

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Sedat MADEN

İLKÖĞRETİM 6. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE DRAMA  
YÖNTEMİNİN TEMEL  
DİL BECERİLERİNİN KAZANIMINA ETKİSİ  
( *SEVGİ* TEMASI ÖRNEĞİ )

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ  
Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim DİNÇ

ERZURUM – 2010

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir DİNÇ  
(Başkan)

Üye : Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Üye : Doç. Dr. Ahmet BEŞE

Üye : Yrd. Doç. Dr. Rıdvan CANIM

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.....

Prof. Dr. Mustafa Yıldırım  
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET  
DOKTORA TEZİ  
İLKÖĞRETİM 6. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE DRAMA YÖNTEMİNİN  
TEMEL DİL BECERİLERİNİN KAZANIMINA ETKİSİ  
( *SEVGİ* TEMASI ÖRNEĞİ )

Sedat MADEN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdülkerim DİNÇ  
2010 – SAYFA: XII + 258

JÜRİ: Yrd. Doç. Dr. Abdülkerim DİNÇ

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Doç. Dr. Ahmet BEŞE

Yrd. Doç. Dr. Rıdvan CANIM

Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK

Araştırma, Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretiminde drama yönteminin başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. 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 çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutumları belirlenmiş ve karne notu değişkenine göre değerlendirilmiştir.

Araştırmada deneysel modellerden “ön test – son test kontrol gruplu” desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili merkezinde bulunan bir ilköğretim okulundan seçilen 63 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler karne notu ve ön test başarıları açısından eşitlenerek deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Uygulama ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi ‘Sevgi’ teması kazanımları ile sınırlandırılmıştır. Drama etkinlikleri ‘Sevgi’ teması kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Sevgi” teması kazanımları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak çoktan seçmeli testler, gözlem formları, serbest yazma çalışması değerlendirme formu ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerin analizinde frekans, *t* testi, *Anova* istatistik teknikleri kullanılmış; ölçme araçlarının geliştirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda drama yönteminin uygulandığı deney grubunun temel dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi başarı ortalamalarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bulgulardan hareketle deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemini beğendikleri, öğrenme şekli olarak benimsedikleri, bunun göstergesi olarak yöntemine yönelik yüksek oranda tutuma sahip oldukları ve tutumlarının başarı seviyelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. 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 olduğu) sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma, Dil Bilgisi, Drama Yöntemi.

ABSTRACT  
Ph. D. Dissertation

THE EFFECTIVENESS OF DRAMA METHOD ON GAINING BASIC  
LANGUAGE SKILLS IN PRIMARY SCHOOL 6<sup>th</sup> CLASS TURKISH COURSE  
(“*LOVE*” THEME EXAMPLE)

Sedat MADEN

JURY: Supervisor: Asist Prof. Dr. Abdulkerim DİNÇ  
2010-PAGE: XII + 258

JURY: Assist. Prof. Dr. Abdulkerim DİNÇ

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Assoc. Prof. Dr. Ahmet BEŞE

Assist. Prof. Dr. Rıdvan CANIM

Assist. Prof. Dr. Tacettin ŞİMŞEK

The study was carried out in order to evaluate the effect of drama method in learning Turkish course basic language skills on success and memorability. The main purpose of the study is the observation whether there was a significant difference between experiment group on which drama method was applied and control group on which traditional teaching method was applied in the sense of basic language skills (reading, listening/watching, speaking, writing) and success in grammar and the level of memorizing (memorability). Apart from this, attitude of students towards drama method was also detected in the study and it was evaluated according to the variable of school report mark.

In the study, “pretest – posttest control group” design among experimental models is used. The experiment of the study group is composed of 63 6<sup>th</sup> grade students of a primary school in Erzurum central province. Students in the study group were separated into experiment group and control groups after they were equalized in the sense of report mark and pretest success. The application was limited with primary school 6<sup>th</sup> grade Turkish course ‘Love’ theme achievement. Drama activities were prepared taking the achievements of ‘Love’ theme. In collecting data; multiple-choice tests, observation forms, free writing study evaluation form and attitude scale are used in the study considering the achievements of “Love” theme in the Turkish course book of 6<sup>th</sup> grade and Turkish Course Teaching Program. In the analysis of the data; frequency, *t* test, *Anova* statistics techniques are used; in the development of measurement tools, validity and reliability analyses were applied.

As a result of the study it was detected that; basic language skills (reading, listening/watching, speaking, writing) and average of grammar, pretest, posttest and permanence test success of experiment group in which the drama method was applied was higher than the control group on which traditional teaching method was applied. Moreover, it was detected that behaviors of students in the experiment group during course was more positive than the behaviors of students in control group. It was also resulted that students in the experiment group liked drama method, adopted it as a learning style and as an indicator of this had high attitude towards the method. Considering the findings it was resulted that drama method is effective on success and memorizing in teaching basic language skills in Turkish course compared to traditional teaching, and is favored by students in different success levels (had positive attitude).

Keywords: Teaching Turkish, Reading, Listening, Speaking, Writing, Grammar, Drama Method.

## ÖN SÖZ

Toplumların bireysel ve sosyal anlamda bilinçli, kültürel algıları gelişmiş ve duyarlı nesiller yetiştirmelerinde çağdaş ve sosyal gerekliliklere uygun olan ana dili öğretiminin payı çok büyüktür. Ana dili kullanımı, bireyin toplum içinde yer edinmesi, sağlıklı iletişim kurup kendini geliştirebilmesi ve toplumun gelişimi için itici bir güç olarak yetişmesi bakımından çok önemlidir. Bu bağlamda ana dili eğitiminde kendini yazılı ve sözlü şekilde ifade edebilen, beden dilini etkili kullanabilen; yaratıcı, problem çözebilen, eleştiren, anlamlı öğrenen, neden-sonuç bağlantısı kurabilen, kendine güvenerek hareket eden ve katılımcı bireyler yetiştiren yöntemler kullanılmalıdır. İlgili çalışmalar incelendiğinde, ana dili kullanımı için gerekli olan bu becerileri sağlamada etkin bir yöntem olan dramanın Türkçe temel dil becerilerinin ve dil bilgisi kurallarının öğretiminde kullanılmasının alan için katkı sağlayacağı görülmüştür.

Çağdaş eğitim yaklaşımları içerisinde yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan dramaya ilgi, 20. yüzyılın başlarından bu yana hâlâ çok yüksektir. Ülkemizde de dramaya hem sanat formu olarak hem de öğretim yöntemi olarak daha çok özel kuruluşlar nezdinde ilgi giderek artmaktadır. Drama bir kavram olarak *yapmak, etmek, uyarlamak, oynamak, canlandırmak* gibi sözcüklerin anlamlarını ve rol yapmayı karşılar. Drama, bir yöntem olarak duygu, düşünce, hayal, istek veya öğretilecek konuların çeşitli canlandırma teknikleri yardımıyla doğaçlama bir şekilde sözlü olarak ve diğer ifade biçimleri (beden dili, sembol, nesne ve eşyalar vb.) ile sunulmasıdır. Belirli araç-gereç, ortam ve bir metne bağlı kalınmaması ve yaşamdan kesitler içinde sunumların yapılması dramanın kalıcı ve tam öğrenmede, ayrıca beceri ve alışkanlıkların geliştirilmesinde etkili olmasını sağlamaktadır.

Türkçe temel dil becerilerinin yerleşik alışkanlıklar ve beceriler hâlinde kazandırılmasında drama yönteminin gerekli olduğunu gösterme açısından araştırmamızın faydalı olması beklenmektedir.

Çalışmanın başından bu yana gerek tez sürecinde gerekse bilim adamı kimliği kazanmamda yardımlarını ve tavsiyelerini esirmeyen danışmanım kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim DİNÇ'e şükran ve teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

Uygulama sürecinde drama konusunda desteklerini aldığım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK'e, Türkçe öğretimi açısından önerilerini aldığım hocam Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e ve tez çalışmamın uygulama, değerlendirme ve incelenme aşamalarında özverili bir şekilde destek olan kıymetli dostum Arş. Gör. Erhan DURUKAN'a, ayrıca telkin ve tavsiyelerini esirgemeyen diğer bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Erzurum, 2010

Sedat MADEN

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	III
ABSTRACT .....	IV
ÖN SÖZ.....	V
TABLOLAR DİZİNİ.....	X
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ.....	XI
KISALTMALAR DİZİNİ.....	XII
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu .....	3
Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri .....	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Varsayımları.....	11
Tanımlar.....	11
BİRİNCİ BÖLÜM	
1) ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ.....	14
1.1. Dil ve Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi.....	14
1.2. Türkçe Öğretiminin Öğrenme Alanları.....	20
1.2.1. Dinleme/İzleme öğrenme alanı.....	21
1.2.2. Okuma öğrenme alanı.....	22
1.2.3. Konuşma öğrenme alanı .....	24
1.2.4. Yazma öğrenme alanı.....	26
1.2.5. Dil Bilgisi öğrenme alanı.....	28
1.3. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	30
1.4. Drama Kavramı.....	34
1.5. Dramanın Tarihi Gelişimi.....	37
1.6. Türkiye’de Drama.....	39
1.7. Drama Türleri.....	42
1.7.1. Terapötik/Sağlık Alanında Drama.....	42
1.7.1.1. Psikodrama.....	43
1.7.1.2. Sosyodrama.....	44
1.7.2. Eğitim Alanında Drama.....	45
1.7.2.1. Hazırlıklı/egitici drama/metinli drama.....	46
1.7.2.2. Hazırlıksız/doğaçlama-yaratıcı/metinsiz drama.....	47
1.8. Drama ve Oyun Arasındaki İlişki.....	48
1.9. Drama ve Tiyatro Arasındaki İlişki .....	55
1.10. Drama ve Yaratıcılık .....	57
1.11. Drama ve Çocuk Gelişimi.....	65
1.11.1. Zihinsel gelişim ve drama .....	65
1.11.2. Bedensel-pikomotor gelişim ve drama.....	67
1.11.3. Sosyal gelişim ve drama.....	68
1.11.4. Dil gelişimi ve drama.....	70
1.12. Bir Öğretim Yöntemi Olarak Drama .....	74

1.13. Dramanın İlkeleri .....	82
1.14. Drama Teknikleri .....	88
1.15. Süreç Olarak Drama .....	103
1.16. Niçin Drama? .....	111
1.17. Drama Yönteminin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğu....	113
1.18. Türkçe Öğretiminde Drama Yöntemi .....	115
1.19. Drama Lideri Olarak Türkçe Öğretmeni.....	125
1.20. Drama Yönteminde Sınırlılıklar .....	132
1.21. İlgili Araştırmalar .....	135
1.21.1. Türkiye’deki ilgili araştırmalar.....	135
1.21.2. Yurt dışındaki ilgili araştırmalar.....	145
İKİNCİ BÖLÜM	
2) YÖNTEM VE UYGULAMA.....	152
2.1. Araştırmanın Modeli.....	152
2.2. Deney Grubuna Yönelik İşlemler.....	154
2.3. Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler.....	159
2.4. Çalışma Gruplarının Oluşturulması .....	159
2.5. Veri Toplama Araçları.....	161
2.6. Çalışmanın Sınırlılıkları .....	165
2.7. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	165
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3) BULGULAR VE YORUM.....	169
3.1. Birinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum.....	169
3.1.1. Deney ve Kontrol gruplarının Okuma becerisine (Ön-Son-Kalıcılık Testi) yönelik bulgular.....	169
3.1.2. Deney ve Kontrol gruplarının Dinleme/İzleme becerisine (Ön-Son-Kalıcılık Testi) yönelik bulgular .....	172
3.1.3. Deney ve Kontrol gruplarının Konuşma becerisine (Ön-Son-Kalıcılık Testi) yönelik bulgular.....	175
3.1.4. Deney ve Kontrol gruplarının Yazma becerisine (Ön-Son-Kalıcılık Testi) yönelik bulgular .....	179
3.1.5. Deney ve Kontrol gruplarının Dil Bilgisi öğrenme alanına (Ön-Son - Kalıcılık Testi) yönelik bulgular .....	182
3.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	186
3.2.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Drama Yöntemine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular .....	186
3.2.2. Drama Yöntemine Yönelik Tutumların Karne Notu Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Ait Bulgular.....	187
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	189
TARTIŞMA .....	189
SONUÇ .....	192
ÖNERİLER.....	197
KAYNAKLAR.....	200
EKLER .....	225

EK-1 Deney Sürecine Ait Resmî Evraklar.....	225
EK-2 Deney Sürecinde Kullanılan Drama Etkinliği Örnekleri.....	227
EK-3 Deney Sürecinde Kullanılan Ölçme Araçları.....	235
EK-4 Dinleme/İzleme ve Konuşma Becerilerine Dair Gözlem Değerleri.....	248
EK-5 Deney Sürecinden Görüntüler .....	251
ÖZ GEÇMİŞ .....	257

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1.: Türkçe Öğretimi Yöntem ve Teknikleri.....	33
Tablo 1.2.: Drama ve Oyun Arasındaki İlişki.....	53
Tablo 1.3.: Drama ve Tiyatro Arasındaki İlişki.....	56
Tablo 1.4.: Yaratıcı Kişinin Özellikleri.....	59
Tablo 1.5.: Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmek İçin Drama Yönteminin Getirileri.	62
Tablo 1.6.: Drama Sürecinin Değişkenleri.....	109
Tablo 2.1.: Deney Süreci.....	153
Tablo 2.2.: Deney ve kontrol gruplarının ön test ve karne notlarına ilişkin <i>t</i> testi değerleri.....	160
Tablo 3.1.: Deney-kontrol grubu OBt ortalama ve standart sapma değerleri.....	169
Tablo 3.2.: Deney grubu OBt ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları.....	170
Tablo 3.3.: Kontrol grubu OBt ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları.....	170
Tablo 3.4.: Deney ve kontrol grubu OBt ANOVA sonuçları.....	171
Tablo 3.5.: Deney-kontrol grubu DGF ortalama ve standart sapma değerleri.....	172
Tablo 3.6.: Deney grubu DGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları.....	173
Tablo 3.7.: Kontrol grubu DGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları.....	173
Tablo 3.8.: Deney ve kontrol grubu DGF ANOVA sonuçları.....	174
Tablo 3.9.: Deney-kontrol grubu KGF ortalama ve standart sapma değerleri.....	175
Tablo 3.10.: Deney grubu KGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları.....	176
Tablo 3.11.: Kontrol grubu KGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları.....	176
Tablo 3.12.: Deney ve kontrol grubu KGF ANOVA sonuçları.....	177
Tablo 3.13.: Deney-kontrol grubu YDF ortalama ve standart sapma değerleri.....	179
Tablo 3.14.: Deney grubu YDF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları.....	179
Tablo 3.15.: Kontrol grubu YDF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları.....	180
Tablo 3.16.: Deney ve kontrol grubu YDF ANOVA sonuçları.....	180
Tablo 3.17.: Deney-kontrol grubu DBt ortalama ve standart sapma değerleri.....	182
Tablo 3.18.: Deney grubu DBt ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları.....	183
Tablo 3.19.: Kontrol grubu DBt ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları.....	183
Tablo 3.20.: Deney ve kontrol grubu DBt ANOVA sonuçları.....	184
Tablo 3.21.: Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutum düzeyleri	186
Tablo 3.22.: Drama yöntemine yönelik tutumların karne notu değişkenine göre değerlendirilmesi.....	187

## ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ

Şekil 1.1 : Oyun-Drama-Öğrenme arasındaki ilişki.....	52
Şekil 2.2. : Eğitim ve Drama İlişkisi .....	77
Şekil 1.3.: Niçin Drama .....	111
Şekil 1.4.: Türkçe Öğretimi ve Drama Yönteminin Amaç Birlikteliği.....	124
Grafik 2.1.: Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına ilişkin bulgular.....	161
Grafik 2.2.: Deney ve kontrol gruplarının karne notlarına ilişkin bulgular.....	161
Grafik 2.3.: DYYT ölçeğinin faktör analizi çizgi grafiği.....	155
Grafik 3.1. Deney ve Kontrol grubu OBT ortalama puanlardaki değişim.....	172
Grafik 3.2. Deney ve kontrol grubu DGF ortalama puanlardaki değişim.....	175
Grafik 3.3. Deney ve kontrol grubu KGF ortalama puanlardaki değişim.....	178
Grafik 3.4. Deney ve kontrol grubu YDF ortalama puanlardaki değişim.....	181
Grafik 3.5. Deney ve kontrol grubu DBT ortalama puanlardaki değişim.....	185

## KISALTMALAR DİZİNİ

- Ed. : Editör  
SPSS : Statistical Packages for the Social Sciences  
Çev. : Çeviren  
Yay. : Yayınları/Yayınevi  
TDK : Türk Dil Kurumu  
OKS : Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı  
SBS : Seviye Belirleme Sınavı  
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı  
OBT : Okuma Başarı Testi  
DBT : Dil Bilgisi Başarı Testi  
DGF : Dinleme Gözlem Formu  
KGF : Konuşma Gözlem Formu  
YDF : Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu  
DYYTÖ: Drama Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği

## GİRİŞ

Tarihi, zamanı ve yaşamı kayıt altına alan yazı insanlarda doğuştan var olan dil yetisini açığa çıkarmıştır. Tarihin başlangıcı olarak, yazının veya bir başka deyişle insanın dil becerisini kullanımı gösterilebilir. Geçmişten bugüne çağlar boyunca insanoğlunun yaşamındaki tüm büyük olaylar dil ile bugüne ulaşmış, dahası önem kazanmıştır.

İnsan için önemi çok yüksek olan dil, Wittgenstein'in "Dilimin sınırları, dünyamın sınırlarıdır." (1995: 5) ifadesiyle kültürel dizgedeki yerini alır. Dil, "insanın doğumdan sonra (kalıttan gelen) çevresini tanımlayan bir belirleyicidir. Bu belirleyicilik kişinin şahsına münhasır ve genel olarak mensup olduğu millete ait kimliğini ortaya koyacaktır. Süregelen yaşantısında insanın biyolojik, psikolojik ve sosyolojik gelişimi; üyesi olduğu kültürel çevreye uyumu (sosyalleşme) gibi birçok mevzuu gözlenecek olursa dil becerisi ile bir bağıntı kurulması olasıdır." (Kaplan, 1999: 136). Dil ilk olarak aileden öğrenilir. Bu dönemde kazanılan ve hayat boyu kişinin toplumsal kimliğini oluşturan ana dili becerisinin gerektiği dönemde gerektiği şekilde kazanılması milletlerin sosyal, bilimsel, teknolojik gelişimlerinde büyük bir paya sahiptir. Duygu ve düşüncelerini, dolayısıyla kendini anlaşılır bir şekilde ifade edebilen bireylere sahip toplum; problemlerini çözebilir, ortak bir görüşe sahip olabilir.

Dil, "insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, birbiriyle etkileşmesine, dış dünya ile bütünleşmesine ve kültürün nesilden nesile aktarılmasına yardım eder. Bu nedenle günümüzde çoğu ülkede küçük yaştan itibaren dil ve zihinsel becerileri geliştirecek bir eğitim üzerinde durulmaktadır. Dile ve dil öğretimine ağırlık vermeyen bir ülke geleceğe kapılarını kapatmış demektir. Dil becerilerini ve zihinsel becerileri gelişmiş insanlar yetiştirilmeden kalkınma gerçekleştirilemez. Akıllı insanlar olmadan bilgi ve teknoloji üretilmez. Bu durumu fark eden ülkeler düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, sorun çözen bireyler yetiştirmek için çok yönlü gelişime ağırlık vermektedir. Çünkü bu becerilere sahip olmak insan beyninin daha etkili ve verimli kullanılmasını sağlamakta, bilginin kullanımını ve üretimini kolaylaştırmaktadır." (Güneş, 2009: 1). Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı

durumlarda aldığı görünümleri algılayıp kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.

Dil öğretimi konusunda ülkemizde son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, dilsel ve zihinsel becerileri geliştirme, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel amaç olmuştur. 2005 1. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma, dinleme, konuşma, yazmanın yanında ilk okuma-yazma için görsel okuma ve sunu gibi dil becerileri geliştirilmiştir (Güneş, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan 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).

Ayrıca düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi çağdaş bir dil öğretimi anlayışının yerleştirilmeye çalışıldığını gösterir. Dil öğretimi, temel becerileri ve zihinsel becerileri geliştirme amacıyla uygulandığında öğretim programının ve sürecinin bu şekilde planlanması, öğretmenlerin de bu anlayışla dil becerilerini geliştirme yollarını bulmaları gerekmektedir.

Değişen sosyal ve kültürel yapı, eğitimde de kendine yer bulmuş, eğitim yaklaşımlarında da çağdaş ve yeni atılımlar gerçekleşmiştir. Öğrenci merkezilik, aktif öğrenme, iş birlikli öğrenme ve yaparak-yaşayarak öğrenme bunlardan bazılarıdır. Türkçe öğretimi bu değişimi özümsemiş, program boyutunda yapılan yeniliklerle öğretim sürecine yeni strateji ve yöntemler girmiştir.

Günümüzde bilgi ve teknolojinin büyük bir hızla geliştiği bir ortamda her toplum; eğitim kurumlarını çağdaş, karar alma ve uygulama becerisine sahip, hayatı algılayabilen ve sorgulayabilen, kendine güvenen, iletişim kurma ve ekiple çalışma yönü gelişmiş, kitleleri etkileyebilen bireyler yetiştirebilmek için planlamak ve programlamak zorundadırlar (Gürol, 2003; Karakaya, 2007: 103-

139). Yaşanan bu gelişmeler, klasik öğretim anlayışından uzaklaşarak öğreneni merkeze alan ve öğretmeni öğrenme sürecine rehber kılan pek çok yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin gelişmesine olanak sağlamıştır.

Eğitim-öğretim sürecindeki bu yeni oluşumlardan biri de drama yöntemidir. Drama yöntemi, modern eğitim yaklaşımlarına uygun, öğreneni merkeze alan, güncelliğini koruyan, bireyin çok yönlü gelişimine hizmet eden bir öğretim aracıdır.

Bu bölümde, çalışmanın gerekliliğini gösteren problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımlar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

#### Problem Durumu

Öğretimde öğrenciye neyin nasıl öğretileceği önemli bir husustur. Eğitim ortamlarında öğrencilere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin miktarı ve içeriği her geçen gün değişmektedir. Bu nedenle öğretme biçimi ya da yöntemi konu ve öğrencilere göre yenilenmeli, zenginleştirilmelidir.

Eğitim sistemlerinde öğrencinin aktif olarak sürece katılmadığı, sadece bilgi aktarımın ve ezberciliğin ön planda olduğu geleneksel öğretmen merkezli öğretim artık bırakılmıştır. Geleneksel, belirli kalıplara uygun öğretimi temele alan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencinin bizzat ders sürecine katılmasını engellediğinden öğretim tek yönlü olmaktaydı. Bu şekilde, öğrenmenin tam olarak gerçekleşemeyeceği görülmüş, öğrenci merkezli, aktif katılımı sağlayan, öğrencinin kendi çözüm önerileri ile konuyu kavradığı strateji ve yöntemler eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır. Dramanın da bu tür yaratıcı, aktif bir şekilde, yaparak-yaşayarak öğreten bir öğretim aracı olarak kullanımı başarıya ulaşmada gereklidir.

Eğitimde dramanın kullanımı, öğrencinin öğrendiği şeyleri tamamen kendi akıl ve hayal gücü süzgecinden geçirmesini sağlar. Öğrenci bu yolla, anladıklarını, kendi kelimeleriyle, öğrendiği şeyin onda yarattığı çağrışımlara dayanarak ifade eder. Bu öğretme şeklinin, insan hayatında yaratacağı etki çok açıktır. “Kişi kendi duygu ve düşüncelerini fark edip tanıyarak, tıpkı üç boyutlu

masal kitaplarının hikâyeyi gözümüzün önünde canlandırması gibi, hayatı tüm duyularıyla algılayıp her yönüyle görebilecek, her anını kendisi için yaşanır kılmayı bilecektir.” (Karaoğlu, 2003: 18). Drama, Türkçe öğretimine bireyin zihinsel gelişimini de destekleyen sanat eğitimi katabilecek bir yöntemdir. Drama yöntemi, öğretim sürecinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi destekleyebilecek bir öğretim yoludur. Dramanın Türkçe öğretiminde kullanımı, temel dil becerilerini uygulama düzeyinde birer alışkanlık olarak kazandırırken, öğrencinin kendini açık ve doğru bir şekilde ifade etmesini, günlük yaşamında yazılı ve sözlü iletişimin yanında beden dilini de etkili kullanmasını sağlayabilir. Bu süreçte öğrenci örnek yaşam kesitleri, olaylar ve yaratıcı şekillerde becerileri yaparak-yaşayarak öğrenir. Türkçe öğretiminde drama yöntemi, öğrencinin dilini doğru ve etkili kullanma alışkanlığını yaşayarak kazandırmasından dolayı örgün ve yaygın eğitim kademelerinde kullanılmalıdır. Bu yöntemin öğrencinin yaş, gelişim özellikleri ve dersin içeriğine uygun kullanılacak tekniklerinin olması, ayrıca oyunla desteklenebilmesi dil öğretimi ve özel olarak da Türkçe öğretiminde kullanımının yararlı olduğunu düşündürmektedir.

#### Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Bu çalışmada, ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğrenme alanları/dil becerileri ve dil bilgisi konularının öğretiminde [tema, metin ve kazanımlarına uygun olarak hazırlanmış etkinliklerle] drama yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Türkçe dersinin bütün öğrenme alanlarındaki (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) başarı düzeyi çalışmada dikkate alınmıştır. Ayrıca bu çalışmada drama yöntemi ile işlenen derste öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Drama yönteminin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında;

1.1. Okuma becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Dinleme/İzleme becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Konuşma becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Yazma becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Dil bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine karşı tutumları ne düzeydedir?

2.1. Drama yöntemine yönelik öğrenci tutumları karne notlarına göre değişiklik göstermekte midir?

### Araştırmanın Önemi

İnsanın gelişimi yaşam boyu devam ettiği gibi eğitimi ve öğrenmeye olan ihtiyacı da devamlılık arz eder. İnsanın gelişim sürecinde belirli dönemlerde kazanması gereken kritik beceriler, alışkanlıklar ve davranışlar bulunmaktadır. Bu gerekliliklerin zamanında kazanılması insanın mutluluğunun, fizyolojik ve psikolojik açıdan sağlıklı yaşayabilmesinin anahtarıdır. Bu nedenle eğitim sürecinde insanın kazanması gereken beceri ve alışkanlıklara önem verilmesi, buna uygun program, ortam ve yöntemlerin kullanılması zorunludur.

İlköğretimin ikinci kademesini kapsayan 11-14 yaş arası dönemde eğitim ve öğretim faaliyetleri yoğunur. Çocuklar duyu organlarıyla algıladıkları durumlar doğrultusunda düşünüp akıl yürütebilirler. Sosyalleşme ve başarı arzuları ön plandadır. Bu dönemde aşırı hareketlidirler. Özellikle erkek çocuklar bedensel güce dayanan etkinlikleri daha fazla tercih ederler.

İlköğretim dönemi, öğrencinin eğitim ve öğretim faaliyetleri açısından yoğun öğretim faaliyetleri ile meşgul olduğu, hayatla tanıştığı, sosyal yapı içerisinde yer edindiği ve sosyal yaşama uyum sağladığı bir dönemdir. Öğrenciler; cinsiyet, yaş, aile ve sosyoekonomik özelliklerine göre eğitim ortamında öğrenme uyarıcılarına farklı tepkilerde bulunabilir. Bu nedenle öğrencinin gelişim özelliklerinin çok iyi bilinmesi gereklidir.

İlköğretim yıllarında bilişsel ve sosyal gelişimin yanı sıra dil gelişimi de çok hızlıdır. Kelime dağarcığı ve bunları kullanım becerisi hızlı bir şekilde zenginleşir. Öğrenciler kendilerini daha iyi tanırlar ve çevrelerine kendilerini kabul ettirmek, takdir edilmek ve beğenilmek için farklı şekillerde iletişim kurarlar. Bu gerekliliklerden dolayı öğrenmenin her aşamasında öğrenci merkezli eğitimi temele alan drama, öğrenciyi öğretim sürecinin bütününde etkin kılmak, eğlenerek öğrenmeyi sağlamak, kendine özgü ifade şekillerini ortaya koydurmak, özgürce derse katılmak ve kalıcı bir öğrenmeyi sağlamak için Türkçe öğretiminde kullanılmalıdır.

Öğrencilerin zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal, kişilik ve dil gelişimlerine çok yönlü bir şekilde katkıda bulunabilmek için drama çok önemlidir. Öğrenci için en etkili ve beğenilen öğrenme biçimi, kendini en rahat şekilde ifade ettiği, eğlendiği, kendisine değer verilen ve somut bir şekilde yaparak-yaşayarak öğrenmedir. Öğrenci drama yöntemi ile yaratıcılıklarını geliştirebilirken bireysel doyum da sağlayarak hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşabilir, akranları ile etkileşim kurabilir, kendini rahatça ifade edebilir, dil kullanımında ilerleyebilir ve enerjisini olumlu yönde harcayabilir.

İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin (11-14 yaş) gelişimsel özellikleri dikkate alındığında bu dönem öğrencilerinin; Fried'un psikanalitik yaklaşımına göre "özerk" dönemde, Erikson'un psikososyal kuramına göre "başarıya karşı aşağılık duygusu" ile "kimlik-rol çatışması" dönemleri arasında, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre de "somut işlemler" döneminden "soyut işlemler" dönemine geçiş sürecinde oldukları söylenebilir.

Psikososyal ve bilişsel gelişim kuramları göz önünde bulundurulduğunda bu dönem öğrencilerinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

1) Ailenin etkisi çocuk üzerinde giderek azalmakta, buna karşın öğretmenlerin ve öğrencilerin etkisi artmakta; bu nedenle de öğrenci kendisini daha bağımsız hissetme eğilimindedir.

2) Öğrenciler başarılarının teşvik edilmesini beklerler, gerekli ilgiyi görmezlerse çalışma davranışlarında gerileme başlar, başka arkadaşları ilgi görüp kendisi görmediğinde kıskançlık artar, bu durum da onların başarılarını olumsuz etkiler.

3) Kim olduğunu sorgulamaya başlayan bu dönem öğrencileri, fiziksel ödüllerin yanı sıra onları içsel yönden mutlu edecek söz veya davranışları da beklerler. Bu tür 2. tip ödüller onların kişilik gelişimi ve aidiyet duygularını da besler.

4) Bilişsel açıdan daha üst düzey düşünme, kavramlardan hareket edebilme, akıl yürütme, göreceli düşünebilme ve daha doğru tahmin edebilme (öngörü) becerilerine sahip olmaya başlarlar.

5) Ailelerinin, öğretmenlerinin veya arkadaşlarının fikirlerini olduğu gibi benimseme noktasından giderek uzaklaşıp kendi fikir dünyalarını benimseme ve görüş açılarını geliştirme yoluna başvururlar.

Farklı gelişim kuramlarına göre bakıldığında bu dönem öğrencilerinin bir geçiş döneminde oldukları görülmektedir. Özellikle öğrencilerin giderek kendilerini bağımsız hissetmeleri ve kendi görüş açılarını geliştirmeye başlamaları, okul hayatı bakımından önemli özelliklerdir. Bu nedenle bu yaş seviyesi öğrencilerinin her şeyden önce okula ve derslere bağlanması sağlanmalıdır. Bu durumun gerçekleşmesi de öğrencilerin kendilerini daha rahat hissedebileceği, kendilerini daha özgürce ifade edebileceği, öğrencilerde haz uyandırabilecek ve onların psikososyal gelişim özelliklerini karşılayabilecek öğretim yöntemlerini kullanmayı gerektirmektedir (Alkan ve Şimşek, 1995; Silber, 1998; Senemoğlu, 2001, 2007; Özbay, 2003; Arı, 2005; Erden, 2005; Kaya, 2007).

Bu açıdan drama yöntemi, öğrencilerin;

- kendilerini büyüklerine ve arkadaşlarına rahatlıkla gösterebilecekleri,
- bir grup içerisinde sorumluluk taşıma duygusunu hissedebilecekleri,

- bir görevi başarma duygusuyla içsel motivasyonlarını yükseltebilecekleri,
- bir duruma veya olaya karşı farklı bakış açıları getirerek göreceli düşünme becerilerini geliştirebilecekleri,
- yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden hareketle kavramları öğretim yaşantısı süreci içerisinde kazanabilecekleri bir yöntem olarak nitelendirilebilir.

Drama birçok alanda kullanılabilen bir öğretim yöntemidir. Türkçe, tarih, coğrafya, matematik, psikoloji gibi temel derslerden ekonomi, politika, endüstri, insan ilişkileri gibi alanlara kadar çok geniş bir yelpazede drama çalışmalarına yer verilmektedir. Drama sanat eğitimi, öğretmen eğitimi, drama öğretmenin eğitimi, polis eğitimi, asker eğitimi, aşçı eğitimi gibi alanlarda ve ayrıca problem çözme yollarının eğitiminde de kullanılmaktadır (Fulford ve diğerleri, 2001; Levent, 1999). Arzu edilen birçok eğitimsel hedeflerle birleşebilen drama, dil sanatları, fen bilgisi, sosyal çalışmalar ya da güzel sanatlar gibi birçok konu alanının birleşiminde kullanılmaktadır (Heinig, 1988). Eğitimde drama, insan yaşamından hareketle, insanın kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, eğitim ve öğretim sürecinde aktif rol alması, kendisini rahatça ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin öğrenme isteğini artırması özelliklerine sahip bir eğitim yöntemidir (Güneysu, 1991).

Drama, estetik kaygı ve sanat kaygısı açısından bir alan veya disiplin, öğretim açısından düşünüldüğünde ise bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Dünyada eğitim programlarında bir yöntem veya eğitim alanı olarak kabul edilen drama ülkemizde son yıllarda eğitim programlarında bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmıştır. Drama, duyular ve devinim üzerine kuruludur. Duyuşsal yönü ağır basan drama bu nedenle duyuların eğitimini karşılayan sanat eğitiminin alanı olarak düşünülür. Dramada da sanat eğitiminde olduğu gibi görme, işitme, dokunma, tatma ve koklama eğitimi söz konusudur. Resim, heykel, dans gibi sanat formlarında var olan, sanatı gerçekleştiren bireyin bir uyarıcıya tepkisini göstermesi özelliği dramada da bulunmaktadır. Aktif katılımı gerektirmesi nedeniyle drama, çocuğun duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine

katkıda bulunan bir sanat alanı olarak kabul edilmektedir (McCaslin, 1990; Stewing ve Buege, 1994; Üstündağ, 1998, 2000).

Dramada birey, sahne olmadan farklı rollere girer, farklı dünyalarda yaşar, karar verir, değerlendirir, mutlu olur. Oyundaki kesin kurallar ve rekabet olmadan oynar, eğlenir, yarışır. Sonunda yaşamı için gerekli birtakım becerileri (iletişim, saygı, hoşgörü, problem çözümü, iş birliği vb.) öğrenir ve daha sonraki günler için bir şeyler kazanır. Drama, bir iletişim sanatı olarak görülebilir. Drama sürecinde birey, günlük hayatın hemen her anında ne şekilde iletişime geçebileceğini, örnek olay ve durumlarda yaşar ve öğrenir. Drama yöntemi ile işlenen derste öğrenci farklı rollere girerken, doğaçlama yollarla duygu, düşünce ve isteklerini dışa vururken konuşma, dinleme, okuduğunu anlama ve yazılı iletişim becerilerini geliştirebilir.

Dramada kurgulanan dünya ile gerçek dünya arasında gerçekçi bir bağ vardır. Katılımcı tarafından drama, gerçekmiş gibi duyumsanmakta ve gerçek duygular yaşanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, dramada gerçekle kurgu iç içedir. Katılımcılar gerçeğin içinden kurgusal durumların içine girip çıkmaktadırlar (Öztürk, 1999, 2000; Okvuran, 2001). Drama çalışmalarına katılan bireyler, drama sürecinde durumları, olayları, ilişkileri keşfederek öğrenmektedirler. Katılımcılar gerçek dünyadaki bilgi ve deneyimlerini dramada hayalî bir dünya yaratmak için kullanmakta ve dramada tasarladıkları durumları ve rolleri tanımlarken olayları ve ilişkileri incelemeyi öğrenmektedirler (O'Neil ve Lambert, 1991). Drama, çocukların doğaçlama oyunlarında ortaya çıkan, katılımcıların sanatsal duyarlılığını, kendisi, başka insanlar ve dünya hakkındaki bilincini artıran ve hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracıdır (Pinciotti, 1993). Bu araç, oyunun gücünü eğitimde kullanan bir alandır. Dramanın oyunsu özelliği, yaratıcı edimlere ve yaratıcılık süreçlerine uygunluğu dikkati çekmektedir. Bu özelliklerinden dolayı da dramanın eğitimde kullanımı söz konusudur (Fleming, 1994; San, 1995).

Drama yönteminde katılımcı, gözleyerek, doğaçlama ifade ederek, eleştirerek, yaratıcı çözümler üreterek çevresine düşüncelerini anlatır. Çeşitli sosyal olayları inceleyerek insanların farklı koşullarda yaşadıkları, bu farklı

koşullarda ne şekilde davrandıkları ile ilgili düşünmeye başlamaktadırlar. Farklı görüşler ortaya koyabilmekte, diğerlerine karşı kişisel görüşlerini tahlil edebilmektedirler. Bu da katılımcıları düşünce ayrılığı, tartışma ve çözüme götürmektedir (Fulford ve diğerleri, 2001). Drama, bireylerin kendilerinde var olan yaratıcılıklarının gelişimini desteklemekte, hayal güçlerini geliştirmekte, gelişimsel özelliklerine ilişkin beceriler kazandırarak çok yönlü gelişim göstermelerine olanak vermektedir; bireysel gelişim için yararlı olan bir yöntemdir. Drama yardımıyla insanların kendilerini ve çevrelerini yüzeysel değil derinlemesine ve evrensel boyutlarda görmesi sağlanmaktadır (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 1998; Aral ve diğerleri, 2000; Başkaya, 2000). Drama, katılımcı/öğrenciye farklı sosyal rollere girerek farklı sosyal durumlarda ve problemler karşısında nasıl davranılacağına dair beceri ve alışkanlıkları kazandıran bir örnek canlandırmalar alanıdır. Örnek durum ve problemler bireyin toplumsal yapıyı ve ilişkileri daha iyi kavramasını sağlar. Aynı zamanda sosyal durumlar karşısında eleştirel ve yaratıcı yaklaşım becerisi kazanması yaşamı için çok önemlidir.

Türkçe bir ders olarak, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı yenileşme sonrasında davranışçı ve salt ürün merkezli bir çizgiden öğrenci merkezli, aktif ve sürece dayalı bir hüviyet kazanmıştır. Türkçe dersi, iletişim için gerekli beceri ve alışkanlıkların öğretimine dayanır. Dil kullanımına dair okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerileri uygulama ve değerlendirme boyutunda ne kadar iyi kazandırılırsa başarı o derece artar.

Türkçe öğretiminin farklılık gösteren ancak bütünleşmiş yapısından dolayı öğretim sürecinde değişik yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir. Kullanılacak öğretim yollarının dil öğretimi için uygulamalı, örneklendirmeye dayalı ve farklı durumlara uygun öğretim yapabilmesi gereklidir. Dil becerisi yaşam boyu gereklidir. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin de kalıcı bir öğrenmeyi sağlayabilmesi şarttır. Öğrencilerin pasif kaldığı bir dil öğretimi düşünülemez için uygulanacak yöntem aktif ve katılıma dayalı bir öğrenme ortamını sağlayabilmelidir. Tüm bu gereklilikler için yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan dramanın Türkçe öğretiminde kullanımı,

Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilen, ana dili bilincine ulaşmış nesiller yetiştirmek için önemlidir.

#### Araştırmanın Varsayımları

Yapılan araştırmada,

1. Seçilen çalışma grubu üzerinde uygulanan başarı testi sorularının, gözlem formu ve tutum ölçeği maddelerinin araştırmanın belirlenmiş amaçlarına ulaşmada yeterli birer ölçme aracı oldukları;
2. Öğrencilerin verdikleri cevapların doğru olduğu, sorulara samimi bir şekilde cevap verildiği;
3. Araştırmacının yaptığı gözlemlerin objektif olduğu;
4. Öğrencilerin okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamalarının gerçeği yansıtmakta olduğu;
5. Çalışma için hazırlanmış başarı testleri ve gözlem formlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olduğu;
6. Çalışma için hazırlanmış özgün drama etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olduğu varsayımlarından hareket edilmiştir.

#### Tanımlar

Dil: “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir müessesedir.” (Ergin, 2001: 3).

Ana dili: “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil.” (TDK, 2005). “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 1975: 427).

Türkçe öğretimi: “Türkçe öğretimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur.” (MEB, 2006: 2).

Dinleme/izleme: “Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir.” (MEB, 2006:5).

Okuma: “Sözlerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.” (Sever, 2004: 11). “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (MEB, 2006: 6).

Konuşma: “Duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir.” (Sever, 2004: 19). “Bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duyu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır.” (MEB, 2006: 6).

Yazma: “Öğrencilerin duyu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarınıdır.” (MEB, 2006: 7).

Dil bilgisi: “Bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür.” (MEB, 2006: 8).

Yöntem: “Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol.” (Demirel, 2006: 76).

Teknik: “Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi.” (Demirel, 2006: 76).

Geleneksel yöntem: “Öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntemdir.” (Demirel, 2004: 72). Bu araştırmada kullanılan geleneksel yöntem, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda temele alınmış yaklaşımın öğretim sürecinde kullanılmasını uygun gördüğü öğretim yöntemini kapsamaktadır.

Drama: Drama bir düşünceyi, duyguyu, isteği, haberi ve hayali çeşitli canlandırma ve ifade tekniklerini kullanarak hareket, oyun ve canlandırmalarla anlatmaya dayalı bir öğretim yöntemidir.

İnci San (1991:558-564)'a göre drama, “doğaçlama, rol yapma vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilisel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırması, canlandırması” anlamına gelmektedir.

Bu araştırmada, drama yöntemi ile sınıf içinde öğrencilerin öğretim amaç ve kazanımlarına ulaşması için öğretmenin rehberliğinde çeşitli drama teknikleri kullanılarak yapılan doğaçlama canlandırma süreçleri kastedilmektedir. Bu süreçte öğrenciler, özgürce ve gönüllü olarak drama etkinliğinde duygu, düşünce ve hayallerini çeşitli şekillerde canlandırmalar yaparak ifade etmektedir. Sınıf içinde drama yöntemi, tek başına ders boyu kullanılabilceği gibi dersin bir bölümünde diğer öğretim yöntem ve tekniklerine yardımcı olarak da kullanılabilir.

Kazanım: “Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır.” (MEB, 2006: 8).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1) ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kuramsal bilgiler yer almaktadır.

Yapılmış çalışmalardan hareketle ana dili, Türkçe öğretimi ve öğrenme alanları, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, drama, eğitimde dramanın tarihî gelişimi, dramanın kullanım alanları, tiyatro ve oyunla olan münasebeti, dramanın ilkeleri, drama süreci, dramanın uygulamada kullandığı teknikler ve dramanın yaratıcılıkla olan ilişkisi araştırılmış, ilgili konu ile ilgili bilgiler bu bölümde verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu bölümde Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ve drama yönteminin eğitimde kullanımına yönelik yapılmış örnek çalışmaların taraması yapılmış, eserlerin künyeleri ve yapılan değerlendirmelere de yer verilmiştir.

#### 1.1. Dil ve Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi

İnsanlar arasında kendini ifade etme, anlaşma ve karar vermeyi sağlayan en önemli araç dildir. Dil, bireyin kendini gerçekleştirmesinde, üyesi olduğu toplumun kimliğine erişmesinde ve sosyal bir rol üstlenmesinde anahtar işlevi görür.

İnsan yaşamında iletişim, dil becerisinin kazanılmasını gerekli kılar. Ancak buradaki gereklilik öncelikle bireyin millî kimliğini kazandıran ana dilinin doğru ve zengin bir şekilde öğrenilmesine ve kullanılmasına yöneliktir. Ana dili, isminden de anlaşılacağı üzere insanın başlangıçta anneden ve yakın çevreden, ilerleyen zamanlarda ilişki kurulan çevrelerden görülen, etkilenilen ve insanın zihninde yer edinen; birey ile toplum arasında güçlü bağlar kuran sosyal bir araçtır. Ana dili terimi bir milletin kültürünü oluşturan ve koruyan; o milletin kimliğini taşıyan ve bireye ilk olarak annesinden ve yakın çevresinden kazandırılan, daha sonra da programlı bir öğretimle geliştirilen dildir.

Ana dili eğitimi, bireyin aile ve yakın çevrede kazandığı dili ve dil kullanma becerisini eğitim ortamlarında planlı bir şekilde geliştirebilmesine bağlıdır. Ana dili eğitimi, bireyin aile ve çalışma hayatında ihtiyaç duyacağı iletişim beceri ve gereksinimlerine göre düzenlenir. Çocuğa ana dilinde anlama ve

anlatma becerilerini kazandırmak bir nevi çocuğu yaşama hazır hâle getirmektir. Eğitimin uygulama yönü olan öğretim, ana dili öğretimi ile başarıya ulaşabilir. Öğretebilmenin ilk şartı anlaşabilmektir. Bu da ancak ana dili ile öğretim yapılarak gerçekleşir. Ana dili anlama ve anlatma açısından tüm bilim dalları ile ilişki içindedir. “Okutulan bilim dalı ne olursa olsun, öğrencinin gelişmesi, onun çeşitli durumlarda bir dilden yararlanma yeteneğine bağlıdır. O hâlde bütün dersler öğrenciye ana dilinden yararlanma fırsatı verdiğiinden yararlandığı dilin öğretmenin önünde sınırsız olanaklar vardır.” (Marshall, 1994: 18). Bunların yanında eğitim çağında bireyin sosyal ve psikolojik yönden sağlıklı gelişimi ana dili öğretimi ile doğru orantılıdır. Ana dili, birey için sosyal, psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarını ifade etmede temel kaynaktır. İhtiyaçlar ve istekler bu temel kaynaktan geçtikten sonra anlam kazanır.

Evreni adlandırabildiğimiz oranda tanır; sözcüklere dökülebildiğimiz kadar araştırıp inceleyebiliriz. “Dünyayı ana dilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz.” (Aksan, 1999: 15). Ana dili edinimi, anne karnında başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. (Collier, 1992; Berko Gleason, 1993). “Bebek sık sık tekrarlanan kelimelerle, anne ve babasının adını bilerek büyümektedir. *Stern, Schaffer, Rondal ve Boysson-Bardies* gibi araştırmacılar, bebeğin henüz anne karnındayken sözlerin özelliklerini, ritmini, tonunu ve dil yapısını öğrendiğini açıklamaktadırlar.” (Güneş, 2007: 7). Anne karnındaki bebek dışarıdan gelen sesleri algılar. Bunlara çeşitli tepkiler verir. Seslerle başlayan bu gelişim daha sonra sözlerle gelişecek olan dil becerisinin ediniminden başka bir şey değildir. Birey içinde yaşadığı toplumun değerlerini, ulusunun dilini, kültür dokusunu algılayıp kavrar ve duyduğu ana dili aracılığıyla evrene ilişkin simgelenen bilgiyi kazanır, zenginleştirir, geliştirir. Diğer bir deyişle çocuk, “ana dilini konuşan başka bireyleri dinleyecek, onların deneyimlerinden, düşüncelerinden yararlanacak, çevrede olup bitenler hakkında bilgi alacaktır. Sonuçta düşünce yapısı zenginleşecek, sözcük dağarcığı giderek genişleyecek; soyutlama ve kurgulama gücü gelişecektir. Böylelikle dil düşüncüyü, düşünce de dili sürekli etkileyecek ve birbirini geliştirecektir.” (Topbaş, 2008: 7). Çocuklar 6 ile 12 yaş arasında ana dillerinin ses bilimsel

ayrımalarını, söz varlığını, anlamsal, söz dizimsel, söylemsel kalıplarını ve dil kullanımının karmaşık görünümünü sözlü dil sistemi içinde edinmeye devam ederler (Berko Gleason, 1993). Okul döneminden önce bireyin çevresinden kazandığı sözlü dil becerileri ve kullanım özellikleri programlı bir dil öğretimi ile üstdil becerilerine dönüşür.

#### *Ana Dili Öğretiminde Dikkat Edilecek Temel İlkeler*

1) Ana dili öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.

2) Ana dili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.

3) Ana dili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması yaptırmayı, becerilerin kazanılması ise uygulamayı gerektirir.

4) Ana dili dersi bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır. “Ana dili dersi hem bir amaç hem de bir araç derstir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde ana dili dersi, her öğretmen de ana dili öğretmenidir. Biçimsel bir benzetme değildir bu. Ana dili öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır.” (Özdemir, 1983: 27).

Dil becerileri, insanın öğrenme yaşantılarındaki bilişsel giriş davranışlarının kazanılmasını sağlar. İnsanın öğrenme için bilgi ve kavramları anlayarak sonuca ulaşabilmeye ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç etkili ve kullanılabilir bir dil öğretimi ile gerçekleşir. Dil sadece dil öğretimi derslerinde değil tüm

derslerde kullanılan bir araçtır. Bu araç derslerin işlenilebilmesini sağlamaktadır. Bu aşamada okuma, konuşma, yazma gibi becerilerin dil öğretimi derslerinde etkin bir yöntemle alışkanlık hâline getirilmesi gereklidir. İnsanın doğuştan kazanmış olduğu dil yetisi, muhakkak bir dil ile işlerlik kazanmalıdır. Bu şekilde zengin bir altyapı ve deneyime ulaşabilir.

İnsanın doğumundan ölümüne kadar süren öğrenme, anlama ve yorumlama süreci içinde kendini gerçekleştirdiği bilinen bir husustur. Bu aşamada ana dili eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip oluşunu unutmamak gerekir. Neyi, niçin öğretmesi gerektiğini bilmeyen, bu hususta gerekli yöntem ve araçları kullanmayan bir eğitim sisteminin başarılı olması da beklenmemelidir. Çocuğun bilişsel gelişim özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımın başarıyı getireceği muhakkaktır. Gerçekten de çağdaş ülkeler ana dilin ulusal bilinç ve duyarlılığın oluşmasındaki büyük rolü nedeniyle ana dili eğitim ve öğretimine büyük özen göstermişlerdir. Benzer bir duyarlılığı Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu sonrasında da görüyoruz (Dilaçar, 1978: 9). Bu çerçevede “Türkçe eğitim ve öğretiminin geçen zaman içinde modern yöntemlerle geliştirilememiş olması ülkemizin kimi bölgelerinde Türkçe açısından sıkıntılar yaratmıştır.” (Sinan, 2006: 3-4) Türkçe öğretiminin geçen zaman zarfında modern ilke ve yöntemlerle geliştirilmesinde büyük bir eksiklik yaşanmıştır. Bugün millî eğitim sistemimizde yapılan bazı değişikliklerle bu eksiklikler aşılmaya çalışılmaktadır.

Türkiye’de uygulanmakta olan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak, tema merkezli, konular arasında sıkı bir bağ kurularak oluşturulan aktifliğe ve eyleme dönük, üründen ziyade süreci hedefleyen bir şekilde yapılandırılmıştır.

Derslerde uygulanan yapılandırmacı müfredat programı, beraberinde eskisinden daha hareketli, eyleme dönük ve öğrencinin merkezde olduğu bir süreç başlatmıştır. Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, “öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Jonassen,1992; Glatthorn, 1994; Von Glasersfeld, 1995; Duffy ve Cunningham, 1996; Olssen, 1996; Martin, 1997; Murphy, 1997; Driscoll, 2000;

Deryakulu, 2001; Matthews, 2002; Huitt, 2003; Paavola ve Lakkala, 2004; Hendry ve diğeri, 2006). Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir veya öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur” (Brooks ve Brooks, 1993: 9). Bilgiyi edinme teoriden öte bir pozisyonda gerçekleşir. Bilgi, kullanıma yöneliktir. İnsan beyni, geçmişteki edinmiş olduğu bilgi ve kuralları yenilerini edinmek için kullanmak zorundadır. “Yapılandırımcılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Eğitimin yeni hedefi; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmadır. Bu hedefe ulaşmada yapılandırımcı yaklaşım önemli bir rol oynamaktadır.” (Abbott&Ryan, 1999: 68). Öğrenene sadece bilgi ve formüller yüklemek yerine uygulayarak alışkanlık ve beceriler kazandırmayı amaçlayan yapılandırımcılık öğretme sürecinde de bakış açısını değiştirmiştir. “Yapılandırımcı öğrenmeyi temele alan program tasarımcıları ‘*bireylere ne öğretilmeli*’ sorusu yerine öğrenen *nasıl öğrenir?*’ sorusuyla ilgilenirler. Yapılandırımcı tasarımcılar, program geliştirmeye bireylerin var olan bilgilerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olacak bir çalışma ile başlarlar.” (Selley, 1999: 16). Yapılandırımcı öğrenmede, kullanılan stratejiler şunlardır: Drama, proje çalışmaları, tasarımıyla öğrenme, öğreterek öğrenme, iş birlikli öğrenme (Wilson, 1997: 8). Bu stratejiler öğrenciyi sürece daha çok katmayı ve etkileşimi sağlamayı amaçlar. “Yapılandırımcı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini ortaya koyma fırsatı elde ederler.” (Yaşar, 1998: 596). Bu yaklaşım daha önceki yaklaşım ve modellerin ilkelerini yok saymamış ama eksikliklerini gidermeye çalışmıştır. Yapılandırımcı yaklaşımın bu açıdan değiştirdiği uygulamalara, öğrenmenin

sadece somut davranışlarla ölçülememesi, öğreticinin aktifliğinden öğrenenin aktifliğine geçilmesi, öğrenme ortamının sınıf dışında da olabileceğinin gösterilmesi, yalnız klasik testlerle ölçme değerlendirmenin yapılmayacağı benimsenmesi gibi değişiklikler örnek verilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretme ve öğrenme süreci, “bireyin aktif çabalarıyla oluşmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır. Öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alan bu yaklaşımda, öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Günümüzdeki beyin araştırmalarına ve yapılandırmacı yaklaşıma göre, dilin öğrenilmesi tamamen zihinsel işlemlere dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bu yaklaşım, dil öğrenme sürecine gelişimsel (dil-zihinsel süreçler) ve etkileşimsel (dil-anne/çevre) olarak yaklaşmaktadır. Vygotsky, dil öğrenme sürecinde bu etkileşimin önemini sık sık vurgulamıştır. Bruner ise özellikle aile ortamında çocukların konuşmayı öğrenme biçimini incelemiştir” (Piaget, 1976; Oléron, 1979; Bruner, 1987, 1983; Houdé, Bideaud, Pedinielli, 1992; Boysson-Bardies, 1996; Kirady, 2000; Boileau, 2002; Güneş, 2007).

#### *Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretime Getirdikleri:*

1. Öğrenmede, kişinin önceki bilgi, kanı, anlayış ve yanlış kavramalarının önemini ortaya konulması,
2. Öğrenmede kişinin meta-bilişsel (planlama, örgütleme) ve kendi kendini kontrol etme becerileri ve bilgisinin önemine dikkat çekilmesi,
3. Öğretimde tartışmalar ve farklı şekillerdeki iş birliği yoluyla anlamların oluşturulması ve paylaşılması gereğinin vurgulanması,
4. Öğretimde kavramların ve bilginin değişik kullanımlarının verilmesi hususunun belirtilmesi,
5. Öğrenmenin şartlara bağlı doğasının göz önüne alınması ve böylece bilginin edinilmesi ve kullanılmasını birbirine ekleyecek ya da bütünleştirecek öğretim metotlarının geliştirilmesi gereğinin ortaya konulması,
6. Öğrenme sürecinin bir parçası olan, gerçek konulara yoğunlaşan ve öğrenenin kişisel eğilimleri ile meta bilişsel becerilerini pekiştiren değerlendirme işlemlerinin oluşturulması gereğine dikkat çekilmesidir (Atasoy, 2002; Keskinçilic ve diğerleri, 2005).

Dil öğretimi bir bütün olarak yapılandırılmalıdır. Dil öğretimi ile kazandırılan temel beceriler bireyin hayatının her anında kendini doğru ve gerekli şekilde ifade etmesini sağlayacaktır.

## 1.2. Türkçe Öğretiminin Öğrenme Alanları

Türkçe öğretiminde dilin günlük hayatta kullanımına yönelik olan temel dil becerileri birer öğrenme alanı olarak kabul edilmiştir. Türkçe öğretiminin temel dil becerileri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda *Okuma, Dinleme/İzleme, Konuşma, Yazma olarak* ve bir öğrenme alanı olarak *Dil Bilgisi* şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu öğrenme alanları problemlere çözüm bulma, çözümleme, yaratıcı düşünme, ilişkilendirme, yorumlama ve kuralları uygulayarak öğrenmeye yönelik birer etkinlik ya da çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Ancak bu alanlar birbirinden kesin bir şekilde ayrı değil aksine birbirini bütünleyen ve destekleyen bütünleşik bir yapıya sahiptir.

Öğretim ortamında çocuğun kazanacağı genel dil becerilerinin (Türkçeyi doğru ve güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) yanında temel dil becerileri de bulunur. Bütün kısımları birbiriyle ilişkili olan dil öğretimi etkinlik ya da beceri öğretimi açısından dinleme/ okuma /konuşma/yazma/dil bilgisi gibi alanlarda özelleşir. Temel dil becerileri öncelikle dinleme ile başlar. Dinlenen sözlü ürünler zihinde sınıflanır, anlam kazanır ve ilişkilendirilerek konuşma aracılığıyla ifadeye sebep olur. Konuşma ve dinleme arasında bu açıdan sıkı bir bağ vardır. Konuşma becerisi çocuğun gördüklerini, düşündüklerini ve istediklerinin ifadesidir. Konuşma süreci bu şekilde devam ettikçe okuma ve yazma becerileri için alt yapı hazırlar. Bu becerilerin ürünlerinden faydalanır. Yazma becerisinin ürünleri konuşma becerisi ile anlam kazanır. Dinleme/İzleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin ve dil bilgisi kurallarının birer alışkanlık hâlinde öğretilmesi için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Bk. Tablo: 2.1).

### 1.2.1. Dinleme/İzleme öğrenme alanı

Dilin insan yaşamındaki en önemli işlevi iletişimdir. İnsanın kendini gerçekleştirmesini sağlayan niteliği, düşünmesi ve düşündüklerini dil aracılığıyla diğerlerine bildirmesidir. İnsanın kendini gerçekleştirmesini sağlayan iletişim becerisi temel becerilerinden dinleme ile başlar. Dinleme olayı, dışarıdaki sesli uyarıcıların insanın ses duyusu tarafından algılanması ve beyini tarafından anlamlandırılmasını, yorumlanmasını ve değerlendirilmesini kapsayan bir süreçtir. Dinleme süreci, işitme, dikkat yoğunlaştırma, anlama gibi aşamalardan oluşur. “Ses ve diğer sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlayan dinleme süreci; ikinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılması, ilgi duyulan ve gerekli olanların seçilmesi ile devam eder. İşitilip, dikkat edilip algılanan bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme aşamalarından geçirilir. Algılanan bilgi ve düşünceler çeşitli aşamalardan geçirilerek kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır. Dinleme sürecinde dikkat yoğunlaştırma önemli bir aşama olmakta ve bütün süreci etkilemektedir. Özellikle işitilenlerin seçilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılmasında belirleyici olmaktadır. Dikkat yoğunlaştırma öğrencinin dinleme amacıyla da doğrudan bağlantılıdır. Öğrencinin dinleme amacını ve yöntemini belirlemesi; dinleme sürecini denetim altına almasını ve dikkatini yoğunlaştırmasını sağlamaktadır.” (MEB, 2005: 17). Bilişim çağının teknolojik gelişmeleri muhakkak ki iletişimde de kendini göstermiştir. Günlük yaşamda insanın dikkat ve algısını canlı tutan görsel ve işitsel birçok uyarıcı dinleme/izleme becerisinin eğitimini de zorunlu kılmıştır. Dinlemek bir eylem olarak “Bir konuşmaya, bir sese işitmek için kulak vermek, duymak, işitmek” veya “İşittiğimizi anlamak ve saklamak veya işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak.” (Sever, 2000: 10) şeklinde tanımlanabilir.

Dinleme/izleme insan hayatının, aile, iş ve eğitim kısaca, her alanında kendini hissettiren bir beceridir. Bu konuda yapılan araştırmalar, “bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42’sini dinlemekle geçirdiğini göstermiştir. Bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre insan, (zaman sabitlenerek)

dinlediklerinin %20'sini, görüp-işittiklerinin %50'sini hatırlamaktadır.” (Göğüş, 1988: 142). Dinlemenin dil öğretimindeki yerini göstermek için sunduğumuz bulgular öğretim programlarında ve işlenişlerinde dinlemenin öneminin algılanmasını sağlamaktadır. Öğrencinin sınıfta ders işlenirken öğrenebileceği bir bilgi veya beceri dinlemenin sağlanamamasından dolayı daha sonraki ders saatinde daha fazla zaman ve enerji ile öğrenilecektir. Hatta öğrenci sınıfta öğrenmediği konular için ortalama üç kat fazla zaman ayırmak zorunda kalabilir. Çünkü; “1) Sınıf içinde yapılan sözlü anlatımlar konunun özünü ve en can alıcı yanlarını öğrenciye verme olanağı sağlar. 2) Anlatımda yazı tahtası, harita, çizelge vb. görsel araçların kullanılması görsel, işitsel, dinleme olanağı sağlar. Bu da anlamayı kolaylaştırır. 3) Sınıf içi grup etkileşimi öğrenmede etkilidir.” (Demirel, 1999: 34). Dinleme/izleme bütün eğitim öğretim alanlarının kapsamı içinde yer aldığı için tüm derslerde öğretmenler dinleme eylemine dikkat etmelidir. Bu sebeple dinleme sadece ana dili öğretmenin sorumluluğunda değildir. Ama dinlemeyi bir beceri olarak kurallarıyla farklı durumlarda farklı tepkiler için öğretmek ana dili öğretmenin görevidir. Ana dili öğretiminde alıcı olan öğrenciler çok değişik özelliklere sahip olabilirler. Ancak sınıf içinde bunlar belirlenmeli ve aşılmaya çalışılmalıdır. Bunların yanında ortamdaki kaynaklanan fiziki engeller de aşılmalıdır ki dinleme beceri hâlinde kazandırılabilirsin.

### 1.2.2. Okuma öğrenme alanı

Okuma insanın içinde bulunduğu dünyayı ve insanları tanıtan, dünyasını genişleten ve zenginleştiren; bireysel ve toplumsal kimliğini kazanmasında etkili olan bir dil becerisidir. Okuma, beceri kazanıldığı andan itibaren yaşamı boyunca insana gerekli bir beceridir. Okuma toplumların, medeniyetin içindeki yerlerini belirleyen bir özelliktir. Toplumların eğitim ve siyasetteki temel felsefesi, toplumu okur-yazar hâle getirmektir. Okuma, insana yaşamı için gerekli olan doğruyu, yanlışı ve ihtiyaç duyacağı bilgileri kazandırarak özgürlük sağlar. Türkçe Sözlükte okuma, “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, yazılı bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.” (TDK, 2005) şeklinde tanımlanır. Okuma;

sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.

Okuma, “yazılı dilsel ürünlerden ses ve görme organlarının birlikte çalışmasıyla edinilen işaret ve sembollerin beyinde yorumlanarak anlam kazanması sürecidir.” (MEB, 2005: 20). Bununla birlikte, okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler anlaşılakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır.

Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanınması oldukça önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin ön bilgilerini kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimelerin doğru tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün bir metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir.

Okuma, bazı yönleri ile genel olarak sesli/sessiz/serbest okuma gibi türlere ayrılır. Okuma süreci birçok beceriyi içinde barındıran karmaşık bir yapıdan meydana gelir. Okuma becerisinin bazı alt becerileri de bulunmaktadır. Bu alt beceriler başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme, okunan metinle ilgili özet çıkarma, okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme, okunan bir metnin hakkında genel bilgi sahibi olma, okunan bir metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma, okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme, okunan bir metne uygun başlık önerme şeklinde sıralanabilir.

Okuma becerisini bütünleyen alt beceriler, iletişime yönelik hızlı, anlayarak ve yorumlayarak; ayrıca önceki deneyimlerle bütünleştirerek sürecin

yapılandırılmasına hizmet etmektedir. Okuma becerisi sözcük varlığının zenginleştirilmesi ve zevk alabilmeyle yakından ilgilidir. Eğitimin genel ve özel amaçları, öğretim sürecinde metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılır. Kitaplar, sunular ve diğer bütün yazılı/görsel materyaller birer metin olarak değerlendirilebilir. Burada dikkat çeken bir diğer önemli husus ders kitaplarındaki örnek ders metinlerinin içerik, sosyal ortam ve seviyeye göre seçilmesidir. Bu açılardan özen gösterilmeden hazırlanan ders kitapları, çocukların hem okuma sevgisinin ve becerisinin gelişimine hem de kişilik gelişimine zarar verecektir.

### 1.2.3. Konuşma öğrenme alanı

Sözlü anlatım, insanı diğer canlılardan üstün kılan bir özelliğidir. Sözlü anlatım yani konuşma, insanların iletişiminin büyük kısmını içinde barındırır. Konuşma, sözcüklerin seslere dökülerek anlam kazanmasıdır. Ayrıca bu temel dil becerisi bazı sözcüklerin seslendirilmesinden ibaret bir eylem değildir. Konuşma, zihinde tasarlanan düşüncelerin sözcüklerin seslendirilmesi ile somutlaşması ve paylaşımını sağlayan bir beceridir. Maddi ve manevi değerlerin ifadesi için çok değerli olan bu beceri, yüzyıllardır insanlar arası ilişkilerin oluşması ve devamını sağlayan insana ait bir kişisel hak ve özgün bir değerdir. Herkesin düşündüklerini başkaları ile istediği şekilde paylaşabilmesi konuşmanın kişisel bir hak olduğunun işaretidir. Konuşma kişinin iç dünyasını ve beklentilerini yansıtır. Düşünceleri belirtmek için iletişimde kullanılan konuşma, birey hakkında da bilgi verir.

uğuşka biligke bu tılmaçı til Dildedir mutluluk, dildedir değer,  
yaruttaçı erni yorık tilni bil Dili olmayana insan mı derler?  
kişig til ağırılar bulur kıut kişi İnsan dilince değişir kader,  
kişig til uçuzlar barır er başı Ya yurda baş olur, ya başı gider.

*Kutadgu Bilig*, (Çev. Arat, 2007: 33)

Dizeleri ile konuşmanın bireyi tanımanın ve kişinin toplum nezdinde kazanacağı değerın anahtarını olduğunu görürüz. Ayrıca halkın duygu coşkunluğunu ve millî hafızayı terennüm eden ozanlar da konuşmanın veya sözlü anlatımın yaşam ve ölümün; başlangıç ve bitişin; kazanma ve kaybetmenin sebebi olabileceğine “Söz ola kese savaşı/ söz ola kestire başı/ söz ola ağulu aşı/ Yağ ile

bal ede bir söz” gibi dizeler aracılığıyla dikkat çekmişlerdir. Konuşma kişisel ve sosyal özellikleri ile bir uzlaşma aracıdır. Konuşup anlaşabilen insanlar bir bütün oluşturabilir.

Konuşma, zihinde başlayan çeşitli işlem basamaklarından(sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez, değerlendirme) geçtikten sonra bilgiler seslere, ardından belirlenmiş sözcüklerden oluşan cümlelere aktarılır. Konuşmak bir eylem olarak, ‘*Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak*’ şeklinde Türkçe Sözlükte anlam bulur. Konuşma da konuşmak işidir. “Dünya üzerindeki çoğu insan topluluğu, mesajları kulak kanalı ile alıp algılanabilecek işitsel bir biçimle kodlamakta, bunun için de alt ve üst solunum yolundan yararlanmaktadırlar. Kısaca, konuşma olarak tanımlayabileceğimiz bu eylem, *sözel dilin seslerle ifade biçimidir*. İnsan zekâsının temel bir biyolojik özelliği olarak yansıtılmaktadır. İnsanoğlu, iletişim gereksinimini gidermek için kendi duyuları tarafından alınıp algılanabilecek ve alıcı birime olabildiğince aktarılacak özellikler taşıyabilen bir araç yaratmıştır. Fiziksel, psikolojik ve nöro-fizyolojik bir süreç olarak tanımlanan konuşma eylemi, insanda işitme ve ses yolu kullanılarak konuşma işlevinde görev alan bazı organlar yardımıyla düşüncelerin sesli semboller ile kodlanması olayıdır.” (Topbaş, 2008: 6).

Öğrenci okula ailesi ve yakın çevresinden edindiği birtakım konuşma becerileri ile gelir. Çocuğun sahip olduğu temel konuşma becerisi okulda kurallı bir şekilde geliştirilir. Okul öncesinde çocuğun konuşması göreneklere göre okul döneminde ise konuşmanın iç ve dış dinamiklerine göre kazanılır. “Eğitilmiş bir ses tonu ile; ses, hece, sözcük ve cümle gibi dil birimlerinin tam hakkını veren, cümle ve sözcük vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayırabilen, konuşma içeriğinin anlamını, yaptığı vurgu ve duraklarla aydınlatan; bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi ise öncelikle Türkçe öğretiminin sorumluluğudur.” (MEB, 2005: 6).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda konuşma becerisi için şu açıklamalar yapılmıştır:

“Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir.”(MEB, 2006: 6). Ayrıca program konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerinin kazanımlara ulaşmada fayda sağlayacağını belirtmiştir.

#### 1.2.4. Yazma öğrenme alanı

Yazma duygu ve düşüncelerin zihinde tasarlanarak işaret ve sembollerden oluşan yazıya aktarılmasıdır. Yazılı anlatım bir anlatım şeklidir. Ancak her yazı yazma eylemi ve faaliyeti, yazılı anlatım değildir. Yazma edinimi “iletişim sürecinde kaynak bireyin mesajlarını yazı aracılığıyla göndermesine yönelik bir anlatım etkinliği” (Topbaş, 2008: 12); yazı yazma, bireyin kendi duygularıyla kendi içinde yüzleşmesi için oldukça etkili ve kullanışlı bir yöntem” (Oral, 2003: 17) şeklinde tanımlanmaktadır. İnsan yaşamının kayıt altına alınmasını sağlayan dahası tarihi başlatan yazının icadı, insana gördüğünü, duyduğunu ve düşündüğünü ölümsüzleştirme imkânı sağlamıştır. Yazma becerisi, dil becerisinin tamamlanması ve iletişimin tam olarak sağlanması için gereklidir. Yazma becerisi okuma, konuşma ve dinleme becerileri ile birlikte dilin işleyiş kurallarını kapsayan dil bilgisi kurallarının kazanılmasıyla edinilebilir. Yazma öğretiminde amaç, bireyi yazar olarak yetiştirmekten ziyade bireyin doğru yazabilmesi ve kendisini tam olarak ifade etmesidir.

“Düşünce öğrencinin zihninde açık seçik belirlenmemişse, anlatımında da belirsizlikler ortaya çıkar. Anlatımı tam ve açık değilse, öğrenci, açık seçik düşünemiyor demektir. Öyleyse, yazmayı öğretme bir yerde düşünmeyi de öğretme anlamına gelir. Ne var ki düşünme yazma değildir. Düşünmenin yazmaya

dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak sözcüklerin yan yana gelmesi, bunu iletecek bir biçimde düzenlenmesiyle başlar.” (Özdemir, 1991: 115-116). Yazma becerisi, diğer dil becerileri gibi insan hayatının tüm safhalarında vazgeçilemeyecek bir ifade aracıdır. Diğer becerilere göre yazma en üst düzeyde gelişimi simgeler. Çünkü yazma becerisine ulaşabilmek için öncelikle okuma, konuşma hatta dinleme becerilerinin kazanılmış olması gereklidir. Yazma bilişim çağının gerektirdiği hızlı iletişim ve karar vermenin etkili bir parçasıdır. Yazmanın üst düzey bir beceri olduğunu, iki kez düşünme olduğunu kabul eden araştırmacılar da vardır (Foucambert, 1976; Jay, 1996; Saskatchewan, 2000; Lachapelle, 2001; Brossard, 2002). Yazma öğrencinin öğrenme, düşünme, anlama, aktarma, iletişim kurma vb. farklı becerilerini de geliştiren bir özellik taşır.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; “öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur. Yazma becerisinin “bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir.” (MEB, 2006: 7).

Yazma öğretiminde hedeflenen seviyeye ulaşma, yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi, öğrencinin ve grubun sürece katılıp eylemi değerlendirmeleriyle sağlanabilir.

*Yazma becerisinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken bazı önemli hususlar bulunmaktadır:*

Yazma birden çok alışkanlık, beceri ve kuralı kullanabilmeyi gerektirir. Amaç, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerileri kazandırmaktır. Öğrenci yazmaya zihni ve fiziki açılarından hazır olmalıdır. Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciye rehber olmalı, ona yol göstermeli, metin oluşturmada öğrenciyi desteklemelidir. Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ve korkuları giderilmelidir. Yazma eylemine isteyerek ve severek girilmelidir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir. Öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, sınırlandırılmamalı; seçme imkânı sağlanmalıdır. Farklı metin türleri üzerinde farklı etkinliklerle yaptırılmalıdır. Yazılı anlatım çalışmaları değerlendirilirken içeriğin özgün ve kendi düşüncelerini, üslubunu yansıtması teşvik edilmelidir. Yazma becerisi kazandırırken yapılan tüm faaliyetler not verme, yanlışları düzeltme gibi amaçlardan ziyade öğrencinin kendini yazılı olarak tam ve eksiksiz ifade edebilmesi için olmalıdır. Yazma becerisi, yaşamın bütününde gereklidir. Okul ve sınıf ile sınırlanmamalıdır. Okulun, dersin ve ödevin dışında da yazmayı bir zevk hâline getirmek için çalışılmalıdır.

#### 1.2.5. Dil bilgisi öğrenme alanı

Dilin sistematik bir dizge oluşu, işleyişinde ya da kullanımında, dilin kendi doğasına belirlenmiş kurallara bağlı olmasını zorunlu hâle getirmiştir. Dilin işleyişi belirlenmiş biçim, ses ve kullanım kurallarına bağlıdır. Dil öğretimi de temel becerilerini bu kurallara göre bireye kazandırmalıdır. Dil öğretiminin her safhasında bu kurallar dikkate alınır. Doğru ve etkili dil becerisi kazanımı sağlanır. Dilin işleyiş kurallarını öğreten ve diğer temel dil becerilerini de tamamlayan bilgi alanına dil bilgisi denir. Ancak öncelikle yazılı ve sözlü anlatımda işleyiş kuralları yani dil bilgisi gereklidir. Dil bilgisi kuralları olmadan anlatım doğru bir şekilde gerçekleşemez. “Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, evrimlerini, dil kullanım şekillerini inceleyen bilim ise, dil bilim

adını alır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için ayrı bir dil bilgisi vardır.” (Göğüş, 1978: 337).

Dilin işleyişini bilmek şüphesiz anlama ve anlatımda başarıyı etkileyecektir. Anlama ve anlatımda başarıyı sağlamak dilin işleyişini öğrenmek ve dilin kullanımına ait dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri kazanmakla doğru orantılı bir gelişme izler. Anlama ve anlatımda başarılı olabilmek için dilin kullanımına ait becerilerin yanında dil bilgisi kurallarını da öğrenmesi ve iletişim hayatında özümseyerek kullanabilmesi gereklidir. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin en önemli işlevi, bireyin ana dilinin yapılarını, olanaklarını öğrenerek açık, sağlam ve daha etkili bir iletişim gerçekleştirmesini sağlamaktır. Dil bilgisi öğretimi programlarında da bu işleve önem verilmeli; dil bilgisi öğretiminin amacının salt kuralların öğretimi olmadığı dikkate alınmalıdır.

Ders içindeki örnek metin ve etkinlikler aracılığıyla ilgili kurallar eski kurallarla ilişkilendirilerek kazanıma dönüşebilir.

Dil bilgisi kurallarını söz ve yazı içinde öğretme, öğretilen kuralların öğrencinin konuşma ve yazılarında kullanılıp kullanılmadığını kontrol etme, öğrenme gereksinimlerinden hareket etme, öğretimde ilgi çekici, merak uyandıran örnekler kullanma, cümle ve metne dayalı bir şekilde dil bilgisinin kurallarını kavratma, dil bilgisi dersini diğer tüm dil becerilerini destekleyici ve bütünleyici şekilde planlama, kuralları, ön bilgilerle ve yeni bilgiler yapılandırarak, kalıcılığı artırıcı etkinlikler veya oyunlarla tekrar etme, kullanıma yönelik bir strateji belirleme dil bilgisi öğretimini şekillendirecek belirli ilkelerdir.

“Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak kurallara sahip olmanın yanında bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanması daha önemlidir.” (MEB, 2006: 7). Dil bilgisi öğretimi diğer dört temel dil becerisinin tertip ve düzen içinde kazanılması ve daha doğru kullanılmasını sağlar. Genel olarak dil bilgisi öğretiminde öğrenciden beklenen doğru cümle kurmak, cümle içinde anlam açısından tutarlılık, kelimelerin cümle içindeki görevlerini ve farklı biçim-çekimlerini öğrenebilmesidir. Dil bilgisi

kuralları öğretilirken derecelendirilmiş kazanımlar belirlenmeli, ayrıca öğrenci özellikleri de dikkate alınmalıdır.

### 1.3. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Eğitim süreci, öğrenme durumları üzerine kuruludur. Öğrenme durumları eğitimin ana malzemesi olan öğrencinin, amaçlanan bilgi ve bu bilgilerin hayatta kullanılacağı beceriler ile donatılmasına hizmet eder. Öğrenme durumlarının planlanıp ve becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalara sahip olması günümüz eğitim felsefesinin ve ilköğretim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programının temel özelliğidir. Ülkemizde Türkçe öğretiminde yapılandırılmış olan öğretim programı bilgi tekrarıdan ziyade keşfe ve aktarımına; günlük ihtiyaçlar için diğer bilgilerle bütünleştirilmesine ve yenilenecek yeni durumlarda ihtiyaca cevap verebilmesi anlayışına sahiptir. Bu anlayış, öğretim sürecinde aktif, araştıran, sorgulayan, eleştiren, sonuçları diğerleri ile birleştirebilen aktif öğrenci ilkesi ile öğretimde hayat bulur. Belirlenen amaç ve ilkelere ulaşmak için uygulanacak bir program ve bu programdaki aşamaları belirleyen bir yol/yöntem seçilmelidir.

Yöntem terimi, “I. Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem. II. Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot.” (TDK, Türkçe Sözlük, 2005). “I. Genel anlamda olaylar ve kavramlar üzerinde çalışmanın düzenli yolu, özellikle bilimsel gerçekleri ortaya koymadaki düzenli çalışma biçimi. II. Belli bir bilim dalında özel biçimde çalışma türü, bir bilime araştırmada yön veren araştırma biçimi.” (Öncül, 2000: 1208). “Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol.” (Demirel, 2005: 138). “III. Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol. IV. Yeni gerçekleri bulmak bilinen gerçekleri yorumlamak ve açıklamak için uyulan mantıklı düşünce yolu.” (Oğuzkan, 1993: 166). şeklinde kaynaklarda tanımlanmaktadır.

Teknik terimi ile yöntem arasında belirgin bir ayrım yapılamamaktadır. Teknik terimi sözlükte, “I. Yol, beceri, yöntem. II. Fizik, kimya, matematik gibi

bilimlerden elde edilen verileri iş ve yapım alanında uygulama. III. Bu uygulamaya dayanan, bu uygulamaya ilişkin. IV. Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi. V. Teknikle ilgili bir sanata, bir bilime, bir mesleğe özgü olan.” şeklinde anlam bulur. Öğretim yöntemi ile öğretim tekniği arasında kesin bir sınır çizmek de mümkün değildir. Bu iki terim arasında iç içe bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkide öğretim yöntemi daha genel ve kapsamlı bir kavram olup öğretim tekniğini de içine almaktadır.” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 74).

Bilimsel yöntem ve teknikler, araştırma, gözlem, inceleme, deneme, uygulama, karşılaştırma, nedenleri araştırma, sebep-sonuç ilişkisini açığa çıkarma gibi çalışmalarla uygulamayı sağlar. Öğretim ortamında “öğretmenin rolü; hem söz hem eylemde öğrencileri için kendi bakış açılarını söz ve yazılarıyla ifade etmelerine, kendilerini ve kavrayışlarını açığa vurmalarına, kendi anlayışları hakkında düşünmelerine fırsat veren çok sayıda yol bulmak olmalıdır.” (Gould, 2007: 120).

Kullanılacak yöntemler ve teknikleri kalıplaşmış aşamalarla hedefe ulaştırmamalı aktif, canlı bir ortamı sağlamalı; öğrenmeye ve kazanmaya yönelik güçlü bir istek ve ilgi uyandırarak kendine uygun olanı bulmasını çalışmalarda bu yöntem dondurulmuş bir kalıp olarak uygulanmamalı, her şeyden önce, öğrencide öğrenmeye karşı güçlü bir ilgi ve istek uyandırmalıdır. Bu merak ve ilgiyle öğrenci öğrenme tekniğini, öğretmen öğretme yöntem ve tekniklerini hedef kitleye ve amaca uygun belirleyebilir.

Günümüzde öğretim ortamlarında teoriyi pratiğe aktarmada en sık kullanılan yöntem ve teknikler aşağıdaki şekilde gösterilebilir.

YÖNTEMLER	TEKNİKLER		
	Grupla Öğretim Teknikleri		Bireysel Öğretim Teknikleri
<i>Anlatma</i>	<i>Beyin Fırtınası</i>	<i>Altı Şapkalı Düşünme</i>	<i>Bireyselleştirilmiş</i>
<i>(Düz Anlatım)</i>	<i>Gösteri</i>	<i>Görüş Geliştirme</i>	<i>Öğretim</i>
<i>Tartışma</i>	<i>Soru-Cevap</i>	<i>Deney</i>	<i>Dönüşümlü</i>
<i>Örnek Olay</i>	<i>Rol Oynama</i>	<i>İstasyon</i>	<i>Günlük Çalışmalar</i>
<i>Gösterip Yapıtırma</i>	<i>Benzetim</i>	<i>Konuşma Halkası</i>	<i>Programlı Öğretim</i>
<i>Bireysel Çalışma</i>	<i>İkili ve Grup Çalışması</i>	<i>Sokrat Tartışması</i>	<i>Akran Grupları</i>
<i>Problem Çözme</i>	<i>Mikro Öğretim</i>	<i>Altı Ayakkabı Uygulama</i>	<i>Düzy Geliştirme</i>
<i>Proje</i>	<i>Kavram Haritaları</i>	<i>Workshop(Atölye)</i>	
<i>Gezi-Gözlem</i>	<i>Eğitsel Oyunlar</i>		
<i>Drama</i>			

Öğretmen, dersin içeriğini ve öğrencinin özelliklerini dikkate alarak uygun olan yöntem ve teknikleri öğretim sürecinde kullanır. Yetkin bir Türkçe öğretmeni dersinde hangi konuda ve aşamada hangi tekniği kullanacağını, tekniğin sınırlılıklarını ve gereklerini bilerek hareket etmelidir. Dil öğretiminde kullanılacak olan öğretim yöntemleri, sistemler sistemi olan dilin birincil işlevinin bireysel ve kitlesel iletişim olduğu bilinci ile seçilmelidir. Daha sonra dilsel yapılar ve dilin kullanımı becerilere dönüştürecek aşamalarda sürecin etkinleştirmelidirler. “Dil öğretim yöntemlerinin hedefleri, kişiler ve kişiler arası iletişimi sağlıklı kılmak, bireylerin niteliklerini çağın gelişme ve gereklerine uygun olarak hızlı ve etkin bir şekilde geliştirmeye imkân sağlamak olarak belirlenebilir.” (Özbay, 2003: 128).

Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda kullanılacak olan yöntem ve teknikleri belirlemiştir. Burada belirlenen yöntem ve teknikler yapılandırmacı öğretim programına uygun hâlde sunulmuştur. Yöntem ve tekniklerde de yapılandırmacı anlayışın öğrenci ve öğretim sürecinde gerektirdiği aktiflik, araştırmacılık, bütünleştiricilik vb. nitelikler göze çarpmaktadır.

Tablo 1.1. : Türkçe Öğretimi Yöntem ve Teknikleri

(MEB) TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER <sup>1</sup>			
DİNLEME/İZLEME	KONUŞMA	OKUMA	YAZMA
Katılımlı Dinleme/İzleme Katılımsız Dinleme/İzleme Not Alarak Dinleme/İzleme Kendini Konuşanın Yerine Koyarak(Empati Kurarak) Dinleme/İzleme Yaratıcı Dinleme/İzleme Seçici Dinleme/İzleme Eleştirel Dinleme/İzleme	İkna Etme Eleştirel Konuşma Katılımlı Konuşma Tartışma Kendini Başkasının Yerine Koyarak(Empati Kurarak)Konuşma Güdümlü Konuşma Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma Serbest Konuşma Yaratıcı Konuşma Hafızada Tutma Tekniği	Sessiz Okuma Sesli Okuma Göz Atarak Okuma Özetleyerek Okuma Not Alarak Okuma İşaretleterek Okuma Tahmin Ederek Okuma Söz Korosu Okuma Tiyatrosu Ezberleme Metinlerle İlişkilendirme Tartışarak Okuma Eleştirel Okuma	Not Alma Özet Çıkarma Boşluk Doldurma Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Serbest Yazma Kontrollü Yazma Güdümlü Yazma Yaratıcı Yazma Metin Tamamlama Yöntemi Tahminde Bulunma Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma Duyulardan Hareketle Yazma Grup Olarak Yazma Eleştirel Yazma

<sup>1</sup> Bk. MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6,7,8. Sınıflar), MEB Yay., Ankara 2006. s.61-68.

#### 1.4. Drama Kavramı

Drama bir kavram olarak *yapmak, etmek, uyarlamak, oynamak, canlandırmak* gibi sözcüklerin anlamlarını ve rol yapmayı karşılar. Yaşamın, özüne uygun bir şekilde (gösteri teknikleri ile) imge ve hayal gücü ile yeniden tasarlanmasıdır. Drama, eski Yunancada *bir şey yapma, yapılan bir şey ya da oynamak* anlamlarıyla kullanılmıştır.<sup>2</sup> Drama Yunanca ‘*dran/dranein*’den türetilmiştir. *Dran* yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşımaktadır. Drama kavramı, “dram sanatı-tiyatro çerçevesinde özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumlarını anlatır.” (San, 2002: 57). Drama kelimesinin Türkçe bir karşılığı bulunmamaktadır. Türkçe sözlükte drama sözcüğü dram (Latince; 1. Sahnede oynanmak için yazılmış oyun, drama. 2. Acıklı, üzüntülü olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak işleyen sahne oyunu veya televizyon filmi, drama) sözcüğü ile karşılanmış, bu sözcükte Fransızca *drame*’den Türkçeye geçmiştir. Drama sözcüğünün Türkçede tam bir karşılığını bulamaması bu kavramın farklı sanat etkinliklerine ad olmasının başlıca sebebidir. Drama, bazen acıklı bazen eğlendirici bir oyun türü (Bu tanımlama melodram için halk arasında yaygın olan yanlış anlayıştan ileri gelmektedir.), sahnede canlandırılacak oyun ve sinemada film ve dizi şekli olarak kullanılmıştır. Ayrıca günlük hayatımızda ve sahne sanatlarında kullanılan *dramatik* sözcüğü ‘sahne oyununa özgü olan; coşku veren, duyguları kamçılayan; acıklı’ anlamlarıyla dramanın sahnede canlandırma ile olan yakınlığını işaret etmektedir. Bir davranış olarak drama, “-miş gibi yapma” şeklinde İngilizceden Türkçeye çevrilebilmiş, buna rağmen Türkçede tam bir anlam bulamamıştır. Fakat drama, duygu, düşünce ve hayallerin belirli bir metne, mekâna ve kurala bağlı kalmadan çeşitli oyun ve canlandırma teknikleri ile ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Drama, bir öğretim tekniği ve bir tedavi aracı olarak farklı şekillerde kullanım alanı bulmuştur. Ancak, drama tiyatrunun, doğaçlama unsurlarla zenginleştirilmiş; hayatla iç içe (küçük olay kesitleri) bir alt

<sup>2</sup> Drama sözcüğü için sözlükler;

1-‘bir sahne oyunu, dramatik sanat’ (Oxford Sözlüğü) .

2-‘bir sahne oyununda olduğu gibi geçen hayat olayları’. (Redhouse Sözlüğü).

3-‘Drama: Lirik ve epik yanı sıra, diyaloglar hâlinde yazılan, durum ve eylemin kişiler yoluyla verildiği edebi tür; dramatik yapıt olarak oyun. 2. Yazılı tiyatro yapıtı olarak oyun, genel olarak oyun (Aziz Çalışlar, Tiyatro Kavramları Sözlüğü).

4-‘oynamak, oynatmak; oyunculuk, oynama; heyecan’ (Cambridge Sözlüğü)” tanımlarını yapmaktadır.

disiplini olabilir. Drama; yaşamın bir kesiti ya da örüntüsüdür (Örüntü, çünkü drama bireyin karşılaşabileceği olağan durumların sıralanmasıdır). Norman'a göre; "drama etkinliği, drama yaşantısının somut olarak duyumsanmasıyla kişinin evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırmasıdır." (Norman, 1981; San, 2002: 65). Drama kavramı tiyatro sanatının da temelini koyulabilecek olan 'eylem'in tasarlanmış ve yaşamdaki hâlden özetlenmiş durumları karşılamaktadır. Bu özelliği ile de tiyatronun bir parçasıdır. Nutku (1976)'ya göre; drama, insanın yaşamı boyunca süren bir eylemdir ve insanın kafaca sağlığına bağlıdır. "Günlük yaşamda 'dramatik' sözcüğü sık sık 'coşku verici', 'şaşırtıcı' şeylere karşı söylenir. Dramatik olan ise, insanla ilgili olan her türlü duygudur. Dram sanatı, insanla ilgili bu şeyi sanatsal bir yaratışla canlandıran üretim işidir." (Nutku, 2002: 28). Somers'a göre drama, yaşamın modelini çıkardığımız ve onun içindeki yerimizi daha iyi anlamamızı sağlayan işlevsel bir araçtır. (Somers, 1998:1-3). Best de dramayı, kurgusal ortamda, içerik ve bağlama dayalı olarak edinilen yaşantıların günlük yaşama transferini sağlayan bir pencere olarak tanımlar (Best,1998; Akar, 2000).

Drama, sahne sanatlarıyla olan benzerliklerinden dolayı sanat alanında geniş ve zengin bir zemin üzerinde kavramlaşır. "Drama, birçok sosyal alışkanlığı oluşturan ritüeli ve tiyatroyu kapsayan şemsiye bir terimdir." (Somers, 2005: 1). Drama yapmak, etmek ve eylemek şeklinde kendi öz değerlerini oluşturarak çizgisini belirlediğinde birçok alanla ilişkili hâle gelmiştir. Tiyatro, sinema, şiir, edebiyat, müzik, felsefe vb. alanların kavramlarını da bünyesinde eritmiştir. Drama, asıl değerini öğrenme için bir araç olduğu anlaşılınca kazanmıştır. Drama, öğretmek için sahne ve yazılı metin olmadan yaşamı canlandırarak deneyim kazandırma amacıyla kullanılmış, bu yöneliş dramaya kavram olarak anlam kazanmıştır. Pedagoji ile olan yakın münasebeti, diğer sanat ve edebiyat alanları ile birleşince dramanın değeri ve derinliği daha da berraklaşmıştır. Tiyatro ve eğitimin iç içe olduğu dramanın kompleks ve çok yönlü anlamları aydınlatan bir doğası vardır (Montgomery, 2006). Bu nedenle bugüne kadar drama için birçok tanım yapılmıştır.

*Bir ya da birden çok insanın bir yaşam durumunu tiyatral süreçler içinde yeniden üretmesidir.*

*Yaşam durumları için öğrenim/öğretim.*

*Eğitimde drama, amaçlı bir etkinliktir. Bu amaçların birinci boyutu eğitime ilişkin, ikinci boyutu rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarına ilişkindir.*

*Drama, yaşamsal durumlardır. Bu durumların bir film şeridi gibi peş peşe sıralanmış hâli ise “yaşam”dır.*

*Drama, olaylara aktif olarak katılanlar için yapılan bir iştir: Deney.*

*Doğaldır, doğaçlamadır; oynanmak için yazılmış bir oyuna ve sahnelenmek için bir mekâna ihtiyaç yoktur. Sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez, eylem/devinim merkezlidir, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları, drama şekli içinde yansıtırlar.*

*Drama, bir liderin tasarladığı ve zaman zaman kendisinin de yer aldığı bir etkinliktir.(Uzman Rolü Yaklaşımı, Dorothy Heathcote)*

*Drama gerçek dünya ile kurgusal dünya ikilisinin etkileşiminden örülüdür.*

*Drama bir öğrenme yöntemidir. Drama ile olaylar, kavramlar ve durumlar; bunlar arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilmektedir (O’Neil ve Lambert, 1991).*

Yapılmış olan tüm tanım ve sınıflandırmalar için çıkarılabilecek esas nokta ‘*drama, tiyatro sanatının ve tekniklerinin ayrıca oyun pedagojisinin öğretime bir araç olarak uyarlanmasıdır.*’ şeklinde olacaktır.

Drama kavramı, tüm insan yaşamını içine alan, insanın tüm yaptıklarını, düşündüklerini, duyduklarını ve hissettiklerini soyutlanmış bir zaman ve mekânda, olduğu gibi, hazırlıksız bir canlandırma eylemidir. Drama süreci, bir yaşam sürecidir: yaşamdan bir kesit sunma işidir. Drama, bireyin düşünce ve tasarımlarını eyleme aktarabileceği bir araçtır. Yaşamımızda da art arda sıralanmış doğaçlama dramatik anlar yaşarız. Evden çıktığımızda kapıyı kapatıp kapatmadığımızı düşünmemiz ve kontrol etmemiz gibi. Dramanın temelinde yer alan yaşamın yeniden tasarlanması ve eyleme dönüştürülmesi, doğaçlama yapılan etkinliklere değer kazandırır. İnsan doğaçlama yaşamaz; mutlaka planlanmış iş, eylem ve hareketleri vardır. Ancak yaşantının yeniden eyleme aktarılması,

somuttan soyut mekân ve zamana aktarılması ile gerçekleşir. Bu süreç örnek olay ve durumlarla doğaçlama yapılır. Yaşamın özündeki doğallığa, kendiliğindenliğe uygun şekilde özetlenir. Burada dramanın insan için önemi ve yaşama sanatı olarak nasıl kullanıldığını görmekteyiz.

### 1.5. Dramanın Tarihî Gelişimi

Dramanın bir kavram ve uygulama alanı olarak önemi eğitim ortamlarına girmesiyle başlamıştır. Eğitimde drama, Avrupa'daki reformcu hareketler ve J.J. Rousseau'nun ortaya attığı fikirlerle Fransa'da doğmuştur. Rousseau, dramayı yaygınlaştırmak amacıyla açık hava festivalleri önermiş, katılımcı dramaya ağırlık vermiş ve oyunda gerçek duyguların yaşanması gerektiğini savunmuştur. Eğitimde drama aracılığıyla sanatın kullanımı fikri Rousseau'ya bağlansa da ilk uygulamaları, somut örnekleri Franz Cizek Viyana'daki '*Uygulamalı Sanat Okulu*'nda yapmıştır. Eğitimde drama fikri Fransa'da doğmuş olmasına rağmen İngiltere'de uygulamalar daha önce olmuştur. Sanayi inkılâbını başlatan İngiltere eğitiminde de büyük yenilikler yapmış ve XIX. yüzyılın son çeyreğinden itibaren "çocuk merkezli eğitim" anlayışı benimsemiştir. Çocuk merkezli eğitim anlayışı ve tiyatro sanatındaki ilerlemeler eğitimde dramanın İngiltere'de doğmasını sağlamıştır. Ardından Fransa, Amerika, Kanada, Almanya ve birçok Avrupa ülkesinde eğitimde drama çeşitli adlarla kullanılagelmiştir. Amerika'da *yaratıcı drama*, İngiltere'de *eğitimde drama*, Almanya'da *oyun pedagojisi* ya da *okul tiyatrosu* adları ile kullanılmıştır. Bu ülkeler içinde en deneyimli olan ülke İngiltere'dir. XX. yy.da büyük bir ivme kazanan eğitimde drama çalışmalarının tarihî gelişiminde bazı uzman ve eğitimcilerin çalışmaları, dönemlerinin eğitimi için büyük ilerlemeler sağlamıştır. Sınıfta drama ile uygulanan ilk ders bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson tarafından yapılmıştır (1911). Okul oyunları ve temsillerinin tiyatrodan farklı bir olgu olduğu Sully (1897) ve birçok çocuk psikologunca aydınlatılmıştır. Sully'e göre; "Dramatizasyon çocuğun kendine yeni bir yaşam alanı yaratmasıdır. Dramada rol yapan çocuğun aldığı zevk, herhangi bir izleyicinin değerlendirmesine bağlı değildir." Bu anlayışla drama bir eğitim süreci olarak gelişmeye başlamış ve çocuğun sağlıklı iletişimi

için dil becerilerini geliştirici gösterimlerle sürmüştür. Peter Slade ve Brain Way gibi girişimciler de unutulmamalıdır. Slade, 1950'li yıllarda Johnson' un '*miş gibi yapması*'na (*make believe play*) doğallık boyutunu katmış; kendiliğindenlik ögesini dramaya kazandırarak bugünkü doğaçlama çalışmalarla bütünleşmiş drama sürecinin temelini atmıştır. 1960'larda Brain Way dramaya duygusal yaşantıları ekleyerek anında yaşanan ve simgesel olmayan duygusal yaşantılarla öğrencilerin dikkatinin çekilmesini, duyarlılığı ve imgelem gücünün gelişimini sürece katmıştır. 1970'lerde dramaya asıl tanımını ve içeriğini kazandıran Dorothy Heathcote olmuştur. Drama, Heathcote'a göre hayatın provasıdır. Drama, hayatta olası, tüm durum ve olaylarla ilgili insana deneyim kazandırır. Bu nedenle drama çocuğa içinde bulunduğu durumu ve çevresinde olup biten farklı durumları gözlemlene, eleştirme, karşılaştırma ve çözüm bulma imkânı verir. Ayrıca Heathcote'a göre, dramanın asıl sırrı, grup hâlinde etkinlik yapılmasıdır. Grup bilinci gerçeklerin farkına varmayı ve deneyim kazanmayı kolaylaştırır. Kazanılan becerilerin de kullanımında rahatlık ve güven sağlar. Drama kavramını, öğretmenini, ilkelerini ve kullanım alanlarını yeniden yapılandırmıştır. Heathcote' ın yaptığı drama çalışmaları (Uzman Rolü/Liderin Role Girmesi Yaklaşımı), drama faaliyetini; etkileşim temelli, ortaklaşmacı ve bireysel çıkarımlardan ziyade gruba yönelik çıkarımları destekleyen bir süreç hâline getirmiştir.

Heathcote, Harriet-Finlay Johnson (Johnson, O'Neill ve Heathcote, 1984: 90) gibi dramayı eğitici bir ortam olarak değerlendirmiştir. Fakat Heathcote'un amacı farklıdır; Heathcote sadece bir konuyu bu yolla öğretmeyi amaçlamamış; fakat çocukların, gerçeklerin ötesinde, herhangi özel bir konunun daha evrensel olan boyutlarını görmelerini sağlamaya çalışmıştır. Dorothy Heathcote'ın dramayı bir öğrenme süreci olarak şekillendirmesinden ve liderin drama sürecinde yer almasını ileri sürmesinden bu yana drama eğitim sürecinde ayrı bir yer edinmiştir. Drama Heathcote'ın çalışmalarından itibaren eğitim sürecini destekleyen ve yönlendiren bir öğretim yöntemi veya ifade biçimi olarak görülmüştür. "Anlamak için drama' ya da 'tanımak/bilmek için drama', görüşmenin, dramatik doğaçlamanın, öğrencileri gerçek deneyimlere yönlendiren derin bilgiler olarak

adlandırılan insanın doğası için gerekli doğruların, evrensel gerçekliğin yeni bir dili oldu.” (Hornbrook, 1998: 12) denilebilir.

Heathcote, öğrencilerini rol alma yoluyla dramatik etkinliğe duygusal olarak katılmaları için kamçulamış ve aynı zamanda buna sosyolojik bir perspektiften bakmalarını istemiştir. Bu yolla öğrenciler, sadece kendileri değil, insanlık hakkında da daha derinlemesine bilgi sahibi olabilecekler ve aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun geçmişi, şimdiki zamanı ve geleceği hakkında bir anlayışa sahip olacaklarını ileri sürmüştür (Sağlam, 2004). Heathcote’ın uzman rolü yaklaşımı, eğitim ortamlarında dramanın kullanımına apayrı bir çehre kazandırmıştır. Dramanın eğitim ortamlarında bir araç olarak kullanımını ortaya çıkaran, dramaya anlam kazandıran ve çocukların gelişiminde dramanın en güzel şekilde kullanılmasını sağlayan çalışmaları Dorothy Heathcote gerçekleştirmiş şeklinde bir değerlendirme yanlış olmaz. Uzman rolü yaklaşımı ile birlikte öğrenci eğitim sürecinde drama ile gerçek yaşantıları *-miş gibi yapmaya* başladı denilebilir.

#### 1.6. Türkiye’de Drama

Türkiye’de dramanın başlangıçta bir öğretim yöntemi olarak tanınması (bir durumun, olayın oyunlaştırılması ya da canlandırılması) İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’nun okullarda tiyatro ve oyunla öğretime örnek uygulamaları ile başlamıştır. Baltacıoğlu, Maarif Vekilliği görevindeyken okullarda tiyatroya, uygulamalara dayanan öğrenmeye önem vermiştir. Hatta muallimlik yaptığı bazı okullarda örnek uygulamalar da yapmıştır. Kendisi okullarda öğretimde kullanılacak örnek temsiller de yazmıştır. Bu dönemde “*Mektep Temsillerinin Usul-i Temsili*” adı altında bir bülten çıkarılmış ve bununla tiyatronun (uygulama, dramatizasyon) eğitimle olan ilişkisine değinilmiştir. Temelde dramanın ya da dramatizasyonun ülkemizde fark edilmesi Baltacıoğlu’nun faaliyetleri ile Meşrutiyet yıllarına rastlar. Ancak asıl gelişme Cumhuriyet döneminde okul programlarında tiyatro ve dramatizasyon uygulamalarının yer alması ile birlikte olmuştur.

1926 yılındaki ilkokul programında, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri bölümünde, temsil(dramatik gösteriler) temel olarak kabul edilmiştir. Daha ileri tarihlerde ilkokul ve ortaokul programlarında temsil yoluyla canlandırma biçiminde dramatizasyon etkinliklerine yer verilmektedir. Özellikle Türkçe, tarih, beden eğitimi gibi derslerin zaman zaman bu yöntemle verilmesi önerilmektedir. 1938 yılında yayımlanan ve 1950 yılında ikinci baskısı yapılan Selahattin Çoruh'un '*Okullarda Dramatizasyon*' adlı kitabı bu alanda önemli bir boşluğu doldurmuştur. Kitap, dramatik gösterilerin gerçek anlamda derslerde bir öğretim ve ifade yolu olarak ele alınmasının Cumhuriyet devrinde görüldüğünü belirtmektedir. 1962 ortaokul programında öğrencilerin gördüklerini, okuduklarını, düşündüklerini "temsil ile ifade etmeye" çalışmaları gerektiği belirtilmiştir. Bunun dışında Türkçe dersinde okunan parçaların canlandırılmasında, ilkokulda kullanılan türlü teknikler arasında temsil yoluyla canlandırma(dramatizasyon)dan yararlanılabileceğine de değinilmiştir. 1965'te Emin Özdemir tarafından "*Uygulamalı Dramatizasyon*" isimli küçük bir kitapçık yazılmıştır. Özdemir eserinde dramatizasyon ile ilgili olarak, hangi türüsü olursa olsun dramatizasyonun temel gereğinin eğlendirerek öğretmek olduğunu, sınıftaki değerinin buradan geldiğini, bu yüzden ana dili öğretmede olduğu kadar sosyal bilgiler, fen ve tabiat bilgilerinin de öğretiminde kullanılabileceğini ve bu şekilde uygulanan etkinliklerin derslere renk katacağını belirtmiştir (Özdemir, 1965). 1968 ilkokul programında, çocukların ilgi ve gereksinimleri göz önünde tutulmak koşuluyla okuma etkinlikleri arasında kitaplardan ve dergilerden, masal, roman, şiir, temsil ve öykülerin okunabileceğini ve bunlardan bazı parçaların da dramatize edilebileceğine ilişkin tümceler vardır. Ayrıca bu programda Türkçe dersinin öğretimiyle ilgili bölümünde sözlü ve yazılı anlatımla ilgili açıklamalar arasında şu madde yer alır. "...Öğrencileri konuşturma konusunda küçük dramatizasyon çalışmalarının da önemli bir yeri vardır." Dolayısıyla bu görüntü, millî eğitimimizde dramanın Cumhuriyetten bugüne var olduğunu göstermektedir. 1998 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *İlköğretim Okulları Seçmeli Drama 1-2-3 Öğretim Programı* millî eğitimimizde dramanın kullanımının da yolunu açmıştır.

Ülkemizde yeni ilköğretim ders programlarında (2005) da daha önce olduğu gibi Türkçe ve matematik gibi temel alanlarda drama bir yöntem olarak tam olarak yerini bulamamıştır. Dramanın hangi derslerde bir teknik olarak kullanılacağı tanımlanmamıştır. Sadece ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe programında drama bir teknik, 1-8. sınıflar sanat etkinlikleri dersinde eğitimde drama ve eğitimde tiyatro kullanılacak yöntem ve teknikler olarak açıklanmıştır. Yaygın eğitimde özellikle yabancı dil eğitim kursları dramayı bir yöntem olarak kullanmaktadır.

Bunlara ek olarak yüksek öğrenimde de drama ayrı bir ders olarak programlarda yerini almıştır. YÖK tarafından eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çerçevesinde Okul Öncesi, İşitme, Üstün Zekâlılar, Sınıf, Fen ve Teknoloji, Fransızca, Almanca ve Türkçe (ayrıca (\* olarak) değiştirilebilir şekilde Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi, İngilizce) öğretmenliği programlarında Drama, İlköğretimde Drama ve Tiyatro ve Drama Uygulamaları gibi dersler okutulmaya başlanmıştır.

Ülkemizde dramanın örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanımına yönelik çalışmalar mevcuttur. Seminerler, konferanslar, bilimsel araştırmalar ve program geliştirme faaliyetleri yapılmaktadır. Yüksek öğrenimin master ve doktora aşamalarında eğitim fakültelerinin bazı programlarında drama ile ilgili master ve doktora çalışmaları yapılmakta ve dersler okutulmaktadır. Yaygın eğitimde genellikle özel kuruluşların verdiği drama kursları, dramayı başlı başına bir eğlenme, rahatlama ve sanat zevki kazandırma aracı olarak ve bir disiplin olarak öğretmektedir. Bu kurslar dramayı bireyin iletişim becerisini ve kişisel/sosyal uyumunu artırmayı amaçlar.

Ülkemizde drama, tam manasıyla 1980'li yıllardan itibaren Tamer Levent'in farklı gruplarla başlattığı 'eğitimde drama' çalışmaları ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden İnci San'ın bilimsel katkılarıyla hak ettiği değere ulaşmıştır (Levent, 1999,2001). Bu atılımlar Çağdaş Drama Derneği ve Oluşum Drama Atölyesi'nin Ankara'da açılması ile daha geniş kesimlere yayılmıştır. Dramanın eğitimde kullanımının getirilerini açıklamak ve ülkemizde bilimsel anlamda tanınmasını; uluslararası birey ve gruplarla iş

birliğinin sağlanması amacıyla yukarıda saydığımız kuruluşların koordinasyonuyla 1985 yılında ilki düzenlenen “Uluslararası Eğitimde Drama Semineri” her yıl düzenli olarak devam etmektedir. İlk akla gelen kapsamlı ve alt yapıyı oluşturan faaliyetler bunlardır; bunlara eklenecek farklı çalışmalar da mevcuttur.

### 1.7. Drama Türleri

Drama çalışmalarında etkinlikten beklenen amaç ve bu amaçlar doğrultusunda yapılanlar, etkinliklerin çeşitlenmesine ve farklı özelliklere sahip olmasına sebep olmuştur. Drama türlerinde temel ayırım kullanım alanları ve kullanılış şekilleri ile ilgilidir.

Drama türleri eğitim ve tedavi amaçlı olarak iki ayrı alanda kullanılmaktadır. Eğitim alanında öğretim yöntemi olan drama hem formal olarak okullarda(programlar çerçevesinde) informal olarak yaygın eğitimde kullanılabilir. Tedavi amaçlı olarak da sağlık alanında kullanım alanı bulur. Terapötik (tedavi) anlamda drama bireyin bazı sosyal becerilerinin geliştirilmesinde, farklı ve özel yeteneklerinin rahatça kullanılmasında, kişisel ve sosyal aksaklık, sorun ve anlaşmazlıkların tedavisinde tercih edilen bir yöntemdir. Drama türleri ile ilgili yapılan sınıflandırmalarda özel olarak yapılan değerlendirmeler farklılıkları beraberinde getirmiştir.

#### 1.7.1. Terapötik/Sağlık Alanında Drama

Drama, daima terapötik bir potansiyele sahiptir. Örneğin, dramatik bir olay veya oyuna katılma arındırıcı ve iyileştirici olabilir. Drama teknikleri, II. Dünya Savaşından sonra (ayrıca diğer önemli savaşlardan sonra da tedavi amaçlı olarak drama kullanılmıştır.) hem geleneksel okullarda hem de çeşitli gruplarda iyileştirici ve psikolojik destekleyici olarak bazı sağlıklı becerileri kazandırmada kullanılmıştır. Drama tüm çocuklarda duygusal bozukluklar için geniş oranda tedavi imkânı verebilir ve rol yapma şeklinde eğitici amaçlarla da kullanılabilir.

#### 1.7.1.1. Psikodrama

Moreno, psikodramayı '*insan ruhunu dramatik eylemle keşfetme bilimi*' olarak tanımlar. "Psyche" ve "drama" sözcüklerinden oluşan psikodrama kelime olarak, kişilerin iç dünyalarının eyleme (aksiyona) dönüşmesi anlamına gelmekle beraber dramatizasyondan ya da başka bir deyişle spontane (doğaçlama) tiyatrodan yararlanılarak gerçekleştirilen bir ruhsal geliştirme, tedavi yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Moreno, 1959; Dökmen, 1995: 6).

Psikodrama ile ilgili kuramsal temelleri J.L. Moreno'nun araştırmaları oluşturmuştur. Psikodramayı bir yaşam biçimi olarak tanımlayan Moreno, psikodramanın insanın ruhsal yaşamını, iç tepkilerini açıklayıcı bir yöntem olduğunu savunur. İnsan yaşamının belirleyicileri sayılabilecek olan eylem, spontanlık ve yaratıcılığı ancak psikodrama ile aydınlatılabilir ve hastanın iç dünyasındaki problem tedavi edilebilir. Psikodrama; psikososyaldır, öznellik ve özneyi önemser, bilişsellik özneye yöneliktir. Sağaltımsal (terapötik) boyutu önemlidir. Yaratıcı drama, başlıca toplum bilimsel olgulara yöneliktir, sosyo-psikolojiktir, toplumdaki olay, olgu ve oluşumları irdeler; öznellik "özgürlük ve özgünlükler" açısından önemlidir (Adıgüzel, 1993). Psikodrama bir sistem olarak görülebilir. İnsanların psikolojik sorunlarının giderilmesi amacıyla oluşturulan bir sistemdir. Psikodrama, sisteminin "girdi"si duygusal sorunları olan birey; sağaltım için yapılan ısınma, oyun ve geribildirim etkinlikleri "süreç", sonuçta ulaşılan sağlıklı davranış ise "çıktı"dır (Gökdağ, 1999: 7-9).

Psikodramada amaç, katılan bireylerin ruh arınması (katarsis) ve içgörü kazanmaları yolu ile psikolojik gelişmelerin sağlanması ve böylece tedavi edilmeleridir (Önder, 1999). Psikodrama, grup terapi, sosyometri ve psikodramadan oluşan üçlünün bir parçasıdır. Gerçeği dramatik yöntemler kullanarak bulmaya ve incelemeye çalışır. Bu yaklaşım eski bilimsel örgütlerin yeni şekilde algılanmaları ve buna bağlı olarak da davranışların yeniden düzenlenmesi yoluyla bireylerdeki ve gruplardaki değişimleri kolaylaştıran rol kuramına dayanır (Kaner, 1990: 457). Bireylere, başkaları ile olan ilişkilerini gözden geçirme, bu ilişkilerde yaşadıkları sorunları anlatma ve tanıma yeteneğini

geliştirme ve alternatif çözümlerin farkına varma, bu alternatiflerden birini seçme, ona göre davranabilme becerisini arttırma olanağı verir.

Psikodrama genellikle grup terapisisidir, ancak bireysel terapiye de uygulanabilmektedir. Önceleri psikoterapi uygulamaları ile sınırlı olan bu yöntem günümüzde telkin ve tedavi aracı olarak kliniklerde, insan ilişkilerini geliştirme ve eğitim aracı olarak eğitim kurumlarında, endüstride, evlilik danışmanlığında, ıslahevleri ve hapishanelerde olmak üzere çeşitli kurumlarda hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanmaktadır (Kaner, 1990: 457).

#### 1.7.1.2. Sosyodrama

Genellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılan teknikler arasında sayılan sosyodrama ile toplumsal sorunlarla ilgili gerçekleştirilen canlandırma çalışmaları kastedilmektedir. Toplumsal sorunların yanında gruba yönelik ortak sorunlar da sosyodramaya konu olabilir. Drama etkinliklerinde de sosyal sorunların irdelendiği çalışmalar yer alır. Bunlar başlık parası, kızların erken yaşta evlendirilmesi, otobüs duraklarında yaşanan sıraya girme kavgaları, sokak çocukları gerçeği gibi sosyal hayattan alınan konular olabileceği gibi eğitimde cezanın yeri, kopya çekmenin dürüstlikle ilişkisi, arkadaşlık ilişkilerinde güven gibi gruba ya da okula ilişkin konular da olabilir. Dikkat edilmesi gereken nokta, sosyodramada kullanılan dramanın daha geniş bir kavram olması; iletişim, etkileşim, duyu, güven, uyum çalışmalarından rahatlama egzersizlerine kadar kapsamlı bir süreci içermesidir (Karadağ ve Çalışkan, 2005: 53; Bozdoğan, 2003).

Psikodrama ve sosyodrama terapötik alanda tedaviye yönelik oluşumları problemin ifadesi olarak kabul eder. İkisi de yaratıcıdır. Psikodrama bireyin içsel sorunlarının çözümü için saklı kalmış gerçekleri ve itirafları drama sürecinde ortaya çıkarmayı amaçlar. Sosyodrama ise sosyal sorunları bireysellikten uzak bireyin toplumla olan anlaşmazlıklarını, toplumun sosyal yapısında meydana gelmiş çarpıkların aydınlatılmasında kullanılan bir tedavi yöntemidir.

### 1.7.2. Eğitim Alanında Drama

Dramanın bir yöntem ve tiyatrodan ayrılmış özel bir alan olarak görülmesi geçen yüzyılın sonlarına rastlar. Hızlı bir şekilde eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmış bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Sınıfta öğretim amaçlı drama için yaratıcı drama, eğitici drama, dramatisasyon, tiyatro oyunları, sosyodrama oyunu ve rol yapma gibi tercih edilen bazı terimler bulunmaktadır. Bu terimler içinde drama, eğitimde drama, yaratıcı drama ve rol yapma diğerleri üzerinde bir çatı niteliğindedir. Ancak drama bir yöntem olarak kabul edildiğinde hem eğitimde hem de sosyal yaşamda ve hatta sağlıkta tek başına drama şeklinde kullanılmalıdır. Eğitimde drama bir yöntem olarak diğer terimleri kapsar. Bazı yazarlara göre “Dramanın hedefi iki başlıkta toplanabilir: (1) Yaratıcılık, ‘alternatif görüşler, diğer insanlarla empati kurma, uygulamalarla davranışları anlayarak insanları tanıma, öğrencilere deneyim kazandırma.’ (Wagner, 1989: 5) ve (2) İyi hazırlanmış oyunlardan ziyade drama aracılığıyla ‘anlama ve öğrenme gelişimi.” (Heining, 1993: 22). Eğitimde dramada “öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlama, ikilemleri ve karmaşık durumları çözme becerisini kazandırmaya, öğrenmede kolaylık sağlamak için hazırlanmış, kurgulanmış bir tiyatro oyunundaki gibi, rol alıp ezberlenilerek, seslendirme ile ulaşılamaz.”<sup>3</sup> Dramanın doğasında var olan temel etmenleri yaratıcılık ve doğaçlama da bu süreçte etkili olmalıdır. Drama yönteminin amacına uygun bir şekilde kullanılabilmesi için öğretim programlarında yerini alması, öğretmen eğitiminde kabulü ve özel gruplar tarafından desteklenmesi şarttır. Özellikle öğretmen eğitiminde dramaya saygı gösterme ve süreklilik bir yöntem ve sanat olarak dramayı yüceltecektir. (Hornbrook, 1998: 11-14). Günümüzde eğitim ve tiyatro(tiyatro teknikleri) arasında karşılıklı üretime imkân veren güçlü bir bağ olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle drama ve tiyatroyu öğretim sürecinde kullanacak öğretmenlerin eğitimlerinde de geçerlidir. Öğretmen eğitiminde branş ve seviye ayrımı (okul öncesi, sınıf ve branş öğretmeni ayrımı yapmadan) gözetmeden dramanın kullanımı ve uygulanmasına yönelik bilgi ve beceriler

<sup>3</sup> <http://www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d174.html> (Erişim Tarihi: 24-06-09)

kazandırılmalıdır. Bu açıdan deneyim kazanmak ve teoriyi pratiğe yansıtmak için eğitimde tiyatro grupları, drama eğitim kursları ile okullar arasında sık sık ziyaretler meydana getirilmelidir. Böylece eğitim ve tiyatro-drama arasındaki köprü sağlamlaştırılmış olur (Pickering, 1997).

Eğitim alanında drama bir yöntem olarak çeşitli unsurlar ve aşamalara göre türlere ayrılır:

#### 1.7.2.1. Hazırlıklı/eğitici drama/metinli drama

Eğitim amaçlarına göre şekillenen drama türüdür. Eğitici drama, eğitim programlarının belirlemiş olduğu hedef ve kazanımların öğrenciye kazandırılması için yaşamın bir provasını yapma imkânı sağlar. Ders programına uygun bir konu üzerine drama etkinliği kurulur. Bu etkinlik, değişik oyun, etkinlik ve görsel materyallerle zenginleştirilir. Ancak bu tür drama etkinliği dersin içeriği ile sınırlandırılmaktadır. Eğitici drama, drama yönteminin biçimsel bir türüdür. Söz konusu olan etkinliğin kapsamı eğitici tarafından belirlenmektedir; çünkü bu etkinlik eğitici dramadır, drama eğitimi değildir. Eğitici drama bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir (Gönen, 1992).

Lindvaag ve Moen'in genel tanımlarına göre drama; özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile, sosyal, evrensel ve soyut kavramları, tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hâle getirildiği bir tekniktir.

Drama, soyut kavram ve durumları, somut şekilde ifade ederek gerekli beceri ve davranışları uygulayarak kazandırmaya sağlamaya çalışan bir öğretim yöntemidir. Eğitici drama mümkün olduğunca esnek olmakla birlikte, temel kuralları önceden ve dışarıdan belirlenmiş, bir grupta yaşayan, yetişkin bir lider(örneğin öğretmen) tarafından yönlendirilen ya da en azından başlatılan ve çocuklar tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünüdür (Önder, 2004: 30-33). Hazırlıklı yapılan eğitici dramanın grup üyelerine yani öğrencilere özgüven duygusu aşılama, bilişsel, psikomotor ve sosyal açılardan gelişmesini sağlama, empati, iş birliği, aktif öğrenme, uygulayarak öğrenme, oyun

ve eğlenme ihtiyacını karşılama, sorumluluk alma ve eleştirel bakabilme gibi birtakım faydalar sağlar (Gönen, 1999; Önder, 2000).

#### 2.7.2.2. Hazırlıksız/doğaçlama-yaratıcı/metinsiz drama

Drama etkinliği öncesinde bir metin ya da oyun belirlenmeksizin liderin o anki konu ya da duruma göre yönlendirmeleri ile grubun aynı anda tamamen üyelerin yaratıcılıkları ölçüsünde canlandırdıkları ve etkileşimi sağladıkları drama türüdür. Bu türde hazırlık yapılmaz. Ancak bu tür dramada grup üyelerinin ulaşması gereken birtakım hedefler ve becerilerin olmadığı anlamına gelmez. Her drama etkinliği, etkinliğin üzerine kurulu olduğu bazı değer ve becerileri yaşatarak öğretme çabası içindedir.

Hazırlıksız doğaçlama uygulamalara dayalı yaratıcı drama, doğal, doğaçlama bir çalışmadır ve önceden hazırlanmış bir metne dayalı değildir, sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmemektedir. Olay merkezli olup lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları yaratıcı drama eylemi içinde yansıtırlar. Drama lideri; grubun keşfetmesi, kendilerini geliştirmesi, fikirlerini ve duygularını dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için katılımcılara rehber olur. Yaratıcı dramanın doğal veya doğaçlama şekilde olması, sunuşsal olmaması, seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını göstermektedir. Yaratıcı drama etkinliklerine katılan kişilere katılımcı, drama çalışmalarını yöneten kişilere de, öğretmen yerine, lider denmektedir. Yaratıcı drama, belirli kalıplara sığdırılmaz. Akıp giden bir nehir gibidir ve sürekli devinerek bağlantılar yapar, nehir kıyılarının başlangıç ve varış noktalarını bağlar. Yaratıcı dramada doğaçlama; etki-tepki yoluyla düşünmeyi, hissetmeyi, insanlar ve fikirler arasındaki ilişkileri bağlamayı, yaratıcılık ve estetik gelişimi, eleştirel düşünmeyi, birlikte çalışmayı, ahlaki değerlerin yerleşmesini, özgüven duymayı ve dil-iletişim becerilerini geliştirmeyi; ayrıca hayal gücünü geliştirme ve kullanabilmeyi sağlar (McCaslin, 1990).

Hazırlıklı ve hazırlıksız ya da yaratıcı ve eğitici dramanın temelinde aslında doğaçlama yani yaratıcılık yatmaktadır. Herhangi biri eğitim alanında veya sosyal hayatın her aşamasında kullanılabilir. İkisi de eğitici. Eğitici drama bir konu ve metni drama sürecine aktararak, belirlenmiş hedef ve kazanımları

öğretirken yaratıcı drama da her etkinliğin üzerine kurulduğu bir takım becerileri davranış hâline getirerek eğitime hizmet eder. Eğitim sadece eğitim ortamlarındaki öğretme işi değildir. Eğitim hayatın her alanında gerçekleştirilebilir. Çünkü yaşamak için gereken bilgi, beceri ve deneyimler hayatın tümünden öğrenilebilir. Yaratıcı drama da eğitici dramanın temel amacı ile kullanıldığına göre eğitici dramanın içinde bir alt tür olarak değerlendirilebilir.

### 1.8. Drama ve Oyun Arasındaki İlişki

Oyun, çocuğun en temel ihtiyacı; en rahatlatıcı, eğlendirici uğraşı; en doğal kazanım alanıdır. Oyun çok yönlü bir olgudur. Kültürün doğuşundan eskilere kadar götürülen oyun kavramı, kültürden eski, kültüre beşiklik eden bir öze sahiptir. Oyun yalnızca çocukların hayat alanında değil yetişkinlerin hayatında da kendine yer edinmiş sosyal bir olaydır. Oyunun sosyal, psikolojik ve ahlaki yönü oyun için birçok tanımın yapılmasını da beraberinde getirmiştir. Yapılan tanımlarda oyun;

Türkçe Sözlük'te oyunun günlük hayattaki kullanımını için birden çok tanım yapılmıştır. *Bazıları:*

1. Vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence:

*"Tenis, tavla, dama, çelik çomak, bale oyundur."-*

2. Şaşkınlık uyandırıcı hüner:

*"Hokkabazın oyunu. Cambazın oyunu."-*

3. Tiyatro veya sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi.

4. Müzik eşliğinde yapılan hareketlerin bütünü:

*"Zeybek oyunu."-*

5. Seslendirilmek veya sahnede oynanmak için hazırlanmış eser, temsil, piyes (TDK, Türkçe Sözlük, 2005).

Oyun;

- Çocuğun kendini ifade şeklidir.
- Sonucu düşünülmeden eğlenme amacıyla yapılan hareketlerdir.
- Sosyal bir kuruluştur.

- Çocuğun işidir.
- Çocuğun iç dünyasının bir aynasıdır.
- Gelişimi sağlayan fonksiyonel bir hâldir.
- Çocuğun öğrenme laboratuvarıdır.
- Oyun bir uyumdur (Jean Piaget).
- İnsandaki gizli enerjinin kullanımüdür.
- Hayal ile gerçek arasında bir köprüdür.” (Uluğ, 1997: 12). şeklinde tanımlanabilir. Bunlara ek olarak onlarca oyun tanımı da bulmak mümkündür.

“Oyun örnek durumlar oluşturarak tecrübeyle hareket eden, tecrübe ve planlama yoluyla gerçeği öğrenen insan yeteneğinin çocukta ortaya çıkışıdır.” (Erikson, 1995: 7) Oyun, çocuğa özgü şekillerde insanoğluna hayat karşısında deneyim kazandıran bir alışkanlık ve eğlenme ürünüdür.

