. Çemberin ortasına geçen katılımcının yapması gereken, beden dillerini ve hareketlerini sese denk gelecek şekilde ayarlamaktır.

1. Oyun: 1-2-3-Bom

Katılımcılar, çember olurlar. Lider, çemberin ortasında durur. İşaret ettiği katılımcılar sırayla “Bedri, Rahmi, Eyüboğlu, Kendi Adları”nı söyleyeceklerdir. Birinci işaret edilen katılımcı Bedri, ikinci Rahmi, üçüncü Eyüboğlu, sonuncu kendi adını söyleyecektir. Lider, git gide hızlanır. Sırayı şaşıran, oyundan çıkar. 4 kişi kalıncaya dek oyun devam ettirilir.

2. Etkinlik: Anlat Bana

Katılımcılar ikili eş olurlar ve atölyeden çıkarlar. İçeri girdiklerinde duvarlara Bedri Rahmi’nin çizdiği resimler asılmış olmalıdır. İkili eşlerden biri, gözlerini kapatır. Diğer, gözü kapalı olan eşe sergiyi anlatır ve tanıtır. İsteyen eşler, serginin belirli bir noktasından sonra yer değiştirebilirler.

2. DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik: Bedri-Rahmi-Eyüboğlu

Grup, tekrar çember olur. Liderin sağ tarafından başlayarak herkes “Bedri, Rahmi, Eyüboğlu” kelimelerini söyleyerek grup oluşturur. Gruplardan donuk imge olarak canlandıracakları bir fotoğraf seçmeleri istenir ve hazırlanmaları için kısa bir süre verilir. Devamında donuk imgeler canlandırılır.

2. Oyun: Öznel Nesnel

Lider, gruplara birer kâğıt verir. Kağıtlarda “Öznel” ve “Nesnel” yazmaktadır. Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun hayat hikâyesini okudukça öznel ve nesnel yargılara göre grup, elindeki pankartı kaldıracaktır. Buna göre kazanan grup belirlenir.

4. Etkinlik: Ben Bedri Rahmi!

Bir önceki etkinlikte oluşturulan gruplar muhafaza edilir. Tüm gruplara dramatize edecekleri metinler verilir ve sırayla canlandırmalar yapılır. Canlandırmalarda jest ve mimiklerin sözleriyle uyumlu olması gerektiği ve doğaçlama kuralları katılımcılara hatırlatılır. İzleyicilere ise aynı zamanda katılımcı olduklarını unutmamaları gerektiği, bu sergilenenin aslında onların da oyunu olduğu, bu nedenle oyun sonuna dek müdahale etmemeleri gerektiği hatırlatılır.

3. DEĞERLENDİRME

5. Etkinlik: Ben Olsaydım...

Süre: 10 Dakika

Bir öğrenci Bedri Rahmi Eyüboğlu rolünü üstlenir. Öğrenciler, karşılıklı iki sıra olurlar. Bedri Rahmi Eyüboğlu rolünü üstlenen katılımcı koridor boyunca yürüyecek, kimin önüne gelirse o kişi son kararını söyleyecektir. Bedri Rahmi rolündeki öğrenci istediği kadar kişinin önünde durabilir. En sonunda, kararını söyleyecektir.

B Planı: Grup dinamiğine bağlı olarak grup arzu ederse gerçek hayatta gerçekleşen durum ve sonuç grupla paylaşılır.

Raportör Notları: Grup, Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun yaşadığı dramatik çatışmayı beklenen düzeyin üstünde bir samimiyetle içselleştirdi. Bu durumun yanı sıra örtük ve örtülü kazanımlar da bu atölyede söz konusu oldu. Örtük kazanım, araştırmacı tarafından oluşturulan ve birkaç atölyeye yayılan edebiyat sevgisinin program dâhilinde olmaksızın sevdirmesiydi, örtülü kazanım ise kendiliğinden meydana geldi, çoğu katılımcı sergi etkinliği sonrası görme engellilerin hayatının ne kadar zor olduğunu anladıklarını söylediler, kazanım planı dâhilinde olmayan bu durum, yaratıcı dramının temel becerileri kazandırmadaki etkisini göstermesi bakımından önemli. İlk haftalarda bu etkinlik, onlar için sadece “bir etkinlik” olacakken şimdi araştırmacı tarafından dahi öngörülemeyen kazanımları sezebiliyorlar.

Öznel ve nesnel anlatımı atölyeler vasıtasıyla kazandıklarını varsaymak çok doğru olmaz; çünkü söz konusu etkinliği neredeyse hatasız tamamladılar, bu kazanımın sınıfın Türkçe Öğretmeni tarafından ders işleme süreci içerisinde işlendiği görüldü. Bu sebeple atölyede söz konusu kazanımın sadece pekiştirildiğini söylemek doğru olacaktır.

11. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 4 Ders Saati (40+40+40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu, Sincan/Ankara
Tarih	: 01/05/2013
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	: (D) Dinlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder. (D) Dinlediklerinde geçen kelimeleri cümle içinde kullanır. (D) Dinlediklerinde geçen deyim ve atasözlerini bağlam içinde kullanır. (K) Konuşmasında nezaket kurallarına uyar. (K) Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir. (K) Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve/veya farklı iletişim araçlarını kullanır. (K) Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder. (K) Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama, Rol Oynama, Fotoğraf Karesi
Araç-Gereç	: Müzik CD'si (Gueule D'amour / l'Ange Rouge) Atasözü kartları Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Formu

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: 1-2-3...

Tüm grup çember olur. Katılımcılar, birbirleriyle göz teması kurarak 1’den 19’a kadar –gruptaki kişi sayısına dek- sayarlar. Her katılımcı, tek bir sayı söyleyebilir. Aynı anda birden çok kişi sayı söylerse başa dönülür.

2. Oyun: 1-2-3-Tıp

Katılımcılar, mekânda müzik eşliğinde serbest olarak dolaşırlar. Müzik durduğu an, herkes donar. Hareket eden oyundan çıkar. 2 kişi kalıncaya dek oyun devam eder.

1. Etkinlik: Ne Yapıyorsun?

Tüm katılımcılar, çember olur. Gönüllü bir katılımcı, çemberin ortasına gelir ve istediği bir jesti yapar. Bir diğer gönüllü katılımcı, çemberin ortasına gelerek ilk katılımcıya “Ne yapıyorsun?” diye sorar. İlk katılımcı, cevap olarak yaptığı eylemi değil, yapmasını arzu ettiği eylemi söyler. Örneğin, saçını tarayan bir katılımcı, “Ne yapıyorsun?” sorusuna, bir taraftan saçını tararken “Görmüyor musun, dikiş dikiyorum/ders çalışıyorum/koşuyorum..” şeklinde cevap verebilir.

3. Oyun: Arkamda Biri mi Var?

Katılımcılar ikili eş olarak önlü arkalı dururlar. Öndeki katılımcı, yürürken arkadaki, onu takip eder. Arkasından istediği yüz hareketini vb. yapabilir. Birinci katılımcı, arkasını döndüğü anda yapılan jest/mimiği yakalayabilirse yer değiştirirler.

2. DOĞAÇLAMA

2. Etkinlik: Atasözünden Doğaçlamaya

Katılımcılar, mekânda serbest olarak dolaşırlar. Katılımcılardan denk geldikleri ilk kişiyle ikili eş olmaları istenir. Katılımcılar, ikili olarak aralarında A ve B olarak eşleşirler. A ve B'lere aşağıdaki başlangıç cümleleri verilerek eş zamanlı doğaçlama yapmaları istenir.

A: Ben sana demiştim, ateş olmayan yerden duman çıkmaz.

B: Haklısın, duyunca benim de tepem attı.

Katılımcılara belirli bir süre verildikten sonra eş zamanlı doğaçlamalar dinlenir.

3. Etkinlik: Atalar Sözü Yerde Kalmaz

Katılımcılar mekânda serbest olarak dolaşırlar. Bu sırada lider, atölye zeminine parçalanmış atasözlerini yerleştirir. Katılımcılar, aldıkları atasözünü tamamlayan parçalara sahip diğer katılımcıları bulurlar ve böylece gruplar oluşur. Bundan sonraki aşamada lider, katılımcılardan ellerinde oluşan atasözlerinden hareketle bir doğaçlama oluşturmalarını ister. Bu aşamada katılımcılara atölyede bulunan kostüm ve aksesuarlardan yararlanabilecekleri hatırlatılır.

3. DEĞERLENDİRME

4. Etkinlik: Benim Sözüm Senin Elin

Süre: 15 Dakika

Katılımcılara kendilerine ait konuşma becerisini değerlendirme formu dağıtılır. Puanlamaya göre kendilerine bir not vermeleri istenir. Katılımcılar, ikili grup olurlar. Aralarında A ve B olarak anlaşılırlar. A'lar konuşucu, B'ler göstericidir. A'lar, kendi ellerini arkalarında kavuşturur ve dolayısıyla konuşurken el hareketi kullanamayacak konuma gelirler. B'ler, A'ların arkasına geçer ve ellerini öne uzatarak onların eli olurlar. B'lerin el hareketleri, A'ların anlattıklarını destekleyecek biçimde olmalıdır.

Raportör Notları: Atölye, kazanım yoğunluğu içeren bir atölye olmasına karşın çoğu kazanımın pekiştirme amaçlı verildiğine dikkat çekmek gerekir. Bununla birlikte, bu atölyede yer alan konuşma kazanımlarının bir kısmı, öğrencilere ön test ve son testte sunulmadı. Burada yer alma sebepleri olarak ise kazanımların bütünlüğünü bozmamak olarak açıklamak mümkün.

Doğaçlamalarla ilgili olarak en dikkat çekici nokta, lider yönlendirmesine gerek kalmaksızın katılımcıların kostüm, aksesuar ve dekor oluşturma çabaları ve bunu liderden talep etmemeleri. Yaratıcı dramının oluşturmacıya yönelik bir yöntem olduğunun bir göstergesi olduğu düşünülerek bu durum not edildi.

14. HAFTA DERS PLANI

Ders	: Türkçe
Grup	: 7-C
Süre	: 2 Ders Saati (40+40)
Yer	: Atatürk İlkokulu Çok Amaçlı Konferans Salonu, Sincan/Ankara
Tarih	: 4/6/2013
Öğrenme Alanları	: Dinleme Konuşma
Kazanımlar	: (D) Dinlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler. (D) Dinlediklerinin odak noktasını belirler. (D) Dinlediği metne bağlama uygun farklı başlıklar bulur. (K) Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır. (K) Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir. (K) Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar..
Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Doğaçlama, Rol Oynama, Rol İçinde Yazma, Rol Kartları
Araç-Gereç	: 4 ayrı renkte kumaş parçaları (Grup sayısı kadar) Reklam kayıtları Rol kartları

1. HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Nesne Treni

Süre: 5 Dakika

Katılımcılar çember olurlar. Bir gönüllü katılımcı oyunu başlatır. Oyun, “Markete gittim, marketten bir aldım.” diyerek başlar. İkinci katılımcı bu cümleye bir nesne daha ekler. Bir sonraki bir nesne daha ekler. Katılımcıların ne kadar ilerleyebilecekleri görülür, yanılan yahut nesneyi atlayan oyundan çıkar.

1. Etkinlik: Renk Köşeleri

Süre: 10 Dakika

Katılımcılar çember olurlar. Lider, hepsine dört ayrı renkteki kumaş parçalarını vererek atölye oyunca bu renklere göre grup olacaklarını söyler. Böylece dört ayrı grup oluşur. Tüm gruplar, atölye içinde kendilerine bir köşe belirlerler. Tüm köşeler, toplamda bir marketi oluşturacaktır. Katılımcılara temizlik, yiyecek, içecek, giyim olmak üzere dört tema verilir. Elleriindeki malzemelerden hareketle kendi köşelerini düzenlemeleri istenir.

2. Oyun: Rek-Lam-Lar!

Süre: 5 Dakika

Tüm katılımcılar köşelerini düzenledikten sonra ortadaki çemberde buluşurlar. Lider, bazı reklamlar dinleyeceklerini, reklamdaki ürün hangi köşeye aitse grupça oraya koşabileceklerini söyler. Kendisi de bu esnada şaşırtma amaçlı farklı köşelere koşar.

3. Oyun: Ne Lazımdı?

Süre: 10 Dakika

Tüm reklamlar dinlendikten sonra lider, gruptaki herkesin aynı renkteki arkadaşlarıyla ikili eş olmasını ister. Eşler, aralarında A ve B olarak ayrılır. A’lar ve B’ler karşılıklı olarak otururlar. A ve B’lere rol kartları verilerek aynı anda doğaçlamaya başlamaları istenir. Daha sonra birkaç grup dinlenir.

2. UYGULAMA/CANLANDIRMA

2. Etkinlik: Şimdi Reklamlar

Katılımcılar, kendi gruplarına dönerler. Herkes, kendi temasıyla ilgili bir reklam oluşturacaktır. Reklamın sonunda slogan yer almasının gerekliliği öğrencilere hatırlatılır. Katılımcılara, yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıklar kullanmaları gerektiği hatırlatılır. Doğaalamalar canlandırıldıktan sonra hangi reklamların sergilendiğinin grupça bulunması istenir.

3. DEĞERLENDİRME

3. Etkinlik: Neden? Çünkü...

Süre: 5 Dakika

Katılımcılardan derse yönelik bir neden-sonuç cümlesi kurmaları istenir.

B

Bir market görevlisisiniz. Bir müşteriniz geldi ve sizden 1 kutu salça satın almak istiyor. Müşterinin bilgisi yok, fakat siz bir gün önce salçaların nakliyatı sırasında üreticiden salçayla ilgili hiç de sağlıklı olmayan bilgiler öğrendiniz. Müşteriyi salça almamaya ikna etmeye çalışıyorsunuz. Alırsa neler olacağını ona anlatmanız gerekiyor. Doğaalamanız, müşterinin “Merhaba, 1 kutu salça alacaktım.” demesiyle başlıyor.

B

Bir market görevlisisiniz. Bir müşteriniz geldi ve sizden 1 kutu salça satın almak istiyor. Müşterinin bilgisi yok, fakat siz bir gün önce salçaların nakliyatı sırasında üreticiden salçayla ilgili hiç de sağlıklı olmayan bilgiler öğrendiniz. Müşteriyi salça almamaya ikna etmeye çalışıyorsunuz. Alırsa neler olacağını ona anlatmanız gerekiyor. Doğaalamanız, müşterinin “Merhaba, 1 kutu salça alacaktım.” demesiyle başlıyor.