“Oyun, aynı zamanda bir kültür iletim aracıdır. Farklı kültürlerde birçok oyunun yüzyıllardır çok az değişiklik göstermesi rastlantı değildir. Hollandalı sanatçı Peter Breughel tarafından 1560'ta çizilmiş olan seksen dört çocuk oyunu resmi bugünün çocuklarınınkilerden çok az farklıdır. Sek sek ve çember hemen hemen el sürülmeden kuşaktan kuşağa geçmiştir. Oyun alıştırmadır. Oyuncakların araç ve gereçlerin kullanımı sırasında, çocuk koordine etmeyi, kasları üzerinde kontrol kazanmayı, kol ve bacaklarının isteğinin buyruklarına baş eğmesini sağlamayı öğrenir. O zaman oyun, bir zaman geçirme yöntemi değil, yetişkinlik yaşamı için gerekli bir hazırlıktır da.” (Arnold, 1995: 9-10). Bu bakımından oyunun birden fazla çeşidi vardır. Hareket oyunları; hayal etme, hissetme, kandırma oyunları; taklit oyunları; sosyal oyunlar olarak sınıflandırılabilir. Ayrıca oyun için yapılan tanımlarda yetişkin ve çocuk ayrımına da dikkat etmek gerekir. Yetişkinlere hitap eden oyunlar çocuk oyunlarından farklıdır. Bu oyun çeşitlerinden çocuk gelişimi ve öğretici olan tür ise sosyal oyunlardır. Çocukların belli bir yaşa kadar, ilk önce yalnız, daha ileri aşamalarda grupta oynadıkları oyunlardır.

Oyun, çocuğun bedensel, sosyal ve psikolojik gelişimini büyük oranda etkiler. “Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, çocuğun kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir.” (Yavuzer, 1998: 14).

Çocuk eğitiminde en etkili yol ve araçlardan biri oynayarak öğretimidir. “Çocuk yaşam için gerekli olan davranış, bilgi, beceri, vb. şeyleri oyun içinde kendiliğinden öğrenir. İnsan ilişkileri, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, alışkanlık ve deneyim kazanma, yaşamın rollerini anlama vb. olguları oyun içinde kavrar, benimser ve pekiştirir. Çocuğun kişiliği oyun oynarken daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar.” (Seyrek ve Sun, Tarihsiz: 3). Çocuk, oyunlarda taklit ettiği farklı karakterler ve canlılar aracılığıyla; hareketlerle ve seslerle günlük yaşamında kendisine gerekli olan birçok beceriyi de edinir. “Oyun, eğitim ortamında öğrencinin hayal gücünü geliştirir, dil gelişimini sağlar, insanlar arası etkileşimi artırır. Çocuğun, kendi bedenini tanımasına yardımcı olur, dikkatini toplamasını sağlar. Bunların yanı sıra oyun, çocuğun olayları gerçek yönleriyle tanıma ve araştırmasını, yetişkin rollerini gözlemesini, karar verme ve mantık yürütme yeteneğini geliştirmesini sağlar. Çocuk, oyun sayesinde fazla enerjisini iyi yönde kullanmayı öğrenir, öğrenmekte zorluk çekeceği birçok kuralı oyun aracılığıyla kolaylıkla öğrenir.” (Bayram ve diğerleri, 1999: 18).

Çocuklara gerekli olan alışkanlıkların kazandırılması bilginin kazandırılmasından daha etkilidir. Eyleme dönük alışkanlıklar, bilginin de denenerek edinilmesini sağlayacaktır. Oyun bünyesinde hep yeniden yapabilmeyi en sarsıcı deneyimi alışkanlığa dönüştürmeyi barındırır. Çünkü her alışkanlığın ebesi oyundur. Yemek, uyumak, giyinmek, yıkanmak omuz silken bir yumurcağa oyunla, oyuna eşlik eden dizciklerin ritmiyle aşılabilir. Alışkanlık oyunla girer yaşama ve en katı biçimlerinde bile, sonuna dek bir oyun kırıntısı varlığını sürdürür onda. İlk mutluluğumuzun, ilk dehşetimizin, tanınmayacak hâle gelmiş, taşlaşmış biçimleri, bunlar alışkanlıklardır.” (Benjamin, 2001: 74 ).

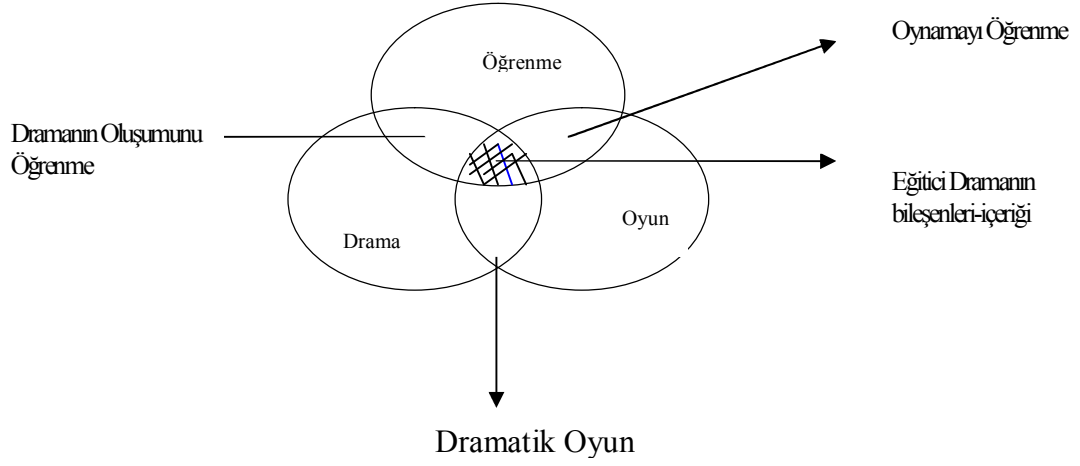
Oyun tarih boyunca hem çocukların hem de büyüklerin iletişim aracı olmuştur. İki çocuk yan yana geldiğinde, göz göze bakışarak birlikte oynamak istediklerinin işaretini verirler. Az sonra ne oynayacaklarını kararlaştırırlar. Öneriler alınır, birbirlerinin ellerine ve bedenlerine dokunarak, devinerek oynarlar. Oyun aynı zamanda zaman geçirme ve eğlenme aracıdır. Çocuğun duygularını, ruhsal çatışmalarını, eğilimlerini, düşlerini, isteklerini ve çevresel etkinliklerini içine alır. Çocuk oynadığı oyunlarda problemlerini, sevincini,

öfkelerini, nefretini ifade eder. “Huizinga’ ya göre oyunun işlevinde iki önemli görünüm vardır. Ya bir şey için yarışma, karşılaşma ya da bir şeyi yansılama, benzetme. İki işlevi birleştirecek, oyun ya bir yarışmaya benzer ya da bir şeye en iyi benzetmek için yarışır.” (Bayram ve diğerleri, 1999: 19). Çocuk oyunda ben, sen ve biz; paylaşma, yardımlaşma, kazanma, yenme, yenilme, hoşgörü, güven, sorumluluk, eleştirme, karar verme gibi kavramları öğrenir. Karşı cins ile yaşadığı cinsel ayrımı, çekişmeyi aşmayı öğrenir. İletişim becerisini geliştirir.

“Oyun, çocuğun yaratma ortamıdır. Çocuk oyuna sadece büyüklerinden gördüğünü aktarmakla kalmaz, ona kendinden de katar. Kendi yaşantısını oyuna yansıtır. Dış çevrede algıladıklarını oyun ortamında evirir çevirir kendine özgü bir yorumda birleştirip bütünler. Anlaşılmaz ve karışık olaylar için oyun içinde kendince anlamlı sonuçlara varır.” (Seyrek ve Sun, Tarihsiz: 8)

Drama sürecinin çeşitli aşamalarında oyunlara yer verilir. Drama sürecinde çocuk oyunlarına ve drama içinde canlandırmaya dayalı üretilen doğaçlama oyunlara yer verilir. Isınma çalışmalarındaki oyunlarla asıl doğaçlama aşamasındaki oyunlar ve değerlendirme ile birlikte üretilen yeni çözümlerin sunumunda kullanılan oyunlar farklılık arz etmektedir. Dramayla oyunun ortak noktası “-miş gibi yapmak” tır. (Öğretmenmiş, anneymiş, simitçiymiş gibi...) Eğitimde drama ve eğitsel oyunlar benzerlik gösterebilir de birbirine karıştırılmamalıdır. Oyunları hedefe ulaşmak için bir araç olarak kullanan drama yöntemi, eğitim yaşamımız için yaşayarak öğrenme seçeneğini sağlamada önemli rol üstlenmektedir. İnsanlar kendi kendilerine öğrenme alışkanlığı ile temel becerileri çocukluklarında kolayca kazanabilirler. Bu hususun okullarda dikkate alınması gereklidir. Çocukların bilgiye kendi keşifleri aracılığıyla ulaşmaları her zaman kalıcılığı etkiler.

Oyun ve oyunlarla zenginleştirilmiş drama süreci çocuk için en doğal öğrenme alanıdır. Bu özelliği temel yapı taşının oyun olmasından ileri gelir. Oyun üzerine kurulan drama süreci ortak bir planla sürer. Ancak oyunun doğallığı süreci etkiler. Oyun ile şekillenen öğrenme ortamlarında birçok açıdan gelişim sağlanır. Bu ilişki Oyun→Drama→Öğrenme arasında sıkı bir alışverişi beraberinde getirir.



Şekil 1. 1.: Oyun-Drama-Öğrenme arasındaki ilişki<sup>4</sup>

Dramanın kökeninde de oyun kavramı bulunduğu için eğitimde dramada da kültürel ve evrensel oyunlardan yararlanılır. Oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin benzer olması, oyunun eğitimde dramada kullanılmasına neden olmuştur ( Bayram ve diğerleri,1999: 20).

<sup>4</sup> L. Abbot ve B. Edmiston (1998). Context between play, drama and learning, (Ed. T. Grady and C.O. Sullivan), A Head Taler, University of Birmingham, UK. (Adlı çalışmadan uyarlanmıştır.)

Tablo 1. 2.: Drama ve Oyun Arasındaki İlişki

OYUN	DRAMA
Tek başına veya grupta oynanabilir.	Grup yaşantısıdır.
Ulaşılabilecek bir hedef vardır. Kazanma, başarı da bir hedeftir.	Ulaşılabilecek bir hedef vardır. Bunu içerik ve grubun ihtiyaçları belirler.
Kurallar üzerine kuruludur.	Esneyebilen, değişebilen ilkeleri vardır.
Rekabet ve yarışma esastır.	Grupla ya da bireysel olarak hedefe ulaşılabilir. İş birliği yapma ve uyum önemlidir.
Bireye, gruba ve zamana göre değişmez. Başı ve sonu vardır.	Grubun ve dönemin şartlarına göre şekillenir. Önemli olan süreçte olanlardır. Başlangıç ve son yoktur.
Başarı ve doğru önemlidir.	İyi-kötü, doğru-yanlış değerleri yoktur. Önemli olan süreçte yaşananlardır.
Rahatlama, kazanma, dinlenme ve eğlenme temel amaçtır.	Estetik ve pedagojik bir kaygı güdülür. Bunun yanında eğlenme ve rahatlama da yaşanır.
Gözden geçirme, değerlendirme yoktur, tekrar vardır.	Gözden geçirme, değerlendirme, değiştirip tekrarlama vardır.
Bir lider yoktur.	Lider drama sürecine yön verir.
Her seferinde aynı başarı ya da başarısızlık duygusu tadılır.	Her deneyimde farklı duygu, beceri ve etkilenme hissedilir.
Cinsiyet ayrımı yapılır.	Kesin çizgilerle cinsiyet ayrımı yapılmaz.
Oyunlar görme ve duyma duyularına hitap eder.	Drama tüm duyulara hitap eder.
Genele göre şekillenmiştir. Yapı ve kuralları değişmez.	Gruba, bireye veya özele göre şekillenir.

Eğitimde drama, “grupla yapılan oyunsu süreçlerdir. Oyundan hareketle birlikte canlandırma tekniklerini kullanma ve değerlendirme aşamaları ile oyundan ayrılır. Grup içindeki bireyler belli bir konuyu irdeler, oynar, yeniden gözden geçirir ve rolleri değiştirirler. Eğitimde drama çalışmalarında pek çok amaç için oyuna başvurulur. Drama sürecinde var olan oyunlardan yararlanarak yeni oyunlar yaratılır. Oyunu birlikte tasarlama, kuralları birlikte belirleme, birlikte oynama gibi özellikler eğitimde dramada kullanılır. Her oyun gibi drama sürecinin de bir akışı vardır. Bu akış içinde yaşayarak öğrenme, kendini keşfetme söz konusudur.” (Bayram ve diğerleri, 1999: 22).

Drama lideri(öğretmeni)nin çocuk oyunlarını tanması ve süreç içinde kullanabilmesi önemlidir.

Çocuğun oyun yoluyla eğitilmesi her çağda eğitim ortamlarında lüzumlu görülmüştür. Araştırmalara da konu olmuştur. Günümüzden asırlarca evvel İbn-i Sina çocuğun eğitimi için oyunun önemini “Çocuklar oyunla eğitilmelidir; çünkü oyun çocuğun doğal bir etkinliğidir.” (Akyüz, 1985: 21-27) şeklinde işaret etmiştir.

Drama süreci, oyun ile hem çocuğa görelilik hem de uygulama esnasındaki bağ açısından yakından ilişkilidir. Dramanın uygulanması yani etkinlik sürecinde dramanın canlandırma işlevini sağlaması oyunların canlılık kazandırması ile sağlanır. Oyunlar drama sürecini sağlıklı bir şekilde ilerletir. Çocuğun istediği öğretim ve yaşam alanını sağlayan yegâne unsur da drama sürecinin yapısında yer alan oyunlardır. “Oyun hayatımızın vazgeçilmez unsurlarından bir tanesidir; özellikle çocukların ve gençlerin dünyası açısından. İnsan doğduğu andan itibaren içgüdüsel olarak oyun oynamaya baslar; çocukların yaşamlarını, hareketlerini gözlemlediğimizde onların oyuna yatkınlığını, en basit eylemlerinde bile oyuna yöneldiklerini rahatça görebiliriz.” (McCaslin, 1990: 41-42). Bu sebeple çocuklara yaşam alanlarında yaşıyormuş gibi öğretebilmenin tek yolu oyunu bir araç olarak kullanmaktır. Öğretimde kullanıldığı zaman oyunlar belirli bir plan dâhilinde çocukların ihtiyaçlarına göre drama sürecinin içerisine yerleştirilir. Canlandırma ve doğaçlama çalışmalarda oyunlar sürecin tıkanmasını ve motivasyonun dağılmasını engeller. Oyunlar drama sürecinin emniyet supabıdır. “Çocuk oyun oynayarak; başkalarını, annesini, babasını, çevresini, yaşamı taklit ederek hayatı araştırır, kendini sınar, kaslarını kullanır, bedenini daha yakından tanır, zihinsel olarak kendini geliştirir. Bu dramatik oyun sürecinde çocuk kendini bir başkasının yerine koyar, onu taklit eder, rol yapar, taklit ettiği kişiyle özdeşleşir, bu yolla kendi yarattığı dünyanın sınırları içinde yaşamı, kendini, başkalarını, anlayamadığı şeyleri anlamlandırmaya çalışır. En nihayetinde de yine oyun vasıtasıyla, oynayarak yaşamda hoşuna gitmeyeni, anlamlandıramadığını kendi yarattığı bu hayali dünyada kendince değiştirmeyi, dönüştürmeyi hedefler.” (Kase-Polisini, 1988: 45). Kendi yarattığı dünya üzerinde düşünür, tasarlar ve

vardığı somut deneyimleri gerçek yaşamına aktarır. Oyun ile drama sürecinin birlikteliğini buradaki hususlar da yerleşik hâle getirmektedir. “Dramada öğrenciler doğaçlama tepki veren bir oyuncu olarak bir sorunun üstesinden gelmek için gerekli beceriler arasında ilişki kurar. Böylece sorunu anlayarak çözüme giderler.”<sup>5</sup> Katılımcının oyun oynanarak drama eylemindeki bu seçimi ya da yanıtı öğrenme isteği, başarı ve sosyalleşme adına bir çeşit meydan okumadan başka bir şey değildir.

### 1.9. Drama ve Tiyatro Arasındaki İlişki

Oyun ile yaşarken yapıp etmelerimiz arasındaki benzerlik, taklit etme aracılığıyla insanlara önemli bir uğraş sağlamıştır. Bu uğraş, dini törenlerden ilham alarak zamanla ilkeleri ve amaçları olan sanat temelli eylemleri doğurmuştur. Bahsettiğimiz sanat alanları (görsel sanatlar ve özellikle tiyatro) zamanla insanların eğitilmelerinde ve yönlendirilmelerinde kullanılmıştır. Bu yöneliş bizlere tiyatro tekniklerinden yararlanarak insanlara bir durumu, düşünceyi ve tasarımı eğitici bir süreçte tekrarlama, deneme imkânı veren drama yöntemini sunmuştur.

Dramayı oyun sahneleme ve estetik haz alma amacıyla değerlendirdiğimizde bir sanat formu, drama ile bir konu, durumu veya düşünceyi öğretmeyi amaçladığımızda bir yöntem karşımıza çıkar. Drama özünde görsel-işitsel-kinestetik(dokunsal, harekete ve dengeye dayalı) değerlere sahip olan bir sanattır. Drama, oyunlardaki görsel ve eyleme dayalı unsurlardan ayrıca canlandırma/taklit ile tiyatrodan beslenmektedir. Dramanın doğuşunda tiyatronun çeşitli formlarının eğitimde kullanılması bulunmaktadır. Daha öncede ifade ettiğimiz gibi drama, tiyatro sanatının bazı teknik ve formlarının öğretime aktarılması ile oluşmuştur. İlk drama uygulamalarında drama, eğitici tiyatro çalışması olarak tiyatrodan farklı bir çalışma olarak görülmüştür.

Drama ile ilgili yapılan tanımlarda da tiyatro ile olan bağına dikkat çekilmiştir. Drama durum, olay ve düşünceleri tasarılar hâlinde anında

---

<sup>5</sup> Geniş bilgi için bk. Peter M. Spoerl's, *Spelunkenpädagogik: A Personal Account of Dramatic*, Betty Jane Wagner Understanding Drama-Based Education: Online <http://www.european-mediaculture.org>. (Erişim Tarihi: 10.02.2009)

yaşatmaktır. Bunu da rol oynama, kukla, doğaçlama, pandomim gibi tiyatro tekniklerinden hareketle yapar.

Tiyatro ile drama oynama, taklit, canlandırma, diyaloglar gibi açılardan benzerlik arz eder. Ancak dramada sahne gibi bir mekâna ihtiyaç duyulmaması, metne bağlı kalınmaması, özgürlük, kişiye görelilik ve eğitici yön ile de tiyatrodan ayrılır.

Tablo 1.3. : Drama ve Tiyatro Arasındaki İlişki

DRAMA	TİYATRO
Lider: Oyuna yön verir. Gerektiğine eyleme katılır.	Yönetmen: Oyunu hazırlar ve yönetir.
Belirli bir mekâna ihtiyaç yoktur. Herhangi bir boş alanda uygun zamanlarda drama etkinliği yapılabilir.	Tiyatro oyunu sahnelenmek için yazılır. Tiyatro sahnede hayat bulur.
Doğaçlama ağırlık taşır.	Texte bağlıdır (Tuluat, Sokak tiyatrosu vb. türler hariç).
Özgür davranma. Kesin kuralları yoktur. Gruba ve oyuna göre değişir. Esneklik.	Roller ve kurallar drama kadar esnek olmasa da bazı tiyatrolarda duruma göre doğaçlama davranılabilir.
Gösteri, sunum amaç değildir. Ama eylem gösteriye de gidebilir.	Gösteri amaçlıdır.
Sosyal- eğitici yönü vardır.	Estetik zevk başlıca amaçtır.
Tüm grup oyunun içindedir.	Seyirci-Oyuncu ayrı yerlerdedir. (Forum tiyatrosu, gibi bazı tiyatro biçimlerinde seyirci oyuncu iç içedir. Ancak bu tür tiyatro biçimlerini drama birer teknik olarak kullanabilir.)
Eğitime ve sanata hizmet eder.	Sanat amacı vardır.
Başlangıç-son yoktur. Süreç önemlidir.	Tiyatro oyunun bölümlerine (sahne/perde)göre sahnelenmeye başlanır ve bitirilir.
Canlandırma ya da devinimde iyi-kötü; doğru-yanlış yoktur. Önemli olan süreçte bulunmaktır.	Başarılı başarısız oyuncu; iyi veya kötü oyun-oyuncu-yönetmen vardır.
Gönüllülük esastır.	Gönüllü olmanın yanında ticari yanı da bulunur.
Herkese yöneliktir.	Profesyonellik ve hazırlık gerektirir.

Dekor-kostüm gerekmez. İhtiyaç ve imkânlarla göre araç-gereç kullanılır.	Dekor-kostüm önemlidir. Ayrı bir uzmanlık gerektirir. Bazı tiyatro oyunlarında diyaloglar(içerik) dekor ve kostümden daha önemlidir. Olmayabilir.
Sürecin sonunda değerlendirme vardır. Değerlendirme sonucuna göre dönüt-düzeltilme yapılır.	Değerlendirme yoktur. Önemli olan metni canlandırmaktır.

Drama ve tiyatronun oyun ile olan irtibatı, oyun→tiyatro→drama şeklinde özetlenebilir. Tiyatro ve drama, oyun üzerine kuruludur. Tiyatronun dini ritüellerdeki dans ve törenlerden türediği kabul edilmektedir. Drama temeline oyunsu süreçleri almakta ve bu süreçlerde tiyatro tekniklerini kullanmaktadır. Oyundaki devinim ve diğer beceriler, dramada sosyal ve kişisel olarak üst becerilere dönüşür. Yerleşik alışkanlıklar hâlinde yaşama yön verir.

Drama ve tiyatro arasındaki ilişki çift yönlü bir gelişim içindedir. Tiyatro ile farklılıkları dramanın bir disiplin olarak gelişmesiyle artmakta, benzerlikleri de bir o kadar önemini yitirmektedir. Tiyatrodan alınan teknik ve ilkeler dramanın disipline olması ile özgün bir şekil almaktadır. Dramanın kendine has ilkeleri, türleri, kullanım alanları ve teknikleri oluşmaktadır. Bu ivme, her geçen gün insanların gereksinimlerine bağlı bir değişim ve gelişim yaşamaktadır.

#### 1.10. Drama ve Yaratıcılık

Herkes ve her koşula göre algılanışı farklı olan bir kavram olarak yaratıcılık, bireyin günlük hayatının hemen her alanında farklı ve özgün çözümler üretmesi, olay, duygu, düşünce ve istekleri diğer insanlara göre farklı ve yeni bir şekilde ifade etmesidir. Yaratıcılık için birçok tanım yapılmış ve yapılmaktadır. Türkçe Sözlükte ‘Yaratma durumu; Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık’ yaratıcılığa karşılık gelmektedir. Başka tanımlarda ise yaratıcılık; ‘Her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi.’ (San, 1979: 177) ve ‘Sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere,

uyumsuzluğa karşı duyarlı olmak, güçlüğü tanımlamak, güçlüğe çözüm aramak ve kestirimde bulunmak.’ (Özden, 1997: 108) şeklinde anlam kazanır.

Bu kavram son zamanlara kadar sahip olunan görüşün aksine bazı kişilerin doğuştan getirdiği özel bir yetenek değil, aksine iyi bir eğitim ile herkesin sahip olabileceği bir beceridir. Bu beceri, güzel sanatların sınırlarını aşmakta ancak en iyi güzel sanatlarda ve performans dayalı alanlarda(resim, müzik, tiyatro, oyun vb.) geliştirilebilmektedir. Buna rağmen yaratıcılığı geliştirmek için böyle bir sınırlama getirmek hâliyle yanlış olacaktır. Çünkü insan yaşamının her anında yaratıcı çözümlere ihtiyaç duyabilir. Yaratıcılık, boya fırçasını kullanan birisine olduğu kadar, mahkemede ve yönetim kurulunda görev yapan birisine, tuvalinde gün batımını yansıtmaya çalışan ressamı, iş adamına, mutfakta yeni bir tarif bulmaya çalışan ev hanımına, çocuğunu ödüllendirmek veya cezalandırmak isteyen babaya ve sınıfta problemlere çözüm arayan öğrenciye yaratıcı düşünme gereklidir (MacGregor, 1996).

Yaratıcı kişinin özellikleri uç noktalarda bulunan niteliklerdir. Kendi içinde tutarlı-farklı, dışarıya göre yanlış olarak algılanabilir (Yavuzer, 1989: 25-30).

TABLO 1.4.: Yaratıcı Kişinin Özellikleri		
1) Düzenliğe, karışıklığa ilgi 2) Serüvenci 3) Güçlü etki 4) Özgeci(Başkalarını Düşünen) 5) Başkalarının farkında 6) Sürekli herhangi bir şeyle meşgul 7) Gizemli olana ilgi 8) Güç işleri sevmeye 9) Dış dünyaya karşı çekingen 10)Yapıcı eleştiride bulunma 11) Cesur 12) Bilinçli ve köklü kurallara bağlı 13) Görgü kurallarına uymayan 14) Sağlık kurallarına uymayan 15) Mükemmelliğe karşı istek 16) Kararlı 17) Farklı değer hiyerarşisine sahip 18) Gayrimemnun 19) Aşırı düzenden rahatsız 20) Coşkulu, duyarlı 21) Enerjik 22) Hata bulan	23) 'Farklı' diye tanınmaktan korkmayan 24) Meraklı 25) Güzel ve iyinin alışılmışın dışında olduğu bilen 26) Yalnızlığı seven 27) İçe yönelimli 28) Çalışkan 29) Düşüncelerinde bağımsız 30) İş yeteneği eksik 31) Alışılmamış alışkanlıkları olan 32) Canı az sıkılan 33) Popüler olmayan 34) İnatçı 35) Sürekli kaygılı 36) Karmaşık fikirleri olan 37) Soru soran 38) Dış uyaranlara açık 39) Köktenci 40) Duygularını bastıramayan 41) Az konuşan 42) Kesin kararlı 43) Başlatıcı 44) Denemeler geliştiren, özgür savları olan	45) Kendi kendinin farkında 46) Kendine güvenen 47) Kendine yeterli 48) Mizah duygusuna sahip 49) Kader duygusuna sahip 50) Güzelliğe duyarlı 51) İçten davranabilen 52) Ayrıntılarla ilgilenmeyen 53) Uzak amaçlara sahip 54) Düşüncelerle oynayan 55) Karşı fikirlere sahip 56) Değişken mizaçlı 57) Her alanda kendini yetiştiren 58) Utangaç 59) Bazen ilkel, kültürsüz 60) Sade 61) Görsel algısı güçlü 62) Çeşitliliğe değer veren 63) Riske girmeye istekli 64) Bazen kendi dünyasına çekilen
Başkalarına Karşı Tutumları	Kendine Karşı Tutumu	Diğer Özellikleri
1) Katılımcı olmayan 2) Çok az yakın dostu olan 3) Bağımsız 4) Başat 5) Girişken, cesur, atılgan 6) Kişilerarası ilişkiye çok az ilgili 7) Aileden bağımsız 8) Baskı altında bağımsız yargılama yeteneği İşinde; 1) Dayanıklılı 2) Kuşkucu 3) Elemanlarla oynayabilme 4) Açık, eleştirici 5) Düşünce, zihinsel işlemleri kişilere tercih (...)	1) İçine dönük, ben merkezci, kaygılı 2) Yeni deneyimlere açık 3) Kendi kendinin farkında 4) İçsel olgunluk 5) Büyük bir ego ve karakter gücü 6) Heyecana bağlı aşırı tepki düşük tutarlılık 7) Kendi kabule az istekli	1)Kendiliğinden ve rahat 2)İnatçı 3)Özgün 4)Serüvenci 5)Kolayca kıskırılabilir ve kızdırılabilir 6)Tekrarlı davranışları olan 7)Düşünmeden harekete geçen 8) Karmaşık bir kişiliği olan bireyler.

Araştırmalara göre belirlenen yaratıcı kişilik özelliklerinin hepsi bir kişide görülemez. Ancak bu özelliklerden bazılarının sahip olmaları gerekir. Torrance,

Stein, Barron, MacKinnon, Gough Haafele gibi araştırmacılar yaratıcılık özellikleri üzerinde önemle durmuşlardır.

Bireyin yaratıcılığını olumsuz etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır.

a) Sosyal-kültürel engeller: Toplumsal değerler bir kültürden diğerine değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklediği gibi bazıları da engellemektedir. Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, çok oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi kültürel engellere örnek olabilir.

b) Duygusal engeller: Utangaçlık, aptal yerine koyulma korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştirme bu gruba girer.

c) Algılama engelleri: Adetler, problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir. Bunlara aşağıdaki engel de eklenebilir.

d) Öğrenilen engeller: Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenek engellerini kapsamaktadır.

e) Uygulanan program engelleri: Kalıplaşmış konular yığını olan ve belli süre içinde tamamlanılması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir(...) (Coon, 1983; Rıza 1999: 20).

Belirtildiği üzere yaratıcılık iyi bir eğitimle herkesin sahip olabileceği bir yetenektir. Her insan doğuştan yaratıcılığa sahiptir. Önemli olan bu yeteneğin hangi alanda daha etkili kullanılabildiğini de dikkate alarak keşfedilmesidir. Eğitim ortamlarında bireye sunulan eğitimin kalitesi ve çocuğa göreliliği arttıkça yaratıcılık da artar. İlk, orta ve yüksek öğrenim seviyelerinde eğitimin şekli farklı olacağından yaratıcılığı da farklı etkileyecektir. İlk kademe de görülen olumlu etki ilerleyen diğer örgün eğitim ortamlarında olumsuz etkiye dönüşebilmektedir.

Ancak yaratıcılığın geliştirilmesinde en önemli eğitim dönemleri ilk ve orta öğrenimdir. Bu öğrenim aşamalarında öğrenciye sunulan ders içeriği ve yöntemi çok önemlidir. Okullarda akıl ve mantığın öne çıkarılması salt doğruya yöneltme olarak algılanmamalıdır. Aksi takdirde yanılma ve başarısızlık hep olumsuz algılanabilir. Yaratıcı kişiler başarısızlıklarından da olumlu ve özgün çözümler üretebilir. “Çocuğun yaratıcı düşünceyi üretebilmesi için dış uyarılara

açık ve alıcı olmakla birlikte duygu, istek, hayal gücü ve iç tepkilerinin de bilincinde olması gerekir. Kuşkusuz, algıların bilincine varan çocuk, bunları çok çeşitli biçimde yansıtmakta ve dile getirmekte güçlük çekmez” (Ulçay, 1985: 101). Öğretim programlarında ve süreç içerisinde bu ilkelerin dikkate alınması yaratıcı düşünmeyi ortaya çıkarmanın anahtarıdır.

“Genel öğretim sistemleri yakınsak düşünüşü geliştirmeye eğilimlidir, ıraksak(sınırlı, tek bir doğruya yönelik) düşünüş biçimlerini, yani yaratıcı düşünme biçimlerini geriletmektedir. Tüm sınav ve testler yakınsak düşünmenin geliştirilmesini değerlendirme eğiliminde olup, yaratıcılığın değerlendirmesini ihmal etmektedirler.” (Vexilard, 1968: 108-122; San, 1977: 14) Yaratıcılığın bugüne kadar ihmalî ilköğretim ve ortaöğretimdeki yeni programlardaki anlayışla aşılmaya çalışılmaktadır. Özellikle ilköğretim, çocukların yaratıcılıklarının keşfi için kritik bir dönemdir. Bu dönem yaratıcılıklarını her derste rahatça ifade etmeleri için ders programlarında bireysel etkinlikler yazılı ve sözlü çalışmalar bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Türkçe Öğretimi Ders Programı’nda (2006) çocukların hayal güçlerini ve kendilerini özgürce ifade etmelerini teşvik edici etkinlikler bulunmaktadır. Ancak bu, çocukların yaratıcı bir şekilde kendilerini ifade etmeleri için yeterli değildir. Ders süreçlerinde öğretmenlerin konu ve sınıfa göre seçtikleri yöntem ve teknikler yaratıcılığı ortaya çıkarmada etkili olacaktır. Türkçe derslerinde etkin bir yöntem olarak dramanın doğasında bulunan iki temel kavramdan(kendiliğindenlik ve yaratıcılık) biri yaratıcılıktır. Drama sürecinde özel bir etki olmaksızın eyleme katılan çocuk yaratıcılığını da sürece katmak zorundadır. Ancak bunu zorla değil gönüllü bir şekilde yapmakta ve asla çekinmemektedir. Dramanın daha önce sıraladığımız ilkelerinin hemen hepsi yaratıcı düşünmeyi açığa çıkartmayı da amaç edinmektedir. Dramada gönüllü bir doğaçlama canlandırmaya veya sunuma katılmak ancak yaratıcı çözümlerle mümkün olabilmektedir. Drama birçok tekniğinde(rol kartları, sıcak sandalye, bilinç koridoru vb.) katılımcı, yaratıcı yeteneği kullanır, oyuna kendinden bir şeyler katarak müdahil olur. Yaratıcılığı geliştirmenin en iyi yolu sanat eğitimi, oyun ve performansa dayalı eylemlerdir. Bunların hepsi dramada fazlasıyla bulunmaktadır. Drama ile yaratıcılığın iç içe

yapısını Torrance'ın belirlediği yaratıcılığı geliştirme koşul/ilkelere ışığında değerlendirmek yerinde olacaktır. Belirlenen bu koşullar yaratıcılığı geliştiren öğrenme ortamının özelliklerini yansıtmaktadır (Yavuzer, 1989: 42).

Drama eylemi, birçok açıdan hem yaratıcılığı geliştirmekte hem de ona ihtiyaç duymaktadır.

Tablo 1.5. : Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmek İçin Drama Yönteminin Getirileri

Yaratıcılığı Geliştirmenin İlkeleri	Drama Yönteminin Getirileri
Yaratıcı düşünceyi değerlendirme.	Drama eyleminde hem süreç içerisinde hem de sürecin sonunda dönüt-düzeltilme için değerlendirme yapılır. Drama etkinliğinde hem birey kendini hem de grubun değerlendirilmesi için sorumluluk alır. Eğitim ortamlarında yaratıcılığı değerlendirme becerisinin kazandırılması eğitiminin önyargılı olmamasına bağlıdır. Drama öğretmeni grubun rehberi konumunda onların özellik ve isteklerine göre süreci yönlendirdiği için yaratıcı eylemleri değerlendirmelerini de rahatlıkla isteyebilir.
Uyaranlara karşı duyarlılığın arttırılması	Drama eyleminde katılımcı/öğrenci çevresindeki nesne ve kişilerle barışık, adeta bütünleşmelidir. Drama eyleminde etrafındaki bütün uyarıları dikkate alarak kendiliğinden ifadeleri ile eyleme katılabilir. Dramanın çocuğa bu beceriyi kazandırması öğrenmede başarıyı ister istemez artıracak ve yaratıcı düşünme alışkanlığı yerleşecektir.
Nesne ve düşünceleri etkili kullanmaya teşvik	Drama ister kendine has platformunda ister sınıfta yapılsın. Özel dekor, araç-gereç ve kostüme ihtiyaç duymaz. Çünkü dramanın araç-gereçleri dram sanatındaki sınırlılığı aşmaktadır. Dramanın özündeki yaratıcılık ve hayal gücü katılımcının özgünlüğüne göre herhangi bir nesne veya düşünceyi yepyeni çok farklı bir nesne veya tez hâline getirebilir. Hem düşüncelerle hem de nesnelere hayal gücünün, yaratıcılığın sınırlarını zorlayan icatlar sunulur.

Düşünceleri sistemli bir muhasebeden geçirme	Düşünceleri sistematik bir şekilde devamlı geçerlilik süzgecinden geçirme çocukların nesnelere ve kişilere karşı olan merakını değerlendirip bunu yaratıcı alışkanlığa dönüştürmeyi amaçlar. Dramada eylem bir tedavi cihazı gibi süreçte girdileri iyi-kötü şeklinde ayırma tabi tutmaz. Ama süreç içinde grubunda şekillendirmesi ile kötü-olumsuz davranış veya düşünce iyi-olumlu bir şekilde dramadan ürün olarak çıkar.
Yeni ve farklı olana hoşgörü	Drama sürecinde iyi veya kötü; yararlı veya diğer şekillerde tüm yeni ve özgün fikir, eylem, nesnelere bir ürün olarak kabul edilir. Faydaya dönüştürülür.
Basmakalıp görüş ve zorlamalardan kaçınma	Drama asla aynı anı, aynı durumu yaşatmayan (belki eksiklik belki de büyük bir zenginlik) bir eylemler bütünüdür. Yenileşen, dönüştüren ve değişenden yana bir süreçtir drama. Kalıplaşmış görüşler asla bu eylemin içinde bulunamaz. Bulunursa kendiliğindenlik ve hayal gücü kullanılamaz.
Yaratıcılığa gereksinim	Drama bir sanat olarak veya yöntem olarak hayal gücünün sürdürdüğü ve yaratıcılığın yenilediği bir çizgide ilerler. Bu sürecin içindeki her katılımcı ister istemez diğerlerine göre yeni ve farklı keşfedecek ve gereksinim duyacaktır.
Aktif ve sakin olma	Drama performansa dayalı bir estetik eylemdir. Eylem olarak drama süreci hem bedenen hem de zihnen bireyden aktiflik ve sakin düşünmeyi ister.
Deneme olanakları	Drama gerçekliğin ve yaşanmışlığın deneyidir. Üzerinde istenildiği kadar değişiklik ve yenileme yapılabilir. Yaşamda gerekli olan bilgi, beceri ve davranışların en uygununu bulmak için kolayca deneme imkânı sağlar. Yaşanılır. Biter. Acılar sevince, mutluluklar kedere dönüştürülebilir. Katılımcı her durumun bir nevi provasını yapmış olur.
İsteğe bağlı öğrenme ve değerlendirme	Drama yöntemi ile öğrenilenleri öğrenen isteyerek değerlendirerek kabullenir. Öğrendiklerini deneme fırsatını da elde eder. Bu şekilde yapılan etkinliklerde daha

	istekli olur. Öğrenenin daha istekli etkinliğe katılımı sürecin devamı için bir teşviktir.
Çatışma- tedirginlik yaratma	Drama eyleminde grup bir sorunla ilgili çatışma ile öğrenmeye başlar. Belirlenen oyun planına, liderin katılımına veya katılımcıların/öğrencilerin doğaçlamalarına göre çözüme ulaşılır. Süreçte öğrenen davranışları ve gözlemleri ile çözüme gider. Yaratıcılık ve hayal gücü bu açıdan drama eyleminin sona ulaşmasının anahtarıdır.
Yaratıcı havanın egemenliği	Yaratıcılık ve hayal gücü işe koşulmadan bir drama eylemi gerçekleşemez.
Yaratıcı düşünmenin değerini algılama	Drama sürecinde hayal gücünü veya yaratıcılığını ortaya çıkartan öğrenci/çocuk, eylemde yaratıcılığın önemini grup ve lider tarafından yeni doğaçlama rollerde görür. Bu şekilde yaratıcı düşünmenin önemli ve özel bir yetenek olduğunu kavrar.
Yapıcı eleştiri yeteneği geliştirilmeli	Drama eylemine katılan öğrenci/çocukların kendilerini çeşitli alanlarda ilgilerine göre geliştirmeleri, etkinliklerle ve etkinliklerde çözümleri için performans gösterilen problemlerle sağlanabilir. Bu şekilde bir sorun veya konu için çözüm önerileri üretme, araştırma yapma ve ilişki kurma çocuklarda değerlendirme dolayısıyla eleştirel bakışı geliştirecektir.
Yeniliklere, farklılıklara, değişimlere açık öğretmen	Drama sürecinde grubu yönlendiren yeri geldiğinde teknik gereği rol alan ve rol değiştiren, çıkış noktalarını sunan, görevlendiren, grup üyelerinin özelliklerine değer veren, saygılı, yeniliklerin peşinde süreci sürükleyen bir öğretmen ancak eylemi üstlenebilir. Drama öğretmeni sahip olduğu açık görüş ve eleştirel dikkati grup üyelerine de hissettirmelidir.
Elde edilen sonuçları destekleme	Drama sürecinde iyi-kötü; doğru-yanlış şeklinde bir değerlendirme olmadığı için sürecin bütününde sergilenen davranış, yanıt ve ifadeler eyleme katılım açısından değerlendirilir. Sonuçta grubun uygun gördüğü doğruya ulaşılır.

“Eğitimde drama; katılımcılara hem çalışma ortamında hem de özel yaşamda, yalnızken ya da başkalarıyla ilişkide iken, ilişkileri ve sorunları anlamak, değerlendirmek, yorumlayabilmek, sorgulayabilmek, gereken tutum ve davranışları ortaya koyabilmek için yaratıcılıklarını olabildiğince kullanmalarını sağlayan bir öğrenme yöntemidir.” (Tobdal, 2004: 55). Bu yöntem yaratıcılığı temele almakta, yaratıcılığı hem geliştirici hem de kullandırıcı bir rol üstlenmektedir.

### 1.11. Drama ve Çocuk Gelişimi

Çocuğun büyüüp hayata atılması çok yönlü bir gelişimi gerektirir. Çocuk zihinsel, beden-psikomotor ya da fiziksel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi açılarından hayata hazırlanmalıdır. Drama sürecinde, çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen bir etkileşim söz konusudur. Çocukların günlük yaşamlarında bir kişiyi, ses veya objeyi taklit etme; doğaçlama bir şekilde canlandırmalar yapma ve oyun ile kendini ifade etme bulunmaktadır. Ancak çocuğun günlük yaşamındaki doğaçlama yaşam durumlarına göre drama sürecindeki fark, öğretilmek istenen bilgi veya kazandırılmak istenen beceriye yönelik canlandırma ve oyunların araç olarak kullanılması ve sonucun değerlendirilmesidir. “Çocuk aktif olarak konunun içine girdiğindeki amacı, kendi yöntemleri ile ayrıntıları araştırmak ve sonuca ulaşmaktadır. Böylece, çocuk yaşadığı dünyayı gözlemleme, araştırma ve keşfetme şansına sahip olmaktadır. Çocuğun bir şeyi öğrenmesi, öğrendiği şeyi unutmayıp günlük yaşamına uyarlayabilmesi için bir nedene, yani gerekliliğe ihtiyacı vardır. İşte bu gerekliliği öğretmen drama aracılığı ile yaratmaktadır.”(Gönen ve Dalkılıç, 2003: 61).

Drama çocuğun zihinsel, fiziksel-ritmik ve özellikle dil gelişiminde önemli bir katkı sağlar.

#### 1.11.1. Zihinsel gelişim ve drama

Çocuk, birtakım soyut süreçlerle zihinsel gelişimini(düşünce, kavramları öğrenerek ve kullanarak) gerçekleştirir. Düşünme, yorum yapma, çözüm üretme, analiz-sentez, yaratıcı düşünce, hayal gücünün farkına varma gibi beceriler çocuğun zihinsel gelişimi için önemli aşamalardır. Bu beceriler, çocuğun

psikolojik anlamda ve sosyal alanda bir birey olarak kendini gerçekleştirmesinde gereklidir. Bu becerilerin çocukluk döneminde kazanılıp davranışa dönüştürülmemesi hâlinde bireyin kişiliğinde önemli psikolojik ve sosyal problemler ortaya çıkabilir. Çocukluk döneminde zihinsel gelişim üzerindeki oyunların önemi çok büyüktür. Oyun çocuk için gerçek bir uğraştır. Dikkatli izlenirse, oyun oynarken çocukların kendilerini oyuna kaptırdıkları, ciddi bir şekilde oyuna motive oldukları görülebilir. Düşünürler, planlar yaparlar. Bedenleri kadar, zihinleri de yorulmaktadır ve bu zevkli atmosfer içinde zihinsel gelişime yönelik birçok kavramı da oyunla öğrenirler (Dönmez, 1988). Chaille (1978) ve Greenfield-Smith (1976)'e göre, çocuk oyunları ve zihinsel gelişimleri arasında birbirine paralel bir ilişki vardır. Ancak çocukların zihinsel gelişimi için oyunlarında herhangi bir zorlama olmaksızın, özgürce hareket etmeleri, objelerle ilgili araştırma yapmaları ve sonuçlar üretmeleri gerekir. Bu nedenle çocuklara araştırma duygusunu tadacakları oyunlar sunulmalıdır. Oyun ve doğaçlamayı esas alarak bireyin hedeflenen içeriği ifade etmesi ile drama da çocuğun zihinsel gelişiminde faydalı bir yöntemdir.

Drama sürecini özgün kılan iki önemli faktör hayal gücü ve yaratıcılıktır. Hayal gücü ve yaratıcılık yeteneğinin çocuğa kazandırılması ise, çocuğun zihinsel gelişimi için büyük bir aşama olarak kabul edilebilir. Drama yöntemi bu açıdan çocuğun zihinsel gelişiminde etkilidir. Çocuk etrafında gördüklerinden yola çıkarak yeni ve farklı, olağanüstü şeyleri hayal eder. Hayal ederken yaratıcılığıyla onlara şekil verir. Hayal gücü ve yaratıcılık çocuğun düşünme kabiliyetinin ve olay, durum ve kavramları analiz-sentez-değerlendirme süzgecinden geçirerek sonuca ulaşmalarında önemli yardımcılarıdır. Bu iki zihinsel beceri drama sürecinde yaparak-yaşayarak olaylar, durumlar ve sorunlar karşısında alınan tavırla kazanılır. “Yaratıcı drama çocuklara sunulanın ötesini göstererek hayal güçlerinin ve buna bağlı olarak yaratıcılıklarının gelişmesine olanak tanır. Yaratıcılık hem bilişsel hem de duygusal hayatta çocuğun ihtiyaç duyacağı bir yetenektir. Yaratıcılık ürün ve süreç açısından düşünüldüğünde farklı şekillerde tanımlanabilir. Süreç için tanımlandığında yeni bir fikir, yeni bir bakış açısı, farklı bir görüş, orijinal bir fikir, ya da fikirler arasında yeni bir ilişki olarak

düşünülebilir. Ürün olarak tanımlandığında ise yaratıcılık, yeni bir şey icat etmek, sanatsal olarak yeni şeyler tasarımılamak olarak görülebilir. Çalışmalarına yaratıcı bir şekilde yaklaşan bireylerin daha çok şey öğrendikleri ve çalışmalarını daha verimli bir şekilde sürdürdükleri görülmüştür (McCaslin, 1990).

Hayal gücü, zihinde canlandırarak çocuklara yeni dünyaların kapılarını açar. Dramadaki gerçekçi yön bu kapıyı açık tutar. Yani drama hayal gücü ile girilen dünyayı gerçek dünya ile birbirine bağlar.

#### 1.11.2. Bedensel-psikomotor gelişim ve drama

Çocuğun bedensel(fiziki) gelişiminde kas gelişimi önemlidir. Kasların büyük ve küçük olanlarının gelişimi çocuğun hareketlerine bağlıdır. Çocuk erken yaşta çok yüksek enerji ve kas gücü gerektiren hareketleri yapamaz. Bu motor gelişimin ileriki safhalarında olabilir. Büyük (baş, gövde, kol, bacak) ve küçük (el, ayak) kasların gelişimi kaslar arasındaki koordinasyonla sağlanır. Motor gelişimi sağlayan beceriler çocukların oyunlarında gizlidir. Oyunlar çocukların büyük ve küçük kasların ritmik ve orantıları hareketini sağlayarak bedensel-motor gelişimi sağlamada yararlıdır. Drama sürecinde de çocuk yaparak-oyunayarak etkileşime girer. Gördüğü ve yaşadığı olayları ve rolleri canlandırır. Canlandığı olay ve rollerin sıkıntı, tereddüt, sevinç, üzüntü, korkularını, özlemlerini el ve vücut hareketleri ile ifade eder. Böylece bedeni ile duygu, düşünce ve hayallerini anlatır. Drama sürecinde bulunan çocuk, yaptığı hareketlerle bedenini çalıştırır, eğitir. Yaşamında kendisine gerekli davranış ve hareketlerin provasını yapmış olur.

Drama eylemindeki yaratıcı etkinlikler hareketler, mimikler, danslar, ritimler, hoplamlar, sıçramalar çocuğun duygu ve düşünce dünyasında yarattığı gerçekliğin ifadesidir. Drama oyun oynama ile bu imkânı çocuğa tanır. Hareketleri kullanarak yapılan bu etkinlikler motor becerilerin aktif bir şekilde kullanımını çocuğa kazandırır. Kasların koordinasyonunu, fonksiyonlarının gelişmesini ve kasılmanın dolaşımının düzenlenmesine yardımcı olur. Drama sürecinde çocuğun motor gelişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için başlangıçta ısınmak için ritim-denge oyunları ve egzersizler uygulanır. Ayrıca

rahatlama aşamasında da drama süreci oyunlarla, hareketlerle sonlanır. Canlandırmalarda vücudun bir ifade ve yorum aracı olarak kullanılması dramının çocuğun bedensel ve motor gelişimine verdiği önemi gösterir. Drama çocuğun beden sağlığını koruyan ve geliştiren bir eylemi içinde yaşatır.

### 1.11.3. Sosyal gelişim ve drama

Drama çocuk için bir ifade vasıtasıdır. Kendini ifade etmek, ifade edilecek bir diğer şeyi ve bireyi/alıcıyı gerektirir. Bu da bir sosyal etkileşimi doğurur. Drama, kendi doğasında sosyal bir etkileşimi barındırır. Grup etkinliğine dayanan drama süreci bu özelliği ile bir sosyal etkileşim aracı ve hazırlayıcısıdır. Eğitim çocuğun yakın ve uzak çevresinde olup bitenleri ona öğretmeyi içinde bulunduğu toplumun maddi ve manevi değerlerini, diğer bir deyişle kültürel yapısını kazandırmayı da amaçlar. Eğitimin güttüğü bu amaç drama sürecinde çocuğa rahatlıkla kazandırılabilir. Çocuk drama sürecinde saygı, sevgi, özlem, sıkıntı, üzüntü, sevinç, gurur, sorumluluk, görev, anlayış ve diğer sosyal değerleri yaşamın provası ile kazanır. Çocuklar drama sürecinde “doğaçlamaları aracılığıyla yarattıkları yetişkinleri en açık biçimde herkesin anlayabileceği bir dil ile sergilerler. İlk kademe öğrencileri doğaçlama ile olmak istedikleri anne ve baba olurlar. Hedef kitle farklı sosyoekonomik şartlara sahip olabilir. Aile ve sosyal çevre-ilişkilerden kaynaklanan sıkıntılarını ve isteklerini dile getirmeleri için en rahat yol dramadır. Bu araç onlara beden dilini, zengin dil özelliklerini bir uzman gibi keşfetmelerini ve kullanabilmelerini sağlar. Çocukların oynadıkları-yarattıkları roller onların psikolojik durumları yanında yetişkinlerin psikolojik ve sosyolojik durumları hakkında da bilimsel veriler sunar.” (Stewig, 1972: 13). Duyguların rahatça ifade edilebilmesi duygusal gelişimi; düşüncenin özgür bırakılması ve fikir yürütme de bilişsel gelişimi destekler.

Drama yöntemi ile öğrenciye sunulan kazanma ve elde etme gerekliliği dramının yapısında yer alan hayatîlikle kolaylaşır ve çocuk için zevk alabileceği bir hâl alır. Bilgi ve becerileri öğrenmek kadar oynamak ve eğlenmek; hareketleri ile kendini ve çevresini keşfetmek de çocuk için büyük bir ihtiyaçtır. Bir kez yaşanabilen ve bir daha tekrarlanması mümkün olmayan anlar, durumlar drama

atölyesinde belli ısınma, dikkati toplama ve rahatlama tekniklerinden sonra bütün grubun katılımıyla yeniden yaratılır. Yaratılan durum üzerinde tartışılır, değerlendirilir ve istenirse yeniden oynanır. Bu ortamda öğrenmenin bilişsel yanları kadar duyuşsal ve devinişsel yanları da etkindir. Birey grupla çalışmasının ve grup içinde ayrı bir birey olmasının, başkasının rolüne girme, öyleymiş gibi yapma yoluyla kendini ifade etmenin hazzını yaşar (Okvuran, 1995: 185-194). Dramadaki en büyük özellik bireyin *-miş gibi yapmanın* hazzına vararak hayatı yeniden tadabilmesidir. Böylece doğru ile yanlış, iç muhasebe sonucunda rahatlıkla görülecektir. Gerek hazırlıklı gerekse yaratıcı drama, özünde yaşamın da özetini taşır. Yaşamı özetlerken en önemli detayları ayıklayarak adeta yaşamın felsefesini açığa çıkartır. Bu süreçte(dramada) insan her tür insanın gözüyle hayattaki yerini kavrar, kendini geliştirir, deneyim kazanır, toplum içinde örgün ve yaygın öğrenme süreçlerinde aktifleşir, kendini her koşulda rahatça ve doğru şekilde ifade edebilir, davranışlarında yaratıcı olur, yaşamı ve anlamını çok yönlü algılar, araştırma, problem çözme isteği veya dürtüsü gelişir, merakı ve öğrenme isteği artar. Bu şekilde birey sağlıklı bir şekilde sosyalleşir.

Çocuk drama eyleminde yer aldığında sosyal etkileşimin de içindedir. Canlandırdığı rolle, diğer grup arkadaşlarıyla ve kendisiyle etkileşim ve paylaşım içindedir. Bunu isteyerek yapar. Çocuk drama sürecinde kendine güvenir. Bu güvenle içindekini dışarı, dışarıdakini içinde özümseyerek kullanır. İçine kapanıklık, utangaçlık, hoşgörüsüzlük, bencillik, sorumsuzluk gibi sosyal eksiklikler de bu yöntemin içinde eritilir, yeniden doğru ve kabul edilebilir değerlere dönüştürülür. Çocuklar bu süreçte günün gereklerini gözlemler; sosyal olaylarla ilgilenir çözüm yolları arar; kendi kültürlerine hem içeriden hem diğer kültürlerin penceresinden bakabilirler. “İşbirliği ile gerçekleştirilen bir deneyim havuzu içinde çocuk-geç-yaşlı tüm insanlar birbirlerinin becerilerinin gelişimlerini görmek ve desteklemek için kendilerini ifade eder, sorar ve cevaplarlar. Fikirlerini rollerle, hayallerle paylaşırlar. Birey bu sosyal kaynağa hâkim olduğunda yazılı ve sözlü olarak hem ifade hem de dinleme ve anlamada cevabı kolayca bulur. Sanat temeli üzerinde bireyler drama ile yazma eylemlerinde empatiyi, farklı koşullardaki değişimi, açıklığı, somutluğu

kavrayabilir. Öğrenciler, sosyal ve kolektif yanıtlar vermeyi severler. Bu şekilde sürecin sıkıcı havasını üzerlerinden atarlar, isteklenirler. Drama yöntemi ile yazma faaliyetlerinde doğaçlama aksiyonlarla, rollerle, sözlü işaretlerle anlatımındaki küçük ayrımları yazma eyleminde hissettirir. Jestleri ve mimikleri ile yazma eyleminin içeriğini somutlaştırır. Zenginleştirir.” (Neelands, 2004: 31). Tüm bu becerilerin kazanımı çocuğun topluma hem bireysel katılımı hem de sosyal uyumunu beraberinde getirir. Drama çocuğa sosyal değerleri kazandırarak zengin bir kültürel bilinç de kazandırabilir.

#### 1.11.4. Dil gelişimi ve drama

Çocuğun dil gelişimi, dil becerilerini kazanmayı gerektirir. Çocuğun iletişime geçebilmesini sağlayan becerilerin kazanılması çocuğun diğer gelişim alanlarını da ilgilendirir. “Çocukların dil gelişimi ile ilgili araştırmalar 1960’larda başladı. Ancak ilk linguistler dil öğretiminde drama kullanımı ile ilgilenmediler. Buna karşın Hourd (1949), Britton (1972), Dixon (1975), Rosen (1973), ve Moffett (1968) gibi bir kısım linguist ve pedagog dramanın dil sınıflarında kullanımı ile ilgilenmişlerdir. Örneğin Moffet’in görüşüne göre drama ve konuşma, çocukların dil yeterlilikleri programlarının merkezinde yer almalıydı.” (Ronke, 2005: 31, 52).

Dil gelişimi, anlama ve anlatma gibi süreçlerde gerçekleşir. Çocuk anne karnında iken dış dünyayla iletişim kurmaya başlar. Dışarıdan gelen sesleri algılar. Doğduktan sonraki dönemde ana dilini annesi ve diğer yakın çevresinden öğrenir. Dil gelişiminin ilk aşaması ana dilinin fark edilmesidir. Dil gelişimi, dışarıdan gelen seslerin algılama, sözlü iletişim kurma, yazılı ifade ve beden dilini kullanma ile gelişir. Bu gelişim okul döneminde de devam eder. Duygu ve düşüncelerin açık ve net bir şekilde ifade edilebilmesi dil gelişiminin sağlıklı olduğunun işaretidir. Dil gelişiminin okul çağlarında başarılı olması çocukların doğal yaşam alanından kopmadan öğretimin yapılması ile gerçekleşir. Çocuğun yaşadığı doğal ortamlar oyunlardır. Oyunlara benzeyen, oyunları kullanan planlı ve eğitici etkinlikler karşımıza dramayı çıkarır. Okul çağında, öğretimde doğal ortamı sağlayacak tek yöntem dramadır. Drama çocuğa doğal ortamda öğrenmeyi

ve yaşamın provasını yapabilmeyi sunar. Drama çocuk için hazırlık aşamasıdır. Canlandırılan olay ve rolde beden dili ve sözlü anlatım çocuğa anlama ve anlatma yeterliliği kazandırır. Buna ek olarak drama sürecinde çocuk gözleyerek/izleyerek çeşitli iletişim yollarını da görür. Tecrübe eder. Dil gelişiminin somut olarak ortaya çıktığı yer iletişimdir. Çocuğun iletişimdeki başarısı dil gelişimindeki başarıyla açıklanabilir. Bu nedenle iletişime yönelik dil becerileri çocuğa öğretilmelidir. Drama, yaşayarak öğrettiği için dil gelişimini de iletişim temelli olarak destekler.

Çocuğun diğer bireylerle iletişiminde sıkılğan davranması drama sürecindeki özgürlük ile giderilebilir. Dramatik oyunlarda iyi-kötü/doğru-yanlış gibi eleştiriler olmadığından çocuk kendini rahat hisseder. “Drama etkinlikleri dil öğretmek için yapılandırılmış sınıflarda kişisel materyalleri oluşturma ve kullanma için fırsatlar sağlayan eylemlerdir. Bu etkinlikler herkesin mimik, taklit ve kişisel jestleri aracılığıyla kendini ifade etmesinde doğal yetenekleri hedef alır. Bu hedef, ayrıca öğrencilerin hayal gücü, hafıza ve hayatın değişik dönemleri ve acil durumlar için deneyim de kazandırır... Böylece her öğrenci sınıfta farklı bir yaşam, farklı bir deneyim elde eder... Pasif dinleyiciler karşısındaki oyunların mesajını tam olarak ortaya çıkaramayız. Soğuk, içine kapanıklık-çekingenlik için kısa diyaloglar ve kısa skeçlerle, dikkat çekmek için bazı ürünler ya da dil uygulamaları dramatize edilebilir. Ezberlenmiş sözcükler, diğerlerinin sözcükleri, konuşmacının, oyuncunun ağzında küllerinden dirilir.” (Maley ve Duff, 1994: 152).

Temel dil becerilerinin (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) gelişmesi kullanılacak kelime zenginliğine bağlıdır. Çocuğun/bireyin kelime hazinesi zenginleştikçe dil becerilerini kullanması ve kendini ifade etmesi de zenginleşir. Yeni kelimeler öğrendikçe de duygu ve düşüncelerini daha anlamlı ve kapsamlı biçimde ifade etmeleri kolaylaşır. Çocuklar öğrendikleri ve hoşlandıkları kelime ve cümleleri sık sık tekrarlarlar (Gargiul ve diğerleri, 1992; Dyson, 1990). Yeni kelimeler çocuk için yeni düşünce ve hayaller demektir. Sorulacak yeni bir soru demektir. Çocuklar eğlenerek öğrenirlerse yeni cümleleri, adları, ünlemleri ve sıfatları tekrar etmekten büyük zevk alırlar.

Dr. Lindfors, dilin kullanım amaçlarını şu şekilde belirlemiştir.

- 1) Dil, zamanla kazanılan ve insana özel bir yetidir.
- 2) Dil, gelecekte kullanılmak üzere depolanan özel örneklerin bir toplamı değil, organize bir sistemdir.
- 3) Çocuklar gerçekten bir dil öğrenmek için doğarlar.
- 4) Dildeki aktif 'yapma' eylemi, yapılandırma ve yaratma gibi iki bölüm içerir.
- 5) Dil bir amaç için kullanılır. Sosyal olgularla ilişkisi sürmektedir.
- 6) Okul dönemindeki dil egzersizleri, herhangi bir etkinliğe hazırlık için değil, doğrudan iletişim amaçlı olarak yapılır (Gönen-Dalkılıç, 2003: 35).

Lindfors, çocuğun dil gelişimi ile drama arasındaki ilişkiye oyun noktasından bakmıştır. Piaget' te olduğu gibi oyun çocuğun gelişimine büyük bir yardımcıdır. Drama sürecinde çocuk yaptığı gözlem, kazandığı deneyimlerle sözlü ve bedensel iletişimini güçlendirir.

1984 yılında yapılan bir araştırma da öğrenme ortamında üç tip dilin kullanıldığı ispatlanmıştır. "1-Resmi olmayan dil 2-İfade edici dil 3-Etkileşimci dil." (Gönen ve Dalkılıç, 2003: 35). Bu dillerden en çok kullanılan resmi olmayan bilgi ve işlerin ifade edildiği dildir. Ancak dil becerilerinin ve iletişimin zenginleşip gelişmesine olanak tanıyan dil ise ifade edici ve etkileşimci dil tipleridir. Bu dil tiplerinin öğrenme ortamında en kolay şekilde öğretilmesi drama yöntemi ile sağlanabilir. Aynı durumların ve rollerin farklı şekillerde ifade edilebilmesini ancak yaparak-yaşayarak oluşturulan drama süreçleri insana verebilir.

Drama süreci ilerledikçe grup içinde kabullenilmek, dikkat çekmek için ses oyunları ve "çocukların çevresinde gördüğü diğer insanları taklit ederek, diğer çocukların oyunlarına katılarak ve başkaları ile iletişim kurarak bu becerileri gelişmeye devam eder. Bu edinim çocukların dili kullanması, sözcük, seslerin ve dil yapılarının farkındalığını kazanması ile güçlenir." (Alber ve Foil, 2003: 22). Kazanılan bu edinim sözlü ve sözsüz iletişimden ibaret olan drama sürecinin dil gelişimini nasıl yönlendirdiğini de gösterir.

Drama çalışmaları, yaratıcı/informal/hazırlıksız ya da eğitici/hazırlıklı/formal drama olsun, çocuklara konuşma, dinleme ve sözlü-sözsüz iletişim kurma gibi dili her yönüyle kullanabilme fırsatı sunabilir (Toye ve Prendiville, 2003). Bu fırsat okulda, işte ve evde bireye anlaşabilmenin hazzını tattırır.

*Dil edinimini geliştirici örnek etkinlikler:*

1) Bir sözcük ya da bir cümle seçip çocuklardan bunu hareketlerle ifade etmesini isteyebiliriz.

2)Çocukların ses ve hareketleri birleştirerek canlandırmalar yapmalarını sağlayabiliriz.

3) Çocuklarla belirli ses, sözcük ya da cümleleri farklı ritim, hız ve temaya göre ifade etmelerini isteyebiliriz.

4) Doğadaki diğer canlı ya da olayların seslerini hayal ederek taklit etmelerini isteyebiliriz.

Bu tür drama çalışmaları, çocukların sesleri ve sözcükleri kavramlarına birleştirerek yeni sözcükler türetmelerine, telaffuzlarını, şiir seslendirmelerine, hikâye ve masal anlatımlarına ve günlük konuşmalarını geliştirmelerine yardımcı olabilir (Alber ve Foil, 2003).