EK 12: ARAŞTIRMACI İZİN BELGESİ



**T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 14588481/605.99/109645
Konu: Araştırma izni

14/02/2013

**GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)**

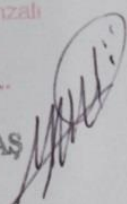
İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 06/02/2013 tarih ve 717 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Başak UYSAL' ın "Yaratıcı drama temelli Türkçe eğitime yönelik bir atölye uygulaması" konulu tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama örneklerinin (8 sayfadan oluşan) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
15.02/2013.
Memiş AKTAŞ



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 43dd-12b8-3273-a1a2-be65 kodu ile yapılabilir.

Konva volu Baskent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA

Ayrıntılı bilgi için: Nermin ÇELENK

EK 13: Deney Grubu Hazırlıksız Konuşma Kayıtları Deşifresi

D.1.

Ön Test: 1 DK 15 SN

Benim en sevdiğim çizgi film Angelo Kuralları çizgi filmidir. Cartoon Network...Cartoon Network (ıııı) kanalında yer alıyor. (Iıı) Her gün saat 4'te başlar. (ııı) Karakterlerinden en sevdiğim karakter Angelo'dur. Kısa boylu, büyük kafası vardır. Gözleri çok büyüktür. Aklına çok acayip fikirler gelebilir. (ııı) Onun bir arkadaşı daha vardır, adı aklıma gelmedi. Çok bilgili. Onların grubu 3 kişidir. İki kız ve bir erkekten oluşur. Bunların okuldaki ve dışarıdaki maceralarını anlatır.

Bu karakteri gerçek hayatta benzettiğin birisi var mı?

Bu karakteri gerçek hayatta benzettiğim fazla kişi yoktur. Çünkü onun aklına çok acayip fikirler gelebilir. Gerçek hayatta bunları yapabilecek fazla kişi yoktur.

Bu karakteri neden çok seviyorsun?

Bu karakterii.... Hem eğlendirir, hem güldürür. Çok değişik şeyler yapabilir.

Son Test: 2 DK 39 SN

Merhaba arkadaşlar, benim konum en sevdiğiniz çizgi filmi ya da film karakterini sizlere anlatmaktı. Benim en sevdiğim çizgi film Kontes. Onun içindeki Contes benim en sevdiğim karakterlerden biri. Onun alev saçları var, kısa boyu var. Bir tane köpeği var (ııı) Her insanda olduğu gibi iki ayağı iki eli var, nefes alıyor. Ondan sonra, onun iki tane ablası var. Ablaları böyle bilimle uğraşıyor. Çok acayip, cins cins deneyler yapıyor. Onların ikisinin de âşık olduğu bir kişi var. Adı Girl onun da. Bir tane köpeği var, köpeği de konuşuyor, ablalarının yaptığı bir deney sayesinde. İki tane FBI ajanı var. Siyahla beyaz. Bu Contesin düşmanları var tabi, her iyi insanın olduğu gibi. Bir tanesi Buz Adam. Bir tanesi de Kedi. Bu kedi de konuşuyor. Contes de okula gitmeyi fazla sevmeyen bir kişi.(ııı) Bu Contes'i gerçek hayatta benzettiğim birisi şu ana kadar yok çünkü çok akıllı çok zeki şeytanın aklına bile gelmeyen şeyler onun aklına geliyor, herkesi alt edecek bir kişi. Ablalarının yaptığı deneyler sayesinde çok acayip şeyler yapıyor yani. Çok cesur.

Yaptığı deneylerden biri aklında mı?

Evet, (ıı)ablaları havayı değiştiren bir makine yapıyorlar. Bu hava yaptığında makineyi kullandığında kar yağıyor. Contes de ablalarının haberi yokken buna basıyor, basıyor, her yer kar oluyor. Okullar tatil oluyor. Ondan sonra, dünya yer değiştiriyor. O Yaşadıkları yer güney kutbu oluyor, diğeri kuzey kutbu oluyor. Sonra ablaları bir icat daha yaparak geri dünyayı çeviriyorlar. Noel Baba da onlara hediye veriyor.

Böyle bir ablan olsaydı...

Öyle bir ablam olsaydı çok acayip şeyler yaptırırdım, mesela istediğim zaman kar yağdırırdım, o güzel, istediğim kişiye çok acayip deneyler işkenceler yaptırırdım kişiler olurdu. Ondan sonra uçmak isterdim. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.

D.2.

Ön Test: 1 DK 5 SN

Ben hayatta çocuk olmayı değil de yetişkin olmayı tercih ederim. Hayatımda yetişkin olarak yani kendi mesleğimi seçerim. Bu meslekte en çok istediğim (ııı) bilgisayarlıktır, herkes de biliyordur belki. (ıı) Bu bilgisayarlılık da mesela (ıı) bilgisayarın özellikleri, kavramları yeni bir icat etmeyi, bilgisayarın özelliklerini öğrenmeyi isterim. Yani yetişkin olmak benim için daha iyidir belki çocuk olmayı tercih etmeyi belki tercih edenler vardır, belki etmeyenler vardır bilmem ama ben yetişkin olmayı tercih ederim.

Sen kendini yetişkin olarak mı çocuk gibi mi görüyorsun?

Yani şu an ikisinin arasında kalırım, ııı yetişkin olmayı değil de şu an çocuk gibi görüyorum kendimi.

D.3

Ön Test: 45 SN

Benim en sevdiğim çizgi film Ben 10 hocam. Cartoon Network'te başlıyor. Hocam şöyle kahramanlara dönüşüyor, savaşıyor hocam. Üç kişiler hocam, biri Kevin. (...) ondan sonra...

Neden o karakteri seviyorsun?

Hocam bazen garip şeylere dönüşüyor bazen canavarlara dönüşüyor, ondan...

Gerçek hayatta kendisini benzettiğin bir kişi var mı?

Yok hocam.

D.4.

Ön Test: 58 SN

Ben en çok Adanalı'yı seviyorum. Okuldan eve gidince saat 1:30'da başlıyor. Adanalı'da en çok Maraz Ali'yi beğeniyorum. Çünkü iyilik yapıyor, hiç kötülük yapmıyor. Kötülük yapanları dövüyor. Ondan sonra, kendine ait bir çalışma yeri var. O çalışma yerinde 5 kişi çalışıyorlar. Maraz Ali'yle birlikte 4 kişi daha var. Onlardan Boncuk, Rıfkı, ondan sonra 3 kişi daha var. Ondan sonra, Maraz Ali'nin bir de köpeği var.

Maraz Ali'nin dış görünüşünü tarif eder misin?

Uzun boylu, böyle az sakallı... zayıf biri.

Son Test: 1 DK 19 SN

Benim en sevdiğim çizgi film Garfield. Çünkü çok güzel, komik. İnsan taklidi yapıyor, insan gibi televizyon izliyor, yemek yiyor. Normal kedilere hiç benzemiyor. Normal kediler fareleri hiç sevmez; ama Garfield farelerle arkadaş. Farelere yardım ediyor, fareler de Garfield'e yardım ediyor. Garfield'ı görünümü tombul, hiç iş yapmıyor, sürekli aynı yerde oturan birisi.

Garfield'ı o dizide başka bir arkadaşı var mı?

Bir köpek arkadaşı var, onunla geziyor.

Gerçek hayatta Garfield'a benzettiğin bir arkadaşın var mı?

Gerçekte... Var. Arkadaşlarımın hepsi... Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.

D.5.

Ön Test: 58

Elektrik olmasa hayatımız kötü olurdu, karanlık yerlerde kalırdık. Ondan sonra..

Neleri kullanamazdık?

Hocam mesela ütü yapamazdık, çamaşırlar yıkanamazdı. Ondan sonra okulda ışık olmayınca ödev yapamazdık, televizyon izleyemezdik. Kombiler yanmaz, üşürdük.. Soğukta kalırdık.

Elektrik olmasa bir alternatifini bulabilir miydik?

...

D6

Ön Test

Süre: 36 SN

Benim en sevdiğim film Pis 7'li. Ordaki sevdiğim karakter Orço. İki o ile. Pis 7'li Çarşamba akşamı saat 7'de Show TV'de başlıyor. Orço'nun özellikleri, kısa bir pantolon giymesi, komik hareketler yapması...

Son Test

Süre: 1 DK 37 SN

Benim en sevdiğim çizgi film karakterleri Şirinler... Şirinler'de ayrı olarak sevdiğim kimse yok. Hepsi güzel, iyi, arkadaş canlıları. Hocam dış görünüşleri mavi, küçük boyları var. İki elma boyu kadar.

İçlerinde küçükler, büyükler var mı?

Hocam küçük bir kız var. Adını bilmiyorum. Kız olarak, ismi Şirine. Hocam Şirin Baba var, yaşlı dede. Ama akıllı hocam, zeki birisi. Herkes ona danışıyor, sihir falan yapıyor.

Gerçek hayatta davranış olaran Şirinler'e benzettiğin arkadaşın var mı?

Arkadaşım yok, o çizgi filmde yaşamak isterdim. O çizgi filmde Güçlü'nün yerinde olmak isterdim. Hocam güçlü çok komiğime gidiyor, şakalar yapıyor, şakacı, kasları var. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.

D7

Ön Test

Süre: 41 SN

Arkadaşlar benim en sevdiğim film Hobbit Krallığı. Hobbit Krallığında bir Hobbit var, Frodo diye bir Hobbit var Frodo aslında bir cüce. Aslında Yüzüklerin Efendisi'nden esinlenmiş bir film hocam. Burada yaşayan bir Hobbit var. Bu Hobbit'in adı Frodo.

Filmdeki konu nedir?

Frodo (11) bir, üç cüce ve bir büyücüyle beraber bir serüvene çıkıyor bu serüvende anlatılan maceraları anlatıyor.

Son Test

Süre: 2 DK 45 SN

Merhaba arkadaşlar, ben Erol. Benim en sevdiğim çizgi film, Disney Channel'da Firl. Buradaki tüm karakterleri sevdiğim için tek tek tanıtacağım. (11) Finius diye bir karakter var, bu karakter çok zeki, çok yaratıcı bir karakter. (11) Fiziki özelliği olarak çenesi çok sivri, saçı çok az, (11) küçücük bir boyu var, cüce gibi. Yaşı 8, 8-9 yaşında. Ve bunun bir kardeşi var. Adı Fir. Fir, uzun, ama Finius'tan uzun değil. Finius gibi çok az saçı var. Ve çok yaratıcı Finius gibi, (11)Finius'un yaptığı icatları, yaptığı buluşları hayata geçiriyor. Ve Finius ve Fir'un arkadaşları var, birisi kabadayı, birisi ince siyah bir arkadaşı var. O siyah arkadaşı motorlarla çok ilgileniyor. Kabadayı arkadaşının ise (11) bir balığı var, o balığı çok seviyor. Ama içi çok yumuşak. (11)Sonra bir (11) izci kız var, Finius'un âşık olduğu kız. İzci Kız (11) çok cesur, Finius'un icatlarının hepsini (11) cesurca test ediyor.

Bu icatlardan bir tanesini anlatır mısın?

Anlatayım. Bir bilgisayar var, her soruya cevap veriyor ve cevapların hepsi doğru çıkıyor. Finius ve Fird'ün bir hayvanı var, adı Peri. Peri aslında bir şey, casus, kötülere karşı savaşıyor. Bu peri evin altında (11) bir merkezi var, o merkezde kötülerle savaşıyor. Komutan ona bazı emirler veriyor. Orada bir adamı öldürmeye çalışıyor, fakat Dr. Hack kaybediyor. (11) Ve Peri dışında bir kızkardeşi var Finius ve Fird'ün, bu çok ispiyoncu. Bütün Finius ve Fird'ün tüm icatlarını ispiyonlamaya çalışıyor fakat olmuyor. Beni izlediğiniz için teşekkür ederim.

D8

Ön Test

Süre: 59 Sn

Hocam İnternet olmasaydı (neydi) ödevlerimizi zor yapardık. Zor yapardık... Diyelim bir şeyi araştırmak istediğimizde, araştırmak istediğimizde, kitaplarda hep arayacağımız için (neydi) uzun sürecekti. İnternet var şimdi İnternette hemen yazıp hemen çıkarırız. Diyelim bir filmi çok sevdiniz gidip İnternette izleyebilirsiniz hocam. Ondan sonra ne diyeyim slayt yapacaksınız hocam resim ya da video alabilirsiniz, yazı alabilirsiniz, istediğiniz şeyi hemen bakabilirsiniz hocam.

İnternet olmasaydı, onun yerine ne kullanabilirdik?

Ansiklopedi kullanabilirdik hocam.

İnternette ne kadar vakit harcıyorsun?

Bilmiyorum hocam, bilgisayarın başına geçtin mi saat 7'de başlasam akşam 7'ye kadar. Ama bilgisayar olmadı mı hiç kullanmam.

Son Test

Süre: 2 DK 28 SN

Arkadaşlar benim konum filmler. Vampir filmini izlemiştim. Vampir Bir tane (neydi) kadın var. Kadın o köyde herkesi yiyor. Beş grup var. Adamlar arabayla gezmeye çıkıyorlar. Vampirlerin mekânlarına geldikleri için adamların yarısını yiyor. Bir tane kadın var o adamların içinde. Kadın, vampirleri hissedebiliyor ve görüyor, onu kanıyla da vampirler güneşte dışarı çıkabiliyor. (Neydi) Adamlar vampiri öldürmek için bir köye gidiyorlar adamlar böyle böyle anlatıyor, köydeki insanlar vampirlere geliyor akşam geliyor kadın, gizlice adamı âşık ediyor kendisine, gidiyor ondan sonra o kızın haplarını alıyor. Hapları kırıp yedikten sonra güneşe çıkabiliyor. Güneşe çıktığında da (neydi) onun kanıyla iyileşebilen vampir güneşe çıkan vampir onun kanını içip güneşe çıkmak istiyor ve kızı kaçırıyor. Tam kızı kaçırırken o grupta kızın sevgilisi geliyor ve bir tane hançerle vampiri öldürmeye çalışıyorlar. Vampirin karnından hançerle vuruyor ve arabayla çekmeye başlıyorlar vampiri. Hançer kopuyor vampirden, kızı alıyor bir tane boşluğa atıyor. Ondan sonra adamlar hiç

korkmadan (neydi) bir tane kulübenin içine giriyorlar içinde vampirlerin olduğu. Vampirlerle savaşıyorlar silahlarla falan, oklarla. Vampiri tutup ayaklarından bir tane sopayla kalbine vurup vampiri tamamen öldürüyorlar. Ondan sonra kızı kurtarıyorlar. Ama sevgilisiyle yanındaki ölüyor.

Bu filmin senaryosunu sen yazsaydın, sonunu nasıl bitirirdin?

Sonunda hepsini ölmemiş olarak bitirirdim.

Öldüğüne en çok üzüldüğün karakter hangisi?

Bir tane kaslı çocuk, oğlan vardı ona üzüldüm sevgilisiyle. Çok iyi birisiydi, herkese yardım ederdi. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.

D9

Ön Test

Süre: 47 sn

En sevdiğim film Şirinler. Orda en sevdiğim karakter Şirin Baba. Şirin Baba'yı gerçek hayatta Kenan Işık'a benzetiyorum. (...) (111) (...)

Şirin Baba'nın dış görünüşünü neye benzetiyorsun?

Dış görünüşü mavi renk. Şapkası var beyaz, sakalı var.

Onu diğer Şirinlerden ayıran nedir?

(111) Sakalı var, (111) bir de kırmızı şapkası.

D 10

Ön Test

Süre: 48 sn

Annem küçükken bana bir CD almıştı. Orada mevsimleri yapan küçük (111) yaratıklar vardı. En sevdiğim çizgi film o. (11) Karakteri yaş, yaşlı, beyaz, uzun sakallı biri. Kulakları sivri biri. Onu gerçek hayata kimseye benzetmiyorum. Ama belki karşıma biri çıkarsa yaşlı birine benzetebilirim. (111) (...)

O karakteri neden seviyorsun?

Çünkü çok komik biri. Sürekli şarkı söylüyor. Böyle, rüzgârla savaşıyor. Çeşitli, mevsimler için çeşitli boyalar yapıyor. (...)

Son Test

Süre: 1 DK 55 SN

Benim en sevdiğim çizgi film karakteri Casper. Casper adlı çizgi filmde yer alıyor. Hayalet olduğu için dolayısıyla beyaz görünümlü. Onu sevmemin nedenleri, (...) öncelikle annem küçükken almıştı bana, küçüklüğümden beri onu izleyerek büyüdüm ben. Ayrıca onun da yanında başka sebepleri de var. Bu sebeplerden biri de yardımsever olması. Çizgi filmde anladığım kadarıyla Casper önüne gelen herkese yardım ediyor. Diğer hayaletlere göre çizgi filmdeki, çok dost canlısı bir hayalet.

Casper'ın dış görünüşü neye benziyor?

Dış görünüşü insanı andırıyor biraz, çünkü ayakları var, kolları var, yüzü var.

Gerçek hayatta davranışlarını Casper'a benzettiğin birisi var mı?

Kardeşıme benzetiyorum; çünkü Casper'ın da bazı afacanlıkları var, kardeşim de böyle afacanlıklar yapıyor. Çizgi filmlerden anladığım kadarıyla bir kız bir erkek arkadaşı var. Böyle büyücüler cadılar falan oluyor. Ormandaki hayvanlar var, sincaplar. Hem çizgi filmde genellikle mutlaka bir iyi bir de kötü karakter oluyor. Hayvnlr oluyor, hepsine yardım ediyor.

D11

Ön Test:

Süre: 36 sn

İnternetin hayatımızdaki yeri bence çok önemli. (111) Çünkü herhangi bir performans ödevimiz, ödevimiz, araştırma ödevimiz olduğunda hep İnternette yararlanırız. (111) Bazen kaçamaklar yapıp oyun falan da oynayabiliriz. (111) İzlediğimiz bir diziyi kaçırdığımızda İnternette de izleyebiliriz. (...)

İnternette ne kadar zaman geçiriyorsun?

(111) Ödevim olduğunda (111) ödevin çokluğuna bağlı. Oyun olduğunda yarım saat falan. (...)

Son Test

Süre: 2 dk 13 sn

Merhaba arkadaşlar, bugün size anlatacağım konu İnternetin hayatımızdaki önemi. (111) İnternet güzel, bazılarımız için güzel, bazılarımız için kötü bir kullanım aracı. İnternette istediğimiz her şeyi yapabiliyoruz, istediğimiz bilgiyi istediğimiz anda, ödevlerimizi istediğimiz anda yapabiliyoruz. Resim çıkartılacaksa, hatta resimde o kadar çok seçenek var ki karar vermekte bazen zorlanabiliyoruz. Hatta resimle ödevle kalmayıp film dahi izleyebiliyoruz. Film izleyebiiyoruz, atıyorum bir dizimiz program varsa onları da izleyebiliyoruz. (111) Filmlerde *animason*, korku, macera, bilim kurgu filmleri güzel oluyor. (111) İnternetin avantaj ve dezantajlarına değinirsek, bazen avantaj bazen dezavantajlı. Avantajlı olan yönü, isteidğimiz bilgiye istediğimiz an ulaşabiliyoruz. Mesela ödevimiz bitecekse hemen o gün eve gidince ödevimizi yapabiliyoruz. (111) Dezavantajı ise İnternetin başına oturdğumuzda hakikaten bilgisayarın başında bağımlı olarak kalabiliyoruz birisi gelip bizi uyarana kadar, yemek molası hariç saatlerce oturabiliyoruz.

İnternetin sana en büyük faydası ne oldu?

En büyük faydası, açıkçası, notlarımı (111) hemen öğrenebiliyorum e-okul sayesinde. (111) Ayreten bir de performans ödevimi hemencecik hazırlayabiliyorum İnternet sayesinde.

Peki en büyük zararı ne oldu?

En büyük zararı, (111) bazen oyun oynamak istiyorum. Hakikaten birkaç saat kalabiliyorum. Çok kötü oluyor bu da benim için. Aslında bir alarm kurabiliriz. Ya da annemize babamıza söyleyebiliriz. Ki onlar söylese de yine bilgisayar oturtuyor bizi başında. Yani kendimizi ayarlamamız lazım. Kesinlikle saatlerce oturmamız lazım. Ne kadar gerekiyorsa o kadar oturmamız yeterli. Beni izleidğiniz için teşekkür ederim.

D 12

Ön Test:

Süre: 58 sn

Elektriğin hayatımızda çok büyük bir önemi vardır. Eğer elektrik olmasaydı birçok iletişim araçlarını kullanamazdık. Televizyon, bilgisayar, ütü gibi şeyleri kullanamazdık. Televizyondan haberleri izleyemezdik. (..)

Başka?

Elektrik olmasaydı (ııı) karanlık, çok karanlık olurdu. Birçok şeyi kullanamazdık.

Neleri kullanamazdık mesela?

Televizyon kullanamazdık, bilgisayarı kullanamazdık, ütü kullanamazdık. İşte buna benzer şeyleri kullanamazdık. (ııı) Televizyon da olmasaydı haberleri (ıı) hayatımızdaki gelişmeleri öğrenemezdik. İnternette bir ödevimiz olduğu zaman yapamazdık.

D 13

ÖN TEST

Süre: 1 dk 6 sn

Hocam benim konum “Çocuk mu olmak istersiniz, yoksa yetişkin mi?” Ben yetişkin olmak isterim; çünkü ben iç mimarlığı çok seviyorum. Kendim döşerim eşyalarımı, döşemeyi seviyorum. Yani fark etmez, dış mimar da olabilirim, desen yapmayı severim. O kadar (...)

S: Çocuklukla yetişkinliğin sence farkı nedir?

Çocuklukta istediğimizi yaparız, çocukken oyun oynarız; ama yetişkin olunca işe gideriz, başka şeyler yaparız.

S: Peki avantaj ve dezavantajları var mı?

Çocukların var. Çocuklar okula gitmediği sürece Cumartesi Pazar ders falan yaparlar. Ama zaten işçilerin cumartesi pazarı falan olmuyor, işe gidiyorlar. Bayramları fazla olmuyor.

SON TEST

Süre: 1 dk 39 sn

Benim konum, “En sevdiğiniz çizgi film karakteri kimdir?” Benim en sevdiğim çizgi film karakteri Ben10. Onun karakter, baş karakteri. Bu kahramanın bir sürü yetenekleri vardır, özellikleri vardır insanları kurtarır. Herkesi zor durumdayken, kötü adamlardan gerektiği zaman kurtarır.

S: Dış görünüşü neye benzer?

İnsana benzer, bazen kolunda saati vardır, isterse o saate bakarak robota dönüşür. Böylece kötülerle savaşır. Uzaydan gelen adamlarla, kötülerle dövüşür.

S: Bu karakterin en çok hangi özelliğini seviyorsun?

En çok insanlara yardım etmesini seviyorum. Örneğin bankada zor durumda olan birisi varsa ona muhakkak yardım eder. Bunu yapıp hemen evine dönüyor.

S: Gerçek hayatta bu kahramana benzettiğin birisi var mı?

Var tabi, ben. Çünkü ben de yetenekliyim, insanlara yardımcı olmayı severim. Teşekkür ederim.

D 14

Süre: 1 dk 9 sn

Elektrik olmasa birçok (11) kitle iletişim aracını kullanamazdık. Kitle, kitle iletişim araçlarını kullanamadığımız için (11) çevremizdeki diğer ülkelerden kendi ülkemizdeki bilgileri alamazdık. Televizyonu, bilgisayarı kullanamadığımız için araştırma ödevlerimizi falan yapamazdık. Ayrıca eğlence kaynağımız olduğu için pek *eğlen...* eğleneceğimizi de söyleyemem. Elektriğin olmamasının artı yönünün olduğunu da düşünüyorum. Çünkü (...) elektrik olmadığı zaman kitle iletişim araçları çalışmıyor ve böylece insanlar birbirleriyle iletişim kurma iste, isteği içerisine giriyor ve iletişim gücü artıyor. Elektrik olmasaydı elektrikle kullanılan *elektrikle kullanılan* ürünleri kullanamayacağımız için yeni ürünler *keşfetmeye*, keşfetmeye yönelecektik ve böylece hayatımızda yeni keşifler olurdu.

S: Peki hayatımızda neler eksik kalırdı?

Hayatımızda (11) birçok ürünü, eşya *kullana...* kullanamayacağımız için örneğin televizyon, mesela İnternet de olabilir. Araştırmalarımızı yapamazdık. Daha az bilgi edinirdik.

S: Avantajı ne olurdu?

Avantajı, insanların iletişimi artardı. *İnsanlar arası iletişim.*

Son Test: 2 dk 4 sn

Merhaba arkadaşlar, benim konum “Elektrik olmasaydı ne yapardınız?” Elektrik olmasa çevremizde bulunan birçok iletişim aracını (ııı) veya işlerimizde kullandığımız çoğu aracı kullanamazdık; çünkü çoğu elektrikle kullanılıyor. Örnek verecek olursak İnternette ödevlerimizi araştıramaz oyun oynayamazdık (ııı) televizyon izleyemezdik (ııı) çeşitli içecek ve yiyecekler kısıtlanırdı zaten onları temin etsek de pişirerek yiyemezdik. Çünkü fırınla ocağı kullanamazdık. (ııı) Elektrik olmasaydı insanlar yeni bir şeyler keşfetmeye çalışırlardı, çünkü elektriksiz bir hayat düşünülemez. Yeni bir enerji bulunması *gerek* gerekmektedir. Bu enerji ister güneş enerjisi ister rüzgâr enerjisi olsun muhakkak bir enerji bulunurdu. Bunların dışında trafik kazaları muhakkak artardı. Çünkü ışıklar kullanılamazdı. Daha sonra okullarda (...) projeksiyon kullanılamazdı, ziller çalmazdı. Aslında (ııı) sadece zararları yanında yararları da var. Ailemizle olan iletişim bağımız artar arkadaşlarımızla daha sık iletişim kurardık. Kitle iletişim araçlarını kullanamadığımız zaman *kitap okumak* kitap okumamız daha çok artardı.

S: Bir sabah uyanıyorsun ve artık dünyada elektrik yok. Hayatın nasıl devam ederdi?

Kahvaltı yapamazdım mesela. Çünkü ocak çalışmıyor, buzdolabı çalışmıyor. Daha sonra, müzik dinleyemezdim. Telefonumun (*şarjı*) bittiği zaman tekrar (*şarz*) edemezdim. Daha sonra, alarm çalmazdı, saatin alarmı. Lambalar çalışmazdı, bunun için de yeni bir lamba, başka bir enerjiyle çalışan lamba bulunması gerekirdi. İnsanların daha çok çalışması gerekirdi, hayat yeniden başlamış gibi bir şey olurdu. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.

D 15

Ön Test

Süre: 50 sn

Öğretmenim (ııı) ben İstanbul’da yeşillik bir alanda oturmak isterdim. Çünkü ben yeşillik alanı ve (ııı) çiçekleri çok seviyorum. Hayvanları da çok seviyorum. (...) (ııı)

S: Neden İstanbul'da yaşamak isterdin, başka sebepleri var mı?

(111) Orada, insanlar, ne bileyim, bazı ünlüler orada yaşıyor, ben de orada yaşamak isterdim. (...) Çünkü öğretmenim, (111) ben, doğal havayı, ya da nasıl diyeyim, çiçekleri falan bunları çok seviyorum.

D 16

Ön Test

Süre: 39 sn

İnternetin bizler için önemi çok büyüktür. İnternet olmasa bazı zevklerimizi hobilerimizi yerine getiremezdik. Oyunlarımızı oynayamazdık. Araştırmalarımızı yapamazdık. (111) Bazı bilgilerimizi öğrenemezdik. (111) İnternetin bizim (111) hayatımızda çok önemi vardır. Bazı araştırmalarımızı bazı bilgilerimizi öğrenemeyiz. O olmasa zevklerimizi yerine getiremeyiz. (...) Oyunlar oynayamayız. (...)

Son Test

Süre: 1 dk 33 sn

İnternetin hayatımızdaki yeri çok büyüktür. İnternet olmasaydı ödevlerimizi yapamayız. Oyunlarımızı oynayamayız. (111) Bu İnternet bazı iş yerlerinde bulunur, işlerini yapamazlar. İnternet her insanını istediği bir şeydir, herkes olsun ister. Ama eğer olmasaydı herkes istediğini gerçekleştiremez. Alışkanlıklarını yerine getiremez, arkadaşlarıyla konuşamaz, iletişim kuramaz bazen.

S: İnternetin sana en büyük faydası ne oldu?

Ya, arkadaşlarımla konuşmam, ödevlerimi yapmam, oyun oynamam.

S: Peki hiç dezavantajı var mı bu İnternetin?

Dezavantajı, var. (...) Ya, şey, hani çok başında oturduğumuz zaman rahatsızlık veriyor gözlerimize. Fazla oturmamamız lazım. En fazla iki saat bir buçuk saat falan. Yararları da, (111) bazı kaynaklardan yararlanabiliyoruz.

D17

Ön Test

Süre: 38 sn

Ben İngiltere’de yaşamak isterdim. Çünkü orayı çok seviyorum. Ve (ııı) çok güzel bir yer gibi geliyor. Orada yaşamak isteme sebepimin bir parçası da orada 15 yaşında ehliyet alınabiliyor fakat burada 18 yaşında alınıyor.

S: Peki İngiltere ’ye giderken buradan nelere ya da kimleri götürmek isterdin?