Drama etkinlikleri, çocukta dil gelişimi ile ilgili olarak birtakım amaçlara sahiptir. Drama dil gelişiminde belirlediği bu amaçları kendi yapısı içerisinde olağan şekilde gerçekleştirebilmektedir. Isınma, doğaçlama, rahatlama, yorum, değerlendirme safhalarında drama etkinliği çocuğun dil becerilerini kullanımına büyük bir olanak sağlar. Tekrar belirtmekte yarar var ki drama ortamında gönüllülük ve özgür davranma esastır. Birey drama süreci içinde kazandığı tüm bu becerileri aynı zamanda geliştirerek süreci devam ettirir. Yaşamında da aynı doğallıkla uygulayabilir.

## 1. 12. Bir Öğretim Yöntemi Olarak Drama

“*İşitirim, unuturum/ Görürüm, hatırlarım/ Yaparım, öğrenirim.*” şeklindeki Çin atasözü eğitimde bireyin yaparak-uygulayarak öğrenmesinin başarıya olan katkısını işaret etmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, insanların okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu, görüp işittiklerinin %50’sini; söylediklerinin %70’ini ve yapıp söylediklerinin %90’ını hatırladıklarını göstermektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994). Bireyin öğrenmesinde ne kadar çok duyu işe koyulursa öğrenme oranı da o kadar yükselir. Bu kurala uygun bir öğrenmede birey, yaşamı için gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıkları yine yaşamının provasını yaparak, canlandırarak kazanabilir. Bu da drama etkinlikleri ile mümkün olabilmektedir.

Türkçe Sözlük’te ‘*Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye*’ şeklinde anlam bulan eğitim, literatürde ‘istendik davranış değişikliği’ olarak tanım bulur. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitim bireyin davranışlarında kasıtlı bir değişikliği, gönüllülük esasıyla, bireyin kendi yaşantısı yoluyla sağlayan bir süreçtir. Ayrıca birey için kasıtlı kültürlenme işidir. Öğretim ise, bireyde hedeflenen davranış değişikliği için planlanmış süreçlerin tümüdür. Öğretim, planlı yapılan bir faaliyettir. Öğretim, öğrenmenin sağlanması ve davranışın kazanılmasına yönelik öğrenme durumları, araç-gereç ve konular için öğrenme etkinlikleri ve rehberlik gibi destekleyicileri kapsar. Bower ve Hilgard (1981) gibi eğitimbilimcilerin öğrenmenin yapısında yer aldığını savdukları bazı öğrenme ilkeleri bulunmaktadır. Bunlar:

- a) Yaşayarak Öğrenme: Öğrenci öğrenme sürecinde etkin olmalıdır. Yapararak yaşayarak öğrenme bu nedenle temel bir öğrenme ilkesidir.
- b) Kalıcılık: Özellikle becerilerin kazanılmasında ve kalıcılığın sağlanmasında tekrar önemli rol oynar.
- c) Pekiştirme: Öğrenmede doğru davranışlar pekiştirilmelidir.
- d) Motivasyon: Öğrenmede motivasyonel koşullar önemli rol oynar.

e) Problem Çözme: Öğrenilecek konu veya çözülecek problem öğrencinin problemin temel öğeleri ve bunlar arasındaki ilişkileri görebilmesi için ayrıntılı olarak yapılandırılmalıdır.

f) Basitten Karmaşığa: Öğretilecek bilgiler öğrencinin gelişim özelliklerine göre basitten karmaşığa doğru sıralanarak verilmelidir.

g) Anlayarak-Kavrayarak Öğrenme: Anlayarak, kavrayarak öğrenme ezberden daha kalıcıdır.

h) Uygulama: Öğrenci öğrenme ve yaşantılar arasındaki ilişkileri kendisi keşfeder ve öğrenciye bu ilişkileri uygulama fırsatı verilirse, öğrenme daha kalıcı olur ve genellemeler değişik alanlara transfer edilebilir.

i) Tutum: Öğrenciye öğrenme sonunda geri bildirim verilerek hatalarını ve doğrularını bilmesi öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar.

j) Motivasyon: Öğrencinin güdülenmesi ve başarılı olması için öğrenme sürecine ilişkin belirli amaçları olmalıdır.

k) Bilgi Transferi: Öğrenci yeni bilgileri öncekilerle birleştirebilmelidir.

l) Yetenek: Öğrencinin yetenekleri etkilidir.

m) Kalıtım ve Çevre: Öğrencinin gelişiminde kalıtım ve çevre faktörü dikkate alınmalıdır.

n) Kültür: Öğrenme çocuğun ait olduğu kültüre göre şekillenmelidir.

o) Kaygı: Öğrencinin kaygı düzeyi göz önünde tutularak cesaretlendirmeye, yönlendirmeye yer verilmelidir.

p) Değerler: Öğrenmede öğrencilere özgü değerlere önem verilmelidir.

r) Sınıf Ortamı: Sınıfın grup yapısı ve iş birliği atmosferi öğrenmede etkilidir (Fidan, 1985; Karadağ ve Çalışkan, 2005: 72).

Sıralanan öğrenme ilkeleri büyük oranda dramanın uygulanmasında etken olan ilkelerle benzerlik göstermektedir. Öğrenme ilkeleri dramanın doğasında var olan değerlerle örtüşmektedir.

Drama, doğal olarak bünyesinde öğrenme güdüsünü taşır. Doğal yaşamın provası içinde süreç canlandırılır ve gerekli değer ve beceriler davranışlarda somutlaşır. Drama, bu açıdan önemli bir öğrenme yol/yöntemidir. “İnsanın

bireysel ve toplumsal sorunlar üzerinde düşünmesine yardım etmenin bir yolu da dramadan geçer. Drama aracılığıyla olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilebilir. Dramada insanlar, bilgi ve yaşantıları üzerine, hayal ettikleri bir dünyayı yaratırlar.” (O’Neil ve Lambert, 1990: 11). Eğitimde drama, kalıcı ve kolay öğrenmeyi dahası eğitimin gayesi olan istendik davranış değişikliğini sağlayabilir. Ancak drama belli iç ve dış dinamiklere sahip, kendi disipliner yapı özellikleri bulunan, araç-gereç ve ortam, gönüllülük, katılım/grup hassasiyeti bulunan bir süreçtir. “Eğitici drama; önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir.” (Önder, 2004: 31-32).

Drama kavramı, yapma, uygulama, canlandırma gibi özelliklerden yola çıkarak sosyal oyunları ve tiyatro tekniklerini temele alarak eğitim sürecine yaklaşır. Burada “Öğrenmek, eylemden geçer.” (Giordan, 1998: 13) ilkesini hatırlatmak gerekir. Eğitim sürecinde drama, oyunu ve tiyatronun unsurlarını eğitim süreci açısından ele alır ve bu süreçte kullanılan bütün yaratıcı, dramatik yaklaşımları ifade eder. Bu yaklaşımla öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişimleri hedeflenir. Yaratıcı ve dramatik yaklaşım noktasında oyun ve tiyatro unsurlarına yer verilir; yani öğrencilerin empati kurabilmelerine, kişileştirmeye başvurmalarına, hayal güçlerini kullanmalarına yardımcı olacak oyunlar, rol oyunları, doğaçlama çalışmaları gibi yaratıcılığı tetikleyen unsurlar kullanılır. Bu tiyatro tekniklerinden yararlanılarak grup çalışması içinde, bireyler bir yaşantıyı, olayı, fikri, kavramı ya da davranışı, kendi deneyim ve duygularının ekseninde - ve onları yeniden gözden geçirerek- “oyunsu” ve dramatik süreçlerde yeniden anlamlandırır, canlandırır (Cottrell, 1987: 2-4). Buradan da anlaşılacağı üzere drama, tiyatro tekniklerini ve oyunu eğitim ortamında kullanarak sürecini meydana getirir. “Okullarda kavram olarak drama, bazen tiyatral eğilimleri, tiyatro teknik ve tarzları hakkında/aracılığıyla öğrenme ya da gösteri amacı içeren, bugün daha çok rol yapma ve doğaçlama drama ile temaları ve problemlerin çözümü/keşfi ile ilgilenen, grup çalışması hâlinde sosyal

gereksinimleri ve ifade becerilerini, görsel gelişimi destekleyen önemli bir yöntemdir.” (Jackson, 1996: 8).

Eğitim ve drama arasında hem ilke olarak hem de uygulamaya dayalı öğrenme açısından yakınlık vardır. Bu bağlamda eğitim ve drama arasındaki ilişkiye daha doğrusu ayrılmazlığa dikkat çekilmelidir.

Şekil 1.2.: Eğitim ve Drama İlişkisi



İşte eğitimin özü; dramanın amacı birbiriyle büyük bir yakınlık içerisinde. Bu dikkat dramanın bir eğitim yöntemi olarak önemini daha iyi açıklayacaktır “Drama insan yaşamını temele alan ve bu yaşamdaki bir sorunu, bir anı, bir düşünceyi ya da duyguyu ileten görünümdür.” (Nutku, 2001: 28). Drama, yaşamın ve insana ait öğrenilmesi gereken bilgi ve becerilerin, çözülmesi gereken sorunların görünümünün ve çözüm önerilerinin yer aldığı bir haznedir.

Çağdaş eğitim anlayışları, geleneksel öğretene/öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını ve çocuğun beyнинin *boş bir kap* olduğunu; bu kabın ağzı açık bir şekilde içinin bilgiyle doldurmasını ileri süren yanlış kanıyı çoktan bırakmıştır. Artık eğitim ortamında öğrenen/öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı kabul edilmektedir. Bu yaklaşım temelini bireye/öğrenciye önem veren romantik görüşte bulur. Öğreten, çocuğa yaşamın gereklerini işaret edip onları kötülöklere karşı haberdar eden bir rehber konumunda olmalıdır. Öğrenme doğal seyrinde gerçekleşmelidir. Frobel’e göre çocuk *çiçek açan tohum* ve öğretmen, çocuğun içinde her zaman var olan tomurcuğun çiçek açmasını sabırla bekleyen ve tohuma özenle bakan bir bahçıvan gibi olmalıdır (Bolton, 1984). Romantik eğitim anlayışında çocuk odak noktada yer alır. Çocuk için bilgiden evvel bilgiye ulaşma ve uygulanabilme kavramları dahası becerileri daha önemlidir. Günümüz eğitim

yaklaşımları, yalnızca öğretmenin sınıfta anlattıklarıyla değil öğrencinin aktif olarak sürece katıldığı bir eğitim programıyla ve bir grup içinde yürütüldüğünde dramayı doğrudan içerir. Eğitimdeki yeni yaklaşımlar, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkilerde, problem çözme sürecindeki aşamaları gerçekleştirdiği ve eleştirel düşünmeyi sağladığı için dramayı önemli görmektedir (Philbin ve Myers, 1991; Üstündağ, 1994). Dramanın eğitimde araç olarak kullanımı birçok alanda öğretimi kolaylaştırmaktadır. “Dramada çocuklar, hem hayal hem de dünya deneyimlerini kullanırlar. Bu bakımdan drama, sanat, müzik ve dansla ortak pek çok noktaya sahiptir.” (Fulford, Hutchings, Ross ve Schmitz; Küçükahmet ve diğerleri, 2001: 3). Drama, pek çok eğitim programı alanında çalışmaların gerekli bir parçasıdır (Türkçe, edebiyat, tarih, coğrafya, matematik gibi temel derslerden ekonomi, endüstri ve insan ilişkileri gibi derslere kadar).

Geleneksel eğitim ortamı, bireyi eğitim-öğretim programının merkezi dışında tutar. Birey kuramsal bilgi ve şekilleri tek yönlü, olduğu gibi ezberler. Öğrenme tam sağlanamadığı için ezberleme daha kolay gerçekleşir. ‘Ancak, bireyi merkeze alan günümüz eğitim yaklaşımı, çocukluk döneminden başlayarak çevresindekileri taklit, oyun oynama gereksinimini sona erdirmeyen *bireyi* temele alan bir yaklaşımdır. Birey merkezli eğitimin konu merkezli eğitimden farkı insanın oyunlar oynamasını ya da izlemesi ile ilgili olan bir süreç olarak görülmesidir (Bolton, 1984a: 152). Çocuk oyun oynadıkça kendini bu dünyaya ait hisseder. Böylece bu dünya ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmek ister. Bunun anahtarı da oyunlarla zenginleştirilmiş drama sürecidir. “Oyun, öğretmenin yardımcısı ve aracı durumuna getirilirse öğretim bir o kadar etkili, verimli ve kalıcı olmaktadır.” (Üstündağ, 1988: 58). Oyun oynama sadece bir eğlenme aracı olarak görülmemelidir. Okullarda oyunla öğrenme başarıyı yükselten bir teknik olarak kabul edilmelidir. Oyunla öğrenme drama sürecini tam olarak karşılamamaktadır. Ancak drama etkinliği oyunla öğrenme tekniğini içine alacak bir yapı arz eder. Okulda oynayarak öğrenme de denilecek dramatik öğrenme çocuğa programda hedeflenen kazanımları kolayca ve kalıcı bir şekilde kazandırabilir. “Toplumun önemli kurumlarından biri olan okulda, çocuklara insanlarla etkileşimde gerekli olan davranışların kazandırılması amaçlanır.

Çocuklar okula ilk başladıklarında, bilişsel ve duyuşsal olarak evlerinde öğrendiklerinden çok daha fazla bilgi edinecekleri bir ortam ile karşılaşılır.” (Verrior, 1985: 181).

Drama, eğitsel yönüyle sözlüklerde tanım bulmuştur. H. W. Nickel Tiyatro Sözlüğü’nde, eğitimde drama kavramı için ‘geniş kapsamlı bir öğrenme alanı’ deyimini kullanmakta; eğitsel dramanın niteliklerini de şöyle sıralamaktadır. *Rol yapmanın pedagojik olanaklarını kullanarak dilsel ve sosyal öğrenmeyi sağlar. Eğitsel amaçlıdır.* Bunu biraz açarsak, yaratıcı drama, bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümseme içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır. Böyle bir grup çalışması içinde ‘yaşayarak öğrenme ve bilgi edinmenin yanı sıra, sözel anlatımın gelişmesi ve toplumsallaşmanın sağlanması da baş sıralarda yer almaktadır (San, 2002: 84-85). Dramanın özünde eğiticilik yatmaktadır. Drama, öğretimde çocuğa sosyal bir grup içinde yaşayabilmeyi, sorumluluk ve görev bilinci ile hareket edebilmeyi, yaratıcı davranabilmeyi, kendi ana dili ve özel olarak yabancı dil ile ifadeyi ve eleştirel bakabilmeyi, farklı durumlarda nesnel ve mantıklı davranabilmeyi ve sayısız değer ve davranışı etkinlikler ile kazandırabilir.

“Eğitici drama; okul öncesi eğitimi, temel eğitim (ilk, orta) ve lise eğitimi sırasında temel bilgilerden ikinci dil eğitimine, kavram eğitiminden ordudaki askerlik eğitimine kadar farklı alanlarda, çeşitli ülkelerde uygulanmaktadır.” (Janzon ve Sjöberg, 1984; Önder, 2003: 31). Öğretim programlarında yer alan hedeflerle bütünleşebilen drama, dil eğitimi, fen bilimleri, sosyal çalışmalar veya güzel sanatlar gibi birçok konu alanının birleşiminde kullanılmaktadır. Mesela, tarih dersinde çocuklar İstanbul gibi bir şehrin fethini canlandırabilirler; edebiyatta *Dede Korkut Hikâyelerini*, *Binbir Gece Masalları*, fen bilgisinde kanguru faresinin hayatının bir gününü, müzikte bir halk(folk) şarkısını canlandırabilirler (Heining, 1988).

Eğitimde dramanın kullanımı eğitim ortamlarını farklı açılardan olumlu bir şekilde destekler. Eğitimin doğal süreci ile dramanın yaparak-yaşayarak

kazandırma süreci arasındaki yakınlık drama yönteminin öğretimde kullanımını uygun hâle getirir.

*Drama, eğitim ortamında öğrenciye;* iş birliği yapma, problem çözme, analiz ve sentez yapma, araştırma, tartışma yapma, duygu, düşünce, istek ve hayalleri ayrıca kendini rahatça ifade edebilme, ana dilini doğru ve düzgün şekilde kullanma, eleştirel bakabilme, hem seyirci olarak hem de oyuncu olarak iyi bir gözlemci olma, duygu ve düşüncelerini ifade ederken sözlü iletişimde beden dilini de kullanma ve doğal yaşam alanında öğrenme vb. birçok becerinin kazanılmasına imkân veren etkili bir öğretim yoludur.

Drama, belirttiğimiz bu faydalı yanları ile sınıfta öğretmenin rehberliğinde dersleri zevkli ve başarılı hâle dönüştürür. Gönüllük esasına dayanan drama uygulamaları öğrencinin isteyerek sürece katılmasını sağlayacak ve böylece kazanılması beklenen davranışlar kolayca kazanılacaktır. “Öğretmen sınıfta çocuklara bir konu anlatırken; onların hareket etmeden, sakın bir şekilde dinlemelerini ister. Fakat çocuklar biz yetişkinler gibi bir dinleyici olamazlar. Dinlemekten çok hareket etmek ve etkinliğe aktif olarak katılmak isterler. Geleneksel eğitim sistemimiz çocuğun pasif olarak dinlemesini öngörür. Oysa öğrenmenin ön koşulu duyguları harekete geçirmektir. Duyguları harekete geçirmek, bilgileri ikinci elden değil, birinci elden almakla olur. Birinci elden öğrenmenin en önemli yolu da yaparak ve yaşayarak öğrenmektir. Drama, yaparak ve yaşayarak, birinci elden öğrenme yöntemidir. Burada çocuklar etkinliğe doğrudan ve aktif olarak katılırlar. Düşüncelerini özgürce ifade ederler, gözlem yaparlar, denerler ve kendileri keşfederler. Böylesine bir yöntemle öğrenilen bilgilerin hiçbir zaman unutulmayacağı bilimsel bir gerçektir. Bu niteliğiyle drama ezberci ve dayatmacı eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir.” (Aslan, 2000: 11).

Drama bireye çok yönlü ilişkiler yumağını çözmeyi öğretir. Dünyayı ve insanları ne kadar farklı olurlarsa olsunlar net bir şekilde gözlemeyi, eleştirmeyi ve sonuca ulaşmayı; öğrendiklerini yaşamının her anında kendisine ve çevresine faydalı bir şekilde kullanmasını da drama sürecindeki yaşantı provaları bireye öğretir.

Öğretimde bir araç olarak değerlendirildiğinde drama, eğitim ortamlarında herhangi bir derste belli bir konunun daha kalıcı bir şekilde işlenebilmesi için doğal ortamda öğrenciye hedeflenen beceri ve davranışları kazandırmayı amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Drama etkinliklerinde ders ya da konu sınırlaması yoktur. Önemli olan konunun drama sürecinde canlandırılabilmesi, grubun oyuna dâhil edilebilmesidir. Öğrenci de uygulayarak-yaşayarak konuyu kavrayacak, süreç içinde belirlenen becerilere ve davranışlara sahip olacaktır. Drama yöntemi süreç temellidir. Dramada öğrencinin uygulamada doğru ya da yanlış yapması; yanlış cevap vermesi hiç önemli değildir. Önemli olan öğrencinin sürece katılımı ve diğer uygulama aşamalarında grup üyeleri ile etkileşime girmesidir. Böylece birey yanlış cevap verip; yanlış davranırsa da etkileşimde olduğu diğer grup üyelerinin yaptıkları doğru davranışı gözleyecek ve hedeflenene ulaşacaktır.

Dramayı bir öğretme aracı olarak gören öğretmen, uygulamaya dayalı bu çalışmaları çocukların diğer alanlarla ilgili kavram ve gerçeklere dayalı bilgiyi öğrenmeleri için kullanır ve çocukların gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sosyal deneyimleri kurgulayarak oynamalarını sağlar. “Drama uygulamalarında çocuklar çalışılan konuya deneysel olarak katılırlar. Çocuklar, öğretilen konuya dair bir dramatik anın içinde varsayarlar kendilerini ve böylece o konuya daha yakından ve kişiselleştirerek bakabilirler. Drama süreci öğrencilerin öğretim içeriğini veya konuyu daha derinlemesine incelemesini ve öğrenmesini sağlar. Çocuklar bir rol üstlenirler ve kendilerini tarihi veya hayali bir kişiliğin yerine koyarlar. Böylece gerçeğe fantezi yoluyla bakmayı, yüzeyde görünenin altında yatanı görmeyi öğrenirler ve bu onların farkındalıklarını geliştirir. Burada amaç oyun yapmaktan çok anlamaktır. Zaman zaman süreç içinde oyun çıkarıldığı da olur ama amaç bu değildir. Fakat açıktır ki, bu süreci kullanmada başarılı olmak için bazı temel dramatik yetilere sahip olmak gerekir. Çocuk, konsantrasyon, hayal edebilme ve vücudunu kontrol etme gibi bazı temel yetilere sahip olmalıdır ki verilen bir durumda hayali bir karakteri yaratabilsin, onun gibi konuşabilsin.” (Sağlam, 2004: 11). Eğitimde drama, öğretimi daha kalıcı hâle getirmek ve daha katılımcı bir sınıf ortamı sağlamak için kullanılır. Öğrencinin aktif olmasını isteyen çağımız

eğitim yaklaşımları (romantik görüş), drama yönteminde arzuladığı sınıf ve öğrenme ortamını bulur. Dramanın ocuğun eğitiminde yukarıda da belirttiğimiz gibi birçok faydası vardır. ocuk gelişiminde dramanın zihinsel, fiziksel, sosyal ve dil gelişiminde çocuğa farklı yollardan katkısı bilimsel olarak da kanıtlanmış bir gerçektir. Bugüne kadar eğitim ortamlarında çocuklara hedeflenen bilgi, beceri ve davranışları yaşamda kullanacakları şekilde edinme fırsatı verdiği için drama eğitimde hayat bulmuştur.

### 1. 13. Dramanın İlkeleri

Drama eyleme dayalı bir süreçtir. Bu temel yapı drama sürecinde duygu, düşünce, istek ve hayallerin szly, szszy ve hareketlerle ifade edilmesi, canlandırılmasından kaynaklanır. Drama sürecine katılan herkes devamlı bir devinim içersinde kendine zgy ifadeyi sunmak için çalışır. Drama estetik alanın, sanatın bir parçası olarak eğitimin konusu; aynı zamanda oyunla ğretimi, canlandırarak ğretimi temele alarak ğrenci merkezli bir süreç olarak da eğitimin yöntemidir. Eğitimde bir yöntem olarak dramanın bazı ilkeleri vardır. Bu ilkeler dramanın hedeflediği sürecin anahtarıdır. Bu ilkeler durağan yapıda değillerdir. şartlara göre esneyebilirler.

#### 1) evre, ortam, mekân

Drama etkinliğinin yapılacağı ortam/evre grup üyelerinin rahat edebileceği özelliklere sahip olmalıdır. Bu ortam belirli bir mekân olmayabilir. Drama her türlü ortamda uygulanabilir. Bir sınıfta, kütüphanede, müzede, holde, salonda, bahçede, parkta vb. herhangi bir yerde drama etkinliği canlandırılabilir. Ancak drama ortamının sosyal ve fiziki durumuna dikkat edilmelidir. Rahat, zgr ve huzurlu bir ortam sağlanmalıdır. Rahat ve baskısız bir sınıfta yaratıcı dramaya katılma ve iyi oyunları görme fırsatı verilen ocuk yaşamının sınırlarını genişletme olanağına kavuşur (McCaslin, 1990: 3). Sınıf bir drama ortamı olabilir. Sınıf içindeki drama etkinliği sırasında sınıfın ses düzeyine, ışığa, grup üyelerinin ve izleyici olan diğer üyelerin yerlerine ve sayılarına dikkat edilmelidir.

- 2) Grup ve grubun özellikleri
  - ✓ ilgi ve gereksinimleri
  - ✓ yaş ve gelişim düzeyleri
  - ✓ toplumsal niteliklerine dikkat edilmelidir.
- 3) Hedef ve amaç belirlenir.

4) Hedef ve amaçlara göre plan yapılır. Drama, doğasından dolayı ilk elden (süzgeçten geçmemiş) etkileşim deneyimlerine şans tanır. Çocuğa öğretilmek ve kazandırılmak istenen şeyin ne olduğunu planladıktan sonra drama aracılığı ile hayali bir dünya yaratılır ve çocuk aktif olarak sürece dâhil olunca, kendi yöntemleri ile olaya girip bu hayali dünyayı araştırarak, gözlem yaparak ve keşfederek olaya katılır (Güneysu, 1991: 84). Öğrenme faaliyetlerinde ve yaşamda hedefe ulaşabilmenin en önemli şartı düzen ve planlı hareket etmektir. Ancak drama sürecindeki plan salt kurallarla örölü bir süreci kastetmez. Kurallar oyunların doğal kurallarıdır. Planın kuralları ise liderin grubu eyleme sokmasını sağlayan bir yoldur. Drama sürecinin planlanmasında üç etken rol oynar: 1- Çocuk 2- Konu (Drama her derste kullanılabilir. Ancak bazı konuların içeriği için drama uygun olmayabilir.) 3- Lider.

5) Drama sürecindeki en önemli ilke hazırlıklı, iyi iletişim kurabilen bir lidere sahip olmaktır. Dramada gerekli olan coşkulu, iyi hazırlanmış bir liderdir (McCaslin 1990: 3). Lider drama sürecinin işe koşulmasında ve kavramın anlam kazanmasında en önemli husustur. Lider, bir drama etkinliğinin hedef ve amaca ulaşmasında, grubun kendini gerçekleştirip tam manasıyla eyleme ve etkileşime katılmasında önemli bir role sahiptir. Drama ilkeleri olarak sıraladığımız diğer ilkelerin hepsinin gerçekleşmesi liderin gerekli alan bilgisine, dramaya ilgisine, çocuklarla iletişimine ve deneyime bağlıdır.

6) Bireysel farklılıklar grup içinde ve uygulamada önemlidir. Dikkat edilmelidir.

7) Gönüllülük esastır.

8) Drama sürecinin üzerine inşa edildiği olgu oyundur. Drama oyunla, oyunu bir şekilde öğretme, kazanım sağlama ve becerilere dönüştürme eylemidir.

Drama sürecinin oyunsu bir süreç olması, oyun açısından bazı önemli noktaları da beraberinde getirir.

- a) Oyun çocuğun vazgeçilmezidir.
- b) Yaşamın provasıdır.
- c) Oyunda ilgi odağı neye ulaşılacağına çok nasıl ulaşılacağıdır.

Çocuk davranış sonuçlarından çok davranışın ortaya konmasıyla ilgilidir.

d) Oyun gerçek yaşamın kurallarından bağımsız kendine özgü kurallara sahiptir. Bu kurallar oyundan oyuna değişir.

e) Oyun çocuğun ruh âlemini(psikolojik yapısını) dış âlemle(sosyal yönüyle) birleştirme işlevine sahiptir. Çocuğu gerçek dünya ve yaşama alıştırmaktadır.

f) Oyun zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimi destekler.

g) Oyunda bir kendiliğindenlik hâkimdir. Yeri ve zamanı belli değildir.

h) Oyun bireysel ve birlikte olabilir.

i) Taklit ve canlandırma eylemleri, yerine geçme gibi durumlar söz konusudur.

j) Karakter özelliklerini doğruya ve iyiye göre kazanmasını sağlar.

k) Duygu, düşünce, hayallerini ve isteklerini; kendini rahatlıkla ifade edebilme imkânı verir.

l) Oyundaki davranışlar kişiye ve duruma göre değişiklik arz eder. Bu konuda Krosnar ve Peplmer, “Oyunda davranışlar esneklik göstermektedir. Davranışın gerek yapısında gerek bağlamında değişiklikler söz konusudur.” (Çelen, 1992) açıklamasını yapmaktadır.

m) Oyun her şeyden önce çocuk için bir eğlence düşüncesi ile eş anlamlıdır.

9) Drama etkinliği çocuğun eleştirel bakabilme, bireysel hareket edebilme, sorumluluk alma, problem çözebilme, iş birliği, yaratıcılık vb. birçok özelliklerini geliştirici bir süreçtir.

10) Başarılı ve başarısız; iyi ya da kötü gibi ayrımlar drama sürecinde bulunmaz. Drama çalışmalarında ortaya konulanlar o anda yaratılanlardır, ilk kez

vardırlar, dolayısıyla ortaya çıkan ürün ve çözümlerin doğrusu yanlış yoktur. Sonradan üzerinde tartışıldığında daha iyi yollar ortaya çıkarsa, bu yollar denenebilir. Kısaca dramada yanlış yapma korkusu egemen olmaz, olmamalıdır. Gruptaki bireyler kendilerince saptanmış olan bir genel çerçeve içinde kalırlar, ama bu çerçeve içinde birey, kendi yaratıcılığı, içselliği, önceki yaşantıları ve bilgileri ışığında, deneyim ve izlenimlerinin etkisi ve rehberliğinde alabildiğine özgündür, dolayısıyla da özgürdür. Gene birey, canlandırmalar süresinde, tiyatrodaki olduğu gibi tipler, roller ve kişilikler yaratıp bunları deneyebilir (San ve diğerleri,1990: 4).

11) Öğrencilerin değerlendirilmesinde kazanma, başarı gibi durumlar kullanılmamalıdır. Önemli olan süreçtir.

12) “İlk, en güzel, birinci, en önce” gibi kısıtlayıcı ve bazı öğrencilerin süreçten kopmasına yol açabilecek sözlü pekiştiricilerden kaçınılmalıdır.

13) Basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir çizgide etkinlik planlanmalıdır.

14) Hedefe ve konuya uygun teknikler seçilmeli ve drama etkinliği oluşturulmalıdır.

15) Drama süreci içinde ve sonunda mutlaka değerlendirme; ortak eleştiri yapılmalı gerekli aksaklıkları gidermek için fikir alışverişinde bulunulmalıdır. Bir çeşit oyun pedagojisi ile drama etkinliğindeki eksik yanları grup kendisi tamamlamalıdır.

16) Drama çalışmalarına katılımın belli bir yaş aralığı yoktur. Okul öncesi dönemden ileri yaşlara kadar herkese uygulanabilir. “Yaratıcı drama beş altı ya da daha büyük yaşta çocukların doğaçlama yaptıkları canlandırmaları tanımlamak için kullanılır ama belirli bir yaş düzeyine ait değildir. Lise ve yükseköğretim öğrencilerinin doğaçlamalarını anlatmak için de kullanılabilir.”(Mc Caslin,1990: 5).

17) Drama sürecinin eyleme dönüşmesinde etkili olan önemli bir etken etkinliğin grup için uygun olması, dikkat çekici ve grubun yaşamıyla ilgili içeriğe sahip olmasıdır.

18) Drama sürecinde tüm grubun eyleme katılması sağlanmalıdır.

19) Drama uygulamaları seyirciler için sahnelenen bir gösteri değildir. Grup üyeleri hem oyuncu hem de izleyici olabilir.

20) Drama yönteminde eylem için bir giriş yapılır. Doğaçlama gelişen sürecin önceden belirlenmiş bir sonu yoktur. Belirlenmiş ve kesin sınırları olmayan doğaçlama gelişen drama sürecinde herkes drama sürecinin içinde yer alır. Bu nedenle bir izleyici kitlesi yoktur. Ancak öğretim aracı olarak düşünüldüğünde tüm sınıf doğaçlama şekilde drama eyleminin içinde yer alabilir. Bir oyun canlandırılırken ve katılımcıların yaratıcılıkları ile gelişme gösteren drama sürecinde bazen oyuncu olan bazen izleyici olabilir. Bu nedenle drama sürecinde modern tiyatronun bazı formlarında bulunan aktif seyirci ya da seyirci/oyuncular bulunmaktadır ifadesi daha doğru olabilir. Bu özelliği ile tiyatrodan ayrılır. Önemli olan süreçtir. Drama eylemi çok boyutlu bir katılım gerektirir. Aktif olarak doğaçlama yapan, canlandıran birey, daha sonra kendi sunumu bitince tamamen dramadan çıkmaz. Dramaya katılanların hepsi sürecin içindedir. Bazıları canlandırır, sunum yapar. Bazıları da değerlendirir. Kendilerine uygun yaratıcı çözümleri üreterek sürece tekrar dâhil olur. Olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik olan drama çalışmalarında, tiyatro olgusunda olduğu gibi, sınırlanmış bir başlangıç ve bir son bölümü olmayabilir. Ama bildiğimiz çocuk oyunlarındaki gibi belli kuralları ve bu kurallar içinde sonsuz özgürlükleri içerir (San ve diğerleri, 1990: 4).

21) Dramada sürecinde güven sağlanmalıdır. Bu güven çift yönlüdür. İlk olarak grubun lidere; ikinci olarak da grubun birbirine karşı güven duyması şarttır. Grup içindeki güven ve rahatlığın kontrolünden lider sorumludur.

22) Dramanın temel yapısında doğaçlama bulunur.

23) Drama, isteyen herkese açık olan hayat boyu yararlanılabilecek bir alandır.

24) Eğitimde drama çalışmalarında öğrencilerin ne söylediği değil, neyi nasıl söylediği anlam taşır. Drama bir analiz yöntemi değil bir sentez yöntemidir. Öğrencinin bütün özgürlüğü de program amacı içinde bir özgürlüktür; ondan daha fazlası istenmez (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 1999).

25) Drama sürecinde(tiyatroda olduğu gibi) sahne, dekor ve kostüm gibi araç-gereçlere ihtiyaç yoktur. Ancak süreçte motivasyonu uyandırmak ve canlı tutmak için etkinliğin yapıldığı ortamda grup üyelerinin ve ortamın gerek duyduğu bazı araç-gereçler kullanılabilir (Bayram ve diğerleri, 1999: 25; Hunt ve Renfo, 1882; Freericks ve Segal, 1979). Bu araç-gereçler tamamen tercihe bağlıdır. Şartlar zorlanmadan edinilmelidir. Bu araç-gereçlerin hazırlanışında bazı hususlara dikkat edilmelidir.

∞ Seçilecek araç ve gereçler, öğrencinin ekonomik durumuna uygun, o yörede kolay bulunabilir olmalıdır.

∞ Fiziksel olarak öğrenciye zarar vermemelidir (kesici, sivri uçlu, patlayıcı olmamalıdır).

∞ Alay konusu olacak, kişiliği zedeleyecek nitelikte olmamalıdır.

∞ Eldeki olanaklara göre fazla zorlanmadan hazırlanmalıdır.

∞ Öğretmen konuya göre araç gerecini hazırlamayı öğrenciden istemeli, birlikte planlayarak araç gereçleri hazırlayabilmelidir.

∞ Araç ve gereçlerin konsantrasyonu hızlandırdığı unutulmamalı ve birlikte araç gereç sepeti, kutusu veya sandığı oluşturulmalıdır.

∞ Hazırlanan araç ve gereçler cinsiyet farkı gözetmeksizin çocukların isteğine göre kullanılmalıdır.

∞ Araç ve gereçler birden çok amaç için kullanılabilirdir.

∞ Hazırlanan araç ve gereçler, kasların uyum içinde çalışmasına yardımcı olmalı ve hareket özgürlüğünü kısıtlamamalıdır.

∞ Paylaşma duygusunu desteklemeli, eşya, grubun ortak materyali olarak kabullenilmelidir.

∞ Hazırlanan araç ve gereçler, malzemeler öğrencinin her an ulaşabileceği yerde bulundurulmalı ve öğrencilerin bunları istedikleri etkinliklerde kullanmalarına fırsat verilmelidir.

26) Drama etkinliğine grup üyelerinin yakınları, diğer sınıflardan yakın arkadaşları katılabilir ya da onlara ait bazı eşyalar kullanılabilir.

27) Drama etkinliği öğretmeyi amaçlarken eğlendirme ve zevk almayı da sağlamalıdır. Bununla beraber drama eylemi, katılımcı için salt eğlendirme aracı olmamalı, davranış edindirme ve öğretme ihmal edilmemelidir.

#### 1. 14. Drama Teknikleri

Drama eğitim sürecinde etkili bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir. Öğretim yöntemleri, belirlenen program çerçevesinde hedeflere ulaşabilmek için konu ve öğrenciye göre kendini destekleyen birtakım özel teknikleri kullanırlar. Drama yönteminin öğretim süreci içerisinde belirlenen amaç ve hedeflere ulaşabilmesi için bir yöntem olarak özel tekniklere ihtiyacı vardır. Drama etkinliği sürecinde bu teknikler konuya ve diğer etkenlere göre seçilir.

Bugüne kadar drama yönteminin kullanmış olduğu, kabul edilen birçok teknik uygulanagelmiştir.

1- Pantomim: Kaynağını mim sanatından alan pantomim, bir sanat olarak pantomim oyuncularını tarafından bir oyun boyutunda sahnelenebilir. Mim ise, gösteri sanatlarında(özellikle bale sanatında) kullanılan bir tiyatro tekniği şeklinde kısa bir gösteri mahiyetindedir. Pantomimin mim sanatından farkı, gösterinin yer yer (oyuncu tarafından)sözlü olması ve müzik eşliğinde yapılmasıdır.<sup>6</sup>

Mim sanatının belli ifade kalıpları vardır. Bale sanatında daha çok kullanılan bu kalıplara aşağıda birkaç örnek verilmiştir:

- Bir elin yürek üzerine konması "aşk" duygusunu,
- Gözlerin üzerine kapatılan ellerin aşağıya doğru yavaşça çekilmesi "gözyaşı"nı,
- Yumrukların sıkılarak baş üzerinde sallanması "öfke"yi ve "kızgınlık"ı,
- Kolların çapraz olarak aşağıda tutulması "arzu"yu simgeler.

---

<sup>6</sup> <http://www.msxllabs.org/forum/tiyatro/12648-pantomim-mim-sanati.html> (Erişim Tarihi: 30-10-2009).

Pantomim, çocuklara, bir taraftan bedenlerini tanıma ve beden dilini etkili biçimde kullanma fırsatı verirken diğer taraftan belli bir etkinliğe odaklanarak iyi birer gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır. Pantomim, duygu, düşünce ve hayallerin sözsüz bir şekilde ifade edilmesidir. Dramayı çocuklara tanıtmada en etkili yol olan pantomimden, çocuklar çok hoşlanırlar. Çocuklar, gelişimlerinin ilk yıllarında mimikler, hareketler kullanarak ve bazen de seslerle ifade ederek çeşitli amaçlar için pantomim yapabilir (Ömeroğlu, 1990). Gönen ve Dalkılıç (1998)'a göre de, basit tekerlemeleri, halk öykülerini ve günlük faaliyetleri, pantomimle ifade etme alıştırmaları jest ve mimik yoluyla çocukların iletişim becerilerini geliştirmede yararlı olmakta, kendilerini ifade etmelerine fırsat vermektedir. Halk arasında “*Sessiz Sinema*” olarak bilinen sözsüz oyun, pantomime örnektir. Günlük yaşamdaki olaylar rahatlıkla pantomime konu olabilir. Pantomimde canlandırılacak durum, olay veya hayalin çocuklar tarafından çok iyi anlaşılması gereklidir. Bu nedenle çocukların yaşı ve gelişim özellikleri çok önemlidir. Pantomim çocuklara vücut dillerini kullanma fırsatı verir (Heining ve Stillwell, 1981). Pantomim çalışmaları ile çocukta yaratıcılık ve zihinde canlandırma becerileri gelişir.

2- Forum Tiyatro: Modern bir tiyatro türü olan forum tiyatro oyuncu ve seyirci ayrımını ortadan kaldırdığı için performans sürecine büyük bir özgürlük katmaktadır. Bu nedenle drama sürecinde bir teknik olarak bu tiyatro türü kullanılmaktadır. Katılımcıların veya izleyenlerin oyunun gidiş yönünü, izlerken değiştirmelerine olanak tanıyan forum tiyatro uygulamalarında aşağıda değinilen kurallar önemlidir:

- a) Lider, kahraman ve diğer katılımcılar için bir sahne oluşturulur.
- b) Her karakterin tutumu/ideolojisi açıkça gösterilir.
- c) Kahraman tarafından yapılan ciddi bir hata veya başarısızlık kurgulanır.
- ç) Karakterler bir şeyler yapmalı, yalnızca konuşmamalıdır.
- d) Aktörler dünyanın belli bir vizyonunu yansıtır.
- e) Seyirci üyelerden biri "dur" diyerek kahraman yerini alır ve sahnenin nereden başlaması gerektiğini söyler.
- f) Diğer katılımcılar baskıya devam etmeye çalışırlar.

g) Seyirci kurgulanan oyundan ayrılabilir ve önceki veya bir başkası onun yerini alabilir.

h) Daha sonraki aşamalarda, seyirci üyeler tekrar "dur" diyerek oyuna farklı bir yön verebilirler.

i) Eğer kahraman kazanırsa, diğer katılımcılar bir başka seyirci üye ile değiştirilebilir.

l) Çalışmada tartışmanın devamını ve sihirli bir çözümün bulunmamasını amaçlayan bir yönetici olması çok önemlidir (Davis, 1996).

3- Geriye Dönüş: Oluşturulan dramada şimdiki durum ve geçmiş arasındaki ilişki, "geriye dönüş" sahneleri gösterilerek pekiştirilir veya karakter geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılır.

4- Dedikodu Halkası: Karakterin davranışları, topluluğun içinde söylenti ve dedikodunun yayılması şeklinde yorumlanır. Halkanın etrafında söylentiler yayılırken, abartılı hâle getirilerek çarpıklaştırılır. Dramanın daha ileri aşamaları için gerginlik ve çelişkileri belirlemede faydalı bir tekniktir (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Akar, 2000).

5- Donuk İmgeler: Drama sırasında önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken, öğrencilerin/katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmasıdır. Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen bu fotoğraflar, fotoğraf dışında kalan diğer öğrenciler/katılımcılar tarafından anlaşılabilir.

6- Toplantı Düzenleme: Drama sürecinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır.

7- Rol İçinde Yazma: Çocukların/katılımcıların, ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu vs. yazmalarıdır. Bunu ayrı yapabilecekleri gibi, ikili, üçlü gruplar hâlinde ya da tek bir grup olarak da yapabilmektedirler. Çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmeye elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir. Örneğin; çocuk bir kömür madeninin çalışması hakkında maden işletmesinin sahibine rapor yazan bir müfettiş rolünderken

sececeği hitap sözcükleri, kullanacağı kâğıt ve yazım biçimi; kralın açtığı bir yarışmayı halka duyurmak için görevlendirilmiş kişi rolünderken yazacağı duyuru yazısından çok daha farklı olacaktır.

8- Sıcak Sandalye: Seçilmiş bir karakterin yerine geçen katılımcı, öğrencilerin karşısına bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturtulur. Karaktere, gruptaki üyeler tarafından, onun değer yargıları, güdüleri, ilişkileri ve davranışları konusunda sorular sorulur. Sorulan sorular ve verilen yanıtlar yoluyla karakterin pek çok yönünü bulunmasına olanak sağlamada oldukça etkili bir tekniktir. Ayrıca soru soran kişiler "şehitler, tarihçiler, sosyal hizmet uzmanları, yöneticiler, kimyagerler" gibi roller de alabilirler. Eğer karakter ruhsal gerilim anında veya yaşadığı bir dönüm noktasında sorgulanırsa, gerilim de oluşabilir.

9- Görüşmeler-Sorgular: Eylemin öznesi karakterlerin değerleri ve inançları hakkında daha fazla bilgi elde etmek amacıyla "gazeteciler" ya da otorite bir kişi tarafından sorgulanırlar.

10- Gerçek An: Tüm katılımcılarla grubun drama için bir son sahneyi tasarlamasını gerektiren tekniktir. Gruptakiler sonuç sahnesi için bir "odak noktası" yaratmak zorundadırlar.

11- Özel Eşyalar: Yaşamın herhangi bir kesitinden bir karakter, nesnelere, mektuplar, raporlar, kostümler, oyuncaklar, kimlik belgeleri vb. dikkatle seçilmiş kişisel eşyalar yardımıyla tanıtılır. Bu nesnelere aracılığıyla toplanan bilgilerle kurulan ilişki karakter hakkında önemli ipuçları verebilmektedir.

12- Aradaki Boşluk: Öğrenciler, karakterleri birbirlerine olan benzerlik ve farklılıklarını göz önüne alarak mesafelendirip düzenlerler. (Ne kadar yakın? Ne kadar uzak?, Kim kime yakın?...) Ayrıca zaman içinde bu boşluğun değişimini göz önünde bulundurabilirler (Karakterler birbirlerine yaklaşacak mı uzaklaşacak mı?). Diğer taraftan öğrenciler bu mesafeyi isimlendirebilirler de (güç, korku, ihanet, gelenek vb.).

13- Bölünmüş Ekran: Öğrenciler farklı zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki veya daha fazla sahne planlarlar, daha sonra filmlerde olduğu gibi bu iki sahnenin arasındaki olayları, ileri ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar. Bu iki

sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır.

14- Yarım Kalmış Materyaller: Gruba tamamlanmamış yazı, resim veya şema sunulur. Onların görevi bunu tamamlamak veya bitmemesine sebep olan problemi çözmektir.

15- Telefon Görüşmeleri: Dinleyiciler bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı ya da her iki tarafı da dinlerler. Öğretmen bu konuşmaları dramaya yeni bir bilgi eklemek, hikâyeyi geliştirmek ya da gerilimi arttırmak için kullanabilir.

16- Ritüeller-Seremoniler: Drama içinde öğrenciler, yıl dönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seremoniler düzenlerler. Dans ve müzikle zengin bir rahatlama ve motivasyon süreci meydana gelir.

17- Öğretmenin Rol Alması: Drama çalışmalarında öğrencilerle birlikte öğretmenin de rol alması anlamına gelir. Heathcote, dramaya başlarken öğretmenin role girmesinin (teacher in role) iyi bir teknik olduğunu savunmaktadır. Lider ya da öğretmen aracılığıyla bir grup ile dramanın oluşturulması veya canlandırılması sağlanır. Liderin rol alması imajlarla beceri kazandırma da ve benzetimde etkili bir metottur (Pickering, 1997). Öğretmenin role girmesi öncelikle rolü tanımlama, çalışmayı düzenleme, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun, amacın dışına çıkmasını önleme ve grubu elde tutmada geniş çaplı kullanım olanağı sunmaktadır.

18- Mektuplar: Var olan dramaya yeni bir düşünce, odak veya gerilim katmak amacıyla grubun tümüne veya alt gruplara öğretmen tarafından mektup verilir (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Akar, 2000).

19- Tüm Grupla Drama: Bütün grup ya da sınıf ve öğretmen aynı anda dramanın içinde yer alırlar.

20- Doğaçlama: Doğaçlama, kalıpları önceden belirlemeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak kendini göstermektedir (Hodgson, 1981; Çebi, 1985). Doğaçlama, yazarak ya da kaydederek değil, o anda zihinde canlandırma yapılarak oynanır (Adıgüzel, 1993; Uçan, 1998). Diğer taraftan, Adıgüzel'e (1993) göre, doğaçlamada, süreç ile ürün iç içedir, birbirinden kolayca ayırt

edilemez. Doğaçlamayla ortaya çıkan süreç/ürün bir başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz, kesinlikle yinelenemez. Ancak oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir ya da yorumlanabilir ki o zaman da doğaçlama olmaz, sadece doğaçlamadan yola çıkılarak ortaya koyulmuş estetik bir bütün olur. Sonuç olarak, doğaçlama, bir hazırlık ya da senaryoya dayanmaksızın, o anda var olan, tekrarlanamayan, doğal bir biçimde kendiliğinden oluşarak akan davranışlardır. O hâlde doğaçlama çalışmalarının, öğrencilerin, yaratıcılıklarını ve konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

21-Rol Yapma: Pantomime benzer bir şekilde rol yapma, öğrencilerin kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını girdikleri rol içinde ifade imkânı verir. Bu şekilde öğrencilerin mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir (Akar, 2000: 28-35).

22-Rol Kartları: Bu kartlar oynanacak olan karakter ve kullanılacak içerik hakkında ayrıntılı bilgi verir. Bu teknik, öğretmenin bir dizi rolü, sınırlı bir zaman dilimi kullanarak vermek istediğinde yararlı olabilir. Ayrıca öğretmen bireylerden, kendi rolleri dışındaki ayrıntıları bilmelerini istemediği zaman da kullanılabilir. Rol kartları çok işlevsel olmaları nedeniyle drama çalışmalarında kullanılan en yaygın tekniklerden birisidir (Somers, 1998; Akar, 2000: 28-35).

23-Bilinç Koridoru: Bir karakterin yaşamında, bir ikilem olduğunda ya da bir seçim yapması gerektiğinde kullanılabilen bir tekniktir. Öğrenciler veya katılımcılar, birer duvar gibi karşılıklı dizilerek bir koridor oluştururlar. Karakter öğrencilerin oluşturduğu koridorda yavaş yavaş ilerlerken, öğrencilerin her biri farklı düşünce ve duyguları yansıtan birer cümle söyleyerek karakterin vicdanının sesi olurlar. Burada, her öğrencinin farklı öneriler sunma olasılığı ve olanağı vardır. Karakter koridorda ilerlerken, seslerin şiddeti artar, hatta giderek yükselir. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler ve duygusal uyarımlar karakterin bir karara varmasına yardımcı olmaktadır (O' Neill ve Lambert. 1984; Neelands, 1990).

24- Öykü Oluşturma: Drama uygulamalarında grup bazı kavramlar çevresinde bir öykü oluşturur ya da bir öyküyü yeniden kurgular. Belli bir metnin

zaman, mekân, şahıs ve olay unsurları ile ilgili parçalar grup üyelerine dağıtılır. Grup üyeleri bu parçalardan yeni bir öykü oluşturur. Bir diğer şekilde ise, lider bir kavramdan hareketle öykü yazma çalışması yaptırabilir. Grup üyelerinden bu kavramla ilgili yeni kavramlar ister. Bu kavramlardan hareketle bir öykü kurgularlar ve canlandırırlar.

25- Olay Canlandırma: Katılımcıların daha evvelden bildikleri ya da o an okunan bir hikâyeyi veyahut tanık olunan ilginç bir olayı canlandırma eylemidir. Bu tür çalışmalarda katılımcıların olayın veya hikâyenin tümünü bilmeleri gerekmez. Mekân ve zamana dikkat edilip dikkat çeken noktaların canlandırılması böylece olayın konusu, vermek istediği mesajın kavratılması amaçlanır.

26- Resimle Drama: Öğrencilerin belli bir sürede öğrendikleri bilgi ve kavramları resimler aracılığıyla ifade etmeleri amaçlanır. Resim çalışmaları bireysel ve gruba ya da tüm gruba gerçekleştirilebilir. Birlikte yapılan yaratıcı ve etkileşimli çalışmalar çocukların duygu, düşünce ve tasarımlarını dışa vurmada etkili olur. Resimler üzerinde değerlendirmeler yapılır. Bu değerlendirmelerle iyi veya kötüden ziyade görsel unsurların ifade ettiklerini belirlemek amaçlanır (Şimşek, 2004: 61). Örnek resimler lider/öğretmen tarafından gruba verilir ve bu resimlerden yola çıkacak bir canlandırma yapılır.

27- Kukla: Drama çalışmalarında sık sık kullanılan bir uygulamadır. Çocukların ilgisini çeken bir canlandırmadır. Perdeye ihtiyaç duymaksızın konuya göre hazırlanmış örnek kuklalarla yapılır. Grubun tüm üyeleri, uygulamada kukla oyuncusudur. Katılımcı grubun hepsinde kukla vardır. Grup üyelerinin hepsi kuklaları ile canlandırmalar yapar. Parmak, el, ip, sopa kuklası en tanınmış kukla türleridir.

28- Dedektif Okurlar: *Dedektif Tipi Okuma* etkinliği Tacettin Şimşek tarafından geliştirilmiş ve Okuyan Kocaeli projesi kapsamında sunulmuştur.<sup>7</sup> Örnek okuma metni lider tarafından bölümlere ayrılır. Bu bölümler drama ortamının ya da sınıfın farklı yerlerine saklanır. Örnek metnin bölümlerinin saklı olduğu yeri işaret eden çeşitli sözcük oyunlarını içeren şifreler oluşturulur. Drama sürecine katılacak grup sayı dikkate alınarak birkaç küçük gruba ayrılır.

<sup>7</sup> [www.korfez.meb.gov.tr/belgeler/okuyan\\_kocaeli\\_sunum.ppt](http://www.korfez.meb.gov.tr/belgeler/okuyan_kocaeli_sunum.ppt) (Erişim Tarihi: 02.04.2010)

Bu grupçuklar dedektif gibi hareket edip liderin kendilerine verdiği ipuçlarını izleyerek metnin gizlenmiş bölümünü bulacaklardır. Dedektif gruplarını grubun isteğine göre çeşitli isimler alabilir: 007, Zehir Hafiyeler vb.

29- Dans Aracılığıyla Drama: İnsan toplumlarının sosyal gelişimlerinde dans ederek ve şarkı söyleyerek kendini ifade etme, beden dilini kullanma çok önemli bir yer tutmaktadır. Bugün bazı Afrika toplumlarında hâlâ düğün ve cenaze gibi toplumsal törenlerde dans ve beden dilinin çok önemli bir yeri vardır. Performansa ve canlandırmaya dayalı etkinliklerde bireyin kendini ifade etmede beden hareketlerini(koşma, yürüme, yuvarlanma, zıplama vb.) kullanması sürecin gerilimini azaltır. Katılımcıları rahatlatır. “Slade’e göre, duygularımızı, sözcüklere dayalı mesajlar olarak ilettiğimiz gibi, bedensel yoldan da ifade edebiliriz ve dramadaki dans uygulamaları bu işleve sahiptir” (Şimşek, 2004: 61). Dans yoluyla drama yapmada kastedilen dans belirli figürlere sahip, kuralları olan danslar değildir. Herkes içinden geldiği gibi duygu, düşüncelerini ve isteklerini olabildiğince yaratıcı figürlerle dans ederek ifade eder.

30- Paralel Çalışma: Paralel çalışma tekniğinden drama grubu, küçük gruplara ayrılarak aynı konuyu farklı şekillerde çalışır. Aynı anda ve ortamda aynı konu grupların tercihlerine göre farklı şekillerde gösterilir. Örneğin; bir teneffüs esnasında yaşanan olaylar drama grubunca bu şekilde canlandırılabilir. Ancak küçük gruplar olayın küçük parçaları olur. Kendi hâllerinde teneffüs anını(sırada oturan, ders çalışan, bir şeyler yiyen veya kavga eden öğrenciler temsil edilebilir.) canlandırabilirler. Lider/öğretmen, bir grubun içinde görev alıp süreci yönlendirebilir.

31-Zihinde Canlandırma: Çocukların gözlerini kapatarak çeşitli yönergelerle veya sözlü telkinlerle hayal etmelerini, hayallerinde farklı bir dünyayı, olayı canlandırmalarını sağlayan bir drama tekniğidir. Çocuklar gözlerini kapatarak söylenilenlere odaklanır. Bu şekilde algılama ve anlama sağlanır. Drama çalışmalarında rahatlama ya da sürece ısındırma aşamalarında kullanılabilecek bir yöntemdir. Dikkati toplama, yaratıcılık, zihinde canlandırma, algılama, soyut düşünme ve hayal gücünü geliştirir.

32- Müzik Yoluyla Drama: Genellikle küçük yaş gruplarında ve drama çalışmalarına yabancı çocuklar için kullanılabilir. Müzik eşliğinde ve lider/öğretmenin yönlendirmesi doğrultusunda yavaş, hızlı ve ritimle yürüme, çeşitli hareketlerle anlatma çalışmasında dayanır. Müzik belirlenen metin/konuya uygun olmalıdır ki çocuklar müziğe uygun hareketlerle duygu ve düşüncelerini hareketlerle yürüterek sergilesinler. Ayrıca müzik eşliğinde örnek bir metin(masal, hikâye, olay) okunabilir. Çocuklar metinde geçenleri hızlı veya yavaş adımlarla, diğer beden hareketleri ile ifade etmeye çalışabilir.

33- Dışardan Yönlendirme: Bu teknikte, esas olan lider/öğretmenin drama çalışmalarını, dışarıdan takip edip, yer yer yönlendirmelerle veya örnekler sunarak yürütmesidir. Bu tekniğin önemli tarafı grupların doğası bozulmadan liderin yardımıyla performans sergilemeleridir.

34- Duyusal Algı: Bireyin bir veya daha fazla duyu organı ile anlatmasına dayanan bir drama tekniğidir. Bu teknikte özellikle çocuklar, kokladıkları, duydukları, gördükleri, dokundukları ve tattıkları nesne, eşya veya canlıyı özgür bir şekilde anlatırlar. Kullanılan duyu organına göre çocuk dikkatini o beceriye ve anlatılacak olan üzerine toplar. Böylece çocukta dikkati toplama becerisi gelişir. Bu tür bir çalışmada çocukların çok iyi bildiği “Körebe” oyununu da kullanarak, gözleri kapalı bir şekilde dokunduklarını, duyduklarını ve tattıklarını anlatmalarını istenebilir (McCaslin, 1984; Lindgvaag ve Moen, 1984; Slade, 1995).

35- Öğrenci Yöntemin Uzmanı / Uzman Öğrenci: Amaç, öğrencileri sorunsuzca ve gönüllü olarak sınıfta yapılacakların takibine ve iş birlikli yapılmasına motive etmektir. Öğrenci herhangi bir konuyu sınıfta kendi belirlediği araçlarla ve kendi istediği şekilde anlatmaya çalışır. Diğer öğrencilere çeşitli görevler verir. Yaratıcı tahminler ve cevaplar ister. Gerektiği örnek olaylarla canlandırma işini planlar.

36- Sözleşme: Bu teknikte amaç, öğretmen ve öğrencinin düşünmesine olanak sağlama ve sağlıklı bir ortamda iş birliğiyle üretmek iletişim kurmaktır. İçerik ya da problem ilan edilir; öğrencilerin katılması ve çözüm için en iyi yol hakkında tartışmaları, çözüm üretmeleri istenir. Çözüm önerileri o anda sözlü veya sözsüz olarak, beden hareketleri ile ve diğer eşyalarla anlatmaya çalışırlar.

Bu konuya dair gruplar hâlinde sözleşmeleri hazırlanır. Katılımda gönüllük esastır. Aksine öğrencileri bir faaliyete beklentilerini belirlemeden katarsanız sınıf içinde problem için bir iş birlikli çözüm sözleşmesi yapılamaz.

37- Geçici Liderlik: Amaç, öğrencilere sınıfı idare etme gibi bazı sorumluluklar vermektir. Günlük sınıf liderleri, genel ve özel sorumluluklarını seçer. Bu teknik öğrencilere, sorumluluk paylaşma için imkân sağlar. Sınıf Liderleri stratejisi, öğrenciler ile sorumlulukları paylaşmak için bir yol sağlar. Ayrıca sınıfın düzgün çalışmasına yardımcı olur ve öğrencilerin öz saygı ve özgüvenini oluşturur. Bir ders süreci, öğrencinin öğretmen rolüne girmesi ile yaşanmış ve canlandırılmış olur. Benzetme ve taklitlere de yer verilebilir.

38- Tahmin Yapma: Öğrencinin bir konuyla ilgilenme, motive etme ve ileri düşünebilme becerilerini geliştirmek için bu çalışma yapılır. Öğrencilerden çoğu şeyi; matematik problemlerini çözmenin en iyi yolunu, bir bölümün sonunu, filmin sonunun nasıl biteceğini, başarısız olduğunda Edison'un ne yaptığını, USA'nın Japonya'ya atom bombası atmasından sonra neler olduğunu tahmin etmelerini isteyebiliriz. Tahmin edilen bilgi ve olaylar, kısa pasajlar hâlinde canlandırılabilir. Mesela, atom bombası atılan bir yerde daha sonra neler yaşandığı sözsüz bir şekilde ifade edilebilir.

39- Öğrenme Merkezleri: Amaç, deneyim kazanarak öğrenmeyi alışkanlık hâline getirmektir. Bu teknikte, kendi işini yapabilen öğrenciler için sınıfta görev ya da etkinlik merkezleri ayarlama üzerine kuruludur. Kendi işini bireysel olarak ve gruplar hâlinde yapabilen öğrenciler, öğrenme konusunu etrafındakilere de anlatabilmek için etkinlikler hazırlar. Bu etkinlikleri birbirinden farklı öğrenme merkezleri kendilerinin araştırdığı, tartıştığı konuyu geliştirdikleri etkinliklerle (yazılı, sözlü materyallerle ve canlandırma aracılığıyla) sınıfa anlatırlar.

40- Bağımsız Öğrenme Görevleri: Kendisine verilen görevleri bağımsız bir şekilde yaparak öğrencinin kendini geliştirmesi ve sorumluluk almasını sağlamaya çalışılır. Yaşamı için gerekli becerileri toplum hayatı, aile hayatı, kişilik gelişimi, karar verme gibi becerileri kendisine verilen görevler ile öğretmek için öğrencilere çeşitli görevler verilir. Bu görevler üzerinde öğrenciler

kendi istedikleri ve araştırdıkları şekilde çalışırlar. Öğretmen/lider her öğrenciden kendi görevini kendisinin planladığı şekilde sınıfa sunmasını ister. Yaşamla ilgili bir becerinin kazandırılmasında örnek olaylar oluşturulabilir. Bir kavramın kazandırılmasında sözsüz ifadeler ve bedenle şekiller oluşturmalar yaratıcı ve doğaçlama şekilde gerçekleştirilebilir.

41- Bir Söyle, Hepsini Söyle: Bu teknik, tüm sınıfı biraz enerji ve dikkat ile gözden geçirerek, doğru ve akıcı konuşma becerisi kazandırma üzerine kuruludur.

Öğrencileri dil kullanımında ilerletmek amacıyla bu stratejiyi kullanabiliriz. Kartlar hazırlayıp işleme başlayabiliriz. Her kartta örnek deyimler, atasözleri, aynı şekilde “o ve benim değildir” “onunla benim aramda” ya da “Kim bana onu verecek?” gibi yönergeler bulunmalıdır. Kartlarda bulunan söz ve söz öbeklerinin öğrencilerce doğru telaffuzu öğrencilerden soru-cevap şeklinde istenmelidir. Öğrencilerin günlük konuşmalarında sürekli kullanmadıkları sözcük ve söz öbeklerinden seçebiliriz. Farklı roller verilip (bakkal, kasap, ğretmen, şoför vb.) ğrencilerin bu rollere uygun bir şekilde örnek cümle, deyim ve atasözlerini cümle içinde telaffuz etmeleri istenebilir.

42- Değer Verme Gösterileri: Bu teknikte kişisel sınıf ikliminde olumlu üretim yolunu öğrencilere belli başlı noktaları ile gösterme amaçlanmaktadır. “Biz öğrencilerle nasıl iletişim kurabiliriz?” sorusuna aranan cevabı bu tip gösteriler ve sınıf içinde ğretmen ve ğrenci iş birliği sağlar. Öğretmene hemen hemen tüm öğrenciler dikkat eder. Ancak bazı öğretmenler dikkati hep kendi üzerinde tutarak ders işlerler. Bu teknik dikkati ğrenci üzerine yöneltir. Öğrencilere kendilerini farklı yollarla, konu ya da problemin zm için çeşitli araçlarla ifade imkânı veren bir yoldur (Merrill&Melanie, 2006). Derste öğrenciye bir kavramı, durumu, sorunu, kişiyi anlatmak için fırsat verilir. Öğrenci kendisi bir konuyu seçerek bu konunun en değerli yanlarını çıkartır. Bunu sınıfa kk olaylar tasarlar, canlandırarak, beden hareketleriyle ifade etmeye çalışırlar. Zamirler konusunu çalışan bir ğrenci zamirlerin özelliklerini, diğerlerinde farklarını araştırır. Bu konunun pratikte nasıl olacağını da kk gösterilerle sınıfa sunar. Zamirlerin kullanımdaki hâli gösterilerek değer ve işlevi kavratılır.

Belirlenmiş kazanımlar ve özel amaçlara ulaşmak için drama yöntemi ile planlanan ders sürecinde drama tekniklerinin yanı sıra drama uygulamasını (katılıma yönelik) bazı aktif öğrenme teknikleri de destekleyebilir. Bu nedenle yaşayarak öğrenme amacıyla öğrencileri eyleme katabilecek bu oyunu tekniklerden drama yöntemini tamamlayan teknikler içersinde bahsedilmesi doğru olacaktır.

1- Kartopu: Verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak, öğrenciler önce tek başlarına düşünüp, sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartışırlar. Yönteme kartopu denmesinin nedeni grubun giderek büyümesidir. Her grup, kendi konusunun belirgin özelliklerini çeşitli araçlarla veya canlandırmalarla gösterebilir.

2- Köşelenme: Genellikle net bir yanıtı olmayan sorular ve problemler üzerinde çalışırken kullanılır. Öğrencilere, problemin çözümü için bilgi toplamaları, onları çözümleyerek çözüm önermeleri ve önerilerini savunma fırsatı verir. Uygulamada problem seçimi ve açıklanması, problemin çözümlerin tartışılması ardından kartonlara yazılıp sınıfın belirli köşelerine asılması, öğrencilerin uygun gördükleri çözümün bulunduğu köşelere ayrılması, neden o köşenin seçildiğinin açıklanması, her köşenin seçimindeki etkeni sınıfa sunması gibi aşamalar izlenir. Her köşe kendi çözümünün uygulanma ve sonuç aşamasının canlandırabilir.

3- Akvaryum(İç Çember): Sınıf içi tartışmaları canlandırmak, mümkün olduğu kadar çok sayıda öğrenciyi tartışmaya katmak için kullanılır. Akvaryum bir tartışma şeklidir. Sınıftaki sıralar iç içe iki çember hâlinde dizilir. Tartışmaya katılacaklar iç çembere dinleyiciler dış çembere otururlar. Dış çemberden tartışma esnasında katılmak isteyenler için boş yer de bırakılır. Bu teknikte bir okuma metni okunurken iç çemberdekiler doğaçlama bir şekilde olayı dramatize edebilirler. Dış çemberdekilerde yapılan gösterinin değerlendirmesini yaparak metnin mesajını irdeleyebilir.

4- Kart Gösterme: Öğrencilere küçük ve farklı renklerde kâğıtlardan oluşmuş bir deste verilir. Her rengin bir anlamı vardır. Mesela; yeşil tümüyle

katılıyorum; mavi katılıyorum; beyaz kararsızım; sarı katılmıyorum; kırmızı hiç katılmıyorum gibi. Öğrenciler bir konu ile ilgili düşüncelerini çeşitli benzetmelerle ve canlandırmalarla sınıfa sunarlar. Sınıf düşünür, değerlendirir ve uygun gördüğü renkteki kartı gösterir. Bu şekilde en iyi ve beğenilen görüş belirlenir.

5- Hızlı Tur: Öğrencilerin belli bir konudaki bilgi, sonuç vb. düşüncelerini gözden geçirmelerini sağlar. Önce konu ya da soru verilir. Öğrenciler ne söyleyeceklerini düşünürler. Sonra öğrencilerden biri başlangıç yapar ve diğerleri sırayla konuşmaya başlar. Karşılıklı konuşmalar yapılabilir. Ayrıca bir kişi sözlü bir kişi de sözsüz konuşmasını yapmaya çalışır.

6- Yaratıcılık Grubu: Ana ögesi benzetmelerdir. Benzetmeler, nesne ve düşünceleri birbiriyle karşılaştırarak benzerlik ilişkisinin kurulmasını sağlar. Benzetmeler, öğrenci ve nesne arasında kavramsal bir uzaklık yaratır ve özgün düşünmeyi teşvik eder. Örneğin, öğrencilerden ders kitabını eski bir ayakkabı ya da nehir olarak düşünmesi ya da insan vücudunu taşıma sistemiyle karşılaştırması istenebilir.

7- Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Bu oyun öğrencilerin bir alanda yeni bilgiler kazanmalarını, öncekileri gözden geçirmelerini ve problem durumlarında kullanmalarını sağlamak amacıyla kullanılabilir. Her olay, durum ve sorunla karşılaşıldığında öğrenciler siz ne yapardınız? sorusu yöneltilerek ne şekilde davranacaklarını sergilemeleri istenir.

8- Phillips 66: J. Donald Phillips tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler altışar kişilik gruplarla ve altışar dakikalık sürelerle çalışıyor olmasından dolayı adında (66) yer almaktadır. Bu gruplar, çalışmalarının sonucunda yazılı, sözlü, görsel materyallerle sunum yapabilecekleri gibi canlandırmalar ve oyunlarla da bilgi aktarımını gerçekleştirebilirler.

9- Pazar Yeri: Öğrencilerin birbirlerini tanımasına, görüşlerini, çözümlerini birbirleriyle paylaşmalarına imkân verir. Uygulamada öğrencilere küçük kağıt parçalarının dağıtılması, kağıtlara kendi isteklerine göre bir soru, değer, problem, kendisiyle ilgili bir olay, bir olgu, görüş vb. yazmaları, kağıtları üstlerine takmaları ve birbirlerinin seçtiği konuyu okuyarak sınıfta dolaşmaya

başlamaları, gerektiğinde birbirlerine soru sormaları, beğendikleri kartları değiştirmeleri, değişikliklerin neden yapıldığının sunulması şeklinde aşamalar izlenir.

10-Soru Turu: Öğrencilere, yazma, anahtar kavram ve soru çıkarma, açıklama yapma, değerlendirme gibi üst düzey işlere katılma fırsatı verdiği için yararlıdır. Öğrenciler kartlara konu ile ilgili sorularını yazması, soldaki arkadaşına iletmesi, herkesin kendisine gelen soru ile ilgili görüşlerini karta yazması, kâğıtları tekrar soldakilere verilmesi, (sınıfın tamamında bu tur devam eder) soruların ve verilen cevapların tartışılması şeklinde uygulanır. Sorular bazen günlük hayatta karşılaşılan bazı örnek davranışlara yönelik olabilir. Öğrenci bu durum küçük bir olay kesitiyle canlandırma yaparak cevabını verebilir.

11-Dedikodu: Duyulan veya öğrenilen konu hakkında yeni düşüncelerin üretilmesine dayanır. Konu ile ilgili ikişerli gruplar oluşturulması, verilen konu veya soru ile görüşlerinin birbirlerine söylemeleri, eşlerin birbirinden ayrılıp yeni gruplar oluşturması, yeni eşlerine kendi düşüncelerini ve eski eşinin düşüncelerini aktarması, herkesin katılıp katılmadığı noktaları birbirine söylemesi, sürecin sonunda düşüncelerin sınıfça tartışılması şeklinde bir uygulama yapılır. Bu uygulamada ortam, bir mahalle arası, dükkân veya ev olarak hayal edilebilir.

12-Elma Dersem Git Armut Dersem Kal: Konuyla ilgili doğru ve yanlış dizisi, cümle ya da işlem kartonlara yazılır, kartonlar öğrencilerin görebileceği yerlere aralıklı olarak asılır. Öğrenciler ister tek başlarına isterlerse gruplar hâlinde soru ve işlemlerin doğruluğu araştırırlar. Gönüllü bir öğrenci doğru kartonları toplamaya başlar. Toplayıcı doğru kartona yönelince sınıftaki öğrenciler “elma! elma!” yanlış kartona yöneldiğinde ise “armut! armut!” diye bağırırlar. Toplayıcı karton sayısına göre değiştirilebilir.

13-Bilgi Kese Kâğıdı: Önbilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesine dayanır. Öğrencilerin her birine kese kâğıdı verilmesi, konunun anahtar isim, kavram ve olayının belirlenmesi, öğrencilerin belirlenen maddelerle ilgili bildiklerini kese kâğıdının üzerine yazması (yazılacak bir şey yoksa boş bırakılır), öğrencilere küçük kartlar dağıtılması, öğrencilerin bu kartlara anahtar maddelerle ilgili yeni öğrendiklerini yazması ve kese kâğıtlarına koyması son olarak kese

kâğıdındaki bilgiler küçük gruplarla paylaşılır. Bu çalışma ile bir masal veya öykü yazılabilir. Bu metin canlandırılarak da gösterilebilir.

14-Kim Olduğunu Bul: Öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmesini, konuyla ilgili düşünmesini ve değerlendirme yapmasını sağlar. Öğrenci sayısı kadar kâğıda konuyla ilgili bazı yenilikler, doğrular, yanlışlar, örnekler, kanıtlar vb. yazılır. Kâğıtlar öğrencilerin üstlerine takılır. Ya da öğrenciler kâğıtları alıp sözsüz olarak ya da küçük/basit taklitlerle içeriği anlatırlar. Ardından öğrenciler ayağa kalkarlar ve üzerinde yenilik, doğru, yanlış vb. cümleleri taşıyan kişileri bulup not ederler. Daha sonra yerlerine otururlar. Kimlerin yenilik, kimlerin doğruluk yazılı kartları taşıdığı tartışılır.

15-Hazineyi Bul: Konunun açıklanması, tekrarı, konuyla ilgili problemlerin çözülmesinde kullanılabilir. Konunun veya konuyla alakalı problemin belirlenip sınıfın çeşitli yerlerine saklanması, hangi parçanın nerede olduğuna dair krokilerin veya planların hazırlanması, öğrencilerin gruplara ayrılması, her gruba bir kroki veya planın verilmesi, gruplara isimler ve grup üyelerine de tarihî veya hayali roller verilmesinden sonra grupların ellerindeki yönergeleri izleyerek parçaları bulması, bulunan parçaların incelenmesi, anlaşılmayan bir şey varsa öğretmene sorulması, bütün oluşturulana kadar işlemin sürdürülmesi esasına dayanır.

16-Kart Eşleştirme: Her biri sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar kart içeren iki dizi kart hazırlanır. Birinci dizide; öğrenilenlerle ilgili sorular, kavramlar, örnekler vb. yer alır. İkinci dizide ise; birinci dizidekilerle eşleştirilebilecek yanıtlar, açıklamalar, tanımlar, ilkeler bulunur. Birinci dizideki kartlardan çeken öğrenciler kartlarının içeriğini çeşitli beden hareketleri ile sözsüz olarak sınıfa anlatır. Doğru tahmin eden kişi ile eşleşir. Dizilerden birindeki kartlar numaralandırılır. Sınıfa dağıtılır. Öğrencilere kartlarla ilgili hazırlık yapmaları için süre tanınır. Kartlarını yukarıdaki gibi eşleştirenler bunun gerekçelerini hazırlarlar. Kart numaraları rastgele söylenir ve numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini ve gerekçelerini sınıfa hazırladıkları çeşitli

gösterilerle(kısa olay canlandırma, pandomimlerle, oyunlarla, örnek bir metnin canlandırılması) sunarlar.<sup>8</sup>

Drama sürecinde kullanılacak olan drama teknikleri tek başlarına içeriği vermede yeterli olmayabilir. Bunun bilincinde, drama süreci planlamalıdır. Lider/öğretmen, içeriğe ve sınıfın özelliklerine göre drama ve diğer öğretim tekniklerinden birden fazla tekniği kullanabilir.

### 1. 15. Süreç Olarak Drama

Drama eylemi içerisinde barındırdığı tüm kural ve değerleri eylem anında/süreçte belirleyen bir grup faaliyetidir. Her eylem anında esnek kurallarıyla süreci yenileştiren ve dönüştüren bir yapıya sahiptir.

*Süreç olarak drama;*

- Dinleme ve bir hikâye ya da şiirdeki konulara sözlü olarak cevap verme,
- Sözcükler ve deyimlere yankılı cevap verme, koro ile cevap verme, farklı sesler kullanma,
- Parmak oyunları, ritimler, uyum sesleri, ses efektleri, farklı sözcükleri aynı müzikle söyleme,
- Birlikte ve karşılıklı dans etme,
- Bir dizi hareketle his ve fikirleri açıklama,
- Sınıfta okuyarak tiyatro sunma,
- Grup içinde rol paylaşma ve oynama,
- Sınıfta kuklayla hikâyeyi anlatma,
- Kayıttaki müzikle hareket,
- Farklı düşüncelerin anlamını hareketle anlatma,
- Rol oynama, hareket ve dansla farklı problemlerin çözümünü ifade etme,
- Kişisel deneyimlerle hikâye kişileri arasında ilişki kurma,
- Ses ve sözcükleri kullanarak iletişim becerisi kazanma,

---

<sup>8</sup> Drama yönteminin destekleyebilecek aktif öğrenme teknikleri için: Bk. Açıkgöz (2005), Belanca 1997, Bilen 1989, Clark ve Satr, 1981, Harmin ve diğerleri,1994, Keogh, 1985, McEachie, 1986, Orlich ve diğerleri, 1985 ve 1998, Silberman, 1996, Huber, 1997, Joyce, Weil ve Showers, 1992.

➤ Bir güven, pozitif öğrenme ortamı<sup>9</sup> olabilir.

Drama eylemini Hazırlanma-Oluşum-Ürün-Değerlendirme şeklinde planlarken dikkat edilecek noktalar:

1) *Tema ve Problem*: Drama ile canlandırılacak ve oyunla etkileşime sokulacak temanın sınırları belirlenmelidir. Ayrıca dramaya konu olan çözüm aranacak problem de belirlenmelidir. Drama süreci sonunda problemle ilgili bir ya da birden çok öneri mahiyetinde sonuç çıkabilir. Grup üyeleri kendi muhasebesinden geçirerek sonucu benimser ve doğruyu belirler.

2) *Ortam ve Çevre*: Drama mekân veya sınıfı imkân dahilinde hazırlanmalıdır. Hareket etmeyi ve rahat oynamayı engellemeyecek bir şekilde düzenlenmelidir. Parkta, sınıfta, market veya okul bahçesinde roller canlandırılabilir. Drama eylemine ve sürece konu olan '*Olay ya da düşünce nerede canlandırılacak?*' sorusuna cevap aranır.

3) *Rol Dağılımı*: Problemin çözümü için bir olay ya da durum üzerine oyun kurulur. Çeşitli oyunlarla problem ifade edilir. Farklı kişilerin farklı bakış açıları ile zararlı/olumsuz durumlar ortaya çıkar. Diğer taraftan doğru ve kabul edilen gerçekler de bunu kanıtlar. Doğru ile yanlış; iyi ile kötü hep bir aradadır. Böylece grup kendi bakış açısı ile problemin çözümüne ulaşır. Herkes istediği sonucu kabullenebilir. Süreç, sonuca bakmaz; sürecin içinde olayın tamamının canlandırılmasına; oyunlarla zenginleşip probleme sebep olan kısmına dikkat çeker. Bireysel hareket yoktur. Grup bilinci var olduğu için gruba gereken doğru sonuç oyun esnasında ortaya çıkar. Tüm üyeler/öğrenciler bilgi ve becerileri yaparak öğrenir. *Kim olacağım?* sorusuna cevap aranır.

4) *Liderin Rolü*: Liderin sürece nasıl katılacağı, yerinin neresi olacağı da belirlenmelidir. Oyuna dâhil ya da müdahil olabilir. Ama bunu planlı yapmalıdır. Süreci aksatıcı eylemlere izin vermemelidir.

5) *Eylem*: Grup üyeleri drama sürecinde hangi eylemi canlandıracaklar, yapacakları ya da canlandıracakları olay, durum veya tasarı nedir?

---

<sup>9</sup> Judy Kwasnica, Drama & Literacy in the Primary. [surfcitydelux.com/readerstheater/index.html](http://surfcitydelux.com/readerstheater/index.html) (Erişim Tarihi: 24-06-09)

Belirlenmelidir. Çocuklar, bir ormanda gezi yapabilir ya da bir sokakta, parkta oyun oynayabilirler. Eylem böyle şekillenir.

6) *Püf Noktası*: Eylemin neresinden başlanacağı ya da eyleme nasıl giriş yapılacağı da düşünülmelidir.

McIntyre'e göre (1974) drama programının yapısında beş adım vardır;

*Birinci Adım*: Beş adımı içeren ve birbirleriyle ilgilerini belirten duygular bilincidir.

*İkinci Adım*: Duyguların hareketlerle ilgisi hakkındadır.

*Üçüncü Adım*: Karakter kazanmadır ve rol yapma becerisinin gelişmesidir.

*Dördüncü Adım*: Hemen söyleme, o anda söyleme yani doğaçlamadır.

*Beşinci Adım*: Bu adım canlandırmadır. Beş adım programının iskeletini oluşturur (Karadağ, 2005: 134).

Drama programının bu şekilde planlanması Piaget'in gelişim teorisine paraleldir. Örneğin dil düşünmeye muhtaç gibi görünür. Diğer yandan motor deneyim ve sosyal etkileşimi birleştirir, böylece çocuklarda genel dil gelişimi tamamlanır. Bu noktada çocuğun konuyu öğrenmesinde kolaylık sağlamak için bazı öğrenme stratejilerine ve görüşme tekniklerine ihtiyaç duyulur. Bunlara da ancak çocuklardan drama esnasında gelen tepkilere göre anlık düşünerek karar verebilir (Connolly ve Doyle, 1999: 5-10). Drama esnasında düşünme ve motor gelişiminde çocuğun ihtiyacı olan öğrenme teknikleri çocuğun ve sürecin özelliklerine göre lider/öğretmen tarafından kullanılır. "Drama, kişisel ve sosyal gelişimde grup etkileşimini güçlendirir. Disiplin, dil kullanımı, özgüven, hareket becerileri gibi açılardan problemleri objektif bir şekilde ve aralarında ilişki kurarak çözüme götürür. Dramanın süreç boyunca en etkili olduğu kısım anlamada değişimlerin yaşanmasıdır." (Jackson, 1966: 44). Drama süreci değiştiren ve değişebildir. Anlamada meydana gelen değişim, sürecin kendini yenilemesi ile sürekli olabilir. Değiştirilen-eklenen özelliği yaratıcı dramının çevresel koşulları dikkate almak zorunda olduğunu gösterir. Yaratıcı drama dil öğretimi programının küçük ama favori bir parçasıdır. Bu şekildeki programlar

güçlü ve bağımsız işleyebilir.<sup>10</sup> Drama sürecinin planlanmasında liderin deneyim ve yaratıcılığı önemlidir. Lakin sadece drama liderin yapabilecekleri ile sınırlı kalamayacak kadar özgürlükçü ve yaratıcı bir süreçtir. Çocuklar veya üyelerin fikirleri de bu planlamada etkilidir. Dramanın yapısı planın doğru ve düzenli bir şekilde işlemesine bağlıdır. Bunun için sadece liderin değil tüm grubun özenli olması gerekir. Drama sürecinin planlama aşamasının hem başında hem sonunda grup üyelerin fikirleri lidere yol göstericidir. Çocuklar, eğitimde olduğu gibi drama eyleminde de söz sahibidir.

**Drama Süreci:** Birbiri ile bütünleşmiş dört aşama ile meydana gelir. Bu aşamalar arasında kesin geçişlerden ziyade birbirini destekleyen oyunsu süreçler etkilidir.

*Hazırlanım (Isınma ve Rahatlama Çalışmaları):* Belirli bir bilgi ve beceri için egzersizler yapıp, alıştırmaya çalışmaları kapsar. Duyuları harekete geçirecek izlemenin ve kinestetik(devin-duyu) alıştırmalarının yapıldığı, uyum, güven, etkileşim ve iletişim gibi özellikleri katılımcıya kazandıran kesin kurallara sahip çalışmalardır. Lider gözetiminde farklı tekniklere ihtiyaç duyulabilir. Tüm grup, ısınma faaliyetine katılmalıdır. Ancak bazı durumlarda ısınma çalışmasına gerek duyulmayabilir. Isınma veya hazırlanma çalışmaları ders/konuya ve yaşa göre değişiklik gösterebilir. Okul öncesi, ilköğretim birinci kademede hareketlerle, oyunlarla yapılırken, Türkçe, tarih, coğrafya gibi derslerde dersle ilgili örneklerle katılımcıların hazırlanması sağlanır. Isınma çalışmalarının süresi iyi ayarlanmalıdır. Aşırı olursa çocuklar yorulabilir. Verim azalır (10/15 dk arası).

*Eyleyelim/ Eğlenelim (Oyun ve Doğaçlama):* Özgürce oyun kurma ve geliştirme aşamasıdır. Grupla etkileşim içinde problemi çözmek için oyunlar canlandırılır. Bu aşama rol yapma, pandomim, doğaçlama çalışmaları içerir. Grup içinde etkileşimi sağlamak, duyu organlarını harekete geçirmek, hayal gücünü etkin kılmak için pandomim çalışmaları yapılır. Doğaçlama sırasında bir metinden masal, fıkra, atasözü, fotoğraf, öykü, tablo, sembol vb. materyalden ya da örnek

---

<sup>10</sup> Geniş bilgi için bk. John Warren Stewig (1972). Creative Drama and Language Growth, The Elementary School Journal, Vol. 72, No. 4, ss.76-188, The University of Chicago Press. S.2

bir olaydan yola çıkarak üzerinde durulan kavram ve beceri için drama süreci canlandırılır. Canlandırma esnasında doğaçlama çok önemlidir. Oyun esnasında çeşitli teknikler drama yöntemine yardımcı olur. Rol oynama, Pandomin (Mim), Doğaçlama, Parmak oyunu, Öykünme (Taklidi oyun) Hayal oyunu, Rol değiştirme, Zihinde canlandırma, Öykü/Olay canlandırma, Kukla gibi teknikler oyun temasına ve liderin deneyimine göre seçilir.

*Oluşturalım/Ürün Verelim:* Asıl eylem oyun safhası aşılmış, grup rahatlama düzenine geçmiştir. Hem zihinsel hem de fiziksel rahatlama yaşanmaktadır. Rahatlama aşamasında müzik ve sözlü oyunlara yer verilebilir. Rahatlama esnasında grubun yaş ve seviyesi önemlidir. Yaş ilerledikçe rahatlama çalışmaları kısalsabilir ya da gereksiz hâle gelebilir. Sözlü hâle dönüşebilir Drama süreci değerlendirildikten sonra grubunda rahatlama safhasında sadece oyunlar oynanmaz. Şiirler, masallar okunabilir ve hatta kısa oyunlar (mesela skeçler, fıkralar, meddahlar) canlandırılabilir. Öğretmen/lider rahatlama alıştırmalarında katılımcıların özelliklerine göre çeşitli direktif ve uygulamalarda bulunabilir.

- *Dağınık yürü,*
- *Omuzları boşalt,*
- *Parmaklarının ucunda yürü,*
- *Kollarını aç, kol boyu aralığında açıl,*
- *Nefes al, karnını doldur bırak,*
- *Organlarını dolaş (Bayram vd. 1999: 39) ... şeklindeki alıştırmalar çoğaltılabilir.*

*Örnek:*

*Türkçe dersinde ilköğretim ikinci kademedede;*

- *Sevdiğin bir şiiri içinden oku,*
- *Sevdiğin şiirden bir bölümü bizle paylaş,*
- *Güldüğün bir fıkrayı düşün,*
- *Bir tiyatrodada veya sinemada olduğunu düşün,*
- *Kendini tanıtan bir yazı yazıyorsun. gibi yönergeler rahatlama yardımcı olabilir.*

*Değerlendirelim:* Dramanın çalışma aşamalarının her birinin ardından ya da oyun sonunda süreç tartışmaya açılmalıdır. Burada çocuklara “*oyarken neler düşündünüz?, hissettiniz?, oyun esnasında gördüğünüz bir yanlışlık/eksiklik var mı?, etkinlik sırasında nerede güçlük çektiniz?, gereksiz olduğunu düşündüğünüz bir hareket/söz/durum söz konusu mu?*” gibi sorularla çocukların drama sürecini eleştirmelerini ve bu eleştirilere göre sürecin şekillendirilmesi gereklidir. “Drama etkinlikleri tüm enerjinin kullanımı aracılığıyla süreç sonunda yanlış bir anlama ulaşılmasına izin vermez. Basmakalıp cevapların burada yeri yoktur. Öğretmen tartışmalar oluşturarak, kanıt sunarak, özgür konuşmalar yaparak herkesinde konuştuğu hiç kimsenin dinlemediği bir süreç planlar ardından sorularıyla enerjiyi ateşler.” (Maley ve Duff, 1994: 158) Özgün cevaplar ister. Drama sürecinde ölçülebilen bilgi ve becerilerin miktarı öğretmen ve öğrencilere sağlandığı fayda ile kesin şekilde hesaplanabilir.

Drama sürecine katılan grup üyelerinin hepsinin görüş ve önerileri drama sürecinde önemlidir. Doğru ya da yanlış şeklinde değerlendirmeler olmaz. Bu bireye düşüncesini ve tasarılarını kolayca ifade etme ve paylaşma becerisini kazandırır. “Drama ile bireyler kendi fikir ve önerilerinin grup tarafından kabul edildiğini ve kullanıldığını görürler. Başkalarını nasıl etkileyeceklerini, nasıl etkili fikirler ortaya koyacaklarını ve onları en uygun şekilde sunacaklarını, kendilerini nasıl başka insanların yerine koyacaklarını öğrenirler. Rollerini deneyebilir ve hemen geribildirim alabilirler. Grup yaratıcı fikirlerin ve etkili değerlendirmenin güçlü bir kaynağı olabilir (Cottrel, 1987; O’Neill-Lambert, 1990).

Tablo 1. 6.: Drama Sürecinin Değişkenleri

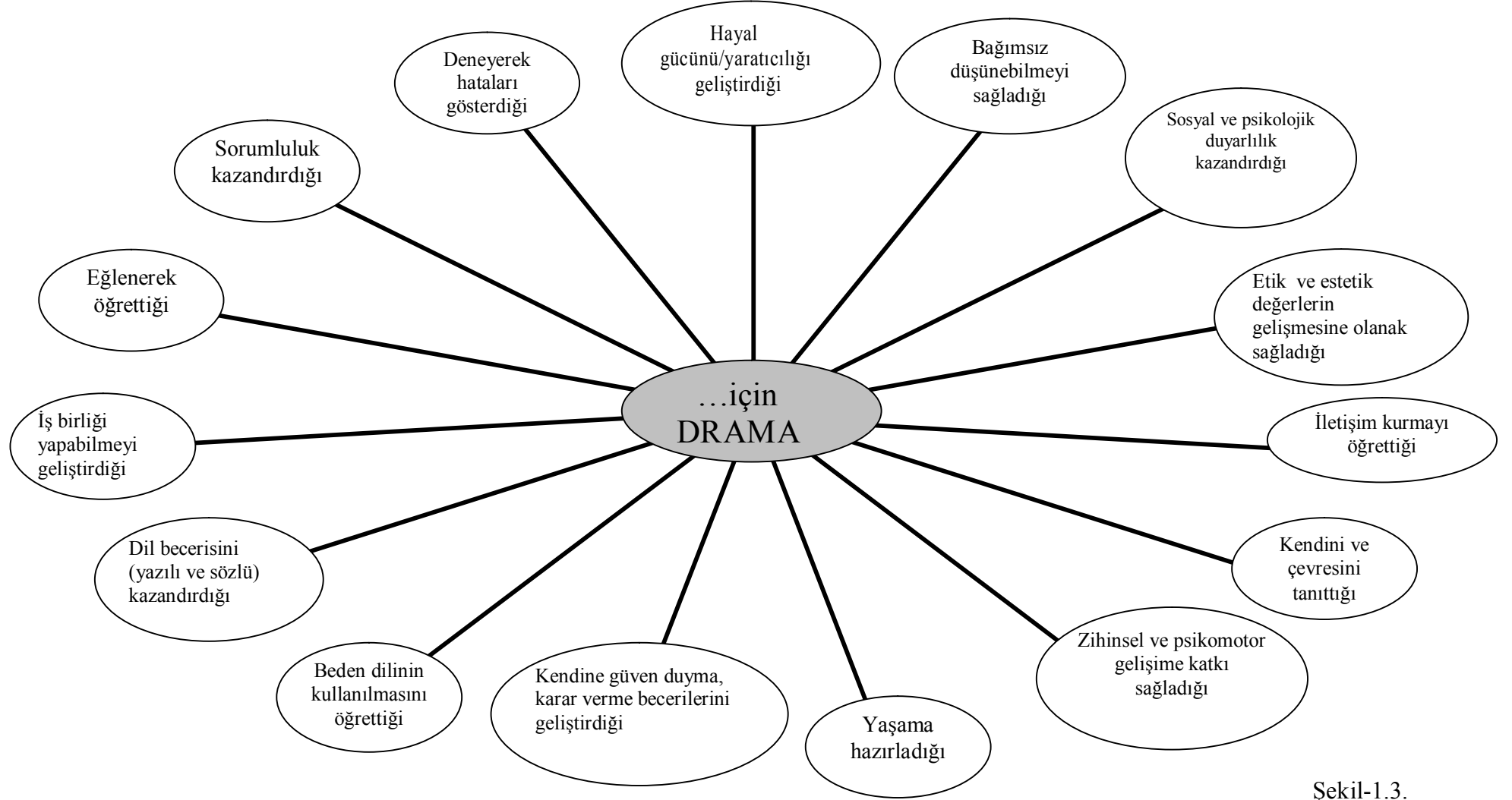
Hazırlanma	Eylem/Oluşum	Oluşum/Ürün	Değerlendirme
<p>Grup üyeleri- öğrencilerin nitelikleri belirlenir. Tüm üyeler ortak özellikleri ile eyleme hazırlanır. “oynama” niteliği ortak istek.</p>	<p>Yapma süreci; öğrenme süreci. Tüm üyeler, gönüllü olarak yapabildikleri işle oyunla sürece katılır. İyi ya da kötü yok yapabilme var. Yaşamın içinde öğrenme. İpuçları</p>	<p>Fiziksel ve zihinsel tatmin; kazanmanın mutluluğu. Yapılan eyleme dışarıdan bakabilmek için rahatlama sağlanır. Sürecin dışına çıkarılır.</p>	<p>Dönüt-Düzeltilme Süreç üyeler- öğrenciler tarafından değerlendirilir. İyi ve eksik yanları tespit edilir. Düzeltmeler yapılır. Gerekirse</p>
	<p>süreçtedir (aşıkâr) ve pekiştireçler oyunlardır Oyunlar çıkış noktasıdır.</p>		<p>canlandırma tekrarlanır.</p>

Eğitimde drama açısından karakteristik olan, oyun yöneticisinin, drama liderinin ya da öğretmenin kişiliğidir. Her toplumda var olan ve vakit geçirmeye dinlenmeye ya da topluluk içinde bir yer kazanmaya yönelik oyunlar için bir eğitim veya uzmanlık gerekmez ve profesyonel bir oyun yönlendiricisine de gereksinme duyulmaz. Oysa çocuğun oyun oynama yetisinin korunarak ya da yeniden ortaya çıkarılarak ve geliştirilerek, üzerinde düşünülüp tartışılan ve sorumluluk duyulan bir oynamaya dönüştürülmesi için pedagojik formasyonu olan bir kişiye gereksinme vardır (San, 1991: 261-266). Bu karakteristik öge drama eyleminin her aşaması (ısınma, oynama, doğaçlama, gösteri hazırlığı, rehberlik-yönlendirme, danışmanlık vb.) için gerekli olan bilgi ve deneyimi de kazanmış olmalıdır.

Drama eylemi sırasında katılımcı kendini tanıdıkça güvenle hareket eder. Değer verildiğini hissettikçe istekle canlandırmaya ve oyuna katılır. Yaşama ve üretme isteği paylaşım ile birleşir. Problem için uygun bir çözüm önerilmiş olur.

Drama uygulamalarında çocuklara veya öğrencilere sorun ve sonuçla ilgili bir açıklama yapılmaz. Ancak her uygulama öncesinde liderin zihninde bir kurgu bulunmalıdır. Belirli bir sonuca ulaşmak için grupta etkileşim canlı tutulur ve sorunun yaşarken çözüm kendiliğinden ortaya çıkar.

## 1. 16. Niçin Drama?



Şekil-1.3.

“*Niçin drama?*” sorusuna değişik açılardan birçok cevap verilebilir. Ancak değişmeyecek bir gerçek var ki drama insan için bir yaşam oyunudur. Oyun, insanın maddi ve manevi değerlerinin var oluşundan daha eski kökleri olan bir kavramdır. Dramanın insan için ifadesi yaşam oyunu olabilirse; niçin drama sorusunun en açık cevabı da verilmiş olur.

Bireysel ve sosyal yaşamında insanın kendine güven ve yeterlilik kazanmasında çevresiyle iletişim kurmasında dramanın faydası çoktur.<sup>11</sup> Drama süreci bireye aktif bir öğrenme sunar. Yaparak-yaşayarak becerilerin kazanılması da drama ile öğrenilenlerin kalıcılığını artırır. İnsanın zihinsel ve psikomotor gelişiminden sorumluluk kazandırmaya kadar birçok beceriyi kalıcı bir şekilde bireye kazandırdığı için drama yöntemi eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılmalıdır.

---

<sup>11</sup> Geniş bilgi için bk. Bayram ve diğerleri, 1999: 24–25; Gönen-Dalkılıç, 2003: 48; Ed.: Adıgüzel, 2002; Chambers ve diğerleri, 1997; Fein, 1981; Golomb ve Cornerlius, 1977; Heinig, 1981; Slade, 1995.

## 1. 17. Drama Yönteminin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğu

Öğrenci merkeze alan öğretim yaklaşımları bireyin özelliklerine göre hazırlanmış öğrenme ortamlarını gerektirir. Öğrenme ortamları öğrenci ne kadar fazla etkiler, beklentilerine hizmet eder ve farklı materyalleri öğretimde kullanırsa öğrenmedeki başarı da o derece artar. Birden fazla duyuya hitap eden birden fazla zekâ alanını destekleyen bir öğrenme süreci çağın beklentilerini karşılayabilir. Bu noktada ülkemizde uygulamada olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ki bu yaklaşım çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, aktif öğrenme gibi öğrenme yaklaşım ve kuramları ile de bütünleşir, öğretim programlarını bu açılardan şekillendirmiştir. Uygulamada olan Türkçe Dersi Öğretimi Programı, yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacılığın özünde öğrenenin bilgiyi yapılandırması, oluşturması, yorumlaması ve eleştirel yaklaşması bulunmaktadır. Öğrenci yeni öğrendiği bir bilgi ile daha önce öğrendiklerini birleştirir. Daha sonra öğrenecekleri için ve yaşamında kullanılması için zemin hazırlar. Bilgiye ulaşmada öğrenci sadece ders kitaplarına ve öğretmenine bağlı kalmaz. Bilgiye ulaşabileceği bütün yolları kullanır. Araştırma ve analizlerle derse katılır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin sadece dinleme ve okuması yerine tartışmasını, çözümler üretmesini, fikirlerini savunmasını, sorgulamasını ve iş birliği yapabilmesi tüm bu becerileri bilgiye ulaşmada yerleşik birer alışkanlık hâline getirmesini gerektirmektedir. Bu tür bir öğrenme ortamında öğrencileri öğrenme özelliklerine uygun materyallerin kullanımı önemlidir. Öğrenmeyi tamamlayan en önemli unsur ise sınıf içinde öğrenci → öğrenci; öğrenci → öğretmen etkileşimidir. Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin sadece öğrenilmesi değil nasıl bir işleve, öneme ve kullanım özelliğine sahip olduğudur.

Dünyada birçok ülkede öğretim programlarında ve öğretmen eğitiminde özel bir yeri olan drama yöntemi ile yapılandırmacı yaklaşım arasında öğrenci merkezilik, zekâ alanları ve süreç temelli oluş gibi birçok açıdan yakınlık bulunmaktadır. Drama yönteminin yapılandırmacılığa uygun bir süreç oluşturduğunu dramanın doğasında var olan öğrenme şekillerinde (Tartışarak, keşfederek, aktif, iş birlikli, eyleme dayalı öğrenme vb.) de görebiliriz. Bu öğrenme yöntemleri dramanın asal ilkelerine hizmet ederken bilginin

yapılandırılmasına ve öğrenmeyi öğretmeye de bağlanır. Drama etkinliği içersinde gerçekleştirilebilecek olan öğrenme türleri olan *Yaşantılara Dayalı Öğrenme, Hareket Yoluyla Öğrenme, Aktif Öğrenme, Etkileşim Yoluyla Öğrenme, Sosyal Öğrenme, Tartışarak Öğrenme, Keşfederek Öğrenme, Duygusal Öğrenme ve İş birliğine Dayalı Öğrenme* birbirinden bağımsız süreçler değillerdir. Aynı anda birden fazla öğrenme türünde öğrenme gerçekleşebilir. Bu açıdan drama yönteminin doğasındaki öğrenme türleri yapılandırmacı yaklaşımı desteklemektedir.

Yapılandırmacı Türkçe öğretimi ve drama yöntemi arasında çok açık ve kesin çizgilerle ifade edilebilecek bir uyum vardır. Bu bağlamda drama yöntemi ve yapılandırmacı yaklaşım arasında;

*Öğrenci merkezlilik,*

*Öğrenme ve dil becerisinin çok yakın bir ilişkiye sahip olması,*

*Öğrenmeyi öğretmenin esas alınması,*

*Öğretimde öğrencilerin kendi kavramlarını ve çözüm yollarını oluşturma,*

*Öğrenciyi öğrenmede etkin kılma,*

*Öğrendiğini ve öğrenme sürecini değerlendirme,*

*Öğrenme sürecinin bütününde öğrencinin söz sahibi olması,*

*Birinci el deneyim kazandırma,*

*Öğretmenin bilgiyi aktaran değil, rehberlik yapan olması,*

*Öğrenmenin merkezinde “ne” değil “nasıl” sorusunun olması,*

*Aktif bir süreç olma,*

*Yaratıcılık,*

*Motivasyon, isteklilik,*

*Öğrencinin özelliklerine göre öğretimin şekil alması,*

*Etkinliklerle ve devinimle aşamaların kurgulanması,*

*Yanlışları birer fırsat olarak görme,*

*Özgür ve rahat ortam,*

*Önceki bilgi ve deneyimler ile o anki kazanımları bütünleştirme* gibi yönler açısından önemli bir yakınlık vardır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre şekillenmiş öğretim programları ve ortamlarında drama kullanılabilir en uygun yöntemlerdendir.

## 1. 18. Türkçe Öğretiminde Drama Yöntemi

Drama, öğrencinin gelişimine hizmet ederken, akademik anlamda eğitilmesini ve sanat zevki kazanarak yaşam deneyimi edinmesini de sağlayan bir araçtır. "*Gerçekçi bir eğitim ilim ve sanatın ayrılmaz iş birliğine dayanmalıdır.*" diyen Suut Kemal Yetkin'in sanat ve çocuk üzerine ifadesi bu açıdan önemlidir.<sup>12</sup> Drama, eğitim sürecinde çocuğun bilimsel açıdan belirlenmiş gelişim gereklerine göre yetişmesine ve çeşitli tiyatro teknikleri (pantomim, forum tiyatrosu, doğaçlama oynama, bölünmüş sahne vb.) kullanarak estetik kurallara uygun şekilde duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlar. Drama, daha öncede değindiğimiz gibi çocuğun psiko-motor (kas gelişimi vb.), sosyal, psikolojik yönlerden gelişimini destekler. Drama oynayarak-uygulayarak, çocuklara fiziksel ve bilişsel faydalar sağlarken onlara kendilerini tanıyarak özgüven kazanmalarına da yardımcı olur. Yapabileceklerini hiçbir kaygı gütmeksizin etkileşim ve etkinlik süreci içinde ortaya koyma imkânı vermektedir. Drama, diğer görsel sanatlar gibi bireyi eyleme sokan, farklı olarak yaratıcı ve aktif kılan bir sanat alanıdır. Eğitim ortamlarını bu şekilde eyleme dayalı (öğrencide bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve sosyal beceriler için) bir hâle getirir.

Drama insanın kendini ifadesi için önemli bir araçtır. İnsana lazım olan tüm sözlü, yazılı ve bedensel iletişim becerileri drama etkinlikleri ile bireye kazandırılabilir. İnsanın kendini gerçekleştirdiği en önemli yaşamsal faaliyet iletişimdir. İnsan sosyal bir varlıktır. Mutlaka kendisi ve çevresi ile iletişime geçmelidir. İletişim olmadan insanın yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürmesi imkânsızdır. Drama bireye, "yaşamın merkezinde bulunan iletişim biçimlerini kullanma olanağı sunar. Drama, bireye yaşam alanını paylaştığı diğer insanlara kendisini etkili bir şekilde açıklama olanağı verir." (McGregor, 1976: 106).

Dil gelişiminin hızlı bir bilişsel süreci ve üst seviyede iletişim ihtiyacını beraberinde getirmesi drama yönteminin kullanımına olanak sağlamaktadır. Bu açıdan drama etkinliklerinin doğal ortamda daha etkili daha aktif bir katılımı hayatın provasını sağlaması dil öğretiminde yaratıcı nitelikli drama etkinliklerinin önemini kanıtlamaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleriyle çocuklar, düşünme, konuşma, dinleme ve anlatma becerilerini kısacası iletişim becerilerini kazanmaktadırlar. Çocuklar dil becerilerini, yaratıcı drama çalışmaları sırasında

---

<sup>12</sup> Namık Kemal Şahbaz, [http://www.egitim.gen.tr/Sahbaz\\_oyun.htm](http://www.egitim.gen.tr/Sahbaz_oyun.htm) (Erişim Tarihi: 25-2-2010).

grupla kurduğu etkileşim sonucunda doğal yollarla geliştirmektedir (Fleming, 1995).

Dramanın dil becerisi için;

- Sözcük dağarcığını zenginleştirme
- Öğrenilen sözcükleri farklı durumlarda kullanarak deneyim kazanma
- Duygu, düşünce ve hayalleri sözlü olarak rahatça ifade edebilme
- Sözlü ve yazılı anlatımda doğru ve etkili anlatım becerisi kazanma
- Konuşurken kendine güvenme
- Konuşma ve dinleme becerisinde gelişme
- Okuma becerisinde gelişme
- Temel dil becerilerini tanıma ve sevmeye
- Farklı sosyal durumlarda, farklı statüdeki kişilerin role ilişkin dil biçimlerini kullanabilme vb. hedefler belirlenebilir.

Drama eğitim ortamlarında iki şekilde karşımıza çıkar. Birincisi, bir sanat disiplini olarak öğretime konu olur. İkincisi, bizi ilgilendiren kısım, eğitim ortamlarında yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sağlayan verimli bir eğitici yöntem; eğitici drama/eğitimde drama/yaratıcı drama/oyun eğitimidir. Türkçe dersinde eğitici drama metinli oyunlaştırma ve metinsiz doğaçlama süreçler olarak kullanılır.

Edebî metinlerden hareket ederek drama çalışmalarını yapmak sınıf ortamında hem okur-yazarlığı hem de dramanın eğitici hedeflerine hizmet eder. Edebî metinlerin dramada kullanımı, dramada kullanılan öykü canlandırma, öykü yazma, dramatisasyon ya da rol yapma gibi tekniklerin temel materyalini oluşturur. *'Romanları dramatize etmenin kabul edilebilir bir şey olup olmadığı sorusu karşısında nasıl olup da tartışma çıktığını kesinlikle anlayamıyorum.'* diyen Erwin Piscator, anlatıyı, efsaneyi ve halk söylencelerini dramanın kaynağı olarak görmüştür (Piscator, 1980: 273). Ancak sadece tiyatrodaki edebî bir metin söz konusudur; ancak drama faaliyetinde her zaman bir metin temele alınamaz. Dramada önemli olan hedef ya da sonuç değil; süreçtir. Drama sürecinin katmanları grubun özelliğine ve liderin konuya uygun öncelik ve seçimlerine göre

değişikliklere ve yaratıcılıklara açıktır. Kesin hükümlerle belirlenmiş bir zaman dilimi kastedilmemektedir. Drama süreci planlı bir süreçtir. Her oyun ya da etkinlik rastgele ders içinde kullanılamaz.

“Drama, dil becerisi ve okuma-yazmanın çok yönlü öğretiminde güçlü ve etkili bir yöntemdir. Drama, yazma, dinleme ve konuşma için hayal gücünün gelişmesini, bir metnin daha kolay çözümlenmesini ve birleştirilmesini sağlar.” (Harrison, 1999: 13). Dramayı kullanarak öğretmen, “sadece bir oyun yazarının değil aynı zamanda roman yazarı ya da şairin de eserlerine karşı çocuğun duyarlılığını ve beğenisini geliştirir.” (McGregor, 1976:154; Tokgöz, 2004: 69).

Teorik bilgi yığından ziyade becerilerin kazandırılmasına ağırlık veren Türkçe öğretimi için drama gibi yaparak uygulayarak beceri ve davranış kazandıran bir yöntem gereklidir. Türkçe öğretimi tek boyutlu bir alan değildir. “Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir. Birbirleriyle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkiler ağı içerisinde bulunan bu etkinlikleri içeren öğretim, yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla da beslenerek birbirini bütünleyen bir anlayışla eğitimin değişik aşamalarında sürdürülür.” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 132). İngiltere’de dil eğitiminin çok geliştiği, hatta İngilizce dil öğretiminin bir ekol ve ticari bir sektör hâline geldiği, bu alanda binlerce insanın büyük kazançlar elde ettiği görülmektedir. İngilizce öğretiminin bu denli başarıyla uygulanmasının ekonomik ve siyasi sebepleri yanında bilimsel sebepleri de bulunmaktadır. Bunların arasında en önemlisi, İngiltere okullarında drama ve çeşit oyun etkinliklerinin etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Örnek olarak, İngiliz okullarında drama uzun süredir kabul gören bir yöntem hatta tür olarak kabul edilmektedir. Öğretimdeki ulusal başarı yüksekliği, İngiliz Millî Eğitim Programlarında yer alan dramaya bağlanmaktadır (Howell, 2000).

Türkçe öğretiminde drama kullanımı için, ülkemizde tanınan, eğitim ortamlarında yerleşik bir şekilde kullanılan yöntem değerlendirmesini yapamayacağız. “Drama Türkçe öğretiminde değerini son yıllarda bulmaya başlamıştır. Türkçe öğretiminde ve diğer alanlarda öğretimde etkin bir yöntem olabilmesi için program temeli ve öğretmenin ilgisi ve bilgisi şarttır. Eğitim programlarımızda rol yapma, sözsüz oyun (pantomim), dramaya dayalı hikâye tamamlama çalışmaları, kukla, rol oynama, dramatizasyon adıyla dramanın bazı teknikleri kullanılmamıştır. Türkçe ve edebiyat derslerinde öğrencinin merak

duygusunu harekete geçirmek, ilgiyi çekmek, kendini ifade becerisini geliştirmek, katılımcı ve aktif olabilmesini sağlamak istiyorsak drama yöntemini uygulamamız gerekir.” (Kara, 2000: 21).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özünde; “yapılandırıcı yaklaşıma bağlı olarak ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeylerini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme gibi çalışmalar; yaratıcı düşünme, eleştirel bakışın önem kazanması bulunmaktadır.” (MEB, 2006; Coşkun, 2007: 11). Yapılandırıcı eğitim anlayışına uygun ders programıyla öğrenciler etkinliklerle zenginleştirilmiş derslerde öğrendiği bilgiyi ve kazandığı beceriyi hayata uyarlama, deneme imkânını bulmuştur. Etkinlik temelli öğretim, drama sürecinin etkinliğe dayalı yapısının yeni öğretim programına uygun oluşunu da kanıtlamaktadır.

Rol yapma ve oyun şeklinde bir eğitim ortamı oluşturan drama, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlar. Ferree, İngiltere'deki drama uygulamalarının öğrencilere dilsel becerileri kazandırmadaki katkısını tespit etmek amacıyla 2001 yılında İngiltere'deki iki okulda yaptığı araştırmada ortaokul çağındaki öğrencilerin drama uygulamaları sayesinde okuma-yazma ile ilgilendiklerini ifade etmektedir (Angela, 2001).

Drama yöntemi ile birey birebir ilişkilerde, aile içinde, meslek yaşamında sözlü ve yazılı dili en akılcı/etkili şekilde kullanma yeteneğine deneyerek ulaşır. Drama yapılandırılmış okuryazarlığa cevap vermek için öğrencilere şu fırsatları verir (Baldwin ve Fleming, 2003: 18):

- Sosyal: Rolde ve dışında kavramları ve anlamları paylaşmak için iletişim kurma gibi.
- Entelektüel: Rolün içinde ve dışında düşünme ve ifade etme gibi.
- Fiziksel: Oynamak, canlandırmak ve sahneye koyma.
- Duygusal: Rolde ve dışında hissetme, kişisel tepki ve empati.
- Ahlaksal: İnsaniyet, bağlayıcı düşünce aksiyon ve sonuç.
- Ruhsal: Tahammül edici kişisel anlayış ve hoşgörü.
- Kültürel: Tanımak, paylaşmak, saygı göstermek ve hak edene değer vermek gibi.

Türkçe öğretimi, okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi gibi anlama ve anlatmaya dayalı dil becerileri için salt öğretici bir anlayışla öğrencileri bilgiye boğan bir çehre taşımamalıdır. Öğrenciler Türkçeyi kullanıma yönelik bir

süreç içinde öğrenmelidir. Bu şekilde isteyerek ve deneyerek öğrenme fırsatını şüphesiz drama sağlayabilmektedir. Öğrenciler dramatik ve gösteriye dayalı olarak konuşur, dinler ve oynar, ama konuşma ve dinleme becerilerini planlı bir öğretim aracılığıyla elde etmelidir. Öğretmenler için oynama anahtar bir rol oynar. Belirlenmiş hedefler ve öğrencilerin gelişimleri için öncelikli konuşma pratikleri ve modelleri yaratılmalıdır. Temelinde konuşma ve dinleme bulunan drama, dil için sayısız yönden uyum fırsatları ve görsel deneyimler sağlayabilir. Drama çocukların dinleyiciler gibi diğerleriyle iletişimde olmalarını, performanslarını sergileyebilecekleri, birlikte çözüm önerileri oluşturmalarını sağlayan sosyal bir sanattır. Öğrenciler, drama ile konuşma ve kaydetme/tanımanın farklı modellerini, hem rol hem de statü sahibi olmayı ve dili kullanmayı elde ederler. Bu yeterlilikler onların sözdizimi ve sözcük bilgisinde deneyim kazanma, dilin diğer dinamiklerini interaktif ve değişim ile gerçekleştirme, hem katılımcı hem de dinleyici gibi diğer insanların hareket ve yaklaşımlarını, fikirlerini etkileyebilme imkânı sağlar. Drama, dilin kullanımına başvuru ve pratiği yapılan bir yerdir. Edebiyat ve tiyatrodaki çoğu okuma-yazma terimleri anlaşılabilir. Sahnelenmek için yazılmış olan metinlere çalışırken etkili bir öğrenmeyi sağlamak amacıyla bir yöntem olarak drama etkinliklerine başvurulabilir. Drama yöntemi olarak işleyişini kavrayan bir öğretmen metinlerde ve alt metinlerde objektif bir şekilde içeriği öğretebilmek için açıklama, anlamı ve sonucu çıkarma için dramaya başvurabilir. İnsanla ilgili bir gösteri sanatı olarak drama çocuklara okudukları ya da dinledikleri hikâye, fıkra, masal, şarkı ve şiir gibi dil ürünlerini kalıpların dışında ezberlemeden değişik biçimlerde canlandırarak rahat ve özgün değerlendirmelerini sağlar. Jasinski vd. (2002)'in okuma ve yazma öğrenim ve öğretiminde drama yönteminin incelendiği beş bağımsız çalışmayı analiz ederler. Yazarlar çocukların dramatik etkinliklerle; konuşmalarını geliştirdiklerini, beden dilini iyi kullandıklarını, yazılı anlatımda kendilerini daha güzel bir biçimde ifade ettiklerini belirtmektedirler. Yazma becerisi içinde drama, bazı analitik/çözümlemeli ve spesifik/özelliikli ifade biçimlerini destekleyebilir. Drama sanat yönüyle dili çeşitli aşamalarda teşvik eder. 1) Dilin hassasiyeti, 2) Dilin canlılığı, 3) Çok anlamlılık, 4) Melodi ve ritm, 5) Sözcüklerin çeşitli işlevleri açısından drama eylemleri yazma becerisini güçlendirir. Ayrıca drama yazarın davranışlarını ve ifadelerini doğru tespit etme ve değerlendirme imkânı verir (Possien, 1969: 39; Shaw, 1968). Drama

yönteminin yazma becerisinin kazandırılmasında öğrenciye sunduğu birtakım fırsatlar bulunur.

- ❖ Yazılan kelime için eylemden önce sözlü ve görsel, kinestetik ifade ve yaratma
- ❖ Rol içinde veya drama sonrasında kişisel veya birlikte yazma.
- ❖ Farklı karakterler gibi farklı görüşleri yazma.
- ❖ Rolde yazma için rehberlik ve paylaşım.
- ❖ Empatik ve duygusal yazma.
- ❖ Yazma için amaçları hayal etme.
- ❖ İki yönlü hem dinleyici hem de katılımcılar için motivasyon.
- ❖ Rolde yazma için dinleyiciler birçok yazma görüntüsü hayal ederler.
- ❖ Karşılıklı aktif bir bağ.
- ❖ Dramanın ardından roldeki ürünleri paylaşma ve değerlendirme.
- ❖ Tecrübeye ulaşma (Baldwin ve Fleming, 2003: 25).

Early, dramanın öğretime faydalı olduğunu ispatlayan araştırmasında Britanya’da öğrenciler için bir öğrenim vasıtası olarak dramanın önemini vurgular. Early, bir drama öğretmeninde drama sınıfındaki disiplinin korunması gibi, kişisel hassasiyetlerin de bulunması gerektiğini de belirtir (Early, 2003). Dil öğretiminde dramanın kullanımı için Nancy, bir araştırmasında ilköğretim öğrencileri tarafından yazılan hikâyelerin dramatize edilebileceğini, bu durumda öğrencilerin derse daha fazla motive olabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca Hughes, bu konudaki bir araştırmasında, öğrencilerin şiir türü metinleri algılamalarını artırmak için, drama yöntemi kullanımının yararlı olduğuna dair bulgular sunmaktadır (Hughes, 2000).

Avustralya Ulusal Drama Derneği’nin(1984) yaptığı bir araştırmada, öğrenme ortamında üç tip dilin kullanıldığı ortaya çıkmıştır:

1. Bazı özel bilgilerin, işlemlerin ifade edildiği resmi olmayan dil
2. Kişisel düşünce, duygu ve fikirlerin ifadesi olan ifade edici dil,
3. Fikirlerin, bilgilerin, anlamların tartışıldığı etkileşimli dil.

Bu üç tip dilin içerisinde en çok kullanılan dil, bilgilerin ve işlemlerin ifade edildiği dildir. İletişimde zenginliği ve dilin kullanımının zenginleşip

gelişmesini sağlayan ikinci ve üçüncü dil tipidir. Bu iki tip dil etkileşimde geçerli olan dillerdir.

İfade edici ve etkileşimci dil kazanımında yaratıcı drama çok etkili bir yöntem olarak kabul edilir. Öğrencinin aynı durum içinde farklı roller oynaması ve farklı durumlar içinde aynı rolleri oynamasıyla dili gelişir ve zenginleşir (Gönen ve Dalkılıç, 2003: 37).

Resmi olmayan dil, ifade edici dil ve etkileşimci dil tiplerinin kazanılmasında daha önce belirttiğimiz üzere drama yöntemi etkilidir. Öğrenme ortamlarında yapılmış olan yukarıdaki dil sınıflaması bize dramanın destekleyebileceği, öğrenmenin dayalı olduğu üç dil tipini de işaret ediyor.

- Bunlar: 1- İşlem dili ve resmî dil  
2- Kişiyeye özel, şahsi dil  
3- Sosyal dil(toplumsal yaşamda kullanılan dil).

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımında bazı hususlara dikkat etmek gerekir: (*Drama süreci genel özellikleri ile*)

- 1- *Tanıtım/Hazırlama/Dikkat Çekme*: Dersin amaçlarına uygun olarak, oyunun konusuyla ilgili bilgi verilmeli, sonra roller ve kurallar açıklanmalıdır. Örn: Dersin konusu “dilin önemi” ise, önce dilin ne olduğu ve nerelerde nasıl kullanıldığından hareket edilmelidir.
- 2- *Ortamın Hazırlanması*: Oyunun konusu ve kişi sayısı dikkate alınarak oyun alanı hazırlanmalıdır. Özgür ve rahat bir ortam olmalıdır. Doğallık göz ardı edilmemelidir.
- 3- *Dağıtım/Hazırlama*: Rol dağıtımı, drama yönteminde önemli bir basamaktır. Roller dağıtılırken öğrenci özelliklerine dikkat edilmelidir. Hedefe ulaşabilmek için yaratıcı davranılabilir. Rollerde değişiklik ve eklemeler yapılabilir. Yapılan çalışmalarda dil becerilerine yönelik roller, görevler verilmelidir. Farklı dil becerileri farklı rollerde geliştirilebilir; sorunlar giderilebilir.
- 4- *Oyunun oynanması/Eylem*: Lider oyun oynanırken müdahale etmemeye özen göstermelidir. Oyunun amacından sapmaması için lider yeri gelince oyunun bir

parçasıymış gibi oyun içinde yönlendirmelerde bulunmalıdır.

- 5- *5N 1K Kuralı*: Türkçe öğretmeni herhangi bir türle ya da oyunla yaratıcı drama çalışması yaparken olayın Ne? Nasıl? Neden? Ne zaman? Nerede? → Kim? tarafından yapıldığını ortaya çıkararak hem metin çözümlemesini hem oyunun değerlendirmesini yapabilir.
- 6- *Etkileşimde Dil Kullanımı*: Öğrencilerin kişiliklerini yansıtmaya, isteklerini vurgulama, gözlemlerini açıklama ve sosyal iletişimde dili etkili kullanmalarına dikkat edilmeli (ifade edici dil kullanımı), grup etkileşimde dilin tüm ürünlerinden yararlanılmalı (bilmece, tekerleme, şarkı, mani, şiir vb.)dir.
- 7- *Öğrencinin Duygu - Düşünce Seçimi ve İfadesi*: Lider, çocuğun doğru durumda doğru düşünebilmesini ve hissettiği duyguyu dışa vurabilmesini gözlemlemelidir. Bu çocuğun hayatı için önemli bir tecrübe kazandırıcıdır. Gerekli durumlarda yardımcı olmalıdır. Eğitimin önemli hedeflerinden olan bireyin kendi duygularının farkına varması ve iletişime geçirebilmesi drama ile kolaylaştırılabilir.
- 8- *Liderin Yeterliliği*: Türkçe öğretmenin ders ile ilgili alan bilgisinin yanında, drama tekniğine, sanat-tiyatro alan bilgisine, çocuk psikolojisine yönelik yeterliliği önemlidir. Bunun yanında sözlü ve yazılı iletişimde örnek davranışlar sergilemelidir. İyi bir dost, arkadaş tavrıyla yaklaşmalı, seviyeli bir eşitlik gütmelidir. Kusursuz bir süreç beklentisi olmamalıdır.
- 9- *Diğer Disiplinlerle İlişki*: Diğer ders öğretmenleri ile diyaloga girilmeli Türkçe dersindeki drama etkinlikleri diğer alanlara mihrak etkinlikler hâline getirilmelidir. Türkçeye duyarlı olma, Türkçeyi kurallara uygun, etkili ve doğru kullanmaya özen tüm derslerin ana becerisi olmalıdır.

(MEB, 2006). Drama sürecinde lider bu duyarlılığa karşı dikkati hep canlı tutmalıdır.

10- *Genellik*: Öğrenciler ya da katılımcılar olduğu gibi kabul edilmelidir. Çoğu öğrencide bulunan özelliği ortaya çıkartmaktan ziyade korkak, utangaç, çekingen öğrencilerin gizil yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve yaratıcı yazma, okuma, konuşma çalışmalarıyla Türkçe dersi zevkli hâle getirilmelidir. Birden fazla beceri alanına hizmet eden etkinlik ve uygulamalar daha başarılı olabilir.

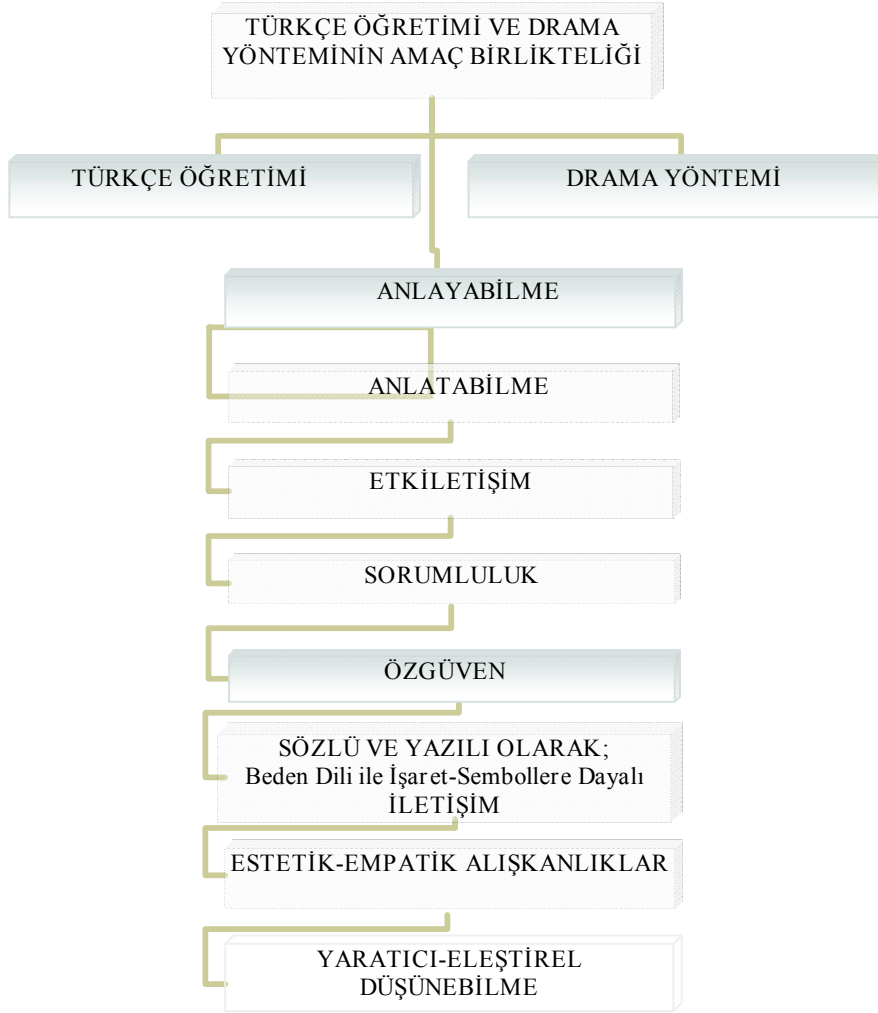
11- *Özel durumlara sahip öğrenciler*: Okuma ve yazmada sorun yaşayan ya da kaynaştırma eğitimine muhtaç öğrenciler için oyun içinde bölümler oluşturulmalıdır.