Ailem yanımda olmasını isterdim, bir de bilgisayarım yanımda olsun isterdim.

Son Test

Süre: 2dk 49sn

Merhaba arkadaşlar, benim konum “Nerede yaşamak istersin?” Ben İngiltere’de yaşamak isteirm. Çünkü oranın gezilecek yerleri çok fazla. Ben şu anda Ankara’da yaşıyorum. (III) İngiltere’nin Londra şehrinde yaşamak daha çok istiyorum. İngiltere’de daha çok gezilecek yerler var. Ankara’da da var fakat İngiltere’de bir topluluk hâlinde. Ankara’da çeşit çeşit yerlerde var. Ben, birini götürmek istesem ablamı götürürdüm. Çünkü ablamla çok iyi anlaşıyoruz. Ve (ııı) ablamla her yere gidiyoruz istediğimiz yerlere, o yüzden ablamı seçmek isterdim. İngiltere çok değişik bir yer ve çok büyük bir yer. Ankara da büyük fakat İngiltere’de daha çok gezilecek yerler var. Benim düşüncelerim bu şekilde, İngiltere’ye gitmek istiyorum. Fakat herkesin düşüncesi farklıdır. Mesela ben İngiltere’ye gitmek istiyorsam herkes farklı farklı yerlere gitmek isteyebilir.

S: İngiltere ’ye gidersen ne iş yapmak istersin?

İngiltere’ye gidersem önce gezerim. Sonra okumak için giderim en çok. Doktorluk veya avukatlık okumak isterim. İngiltere’de, tanıdıklarım gitti ve dediklerine göre İngiltere’deki gezilecek yerler ailelere göre bir yermiş. Herkesin farklı farklı yerleri varmış, Ailelere göre ise değişik bir yer varmış gezilecek yerler. Ailece gezilecek yerler varmış. Herkes farklı farklı yerlere farklı farklı mağazalara gidebilirmiş. Orada mağazalar bir topluluk içindeymiş, ayrı

ayrı değilmiş. Yemek yerleri yine farklı bir yerdeymiş, her şey bir karışıklık içinde değilmiş. Bu yüzden çok düzenli, tertipli bir yermiş.

S: Orada nerede yaşamk istersin?

Orada Londra'da yaşamak isterim, çünkü çok güzel bir yer, çok hoşuma giden bir yer. Londra, İngiltere'de çok büyük bir yer. Bu yüzden orada çok gezecek alan da var, bu yüzden oraya gitmek isterdim. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.

D19

n Test

Süre: 37 sn

En sevdiğim çizgi film karakteri Max Planet. Yumurcak'ta oynuyor. İki buçukta. Dış görünüşü sarı renkli, üstünde siyah benekleri var, uzun kuyruklu. Onun (...) sevdiğim özellikleri şey hocam, zeki ve çok sinirli olması. Ona benzettiğim kimse de yok hocam.

S: İlk ne zaman izledin bu çizgi filmi?

Yedi yaşındayken falan izledim hocam.

S: Televizyonda mı?

Televizyonda hocam, Yumurcak TV'de.

EK 14: DENEY GRUBU KARŞILIKLI KONUŞMA KAYITLARI DEŞİFRESİ
ÖN TEST SONUÇLARI

D 19: Ve şimdi beklediğiniz şarkıcı, ünlü şarkıcı Raptiye Seyit!

D 3: (Sahneye girer.)

D 19: Seyit nasıl birisin, kaç yaşındasın?

D 3: Ben, 13 yaşındayım. 11 yaşında şarkı söylemeye başladım.

D 19: Ailenden kiminle yaşıyorsun?

D 3: İki ablam var, bir annem var.

D 19: Kaç kardeşsiniz?

D 3: Üç. İki ablam var.

D 19: Ablaların okuyor mu, çalışıyor mu?

D 3: Biri okuyor, biri çalışıyor.

D 19: Neden şarkıcılığı seçtin?

D 3: Canım istedi.

D 5: Dur, orası benim yerim!

D 8: Benim yerimdi.

D 5: Hayır, ilk önce ben tuttum.

D 8: Ama ben tuttum, ben görmüştüm.

D 5: Hayır.

D 8: Yo, Ben görmüştüm, ben oturacağım.

D 5: Ben çok yorgunum.

D 8: Dersaneden geldim, çok yorgunum.

D 5: Hayır, ben de yorgunum. 7’de gittim 6’da geldim.

D 8: Hayır benim yerim.

D 5: Niyeymiş?

D 8: İlk önce ben otururum, sonra sen oturabilirsin.

D 5: Tamam sen otur.

D 9: (Kapıyı çalar)

D 11: (Oturduğu yerden) Gir!

D 9: (İçeri girer.) Öğretmenim ben bir şey söylemek istiyorum.

D 11: (Ayağa kalkar.)Tabi söyle.

D 9: (III) Ben, arkadaşlarımdan memnun değilim. (ııı) Hep beni kötülüyorlar ve yerimden de memnun değilim.

D 11: (ııı) Arkadaşlarınla, tamam, ben konuşurum. (ııı) Yerinden neden memnun değilsin?

D 9: Çünkü hep arkadaşlarım rahatsız ediyor, ders dinleyemiyorum.

D 11: (III) Tamam, ben, hem sınıfın yerini değiştirim, hem senin yerini değiştirim.

D 9: Teşekkür ederim.

D 11: Rica ederim.

D 12: Bir saniye, oraya ben oturmak istiyorum.

D 18: Hayır, ben oturacağım.

D 12: Peki neden?

D 18: Ben (III) yorulдум, okuldan dershaneden tüm gün oturacak vaktim olmadı. Buraya oturabilir miyim?

D 12: Ama hayır, ben de tüm gün okuldaydım, ben de dershanedeydim, ben de oturmak istiyorum.

D 18: Ama ben hep koşuşturma içindeydim.

D 12: Ama ben oturmak istiyorum.

D 18: Ama ben her gün gidiyorum, siz de gidiyor musunuz?

D 12: Tabi ki.

D 18: Ama ben çok yoruluyorum.

D 12: İyi peki, siz oturun, ben gidiyorum zaten.

D 2: Sevilen ve izlenen televizyon programı Beyaz Show'da sizlerle birlikteyiz. Evet sayın seyirciler, nasınsınız? İyi miyiz? (111) Çok fazla beklenen ve... Şimdi karşınızda beklediğiniz şarkıcı Erol Kalkan.

D 7: (Sahneye girer ve sandalyeye oturur.) Sorun bakalım.

D 2: Evet Erol, nasılsın?

D 7: İyiyim.

D 2: Şimdi karşımızdasın, seyircilerle nasıl bir duygu içindesin?

D 7: Hiçbir şey, *hiçbir şey* hissetmiyorum.

D 2: (III) Hayatın nasıl mesela, (III) hayatından bize bahset. Ailen (filan) nasıl, yeni bir müzik çıkarmak üzere misin?

D 7: Çıkarttım sayılır.

D 2: Söyler misin, paylaşır mısın bizimle?

D 7: Yok.

D 1: Nasıl bir yaşam içerisinde?

D 7: İyiyim.

D 1: Hayat, aileden bize bahseder misin, evli misin, çocuğun var mı?

D 7: Bir çocuğum var, bir karım var.

D 1: Çok güzel. Müziğin, müziklerin, en çok sevdiğin müziğin hangisi?

D 7: Kökelek.

D 1: Bize burada bir şarkı söyleyebilir misin?

D 7: Hayır.

D 2: Herkesin dilinde olan yeni şarkını çıkarmana uzun süre olacak mı?

D 7: Yarın çıktı, *yarın çıktı* sayılır.

D 4: Hey bir dakika, orası benim yerim.

D 6: Ben görmüştüm ama.

D 4: Ben oturacağım, çok yorgunum.

D 6: Oturabilir miyim?

D 4: Hayır, ben oturacağım.

D 6: Ama ben görmüştüm.

D 4: Olsun, ben gördüm.

D 6: İlk ben geldim, arkamdan sen geldin.

D 4: Olsun, çok yorgunum.

D 6: Kardeşim ben de yorgunum, ne yapacağız? Neyse tamam sen otur.

D 4: (Oturur.)

D 10: Gir!

D 14: Öğretmenim sizinle bir şey konuşmak istiyorum.

D 10: Tamam, konuşabilirsin.

D 14: Öğretmenim, ben bu okula yeni geldiğim için arkadaşlarımla iletişimim zayıf, oturduğumuz sırada da yeni geldiğim için arkadaşlarım çok soğuk davranıyor. Yerimi değiştirebilir misiniz?

D 10: Yerine yeni gelen bir öğrencimiz daha var. Onlarla oturabilirim seni. Arkadaşlarıyla iletişimini sağlaman için tabi ki onlarla konuşacağım ancak bunda senin daha büyük bir rolün var. (III) Arkadaşlarına kendinmiş gibi davran, onlara yalan söyleme, onlarla birlikte oyn. İletişimini onlarla artırırsan onlarla daha rahat iletişim kuracağını düşünüyorum.

D 14: Teşekkür ederim öğretmenim.

D 12: Öğretmenim sizinle bir şey konuşabilir miyim?

D 15: Evet, buyurun.

D 12: Öğretmenim, (şey), arkadaşlar beni kötülüyor, yanına almıyorlar. *Beni kötülüyorlar.* İletişim kuramıyoruz.

D 15: Neden?

D 12: Bilmeyorum hocam, beni hep kötülüyorlar, yanımızdan gider misin (falan) diyorlar hep.

D 15: Sen onlara iyi davranıyor musun peki?

D 12: Evet iyi davranıyorum ama onlar davranmak istemiyorlar.

D 15: Tamam ben onlarla konuşacağım, (III) yarın velin yanıma gelsin, olur mu?

D 12: Olur hocam, teşekkür ederim.

D 17: Hocam size bir şey sorabilir miyim?

D 19: İnsaf ya ilk teneffüste soru soruyorsun sen de. İlk geldin hemen soru.

D 17: Hocam ben en arka sırada oturmak istemiyorum, tahtayı hiç göremiyorum, yazı da yazamıyorum.

D 19: Git en önde otur.

D 17: Arkadaşım izin vermiyor.

D 19: Nasıl vermiyor ya? Anlaşırsınız aranızda bir hafta sen bir hafta o oturur. Nasıl düşüncesiz bir herifsiniz siz. İnsaf yani.

D 17: Hocam bir şey daha sorabilir miyim?

D 19: Evet.

D 17: Arka sırada bir arkadaş var bana sürekli dokunup duruyor, rahatsız ediyor.

D 19: Sen de ona dokun, hiç mi bir şey bilmiyorsun!

D 17: Ama dokunursak da derste siz kızılıyorsunuz bize.

D 19: Benim görmediğimde sen de ona dokun işte. O sana bir vuruyorsa sen ona üç vur.

D 17: En ön sırada oturabilir miyim arkadaşım?

D 19: Ya ben diyorum ya sana. İstedğin arkadaşınla anlaş. Bir hafta sen, bir hafta o otursun. Ben mi ilgileneceğim sizinle! O kadar işim var gelmişim bir de sizinle ilgileneceğim!

Son Test Uygulamaları

Süre: 1dk 29sn

(D 11 ve D 18 sınıfa girerler.)

D 11: Merhaba arkadaşlar, sınıfımıza yeni bir (111) öğrenci geldi. Adı Mürüvvet. Size kendisini tanıtsın.

D 18: Merhaba, adım Mürüvvet. Sizinle iyi anlaşmayı düşünüyorum.

D 11: Tamam, en arkada boş bir yer var, oraya otursan iyi olur. Şimdi konumuzu anlatmaya geçelim, size ilk önce ödevlerinizi yazdıracağım, sonra (111) konuyu anlatacağım. (Bir süre sonra) Evet, zil de çalmış bulundu. Bu soruları cevapladıktan sonra haftaya dersimizde size yeni konuyu anlatacağım. İyi dersler.

(Sınıftan çıkar.)

D 16: Merhaba.

D 11: Merhaba, ne yapıyorsun?

D 16: İyiyim, sen ne yapıyorsun?

D 11: Ben de, bildiğin gibi, sınıfıma yeni bir öğrenci geldi.

D 16: Gördüm az önce sınıfa geçerken. Derslerinde iyi mi?

D 11: Bence çok iyi, şu ana kadar derslerinde başarılı. İleride ne olur bilmiyorum. Hadi öğretmenler odasına geçelim.

D 18: Hocam, sizinle bir şey konuşabilir miyim?

D 11: (D 16'ya) Bir saniye, hemen geliyorum.

D 18: Şey, hocam, ben yanımdaki arkadaşımdan memnun değilim.

D 11: Ne yaptı sana?

D 18: Konuşup konuşup duruyor. Yeni geldim diye çok soru soruyor. Ben dersi dinlemek istiyorum ama o çok konuşuyor.

D 11: Tamam, ayıralım, Peki o senden şikayetçi mi?

D 18: Şikâyetçi değil, çünkü ben onu dinliyorum hep. Çünkü dinlemezsem vuruyor.

D 11: Tamam, unutturma derse girdiğimde yerinizi değiştireceğim.

D 18: Teşekkür ederim.

D 11: Rica ederim, iyi dersler.

Süre: 2 dk 28 sn

D 1: (Sahneye girer.) Günaydın.

D 17: (Ayağa kalkar.) Sağol. (Oturur.)

D 1: Evet, bugünkü dersimiz Rehberlik. Sıkıntısı olan var mı?

D 17: Sıkıntı.... Hmmm.... Hocam sizinle bir şey konuşabilir miyim? (Hocanın yanına gider.)

D1: Evet, konuşabilirsin.

D 17: Ben yerimden pek memnun değilim.

D 1: (Ya) Ama ne yapabilirim, herkesin... Neyinden memnun değilsin mesela?

D 17: Yanımdaki arkadaştan da memnun değilim, sıramdan da memnun değilim.

D 1: Yanındaki arkadaş ne yapıyor da memnun değilsin?

D 17: Çok hareket yapıyor, hiç sevmiyorum öyle şeyleri, rahatsız oluyorum. Zaten yerimden de memnun değilim.

D 1: Seni belki, tamam, ön sıraya alabilirim ama, bu boyla ön sıraya da alamam ki...

D 17: Başka sıraya alın bari hocam. (Sıradaki arkadaşını işaret eder.) Dayak yiyeceğim yoksa.

D 1: Boyun kısa. Alsam da nasıl arkadan göreceksin?

D 17: (Kendini gösterir.) Hocam bu boy, bu pos. Nasıl göremem!

D 1: Ama sen daha yeni geldin, sınıfa alışırsan o arkadaşına da alışırsın.

D 17: (Sesini yükseltir.) Alışırsam dayak yiyeceğim diyorum hocam.

D 1: Olsun ye, ye, alışır pişersin biraz.