12- *Dramanın Eğlendirici İşlevi*: Dramanın eğlendirici işlevi motivasyon ve ilgi için kullanılmalı; fakat drama etkinliği asla salt eğlence aracına dönüştürülmemelidir.

Bu hususların dışında özel-grup içi nitelik ve niceliklere dayalı hususlar lider tarafından süreç içinde dikkate alınır. Demokrasi eğitimi, empatik karakter gelişimi ve güncel yaşam-kültür bilinci gibi kavramlara da ayrıca dikkat edilir.

Dramanın öğrencinin yaşama hazırlanmasındaki en büyük faydası onlara iletişimde sağladığı kolaylıktır. Öğrenci, dil edinimini ne kadar başarılı gerçekleştirirse kişisel ve sosyal ortamlarda da o kadar başarılı olabilir. Çünkü doğru düşünüp yerinde ve zamanında karar verebilmek dilin kavramlarını doğru tanımlamasına bağlıdır. Son yıllarda yapılan akademik incelemeler ve toplumsal kurum ve kuruluşların çalışmaları dramanın ana dili öğretimindeki yerini belirginleştirmiştir. Çocukluk döneminde sembollere dayalı ve nesnelere dünyasına yakınlaşan dili en iyi öğretme ortamı doğal ortamlardır. Doğal ortamlar için oyunlar çok önemlidir. Öğrenci, oyun esnasında rahat ve iletişime daha açıktır. Eğitimde drama, oyuna benzeyen doğal ortamlarda dil gelişimi için çocuğa katkı sağlayabilir. Bu nedenle Türkçe derslerinde dil becerilerini kazandırmada dramanın kullanımı fayda sağlayacaktır.

Şekil 1. 4.: Türkçe Öğretimi ve Drama Yönteminin Amaç Birlikteliği



Drama “okuma-yazma alanlarında öğrenenler için çeşitli içeriklerde düşünmenin, hissetmenin ve dilin tipik sınıf ortamında kullanımında güçlü bir potansiyele sahiptir.” (Edmiston, Enciso ve King, 1987: 219). Eleştirel bir anlayışla düzenlenmiş öğretim programlarında konuşma, dinleme ve izleme gibi eleştirel becerileri kazandıracak yeterli yollardan birisi de dramadır. Türkçe dersinde de eleştirel düşünen, yaratıcı, düşündüklerini açık, anlaşılır bir ifadeyle anlatabilen ve etkileşim içinde (sosyal ortamda) kendini ifade edebilen birey yetiştirme amacı dramanın ana dili olarak Türkçe öğretiminde kullanımı için güçlü bir temel oluşturmaktadır.

Türkçe dersinde anlama ve anlatım becerilerini kazandırma ve geliştirme amacıyla sözlü ve yazılı becerilere dönük drama etkinliklerinin kullanımı dil öğretimi sürecine birçok açıdan katkıda bulunabilir.

#### 1. 19. Drama Lideri Olarak Türkçe Öğretmeni

Dramanın bir sanat disiplini veya öğretim yöntemi olarak hayat bulmasında lider önemli bir paydaştır. Dramanın öğretici işlevi öğretmeni yöntem içinde lider konumuna getirmiştir. Eğitimde bir yöntem olarak dramanın kullanılmasında hedeflenen davranışların ve becerilerin belirlenmesinde, bu hedeflere ulaşmak için gerekli etkinliklerin düzenlenmesinde, yöntem ve tekniklerin seçilmesinde öğretmen belirleyici, etkinliğe uygun oyunların grup içinde ortaya çıkartılmasında, doğaçlama hareketler ve ifadelerin sergilenmesinde öğretmen teşvik edici, grubun bütününe kendi potansiyellerini sergilemek için eyleme katılmasında öğretmen yönlendirici, öğretim amacıyla planlanan ve doğaçlama ifadelerle zenginleşen öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde denetleyici ve öğretmen etkinliğinin amacına ulaşmasında grubun önemli bir üyesi olarak drama yöntemi içinde yer almaktadır. Öğretmen drama eyleminde öğrencinin beklentileri ve özelliklerini almalı, özgür ve güven verici bir atmosfer sağlamalıdır.

*Öğretmenlerin drama etkinliği sırasında sınıf içersinde üstlendikleri bazı temel görevler bulunmaktadır:*

- \* Öğrencilerin “drama” düşüncesini anlamalarını sağlamak,
- \* İçerik ya da durumu açık/anlaşılır hâle getirmek,
- \* Çalışmaları, sözlüğe bakmaları ve düşünceleri için öğrencilere zaman tanımak, bu arada sınıfta dolaşarak gerekirse yardım etmek,
- \* Öğrencilere, konuşmaya başlamadan önce düşüncelerini hazırlamaları için zaman vermek; gerekirse not almaya teşvik etmek; ama etkinlik başladığında hazırlanmış konuşmalar ya da notlardan yararlanmalarından öte, doğaçlamayla konuşmalarını sağlamak,
- \* Öğrencinin dramada; grup bilincine alışması, değer ve fikirlerine yanıt verip geliştirebilmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü, çeşitli durumları söz ve devinimlerle inceleyebilmesi için deneme olanağı sağlamak,

\* Öğretmen, çocuğun, ileriki dönemlerinde kendi duygu ve düşüncelerini seçip, bunları drama ile şekillendirip sunarak, yaşam deneyimlerini artıracak cesareti vermek,

\* Öğretmen, öğrencilerin sözlü ve yazılı dil kullanım alanlarını genişletmeli, etkili bir dil kullanımına ve gelişimine ilgi göstermek,

\* Öğretmen, çalışmalarda ve daha geniş çevre şartları içinde hoşnutluklarını ve eleştirel yaklaşımlarını geliştirme, kendilerinin ve başkalarının değerini saptamada etkili ve yardımcı olmak (Scrivener, 1994; Nixon, 1987; Adıgüzel, 1993) öğretmenin drama yöntemini kullanırken yapmaktan sorumlu olduğu görevlerdendir.

Drama süreci ses, görüntü, hareketlerin ifade aracı olarak kullanılmasına dönük aktif bir doğaya sahiptir. Bu nedenle drama yöntemini derste kullanan öğretmen sürekli kendini geliştirmeli, araştırmalı, çocukları yönlendirebileceği oyun, hareket, teknikleri yenilemelidir. Drama sürecinde öğretmen bir yönetici değil, daha çok bir uyarlayıcı, teşvik edici, öğrenme sürecine bir katılımcıdır. Öğretmenin öğrencileri anlamlı öğrenme tecrübelerine götürecek bir yeteneğe ihtiyacı vardır (Cottrel, 1987).

Öğretmen, drama etkinliği için kendini geliştirirken öğrencilerin de kendilerini geliştirmeleri ve süreçten en yüksek seviyede yararlanmaları için gerek hedefleri açısından gerekse kişisel ve sosyal gelişim açısından rehberlik faaliyetlerini aksatmamalıdır. Öğretmenin drama etkinliğine katılan gruba yaptığı rehberlik özellikle çocukların duygu, düşüncelerini ve drama etkinliği içindeki kavramları, eylem anındaki duygusal tepkilerini rahatça ifade etmelerine yönelik iletişimi artırıcı şekilde olmalıdır. Drama yöntemi ve sürecinde özgüven, özgürlük, rahatlık, gönüllülük, isteklilik ve yüksek seviyede etkileşim grubun sahip olması gereken önemli niteliklerdendir.

*Drama sürecinde öğretmenin sahip olması gereken temel beceriler*

- Öğrencilerle iyi iletişim ve etkileşim kurma.
- Beden dilini iyi kullanma.
- Öğrenme ortamını düzenleme ve gerekli değişiklikleri yapma.
- Sempatik bir mizaca sahip olma.
- İyimser bakış açısı.
- Sağlam bir karaktere sahip olma, örnek davranışlar sergileme.

- Çocuğu (psikolojik, ekonomik, sosyal vb.) iyi tanıma.
- Hayal gücü ve yaratıcılığı tanıma ve kullanma.
- Saygı ve hoşgörüyle yaklaşma.
- Görsel-işitsel ve basılı öğretim materyal ile teknolojisini iyi kullanma.
- Oyun ve tiyatroya ilgi duyma.
- Bütünleyici bir şekilde bilgiyi yapılandırma gibi öğretmenlik becerileri drama sürecini etkiler.

*Drama sürecini etkileyen öğretmen yeterlilikleri:*

- *Drama alan bilgisi açısından;*

(Drama kavramı, tarihi gelişimi, kuramsal bilgi, teknik ve stratejileri, uygulama aşamaları, yaratıcılık ve doğaçlamayı geliştirme, alandaki yayınları takip, süreci düzenleme, değerlendirme, değiştirme ve yenileme, iş birliği yapma vb. yeterlilikler)

- *Tiyatro ve sanatlar eğitimi alan bilgisi açısından;*

(Tiyatro ve sanatlar hakkında kuramsal bilgi, tarihi gelişim, genel kültür, drama ve tiyatro arasında ilişki kurma, drama ile gösteriler düzenleyebilme, sahne bilgisi, teknik araç-gereç bilgisi, sanat ürününü analiz etme, çocuk ve gençlik edebiyatı hakkında bilgi vb. yeterlilikler)

- *Eğitim bilimleri(Öğretmenlik meslek bilgisi) alan bilgisi açısından*

(Çocuk psikolojisi, zamanı etkili kullanma, dramayı yöntem olarak tanıma ve kullanma, öğrenmeyi öğretme, öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini tanıma ve kullanabilme, kendisini ifade etme, öğretimi öğrenme stillerine göre planlayabilme, esneklik, mesleki yayınları takip etme, bilimsel etkinliklere ilgi, diğer dersler ilişki kurma, olumlu sınıf atmosferi vb. yeterlilikler) öğretmen gerekli bilgi ve deneyime sahip olmalıdır. Gerekli olan yeterliklerin birindeki eksikliği öğretim yönteminin başarılı olmasını olumsuz etkileyebilir.

Drama etkinliğinde lider/öğretmen, eylemi yönetmekten ziyade geliştirmek ve devam ettirmek için yardımcı görevindedir. “Başlangıçta, çocukların drama çalışmalarında yapay veya hareket yoğunluğu olabilir ama drama lideri işini iyileştirmek için, rehberlik yaparak ve ara sıra müdahale ederek, cesaretlendirerek, yaptıklarını anlatmalarına ve tartışmalarına yardımcı olabilir.” (Fulford, Hutchings, Ross ve Schmitz, 2001: 2). Drama yöntemi öğretmen için yardımcı bir kaynak niteliğindedir. Ders içeriğinin yanı sıra çeşitli sosyal

becerilerin kazanılmasında yardımcıdır. Sınıf içinde drama etkinliklerinin zamanı kullanma, sağlıklı iletişim ve grup içinde etkileşimi gerçekleştirme, motivasyon yükseltme, düşünce, duygu ve istekleri ifade etme gibi sayısız faydası bulunmaktadır (Royka, 2002). Türkçe öğretmeni alan bilgisini oyunlar içinde uygun tekniklerle öğrenciye aktarmalıdır. Drama eylemi esnasında diğer alanlarla da ilişki kurulmalıdır. Sözlü anlatıma dikkat edilmeli, gerekirse ses çalışmalarına(sosyal oyunlarla) zaman ayrılmalıdır. Türkçe öğretmeni, bir lider olarak drama çalışmasında sürece önem vermeli, öğrencilerin oyunlarla ilgili düşüncelerine ve eleştirilerine de değer vermelidir. “Öğretmen drama ile dil kullanım modellerini öğrenciye kendi tercihleri ile sunar. Konuşma ve dinleme etkinlikleri ile açık, hassas, yansıtıcı, destekleyici, dikkatli, katılımcı, kolektif, yaratıcı dinleme şekilleri kazandırılabilir.” (Prendiville ve Toye, 2007: 46). Bu bir oyunla, doğaçlama diyalogla, görüntüden hareketle, seslerle, kukla modellerle vb. türde drama çalışmaları ile sağlanabilir. Çocuk derste öğretmen yönergelerine tamamen bağlı kalmamalıdır. Özgür bir ortam sağlanmalıdır.

Drama süreci iletişim ve etkileşim üzerine kuruludur. Drama yönteminin dil öğretiminde kullanımında bu hususa dikkat edilmelidir. Yazılı, sözlü, görsel dil ürünlerinin drama yöntemi içerisinde bir araç-gereç, karakter, canlı olabileceği unutulmamalıdır. Grup üyelerinin ana dillerini öğrenmelerinde drama yöntemi olayları, durumları ve cansız varlıkları canlandırarak yaşamın bir kesiti ile öğrenene kalıcı deneyimler sunar. Ana dili öğretiminde Türkçe öğretmenleri yaparak-yaşayarak öğrettiği; canlandırmalara davranış ve alışkanlıkları beceri hâline getirdiği; yazılı ve sözlü dil kullanımında kolaylık ve kalıcılık sağladığı; duygu, düşünce ve istekleri ifade etmede yazılı, sözlü, görsel dil ürünlerini kullanma imkân sağladığı; beden dilini ve hareketlerle ifade becerisi kazandırdığı için drama yöntemini ve tekniklerini derslerinde kullanabilirler. Drama yöntemi çocuğun dili öğrenmesi ve geliştirmesi için etkili bir yoldur.

*Türkçe öğretmenin drama yöntemini kullanırken dikkat etmesi gerekenler:*

- \* Dramanın bir duygu, düşünce, olay, durum, istek, hareket veya kavramların söz, hareket, mimik, jest ve görsel olarak ifadesi olduğunu kavratmaya,
- \* Drama bir durum, olay, nesne, kavramı veya bunların kullanımı canlandırma yardımı ile yaşantılar aracılığıyla öğrencilere kazandırdığını göstermeye,

- \* Drama yönteminin herkesin özelliklerine değer verdiğini belirtmeye,
- \* Tüm farklıların drama sürecinde öğrenme faydalı olacağını kavratmaya
- \* Sözlü iletişimin gelişmesine önem vermeye,
- \* Konuşurken kendine güven duyma,
- \* Akıcı bir iletişimi geliştirmeye,
- \* Konuşmada kullandığı sözcük hazinesini zenginleştirmeye,
- \* Sözcükleri farklı cümlelerde farklı vurgu ve tonlama ile kullanmaya,
- \* Fikirlerini, isteklerini açıkça ifade edilmeye,
- \* İnsanlarla ilişki kurma becerisinin kazanılmasına,
- \* Etkili dinleme becerisinin kazanılmasına,
- \* Karşılıklı konuşmalar düzenlemeye,
- \* Öğrenilen sözcüklerle olayların canlandırılmasına,
- \* İlk okuma-yazma evresinde Türkçenin yapısının kavratılmasına ve daha sonraki aşamalarda dili yapısına uygun kullanma becerisinin geliştirilmesine,
- \* Olayların ve düşüncelerin beden yardımıyla canlandırılıp duyuların harekete geçirilmesine,
- \* Farklı durumlarda farklı bir üslubun kullanılmasına,
- \* Kavramların, düşüncelerin ve durumların tanımlanmasına, değerlendirilmesine ve grup olarak tartışılmasına,
- \* Konuşma ve yazmada yapılan dil yanlışlarının uygulamalı bir şekilde düzeltilmesine,
- \* Drama sürecindeki diyaloglarda cümle yapısında gerekli değişiklikleri sağlamaya,
- \* İletişim ihtiyacını vurgulamaya,
- \* Olay, durum, düşünceleri eleştirel bir tutumla değerlendirmeye,
- \* Yaratıcı fikirleri açıklanması için güven ortamı sağlamaya,
- \* Yaratıcı önerilere açık olmaya,
- \* Eleştirilere açık olmaya,
- \* Olumlu bir yaklaşımın geliştirilmesine,
- \* Bilgileri farklı bakış açıları ile ifadeye önem vermeye,
- \* Yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini anlatmaya,

- \* Yapılan tüm eylemlerde belirli bir sonuca ulaşmaya ve bu sonucu açıkça ifade etmeye,
- \* Dil kullanımının her aşamada farklılaşması ve zenginleşmesine,
- \* Türkçenin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilmeye,
- \* Diğer öğretim yöntemleri ve drama arasında ilişki kurarak birlikte süreci planlamaya,
- \* Ana dilini sevmeye ve kullanmaktan zevk alınmasına dikkat edilmelidir.

Türkçe dersinde drama yöntemini kullanan öğretmen için soru sorma, yönetime uyum, katılım ve devamlılık için belirleyicidir. Türkçe öğretmenin drama süreci içinde seçtiği sorular grubun süreçte başarıya ulaşmasını ve drama yöntemine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için önemlidir. Türkçe öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların kişiler, olaylar, durumlar, kavramlar, problemleri aydınlatıcı bilgiler içerir şekilde olması gerekir. Sorular içerisinde çözüme götüren birer yönerge niteliğinde olmalıdır. Açık uçlu sorular tercih edilmelidir. Kim, ne, nasıl, nerede, ne zaman, niçin, eğer gibi sorular evet ya da hayır cevabından fazlasını istemektedir.

Örneğin: ‘Mehmet ne düşünüyor?’ sorusu yerine ‘Mehmet ne düşünüyor olabilir?’ sorusu daha fazla iletişimi, çözüm önerisi ya da cevap gerektirdiğinden tercih edilmelidir. Ya da ‘Yağmur ya da kar yağıyor mu?’ sorusu ‘evet-hayır’ cevabı gerektirirken ‘Hava nasıl?’ sorusu çocukların düşünme derinliği gerektirerek cevaplamak zorunda olduğu bir soru şeklindedir (Baldwin ve Hendy, 1996).

*Drama eylemi içinde gruba sorulacak sorular için;*

- ✓ Olayı kurgularken, ‘Ne yapıyorsun burada?’, ‘Ne zamandır buradasın?’
- ✓ Bilgi almak için, ‘Bu yoldan geçen insanlar hakkında ne düşünüyorsun?’, ‘Çok renkli bir kıyafet giydiğini söylüyorsun. Açıklar mısın?’, ‘Mehmet’in doyması için ne yapmalıyız?’
- ✓ Süreci geliştirmek için, ‘Oyuncakçı hakkında ne biliyoruz?’, ‘Çakıl taşının elma kurdunun evi olamayacağını nasıl biliyoruz?’
- ✓ Araştırmayı teşvik etmek için, ‘Bu nereden gelmiş olabilir?’, ‘Eski insanlar nasıl seyahat ederlerdi?’

- ✓ Süreci kontrol etmek için “Konuşmadan ve hareket etmeden nasıl durabiliriz?”
- ✓ Problem durumlarında “Malzemeleri almak için paramız yok, bunun için nasıl bir çözüm yolu bulabiliriz?”, “Burası ormanın çok soğuk bir bölgesi çadırımız yok, nasıl korunabiliriz?”
- ✓ Tahmin ve görüş almak için “Eğer Mamu’ya ya da Mehmet’e kötü davranırsak ne olabilir?”, “Bu durum uygun olmayabilir daha başka neler yapabiliriz?” şeklinde açık uçlu ve kişisel duygu ve düşünceleri cevap olarak isteyen sorular tercih edilmelidir. Bu tarz sorular süreç içerisinde çocuğun özgürce eyleme katılmasını, kendisini sözlü olarak ve bedenini kullanarak açıkça ifade etmesini sağlar (Baldwin ve Hendy, 1996).

Ana dili ve yabancı dil öğretimi alanında etkili bir yöntem olarak kabul edilen drama, farklı kademelerde farklı süreçlerle bütün öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayan bir öğretim biçimidir. Bu açıdan Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin dil öğrenimi ve becerilerini kazanma ihtiyaçlarını dikkate alarak gerekli donanıma sahip bir şekilde sınıfta drama yöntemi etkili bir öğretim aracı olarak kullanabilirler. Tülay Üstündağ’ın “Yaratıcı dramaya farklı yaş gruplarındaki kişilerle, farklı amaçlar için kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak bakıldığında, yöntem bilgisiyle donanmış her eğitimcinin hangi basamakta olursa olsun yaratıcı dramayı kullanabileceği düşünülebilir. Yeter ki eğitimci; bilimsel dayanakları olan, güncel değişimleri yansıtan, drama eğitim programında “5 N ve 1 K” ile adlandırılan; “kime, niçin, neyi, ne zaman, nasıl öğretilim ve ne oldu” sorularına yanıtlar aramayı sürdüren kişi olsun.” şeklinde belirttiği yaratıcı dramanın eğitimin hangi kademelerinde ve nasıl kullanılacağına dair çizdiği yol haritası bu açıdan önemlidir.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Tülay Üstündağ ile Röportaj; <http://www.gorselsanatlar.org/roportajlar/dr-tulay-ustundag-ile-yaratıcı-drama-uzerine-bir-soylesi/?wap2> (Erişim Tarihi: 16-08-09).

## 1. 20. Drama Yönteminde Sınırlılıklar

### 1-Grup büyüklüğü(sınıf mevcudu)

Drama etkinliğine katılacak olan grubun mevcudu sürecin başarı ile tamamlanmasında etkilidir. Öğretim yöntemi olarak drama yöntemini kullanacak öğretmenin grubun büyüklüğünü dikkate alması gereklidir. Genellikle küçük mevcutlu (20'den az) gruplarda drama etkinlikleri daha etkili şekilde kullanılabilir. Heterojen özellikli büyük gruplarda (20'den çok) grup özellikleri doğaçlama ifadelerin özgürce sergilenmesine engel olabilir. Farklı özelliklere sahip öğrenciler arasında sözlü, sözsüz ifadelerin, canlandırmaların sergilenmesinde kaygı ve uyumsuzluk görülebilir. Bu nedenle küçük gruplarla çalışmak ve sayıca büyük sınıflarda başarı, yaş ve cinsiyet özelliklerine uygun eşit küçük gruplar oluşturmak ve farklı drama tekniklerini (Rol kartları, Donuk İmge, Bölünmüş Sahne, Doğaçlama vb.) uygun şekilde kullanmak daha faydalı olacaktır.

### 2- İçeriğin doğaçlamaya uygunluğu

Drama yöntemi ile işlenecek derste anlatılacak konu, dramanın gerektirdiği doğaçlamaya, yaratıcı ifadeye, hareketlere ve sözlü ifadelere uygun olmayabilir. Konunun bazı bölümleri dramanın kullanımına izin veriyorsa lider/öğretmen dersin içeriğine dikkat ederek dramanın uygun tekniklerini ya da çeşitli oyunları kullanabilir. Drama gibi performansa dayalı öğretim yöntemleri dersin içeriğine uygun değilse diğer öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması daha etkili olacaktır.

### 3-Tiyatro oyunu ve dramanın karıştırılması

Ders sürecinde yapılan çeşitli sözlü veya sözsüz canlandırmalar oyuncu-izleyici ayrımı ile sınıfa sunulabilir. Ayrıca lider/öğretmen sınıfta öğrencilere bireysel canlandırma görevleri verebilir. Bu görevler doğaçlama bir şekilde geliştirilemezse, diğer öğrenciler uygulamaya katılamazsa ve değerlendirme yapılmazsa yapılan çalışmalar daha çok tiyatro oyunu olacaktır. Bu durum canlandırmaya katılan öğrencilerin/katılımcıların dışındakiler sadece seyirci pozisyonunda kalacaktır. Drama çalışmaları ile yapılan alıştırmalar, bir tiyatro oyunu sahneye koymada kullanılabilir. Bu şekilde yapılan çalışmalarda drama tiyatro oyunu sahnelemek için bir araç niteliğindedir. Ancak drama ile tiyatro oyunu sergilemenin farklılıkları ilgili bölümde belirtildiği gibi (Bk. Drama ve Tiyatro Arasındaki İlişki bölümü) çok keskin çizgilerle ayrılmaktadır.

4-Drama sürecinde katılımcı/öğrencinin eşit oranda performans sergileyememesi

Lider/öğretmen, grubun eşit oranda içeriğe göre performansını sergilemesini sağlayacak imkânları sağlamalıdır. Ortamın özgür ve rahat hareket edebilmeye hazır olması ve bunun katılımcı/öğrenciler tarafından bilinmesi çok önemlidir. Ders süreci için düşünüldüğünde sınıfta ya da derste öğrenci drama yönteminin içinde gönüllü olarak yer alacağı için bunun bilincinde, sürecin kendisinden neler bekleyip beklemediğini de kavramış olmalıdır. Öğretmen bu aşamada çok iyi bir rehber ve bazı durumlarda örnek olabilmelidir. Öğretmen, öğrenciyi isteklendirmek için bazen bir eşya bazen bir canlı rolüne girebilmelidir. Bu tür örneklendirmeler yapmasa bile öğretmen sözlü olarak o zaman ve mekânı hayallerde canlandırabilmelidir. Bu hususların sağlandığı derslerde drama yöntemi kullanıldığında her öğrenci elinden geldiğince sürece katkı sağlamak için görev alacak ya da katılacaktır. Bütün bir grubun/sınıfın performans sergilemesi isteniyorsa, öğrencilerin süreçten beklentileri de dikkate alınmalıdır. Buna beklentilere göre şekillenen drama sürecine katılım daha fazla olacaktır. Her öğrenciden sınıfta yaratıcı olması, yeni bir ifade, yepyeni bir açıklama getirmesi beklenmemelidir. Bu öğrencileri performansını kısıtlayabilir. Bazı öğrenciler yaratıcı fikirler sunarken, bazıları bu yaratıcı fikirleri sürece uygulayabilir. Yaratıcı yönü zayıf olan öğrencilerin performanslarını farklı şekillerde sürece katmaları sağlanmalıdır. Bu şekilde eşit oranda katılım ve tüm sınıf, tüm grup ile bir çalışma yapılabilir. Drama da bu tür bir çalışmayı gerektirir.

5-Dramada rol dağılımına bağlı kalınması

Gerek bir sanat faaliyeti olarak gerekse bir öğretim yöntemi olarak drama süreci gruba dağıtılan rollere bağlı sürdürülmeye çalışıldığında doğaçlama, yaratıcılık ve öznel ifadeler, dramanın asalları diyebileceğimiz unsurlar, göz ardı edilmiş olur. Bu nedenle lider/öğretmenin drama sürecini gruba dağıttığı rollerle sınırlandırmaması, rollerin bir giriş, başlangıç aşaması olduğunu vurgulaması ve bunu beklemesi önemlidir. Rollerin canlandırılması yeni bilgi, beceri ve davranışlar ortaya çıkartmayacağı için ve belirli bir kalıba(çoğu zaman bir tiyatro oyunu metnine) bağlı kalınacağı için dramadan ziyade tiyatro kavramını karşılar.

#### 6-Amaç ve hedeflerin açıkça ifade edilmemesi

Drama sürecinde grubun/sınıfın tam anlamıyla içeriği doğaçlama olarak, yaratıcı çözümlerle geliştirmesi için ne yapacaklarının tam ve açık bir şekilde kendilerine anlatılması gerekir.

#### 7-Drama tekniklerinin tam olarak bilinmemesi

Drama çalışmalarında görülen en büyük eksiklik, yapılan çalışmalarının farklı tekniklerle geliştirilememesidir. Drama sürecinin yönlendiren lider/öğretmen, yeterli miktarda drama teknikleri ile diğer öğretim tekniklerine ait bilgi ve uygulama becerisine sahip değilse süreç sıkıcı ve sınırlı bir çizgide seyredecektir. Farklı içerik, mekân, zaman ve gruplarda farklı tekniklerle drama çalışmalarının yapılması grubu amaca daha da yaklaştıracaktır. Yapılacak çalışmalarda belirtilen hususlara göre kullanılacak teknikler önceden lider/öğretmen tarafından belirlenmelidir. Bu tür teknik grubun drama çalışmalarına ilgisi olumlu yönde etkileyecektir.

Drama ile ilgili literatürde ortam ve zaman açısından dramanın bazı dezavantajları olduğu söylenilmektedir. Drama yöntemi doğasına uygun olarak yapılırsa her mekânda bir sınıfta, parkta, müzede veya kütüphane veyahut bir salonda dahi grup performansını sergileyebilir. Ancak sınıfta yapılan drama faaliyetlerinde asıl zorluk mekândan ziyade sınıf mevcudu ile ilgilidir. Bunu aşmak için öğrencilerin süreci kabullenmesi ve yaratıcı(rahat, özgür ve değişebilen bir ortam) bir şekilde ortama bakmaları gerekir. Zaman bakımından drama yöntemi bazı derslerde uygun olmayabilir. Ancak farklı yöntemleri desteklemek için küçük drama faaliyetleri (kartlar, oyunlar, sözsüz çalışmalar vb.) yapılabilir.

## 1.21. İlgili Araştırmalar

### 1.21.1. Türkiye’deki ilgili araştırmalar

#### Kitaplar

Gönen ve Dalkılıç (2003)’ın hazırladığı “Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar” adlı eser, çocuk gelişimi, drama, dramanın tarihi gelişimi, faydaları, drama ve oyun ilişki ve eğitim drama konularına yönelik aydınlatıcı bilgiler içermektedir. Bunun yanında çalışmada ayrıca çeşitli yaş seviyelerine uygun drama etkinliklerine de yer verilmiştir.

Şimşek (2004)’in hazırladığı “İlköğretimde Drama Kuramsal Bilgiler ve Uygulama Örnekleri” adlı çalışma, dramanın eğitimde kullanımına geniş bir perspektiften yaklaşmıştır. Çocuk ve gelişimi, dramanın kuramsal temelleri, Drama türleri, teknikleri, uygulama basamakları, liderliği, ders planlarında drama çalışmalarının yürütülmesi, çeşitli derslerde dramanın kullanılması gibi bölümlerde eğitimde drama tanıtılmaya ve örneklendirilmeye çalışılmıştır. Şimşek, çalışmasında birçok örnek drama etkinliğine de yer vermiştir.

Aksarı (2005)’nin hazırladığı “İlköğretimde Günlük Ders Planlarında Yöntem Olarak Drama Önerileri” adlı eserde drama kavramı ve eğitim-öğretimle olan ilişkisi kısaca açıklanmış, ardından belirlenmiş amaçlara göre drama yöntemi ile şekillenmiş ders planları verilmiştir.

Karadağ ve Çalışkan (2005)’in hazırladığı “İlköğretimde Drama” adlı kitabın I.Bölümde Oyun ve Özellikleri, II.Bölümde Drama ve Özellikleri, Türleri; III.-IV. Bölümde Eğitim Öğretim Sürecinde Drama, Öğrenme ile İlişkisi, İlkeleri, Yararları vb.; V. Bölümde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar; VI. Drama Programı;VII. Oyun Örnekleri; VIII. Bölümde Drama ile Ders İşleniş Örnekleri kapsamlı bir şekilde izah edilmiştir.

Üstündağ (2006)’ın hazırladığı “Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü” adlı eser, yaratıcı dramaya program, doğaçlama ile ilgili açıklamalar, dramayla ders işlenişi ve örnek ders işleniş planları(Fen Bilgisi, Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık gibi dersler için) ile model önerisi niteliğindedir.

Nuhoğlu (2007)’nin editörlüğünde hazırlanan “Türkçe Öğretiminde Tiyatro Uygulamaları” adlı kitapta girişte tiyatro kavramı ve tarihî gelişimi; Türk

tiyatrosunun dönemleri; Drama kavramı, eğitimde oyun ve Dramanın yeri kısaca anlatılmıştır. Eserin ikinci kısmında Türkçe dersi için örnek tiyatro oyunları verilmiştir.

Uşaklı (2007)'nin hazırladığı “Drama ve İletişim Becerileri” adlı kitap drama hakkın-da teorik bir girişten sonra iletişim becerileri için özgün örnekler içermektedir.

Aytaş (2008)'in kaleme aldığı “Türkçe Öğretiminde Tematik Yaratıcı Drama” adlı eserde Türkçe derslerinde kullanılacak etkinlikler ve örnek metin çalışmaları yer almaktadır.

Ataman (2009)'ın kaleme aldığı “Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri” adlı kitap Yaratıcı Drama ve Türkçe Öğretimi, Kullanıma Yönelik Açıklamalar ve devamında Türkçe öğretimi kazanımlarına uygun etkinlikler verilmiştir.

Tezler

Yüksek lisans

Üstündağ (1988) “Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği” adlı çalışmasında;

Üstündağ çalışmasında, dramatizasyon ağırlıklı yöntemin geleneksel yönetime göre öğrenci üzerindeki etkisi nedir? sorusuna yanıt aramıştır.

Üstündağ çalışmasında ilkokulda dramatizasyon yönteminin, geleneksel düz anlatım yöntemine göre başarıda daha etkili olduğu hipotezini savunmuştur. Araştırmayı deneysel bir çalışmadır. Araştırmasını ilkokula devam eden bir grup ikinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmasında, konu olarak ilkokul Hayat Bilgisi dersinde yer alan "Çevremizde Sonbahar" ünitesini seçmiştir.

Konuyu kontrol grubunda takrir yöntemiyle deney grubuna ise drama yöntemine ağırlık vererek işlemiştir.

Öğrencilere yapılan ön test ve son test drama yönteminin öğrencilerin başarısında takrir yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

İsmihan (1992) “Dramatizasyonun Çocuk Eğitimindeki Rolü” adlı çalışmasında;

Çocuk, oyun, tiyatro, dramatizasyon kavramları ve aralarındaki ilişki detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu temel kavramlar arasındaki ilişki çocuk

eğitim açısından mercek altına alınmış, okul programlarındaki gelişmelere de değinilmiştir.

Araştırmada, dramatizasyona dayalı etkinliklerin çocukların yaşama hazırlanmasında gerekli olan bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasında, sosyalleşmesinde yaparak-yaşayarak öğreten etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Adıgüzel (1993) "Oyun ve Yaratıcı Drama" isimli çalışmasında;

Yaratıcı drama kavramı, yöntem olarak gelişimi ve eğitimdeki yeri açıklanmış; oyun ile olan benzerlik ve farklılıklarına dikkat çekerek yaratıcı drama kavramını ve yöntemini tanımlamıştır.

Akar (2000) "Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama İle Türkçe ğretimi: Dorothy Heathcote'un Uzman Rolü Yaklaşımı" adlı çalışmasında;

Temel eğitimin ikinci kademesindeki öğrencilerin sözlü anlatımlarının geliştirmek için Dorothy Heathcote'un 'Uzman Rolü Yaklaşımı'nı kullanımı için kuramsal bir zemin oluşturmak ve uygulama örnekleri verilmesi amaçlanmıştır. Dorothy Heathcote'un, İngiltere'de "Uzman Rolü Yaklaşımı'nı kullanarak, alt sosyoekonomik düzeyden 26 çocukla yaptığı 90 dakikalık bir drama dersinin video kasetlerini, uygulayıcının ve öğrencilerin kullandıkları sözel dil becerileri açısından analiz etmiştir.

Sonuç olarak, "Uzman Rolü Yaklaşımı" tekniğinin kullanıldığı drama dersinde, uygulayıcının sırasıyla en çok "soru sorma", daha sonra "bilgi verme" ve "açıklama yapma" etkinliklerini rol içinde kullandığı saptanmıştır. Öğrencilerin ise, en çok "tahmin etme", "soru sorma", "tartışma" ve "açıklama yapma" etkinliğini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzman Rolü Yaklaşımı ile planlanmış drama uygulamalarının çocukların sözlü anlatım becerilerinde olumlu bir etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş (2000) "Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf ğrencilerinin yk Yazma Becerilerine Etkisi" adlı çalışmasında;

Karakuş araştırmasında, drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf ğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada, toplam 50 ğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye bölünmüş, deney grubunda drama yöntemi ile kontrol grubunda diğer geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Tüm gruplardan

öykü yazmaları istenmiştir. Ölçme aracı olarak ise Öykü Yazma Değerlendirme Ölçeği (NRS) kullanılmıştır. Uygulamada drama yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine bir sonuca ulaşılmıştır.

Kara (2000) “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama” adlı çalışmasında;

Yaratıcı Dramanın dil eğitimindeki yerini ve bu anlamda öğretime getirdiklerini örneklerle açıklamak üzere alandaki literatür taranmıştır. Eğitim, yaratıcılık, yaratıcı drama kavramı, Türkçe öğretiminde yaratıcı Dramanın kullanımı, metinlerin dramatize edilmesi gibi açılardan konu incelenmiştir.

Türkçe öğretiminde diğer yöntemlerle Yaratıcı Drama yönteminin de karşılaştırılmıştır. Verilen örneklerle Türkçe öğretiminde yaratıcı Dramanın kullanımının faydalı olacağı gösterilmektedir.

Yılmaz (2000) “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı” adlı çalışmasında;

İlköğretim Türkçe öğretimi öğrencilerine diksiyon becerilerini kazandırmaya yönelik bir öğretim programı ve Türkçe öğretiminde yaratıcı drama ile diksiyon becerileri kazandırmaya ilişkin bir model önerisi olarak hazırlanmıştır. Çalışma, Giriş, Model, Sonuç ve Öneriler bölümlerini içerir. Çalışmada 4–5. sınıflarına diksiyon becerileri kazandırmak için drama yöntemiyle düzenlenmiş ders önerilmiştir. Çalışmada önerilen model iki yıllıktır. 4. sınıflarda diksiyon temel eğitim programı, 5.sınıflarda ise verilen temel eğitimin pekiştirilmesine yönelik düzenlenmiştir. Bu model ile Türkçe öğretiminde diksiyon becerileri kazandırmadaki eksikliğin kapatılacağı düşünülmektedir.

Köklü (2003) “Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasında Dramatizasyonun Etkisi” adlı çalışmasında;

Köklü, çalışmasında Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışını kazandırmada dramatizasyonun (başarıya) etkisini nedir? sorusunun yanıtı aramıştır.

Araştırma, deneysel desenlidir. Araştırmaya 71’i 7. sınıf, 65’i 8. sınıf olmak üzere 136 öğrenci katılmıştır. 7. sınıf öğrencilerine şiir türü ile 8. sınıf öğrencilerine ise öykü türü ile anlaşılma ve hatırlamaya yönelik bir araştırma yapılmıştır. Her iki sınıfta rastgele(random) kontrol ve deney grupları

oluşturulmuştur. Kontrol gruplarında düz okuma tekniği, deney gruplarında ise dramatisasyon yöntemi ile planlanmış dersler uygulanmıştır.

Yapılan test sonuçlarına göre deney gruplarının kontrol gruplarına göre; kız öğrencilerin de erkek öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Dramatisasyon yöntemi, düz okuma tekniğine göre daha etkilidir, sonucuna varılmıştır.

Tokgöz (2004) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programlarında Edebî Türlerden Öykünün Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği” adlı çalışmada;

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programlarında edebî türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği sınımlanmıştır. Drama yönteminin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, 48 ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulgularda drama yönteminin diğer geleneksel yöntemlere göre a) öğreten ve öğrenenin öğretim sürecindeki yeri ve öğrenci başarısı açısından daha etkili olduğu, b) öğrenci bilişsel alanda yer alan amaç ve davranışlara ulaşmadaki başarı seviyesinin daha yüksek olduğu, c) öğrenci duyuşsal alanda yer alan becerilere ulaşmadaki başarı seviyesinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ünsal (2005) “İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Derslerinde Drama Yönteminin Kullanımı ve Bu Yöntemin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı” adlı çalışmada;

İlköğretim ikinci kademe (6.7.8. sınıflar) Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı ve drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerini geleneksel yöntemlere göre daha fazla desteklediğini ispat etmek amaçlanmıştır. Uygulama için seçilen öğrencilere uygulanan ölçekler drama yönteminin diğer yöntemlere göre başarıyı daha fazla artırdığı yönünde sonuçlar vermiştir.

Serin (2005) “Yaratıcı Drama ile Kurgulanmış Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Bir Model” adlı çalışmada;

Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde 11. sınıflarda uygulanan yazma çalışmalarının yaratıcı dramayla kurgulanarak gerçekleştirilmesine dönük bir model önerisi hazırlanmıştır. Geleneksel yazma çalışmaları ile yaratıcı drama ile yapılan yazma çalışmaları arasındaki farklar üzerinde durulmuştur. Tarama

modelinde yapılan kaynak taraması sonucunda yaratıcı drama ve yaratıcı yazma teknikleri, uygulama aşamaları incelenmiş; bu tekniklerden ana dili öğretimi destekleyenler belirlenmiştir. Belirlenen tekniklerle beş ayrı eğitim durumu oluşturulmuş, amaçları ve ana dili öğretimine uygun bir şekilde sunulmuştur. Beş ayrı yazma eğitim durumu ile model önerisine ulaşılmıştır.

Sönmez (2006) “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yaratıcı Drama Yoluyla İşlenebilecek Metinlerin Çözülmesi” adlı çalışmada;

Metinlerin dil öğretiminde geleneksel yaklaşımların dışına çıkılarak ele alınması, “dramatik olan” metinlerin çözümlenerek “yaratıcı drama” yöntemiyle işlenmesi ve dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında drama ile işlenebilecek 110 metin tespit edilmiştir.

2004-2005 öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından yurt genelinde okutulması planlanan 10 yayınevine ait 6, 7 ve 8. sınıfları kapsayan 30 kitap incelenmiş ve kitaplarda yer alan 1260 metnin içinden toplam 154 adet dramatik olan metin bulunmuştur. Bu metinlerden 44’ü ders kitapları içinde tekrar edildiği için 110 adet dramatik olan metin araştırmanın materyal oluşturmuştur. Bu metinlerin dramatik olup olmadığını belirlemek için izlenen yol eserde belirtilmiştir.

Karateke (2006) “Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademe 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi” adlı çalışmada;

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında, bir cümlede kullanmış oldukları sözcük dağarcığında ve kompozisyonlardaki morphem, hece ve cümle sayılarında yaratıcı drama etkinliklerinin ne gibi etkileri olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır.

Araştırma sonunda, deney grubu ile kontrol grubunun ön test bulguları üzerinde yapılan incelemelerde, hece/morfem oranları dışında bir eşitliğin olduğu görülmektedir

Kodaz (2007) “Ortaöğretim 9. Sınıflarda Dil Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiği” adlı çalışmada;

Ortaöğretim 9.sınıfların Dil ve Anlatım dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde, drama yöntemi ile etkinlikler düzenlenmiş ve kullanılan yöntemin konuları öğrenme düzeyini arttırıp arttırmadığını incelemeye problemine cevap aranmıştır. 100’er kişilik deney ve kontrol grubu ile uygulama yapılmıştır.

Cümle(Tümce) Bilgisi ünitesinden seçilmiş cümlenin öğeleri konusu için drama etkinlikleri hazırlanmıştır. Konu, deney grubunda drama etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir.

Araştırma sonunda, 9.sınıfların Dil ve Anlatım dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve başarılarını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak drama yönteminin dil öğretiminde, dilin doğal ortamında öğretilmesi, öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesine olanak sağlaması ve öğrencinin tüm duyularını etkin kılarak uygulamaya katılması gibi açılardan drama ile metinlerin çözümlenmesi, her tür metnin drama ile çözümlenebileceği belirtilmiştir.

Cömertay (2007) “Dramanın 5-6 Yas Grubu Çocuklarının Dil edinimine Etkisi” adlı çalışmasında;

Okul öncesi eğitiminde, drama etkinliklerinin, 5-6 yaş grubu çocukların dil edinimine etkisini araştırmak için yapılmış deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, özellikle çocukların kullandıkları sözcük türü, sözcük sayısı, cümle uzunlukları ve öbek yapıları dikkate alınmıştır. Araştırmanın uygulama grubu 36 tane 5-6 yaş grubu çocuktan oluşmuş, bu çocuklar arasında deney ve kontrol grubu meydana getirilmiştir. Deney grubunda drama etkinlikleri ile ve kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemi ile dersler işlenmiştir.

Deney grubunda uygulama sonrasında çocukların cümle içerisinde kullandıkları sözcük sayısı arttığı, daha uzun cümleler kurdukları, cümlelerde kullandıkları sözcük türünde de çeşitliliğin arttığı belirlenmiştir.

Yazıcı (2008) “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi” adlı araştırmasında;

İlköğretim ikinci kademe 6. sınıflarda deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyini belirlemek için bir uygulamalı bir çalışma yapmıştır. Farklı iki ilköğretim okulundan 160 öğrenci uygulamaya katılmıştır. Öğrenciler arasında deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Ön test sonunda deney gruplarına dramatizasyon yöntemi, kontrol gruplarına ise öykü okuma tekniği uygulanmıştır.

Son teste elde edilen bulgulara göre, deyim ve atasözlerini algılama ve kavramada deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür.

Ergin (2008) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerileri” adlı araştırmasında;

Drama yönteminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini etkin ve doğru kullanımına ne ölçüde katkı sağladığı araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu için aynı okulun 8. sınıf öğrencilerinden 30’ar öğrenci seçilmiştir. Deney grubunda noktalama işaretleri drama yöntemi ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Yapılan ön-test ve son-test sonuçları değerlendirilmiş ve araştırmanın problemi için sonuca ulaşılmıştır. Sonuçta dramanın ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanımında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Ergin (2009) “İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerileri” adlı çalışmasında;

Drama yönteminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini etkin ve doğru kullanımına ne ölçüde katkı sağladığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla Ankara ilinden 30’u deney, 30’u kontrol grubu için toplam 60 öğrenciden oluşan bir örneklem seçilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna konu drama yöntemi ile anlatılmış, kontrol grubu ise süreç içinde serbest bırakılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin noktalama işaretlerinin kullanım düzeylerinde drama yöntemi ile ders işlenen deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Güney (2009) “Drama Tekniklerinin İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Kullanımı (Dede Korkut Hikâyeleri Örneği)” adlı çalışmasında;

İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda drama tekniklerinin kullanımını incelemek ve edebî ürünlerimizden Dede Korkut Hikâyelerinin drama teknikleri doğrultusunda kullanımı amaçlamıştır. Bu amaçla, çalışmada Erzurum merkez ilköğretim okullarında 4 ve 5. sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan anket çalışması verilerine dayalı olarak ilköğretimde drama tekniklerinin kullanımını incelenmiştir.

Araştırma sonucunda Dede Korkut Hikâyeleri ile drama tekniklerinin kolaylıkla kullanıldığı ve kazanımlara da ulaşıldığı görülmüştür.

Doktora tezleri

Ömeroğlu (1990) “Ana Okuluna Giden Beş Altı Yasındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesine Dramanın Etkisi” adlı çalışmasında;

Ömeroğlu, yaptığı çalışmada anaokuluna giden beş altı yasındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine dramanın etkisi nedir? problemine cevap aramıştır.

Ömeroğlu araştırmasında, anaokullarına giden 5-6 yasındaki çocukların sözlü iletişimde yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkisini temele almıştır. 80 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında ön test olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A formunu uygulamıştır. Ön test yapıldıktan sonra deney grubuna yaratıcı drama ile eğitim vermiştir. Son test olarak, deney ve kontrol grubuna Torrance Yaratıcı Düşünme Testi B formu uygulanmıştır.

Bulgulara göre, drama ile eğitimi alan çocukların kontrol grubuna oranla son testte daha başarılı olduğu görülmüştür.

Çebi (1996) “Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında;

Öğretim amaçlı yaratıcı drama ile imgesel dil becerisi arasındaki kuramsal çerçeveyi çizerek, yaratıcı drama ile imgesel dil becerisinin nasıl geliştirileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma, üniversite sınavlarına hazırlanan lise mezunu öğrencilerle üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, birbirini izleyen beş ayrı uygulamada 6 ile 18 kişi arasında değişen gruplar oluşturmuştur. Haftada bir defa ikişer saatlik uygulamalar hâlinde, belirli aralıklarla yapılmış 5 ayrı uygulamadan oluşan bu araştırma, deneysel desenlidir. Grup kontrol ve deney grubu olarak bölünmüştür.

Ön test ve son test sonuçları arasındaki anlamlı farklılığın imgesel dil becerisi geliştirmede yaratıcı drama yöntemi geleneksel yöntemler göre daha etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Öztürk (1997) “Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözlü İletişim Becerilerine Etkileri” çalışmasında;

Drama yöntemiyle işlenen tiyatro dersinin öğretmen adaylarının sözlü iletişimlerini üzerindeki etkisini ortaya koymak için uygulamalı bir araştırma yapmıştır. Araştırma lisans döneminde farklı bölümlerden olan 49 kız 23 erkek toplam 72 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Deney grubunda tiyatro dersi

drama ile kontrol grubunda ise geleneksel şekilde işlenmiştir. Bu süreç sonunda öğretmen adaylarının sözlü iletişim, sesletim, dinleme, anlamlandırma gibi açılardan anlamlı bir fark olup olmadığı deney süresinde geliştirilen gözlem formu ile ölçülmüştür.

Veriler drama yöntemi ile işlenen tiyatro dersinin öğretmen adaylarının sözel becerilerine olumlu yönde etkide bulunduğunu göstermiştir.

Karagöz (2002) “Yaratıcı Drama Yöntemiyle Yaratıcı Yazma Etkinlikleri” adlı bitirme tez çalışmasında yaratıcı drama yöntemiyle ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilebileceğini savunmuştur.

#### Makaleler ve Bildiriler

Kavcar (1986)’ın “Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi” başlıklı bildirisinde dramatizasyon (metin canlandırma, oyunlaştırma) üzerinde durulmuş, eğitimin oyunlaştırılmasının faydaları işaret edilmiş, ülkemizdeki durum ve yöntemin nasıl uygulanacağına dair bilgiler verilmiştir. Bildiri Türkçe öğretiminde drama alanında ilk çalışmalardan olduğu için dikkat çekicidir.

Tekerek (2007)’in “Yaratıcı Dramanın Özgürlüğü, Alışkanlıkların Kalıpları ve Bir Uygulama Örneği” adlı çalışmasında yaratıcı dramanın doğasında bulunan yaratıcılık, hayal gücü, organizasyon, toplu katılım gibi özelliklerinin öğrenmedeki etkisini üzerinde durulmaktadır. Tekerek, yaratıcı dramayı doğaçlamaya dayanan bir ifade yöntemi olarak tanımlamaktadır. Çalışma, Eğitim Fakültelerinin İlköğretim ve Türkçe eğitimi bölümlerini evren olarak almış ve bu bölümlerdeki “*Yaratıcı Drama*” ve “*Tiyatro ve Canlandırma*” derslerinde yapılacak uygulamalara değinilmiştir. Bu derslerde örnek bir uygulama yapılmış, bahsedilen yenilikler somutlaştırılmıştır.

Silahsızoğlu (2008)’nin “Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Drama” adlı bildirisi yaratıcı dramanın Türkçe eğitimine sağladığı kolaylıkları ve getirdiği yenilikleri açıklamaktadır.

Susar Kırmızı (2008)’nin “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında drama yönteminin okuduğunu anlama stratejilerine ve okumaya karşı tutuma olan etkisi deneysel bir süreçle araştırılmıştır. Deney sonucunda okuduğun anlama açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark

bulunmamışken, okuduğunu anlama stratejilerinin başarıdaki etkisine yönelik drama yönteminin daha etkili olduğu görülmüştür.

#### 1.21.2. Yurt dışındaki ilgili araştırmalar

##### Kitaplar

Stabler (1978) “İlkokulda Drama” adlı çalışmasında dil gelişimi ile ilgili bir takım hedefleri gerçekleştirmek için drama etkinliklerini faydalı bir araç-yol olarak göstermiştir. Stabler, dil gelişimiyle ilgili olarak geliştirilmesi gereken konuşurken kendine güvenin gelişmesi, konuşmanın gelişmesi, akıcı ve anlaşılır anlatımın gelişmesi, sözcük hazinesinin zenginleşmesi, toplum içinde iyi ilişki kurma becerilerinin kazanılması, dinleme becerisinin kazanılması, farklı durumlarda farklı dil ve anlatımın kullanılması, tanımlama, tartışma, eleştirme, karşılaştırma ve değerlendirme becerisinin gelişmesi gibi birtakım hedefleri açıklamış ve sınıflandırmıştır.

Bütün çalışma boyunca drama yöntemi ile işlenen derslerin ve diğer etkinliklerinin çocukların dil gelişimine katkı sağlayacağını açıklamaktadır.

Heinig (1981) “Sınıf Öğretmenleri İçin Yaratıcı Drama” adlı çalışmasında drama yöntemi ile yapılan faaliyetlerin çocuğun yaratıcılığı ve kendini ifade etmesi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Çocuğun drama içersinde yaparak yaşayarak, deneyerek öğrendiği bu nedenle çocuk gelişimi için çok önemli olduğu savı çalışmanın genelinde savunulmuştur. Çocuk drama faaliyeti içinde kendini bulur, etrafına karşı duyarlı olur, görüşlerini ifade edebilir. Çözüm bekleyen problemlere özgürce yaratıcı çözümler üretmeyi öğrenebildiği ve bu açılardan, esere göre, dramanın çocuk eğitim ve gelişiminde gerekli bir yöntemdir.

Siks (1983) “Çocuklarla Drama” adlı çalışmasında ve diğer çalışmalarında drama etkinlikleri aracılığı ile çocukların sözlü iletişim becerileri kazandıklarını ve kullanmaya başladıklarını, doğal ortamda, hayal gücünün etkisiyle özgürce iletişim kurduklarını ve yaratıcı drama etkinliklerinin sözcük dağarcığının zenginleşmesinde yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Neeland (2004)’ın kaleme aldığı “Başlangıç Drama 11-14” adlı eser, girişte drama programı oluşturulmaya başlanmış ve bu bölümde Drama sosyal ve kişisel bir eğitim aracı ve konu alanı olarak özelliği, ulusal eğitim programları

içindeki yeri, dil gelişimine katkıları, tiyatro ilkeleri ile olan bağıntısı, drama öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Toye ve Prendiville (2007)'in hazırladığı “Drama Aracılığıyla Konuşma ve Dinleme 7-11” adlı kitap, drama alanında tanınmış bir eğitimci-yazar Gavin Bolton'un önsözü ile başlar. Girişte dramadan ve dramada kullanılan teknik-stratejilerden bahsedilmiştir. Devam eden bölümde örnek drama uygulamalarına örnekler verilmiştir.

## Tezler

### Yüksek lisans tezleri

Flennoy (1992) “Çeşitli Yazma Stilleri ve Yaratıcı Drama Aracılığıyla Zayıf Dil Sınıflarında İletişim Becerilerini Geliştirme” adlı çalışmada;

Başarı seviyeleri düşük olan ilkokul birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir.

Üç aylık süren çalışmada, yazma becerileri ve okuma problemleri ile ilgili gözlem formları, öğretmen anketi ve öğrenciler hakkındaki tutumları ile ilgili öğretmen görüşleri toplanmıştır.

Veriler ışığında dramanın; öğrencilerin iletişim becerilerini ve bilgi düzeylerini geliştirdiği okuma ve yazma sürecinde motivasyonu artırdığı ortaya konmuştur.

Giaitzis (2007) “Birinci Sınıf Fransızca Öğrencilerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerini Yükseltmede Dramatik Aktivitelerin Kullanımı” adlı çalışmada;

Birinci sınıf öğrencilerinin iletişim ve motivasyon becerilerine etkisini araştırmak için yapılmış bir çalışmadır.

8 farklı okuldan 650 öğrenci üzerinde uygulama yapılmış düzenli atölye çalışmaları ile çocukların iletişim becerilerinde ve motivasyonlarındaki değişim gözlenmiştir.

Kukla ile oynanan oyunların ve diğer drama etkinliklerinin öğrencilerin yazılı-sözlü iletişimde ve motivasyonlarında olumlu etkide bulunduğu görülmüştür.

Doktora tezleri

Barbara J. Dupre (2006) “Yaratıcı Drama, Oyun Yazma, Hoşgörü ve Sosyal Adalet: 7. Sınıf Dil Sanatları Sınıflarındaki Öğrenciler Hakkında Etnografik Bir Çalışma” adlı çalışmasında;

Orta seviye okullarda 7.Sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama ve oyun yazma-oyunama aracılığıyla sosyal adalet ve hoşgörü değerlerini kazanıp kazanmadıklarını araştırma amaçlanmıştır. Araştırma 753 öğrenci üzerinde yapılmış, öğrencilerin ve okullarının etnografik ve ekonomik özellikleri dikkate alınmış ve yaratıcı drama etkinlikleri ile konuşma, dinleme ve video-tv izleme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yapılan uygulamalar olumlu sonuç vermiştir.

Julzevic (2007) “İlk Kademe Okuma Programlarında Dil Gelişimi ve Kuklalar: Bir Durum Çalışması” adlı çalışmasında;

Öğrencilerin farklı ortam ve koşullarda okuma becerilerini geliştirmek için kukla ile oyunlar düzenlenmiştir. Çalışmanın girişinde alanla ilgili kuramsal temel oluşturulmuştur. Araştırma USA-Northwestern’deki 12.500 ilk kademe öğrencisinden 550’sini kapsamaktadır. Bu öğrenciler üzerinde gözlemler yapılmış ve sonuca ulaşılmıştır.

İlk kademe okullarda kuklalarla oyun ve diğer dramatik etkinlikler öğretmenlere öğrencilerin dil gelişimlerini destekleyen önemli fırsatlar sağladığı ortaya konulmuştur.

Mages (2008) “Eğitimde Tiyatro Programında Başlangıç Aşamasında Dil Ve Düşünce Gelişim Teorisi “adlı çalışmasında;

Eğitimde tiyatronun erken çocuk gelişimine olan etkisi ve dramanın dil, görüş geliştirme, görsellik üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın girişin eğitimde tiyatro, drama ve çocuk gelişimi açıklanmıştır. Araştırmada NewYork’un çeşitli bölgelerinden 167 öğrenci seçilmiş ve yaşadıkları bölgelerde dikkate alınarak değerlendirilmiş ve tiyatro-dramanın farklı etkileri gösterilmiştir. Drama yöntemi ile İspanyolca, Çince, Arapça ve İngilizce konuşma çalışmaları yapılmıştır. Belirlenen uygulama grupları ile görüşme ve planlanan süreçte gözlemler yapılmıştır.

Araştırma çocukların tiyatro ve drama aracılığıyla dil becerilerinde ve duygusal gelişimlerinde belirgin bir iyileşme olduğunu göstermiştir.

## Makaleler

Kallipuska ve Titinen (1982) “Okul Öncesi Çocuklarının Sosyalleşme ve Empatileri Üzerine Gelişim Programları. Algılama ve Motor Beceriler” adlı çalışmalarında; drama tekniğinin eğitim ortamlarında kullanımının özellikle okul öncesi dönem çocuklarında bilişsel, duygusal ve motor ayrıca empati duygusunun gelişimine olumlu etki yaptığını ortaya koyulmuştur.

Rosenberg ve diğerleri (1985) ”Sistem: Hayal Gücü ve Yaratıcı Drama” adlı yaptıkları bir çalışmada drama etkinliklerine katılan kişilerde üç farklı hayal gücü [a) Hayal kurma (Image), b) Hayal gücü (Imagery), c) Hayal (Imagination)] süreci yaşadıkları belirlenmiştir.

Davis (1987) “Yaşlı Yetişkinler İçin Güçlendirici Aktiviteler Olarak Yaratıcı Dramanın Bazı Esasları ve Bağlantısı” adlı çalışmasında yaratıcı drama ile ilgili literatürü taramış ve kaynaklardan hareketle yetişkinlerin drama çalışmaları sonucunda bireysel ve sosyal kazanımlarını(davranış ve tutumlar: kendine güveni artırmak, iş birliğinde bulunmak ve rahatlamak ile başarı duygusunu yaşamak) sıralamıştır.

Kardash (1987) “Yaratıcı Dramanın İlkokul Öğrencilerine Faydaları” adlı çalışmasında yaratıcı dramanın ilkokul öğrencilerinin okuma, sözlü ve yazılı iletişim, kendileri hakkındaki algıları ve drama becerileri şeklinde dört alandaki başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulguları, eğitim ortamlarında yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin belirtilen dört alandaki davranışlarında olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Stewig (1988) “Sınıf Bağlantısı: Öğretmenler Öğretiyoruz” adlı çalışmasında dramayı seçmeli ders olarak okutan ilkokullardaki öğrencilerin dramaya karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamış, hedef kitle olarak beş ayrı ilkokuldan öğrenciler seçilmiştir. Öğrenciler drama dersi ile ilgili görüşmeler yapılmış ve görüşlerinden hareketle sonuca gidilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler ilkokulda eğitimin daha çok drama ağırlıklı olmasını, sınıf öğretmenlerinin de bu konuda çalışmalarını istedikleri belirlenmiştir.

Somers (1991) “Zaman Kapsülü: Tarih ve Dramanın Bir Bileşimi” adlı çalışması ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tarihe bakış açılarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak için düzenlenmiş uygulamalı bir projedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinden 3 aday ile 3 ay süren bir seminer yapılmış bu seminerde drama bir yöntem olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan

seminerde tarihe bakış açısı esas alınmış, benzerlik ve farklılıklar belirlenmiş, ayrıca adalet kavramının içeriği yeniden sorgulanmış ve bu aşamalarda öğrencilerin iş birliği içinde oldukları gözlenmiştir. Drama ve rol yapma ile yaşanmış ve kişilerin etki bırakmış olayların bugünkü koşullarda yeniden tasarlanması sağlanmıştır.

Seminer, katılan öğretmenlere çeşitli açılardan öğretme yeteneklerini geliştirici yeni fırsatlar sunmuştur.

Moore ve Caldwell (1993) “Temel Eğitimde Hikâye Yazmak İçin Resim ve Drama” adlı araştırmasında;

Öğrencilerin resim çizmelerine dayanan drama etkinliklerinin geleneksel yöntemlere göre hikâye yazmalarına olan etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada deney grubunda drama etkinlikleri ve bu etkinlik, içersinde öyküyü oluşturacak bireysel düşünceleri tartışma doğaçlamalar ve rol oynayarak resim yapma çalışmaları, öyküdeki kahramanları belirleme ve senaryoyu oluşturma ile süreç devam ettirilmiştir. Kontrol grubunda ise, geleneksel yazma etkinliklerinden soru-cevap ve tartışma tekniği ile metin merkezli bir program kullanılmıştır. Araştırma sonucunda;

Drama yöntemi ile resim yapmak için planlanmış etkinliklerin deney grubunun, geleneksel yöntemlerle ders işleyen gruba göre öykü yazmada başarıyı ve niteliğini artırdığı görülmüştür.

Drama ile yapılan yaratıcı etkinliklerin sembollerle yapılan geleneksel-biçimsel etkinliklere göre daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Farris ve Parke (1993) “Olmak Ya Da Olmamak: Drama Hakkında Öğrenciler Ne Düşünüyor?” araştırması;

Dramanın dil kullanımında ve edebiyata ilginin kazandırılmasındaki etkisini araştırmak için öğrencilerin drama hakkında neler düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak alınmıştır. Öğrenciler düzenlenmiş drama etkinliklerinde gözlenmiş ve öğretmen görüşleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Üç hafta süren uygulama boyunca oyunların yanı sıra; doğaçlama, pandomim okuma tiyatrosu gibi yaratıcılığı geliştiren etkinlikler sınıf içi çalışmalarla bütünleştirilmiş; yapılan çalışmalar bilişsel, duygusal ve devinişsel alandaki tüm davranışları geliştirmeye de hizmet etmiştir.

Drama etkinlikleri hakkında öğrenciler ve öğretmenler olumlu görüş belirtmişler ve sınıf içinde de dramanın başarıyı ve etkileşimi artırdığı gözlenmiştir.

Pinciotti (1993) “Yaratıcı Drama ve Genç Çocuklar” adlı makalesinde; Öğretim faaliyetlerinde dramanın öğrenciler üzerine etkileri araştırılmıştır. Dramanın grup olarak çalışma, iş birliği, rol yapma, estetik ve sanat zevki kazanma, iletişim becerilerini geliştirme gibi açılardan öğrencilere faydalı olduğu ortaya konulmuştur.