D 17: Hocam olmaz. Vallahi olmaz.

D 1: O zaman derdini müdürle konuş, ne yapayım arkadaş!

D 17: Müdür sınıfa karışamaz ki. Değiştirin işte sıramı. Alalım sırayı öne koyalım.

D 1: (Sesini yükseltir.) Nereye değiştireyim, sıra yok, sınıf 40 kişi. Kiminle değiştireceğim senin sıranı?

D 17: (...)

D 1: Evet, sen söyle?

D 17: (Ya) değiştirin işte biriyle. (Arka sırada oturanları işaret ederek) Bakın orada uyumsuz çocuklar var, onların yanına oturayım.

D 1: Onların yanına seni göndersem yine huzursuzluk, yine dayak yiyeceksin.

D 17: Neden?

D 1: Dedim ya, onlar da uyumsuz.

D 17: Olsun hocam, birde onları deneyeyim, belki onlarla iyi anlaşırım.

D 1: Neyse tamam, ben yarın hallederim. (Eliyle omzuna vurur.)

D 17: Ya halledemezseniz?

D 1: Tamam, yarın halledeceğim. (Tekrar omzuna vurur ve çıkmaya hazırlanır.)

D 17: Zaten yeni geldim.

D 1: Tamam yeni geldin, ilk gün kıyağı yapacağım sana. Otur sen.

D 17: Hocam bakın yarın gelirim, değiştirmezseniz velimi çağırırım.

D 1: Tamam çağır, git Millî Eğitim Müdürüne şikâyet et. Otur ya, Allah Allah.

D 17: (Tam yerine oturacakken aniden vazgeçer) Yarın geleceğim, değiştireceksin hocam.

D 1: Tamam, uzatma artık. Otur yahu, söz. (Çıkar.)

Süre: 1dk 27sn

(İki kişi sahneye girer. D 6, tek sandalyeye oturmaya davranırken D4 onu engeller.)

D 4: Hey, orası benim yerim. Ben oturacağım. İlk ben gördüm.

D 6: Hayır beyefendi, ilk ben geldim ama.

D 4: Hayır, ben çok yorgunum, çalıştım.

D 6: Beyefendi, ben bugün dersaneden geliyorum, çok yorgunum, oturmam lazım.

D 4: Olsun, bir şey olmaz.

D 6: Nasıl bir şey olmaz. Ama ilk ben gelmiştim. Hem siz benden gençsiniz, görüyor musunuz?

D 4: İlk ben geldim, ben oturacağım.

D 6: Ama sizden önce ben otobüsün kapısından girmiştım.

D 4: Ne yapalım, ben gördüm, git şuradan.

D 6: (Sesini yükseltir.) Nasıl görüyorsun, ben ilk kapıyı açtım, burayı gördüm Allah Allah.

D 4: Hadi tamam, yürü git şuradan, ben oturayım.

D 6: (Ya) kardeş, ben yorgunum diyorum akşam akşam.

D 4: Bak, senin evin uzaksa sen otur, benim evim uzaksa ben oturayım.

D 6: Tamam. Senin evin kaç durak uzakta?

D 4: 20.

D 6: Yalan mı söylüyorsun, 20 durak sonra ev mi olurmuş?

D 4: Olur.

D 6: İstanbul'a mı gidiyorsun ne yapıyorsun anlamadım ki. (Bir süre sonra) Arkadaşım oturabilir miyim?

D 4: Oturamazsın. Ben oturacağım.

D 6: Arkadaşım bak sırtımda çantam var, zorluk çıkarma.

D 4: Şöyle yapıyoruz, yarısına sen oturuyorsun, yarısına ben.

D 6: Arkadaşım ben oturabilir miyim?

D 4: Bak abicim, ben oturayım, ben inince sonra sen oturursun.

D 6: Ben senden önce ineceğim belki?

D 4: Bir şey olmaz ya. (Koluna girer.) Birlikte oturalım.

D 6: Off...

D 4: Kay yana.

Süre: 2 dk 13 sn

D 7: Evet! Erol Show'a hoş geldiniz. Geçen hafta Furkan ve Serhat'ın yer aldığı programı yayımlamıştık. Bu hafta ise Rapçi İsa'yı yayımlayacağız. (Konuğuna döner.) Evet, size bazı sorularımız olacak. Ne zaman müziğe başladınız?

D 8: 13 yaşında.

D 7: 13 yaşında başladınız. Peki 13 yaşında (ııı) başka bir şeyle ilgilendiniz mi?

D 8: İlgilendim.

D 7: Neyle mesela?

D 8: Seni dövmekle.

D 7: Ne alakası var?

D 8: Çok alakası var.

D 7: Neyse. 12 yaşında ne yaptınız?

D 8: 13 yaşında rap müziğe başladım. 12 yaşımı ne yapacaksın?

D 7: Peki, sonra nasıl ünlü oldun?

D 8: Gittim, albüm yaptım, ünlü oldum.

D 7: Seni ilk kim beğendi, rapçi olarak?

D 8: Millet beğendi, kim beğenecek!

D 7: İlk başta konserleriniz ne zaman başladı, ilk yaptığınız konser?

D 8: Eeee... 18 yaşında.

D 7: 18... Nerede konser verdiniz?

D 8: İstanbul'da.

D 7: Hmm... İstanbul'un neresinde?

D 8: (Biraz sinirlenir) Off, Fatih'te.

D 7: İstanbul Fatih'te ilk konserinizi verdiniz. Peki sizden başka bir sanatçı var mıydı konser vermek için?

D 8: Ben konser verdim, başka kim verecek!

D 7: Hayır, başka bir sanatçı daha konser verdi mi?

D 8: Yoo...

D 7: Tek siz verdiniz yani, orası size özel?

D 8: Evet.

D 7: Peki, menajeriniz var mı?

D 7: Var.

D 8: Kim?

D 7: Eee... Haydar.

D 8: Nerede oturuyor bu menajer?

D 7: Şu Çamlıdere var ya, onun arkasında oturuyor.

D 8: Bir zamanlar ben de orada oturdum.

D 7: Siz sunucu musunuz, yoksa sorgulayıcı mı?

(Roller değişir, sunucu konuk gibi, konuk sunucu gibi davranmaya başlar.)

D 8: Yok sunucuyum, ben de sizin gibi 13 yaşında başladım.

D 7: 13 yaşında nereye çıktınız?

D 8: İlk bu programa çıktım.

Süre: 55 sn

D 10: Öğretmenim, sizinle bir şey konuşabilir miyim?

D 14: Tabi ki.

D 10: Öğretmenim, ben oturduğum sıradan memnun değilim.

D 14: Yanındaki arkadaşının bir etkisi var mı bu durumda?

D 10: Evet, var.

D 14: Ne yapıyor?

D 10: Derste sürekli rahatsız ediyor, konuşturuyor. Zaten geçen ders onun yüzünden de öğretmenden azar işittim. Ayrıca sürekli cimcikleyip duruyor.

D 14: Okula yeni geldiğin için biraz çekingen olabilirsin. Peki bunu arkadaşınla konuştun mu?

D 10: Evet konuştum, hem de beş kere konuştum, ama dinlemiyor.

D 14: Peki, oturmak istediğin birisi var mı? Yer sorunu da var çünkü.

D 10: Fark etmez, onun dışında herkes olur.

D 14: Tamam o zaman. Yarın ilk ders... Yanındaki arkadaşının adı neydi?

D 10: Emre, hayır, Ebru.

D 14: Yarın Ebru'yu çağırıyorsun, sizinle oturmak isteyen kimler varsa onları da alıp yanıma geliyorsunuz.

D 10: Teşekkürler, iyi günler. (Çıkar.)

D 14: İyi günler. (Tekrar masasına oturur.)

EK 15: Kontrol Grubu Hazırlıksız Konuşma Kayıtları Deşifresi

K1

Süre: 50 Sn

En sevdiğim çizgi film Ben10. (ııı) (şey) Karakterler (şey) canavarlar olduğu için, şöyle değişik (şey) uzaylılara dönüştüğü için ben BEN10'i seviyorum. Dünyada zaten benzetilecek birisi değil, insnalar zaten bir saatle başka varlığa dönüşemez.

S: Dış görünüşü neye benziyor?

Hocam dış görünüşü vallahi, her şeye benziyor mesela, bir saati var mesela. Basınca şöyle dev gibi bir şey oluyor öğretmenim, sonra yüzen çene oluyor hocam, ardından ateş falan çıkarıyor.

S: Gerçek hayatta ona benzettiğin birisi var mı?

Yok, kimse canavar olamıyor ki.

SON TEST

Süre: 43 Sn

Benim favori çizgi filmim (ııı) (şey) Powerpuff Girls. Çünkü onlar, *çünkü onlar* aslında normalde yoktu. Profesör bir deney yaparken yanlışlıkla zehirli bir madde koyarak onlar ortaya çıktı. Kötülere karşı savaşıyorlar.

S: *İsimleri neler?*

Buttercup, Blutson, Bubbles.

S: *En çok hangisini seviyorsun?*

Buttercup.

S: *Neden?*

Çünkü o genellikle liderleri gibi, o şey yapıyor, kötülerde o savaşıyor.

S: *Gerçek hayatta, sevdiğin kahramana benzettiğin bir arkadaşın var mı?*

Yok ama Mojo Jojo var, o da gerçek hayatta maymuna benziyor. O kötü, onlarla savaşıyor.

K2

Süre: 56 sn

En sevdiğim çizgi film karakteri Caillou. (111) Çünkü Caillou'yu (111) lösemili çocukların (111) kendilerini daha iyi hissetmesi için yapmışlar. Bu onları daha iyi hissettiriyor ve dünyaya daha çok bağladığı için seviyorum. (111) Bu onun en sevdiğim özelliği. (Daha sonra) Caillou'yu gerçek hayatta Caillou'yu Keloğlan'a benzetiyorum. Çünkü (111) saçları yok ve Keloğlan da komik birisi, ama Caillou da sevecen, ondan dolayı seviyorum.

S: Caillou'da sevmediğin bir özellik, bir huy var mı?

Bencil bazen, arkadaşıyla bir oyuncağı paylaştığında sıranın hep kendisinde olmasını istiyor. Bundan dolayı.

SON TEST

Süre: 36 sn

(111) En sevdiğim çizgi film karakteri Mickey Mouse. (111) Bu (111) gerçek hayattaki biçimde fareye benzetilerek yapılmış bir kahramandır. En sevdiğim özelliği her yerde kolay biçimde eğlenebilmesi. (111) Arkadaşlarıyla gayet iyi anlaşabiliyor.

S: Günlük hayatında, fiziksel olarak değil ama, davranış olarak Mickey Mouse'a benzettiğin bir arkadaşın var mı?

Hayır.

S: Bu farenin dış görünüşünü bize tarif eder misin?

Fareye benziyor.

K3

ÖN TEST

Süre: 28 sn

Bir sabah kalktığımda elektrik olmazsa kendimi kötü hissederim öncelikle. Çünkü elektrik olmayınca hayatımızdaki birçok (eee) faaliyetimiz ileri gidemez (yani), tıkanır kalırız hocam.

S: Mesela, neleri kullanamayız elektrik olmazsa?

Lambaları kullanamayız mesela, (ondan sonra) elektrikli aletleri evde kullanamayız mesela.

S: Hayatımız nasıl değişir, hiç avantajı olmaz mı?

Olmaz hocam.

SON TEST

Süre: 57 sn

Hocam benim konuşma konum bir sabah uyandığımızda elektriğin olmaması. Eğer elektrikler olmazsa hocam hayatımızda birçok şey ilerlemez *hocam*. İşimize gidemeyiz, evde kalırız. Ondan sonra evimizde kullandığımız birço elektrikli alet donar hocam. Kısaca hayatımız donar.

S: Bir sabah kalktın ve elektrik yok, sabahta itibaren hayatımızda neler eksik kalır?

Çay içemeyiz mesela.

S: Başka?

Hocam, sonra (...) sonra, hocam, duşa giremeyiz.

S: Elektriğin alternatifi ne olabilir?

Elektriğin alternatifi hocam, saymakla bitmez *hocam*. Bir sürü şey var *hocam*, elektrikli ısıtıcılar var hocam, İnternet. Bunların hepsi bize sunulmuş bir alternatif.

K4

Süre: 43 sn

Benim sevdiğim çizgi film karakteri Adventure Time. Çok çığınca, çok komik (...)

S: Bu çizgi filmdeki karakterlerin dış görünüşleri nasıl?

Normal insanlara benziyor ama bunlar daha maceracı. (...) Pek de gerçek değil. Arkadaş, yani, arkadaşı... Köpek, konuşabiliyor. (...) Kötülerle savaşıyor.

SON TEST

Süre: 29 sn

Benim seçtiğim karakter Ben10. Ben10, farklı yaratıklara dönüşebilmesini seviyorum. Uzaylılarla dövüşüyor.

S: En çok neyini seviyorsun Ben10'in?

Farklı yaratıklara dönüşebilmesini.

S: Dış görünüşü neye benziyor?

Farklı hayvanlara.

S: Gerçek hayatta, fiziksel olarak değil ama, davranış olarak Ben10'e benzettiğin bir tanıdığın var mı?

Cık (Omuz silker.)

K 5

ÖN TEST

Süre: 55 sn

(ııı) Arkadaşlar benim en sevdiğim film (ııı) Keloğlan. (ııı) En çok sevdiğim karakter de Keloğlan. (ııı) En sevmediğim karakter de Uzun ve Huysuz. (ııı) Huysuz'un aç olması (ııı) bir de kızgın olması. (ııı) Normalde kendisine (...)

S: İlk defa ne zaman izlediğini hatırlıyor musun Keloğlan'ı? Ya da hikâyelerini okuduğunu?

Keloğlan'ı 7 yaşımdan beri izliyorum (ııı) TRT Çocuk'ta. Kitaplarını ilk 1, 2. Sınıfta okumaya başladım. Sonra (...)

SON TEST

Süre: 51 sn

En sevdiğim karak(...) film, çizgi film olarak, Keloğlan. (...)

S: Neden Keloğlan?

Keloğlan (ııı), orada (ııı) normal, iyilerle kötüler normal kendilerini, koruyorlar *kendilerini*. Arkadaşları var Keloğlan'ın. Sonra öbür Uzun var, (ııı) sonra Huysuz var onlar ona (ııı) oyun kuruyorlar. Keloğlan (ııı) kendisini düşünerek, arkadaşlarını düşünerek yardım ediyor arkadaşlarına.

S: İyiler ve kötüler dedin, kimler iyi, kimler kötü?

(ııı) Keloğlan ve arkadaşları iyiler. Öbür, Huysuz ve Uzun olarak, onlar kötü.

K6

ÖN TEST

Süre: 41 saniye

Benim gelecekte beklentilerim, (eee) güzel bir hayata sahip olmak (ııı) büyüyünce (ııı) gelecekte hâkim olmayı istiyorum. Yanımda en çok annemin, babamın, bana destek veren kardeşimin, her konuda yardımcı olan (ııı) arkadaşlarımla olmasını istiyorum. (ııı) Gelecek kavramı bende en çok beni baştan aşağı değiştirecek bir hayat olarak belirleniyor.

S: Gelecekte hangi arkadaşlarının yanında olması isterdin? Şu an yanında olanlardan...

Gelecekte yanımda olmasını istediğim şeyler, bazı arkadaşlarımın yanımda olmasını isterdim. Bu kadar (...)

SON TEST

Süre: 19 saniye

Gelecek kavramı bana (ııı) ilerde olacakları çağrıştırıyor. Ben, gelecekte yanımda olmasını istediğim kişiler ailem ve dostlarım. Ben gelecekte psikolog olmak istiyorum. (...)

K7

ÖN TEST

Süre: 20 sn

Hocam ben (eee) yaşamak istediğim yeri seçtim. (eee) Yaşamak istediğim yer, (eee) Los Angeles *hocam*, yani Amerika. Orada yaşamak istiyorum.

S: Orada ne yapmak istersin?

Orada gezmek (falan) istiyorum Amerika'yı falan. Bu kadar *hocam*.

SON TEST

Süre: 37 sn

Benim konuşma konum, (ııı) “Nerede yaşamak istersiniz?” Ben şu an Türkiye’de yaşıyorum ama yine Türkiye’de yaşamak isterim. Benim birçok ailem burada. Arkadaşlarım burada, okulum (falan) burada. Burada okumak isterim. Burada işimi yapmak isterim.

S: Nasıl bir evde yaşamak istersin?

Hocam, bina olabilir.

S: Gelecekte, ne iş yapmak istersin?

Hocam, onu bilmiyorum.

K8**ÖN TEST**

Süre: 35 sn

Benim gelecekte beklenenlerim, (ııı) bütün ailemin yanımda olması ve (eee) (ııı) olmak istediğim meslek dalı gemi mühendisi olmak istiyorum. Ve Amerika Harvard Üniversitesine gitmek istiyorum. (ııı)

S: Neden Harvard Üniversitesine gitmek istiyorsun?

Çünkü öğretmenim koşulları güzel ve araştırmalarım göre o bölüm iyiymiş.

S: Hangi bölümünde okumak istediğine karar verdin mi?

Evet, mühendislikte okumak istiyorum.(...) Bu kadar.

SON TEST

Süre: 36 sn

Benim gelecekte beklenenlerim (ııı) iyi bir iş adamı olmak. (ııı) Sonra, ailemi geçindirecek gücümün olması. O kadar yani.

S: Nerede yaşamak istersin?

Ben İzmir’de yaşamak isterim. Çünkü (ııı) İzmir hocam, merak ettiğim bir il olduğu için orada yaşamak isterim.

S: Yanında kimlerin olmasını istersin?

(ııı) Ailemin.

S: Peki, İzmir dedin ya, İzmir’de hangi mesleği yapmayı düşünüyorsun?

Ben mühendis olmak istiyorum, o yüzden mühendislik.

K9**ÖN TEST**

Süre: 39 sn

Benim adım (...) en sevdiğim çizgi film karakterinin adı Kibatovski. (ııı) (...) Başka (...)
)Onun en çok sevdiğim özelliği adrenalin tutkusu ve (ııı) kardeşine çok iyi davranması ve arkadaşlarıyla çok iyi geçinmesi.

S: Bu çizgi filmi ilk ne zaman izlediğini hatırlıyor musun?

İki yıl önce.

S: Kiminle birlikte izlemiştin, aklında mı?

Kardeşimle birlikte izlemiştik, ilk uydu geldiğinde.

SON TEST

Süre: 39 sn

(ııı) Benim en sevdiğim çizgi film Adventure Time. (ııı) (mmm) Ne diyeyim... (...) Çünkü orada (ııı) suçlulara karşı, kötü insanlara karşı iki arkadaş dostça, (ııı) (mmm) *kötü insanlara karşı* savaşıyor ve (...) iyi insanlara yardım ediyor.

S: Bu arkadaşların dış görünüşleri nasıl?

Biri köpek, biri insan.

S: İsimleri nedir?

Biri Fin, diğeri Jack.

S: Bu kahramanları sevme sebebin nedir?

(ııı) Suçlulara karşı sürekli savaşıyorlar ve adaleti sağlamaya çalışıyorlar.

K9**ÖN TEST**

Süre: 39 sn

Ben Londra'da yaşamak isterdim. Çünkü sevdiğim sanatçılar orada. Orada gezilecek daha çok yer var.

S: Mesela hangi sanatçılar orada yaşıyor?

One Direction. (...)

S: Peki buradan giderken ne götürmek istersin? Arkadaş, aile, eşya...

Ailemi götürmek isterdim, kardeşimi.

SON TEST

Süre: 46 sn

Ben şu an Türkiye’de yaşıyorum. Yurt dışında yaşamayı daha çok isterdim çünkü orada daha çok imkân var. Türkiye’de şu sıralar çok olaylar yaşanıyor. Yurt dışından da büyük destekler var. Yurt dışında en çok Londra’da yaşamak istiyorum.

S: Neden Londra?

Birçok ünlü sanatçı orada.

S: Türkiye ile İngiltere’nin, ya da Londra’nın benzer yönleri var mı?

(...)

S: Farklı yönleri var mı?

Var. Daha çok imkânlar var. Mesela burada 18 yaşında oy kullanabiliyorsun ama orada 16 yaşında başlıyor.

K 11

ÖN TEST

Süre: 42 sn

Ben en çok Show TV’de başlayan Pis Yedili filmini seviyorum. (111) Çünkü onlar da bizim gibi (111) öğrenciler. Öğrencilerin (111) (işte) birbirleriyle fakir, zengin gibi ayırım yapıyorlar. (111) O yüzden (işte) ben Pis Yedili’yi anlamlı buluyorum.

S: Dizide hangi karakterler var?

Gülçiçek var, (111) Bayrampaşalı var, Orço var. (İşte) bayağı var, isimlerini hatırlamıyorum. Zekiye (falan) var (işte).

SON TEST

Süre: 40 sn

Benim en sevdiğim film Umut... (...) Umutsuz Ev Kadınları. (111) Çünkü orada umutsuzlar. Ama (111) her şeyin (yani) bir şeyin üstesinden gelebileceklerini biliyorlar. Ve hep bir oluyorlar beş arkadaş, (111) *hep bir oluyorlar. Her şeyin üstesinden geliyorlar.* Her tehlikeyi atlatıyorlar. Bu yüzden ben onları seviyorum.

S: Bu dizide en sevdiğin karakter hangisi?

Elif.

S: Neden?

(ııı) Çünkü o daha çok umutsuz, çocukları yüzünden. (ııı) Çocukları çok şımarık, o yüzden.

S: Kendine model aldığın bir karakter var mı dizide?

Yok

K 12

ÖN TEST

Süre: 38 sn

Hocam ben yetişkin olmayı daha çok severim; çünkü yetişkin olunca elimize bazı daha çok şartlar geçiyor. Kendine ait bir evin, yuvan oluyor hocam, çocuk sahibi oluyorsun, iş güç sahibi oluyorsun, para kazanıyorsun.

S: Peki sen kendini yetişkin olarak mı, çocuk olarak mı tanımlıyorsun?

Orta hocam.

S: Sence en güzeli yetişkin olmak mı, çocuk olmak mı?

Yetişkinlik.

K 13

ÖN TEST

Süre: 33 sn

İnternetin hayatımdaki yaşamı geliştirmesi için (ııı) hocam kaçırdığım çizgi filmleri (falan) izliyorum. Filmleri (falan) izliyorum. Arkadaşlarımla (falan) konuşuyorum. Ondan sonra, İnternette ödevlerimi (falan) yapıyorum, güzel şeyler oluyor hocam, oyun da oynuyorum.

S: Günde ne kadar süre İnternet kullanıyorsun?

Bir ya da iki saat.

S: Neler yapıyorsun bu süre içinde?

Facebook'a (falan) giriyorum.

SON TEST

Süre: 42 sn

Hocam ben, yetişkin olmayı isterdim. (ııı) Yetişkin olunca, (ııı) (böyle) araba (falan) sürebilirsiniz. İnternete girebilirsiniz, İnternette (böyle) yasaklanan sitelere girebilirsiniz. *Araba sürebilirsiniz.* (Ondan sonra) İstedığınız her yere gidebilirsiniz.

S: Peki çocuk olmanın avantajı var mı?

Çocuk olmanın avantajı var hocam. (...) Yetişkinler çocuklarını dana çok sevebilir, eğlenebilir onlarla.

S: Yetişkinliğin zorlukları nelerdir?

İş bulmaları falan...

K 14

ÖN TEST

Süre: 32 sn

Ben yetişkin olmak isterim. Çünkü yetişkin olmak daha iyi oluyor, (111) her açıdan. (111) Mesela her yere gidebiliyorsun, kimseye hesap vermiyorsun.

S: Kendine model aldığın bir yetişkin var mı?

Yok hocam.

S: Kendini çocuk olarak mı yoksa yetişkin olarak mı görüyorsun?

Yetişkin olarak.

SON TEST

Süre: 34 sn

En sevdiğim çizgi film, Tom ve Jerry. (111) Tom ve Jerry'i (...) birbirlerini kovaladıkları için seviyorum. (...)

S: Bu kahramanların dış görünüşünü tarif edebilir misin?

Tom kediye benziyor, Jerry de fareye benziyor. Yo pardon, tam tersiydi.

S: Bu çizgi filmi neden seviyorsun?

Hocam (111) (...) birbirlerini kovaladıkları ve eğlenceli şeyler yaptıkları için seviyorum.

K15**ÖN TEST**

Süre: 59 sn

Bir sabah uyandığımda elektrik olmasaydı (ııı) ev, ev aletlerini kullanamazdım. (ııı) Akşam olduğunda ben karanlıktan çok korkarım ve karanlık olunca (ııı) *karanlık olunca* ben kendimi her zaman yalnız hissederim. Bu yüzden elektrik, benim için en büyük icatlardan birisi. (...) (ııı) (...)

S: Hangi aletleri kullanamazdık mesela?

Çamaşır makinasını kullanamazdık, televizyonu kullanamazdık, ocağı kullanamazdık. Çünkü hepsi elektrikle çalışıyor. Buzdolabı, bulaşık makinası hiçbir şey çalışmazdı.

SON TEST

Süre: 1dk 4sn

Gelecek ifadesi bana gelecekte kendi ayaklarımız üzerinde durabilmek ve gelecekte kendi hayatımızı yaşayacağımız bir kavram anlamına geliyor. (ııı) Gelecekte ben hâkim olmayı istiyorum çünkü adaletin yeirni bulmasını istiyorum. (ııı) Şimdiki koşullarda (eee) yanımda en çok kardeşimin olmasını istiyorum; çünkü kardeşim bana daha bir teselli, (yani) daha bir yardımcı oluyor. (ııı) Gittiğim yerde babamın ve kardeşimin yani ailemin yanımda olmasını hep onların bana şimdiki verdikleri gibi, (ııı) şimdiki yaptıkları gibi teselli etmesini ve sahip çıkmasını istiyorum.

S: Senin için gelecek kaç yıl sonra başlıyor?

Okul bittikten sonra olabilir, mesleğimi elime aldıktan sonra başlayabilir.

K16**ÖN TEST**

Süre: 1 dk 16 sn

Benim seçtiğim konu, “Gelecekte beklentileriniz nelerdir?”. Ben gelecekte mutlu olmayı isterim (ya) her şartta her koşulda mutlu olmayı isterim. Sağlıklı olmayı isterim. (Yani) eğitimimi tamamlamayı isterim. İnsanları, ihtiyaca, muhtaç olan insanlara yardım etmeyi isterim. (Yani) bilmiyorum, belki de en çok huzurlu olmayı isterim. Gelecekte yani büyüdüğüm zaman birisine yaptığım haksızlıktan dolayı (yani) mutsuz olmayı istemem. Gelecekte eğer (ııı) güzel bir aile kurabilirsem *eğer* huzurla oturmak isterim.

S: Gelecekte hangi mesleği yapmak istersin?

İlerde hangi işi yapmak isterim? Mutlu olabileceğim bir işi yapmak isterim. Şu an fazla bir seçenek yok, fazla bir şey düşünemedim. Yaşım ilerledikçe becerilerim ortaya çıkacağı için ilerde de güzel bir mesleğim olur diye düşünüyorum.

SON TEST

Süre: 52 sn

Benim eğer çocuk ya da yetişkin olma şansım olsaydı... Ben çocuk olmayı tercih ederdim. Çünkü (ııı) çocukların daha farklı bir yaşantısı var. Çünkü çocuklar her zmaan daha çabuk mutlu olabiliyorlar. Her türlü şeyden mutlu olabiliyorlar. Eğer yetişkin olsaydım yetişkinlerin bir sürü zor durumları var, strese girebiliyorlar yetişkin olduklarından dolayı.

S: Sence yetişkin kaç yaşında oluruz, çocuk kaç yaşında oluruz?

Mesela çocuğun daha küçük olması daha iyi. Yetişkin olduğunda 20-25.

S: Sen kendini çocuk olarak mı kabul ediyorsun, yetişkin mi?

Ben kendimi şu anda, çocuk olarak hissediyorum.

K17

ÖN TEST

Süre: 47 sn

Bir sabah uyandığımızda elektriğin olmaması çok büyük bir olumsuzluktur. Mesela sabah uyandığımızda diyelim ki banyo yaptık, suyu ısıtmamız zor olacaktır. Suyu ısıttıktan sonra saçlarımız ıslak kalır. Saçlarımızı kurutmak yine zor olur. Daha sonra, diyelim ki bunu yapabildik bu sefer de okulumuza veya işimize geç kalırız. Sabah gittiğimizde veya akşam dönerken karanlık olacağı için bizim için çalışmak çok zor olacaktır. Bu nedenle hayatımızda elektriğin olmaması büyük bir olumsuzluktur.

S: Peki, elektriğin hayatımızda olmamasının bir faydası olabilir mi?

Faydası olacağını sanmıyorum.

SON TEST

Süre: 1 dk 20 sn

Bir (ııı) bir sabah uyandığımızda elektriğin olmaması çok kötü bir şey olurdu hayatımızda. Zaten hayatımız artık elektrik devri, yani her şeyimiz elektriğe bağlı neredeyse. Televizyon, su kaynatıcılarımız, tost makinamız, *televizyonumuz*, bilgisayarımız, her şeyimiz elektriğe bağlı. Elektrik olmasa insanlar daha da ilkelleşir. Geçmişte (yani) elektrik kesilse geçmiş yıllarda bu kadar etkilenmez insanlar fakat gelecek dönemlerde elektriğin kesilmesi büyük bir

felaket olur çünkü hayatımızın büyük bir çoğunluğu elektriğe bağlı. Elektrik de diğer tüm buluşlar gibi çok önemli bir buluş.