Cabral (1997) “Eğitimde Tiyatro ve Deneysel Dramanın Okuma Fiziksel Özellikleri ve Eylemleri İçin Öğretmenin Role Girmesi ve Proximal Zone Gelişiminin Birlikteliği” adlı çalışmasında;

Drama sürecine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek için 7 yaş grubu öğrencilerin drama çalışmalarına katılımları video olarak kaydedilmiş, bu görüntüler daha sonra çözümlenmiştir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirmiştir.

Cabral’ ın çalışmasının sonuçlarına göre, Drama etkinliklerine katılmak öğrencilerin anlama becerilerini artıran ve pekiştiren önemli bir anahtardır. Öğrenciler dramada rol yaparak yetişkinlerin deneyimlerini kavrar ve drama önemli bir köprü olur.

O’Hara (1997) “Süreç ve Üretim: Eğitimde Tiyatro, Deneysel Drama, Öğretici Dramanın İkinci Kademe İngilizce Öğrencilerinin Hazırlanma Performansları ve Sunum Becerileri Üzerine Etkisi Hakkında Bazı Perspektifler” adlı araştırma projesinde;

İngilizce öğretim programında dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasına ve bağımsız bir ders olarak ikinci kademedeki yer alması araştırılmıştır. O’Hara, dramanın bir yöntem olarak tüm düzeylerde ve disiplinlerde kullanılabilir olduğunu gerekçeleri ile birlikte savunmuştur.

O’Hara, hem lisansüstü eğitim programındaki hem de ortaokulda genel sertifika programına devam eden öğrencilerle araştırmasını yürütmüştür. Araştırma, öğrencilerin drama yoluyla kazandıkları davranışları öğrencilerin kendilerine güven duyması, sözlü ve sözlü olmayan iletişim becerilerini, birlikte çalışma alışkanlığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve sosyalleşmesi şeklinde sıralamıştır.

Bowers ve Basso (1999)'nun "Sınıfta Yaratıcı Drama ile Erken Ergenlik Döneminde Akranlarla İlişkilerde Gelişme: Bütünleyici Bir Yaklaşım" çalışmasında;

Yaratıcı drama etkinliklerinin sınıfta hedeflenen sosyal etkileşim ve iş birliğini geliştirdiği sonucunu ortaya koyulmuştur. Sonuç olarak sınıf içinde başarının yükseldiğine de dikkat çekmişlerdir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2) YÖNTEM VE UYGULAMA

Bu bölümde, araştırmada kullanılan araştırma yöntemi ve deseni, çalışma gruplarının oluşturulması, deney ve kontrol grubuna uygulanan işlemler, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiz teknikleri açıklanmaktadır.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada deneme modellerinden *ön test-son test kontrol gruplu* yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2000: 97). Ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına fırsat veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2001: 27). Deneysel araştırma modelleri sosyal alanlarda özellikle de eğitim alanında sıklıkla kullanılan modellerdendir. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Bunun için araştırma durumları ya da ortamları oluşturulur. Deneysel araştırma yöntemlerine ihtiyaç duyulmasının temel sebebi olarak herhangi bir “şey”in (yeni bir öğretim müfredatı, stratejisi, öğrenme yöntemi vb.) etkililiğini belirlemek ve bununla ilgili önerilerde bulunmak gösterilebilir (Arıkan, 2005; Ekiz, 2003; Büyüköztürk, 2001).

Bu desende, “araştırma yapılacak gruplar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılır. Bu gruplara başlangıçta ön test ve araştırma süreci sonunda son test uygulanır ve gruplara ait veriler aradaki farklara bakılarak sonuçlara ulaşılır.” (Creswell, 2003: 167; Ekiz, 2003: 100).

Tablo 2.1.:

## DENEY SÜRECİ

Ön test	Grup Adı	Uygulama Süreci	Son test	Kalıcılık Testi
Kişisel Bilgi Formu Okuma Başarı Testi (OBT) Dil Bilgisi Başarı Testi (DBT) Dinleme Becerileri Gözlem Formu (DGF) Konuşma Becerileri Gözlem Formu(KGF) Yazma Çalışması ve Değ. Formu(YDF)	Deney Grubu	Drama Yöntemi (Okuma, Dinleme/İzleme, Konuşma, Yazma ve Dil Bilgisine Yönelik Drama Etkinlikleri) ile Türkçe Dersi	Okuma Başarı Testi Dil Bilgisi Başarı Testi Dinleme Becerileri Gözlem Formu Konuşma Becerileri Gözlem Formu Yazma Çalışması ve Değ. Formu Drama Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği (DYTÖ)	Okuma Başarı Testi Dil Bilgisi Başarı Testi Dinleme Becerileri Gözlem Formu Konuşma Becerileri Gözlem Formu Yazma Çalışması ve Değ. Formu
Kişisel Bilgi Formu Okuma Başarı Testi (OBT) Dil Bilgisi Başarı Testi (DBT) Dinleme Becerileri Gözlem Formu (DGF) Konuşma Becerileri Gözlem Formu(KGF) Yazma Çalışması ve Değ. Formu(YDF)	Kontrol Grubu	Geleneksel Öğretim Yöntemi ile Türkçe Dersi	Okuma Başarı Testi Dil Bilgisi Başarı Testi Dinleme Becerileri Gözlem Formu Konuşma Becerileri Gözlem Formu Yazma Çalışması ve Değ. Formu	Okuma Başarı Testi Dil Bilgisi Başarı Testi Dinleme Becerileri Gözlem Formu Konuşma Becerileri Gözlem Formu Yazma Çalışması ve Değ. Formu

Deney ve kontrol grubunda yapılacak faaliyetler araştırmacı tarafından ilgili yöntemlere göre hazırlanmış ve 7 hafta süresince uygulanmıştır.

## 2.2. Deney grubuna yönelik işlemler:

Araştırma kapsamına uygun olarak deney grubunda aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

- ✓ Kişisel bilgi formu ve ön testin uygulanması
- ✓ Öğrencilerle tanışma ve deney süreci hakkında bilgilendirme
- ✓ Öğrenciler ile yapılacak drama etkinliklerinin ders içindeki sırasının öğrencilerle belirlenmesi. Her okuma metninde okuma etkinliğı, diğere becerilere yönelik etkinliklerle ya da onların yerine drama çalışmalarının yapılmasına öğrenciler karar verilmiştir.
- ✓ 6. sınıf Türkçe dersinde “*Sevgi*” temasında yer alan metinlerde beş temel dil becerisi için geliştirilen drama etkinlikleri uygulanmıştır. Ancak dinleme drama etkinliğı sadece dinleme örnek metninde birkaç kez uygulanmıştır. Dil bilgisi etkinliğı de temanın sonunda birkaç kez tüm grupla uygulanmıştır.
- ✓ Dinleme ve yazma etkinliklerinde yukarıda belirlenen gruplar değıştirilmemiş aynı grupla etkinlikler yapılmıştır.
- ✓ Bazı metinlerde yer alan konu içeriklerinin öğretiminde drama etkinliklerinin yeterli olmayacağı düşünülerek araştırmacı tarafından diğere öğretim yöntem ve teknikleri aracılığıyla konularla ilgili teorik geçişler sağlanmıştır.
- ✓ Okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerilerine yönelik drama etkinliklerinin uygulanmasında çeşitli drama teknikleri kullanılmıştır. Drama etkinliklerinin uygulanması drama tekniklerinin yanı sıra diğere öğretim tekniklerinden de(soru cevap, beyin fırtınası, örnek olay vb. ve bazı aktif öğrenme tekniklerinden [Siz Olsaydınız Ne Yapardınız, Kim Olduğunu Bul] yararlanılmıştır.

Deneyin yürütüleceğı 6. sınıf Türkçe dersi teması (*Sevgi*) ve ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler belirlenmiştir. Temel dil becerilerine ve dil bilgisine yönelik etkinlikler becerilerin kazanılmasına için sınıf içinde bireysel ve iş birlikli çözümleri, eğlenerek, yaparak, örneklendirerek öğrenme durumlarını, yaratıcı ve özgür davranış imkânlarını öğrencilere sunarak, konunun uygulanarak edinilmesini ve kalıcı olmasını sağlayacak bir sınıf ortamı hazırlanmıştır. Drama etkinliklerinde kullanılacak gerekli

araç-gereçler (Dedektif merceği, şapka, torba vb.) araştırmacı tarafından sınıfa getirilmiştir. Belirlenmiş temanın (*Sevgi*) metinleri ve kazanımları drama yönteminin başarı ve beceri geliştirme uygulamalarında bağlayıcı ve destek noktası olmuştur. Her derste önce temanın becerilere yönelik metinleri okuma etkinliğinde, etkinlik örnekleri de diğer beceriler için örnek alınmıştır. Deney grubunda Türkçe okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi temel dil becerilerinin öğretimine ve bu becerilere ait kazanımların edinilmesine yönelik drama etkinlikleri geliştirilmiştir. Ders kitabı ve programdaki becerilere ait kazanımlardan hareketle ders süreci planlanmıştır.

#### 2.2.1. Okuma becerisine yönelik uygulamalar:

Deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla “İlköğretim Drama” adlı kitabın yazarı Tacettin Şimşek tarafından geliştirilmiş olan “Dedektif Okurlar” etkinliği uygulamada kullanılmıştır (Ek 2, s.222). Dedektif tipi okuma etkinliğinde okuma metni birkaç parçaya ayrılır. Sınıfın/mekânın belirli yerlerine saklanır. Drama sürecinde katılımcılar, saklı olan metnin parçalarını bulmak için bazı şifreleri çözmek zorundadır. Deney grubunda okuma etkinliği için öğrenciler dedektif gruplarına ayrılmış ve gruplara çeşitli adlar konulmuştur (007-Zehir Hafiyeler vb.). Dedektif grupları metni bulmak için ilk şifreyi lider/öğretmenlerinden almışlar ve ulaşılan her metin parçasının sonundaki diğer şifreyle metni tamamlamışlardır. Bu etkinlik sürecinde, öğrenciler saklı olan metin parçalarını buldukça diğer bölüm için tahminlerde bulunmuş, bu tahminlerini pandomim ve doğaçlama çalışmalarla canlandırmışlardır. Bunun dışında etkinlikler bazı drama teknikleri de kullanılmıştır. Dramatizasyon (Örnek metnin canlandırılmasında kullanılmış). Bölünmüş Ekran. Rol Kartları (Metnin bölümleri kartlar hâlinde saklanmış. Kartlar okundukça metin canlandırılmıştır.) gibi.

*Sevgi* teması boyunca farklı metinler için dedektif tipi okuma etkinliği yapılırken farklı öğrenci grupları ile çalışılmıştır.

#### 2.2.2. Dinleme/İzleme becerisine yönelik uygulamalar:

Dinleme becerilerini geliştirmek için hazırlanmış olan dinleme etkinliği, daha önce belirlenmiş gruplarla sürdürülmüştür (Ek 2, s.221). Uygulamadan önce öğrencilere dinlerken dikkat edecekleri noktalar örneklerle anlatılmıştır. Dinleme becerisi için yapılan drama etkinliğinde öğrencilere içersinde hayalî ve gerçek unsurların bir arada bulunduğu bir hikâyeye okunmuş, öykü tamamlama tekniği ile bu öykünün devam ettirilmesi için yazma çalışması yapılmıştır. Öğrencilerden dinledikleri bu olayın içersindeki hayal unsurlarını ve gerçek unsurları ve ilgili cümleleri belirlemeleri istenmiştir. Bu aşamadan sonra öğrencilerden dinledikleri hikâyeye gibi içersinde hayalî ve gerçek unsurların olduğu

bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden yazdıkları metinleri öykü canlandırma tekniği ile sınıfa canlandırarak sunmaları sınıfında bu hikâyelerdeki hayal ve gerçeğe dayalı unsurları belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerle birlikte canlandırılan hikâyelerdeki ilgili unsurlar değerlendirilmiş, unsurları doğru belirleyip belirmemiş olmaları öğrencilerin dikkatli dinleyip dinlemediklerine bağlanmıştır.

#### 2.2.3. Konuşma becerisine yönelik uygulamalar :

Konuşma becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanmış konuşma etkinliği, tüm grupla çalışma tekniği ile sürdürülmüştür. Konuşma becerilerini geliştirmek ve bunu yaparken öğrencilerin yaratıcı ve hayal gücüne dayalı hareket etmelerini sağlamak için olağan ve olağanüstü içerikli hitap blokları belirlenmiştir (Ek 2, s.223). Uygulamaya geçmeden önce öğrencilere konuşma esnasında dikkat edilmesi gereken noktalar kısaca örneklendirilerek anlatılmıştır. Bu hitap bloklarından uygulama sürecinde her gönüllü olan öğrenciye bir tane verilmiştir. Öğrenci de hitap bloğunun içeriğine uygun bir konuşma yapmaya çalışmıştır. Öğrencilerin özgür bir şekilde hitap bloklarına göre konuşmalarını yapmaları için teşvik edici ve rahatlatıcı açıklamalar yapılmıştır. Her hitap ve konuşmadan sonra öğrencilerle birlikte değerlendirme yapılmış, yenido konuşmacı da bu değerlendirmeleri dikkate alarak konuşması doğaçlama olarak yapmıştır. Bazı hitap blokları iki öğrenciye verilmiş, bölünmüş ekran tekniğiyle aynı konuda konuşma yapmaları istenmiş ve değerlendirilmiştir.

#### 2.2.4. Yazma becerisine yönelik uygulamalar :

Yazma becerisi geliştirmek amacıyla hazırlanmış olan “Torbadan Çıkan Hikâye” adlı drama etkinliği belirlenmiş gruplarla yapılmıştır. Yazma etkinliğinde geçmeden önce lider/öğretmen yazma çalışmasında dikkat edilecek biçim ve içeriğe yönelik noktalarla ilgili bir anlatım yapmıştır. Torbadan Çıkan Hikâye etkinliğinde, önceden öykü, masal vb. yazmak için gerekli olan öğelerin yer aldığı torbalar oluşturulmuştur (Ek 2, s.224). Kişiler, kişilerin özellikleri, mekân/yer, zaman, olay/durum, problem/sorun öğelerine örneklerin yer aldığı torbalar hazırlanmış, sınıfta uygulama sürecinde her grup öğrencisinin bunlardan birer tane çekmesi istenmiştir. Çektikleri öğelere göre grupların hikâye veya masal türlerine öykü oluşturma tekniği ile birer örnek yazmaları söylenmiştir. Grup halinde yapılan yazma çalışması sürecinde yazılan metinler kontrol edilmiştir. Grupların yazdıkları metinleri, isteğe bağlı olarak, rol içinde yazma tekniğiyle geliştirmek için canlandırmalar yapılmıştır. Yazılan hikâyeler canlandırılırken biçim, mesaj vb. açılardan öğrencilerle değerlendirilmiştir.

### 2.2.5. Dil bilgisine yönelik uygulamalar:

Dil bilgisi konularından ses olaylarına yönelik bazı kuralları (Kalın-İnce Ünlüler, Ünlü Düşmesi, Ünsüz sertleşmesi ve Yumuşama) kazandırmak için hazırlanmış “Eklenebilir miyim?” adlı etkinlik tüm sınıfla yapılmıştır (Ek 2, s.225).

Öğrencilere ünlü ve ünsüzlerle ilgili bilgiler, tahta kullanılarak anlatılmıştır. Ünsüz sertleşmesi ve yumuşaması için önce sınıfa sert ünsüzlerle bilgiler, örnekler verilerek formüle edilerek verilmiştir. Kuramsal girişin ardında belirlenmiş örnek sözcükleri temsil edecek öğrenciler seçilmiştir. Daha önce anlatılmış kurallara uygun olarak sınıftaki herkesin bu sözcüklere gelip eklenmesi buradaki olayın ne olduğunu söylemesi istenmiştir. Eklenen sözcükleri temsil eden öğrencilerin bedenleri ile birkaç cümle oluşturmaları da istenmiştir. Sınıf içinde beden hareketleri ile ilgili dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturulmuştur. Dil bilgisi kurallarıyla ilgili öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla “Fıstıkçı Şahapgiller” adlı bir hikâye hazırlanmış ve metin içersindeki örnek kısımlar boş bırakılarak deney grubuna etkinlik öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Öğrencilerin metin içindeki boş yerleri doldurmada büyük oranda başarı gösterdikleri görülmüştür. Öğrenciler Ünsüz sertleşmesi ve yumuşaması ile ilgili uygulamalar öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir.

Bu şekilde oluşturulmuş tema destekli drama etkinlikleri öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını, özgürce çözümler üretmesini, kendini rahatça ifade edebilmesini, grupta iş birliği içinde örnek durumlar yaratmasını ve günlük hayatta temel dil becerilerinin kullanımını yaparak-yaşayarak öğrenmelerini öğretme ortamına sokmuştur. Eylem odaklı, yaratıcılık ve hem bireysel hem de grupta çalışma gerektiren, etkileşim içinde sonuca götüren çalışmalar yapılmıştır. Drama yöntemi ile işlenen Türkçe dersinde (deney grubu) öğrencilerin çalışmalara aktif olarak katılmasına ve iş birliği yaparak kendini ifade etmesine, özgür bir şekilde canlandırma ve doğaçlama çalışmalarına katılmasına dikkat edilmiştir.

Deney grubundaki öğretim sürecinde kullanılan drama teknikleri kullanıldığı dil becerisine göre aşağıda belirtilmiştir.

#### *Isınma çalışmalarında kullanılan teknikler:*

- a) Pantomim (Sıfatlar hareketlerle ifade edilir. Bu hareketlerle sıfatlar tahmin edilmeye çalışır.)
- b) Bölünmüş Ekran (İkili grup hâlinde bir öğrenci, bir olayı anlatırken diğeri beden, el ve kol hareketleri ile olayı canlandırır.)
- c) Olay Canlandırma

d) Doğaçlama (Beden ile canlandırma ve metin oluşturmada kullanılır.)

e) Öğretmenin Role Girmesi

*Okuma etkinliğinde:*

a) Dramatizasyon (Örnek metnin canlandırılması)

b) Bölünmüş Ekran

c) Rol Kartları (Metnin bölümleri kartlar hâlinde saklanır. Kartlar okundukça metin canlandırılır.)

*Konuşma etkinliğinde:*

a) Doğaçlama

b) Bölünmüş Ekran

c) Olay Canlandırma (Konuşma anında dinleyiciler konuşmacıya soru sorar ve tezahürat ederler.)

d) Öğretmenin Role Girmesi (Öğretmen, konuşmacıyı takdim eden bir görevli gibi sırayla konuşmacıları kürsüye davet eder.)

e) Tüm Grupla Drama (Tüm sınıf konuşma esnasında sürece dahil olur. Bir öğrenci konuşmacı, öğretmen ve diğer öğrenciler dinleyen kitledir.)

*Dinleme etkinliği:*

a) Öykü Oluşturma:

b) Öykü Canlandırma

*Yazma etkinliğinde:*

a) Rol İçinde Yazma (Torbadan Çıkan Hikâye)

b) Öykü oluşturma

c) Olay Canlandırma (Grup hâlinde hikâye yazıldıktan sonra, olay kısaca, özet hâlde canlandırılır.)

*Dil Bilgisi etkinliğinde:*

a) Rol Kartları (Öğrencilere çeşitli görevler dağıtılır. Kartlara sözcük veya ekler yazılarak bu işlem yapılır.)

b) Doğaçlama (Doğaçlama eylemlerle sözcüklere ekler eklenir.)

*Bunu Kim Yapar?, Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? ve Kim Olduğunu Bul* gibi aktif öğrenme tekniklerine benzer çalışmalar da drama etkinliklerinde kullanılmıştır.

Tema boyunca tüm temel dil becerileri için geliştirilmiş drama etkinlikleri birkaç kez farklı öğrencilerle yinelendikten sonra son test ve uygulamadan 4 hafta sonra kalıcılık testinin uygulaması yapılmıştır.

### 2.3. Kontrol grubuna yönelik işlemler:

Deney yürütüleceği 6. sınıf Türkçe dersi “Sevgi” teması ve kullanılan kitaplardaki metinler belirlenmiştir. Ders sürecinde yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın öğretim sürecinde kullanılmasını önerdiği, günümüzde Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı, program ve Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlik ve tekniklerin kullanılmasını gerektiren geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Ders araştırmacı tarafından düz anlatım ve soru-cevap teknikleri ve ders kitabındaki etkinlikler kullanılarak tema boyunca anlatılmıştır. Geleneksel öğretim yöntemi, okullarda yaygın bir şekilde, bilginin aktarılması, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılmaktadır. Geleneksel öğretimde bilgilerin programa ve kalıplaşmış uygulamalara göre düzenlenmiş, sıralanmış olması gerekmektedir. Genel ilke ve kavramlar verilir, bilgilerin kazandırılması sağlanır (Demirel, 2006). Ders kitabındaki *Sevgi* teması metinleri okunmuş ve kazanımlarına yönelik etkinliklerle gerekli bilgiler sırasıyla sınıfta öğretilmeye çalışılmıştır.

Ders kitabı ve etkinliklerinin dışında öğretimi zenginleştirecek ve öğrencilerin katılımını artıracak herhangi bir öğretim materyali kullanılmamıştır.

Araştırma kapsamına uygun olarak kontrol grubunda aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

- ✓ Kişisel bilgi formu ve ön testin uygulanması
- ✓ Öğrencilerle tanışma ve deney süreci hakkında bilgilendirme
- ✓ Dersin araştırmacı tarafından anlatımı

Tema boyunca tüm metin ve etkinlikler araştırmacı tarafından işlendikten sonra son test ve uygulamadan 4 hafta sonra kalıcılık testinin uygulaması yapılmıştır.

### 2.4. Çalışma Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın örnekleme, Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bulunan random (rastgele) yöntemiyle belirlenen bir okuldan seçilmiş 63 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında *grup eşleştirme* tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından iki grup oluşturulur (Büyüköztürk, 2001: 24). Her iki okulda drama yöntemi ile Türkçe dersinin işleneceği bir deney ve geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma için hazırlanan bilgi formu ve ölçme araçları ön test olarak çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamalardan sonra çalışma grubundaki öğrencilerin ön test başarı ortalamaları ve bir önceki karne notları belirlenmiş ve listelenmiştir. Başarı ön test ortalamaları ve karne notları SPSS programı aracılığıyla

analiz edilmiştir. Yapılan bağımsız örneklemeler  $t$  testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

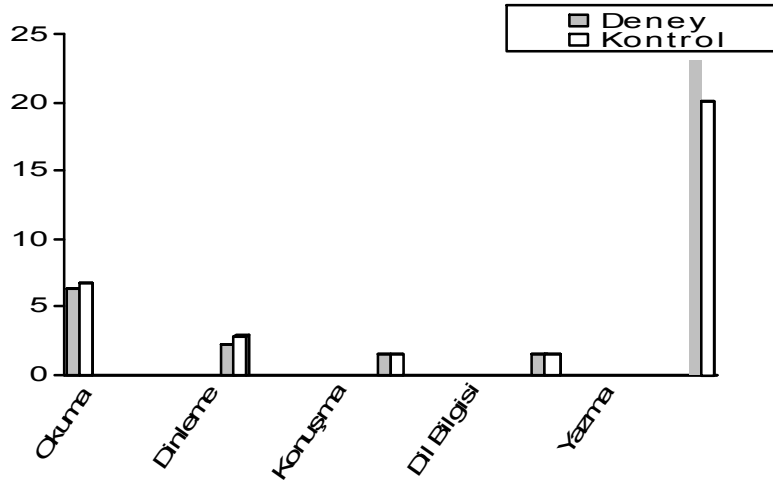
Bu sonuçlara ilişkin tablo ve grafik aşağıda görülebilir.

Tablo 2.2. : Deney ve kontrol gruplarının ön test ve karne notlarına ilişkin ' $t$ ' testi değerleri

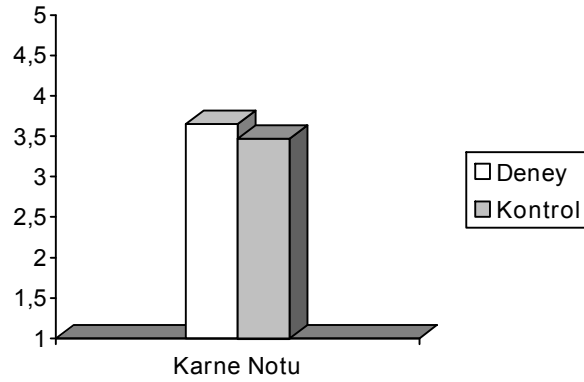
		n	$\bar{x}$	S.s.	t	p
OBT Ön test	DENEY	33	6,273	2,253	0,725	0,471
	KONTROL	30	6,700	2,423		
DBT Ön test	DENEY	33	2,242	1,392	1,602	0,114
	KONTROL	30	2,866	1,696		
DGF Ön test	DENEY	33	1,558	,138	0,553	0,583
	KONTROL	30	1,538	,141		
KGF Ön test	DENEY	33	1,561	,174	0,979	0,331
	KONTROL	30	1,516	,193		
YDF Ön test	DENEY	33	20,090	6,834	0,593	0,555
	KONTROL	30	21,100	6,635		
Karne Notu	DENEY	33	3,667	1,080	0,885	0,380
	KONTROL	30	3,433	1,006		

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında ön test ve karne notu ortalamalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Grupların benzer düzeyde oldukları aşağıdaki grafikler üzerinde de görülebilir.

Grafik 2.1.: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular



Grafik 2.2.: Deney ve Kontrol Gruplarının Karne Notlarına İlişkin Bulgular



Grafiklerde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarılarının ve daha önceki karne notu başarı ortalamalarının birbirine yakın olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

Bu analizlerden sonra sınıflardan biri deney (n=33) diğeri ise kontrol (n=30) olarak rastgele belirlenmiştir. Deney grubunda 17 erkek, 16 kız ve kontrol grubunda ise 16 erkek, 14 kız öğrenci bulunmaktadır.

## 2.5. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları, özellikleri ve kullanılma amaçları açıklanmıştır.

### 1) Kişisel bilgi formu

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet, sosyoekonomik durum ve karne notu ortalaması gibi özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan form, uygulama

öncesinde kullanılmıştır. Çalışma grubunun özelliklerini belirleyerek deney sürecini başlatmanın süreci olumlu yönde etkileyeceği gerçeğinden hareketle bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

#### 2) Okuma başarı testi (OBT)

Okuma becerisindeki başarı, çoktan seçmeli test ile ölçülmeye çalışılmıştır. Okuma Başarı Testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geçmiş yıllardaki OKS, SBS ve özel okul sınavlarında çıkmış Türkçe dersi soruları arasından Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlara uygun olarak okumaya yönelik 20 soru belirlenmiştir. Okuma Başarı Testi kapsam geçerliliği konu alan uzmanları ve uygulama okullarındaki Türkçe öğretmenleri tarafından denetlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Okuma başarı testi 15 soru olarak uygulanmıştır.

#### 3) Dil Bilgisi başarı testi (DBT)

Dil Bilgisi becerisindeki başarı, çoktan seçmeli test ile ölçülmeye çalışılmıştır. Dil Bilgisi Başarı Testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geçmiş yıllardaki OKS, SBS ve özel okul sınavlarında çıkmış Türkçe dersi soruları arasından Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlara uygun olarak dil bilgisine yönelik 20 soru belirlenmiştir. Dil Bilgisi Başarı Testi kapsam geçerliliği konu alan uzmanları ve uygulama okullarındaki Türkçe öğretmenleri tarafından denetlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dil bilgisi başarı testi 10 soru olarak uygulanmıştır.

Hazırlanan OBT ve DBT daha önce ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. OBT ve DBT 25 soru hâlinde uygulanmıştır. Yapılan analiz sonunda 25 soruluk testte bulunan madde güçlük düzeylerinin 0,12 ile 0,88 arasında heterojen bir yapıya sahip olduğu ve buna ek olarak testin ortalama güçlüğü'nün 0,476 düzeyinde olduğu görülmüş, başarı testinin güvenilirlik iç tutarlık katsayısı Kuder Richardson (KR-20) formülü ile 0,76 olarak hesaplanmıştır.

#### 4) Dinleme/İzleme becerisi gözlem formu(DGF)

Dinleme/izleme becerisindeki başarı, araştırmacı tarafından hazırlanmış yapılandırılmış gözlem formları ile ölçülmeye çalışılmıştır. Gözlem formu maddeleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme kazanımlarından seçilmiştir. Kazanımların seçiminde bilişsel, sosyal ve uygulama boyutlarının varlığına dikkat edilmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerinden hareket edilerek bazı değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan yapılandırılmış (15 maddelik) gözlem formundaki her bir madde Evet[3], Bazen[2], Hayır[1] şeklinde puanlandırılmıştır.

Hazırlanan Dinleme/izleme Gözlem Formu daha önce ilköğretim öğrencileri üzerinde iki ders öğretmeni aracılığıyla uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı (*Cronbach Alpha*) .81 olarak tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde yapılan dinleme becerisine yönelik gözlem verilerine ait güvenilirlik katsayısının ise .85 olduğu belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen gözlem verileri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde farklı iki gözlemci tarafından toplanan verilere ait ortalamalar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (  $r = 0,545$ ;  $p < 0,05$ ).

Bu bulgulardan hareketle aynı becerileri gözleyen gözlemcilerin elde ettikleri veriler arasında tutarlılık olduğu ve gözlem formunun güvenilir olduğu söylenebilir.

Uygulayan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle maddelerde bir değişikliğe gidilmemiştir.

##### 5) Konuşma becerisi gözlem formu(KGF)

Konuşma becerisindeki başarı, araştırmacı tarafından hazırlanmış yapılandırılmış gözlem formu ile ölçülmeye çalışılmıştır. Gözlem formu maddeleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki konuşma kazanımlarından seçilmiştir. Kazanımların seçiminde bilişsel, sosyal ve uygulama boyutlarının varlığına dikkat edilmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerinden hareket edilerek bazı değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan yapılandırılmış (33 maddelik) gözlem formundaki her bir madde Evet[3], Bazen[2], Hayır[1] şeklinde puanlandırılmıştır.

Hazırlanan Konuşma Gözlem Formu daha önce ilköğretim öğrencileri üzerinde iki ders öğretmeni aracılığıyla uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı (*Cronbach Alpha*) .79 olarak tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde yapılan dinleme becerisine yönelik gözlem verilerine ait güvenilirlik katsayısının ise .89 olduğu belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen gözlem verileri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde farklı iki gözlemci tarafından toplanan verilere ait ortalamalar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (  $r = 0,743$ ;  $p < 0,05$ ).

Bu bulgulardan hareketle aynı becerileri gözleyen farklı gözlemcilerin elde ettikleri veriler arasında tutarlılık olduğu ve gözlem formunun güvenilir olduğu söylenebilir.

Uygulayan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle maddelerde değişikliğe gidilmemiştir.

#### 6) Yazılı anlatım değerlendirme formu(YDF)

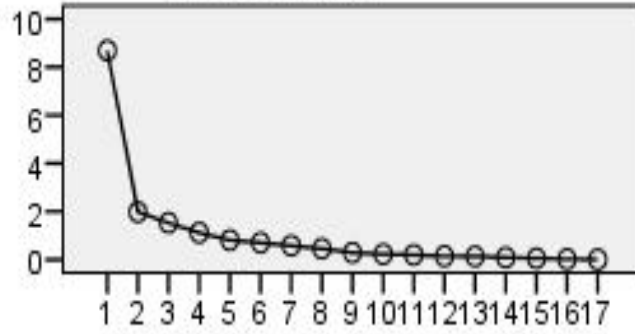
Yazma becerisindeki başarı, hikâye tamamlama şeklinde yapılan serbest yazma çalışması ile ölçülmeye çalışılmıştır. Serbest yazma çalışması ürünlerini değerlendirmek için Araştırmacı tarafından Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Değerlendirme formunu geliştirme aşamasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yazma becerisi kazanımları, Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu (MEB, 2006: 236) ve literatürdeki çalışmalar dikkate alınmıştır. Değerlendirme formundaki ölçme maddeleri için alan uzmanlarının ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Kapsam geçerliliği bu şekilde sağlanmış olan değerlendirme formu ve madde not değerleri, Türkçe Eğitimi akademisyenleri tarafından incelenmiş ve bazı değişiklikler neticesinde son hâli verilmiştir.

#### 7) Drama yöntemine yönelik tutum ölçeği (DYTÖ)

İlköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre başarıdaki etkisini araştıran bu çalışma sürecinde deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutumlarını belirlemek istenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin deney sonrasında drama yöntemine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Drama Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Tutum ölçeği geliştirilirken ilgili literatür taranmış, yöntemine yönelik tutumu belirleyecek 17 madde belirlenmiştir. Tutum ölçeğinde, alan uzmanları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmış, sonrasında bazı değişiklikler yapılmıştır. Drama yöntemine yönelik tutum ölçeğindeki maddeler likert tipte “[5]Çok fazla etkilidir. [4]Fazla etkilidir. [3]Etkilidir. [2]Az etkilidir. [1]Etkili değildir.” şeklinde puanlanmıştır.

Hazırlanan Drama Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği geçerlik ve güvenirlik analizleri için daha önce ilköğretim ikinci kademedeki okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Hazırlanan ölçek maddeleri arasındaki korelasyon ilişkisi için *Barlett testi* Chi-Square değeri  $\chi^2_{(136)}$ : 1.556,  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ayrıca *KMO* değerinin 0.70 olduğu görülmüştür. Maddelerle ilgili belirlenmiş ortak varyans değerlerinin 0,53-0,94 arasında değiştiği, ölçek maddelerine ait faktör yük değerlerinin ise 0,59 ile 0,93 arasında değiştiği belirlenmiştir (Ek 3, s.220).

Grafik 2.3. : DYYT ölçeğinin faktör analizi çizgi grafiği



Grafikteki değerler incelendiğinde ölçeğin belirli bir faktöre sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle ölçeğin uygulanabilir olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda tutum ölçeğinin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,81 olarak hesaplanmıştır.

## 2. 6. Çalışmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

Bunlar;

- Elde edilen araştırma bulguları çalışma gruplarındaki öğrencilerle sınırlıdır.
- Bu çalışma sadece Türkçe öğretimi alanıyla,
- Bu çalışma İlköğretim Türkçe Dersi 6. Sınıf “Sevgi” teması kazanımları ile,
  - Dinleme ve Konuşma becerisine yönelik veriler sınıf içinde yapılan gözlemlerle,
- Araştırma, bu çalışma için hazırlanmış veri toplama araçları ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 2. 7. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada deneysel desene bağlı olarak uygulamanın belirli safhalarında veriler toplanmıştır.

Araştırmada drama yönteminin uygulanmış olduğu deney grubu ile geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun Türkçe dersi temel dil becerileri ve dil bilgisindeki başarı üzerine olan etkilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından

geliştirilen ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarına ön test, sont test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilere ait cinsiyet, daha önceki karne başarı notu ve diğer özellikleri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formları ile bilgiler toplanmıştır. Uygulamanın ilk haftasında hazırlanmış olan OBT, DBT, YDF deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin not kaygılarının olmamasına ve birbirlerinden etkilenmemelerine dikkat edilmiştir. Yazma becerisine yönelik başarının tespitinde serbest yazma etkinliği kullanılmış, YDF ile öğrencilerin yazma ürünleri değerlendirilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ve süreç değerlendirmeye dayalı olarak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da gözlem, bir ölçme yöntemi olarak yer almış ve örnek gözlem formları öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Türkçe dersinde öğretmenler, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve belirli bir sürece dayalı olarak doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek istiyorlarsa doğrudan gözlem yöntemini kullanabilirler. Türkçe dersinde öğretmen gözlem yöntemini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak uygulayabilir (MEB, 2006).

Konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin ölçülmesinde kullanılacak yapılandırılmış gözlem formları (KGF ve DGF) Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ilgili kazanımlara göre hazırlanmıştır. Bu gerekçelerden hareketle Türkçe temel dil becerilerinden olan dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik öğretim sürecinde başarının ölçülmesinde gözlem formlarının kullanılmasının diğer test türlerine göre kullanışlı ve objektif olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla ilköğretim 6. sınıf öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili davranışlarının gözlenme sürecinde *Katılımcı olunmayan gözlem* yaklaşımından hareketle katılımcı olarak gözlemci rolünü üstlenen Türkçe öğretmenlerinden yararlanılmıştır. Bu tür gözlemler, daha çok kültür üzerine yapılacak çalışmalarda dil, adet, gelenek-görenek ve yazılı-yazısız kuralları araştırmak için kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 148). Buradan hareketle katılımcı olunmadan sürece katılarak gözlem yapma yaklaşımı, dil alanıyla ilgili araştırmalarda dilin kullanımını ve çeşitli açılardan farklılık gösteren dil ürünlerini (sözlü dil) araştırmada etkili bir yöntem olarak görülebilir.

Katılımcı olarak gözlem sürecine dâhil olan gözlemci (Türkçe dersi öğretmenleri), gözlem yapılan ortama katılmıştır. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarındaki öğretim

uygulamalarını yaparken sürece etki etmeden gözlemlerini yapmış ve elindeki yapılandırılmış formlara kayıt etmiştir. Öğrencilerin doğal davranmalarını engellemek için gözlemcilerin gözlem verilerini kaydederken dikkat çekmeden işlemlerini yapmaları istenmiştir.

Uygulama öncesinde (ön test kapsamında), uygulama sonunda (6. ve 7. hafta son test kapsamında) ve uygulamadan 4 hafta sonra kalıcılık testi için katılımcı gözlemcilerin gözlem verilerini yapılandırılmış gözlem formlarına işaretlemesi sağlanmıştır. Katılımcı gözlemci olarak uygulama sürecine katılan Türkçe öğretmenleri, ortama dâhil olmuş, araştırmacı tarafından uygulamalar yapılırken gözlemlerini anında yapılandırılmış formlara her öğrenci için ayrı ayrı kodlamıştır. Katılımcı gözlemci olarak dikkat edilmesi gereken; gözlemcinin gruba dâhil olması, bilgi toplaması, gözlenen bilgi ve becerileri kodlaması gibi hususlarla ilgili Türkçe dersi öğretmenine araştırmacı tarafından bilgi verilmiştir. Gözlemci olarak uygulamalara katılan Türkçe dersi öğretmenlerine hangi grubun deney ve hangi grubun kontrol olarak ayrıldığı hakkında gözlem sürecinin objektifliğini etkilememesi için bilgi verilmemiştir.

I. Gözlemci(Deney)	II. Gözlemci(Kontrol)
33 öğrenciyi drama etkinliklerinin uygulandığı sınıfta uygulama öncesi-sonrasında ve uygulamadan 4 hafta sonra öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini gözlemlemiştir.	30 öğrenciyi geleneksel öğretimin uygulandığı sınıfta uygulama öncesi-sonrasında ve uygulamadan 4 hafta sonra öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini gözlemlemiştir.

Gözlemcinin sürece dâhil olmasında aynı grubun Türkçe derslerine girmesinden dolayı bir sorun yaşanmamıştır. Katılımcıları tanıma ve bilgi edinme açısından da sınıftaki öğrencileri geçmiş derslerden dolayı tanınması büyük kolaylık sağlamıştır. Gözlemcinin gözlenen beceri ve davranışların kodlanmasında hazırlanan gözlem formlarının Türkçe dersi kazanımlarından hareketle oluşturulması ve kullanımı hakkında kendisine bilgi verildiği için bir olumsuzluk yaşanmamıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Deney grubunda drama etkinlikleri bitirildikten sonra deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen DYYTÖ, uygulamanın yedinci haftasında öğrencilere uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki tüm uygulamalar bitirildikten sonra, uygulamanın 6. ve 7. haftasında OBT, DBT, DGF, KGF ve YDF son olarak öğrencilere haber vermeden uygulanmıştır.

Uygulamadan 4 hafta sonra deney ve kontrol gruplarının okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi konularını hatırd tutma düzeylerini belirlemek için OBT, DBT, DGF, KGF ve YDF kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. OBT ve DBT’de her soru 1 puan olarak değerlendirilmiştir. YDF’de ise değerlendirme 100 puan üzerinden yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutum ölçeğindeki veriler minimum 1, maximum 5 aralığında programa girilmiş ve ortalamaları hesaplanmıştır.

Elde edilen veriler, SPSS 11.5 istatistik paket programına girilmiş ve analizleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde farklı istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Öncelikle deney ve kontrol grupları arasında ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Çoktan seçmeli test puanlarında doğru cevap verilen her bir madde (1), gözlem formlarındaki veriler minimum 1, maximum 3 aralığında puanlandırılmış ve her bir öğrencinin toplam puanı elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grupları arasında başarı ve karne notu açısından farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem *t* testi tekniği kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla ölçümlerde grupların kendi içindeki değişim farklılıklarını görmek için *İlişkili Örneklem İçin Tek Faktörlü Anova* ve gruplar arasındaki değişim farklılıklarını aynı anda görmek için *Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova* teknikleri kullanılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3) BULGULAR VE YORUM

Drama ve geleneksel öğretim yönteminin Türkçe dersi temel dil becerileri ve dil bilgisindeki öğrenci başarısına etkilerini inceleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi bilgi ve beceri düzeyleri ön testle belirlenmeye çalışılmış, ardından uygulama sonrasında bilgi ve beceri düzeylerindeki değişimin görülmesi için son test, uygulanan yöntemlerin hatırd tutma düzeylerini belirlemek için de kalıcılık testi yapılmıştır. Bu bölümde çalışma grubuna uygulanan ölçme araçlarından elde edilen ön test, son test ve kalıcılık verilerinin alt problemlere göre analizi ve bu analizin sonucunda elde edilen bulgulara dair tablo ve grafikler yer almaktadır.

#### 3.1. Birinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Birinci alt problemde, deney ve kontrol grupları arasında, temel dil becerilerine/öğrenme alanlarına yönelik ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Aşağıda bununla ilgili bulgular ve yorumlar bulunmaktadır.

##### 3.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisine Yönelik Bulgular

Tablo 3.1.: Deney-kontrol grubu OBİT ortalama ve standart sapma değerleri

	n	ÖN TEST		SON TEST		KALICILIK TESTİ	
		$\bar{x}$	S.s.	$\bar{x}$	S.s.	$\bar{x}$	S.s.
Deney	33	6,27 (% 41)*	2,254	12,66 (% 85)*	1,963	10,61 (% 71)*	1,952
Kontrol	30	6,70 (% 45)*	2,423	11,23 (% 74)*	2,011	8,70 (% 59)*	2,070

\* Mutlak başarı düzeyi= Ortalama / alınabilecek en yüksek puan.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun OBİT ön test aritmetik ortalaması  $x = 6,27$  iken, son testte  $x = 12,66$ ’ya yükselmiş ve kalıcılık testinde ise  $x = 10,61$  olarak hesaplanmıştır. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun ortalama puanları ise sırasıyla  $x = 6,70-11,23-8,70$ ’tir. Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Mutlak başarı düzeyleri açısından değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 41’ine sahip oldukları, son testte bu oranın % 85’e yükseldiği ve kalıcılık testinde ise % 71’e düştüğü görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 45'ine, son test sonuçlarına göre %74'üne ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hedefin % 59'una ulaştıkları belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerisine yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişimlerin (gruba göre) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak tek faktörlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2.: Deney grubu OBt ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	183,394	32	5,731			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	702,970	2	351,485	100,261	,000	2-3
Hata	224,364	64	3,506			
Toplam	1110,728	98				

Tablo 4.2'deki veriler incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası OBt ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 64)}=100,261$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuma veya okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bulgulardan hareketle drama yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin de okuma becerisine yönelik uygulamalarda başarılı oldukları ve öğrenilen bilgilerin unutulmadığı söylenebilir.

Tablo 3. 3.: Kontrol grubu OBt ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	334,989	29	11,551			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	309,689	2	154,844	116,670	,000	2-3
Hata	76,978	58	1,327			
Toplam	721,656	98				

Tablo 4.3'teki veriler incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası OBt ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın

olduğu ( $F_{(2, 58)}=116,6670$ ,  $p<0.01$  görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin okuma veya okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Farklı yöntemlerin kullanıldığı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerisine yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak iki faktörlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.4.: Deney ve kontrol grubu OBT ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	562,804	62			
Grup (Drama-Geleneksel)	44,421	1	44,421	5,227	,026
Hata	518,383	61	8,399		
Denekler içi	1295,272	126			
Ölçüm(Ön-Son-Kalıcılık)	946,108	2	473,054	191,519	,000
Grup*ölçüm	47,823	2	23,911	9,681	,000
Hata	301,341	122	2,470		
Toplam	1858,076	188			

Tablo 4.4'teki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası OBT ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(1, 61)}=5,227$ ,  $p<0.05$ ) görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ölçüm ayrımı (uygulama öncesi ve sonrası) yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Tabloda ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak, grup ayrımı yapılmaksızın (deney-kontrol), araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu da görülmektedir ( $F_{(2, 122)} = 191,519$ ,  $p<0.05$ ).

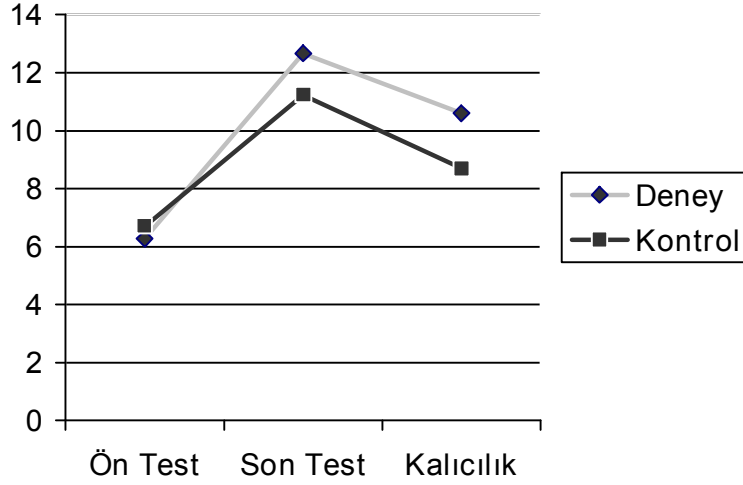
Tabloda farklı gruplarda olma ve farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin ortalama puanları üzerindeki ortak etkisi açısından da anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2, 122)}= 9,681$ ,  $p<0.05$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerin, geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, kullanılan

yöntemlere ve yapılan uygulamalara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan drama yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim metoduna göre okuma başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu durum Grafik 4.1’de de görülebilir.

Grafik 3.1. Deney ve kontrol grubu OBT ortalama puanlardaki değişim



Grafik 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının OBT ön test ortalamalarında farklılığın olmadığı ancak son test ve kalıcılık testinde belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir.

### 3.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme/İzleme Becerisine Yönelik Bulgular

Tablo 3.5.: Deney-kontrol grubu DGF ortalama ve standart sapma değerleri

	n	ÖN TEST		SON TEST		KALICILIK TESTİ	
		$\bar{x}$	S.s.	$\bar{x}$	S.s.	$\bar{x}$	S.s.
Deney	33	1,55 (% 51)*	,141	2,79 (% 93)*	,090	2,50 (% 83)*	,117
Kontrol	30	1,53 (% 51)*	,138	2,08 (% 63)*	,511	1,75 (% 58)*	,366

\* Mutlak başarı düzeyi= ortalama / alınabilecek en yüksek puan.

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun DGF ön test aritmetik ortalaması  $x = 1,55$  iken, son testte  $x = 2,79$ ’a yükselmiş ve kalıcılık testinde ise  $x = 2,50$  olarak hesaplanmıştır. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun ortalama puanları ise sırasıyla  $x = 1,53 - 2,08 - 1,75$ ’tir. Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarında artış olduğu

görülmektedir. Mutlak başarı düzeyleri açısından değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 51'ine sahip oldukları, son testte bu oranın % 93'e yükseldiği ve kalıcılık testinde ise % 83'e düştüğü görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 51'ine, son test sonuçlarına göre % 63'üne ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hedefin % 58'ine ulaştıkları belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerisine yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişimlerin (gruba göre) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak tek faktörlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.6.: Deney grubu DGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	,562	32	,018			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	27,703	2	13,852	1,149	,000	2-3
Hata	,772	64	,012			
Toplam	29,037	98				

Tablo 4.6'daki veriler incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası DGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 64)}=1,149$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0,01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. 7.: Kontrol grubu DGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	8,041	29	,277			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	4,319	2	2,159	31,505	,000	2-3
Hata	3,975	58	,069			
Toplam	16,335	89				

Tablo 4.7'deki veriler incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası DGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın

olduğu ( $F_{(2, 58)}=31,505$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Farklı yöntemlerin kullanıldığı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme/izleme becerisine yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak iki faktörlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 8.: Deney ve kontrol grubu DGF ANOVA sonuçları

Variansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	19,814	62			
Grup (Drama-Geleneksel)	11,210	1	11,210	79,477	,000
Hata	8,604	61	,141		
Denekler içi	35,625	126			
Ölçüm(Ön-Son-Kalıcılık)	25,396	2	12,698	326,359	,000
Grup*ölçüm	5,512	2	2,756	70,838	,000
Hata	4,747	122	,039		
Toplam	55,439	188			

Tablo 4.8'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası DGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(1, 61)}=79,477$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ölçüm ayrımı (uygulama öncesi ve sonrası) yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Tabloda ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak, grup ayrımı yapılmaksızın (deney-kontrol), araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(2, 122)} = 326,359$ ,  $p<0.01$ ).

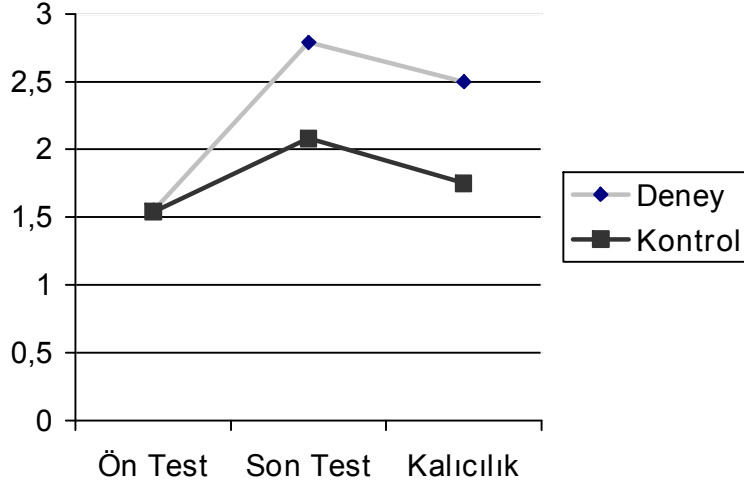
Tabloda farklı gruplarda olma ve farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin ortalama puanları üzerindeki ortak etkisi açısından da anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2, 122)}= 70,838$ ,  $p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerin, geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, kullanılan yöntemlere ve yapılan uygulamalara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulardan

hareketle deney grubunda uygulanan drama yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim metoduna göre dinleme başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu durum Grafik 4.2’de de görülebilir.

Grafik 3. 2. Deney ve kontrol grubu DGF ortalama puanlardaki değişim



Grafik 4.2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının DGF ön test ortalamalarında farklılığın olmadığı ancak son test ve kalıcılık testinde belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bulgular ışığında temel dil becerilerinden dinleme/izleme becerisi başarısında gerçek hayat kesitleriyle uygulamalı bir beceri kazandırmayı amaçlayan drama yönteminin, programın ve ders kitabının uygun gördüğü öğretim anlayışını sürdüren, tek yönlü öğretim sürecinin dışına pek çıkmayan geleneksel öğretim yönteminden etkili olduğu söylenebilir.

### 3.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisine Yönelik Bulgular

Tablo 3. 9.: Deney-kontrol grubu KGF ortalama ve standart sapma değerleri

	n	ÖN TEST		SON TEST		KALICILIK TESTİ	
		$\bar{x}$	S.s.	$\bar{x}$	S.s.	$\bar{x}$	S.s.
Deney	33	1,56 (% 52)*	,174	2,84 (% 95)*	,108	2,34 (% 78)*	,186
Kontrol	30	1,51 (% 50)*	,193	1,86 (% 62)*	,277	1,64 (% 55)*	,204

\* Mutlak başarı düzeyi= ortalama / alınabilecek en yüksek puan.

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun KGF ön test aritmetik ortalaması  $x = 1,56$  iken, son testte  $x = 2,84$ ’e yükselmiş ve kalıcılık testinde ise  $x = 2,34$  olarak hesaplanmıştır. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı

kontrol grubunun ortalama puanları ise sırasıyla  $x = 1,51-1,86-1,64$ 'tür. Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Mutlak başarı düzeyleri açısından değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 52'sine sahip oldukları, son testte bu oranın % 95'ine yükseldiği ve kalıcılık testinde ise % 78'ine düştüğü görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 50'sine, son test sonuçlarına göre % 62'sine ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hedefin % 55'ine ulaştıkları belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişimlerin (gruba göre) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak tek faktörlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.10.: Deney grubu KGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	1,417	32	,044			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	27,267	2	13,634	842,321	,000	2-3
Hata	1,036	64	,016			
Toplam	29,72	98				

Tablo 4.10'daki veriler incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası KGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 64)}=842,321, p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0,01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. 11.: Kontrol grubu KGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	4,023	29	,139			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	1,758	2	,879	99,863	,000	2-3
Hata	,511	58	,009			
Toplam	6,292	89				

Tablo 4.11'deki veriler incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası KGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 58)}=99,863$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Farklı yöntemlerin kullanıldığı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak iki faktörlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 12.: Deney ve kontrol grubu KGF ANOVA sonuçları

Variansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	21,000	62			
Grup (Drama-Geleneksel)	15,560	1	15,560	174,467	,000
Hata	5,440	61	,089		
Denekler içi	29,357	126			
Ölçüm(Ön-Son-Kalıcılık)	20,561	2	10,280	811,026	,000
Grup*ölçüm	7,250	2	3,625	285,969	,000
Hata	1,546	122	,013		
Toplam	50,357	188			

Tablo 4.12'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası KGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(1, 61)}=174,467$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ölçüm ayrımı (uygulama öncesi ve sonrası) yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Tabloda ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak, grup ayrımı yapılmaksızın (deney-kontrol), araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu da görülmektedir ( $F_{(2, 122)} = 811,026$ ,  $p<0.01$ ).

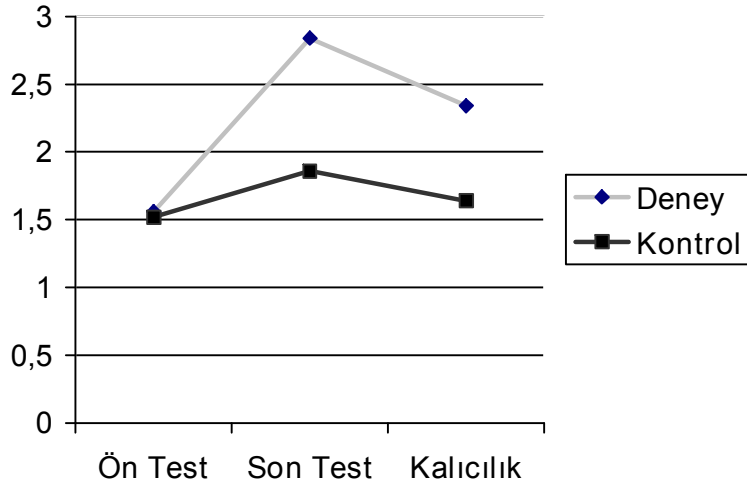
Tabloda farklı gruplarda olma ve farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin ortalama puanları üzerindeki ortak etkisi açısından da anlamlı bir ilişkin olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2, 122)}= 285,969$ ,  $p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerin, geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Başka

bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, kullanılan yöntemlere ve yapılan uygulamalara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan drama yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim metoduna göre konuşma başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu durum Grafik 4.3'te de görülebilir.

Grafik 3. 3. Deney ve kontrol grubu KGF ortalama puanlardaki değişim



Grafik 4.3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının KGF ön test ortalamalarında farklılığın olmadığı ancak son test ve kalıcılık testinde belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bulgular ışığında temel dil becerilerinden konuşma becerisi başarısında günlük yaşam için deneyim kazandıracak örnek olay ve durumlar aracılığıyla etkili konuşma becerisi kazandırmayı amaçlayan drama yönteminin geleneksel öğretim yönteminden etkili olduğu söylenebilir.

### 3.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerisine Yönelik Bulgular

Tablo 3.13.: Deney-kontrol grubu YDF ortalama ve standart sapma değerleri

	n	ÖN TEST		SON TEST		KALICILIK TESTİ	
		$\bar{x}$	S.s.	$\bar{x}$	S.s.	$\bar{x}$	S.s.
Deney	33	20,09 (% 20)*	6,834	74,79 (% 75)*	7,920	58,57 (% 57)*	10,595
Kontrol	30	21,10 (% 21)*	6,635	61,33 (% 61)*	9,267	48,00 (% 48)*	8,473

\* Mutlak başarı düzeyi= ortalama / alınabilecek en yüksek puan.

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun YDF ön test aritmetik ortalaması  $x = 20,59$  iken, son testte  $x = 74,79$ 'a yükselmiş ve kalıcılık testinde ise  $x = 58,57$  olarak hesaplanmıştır. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun ortalama puanları ise sırasıyla  $x = 21,10-61,33-48,00$ 'dir. Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Mutlak başarı düzeyleri açısından değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 20'sine sahip oldukları, son testte bu oranın % 75'ine yükseldiği ve kalıcılık testinde ise % 57'sine düştüğü görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 21'ine, son test sonuçlarına göre % 61'ine ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hedefin % 48'ine ulaştıkları belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisine yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişimlerin (gruba göre) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak tek faktörlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.14.: Deney grubu YDF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	2836,061	32	88,627			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	52092,424	2	26046,212	391,466	,000	2-3
Hata	4258,242	64	66,535			
Toplam	59186,727	98				

Tablo 4.14'teki veriler incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası YDF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 64)} = 391,466$ ,  $p < 0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc

Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisine yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak tek faktörlü *ANOVA* sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 15.: Kontrol grubu YDF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	3551,789	29	122,475			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	25201,089	2	12600,544	318,088	,000	2-3
Hata	2297,578	58	39,613			
Toplam	31050,456	89				

Tablo 4.15'teki veriler incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası YDF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 58)}=318,088$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Farklı yöntemlerin kullanıldığı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisine yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak iki faktörlü *ANOVA* sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 16.: Deney ve kontrol grubu YDF ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	9163,915	62			
Grup (Drama-Geleneksel)	2776,066	1	2776,066	26,510	,000
Hata	6387,849	61	104,719		
Denekler içi	82568,793	126			
Ölçüm(Ön-Son-Kalıcılık)	74170,772	2	37085,386	690,137	,000
Grup*ölçüm	1842,201	2	921,100	17,141	,000
Hata	6555,820	122	53,736		
Toplam	91732,708	188			

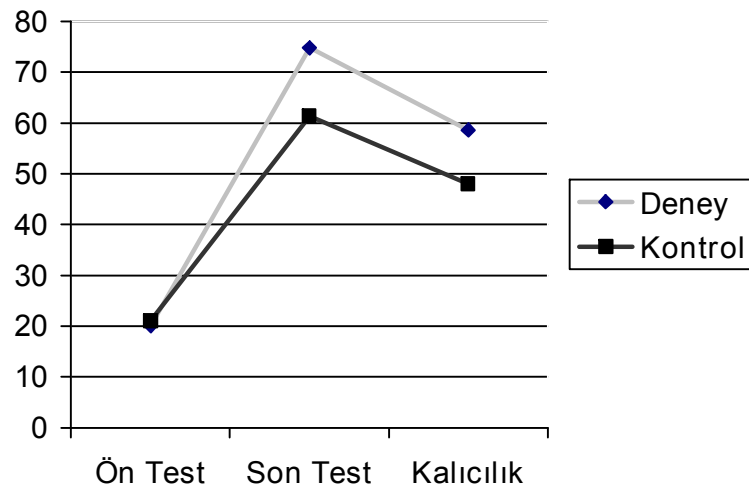
Tablo 4.16'daki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası YDF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(1, 61)}=26,510, p<0.01$ ) görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ölçüm ayrımı (uygulama öncesi ve sonrası) yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Tabloda ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak, grup ayrımı yapılmaksızın (deney-kontrol), araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu da görülmektedir ( $F_{(2, 122)} = 690,137, p<0.01$ ).

Tabloda farklı gruplarda olma ve farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin ortalama puanları üzerindeki ortak etkisi açısından da anlamlı bir ilişkin olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2, 122)}= 17,141, p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerin, geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, kullanılan yöntemlere ve yapılan uygulamalara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan drama yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim metoduna göre yazma başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu durum Grafik 4.4'te de görülebilir.

Grafik 3. 4. Deney ve kontrol grubu YDF ortalama puanlardaki değişim



Grafik 4.4. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının YDF ön test ortalamalarında farklılığın olmadığı ancak son test ve kalıcılık testinde belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bulgular ışığında temel dil becerilerinden yazma becerisi başarısında öğrencilere gönüllü olarak katılacakları doğal bir öğrenme, aynı zamanda eğlenerek öğrenme ortamı sağlayan drama yönteminin geleneksel öğretim yönteminden etkili olduğu söylenebilir.

### 3.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Bilgisi Başarılarına Yönelik Bulgular

Tablo 3. 17.: Deney-kontrol grubu DBT ortalama ve standart sapma değerleri

	n	ÖN TEST		SON TEST		KALICILIK TESTİ	
		$\bar{x}$	S.s.	$\bar{x}$	S.s.	$\bar{x}$	S.s.
Deney	33	2,24 (% 22)*	1,392	8,45 (% 84)*	1,348	6,67 (% 66)*	1,594
Kontrol	30	2,86 (% 28)*	1,696	6,83 (% 68)*	1,599	5,43 (% 54)*	1,716

\* Mutlak başarı düzeyi= ortalama / alınabilecek en yüksek puan.