S: Elektriğin alternatifi ne olurdu?

Eelektrik (ııı) mesela elektrik olduğu zaman işlerimiz daha çabuk, çok kolaylaşır. Mesela elektrikli bilgisayar kullanabiliyoruz, araştırmalarımızı daha hızlı bir şekilde bitirebiliyoruz. Veya da saçlarımızı kurutmak için kullanabiliyoruz.

S: Okulda elektrikle neler kullanırsınız?

Okulda elektriği projeksiyon makinasında, bilgisayarlarda kullanıyoruz genelde.

K18

ÖN TEST

Süre: 1 dk 4 sn

Benim konum “İnternetin hayatınızdaki yeri nedir?”. (ııı) Ben (öyle) İnternet kullanıcısı değilim, fazla İnternet kullanan birisi de değilim. İnterneti ödev yapmak amaçlı kullanıyorum, araştırma yapmak için kullanıyorum. İnternet deyince benim aklıma dünyayı saran bir ağ geliyor. (ııı) Bundan dolayı dünyanın her tarafında İnternet sayesinde gezebiliriz. İnternetin dezavantajları, eğer çok fazla oyun oynanırsa (ııı) çok fazla zaman alacağı için (ııı) fazla ödevlerimizi yapmayabiliriz. Ama avantajları olarak da (ııı) çok fazla (hani) araştırabilecek konularımız varsa onları araştırırız, merak ettiğimiz konular varsa onları araştırırız. Ödevlerimizi yapabiliriz.

S:İnterneti çok kullanmadığınızı söyledin, İnternette yaklaşık ne kadar zaman geçiriyorsun?

İnternet kullanıcısı pek olmadığım için fazla zaman geçirmiyorum.

SON TEST

Süre: 1 dk 4 sn

(ııı) Benim konuşma konum İnternet’in hayatımızdaki yeri. Bence İnternet, *İnternetin* hayatımızdaki yeri çok büyük. Çünkü (ııı) çok, çok bilgi edinebiliyoruz. İşimize yarayabiliyor. (ııı) Mesela, *mesela* imkânımız, bir yere gitme imkânımız yok ama İnternetten sipariş edebiliyoruz. (ııı) Gerçi ben o kadar çok İnternet kullanıcısı bir insan değilim yani, İnterneti pek fazla kullanmıyorum. (ııı) Ama İnternetin bizim hayatımızda yeri büyük.

S: Bir sabah uyandın ve artık İnternet hayatımızda yok. Sence neler değişir?

Durum, yani insanlık, insanlık demeyeyim de durumumuz biraz daha zorlaşır.(ııı) Çoğu insan İnternetten haber alıyorsa İnternetten haber alamayacak, öyle yani.

S: İnternetin sana en büyük faydası ne oldu?

Bilgilendirme, bilgi yönünden oldu.

S: *İnternetle ilgili unutamadığın bir anın var mı?*

Yok.

EK 16: Kontrol Grubu Karşılıklı Konuşma Kayıtları Deşifresi

KONTROL GRUBU ÖN TEST

Süre: 1dk 3 sn

K 8: Değerli konuklar bugün (ııı) herkesin dinlediği, herkesin severek dinlediği bir şarkıcı aramızda. Con Con Hamdi! (*İzleyicilere*) Alkışlayalım. (...) Hamdiciğim (ııı) bize hayatını kısa ve öz biçimde anlatır mısın?

K 9: Ben (ııı) 2000 yılında doğdum, Yenimahalle'de. (ııı) Öğrenim hayatıma 6 yaşında başladım. (ııı) Hep bir şarkıcı olmak istemiştım ve (ııı) bu amacımı gerçekleştirdim.

K 8: Ailende en çok değer verdiğin kimseyi söyler misin?

K 9: Ben hepsine değer veririm ve hepsini ayrı ayrı şekilde severim.

K 8: Bize en değer verdiğin şarkıcıyı söyler misin?

K 9: Büyüklerimizden, İbrahim Tatlıses.

K 8: Evet, sanatçımız Con Con Hamdi'yi alkışlıyoruz. (*Çıkarlar.*)

KONTROL GRUBU ÖN TEST

Süre: 47 sn

K 16: Biraz bana izin verir misin? Biraz... Bir beş dakika.

K 15: Ama ben oturdum.

K 16: Anlamıyor musun? Yorgunum.

K 15: Ben de öyleyim, sabahtan beri okuldaydım.

K 16: Bu beni ilgilendirmez. Kalkman lazım ordan.

K 15: Sizin de yorgun olmanız beni ilgilendirmez.

K 16: Kalkar mısınız?

K 15: Hayır.

K 16: O zaman, gel anlaşalım. Bir beş dakika ben oturayım, beş dakika fazla değil. Sonra siz oturun.

K 15: Tamam, siz oturun, benim oturmama gerek yok (Kalkar).

K 16: Teşekkürler, biraz zor oldu ama...

KONTROL GRUBU ÖN TEST

Süre: 54 sn

K 3: Öğretmenim sizinle bir şey konuşabilir miyim?

K 1: Tabi ki konuşabilirsin. Gel şuraya oturalım. (*Otururlar*)

K 3: Ben, yerimden hiç memnun değilim. Yanımdaki arkadaşımdan.

K 1: Niye?

K 3: Çok konuşuyor.

K 1: Çok mu konuşuyor?

K 3: Evet.

K 1: Nerede oturmak istiyorsun?

K 3: Ön tarafta oturmak istiyorum.

K 1: Baksana ön taraflar dolu. Seni nereye oturtacağız?

K 3: Hocam birini arkaya alsanız, beni de öne alsanız.

K 1: Senin ayrıcalığın ne, hem de böyle upuzun boyun var. (*İzleyicilerden birini işaret eder.*)
şu çocuk nasıl görsün, şu çocuğun minicik boyu var.

K 3: Hocam, siz bir şey yaparsınız.

K 1: O zaman seni arkaya oturtalım. Arkadaşından memnun değilsen tek oturacaksın.

K 3: Tamam hocam, neyse tamam. (*Çıkar*)

KONTROL GRUBU ÖN TEST

Süre: 1 dk 19 sn

K 6: Değerli misafirlerimiz hoşgeldiniz. (111) Dünyanın en çok sevilen sanatçısını (111) herkesin sevdiği bir sanatçı şimdi burada. (111) Bu sanatçıyla onun hakkında hayatını müziğini ve ailesini soracağız. Şimdi alkışlarla Hazal'ı buraya davet ediyorum.

K 2: (Sahneye girer) Merhaba arkadaşlar. (İzleyicilere) Yeter, yeter.

K 6: Hoşgeldiniz.

K 2: Hoşbulduk. Siz ne yaptınız, nasılsınız?

K 6: Ben de iyiyim. Siz nasılsınız?

K 2: Ben de iyiyim.

K 6: Bize hayatınızla ilgili bir şeyler anlatır mısınız?

K 2: Tabi. Öncelikle buradan aileme çok teşekkür ediyorum.

K 6: (111) Kaç kardeşiniz var mesela?

K 2: İki kardeşim var, çok huysuz.

K 6: Peki neden şarkıcı olmak istediniz?

K 2: Çünkü sesim çok güzel.

K 6: (11) Hangi müziklerinizi sergilediniz, hangisinden en çok hoşlanıyorsunuz?

K 2: Hepsi benim yavrularım gibi.

K 6: Peki bu anne babanızla veya arkadaşlarınızla aranız nasıldır sizin?

K 2: Çok iyi.

K 6: Hangi üniversiteden mezun oldunuz peki?

K 2: ODTÜ

K 6: Peki.

KONTROL GRUBU ÖN TEST

Süre: 25 sn

K 7: Arkadaşım ben orada oturacaktım, kalkar mısın?

K 4: Ama ilk ben oturdum.

K 7: Arkadaşım kalkar mısın? İlk ben seslendim o yere.

K 4: Ama ilk ben oturdum. Ama bir kişilik daha yer var, al sen otur.

K 7: Çok teşekkür ederim.

KONTROL GRUBU ÖN TEST

Süre: 36 sn

K7: Merhaba hocam.

K12: Merhaba.

K 7: Ben sizinle bir şey konuşmak istiyorum. (ııı) Ben oturduğum yerde memnun değilim de, başka yerde...

K 12: Neden?

K 7: Arkadaşım çok konuşuyor, beni çok rahatsız ediyor.

K 12: Arkadaşına desen de rahatsız etmese seni?

K 7: Ne? (...) Hocam, o laf anlamaz ya, siz beni başka bir yere oturtun.

K 12: Nereye oturmak istiyorsun?

K 7: Arkaya falan hocam, siz oturtun beni, ondan ayrı olsun da.

K 12: Tamam.

K 7: İyi günler hocam.

KONTROL GRUBU ÖN TEST

Süre: 32 sn

K 10: Ben oturacaktım oraya ama.

K 11: Ama ben oturdum.

K 10: (...)

K 11: İstersen beş dakika sen, beş dakika ben oturabiliriz. (Kalkar) Sen oturabilirsin.

KONTROL GRUBU ÖN TEST

Süre: 29 sn

K 13:

K14: Merhaba hocam, sizinle bir şey konuşacaktım da.

K 13: Konuş.

K 14: (Eee) Ben arkada rahatsızım da arkadaşlarımdan, çok konuşuyorlar derslerde. Beni ön taraflara alırsanız...

K13: Ön tarafların hepsi dolu.

K14: Arkadan birisini öne alırsanız.

K13: Arkadaşlarına sor, onlar nereye gidecek?

K14: Hocam, bir şeyler yapın.

K13: Tamam, bir bakarız.

K14: Peki hocam, iyi günler.

KONTROL GRUBU ÖN TEST

Süre: 1dk 1sn

K 18: (Şey) öğretmenim, ben sizinle bir şey konuşabilir miyim?

K 17: Seni buraya getiren konu nedir peki?

K 18: (Şey), hocam, (ııı) ben oturduğum sıra arkadaşlarımdan çok memnun değilim. Dersi dinlemediği gibi bana da ders dinletmiyor. Birçok konuyu kaçırdım. Bu konuda çok rahatsızım. Benim yerimi değiştirebilir misiniz?

K 17: Peki arkadaşın çok konuşuyorsa bu konuda ben ne yapabilirim ki? Hem orada sadece o yer boş var. Bunu arkadaşınla kendi aranda halletmen gerekir bence.

K18: Hocam ben bu okula yeni geldiğim için daha hiçbir arkadaşım ile kaynaşamadım. Onlara, *onlara* uyaramıyorum ben. Benim yerimi değiştirebilirseniz...

K17: Niye uyaramıyorsun? Medenice konuşabilirsin bence.

K 18: Ama ben uyarmama rağmen hocam sorun yok olmadı. Yerimi değiştirirseniz.

K 17: Yapabileceğim bir şey yok.

KONTROL GRUBU SON TEST

Süre: 31 sn

K 10: Size bir şey sorabilir miyim?

K 11: Sor.

K 10: Ben yerimden memnun değilim de, değiştirebilir miyiz?

K 11: Neden?

K 10: Arkadaşlarımdan tahtayı göremiyorum. Öndekilerin boyu uzun.

K 11: Hayır yavrum, şimdi değiştirirsem yerini öbürleri de isteyecek.

K 10: Ama ben arkada dersi anlamıyorum.

K 11: Yavrum sen de anlamıyorum diyorsun ama. Hadi görüşürüz.

KONTROL GRUBU SON TEST

Süre: 32 sn

K 1: Karşınızda Comolokko Umut. Alkışlıyoruz. Buyurun oturun.

K 7: Oturmama gerek yok.

K 1: (*Oturur*) Hayat öykünüzü anlatır mısınız?

K 7: Hayat öyküm. (ııı) Ben (ııı) şu an ailemle yaşıyorum. (ııı) Şarkıcıyım.

K 1: Hayatınızda *hayatınızda* müziğin sizin için önemi?

K 7: Bilmiyorum.

KONTROL GRUBU SON TEST

Süre: 1dk 5 sn

K 2: Hem güzel, hem ünlü. Gel bakalım. Kim bu ünlü? Kezban Can karşınızda.

K 16: Çikita muz, muz, muz.

K 2: Ne haber canım?

K 16: İyiyim.

K 2: Görüşmeyeli nasılsın?

K 16: Çok iyiyim.

K 2: Çok olumlu (...) tepkiler aldın, misafirlerimizden.

K 16: Evet.

K 2: Alkış. Tamam, yeterli.

K 16:Evet,bunu ispatladım hayatımda. Ben 8 Nisan 2000, 2000 yılında Kara (111) Karaköyü'nde doğdum. Annemin adı Mukadder, babamın adı Hüsamettin, kardeşimin adı (111) Şakir'dir. Benim adım da Kezban Can'dır.

K 2: Buradan ne söylemek istiyorsun?

K 16: Bütün sevdiklerime selam yolluyorum.

K 2: (Seyircilere) Alkış!

KONTROL GRUBU SON TEST

Süre: 39 sn

K3: Hocam sizinle bir şey konuşabilir miyim?

K 17: Evet, dinliyorum.

K 3: Hocam benim yerimi değiştirebilir misiniz?

K 17: Niçin yerini değiştirmek istiyorsun?

K 3: Hocam, sıra (...) arkamdakiler beni çok rahatsız ediyor.

K 17: Biliyorum fakat sen bu okula yeni geldin. Biraz çaba harcarsan yeni arkadaşlar edinebileceğini düşünüyorum. Yeni arkadaşlar edinebilirsin, belki onlar senin en iyi arkadaşların olur.

K 3: Yok hocam, yapamam ben onlarla (ya)

K 17: Yapabilirsin. Belki.

K 3: Hem onlar benim saçımı çektiler.

K 17: Saçını mı çektiler?

K 3: Evet.

K 17: Emin misin? Ama belki siz iyi arkadaşlar olabilirsiniz. Zaten birbirinize yakın duruyorsunuz.

K 3: Tamam.

KONTROL GRUBU SON TEST

Süre: 15 sn

K 5: Arkadaşım ben oturabilir miyim?

K 6: Ama ben oturdum.

K 5: Ama ben çok yoruldum, ders çalıştım, ödevimi yaptım.

K 6: Tamam, sen otur.

KONTROL GRUBU SON TEST

Süre: 41 sn

K 9: Hoop. Bir dakika arkadaşım. Oraya ben oturacağım.

K 8: Niye? Neden?

K 9: Arkadaşım ben dersaneden okula, okuldan dersaneye. Senin gibi gezmiyorum.

K 8: Ne yapabilirim?

K 9: Ben senin gibi sokaklarda gezmiyorum.

K 8: Ne yapabilirim?

K 9: Kalk oradan.

K 8: Yoo.

KONTROL GRUBU SON TEST

Süre: 59 sn

K 15: Öğretmenim sizinle bir şey konuşabilir miyim?

K 4: Hayırdır, ne istiyorsun?

K 15: Öğretmenim ben (111) sıramdan memnun değilim.

K 4: Sıranın neyi varmış?

K 15: Yanımda oturan çocuklar çok yaramaz, arkamdakiler de öyle.

K 4: Sen çok mu akıllısın?

K 15: Tamam ama onlardan gene akıllıyım.

K 4: Olmaz, öyle olursa sınıfta kargaşa çıkar.

K 15: Niye kargaşa çıkıyor? Benden uzunlar hep en önde oturuyor.

K 4: Onlar çalışkan, onların en önde oturması gerekiyor.

K 15: Hep böyle ayrımcılık yapıyorsunuz.

K 4: Sınıfın yıldızları onlar ama.

K 15: Ben de olabilirim.

K 4: Olmuyorsun ama.

K 15: Olabiliriz ama, nereden biliyorsunuz?

K 4: O zaman şöyle bir uygulama yapalım. Arkadakiler öne gelir. (ee) Böylece herkes önde oturabilir.

K 15: Ama rahatsız olduğum arkadaşlar, onlar yine yanımda ve arkamda olacaklar, oturacaklar.

K 4: Ne yapalım, çöpe mi atalım onları?

Dinleme Kazanımları	26/02/13	05/03/13	12/03/13	19/03/13	26/03/13	02/04/13	09/04/13	15/04/13	16/04/13	22/04/13	01/05/13	06/05/13	14/05/13	22/05/13	4/6/2013
Başkalarını rahatsız etmeden dinler.						☑				☑					
Konuşmacının sözünü kesmeden dinler.				☑						☑					
Soru sormak veya görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.	☑								☑						
Dinledilerinde yer alan olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve ilgili unsurları belirler.		☑										☑			
Dinlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.	☑										☑				
Dinlediklerine ilişkin yazılı veya sözlü sorular oluşturur.		☑										☑			
Dinlediklerine ilişkin soruları yazılı veya sözlü cevaplar.	☑	☑									☑				
Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.					☑								☑		
Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.		☑										☑			
İpuçlarından hareketle dinlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.	☑	☑									☑				
Dinlediklerinde yer alan olay, duygu, düşünce ve hayalleri kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak yorumlar.												☑			☑
Dinlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.					☑			☑							
Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.						☑						☑			
Dinlediklerinde geçen kelimeleri cümle içinde kullanır.				☑							☑				
Dinlediklerinde geçen deyim ve atasözlerini bağlam içinde kullanır.											☑	☑			
Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.							☑					☑		☑	
Dinlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.							☑								☑
Dinlediklerinin odak noktasını belirler.											☑				☑
Dinlediği metne bağlama uygun farklı başlıklar bulur.		☑			☑										☑
Dinlediklerini mantık akışı içinde özetler.								☑					☑		
Dinlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.										☑		☑			
Dinlediklerinde yer alan sorunlara farklı çözümler üretir.									☑				☑		
Dinlediklerini içerik yönünden değerlendirir.											☑				
Dinlediği kişiyi sesini etkili kullanma yönünden değerlendirir.					☑						☑				
Dinlediği kişiyi beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.					☑							☑			

EK 18:Konuşma Becerisi Kazanım Dağılım Tablosu

Konuşma Kazanımlar	26/02/ 13	05/03/ 13	12/03/ 13	19/03/ 13	26/03/ 13	02/04/ 13	09/04/1 3	15/04/ 13	16/04/1 3	22/04/ 13	01/05/ 13	06/05/1 3	07/05/ 13	14/05/ 13	4/6/20 13
Konuşurken nefesini ayarlar.			☑							☑					
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.				☑					☑						
Uygun yerlerde vurgulama yapar.			☑							☑					
Uygun yerlerde tonlama yapar.			☑									☑			
Tekrara düşmeden konuşur.				☑									☑		
İşitilebilir bir sesle konuşur.			☑											☑	
Dinleyicilerle göz teması kurar.	☑											☑			
Kelimeleri doğru telaffuz eder.			☑			☑									
Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.					☑						☑				
Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.		☑									☑				
Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.													☑		
Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.	☑											☑			
Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.						☑									☑
Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.											☑				☑
Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.							☑								☑
Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.							☑					☑			
Odak noktasından sapmadan konuşur.									☑			☑			
Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.		☑						☑						☑	
Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.					☑								☑		
Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve/veya farklı iletişim araçlarını kullanır.								☑				☑			
Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.										☑	☑				
Konuşmasını belirlenen sürede ve uygun ifadelerle sona erdirir.	☑										☑				☑
Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.											☑				
Konuşmasını sesini kullanma yönünden değerlendirir.												☑			

EK 19: Deney Grubu Katılımcı Günlüklerinden Örnekler

16.04.13
Sali

Sevgili Günlük ;
Bugün hem bir söz yazarı, hem de ressam olan Bedri Rahmi Eyüboğlu hayatını işlemiştik. Çok güzel bir yapıt hayatı vardı. Hayallerini gerçekleştiren elinden geleni yaptı. Mutluydu. Hayat da önemli kararlar alması gerekiyordu. Ancak, ben onun yerinde olsaydım, karışırım için giderdim.

Tesekkürler,
Basak

12.03.2013

Sevgili arkadaşım...

Bugün dersimiz çok eylenceli geçiyor. Artık drama dersi benim için çok özel bir ders oldu. Öğretmenimiz de dersimizde çok güzel çok eylenceli. Bu dersteki oyunlar bambaşka geliyor. Oyunlar eylendiiriken öğretiyor her bizim bilbediriz duygularımız artıyor. Bugünkü oyunlarımız renk balonlara korma, kılıç, orkestra resimimizle bulma bu oyunları çok ama çok sevdim, bundan iyiler drama dersimize bir geçelimiz.

Sevgilerimle Aleyra
Anayku.

Özelliklerim

~~Hayal gücü~~

Bilgisayar oyunu sevirim

Basak hocayı sevirim

KAVGACI
ve
MURUR

26.06.2013

Bugün zevkli zevkli oyunlar oynadık, ders bitmesini hiç istenmemiştim. Oyunlardan biri soru sormak oyunu benziyordu, asıl oyunda çok güzeldi. Ama ben en çok müzik çalınca oynayıp sonra ^{nasıl} düşünce düşünce geçen oyunu beğendim. Odatta yarışmaları oldu hocanın. Bizim burada öğrenmemiz geçen kona şu idi. Ninlene bi. *

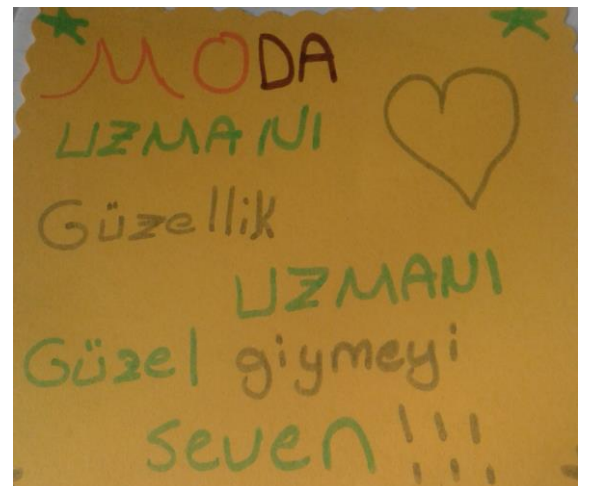
5.3.2013

Bugün ile ilgili düşüncelerim şu: Bugün Rocky anlatan bazı şeyler yaptık. Özellikle "kemik" oyununu çok sevdim. Buna benzer bir oyun oynadığımı hatırlamıyorum. Rock pankartı güzelbi game notunu yapmak, biraz zordu. Oyundan pek beğenmedim. Gelecek hafta daha güzel bir şey yapacağımın eminim.

12.03.2013

Sevgili arkadaşım Eylül bugün Basak öğretmen bize çok güzel oyunlar öğretti. Eylül'den en hoşuma giden oyun babaları sisini şenglerini ayırdık eve ele hangi hangi söylese oraya doğru koştuk ve en son giden olur güzel bir oyundu ve ritim tuttu öğrendik tekrarlamaları ritim şeklinde tuttık ve diğer grüledeki arkadaşlar bizim hangi ritim tuttuklarımızı söyledi bi dükmeji ritim tutmayı öğrendik serü çok eğlendim eğlence en kısa zamanda bize gel ---

muck



EK 20: Atölye Uygulama Görselleri

Dinleme/İzleme Becerisi Ön Test Uygulamaları



Konuşma Becerisi Ön Test Uygulamaları



Fotoğraf Karesi Tekniği Uygulaması



Doğaçlamaya Hazırlık



Doğaçlamaya Hazırlık



“Kemik Bende Değil” Oyunu



Yaratıcı Drama Atölyesi



“Değerlendirme” Aşamasına Geçiş

EK 21: Araştırmacı Uygulama Yeterlilik Belgeleri





ÇAĞDAŞ
DRAMA
DERNEĞİ

Karar Tarihi / No : 25.06.2011/144
Belge No : 2011-3/ANK/1.163/052
Başlama Tarihi : 18.07.2011
Bitiş Tarihi : 25.07.2011
Katıldığı Süre : 42

YARATICI DRAMA EĞİTMENLİĞİ/LİDERLİĞİ PROGRAMI
BİRİNCİ AŞAMA KATILIM BELGESİ

Sayın Başak Uysal

Çağdaş Drama Derneği'nin açtığı 48 saatlik **Birinci Aşama** yaratıcı drama atölyesi çalışmalarına katılmıştır.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Bu belge 48 saatlik kölye çalışmasına aittir. 17.06.2017 için geçerli ve yeterli değildir.

Bu belge 48.000.000 atölye çalışmasına aittir. İşletme Müdürü

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Atölye Lideri / Liderleri **Genel Başkan**
Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Bilim Uzmanı **Deniz Sevinli** çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Yaratıcı Drama Eğitmeni

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yetkili değildir.

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Yaratıcı Drama Eğitimcisi/Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim

Terbiye Kurulu tarafından 18/11/2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT
SPIEL UND THEATER
SPEL & THEATER
ALMANYA FEDERAL OYUN
VE TİYATRO UST BİRLİĞİ
OYUN & TİYATRO

Selânik Cad. No: 41/2 Kızılay/ ANKARA Tel: 00.90.312.425 00 89 Faks: 00.90.312.418 18 65
web: yaraticidrama.org e-posta: bilgi@yaraticidrama.org

IDEA
INTERNATIONAL
Drama/THUATRO
AND EDUCATION
ASSOCIATION

ULUSLARARASI Drama, THUATRO
VE EGITIMA LST BİRLİĞİ (IDEA)
ÜYELİK



ÇAĞDAŞ
DRAMA
DERNEĞİ

Kayıt No: 05.01.2012/064
Tarih: 2012/01/25
Başlangıç: 25.01.2012
Bitiş Tarihi: 01.02.2012
Katıldığı Saat: 48 saat

YARATICI DRAMA EĞİTMENLİĞİ/LİDERLİĞİ PROGRAMI
ÜÇÜNCÜ AŞAMA KATILIM BELGESİ

Sayın *Başak Uysal*

Çağdaş Drama Derneği'nin açtığı 48
saatlik **Üçüncü Aşama** yaratıcı drama
atölyesi çalışmalarına katılmıştır.

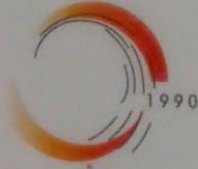
[Signature]
Yrd. Doç. Dr. Pınar Özdemir
Yaratıcı Drama Eğitmeni
Atölye Lideri / Liderleri

[Signature]
Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL
Genel Başkan

[Signature]
Bil. Uzm. Songül Başbuğ
Yaratıcı Drama Eğitmeni



- Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 18/11/2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.



**ÇAĞDAŞ
DRAMA
DERNEĞİ**

Karar Tarihi / No: 23.06.2012/346
Belge No: 2012-3/ANK/4.10.3/035
Başlama Tarihi: 23.07.2012
Bitiş Tarihi: 30.07.2012
Katıldığı Süre: 45 saat

**YARATICI DRAMA EĞİTMENLİĞİ/LİDERLİĞİ PROGRAMI
DÖRDÜNCÜ AŞAMA KATILIM BELGESİ**

Sayın *Başak Uysal*

Çağdaş Drama Derneği'nin açtığı 48
saatlik **Dördüncü Aşama** yaratıcı drama
atölyesi çalışmalarına katılmıştır.

Arzu Arıgül
Yrd. Doç. Dr. Arzu Arıgül ADIGÜZEL
Genel Başkan

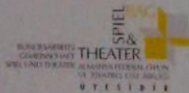
Atölye Lideri / Liderleri

Bu belge 60 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için yeterli değildir.
Bu belge 60 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için yeterli değildir.
Bu belge 60 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için yeterli değildir.
Bu belge 60 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için yeterli değildir.
Bu belge 60 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için yeterli değildir.
Bu belge 60 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için yeterli değildir.

H. İnan Akfırat
H. İnan Akfırat

Yaratıcı Drama Eğitmeni

- Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 18/11/2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.



Selânik Cad. No: 41/2 Kızılay/ ANKARA Tel: 00.90.312.425 00 89 Faks: 00.90.312.418 18 65
web: yaraticidrama.org e-posta: bilgi@yaraticidrama.org





**ÇAĞDAŞ
DRAMA
DERNEĞİ**

Karar Tarih / No : 17.01.2013 / 1584
Belge No : 2013/AMA/2 001/203
Başlama Tarihi : 27.01.2013
Bitiş Tarihi : 05.02.2013
Katıldığı Süre : 57 saat

**YARATICI DRAMA EĞİTMENLİĞİ/LİDERLİĞİ PROGRAMI
PROJE/BEŞİNCİ AŞAMA KATILIM BELGESİ**

Sayın *Başak Uysal*

Çağdaş Drama Derneği'nin açtığı 60
saatlik **Proje/Beşinci Aşama** yaratıcı drama
atölyesi çalışmalarına katılmıştır.

Fatma Önal
Dr. Fatma Önal Akfırat
Yaratıcı Drama Eğitmeni
Atölye Lideri / Liderleri

Ömer Adıgüzel
Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL
Genel Başkan

Serap Antepli
Serap Antepli
Yaratıcı Drama Eğitmeni

- Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 18/11/2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.