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun DBT ön test aritmetik ortalaması  $x= 2,24$  iken, son testte  $x=8,45$ ’e yükselmiş ve kalıcılık testinde ise  $x= 6,67$  olarak hesaplanmıştır. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun ortalama puanları ise sırasıyla  $x= 2,86-6,83-5,43$ ’tür. Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Mutlak başarı düzeyleri açısından değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 22’sine sahip oldukları, son testte bu oranın % 84’üne yükseldiği ve kalıcılık testinde ise % 66’sına düştüğü görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 28’ine, son test sonuçlarına göre % 68’üne ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hedefin % 54’üne ulaştıkları belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanına yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişimlerin (gruba göre) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak tek faktörlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 18.: Deneş grubu DBT ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	115,212	32	3,600			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	674,970	2	337,485	250,094	,000	2-3
Hata	86,364	64	1,349			
Toplam	876,546	98				

Tablo 4.18'deki veriler incelendiğinde deneş grubunun uygulama öncesi ve sonrası DBT ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ( $F_{(2, 64)}=250,094$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin deneş grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanına yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak tek faktörlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 19.: Kontrol grubu DBT ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	205,156	29	7,074			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	242,822	2	121,411	186,073	,000	2-3
Hata	37,844	58	,652			
Toplam	485,822	89				

Tablo 4.19'deki veriler incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası DBT ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ( $F_{(2, 58)}=186,073$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanındaki başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Farklı yöntemlerin kullanıldığı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisine yönelik başarı ortalamalarında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak iki faktörlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 20.: Deney ve kontrol grubu DBT ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	346,424	62			
Grup (Drama-Geleneksel)	26,056	1	26,056	4,961	,030
Hata	320,368	61	5,252		
Denekler içi	1021,421	126			
Ölçüm(Ön-Son-Kalıcılık)	851,940	2	425,970	418,397	,000
Grup*ölçüm	45,273	2	22,637	22,234	,000
Hata	124,208	122	1,018		
Toplam	1367,845	188			

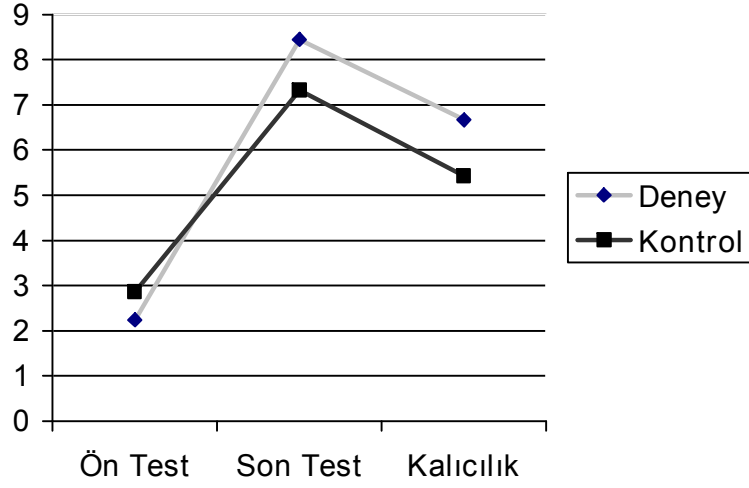
Tablo 4.20'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası DBT ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(1, 61)}=2,945$ ,  $p<0.05$ ) görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ölçüm ayrımı (uygulama öncesi ve sonrası) yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Tabloda ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak, grup ayrımı yapılmaksızın (deney-kontrol), araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu da görülmektedir ( $F_{(2, 122)} = 418,397$ ,  $p<0.05$ ).

Tabloda farklı gruplarda olma ve farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin ortalama puanları üzerindeki ortak etkisi açısından da anlamlı bir ilişkin olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2, 122)}= 22,234$ ,  $p<0.05$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerin, geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, kullanılan yöntemlere ve yapılan uygulamalara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan drama yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim metoduna göre dil bilgisi başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu durum Grafik 4.5'te de görülebilir.

Grafik 3. 5. Deney ve kontrol grubu DBT ortalama puanlardaki değişim



Grafik 4.5. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi ön test ortalamalarında farklılığın olmadığı ancak son test ve kalıcılık testinde belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bulgular ışığında dil bilgisi başarısında öğrencilere gönüllü olarak katılacakları doğal bir öğrenme, aynı zamanda eğlenerek öğrenme ortamı sağlayan drama yönteminin geleneksel öğretim yönteminden etkili olduğu söylenebilir.

### 3.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

İkinci alt problemde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında drama yöntemine yönelik sahip oldukları tutumları belirlenmek istenmiştir. Bu bölümde deney grubundaki öğrencilerin tutumlarına yönelik bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### 3.2.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Drama Yöntemine Yönelik Tutumlarına(DYYTÖ) İlişkin Bulgular

Tablo 3. 21. : Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutum düzeyleri

Drama Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri [5]Çok fazla etkilidir. [4]Fazla etkilidir. [3]Etkilidir. [2]Az etkilidir. [1]Etkili değildir.	n	$\bar{x}$	Ss.
Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenen derse katılmamda etkilidir	33	4,12	,976
Drama yöntemi(etkinlikleri) dersin çekici hâle getirilmesinde etkilidir	33	3,84	1,07
Drama yöntemi(etkinlikleri) derse devamı sağlama açısından etkilidir	33	4,20	1,00
Drama yöntemi(etkinlikleri) öğretmenimle iletişim kurmamda etkilidir	33	4,43	,828
Drama yöntemi(etkinlikleri) derse karşı dikkatimde etkilidir	33	4,40	,786
Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenecek konuya karşı ilgili olmamda etkilidir	33	4,03	,951
Drama yöntemi(etkinlikleri) yeteneklerimi keşfetmemde etkilidir	33	4,20	1,078
Drama yöntemi(etkinlikleri) sınıf arkadaşlarım ile daha iyi iletişim kurmamda etkilidir	33	4,32	,969
Drama yöntemi(etkinlikleri) kendimi ifade etme yeteneğimin gelişiminde etkilidir	33	4,35	,908
Drama yöntemi(etkinlikleri) özgür ve rahat sınıf atmosferi sağlamada etkilidir	33	4,46	,885
Drama yöntemi(etkinlikleri) öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilmemde etkilidir	33	4,21	,819
Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenen konuların derinlemesine anlaşılmasında etkilidir	33	4,43	,847
Drama yöntemi(etkinlikleri) dersteki konuların hayatla ilişkilendirilmesinde (yaşayarak öğrenmede) etkilidir	33	4,31	,827
Drama yöntemi(etkinlikleri) derse hazırlıklı gelmemde etkilidir	33	4,21	,819
Drama yöntemi(etkinlikleri) derse aktif katılım, grupla çalışma ve paylaşma konularında etkilidir	33	4,30	1,003
Drama yöntemi(etkinlikleri) hayata ve olaylara eleştirel bakabilmemde etkilidir	33	4,21	,926
Drama yöntemi(etkinlikleri) olay ve nesnelere karşısında yaratıcı olmamda etkilidir	33	4,64	,597
Toplam		4.28	

*Deney grubundaki öğrencilerin Drama yöntemine karşı sahip oldukları tutuma yönelik bulgular değerlendirildiğinde:*

Deney grubundaki öğrenciler Drama yönteminin (1)derse katılmada X: 4.12; (2)dersin çekici hâle getirilmesinde X: 3.84; (3) derse devam etmede X: 4.20; (4) öğretmenle iletişim kurmada X: 4.43; (5) derse karşı dikkatte X: 4.40; (6) işlenecek konuya karşı ilgili olmada X: 4.03; (7) öğrencilerin yeteneklerini keşfetmede X: 4.20; (8) sınıfta akranlar arasında daha iyi iletişim kurmada X: 4.32; (9) kendini ifade etme yeteneğini geliştirmede X: 4.35; (10) özgür ve rahat sınıf atmosferi sağlamada X: 4.46;

(11) öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilmede X: 4.21; (12) işlenen konuların derinlemesine anlaşılmasında X: 4.43; (13) derste konuların hayatla ilişkilendirilmesinde (yaşayarak öğrenmede) X: 4.31; (14) derse hazırlıklı gelmede X: 4.21; (15) derse aktif katılım, grupla çalışma ve paylaşma konularında X: 4.30; (16) hayata ve olaylara eleştirel bakabilmede X: 4.21; (17) olay ve nesnelere karşısında yaratıcı olmada X: 4.64 oranında çok fazla etkili olduğu yönünde bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Bulgulardan hareketle drama yönteminin yaparak-yaşayarak öğretmesi, öğrenciye kendini özgürce ifade etme imkânı sağlaması, bilgiyi örneklendirerek, yaşamla ilişkilendirerek sunması ve eğlenerek öğretme gibi temel ilkelerinden dolayı öğrenciler tarafından beğenildiği ve etkililiğine yönelik yüksek düzeyde inanca sahip olduğu söylenebilir.

### 3.2.2 Drama Yöntemine Yönelik Tutumların Karne Notu Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Tablo 3. 22. : Deney grubundaki öğrencilerin dramaya yönelik tutumlarının karne notu değişkenine göre değerlendirilmesine yönelik bulgular

	Karne Notu	n	$\bar{X}$	S.s.	F <sub>(3,29)</sub>	p
Deney	Geçer	6	4,42	,284	1,009	0,403
	Orta	8	4,52	,315		
	İyi	10	4,59	,380		
	Pekiyi	9	4,70	,274		
	Toplam	33	4,58			

*Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutumları karne notu başarılarına göre değerlendirildiğinde;*

Drama yöntemi ile işlenen derste (6) Geçer not değerine sahip olan öğrencilerin X: 4.42; (8)Orta not değerine sahip olanların X:4.52; (10) İyi not değerine sahip olanların X: 4.59; (9) Pekiyi not değerine sahip olanların X: 4.70 oranında bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Grupların tutum ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova analizi sonucunda (F= 1.009 olup p>0.05) önem düzeyinde anlamsız yani gruplar arasında belirgin bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulardan hareketle daha önceki karne notu farklı öğrencilerin drama yöntemine karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Drama yöntemi, başarılı veya başarısız her türlü öğrenciye öğretebilecek, başarıya ulaşmanın yollarını öğrenene bulduracak doğal yaşam alanında, uygulayarak öğreten bir öğretim şeklidir. Bu nedenle

farklı başarı seviyelerindeki öğrencilerin drama yöntemi aracılığıyla aynı hedefe ulaşabileceği ve başarılı olabileceği söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amaç ve problemlerine uygun olarak ulaşılan sonuçlarla yurt içi ve yurt dışında yapılmış benzer araştırmaların sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğrenme alanları/dil becerilerinin öğretiminde [tema metin ve kazanımlarına uygun olarak hazırlanmış etkinliklerle] drama yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısı üzerinde etkisini ve öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutumlarını araştırmaktır. Bu amaçla belirlenen problem ve alt problemler doğrultusunda uygulama sonucunda ulaşılan sonuçlar, benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe dersinde dil öğretimi açısından başarılarında drama yöntemi, geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur. Bulgulara göre ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları ve aralarındaki farklar, drama yönteminin Türkçe öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Dixon, 1967; Stern, 1980; Krashen, 1982; Nixon, 1987; Horowitz ve Young, 1991; Larson-Freeman ve Long, 1991; Edmiston, 1992; Uyar, 1995; Eisner 1998; Brown ve Pleydell 1999; Spolin, 1999; Ballou, 2000; Haught, 2000; Dornyei, 2001; Cameron, 2003; Early, 2003; Thompson 2003; Paley, 2004; Macy, 2005; Kodaz, 2007; Baraldi, 2009).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Drama yöntemi, Türkçe dersinde öğrencilerin okuma becerileri üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur. Okuma veya okuduğunu anlama becerisinde drama yönteminin öğrencilerin başarısı üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili literatürde benzer sonuçlara ulaşılmış araştırmalar bulunmaktadır (Hayes, 1976; Schickedanz, 1978; Wagner, 1979; Rosenberg, 1981; Gardener, 1983; Garza, 1985; Akyel ve Yalçın, 1990; Courtney, 1990; Hughes, 2000; Hsu, 2001; Liu, 2002; Miccoli, 2003; Cramer, 2003; Yaman, 2005; Hsu, 2006; Rosler, 2006; Susar Kırmızı, 2008).

Okuma eyleminde öğrenci salt sözcükleri algılamakla kalmamalı, okuma sürecinde neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurmalı, günlük hayatla ve benzerleri ile arasında bağ kurmalıdır. Bu tür üst düzey zihinsel becerileri de drama çalışmaları aktif

katılımla sağlayabilmektedir. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar, daha önce yapılan çalışmaları da destekler niteliktedir (Doğan, 2002; Champley, 2005; Keer ve Verhaeghe, 2005).

Drama yönteminin okuma becerisi üzerine yaptığı çalışmada Conrad (1991) okuduğunu anlamının önemli bir elemanın, okunulanı canlandırmadan geçtiğini, bu yolun bütünü anlamada önemli bir boyutu teşkil ettiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada “okuduğunu anlayan kişilerin, okudukları sahneleri göz önünde canlandırabilen kişiler” olduğu ortaya konulmuştur. Anderson, (1990), Bell (1991) ve Whirwindle (1996) de drama çalışmalarında imge ve okuduğunu anlama, hafıza ve algı, anlam temelli hafızaya yönelik bazı sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca, drama sürecinde anlamlandırılarak öğrenilen bilginin hafızaya kaydedilen bilgiden daha iyi hatırlandığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Drama yöntemi, Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerileri üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.

Dinleme/izleme veya dinlediğini anlama, konuşma veya sözlü anlatım becerilerinde drama yönteminin öğrencilerin başarısı üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili literatürde benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalar bulunmaktadır (Asher, 1966; Hayes, 1976; Schickendanz, 1978; Wagner, 1979; Akyel ve Yalçın, 1990; Ömeroğlu, 1990; Lazar, 1993; Öztürk, 1997; Lang, 1998; Tümtürk Yılmaz, 2000; Akar, 2000; Howell ve Heap, 2001; Akoğuz, 2002; Jasinski, 2002; Köklü, 2003; Sullivan, 2003; Kratochvil, 2006). Konuşma ya da sözlü iletişim becerilerinin öğretilmesinde drama tekniklerinin etkisini araştıran çalışmalar drama yöntemi lehine sonuçlara ulaşmıştır (Podlozny, 2000; Ballman, 2006; Giaitzis, 2007; Kyriakkopoulps, 2008).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Drama yöntemi, Türkçe dersinde öğrencilerin yazma veya yazılı anlatım becerisi üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olmuştur.

Araştırmamızda ulaştığımız bulgular ve sonuçlar, Drama yönteminin yazma veya yazılı anlatım başarısı üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili literatürdeki araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Hayes, 1976; Schickendanz, 1978; Pappas, 1979; Page, 1983; Goodlad, 1984; Booth, 1985; Pellegrini, 1985; Wagner, 1986; Gray, 1987; Lawrence, 1988; Morgan ve Saxton, 1988; Akyel ve Yalçın, 1990; Goodman, 1990; Flennoy, 1992; Williamsom ve Silvern, 1992; Lazar, 1993; Kaalend-Wells, 1994; Jasinski, 2002; Karagöz, 2002; Liu, 2002; Smith ve Wilhelm, 2002; Cooper, 2005; Karateke, 2006).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Drama yöntemi, Türkçe dersinde öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olmuştur.

Dil bilgisi becerisinde drama yönteminin öğrencilerin başarısı üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili literatürde benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalar bulunmaktadır (Ergin, 2009; Hsu, 2001; Liu, 2002). Drama çalışmaları ile dil bilgisi öğretiminde farklı dil bilgisi öğretim yaklaşımları da kullanılabilir. Dil bilgisi veya dilin yapısı ve işleyişine ait kuralların öğretiminde drama yöntemi kullanılabilir, etkili bir öğretim biçimidir (Chiang, 2003).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemini sevdikleri, öğrenme aracı olarak beğendikleri ve dramaya yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları uygulama sonunda tespit edilmiştir. Drama yönteminin öğrenme ortamında sağladığı yaparak-yaşayarak öğrenme, doğallık, özgürlük, yaratıcılık ve kendini ifade etme süreçleri öğrenciler tarafından beğenilmesine sebep olmaktadır. Drama çalışmalarına ayrıca bu süreçlerde eğitici tiyatrolara yönelik öğrencilerin yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırmamızın bulguları, eğitimciler tarafından kabul gören ve öğrenmeyi artı ve eksi yönde etkileyen öğrenci tutumlarının Drama yönteminde geleneksel öğretim metoduna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılmış araştırmaların sonuçlarını da desteklemektedir (Üstündağ, 1997; Taylor, 1998; Koç, 1999; Bodden, 2006; Matthews ve McGovern, 2007; Messer, 2007; White, 2007; Hollander, 2009).

Araştırmamızda ulaştığımız sonuçlar, drama yönteminin ve etkinliklerinin dil öğretimi ve dil öğrenme alanlarının bütününde başarıyı artırdığını göstermektedir. Bu açıdan araştırmamızın bulgu ve sonuçları, benzer çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

## SONUÇ

Öğrencilerin bizzat kendileri tarafından, bütün duyu organlarını kullanarak edindikleri yaşantılar en somut yaşantılardır. Bu yaşantıları kazanmanın ve anlamlı öğrenme sağlamanın yollarından birisi de dramadır (Young ve Kellogg, 1993). Drama etkinlikleri ilköğretim seviyesinde dil öğretmenlerine öğrenmenin doğallığı, uygulamalı öğretim, özgür ortam ve kendini rahat ifade etme gibi birçok imkân sağlar (Lang, 1998).

Dil öğretiminin ve özel olarak da Türkçe öğretiminin temel amacı, kişinin dilini doğru, anlaşılır, kendini tam olarak ifade edebilecek şekilde ve duygu, düşünlerini anlatabileceği bir beceri hâlinde kullanabilmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda dil öğretiminde kullanılacak materyal, içerik ve yöntemler özenle seçilmelidir. Dil öğretim sürecinde kullanılacak olan yöntem ve teknikler öncelikle dilin yapısını, işleyişini ve kullanım örneklerini öğrenciye sunabilmelidir. Bu nedenle dil öğretiminde etkili bir yöntemdir. Araştırmamızda ulaştığımız sonuçlar bu gerçeği doğrulamaktadır.

Bu araştırma, ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğrenme alanları/dil becerilerinin (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) öğretiminde drama yöntemi ve geleneksel öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenmiş olan problemler için uygulama öncesinde ve sonunda elde edilen sonuçların drama yöntemi lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında;

*Deney ve kontrol grubunun okuma becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?* problemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okuma başarıları değerlendirildiğinde deney grubu ön test ortalaması X:6,27 iken kontrol grubu ön test X:6.70 olarak ve son test ortalamalarına bakıldığında deney grubu son test ortalaması X:12,66 iken kontrol grubu son test ortalaması X:11,23 olarak belirlenmiştir. Okuma becerisi kalıcılık testi başarıları değerlendirildiğinde deney grubu kalıcılık testi X: 10,61, kontrol grubu kalıcılık testi X: 8,70 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test başarıları arasında anlamlı bir fark yokken son test ve kalıcılık testi başarıları arasında drama lehine bir fark olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin ikisinin de okuma başarısında etkili olduğu ancak deney grubunda uygulanan drama yönteminin daha etkili olduğu görülmektedir.

*Deney ve kontrol grubunun dinleme/izleme becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?* problemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Dinleme/İzleme becerisi başarıları değerlendirildiğinde deney grubu ön test ortalaması X: 1,55 iken kontrol grubu ön test X: 1,53 olarak; son test ortalamalarına bakıldığında deney grubu son test ortalaması X: 2,79 iken kontrol grubu son test ortalaması X: 2,08 olarak belirlenmiştir. Dinleme/İzleme becerisi kalıcılık testi başarıları değerlendirildiğinde deney grubu kalıcılık testi X: 2,50 kontrol grubu kalıcılık testi X: 1,75 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test başarıları arasında anlamlı bir fark yok iken son test ve kalıcılık testi başarıları arasında drama yöntemi lehine bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin ikisinin de başarıda etkili olduğu ancak deney grubunda uygulanan drama yönteminin daha etkili olduğu görülmektedir.

Bulgulardan hareketle temel dil becerilerinden dinleme/izleme becerisi başarısında gerçek hayat kesitleriyle uygulamalı bir beceri kazandırmayı amaçlayan drama yönteminin etkili olduğunu ancak program ve öğretmen kılavuz kitabına bağımlı olan ve tek yönlü öğretim sürecinin dışına pek çıkamayan geleneksel öğretim metodunun çok fazla etkili olmadığını söyleyebiliriz.

*Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?* problemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Konuşma becerisi başarıları değerlendirildiğinde deney grubu ön test ortalaması X: 1,56 iken kontrol grubu ön test X: 1,51 olarak; son test ortalamalarına bakıldığında deney grubu son test ortalaması X: 2,84 iken kontrol grubu son test ortalaması X: 1,86 olarak belirlenmiştir. Konuşma becerisi kalıcılık testi başarıları değerlendirildiğinde deney grubu kalıcılık testi X: 2,34, kontrol grubu kalıcılık testi X: 1,64 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test başarıları arasında anlamlı bir fark yok iken son test ve kalıcılık testi başarıları arasında drama yöntemi lehine bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin ikisinin de başarıda etkili olduğu ancak deney grubunda uygulanan drama yönteminin daha etkili olduğu görülmektedir.

Bulgulardan hareketle temel dil becerilerinden konuşma becerisi başarısında uygulamalı olarak sözlü iletişim becerisi kazandırmayı amaçlayan drama yönteminin

etkili olduğunu ancak tek yönlü bir anlayışı sürdüren geleneksel öğretim metodunun çok fazla etkili olmadığını söyleyebiliriz.

*Deneye ve kontrol yazma becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?* problemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yazma becerisi başarıları değerlendirildiğinde deney grubu ön test ortalaması X:20,29 iken kontrol grubu ön test X:21,10 olarak; son test ortalamalarına bakıldığında deney grubu son test ortalaması X:74,79 iken kontrol grubu son test ortalaması X:61,33 olarak belirlenmiştir. Yazma becerisi kalıcılık testi başarıları değerlendirildiğinde deney grubu kalıcılık testi X:58,57, kontrol grubu kalıcılık testi X:48,00 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test başarıları arasında anlamlı bir fark yokken son test ve kalıcılık testi başarıları arasında drama yöntemi lehine bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin ikisinin de başarıda etkili olduğu ancak deney grubunda uygulanan drama yönteminin daha etkili olduğu görülmektedir.

Bulgulardan hareketle temel dil becerilerinden yazma becerisi başarısında öğrenciye duygu ve düşüncelerini yazılı olarak, bireysel ve akranlarıyla en güzel ve anlaşılır şekilde anlatabilme becerisi kazandırmayı amaçlayan drama yönteminin etkili olduğunu ancak geleneksel öğretim metodunun çok fazla etkili olmadığını söyleyebiliriz.

*Dil bilgisi becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?* problemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Dil Bilgisi başarıları değerlendirildiğinde deney grubu ön test ortalaması X:2,24 iken kontrol grubu ön test X:2,86 olarak; son test ortalamalarına bakıldığında deney grubu son test ortalaması X:8,45 iken kontrol grubu son test ortalaması X:6,83 olarak belirlenmiştir. Dil bilgisi becerisi kalıcılık testi başarıları değerlendirildiğinde deney grubu kalıcılık testi X: 6,67, kontrol grubu kalıcılık testi X: 5.43 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test başarıları arasında anlamlı bir fark yokken son test ve kalıcılık testi başarıları arasında drama yöntemi lehine bir fark olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin ikisinin de dil bilgisi başarısında etkili olduğu ancak deney grubunda uygulanan drama yönteminin daha etkili olduğu görülmektedir.

*Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine karşı tutumları ne düzeydedir?* problemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik tutumlarına dair bulgulardan, drama yönteminin yaparak-yaşayarak öğretmesi, öğrenciye kendini özgürce

ifade etme imkânı sağlaması, bilgiyi örneklendirerek, yaşamla ilişkilendirerek sunması ve en önemlisi eğlenerek öğretme gibi temel ilkelerinden dolayı öğrenciler tarafından beğenildiği ve etkililiğine yönelik yüksek düzeyde tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin genel olarak  $x= 4.28$  oranında drama yönteminin çeşitli açılardan çok fazla etkili olduğuna dair bir tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Buna ek olarak daha önceki karne notu farklı olan öğrencilerin bütünüyle drama yöntemine karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yani farklı başarı seviyelerindeki öğrenciler drama aracılığıyla aynı hedefe ulaşabilir ve başarılı olabilirler. Bulgulardan hareketle drama yönteminin ilkelerinden biri olan iyi-kötü, başarılı-başarısız ve olumlu-olumsuz gibi değerlendirme ölçütlerine yer verilmemesi doğrulanmıştır. Herkesin eşit kabul edilip mutlaka başarıya ulaşabileceğine inanan drama yöntemi deney grubunda bütün öğrencileri belirli seviyede başarıya ulaştırmıştır.

Drama yönteminin dil öğretiminde tercih edilmesinin iki temel sebebi vardır. Sözlü iletişim ve çocuklara oyunlarla öğretme(yaşayarak öğretme) imkânı sunmasıdır (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978; Bruner,1986). Drama dil öğretiminde öğrencilerin öğrenme sürecine motivasyonunu ve derse uyumunu kolaylaştırır (Hayes, 1976; Via, 1976; Rosenberg, 1981; O'Neil ve Lambert, 1982; Hsu, 2001; Liu, 2002; Miccoli, 2003). Drama etkinlikleri, öğrenciler içinde özgür ve rahat bir ortam hazırlama ile birlikte dil öğrenenler için uzmanların gereksindiği uygulamaya dayalı, örnek ve gerçek durumlar da yaratır (Asher, 1966; Krashen, 1976; Liu, 2002). Drama çalışmalarında öğrenciler, öğrenmeye karşı olan endişe ve korkularından kurtulup, kendilerine güven kazanırlar, ayrıca kişisel memnuniyet fırsatları da bulurlar (Feinberg, 1976; Via, 1976; Garza, 1985; Akyel ve Yalçın, 1990; Kepme ve Ashwell, 2000). Drama etkinlikleri, iş birlikli öğrenme ya da grup çalışmaları için sosyal ortamlar sağlar (Rittenberg ve Kreitzer, 1980; Holden, 1981; Readman ve Lamont, 1994; Winstone ve Tandy, 1998).

Araştırmamızda elde edilen bulgular drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanılmasının tüm dil becerileri/öğrenme alanları için faydalı olduğunu kanıtlamaktadır. Bunun için hem müfredat düzeyinde hem Türkçe eğitimi alanında dramanın Türkçe öğretimi için önemli bir yöntem olduğu vurgulanmalıdır. Dramanın dil öğretimi alanlarından dinleme, konuşma ve yazma becerisini kazandırmadaki gücü bazı ülkelerde resmi ve özel öğretim programlarına sokularak kabul edilmiştir (Alberta Language Arts Program of Studies, 1985, 2000).

Bugüne kadar yapılan çalışmaların çoğunda eğitim-öğretimde yaygın olarak kullanılan ve bırakılmaya çalışılan geleneksel yaklaşımı, öğrencileri aktif olarak öğretime

katmayan sadece bilginin aktarımını ve ezberlenmesini sağlayan bir öğretim yoludur. Öğrenmenin tam ve anlamlı olarak gerçekleşmesi için öncelikle öğrencilerin birden fazla duyusunun uyarılması, harekete geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretim yöntemi, öğrencilerin dikkatini uzun süre uyanık tutmayı da sağlayabilmelidir. Drama yöntemi tam ve anlamlı öğrenmenin, beceri ve alışkanlıkları kazandırmanın ihtiyaç duyduğu bu gereklilikleri öğretim ortamına katmaktadır. Drama yöntemi, dil öğretiminde etkili yazılı ve sözlü iletişim, kendini rahatça ve doğru ifade etme, empatik ve eleştirel yaklaşım, beden dilini kullanma problem çözme, iş birliği, mesajı doğru iletme yollarını bulma ve kendini tanıma açısından öğrenmeyi destekler. Burada belirtilmiş olan ve daha birçok niteliğinden dolayı drama, dil öğretiminde/Türkçe öğretiminde etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiren önemli bir öğretim yöntemidir.

## ÖNERİLER

Drama yöntemi ve tekniklerinin Türkçe öğretiminde kullanımını öğrenciyi bilgi, analiz, sentez ve uygulama düzeyinde başarılı kılacaktır. Bu nedenle dramanın dil öğretimi alanında etkili bir yöntem olarak kabul görmesi ve gelecekte dramanın Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik yapılacak çalışmalara ışık tutması için bazı önerilerde bulunmak uygun olacaktır.

### Yapılacak Çalışmalar İçin Öneriler:

- ✓ Türkçe öğretiminde drama tekniklerinin kullanımıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Diğer disiplinlerdeki öğrencilerin dramaya yönelik tutumları araştırılabilir.
- ✓ Diğer disiplinlerin öğrenme alanlarındaki başarıya olan etkisi araştırılabilir.
- ✓ Okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarında hangi drama tekniklerinin daha etkili olabileceğine dair araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin dramayı kullanmalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin tespitine yönelik betimsel ve taramaya dayalı araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Drama etkinlikleri kullanılan Türkçe derslerinde dramanın akran değerlendirme üzerine etkisi belirlenmeye çalışılabilir.
- ✓ Drama yönteminin Türkçe öğretmenlerine sağladığı kolaylıklar ve zorluklar tespit edilebilir.
- ✓ Dramanın dil kullanım becerisindeki gelişime olan etkisi dışında sosyal becerilerdeki gelişime olan etkisi araştırılabilir.
- ✓ Öğretmen ve öğretmen adaylarının drama yöntemine yönelik tutum ve görüşleri alınabilir.
- ✓ Türkçe öğretim programının drama yöntemine uygunluğu araştırılabilir.
- ✓ Drama yönteminin Türkçe derslerinde kullanılma süresi ve konumu üzerine nitel veya nicel araştırmalar yapılabilir.

### Genel Öneriler:

- ✓ Türkçe öğretmenlerine lisans döneminde özel drama ve tiyatro kuruluşları ile iş birliği içerisinde eğitici kurs ve etkinlikler yaptırılmalıdır.
- ✓ Drama yönteminin etkili bir şekilde öğretim aracı olarak kullanılabilmesi için öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitiminin teorik ve uygulamada verilmesi gereklidir.

- ✓ Çağdaş eğitimin gereklerine uygun olarak kalıcı ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan drama yöntemi okul öncesi döneminden itibaren bütün eğitim kademelerinde kullanılmalıdır.
- ✓ Drama yönteminin Türkçe öğretimindeki etkililiği göz önünde bulundurularak bu aracın eğitimde daha çok kullanımı sağlanmalı, bunun için de drama etkinliklerinin yer aldığı eğitim programları, seminerler verilmeli ve ders araç gereçleri hazırlanmalıdır.
- ✓ Gelecek nesillerin öğrendikleri anlamlandırarak kavrayabilmesi, doğru kararlar verebilmesi ve katılımcı bireyler olarak toplumdaki yerlerini alması için drama yönteminin örgün ve yaygın eğitim politikalarında yer bulması, özendirilmesi ve desteklenmesi gereklidir.
- ✓ Drama yöntemini tanıtıcı seminer, konferans, sempozyum vb. bilimsel toplantılar daha fazla yapılmalıdır.
- ✓ Drama yöntemini tanıtıcı ve eğitim atölye çalışmaları resmi kurumlarca desteklenmeli ve bütün ülkede eşgüdümle sürdürülmelidir.
- ✓ Eğitim kurumlarında drama çalışmaları için araç-gereç ve ortam sağlanmalıdır.
- ✓ Dramayı tanıtan, eğitimini veren ve uygulamalar yaptıran özel kurumların sayısının artması ve ülke genelinde bir ağ hâlinde dramaya hizmet etmeleri sağlanmalıdır.
- ✓ Üniversitelerin Yüksek Lisans ve Doktora programlarında Drama dersleri açılarak Eğitim Fakültelerine ve diğer öğretim kurumlarına nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmelidir.
- ✓ Eğitim fakültelerinde Drama Öğretmeni yetiştiren bölümler açılmalıdır.
- ✓ Eğitim kurumlarında hangi ders olursa olsun drama çalışmalarının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için drama alanında uzman bir öğretmen veya formatör eğitmenin bulunması gereklidir.
- ✓ Drama ile ilgili yurt dışında yapılan araştırma ve uygulamalar daha dikkatle takip edilmelidir.
- ✓ Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlere drama yöntemini tanıtan kurs, seminer gibi toplantılar düzenlenmelidir.
- ✓ Öğretmen ve öğretmen yetiştiren akademisyenlere drama yöntemini tanıtan ve bilgilendirici hizmet içi seminerler verilmeli; kitap, broşür, CD, DVD vb. kaynaklar dağıtılmalıdır.

- ✓ Drama yöntemi ile ilgili resmi genel ağ siteleri kurulmalı ve özel sitelerin sayısı ve niteliği artırılmalıdır.
- ✓ Okullardaki sınıfların mevcudunun azaltılması öğretim açısından olduğu kadar drama yöntemi için de gereklidir.

## KAYNAKLAR

- Abbot, L. ve Edmiston B. (1998). *Context between play, drama and learning*, (Ed. T. Grady and C.O. Sullivan), A Head Taler, University of Birmingham, UK.
- Abbott, S. ve Ryan T. (1999). Consstructing Knowledge, Reconstructing Schooling, *Educational Leadership*, November, 1999: 66-69
- Açıkgoz, K. (2005). *Aktif Öğrenme*, İzmir: BİLİŞ, Kanyılmaz Matbaası.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, Ed. H.Ömer (2002). *Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar*, Ankara: Naturel Yay.
- Akar, R. (2000), *Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü Yaklaşım"*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili*, XXXI., 285: 423-434.
- Aksan, D. (1999), *Anlambilim*, Ankara: Engin Yay.
- Aksarı, S. (2005) *İlköğretimde Günlük Ders Planlarında Yöntem Olarak Drama Önerileri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyel, A. ve Yalçın, E. (1990). Literature in the EFL class: A study of goal-achievement incongruence. *ELT Journal*, 44(3), 74-80.
- Akyüz, Y. (1985). *Türk Eğitim Tarihi* (Başlangıçtan 1985'e) Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alber, S. ve Foil, C. (2003). Drama Activities That Promote and Extend Your Students Vocabulary Proficiency, *Intervention in School&Clinic*, Vol. 39, Issue 1,p. 22.
- Alberta Education (1985). *Elementary Drama Curriculum Guide*. Alberta, Canada.
- Alberta Education (2000). *Language Arts Program of Studies*. Alberta, Canada.
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Anderson, R. C. (1990). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 10 – 29

Angela M. F. (2001). Soaps and Suspicious Activity: Dramatic Experiences in British Classroom, *Journal of Adolescent&Adult Literacy*, V45 il p16.

Aral, N. ve diğeri (2000) Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programı, *Yâ-pa Semineri*, İstanbul.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Arıkan, F. (2005). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. 5. baskı. Ankara: Asil Yay.

Asher, J.J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *Modern Language Journal*, 50(2), 79-84.

Aslan, Ed. N. (2000), *Dramaya Merhaba*, Ankara: Oluşum Drama Yayınları.

Ataman, M. (2009). *Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri*, Ankara: Kök yayıncılık.

Aytaş, G. (2008). *Türkçe Öğretiminde Tematik Yaratıcı Drama*(Etkinlik ve Uygulamaları), Ankara: Akçağ Yayınları.

Baldwin P. ve K. Fleming (2003). *Using Literacy Through Drama, NLS(National Literacy Strategies)* London: Routledge Falmer.

Baldwin, P., ve Hendy, L. (1996). *The Drama Book*, London: Collins Educational.

Ballman, T. L. (2006). *Speak or Not to Speak?: Drama Techniques, Narration and Other Real-Life Activities*, *Hispania* 89.

Ballou, K. J. (2000). *The Effects Of A Drama İntervention On Communication Skills And Learning Attitudes Of At-Risk Sixth Grade Students*, Degree Of Doctor Philosophy, Clemson University.

Baltacıoğlu, I. H. (2006). *Tiyatro*, İstanbul: Mitos-Boyut Yay.

Baraldi, S. M. (2009). *Drama and Theatre Practices in Elementary Classroom That Create Conducive Environment For Non-English Speakers' English Language Acquisition*, A Dissertation Degree Doctor of Philosophy, Arizona State University.

Başkaya, Ö. (2000). *Dört Drama Liderinin Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış ve Yaratıcı Dramada Temel İlkeler*. Türkiye 2. Drama Liderler Buluşması. Yayına Hazırlayan: Naci Aslan. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s. 83–88.

Bayram, E. ve diğeri (1999). *İlköğretimde Drama 1*, Ankara: MEB Yay.

Belanca, J. (1997) *Active Learning Handbook for the multiple intelligences classroom*. Arlington Heights, IL; Skylight.

Bell, T. (1991) Building a comprehensive theory of foreign language reading. language reading, theory, research, and implications. *The Southern Journal of Linguistics*, 27(1).

Berko Gleason, J. 1993. *The development of language*. New York: Macmillan.

Benjamin, W. (2001). *Çocuklar, Gençlik ve Eğitim Üzerine*, Ankara: Dost Kitabevi.

Best, D. (1998) *Eğitimde Drama Yaz Okulu Dersleri Notları*. University of Central, England, UK.

Bilen, N. (1989). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Sistem Ofset.

Bodden, L. M. (2006). *Developing a creative classroom through drama work: One teacher's reflective journey*. Phd. Thesis Master dissertation, The University of Arizona, United States - Arizona. Retrieved October 4, 2008, from Dissertations & Thesis: Full Text database. (Publication No. AAT 1432989).

Boileau, L.(2002). *Des enfants sans langage*, Paris, Odile Jacob.

Bolton, G. (1984a). *Drama as Education*, Singapore: Huntsmen Offset Printing Ltd.

Bolton, G.(1984b). *Drama as education: An argument for placing drama at the center of the curriculum*. New York: Longman.

Booth, D. (1985). Imaginary gardens with real toads: Reading and Drama in Education. *Theory into Practice*, 193-198.

Bowell, P. ve Heap, B.S. (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton Publishers.

Bower, G.H. ve Hilgard, E. (1981) *Theories of learning*. (5th ed.). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Ed. Odile Jacob.

Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. (1993), *The Case For Constructivist Classrooms*.

Brossard, M. (2002). *Construction des Connaissances et Pratiques d'écrit*, *Perspectives*, Vol. XXXI, no. 2 Juin, Unesco.

Brown, V., ve Pleydell, S. (1999). *The dramatic difference: Drama in the preschool and kindergarten classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bruner, J.(1986). *Actual minds, possible worlds*. Boston, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1983). *La Development de l'enfant: savoir dire, savoir faire*. Paris, PUF.

Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent a parler*. Paris: Retz.

Büyükkaragöz, S. ve C. Çivi(1996). *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul: Öz Eğitim Yay.

Büyüköztürk, S. (2001). *Deneysel Desenler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cabral, B. (1997). *Teacher in Role and The Children's Zone of Proximal Development a Partnership For Acting and Reading Physical Signs, Researching Drama and Theatre in Education*, Internasyonel Conference, University of Exeter.

Cameron, C. R. (2003). *Making The Conversations Possible: Drama As A Methodology in Developing The Language of The Everday in ESL Classrooms*, A Thesis Master of Arts, Victoria University.

Chaille, C. (1978). The child's conception of play, pretending and toys: Sequences and structural parallels. *Human Development* 21, pp. 201-210.

Chambers T.S. ve Montgomery K.(1997). *Plot: Framing contingency and choice in bioethics*. HEC Forum. 11, 38–45. [PubMed]

Champley J. L. (2005). *An analysis of reading materials and strategies used by older adult*. Unpublished doctoral dissertation, Wichita State University, Kansas.

Chiang, M. C. (2003). *The effect of chanting activities on the comprehension of English of first grades and college freshmen in Taipei*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&I University, Kingsville.

Clark, L. H. ve Star, I. S. (1976). *Secondary and middle school teaching methods*, New York: Macmillian.

Collier, V. P. (1992). A sythesis of studies examining lon-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16(1-2),187-212.

Coon, D. (1983). *Introduction to Psychology: Exploration and Application*. (Fourth Edition) St. Paul, Minnesota: Northwest

Cooper, L. A. (2005). *The Effects of Dramatic Activity on Third Grade Students: Acquisition of Vocabulary Words Within The Visual Arts Classroom*, A Dissertation Degree of Doctor, Arizona State University.

Cottrel, J. (1987). *Creative Drama in The Classroom Grades 1-3 Teacher's Resource Book For Theatre Arts National Textbook Company*, Western Michigan University, U.S.A.

Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. Canada: McGill-Queen's University Press.

Cömertay, B. (2007). *Dramanın 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Dil edinimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Cramer, N. V. (2003). *Literacy As A Performing Art: A Phenomenological Study Of Oral Dramatic Reading*, Phd. Thesis. Doctor Degree, Louisiana State University

Creswell, J.W. (2003). *Research Design. Second edition*. London: Sage publications.

Çalışlar, A. (2004). *Tiyatro Kavramları Sözlüğü*, İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.

Çebi, A. (1996). *Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Çelen, N (1992) *4-6 Yaş Çocuklarının Sayı & Mekân Korunumu Kazanmasında Sembolik Oyunun İşlevi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çiğdemöğlü, G. (2000). *Okulöncesi Çocuklarıyla Yapılan Yaratıcı Drama Çalışmaları*, Ed. Naci Aslan, *Dramaya Merhaba*, Ankara: Oluşum Yayınları.

Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Çoruh, S. (1950). *Okullarda Dramatizasyon. Öğretmen Dergisi* Yayını II, İstanbul: Işıl Matbaası.

Çoşkun E. (2007). *Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi*, Ed. Ahmet Kırkkılıç-Hayati Akyol, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA Yay.

Dalkılıç, N. U. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniv. Sağlık Bilimleri Ens., Ankara.

Davis, B.W. (1987), *Some Roots and Relatives of Creative Drama as an Enrichment Activity For Older Adults*, *Educational Gerontology*, v.13 (n.4): 297-306.

Davis, D. (1996) *Drama, Learning and Mental Development*, Vol. 6, No:1.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretme Sanatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*, İstanbul: MEB Yay.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: PegemA Yay.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (1996). *Introduction: Entering the field of qualitative research, Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage Publications.
- Deryakulu, D. (2001) *Yapıcı Öğrenme*. Sınıfta Demokrasi. Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon&Schuster.
- Dilaçar, A. (1978), *Anadili İlkeleri ve Türkiye Dışındaki Başlıca Uygulamaları*, Ankara: TDK Yay.
- Dixon, J. (1967). *Growth Through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin iş birlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü, İzmir.
- Dornyei, Z. ve Csizer, K. (1998). The 10 commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 27-31.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dökmen, Ü. (1995) *Sosyometri ve Psikodrama*, İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dönmez, B. N. (1988) Okul-Öncesi Dönemde Oyun ve Önemi, *Okul-Öncesi Eğitimi Dergisi*, S.35,ss.4-7.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology Of Learning For Instruction*. Allyn and Bacon.
- Duffy, T. M. ve Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for The Design and Delivery of Instruction.” (Ed. David Jonassen) *Ansyclopedia of Educational Techonology, Research and Development*.
- Dupre, Je. B. (2006). *Creative Drama, Playwriting, Tolerance, an Ethnographic Study of Students in a Seventh Grade Language Arts Class*, The University of New Mexico, New Mexico, USA.
- Dyson, A. H. (1990), *The Word and the world: Reconceptuallizing Written Language Development or Do Rainbow Mean a Lot to Little Girls?* Technical Report No.42, Center for the Study of Writing, Berkeley, CA.
- Early, T. (2003). A Lead Role For Drama, *Times Educational Supplement*, 1/10/2003; Issue 4514.

Edmiston, B. (1992). Structuring drama for reflection and learning: A teacher-researcher study. *Youth Theatre Journal*. 7(3), 3-11.

Edmiston, B., Enciso, P., ve King, M. (1987). Empowering Readers And Writers Through Drama: Narrative theater. *Language Arts*, 64.

Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Ekiz, D. (2003) *Eğitimde Arastırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yay.

Erden, M. (2005). *Gelişim Ve Öğrenme*, Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Ergin, M. (2001), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.

Ergin, S. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erikson, E. H. (1995). “*Childhood and Society*”; Arnold Arnold “*Çocuğunuz ve Oyun*”; (Çev. Ahmet Gümüş) İstanbul: Denge Yay.

Farris, J. P. ve Parke, J., (1993). “To Be or Not To Be: What Student Think About Drama”, *The Clearing House*: 231-234.

Fein, G.G. (1981). Pretend Play: New Perspectives, In E. M. Hetherington and R. D. Parke (Ed.), *Contemporary Reading in Child Psychology*, New York: McGraw-Hill.

Feinberg, R.M. (1976). Creative Drama Needs a Building Process. *Language Arts*, 53(2), 184-186.

Fidan, N. (1985). *Okullarda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Alkım Yay.

Finlay-Johnson, H. (1912). *The Dramatic Method of Teaching*. London: James N.&Co.

Fleming, M. (1995). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers

Flennoy, A. J. (1992). *Improving Communication Skills of Grade Low Achieves Through Whole Language, Cretive Drama and Different Sytles of Writing*, Theisi Nova University, Florida.

Foucambert, J. (1976). *La maniere d’etre lecteur*, Paris: Presses Universitaires de France.

Freericks, M ve Segal, J. (1979) *Creative Puppets in the Classroom*. New Plays Inc. Rowaytin, Cann.

Fulford, J., Hutchings, M., Ross, A. ve Schmitz, H. (2001). *İlköğretimde Drama*. (Çev. Leyla Küçükahmet, Hande Borçbakan, S. Sadi Karamaoglu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gardener, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.

Gargiulo, M., R. Sefton ve K.Graver, B. S. (1992) Writing for Publication In Early Childhood Education, *Childhood Education*, Vol. 8, s.157-160.

Garza, D. C. M. (1985). *Self-Concept Enhancement Through The Fine Arts*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&I University, Kingsville.

Giaitzis, L. (2007). *Using Dramatic Activity to Enhance Junior Core French Students' Motivation and Oral Communication Skills*, Brook University, St. Catharines, Ontario, USA.

Giordan, A. (1998). *Apprendre-Öğrenme*, Berlin-Paris; Çev. Mehmet Baştürk, E. B. ve Tulan M. (2008). deki Basım Yayım. İstanbul.

Glatthorn, A. A. (1994) Constructivism: Implications for Curriculum. *International Journal of Education Reform*, 3 (4).

Golomb, C. ve Cornelius, C.(1977). Symbolic play and its cognitive significance. *Developmental Psychology*, 13, 246–252.

Goodlad, J. L. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.

Goodman, J. R. (1990) *A Naturalist Investigation of The Relationship Between Literacy Development And Dramatic Play in 5 Year Old Children*, Doctoral Dissertation, Peabody College, Nashville, TN.

Gould, J. S. (2007). Dil Becerilerinin Öğrenimi ve Öğretimine Oluşturmacı Bir Perspektif, Catherine Twomey, Fosnot (ed.), Soner Durmuş (Çeviri ed.), *Yapılandırıcılıkta Teori, Perspektifler ve Uygulama*, Ankara: Nobel Yayın – Dağıtım.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Gül Yayınevi.

Gökdağ, R. (1999). "Psikodrama" Eğitimde-Tiyatroda Yaratıcı Drama, Eskişehir: *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 3-4, 7-9.

Gönen, M. (1992) Çocuk ve Yaratıcılık, 8. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Bursa: YA-PA

Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (1998). *Çocuk Eğitiminde Drama, Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Gönen, M. (1999), Çocuk Eğitiminde Drama Yönteminin Kullanılması, *Oluşum Drama Atölyesi Türkiye I. Drama Liderleri Buluşması*, Ankara: Fersa Matbaacılık.

Gönen, M. ve Dalkılıç N. U. (2003). *Çocuk Eğitiminde Drama*, İstanbul: Epsilon Yay.

Graham Upton(1979). *Physical And Creative Activities For The Mentally Handicapped*, London: Cambridge University Press.

Gray, M. A. (1987) A Frill That Works: Creative Dramatics in The Basal Reading Lesson. *Reading Horizons*, Fall, 6-9. *guidebook for parents and educators*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Greenfield, P. M. ve Smith, J. H. (1976). *The Structure of Communication in Early Language Development*. Academic Press, New York.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yay.

Güneş, F. (2009). *Dünya Dillerindeki Gelişmeler ve Türkçemizin Durumu*, Yeni Ses, Osmaniye.

Güney, S. (2009). *Drama Tekniklerinin İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Kullanımı* (Dede Korkut Hikâyeleri Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güneysu, S. (1991). "*Eğitimde Drama*". YA-PA 7.Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Eskişehir.

Gürol, A. (2003). Okulöncesi Öğretmenleri ile Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13-2. 147-165

Harrison, L. (1999). *Drama Curriculum Bank Key Stage Scottish Levels*, U.K.: Scholalastic Ltd.

Haight, R. J. (2000) *Embodied Language PErformance: Mediational Affordances of Dramatic Activity for Second Language Learning*, Phd. Thesis Master Degree, University of Florida.

Hayes, E. (1976). Drama is English in Action. *Language Arts*, 53(2) 179-183.

Heining, R. B. ve L. Stillwell (1981). *Creative Drama For The Classroom Teacher*. Lansing MI. USA.

Heinig, R. B. (1981). *Creative Drama For The Classroom Teacher*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

Heinig, R. B. (1993). *Creative drama for the classroom teacher*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Heining, R.B. (1988) *Creative Drama For The Classroom Teacher*, New Jersey: Westren Mechigan University Prentice.

Hendry, D.G., Frommer, M. ve Walker, R. (2006) "Constructivism and Problem-based Learning" *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 23, No. 3, 1999 s.359-367. <http://www.informaworld.com/smpp/title~contentt>.

Hodgson, J. (1971). *Improvisation and Literature, Drama and Theatre in Education*, London.

Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. Harlow, U.K.: Longman .

Hollander, R. (2009). *What Students Say About Drama: Exploring The Experiences Of Seventh Grades in a Communications and Theatre Classroom*, Phd. Thesis Doctor Degree, New York University.

Hornbrook, D. (1998) *On The Subject Of Drama*, London: Routledge.

Hornbrook, D. (1998). *Art Education and Dramatic*, London-NewYork: Routledge.

Horowitz, E. ve Young, D.(1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Houdé, J., Bideaud, J., Pedinielli, L. ( 1992). *L'homme en developpment*. Paris, PUF.

Howell, M. (2000). *Practical, Special And Open to All* (drama in schools), Times Educational Supplement, Nov 17.

Hsu, M. H. (2001). *Drama as a resource to promote oral skills in the English language teaching classroom: A proposal for Taiwan's secondary school*, Unpublished M.A. Thesis, The University of Warwick, Coventry, U.K.

Hsu, M. H. (2006). *The Effects Of Dramatic Activities On Reading Comprehension Of Senior High School EFL Students in Taiwan*, Degree of Doctor of Education, Texas A&M UniversityKingsville.

Huber G. L. (1997). *Active Learning Workshop*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi

Hughes, J. (200). *Drama As a Learning Medium: Researching Poetry*, Vol.6, Issue 3.

Huitt, W. (2003) *Constructivism. Educational Psychology Interactive*. GA: Valdosta State University. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/construct.html>. 15-04-2009.

Hunt T. ve Renfo, N. (1882) *Puupperty in Early Childhood Education*, Nancy Renfo Studios, Austin.

İsmihan, E. (1992), *Dramatizasyonun Çocuk Eğitimindeki Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Johnson, L., Cecily O. ve Heathcote, D. (1984). *Collected Writings on Education and Drama* Essex: Anchor Brendon Ltd.

Jackson, Ed. T. (1996). Learning Through Theatre, Gavin Bolton, *Drama in Education and TIE*, NewYork-London: Routledge .

Jasinski S., J. ve Crumpler, T. (2002) Writing with their whole being: a cross study analysis of children's writing from five classrooms using process drama. *Research in Drama Education*, vol. 7, no. 1.

Jay, B. (1996). Quelles pistes pour la formation du lecteur de textes littéraires au CM2? *Une approche par la nouvelle* MEMOIRE C.A.F.I.M.F.

Joyce B., Weil M. ve Showers B. (1992). *Models of Teaching*, Boston: Allyn and Bacon.

Jonassen, D. H. (1992) Evaluating Constructivistic Learning. In David H. Jonassen and Thomas M. Duffy, Eds. *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. (137-148). Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.

Judy K. , *Drama & Literacy in the Primary*.

[surfcitydelux.com/readerstheater/index.html](http://surfcitydelux.com/readerstheater/index.html) ( Erişim Tarihi: 24-06-09)

Kaalend-Wells, C. (1994). Classroom teachers' perceptions and uses of creative drama. *Youth Theatre Journal*, 8, 21–26.

Kalliopuska, M. ve Titinen, U. (1991). Influence of two developmental programmes on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 72; 323-328.

Kaplan M. (1999). *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yay.

Kara, Ö. T. (2000). *Türkçe Öğretiminde Drama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Erzurum.

Kaner, S. (1990). Psikodrama-Kuram, Teknik ve Araçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fakülte Dergisi* Cilt 23 (Sayı 2), Ankara.

Karadağ, E. ve N. Çalışkan (2005). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama*, Ankara: Anı Yayınları.

Karagöz, S. (2002). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle Yaratıcı Yazma Etkinlikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaya, N. (2007) *İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama*, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-27.

Karakuş, F. (2000), *Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karaoğlu, A. (2003). Eğitimde dramanın önemi. *PİVOLKA*, 2(6), 18)

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Karateke, E. (2006), *Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademede 6.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

Kardash, C.A. ve Wright, L. (1987). “Does Creative Drama Benetif Elementary Scholl Students: A Meta Anlysis”, *Jouth Theatre Journal* v.1 (n.3): 11-18

Kase-Polisini, J. (1988). *The Creative Drama Book: Three Approaches*. USA: Arizona State University.

Kratochvil, K. R. (2006). *The Impact of Educational Drama on the Advancement of English Language Learning*. Phd. Thesis Master Degree, Son Jose State University. Kase-Polisini,

Kavcar, C. (1986). *Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi*, Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. Ankara. ss.83-91.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S.(1997). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayıncılık.

Kaya, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Keer, H. V. ve Verhaeghe J. P. (2005). *Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficiency perception*. *The Journal of Experimental Education*,73, 291-329.

Kepme, A. ve Ashwell, M. (2000). *Progression in secondary drama*. Oxford, U.K. : Heineman.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Asıl Yayın Dağıtım.

Koç, F. (1999). *Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi, (Sosyal Bilimler Dersinde Bir Yöntem Olarak)*, Ankara:

Köklü, S. (2003). *Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*,(Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıflarda Dil Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.

Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Küçükahmet, L. (1989) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Gazi Üniversitesi Yay., Ankara.

Kyriakopoulps, P. (2008). *Using Practiced Improvisation and Role-Play to Improve Oral Communication Skills for English Second Language Learners*, Phd. Thesis Master Degree, Concordia University, Canada.

Lachapelle, C. (2001). *Les Strategies de Compherension en lecture*, *Ministere de l'Education de la Saskatchewan*.

Lambert, R. B. (1981, 1988). *Creative Drama For The Classroom Teacher*, *Western Michigan Universty Prenice*, New Jersey USA; Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.

Lambert, O. (1990). *Drama Structures A Practical Handbook For Teachers*, London: Heinemann Educational Book Inc.

Lang, L. (1998). *Teaching with drama: A Collaborative Study*. Phd. Thesis submitted to the University of Alberta.

Larsen-Freeman, D. ve Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

Lawrence, D. (1988). Improving Self-Esteem and Reading. *Educational Research*, 27,3,12-18.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge, U.K.: Cambridge, MASSÇ University.

Levent, T. (1999). Drama Kültürü Oluşturmak, *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama*, Çağdaş Drama Derneği Bülteni, 2: 7-9.

Levent, T. (2001). *Demokrasi Kültürü, İletişim ve Drama. İletişim*. Ankara: Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi Basımevi, Bahar, 9. s: 231-2

Lindfors, J. (1987). *Children's language and learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Lindvaag, A. ve Moen, T.(1984). *Drama I Skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Liu, Y. M. (2002). A case study of the application of portfolio assessment to English drama teaching in a vocational school. *Journal of Taiwan Normal University*, 47(2), 159-174.

Louis, C. ve Lawrence, M. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge Press.

MacGregor, C. (1996), *Yaratıcı Bir Çocuk Yetiştirme*, (Çev. Ersin Soylu), İstanbul: Papirüs Yay.

Macy, L. (2005). *Evoking Language Arts Through Drama: Multiple Case Studies*, Phd. Thesis Doctor Degree, University of Alberta.

Mages, W. K. (2008). *Language and Theory of Mind Development in the Context of a Head Start Theatre-in-Education Programs*, Degree of Doctor of Education, Harvard University. USA.

Maley, A. ve Duff, A. (1994). *Teaching Modern Languages(Drama Techniques in Language Teaching) Ed. Ann Swarbrick*, Open University London-New York: Routledge.

Marshall, J. (1994). *Avrupa Devletleri Müfredat Programlarının İnc.* Ana Dili ve Yazım Öğretimi, Çev. Cahit Külebi, Ankara: Başak Yayınları,.

Martin, D. J. (1997) *Elementary science methods. A constructivist approach*. Kennesaw State Collage. Delmar Publishers. <http://books.google.com/books>.

Matthews, D. J., ve Foster, J. F. (2005). *Being smart about gifted children: A guidebook for parents and educators*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Matthews, M. R. (2002) Constructivism and Science Education: A Further Appraisal, *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 11, No. 2.

McCaslin, N. (1990). New Direction in Creative Drama. *National Forum*, Vol. 70, issue:3, p34, 3p. ISSN: 10162-1831.

McCaslin, N. (1990). *Creative Drama in the Classroom*. California: Longman 5th.Ed.

McGregor, L. (1976). *Development in Drama Teaching*, London: Open Books.

McIntyre, B. (1974). *Creative Drama in the Elementary School*. Peacock, Itasca, IL.

McKeachie W. J. (1986). *Teaching Tips; A guidebook for the begining college teacher* (Eight ed.) Lewington, Massachusetts; DC. Heath and Company.

MEB (1998). *İlköğretim Seçmeli Drama Dersi 1-2-3, İlköğretim Okulu Ders Programları*, Seçmeli Dersler 6-7-8, İstanbul: MEB Yay.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*(Taslak), Ankara.

MEB (2006a). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: MEB Yay.

MEB (2006b). *İlköğretim Sanat Etkinlikleri Dersi Programı ve Kılavuzu*(1-8.Sınıflar), Ankara: MEB Yay.

Merrill, H. ve Melanie, T. (2006) *Inspiring Active Learning: A Complete Handbook For Today's Teachers*, ASCD, Virginia, U SA.

Messer, K. (2007). *Teaching television through drama: A reflective practitioner study with 2nd graders*. Ph.D. dissertation, New York University, United States - New York. Retrieved October 4 from Dissertations & Theses New York University database. (Publication No. AAT 3278630).

Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2), 122-129.

Montgomery, D. (2006), *Living Arts Partnership: The Experience Three Middle School Classroom Teachers in a Drama Residency*, (Doctoral Thesis) Program in Educational Theatre, New University.

Moore, H.M. ve Caldwell, H., (2002). "Drama and Drawing For Narrative Writing in Primary Grades", *The Journal of Educational Research*, v.87 (n.2): 100-110.

Moreno, J.L. (1959). "Psychodrama". *American Handbook of Psychiatry* (Ed. S. Arieti) Vol. II, New York: Basic Books.

Morgan, N. ve Saxton, J.(1988). Enriching language through drama. *Language Arts*, 65.

Murphy, E. (1997) *Characteristics of Constructivist Teaching and Learning*. constructivism: from Philosophy to Practice.

<http://www.cdli.ca/~ehnmurphv/emurphv/cle.html> (Erişim Tarihi: 15-04-2009)

Neelands, J. (2004), *Begining Drama 11-14*, London: David Fulton Publisher.

Nickel, H. W. (1986). *Theater lexikon*. Drama, Okul tiyatrosu, Okul oyunu maddeleri, Derl.: Brauneck ve Schneilin, Rororo, Reinbek bei Hamburg.

Nixon, J. (1988). "*Teaching Drama*" *A teaching skills workbook, fokus on education*, London: Mac Millan Education Ltd.

Norman, J.(1981). *Drama in Education: A Curriculum for Change*, Oxford.

Nuhoğlu, M. M. (2007). *Türkçe Öğretiminde Tiyatro Uygulamaları*, Ankara: maya Akademi Yay.

- Nutku, Ö. (1976). *Teaching Drama* (Çev. Tülin Şener, Filiz Koç Materyal), Ma. M. Educ., London.
- Nutku, Ö. (2001). *Drama Sanatı*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- O'Neil, C. ve Lambert, A. (1982). *Drama structure: A practical handbook for teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Neil, C. ve Lambert, A. (1984). *Drama Structures. A Practical Handbook For Teachers*. Hutchinson, London UK.
- O'Neil, C. ve Lambert, A. (1991). *Drama Structures A Pratical Handbook for Teachers*. Cheltenham, England: Heinemann Educational Books, Inc.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- O'Hara, M. (1997). "Process and Product: Some Perspectives on The Effect of Presentation and Performance in Preparing PGCE Secondary English Students to Teach Drama, Researching Drama and Theatre in Education", International Conference, University of Exeter.
- Okvuran, A. (1995). Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi, *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 27; Sayı: 1, Ankara.
- Okvuran, A. (2001). *Okulöncesi Dönemde Yaratıcı Drama*. Çoluk Çocuk Dergisi, 3:22-25.
- Oléron, P. (1979). *L'enfant et l'acquisition du langage*. Paris, PUF.
- Olssen, M. (1996) "Radical Constructivism and Its Failings: Anti Realism and Individualism." *British Journal of Educational Studies*. 44, 3: 275-295.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Orlich, D.C, Harder, R. J. Callahan, R.C. , Kravas C. H. , Kauchak D.P. Pendergrass, R.A. ve Keogh, A. J. (1985). *Teaching Strategies; A guide to beter instruction*. Lexington, Massachusetts D.C. Health and Company
- Orlich, D.C. Harder, R. J. Callahan, R.C. ve Gibson, H. W. (1998) *Teaching Strategies; A ve guide to beter instruction*, Boston Houghton Mifflin.
- Ormanlioğlu, M. U. (1997). *Niçin Oyun*, İstanbul: Göçebe Yay.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Ana Okuluna Giden Beş Altı Yásındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesine Dramanın Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, MEB Yayınları.

Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. (5. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Önder, A. (2000). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*, İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Özbay, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Trabzon: İber Matbaacılık.

Özdemir, E. (1965), *Uygulamalı Dramatizasyon*, Ankara: MEB Yayınları.

Özdemir, E. (1983). *Ana dili Öğretimi*, Türk Dili (Dil Öğretimi Özel Sayısı), Ankara: TDK Yay.

Özdemir, E. (1991). *Yazın Türleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: PegemA Yayınları.

Öztürk, A. (1997). *Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözlü İletişim Becerilerine Etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens. Eğitim Programları ve Öğretim (Güzel Sanatlar Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.

Öztürk, A. (1999). *Öğretmen Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yöntemiyle İnlenecek Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözlü İletişim Becerilerine Etkileri*. *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama*, Çağdaş Drama Derneği Bülteni, 3,4: 33-35

Öztürk, A. (2000). *Drama Uygulamalarındaki Güncel Sorunları*. *Türkiye 2. Drama Liderler Buluşması*. Yayına Hazırlayan: Naci Aslan. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s.115-120.

Paavola, S. ve Lakkala, M. (2004) "What is good learning?"

[http://insight.eun.org/ww/n/pub/insight/schoolinnovation/teaching\\_models/whatisgoodlearning.htm](http://insight.eun.org/ww/n/pub/insight/schoolinnovation/teaching_models/whatisgoodlearning.htm) (Erişim Tarihi: 12-04-2009).

Page, Anita (1983). *Children's Story Comprehension As a Result of Storytelling and Story Dramatization: A Study of The Child As Spectator and As Participant*, Rh. D. Dissertation. University of Massachusetts.

Paley, V. G. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago: The University of Chicago Press.

Pappas, H. (1979). *Effect of Drama-Related Activities on Reading Achievement and Attitude of Elementary Children*, Rh. D. Dissertation, Lehigh University, IL.

Pellegrini, A. D. (1985). The Relations Between Symbolic Play and Literature Behavior: A Review and Critique of The Literature, *Review of Educational Research*, 55, 107-121.

Peter M. Spoerl's, *Spelunkenpädagogik: A Personal Account of Dramatic*, Betty Jane Wagner Understanding Drama-Based Education: Online <http://www.european-mediaculture.org>. 10.02.2009

Philbin, M. ve Myers J.S. (1991). "Classroom Drama". *The Social Studies*. Vol 82, No: 5.

Piaget, J. ve Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the child*. New York Basic Books.

Pickering, K. (1997). *Drama Improvised*, New York: Routledge, s.VI-VII.

Pinciotti, P. (1993). Creative Drama and Young Children: The Dramatic Learning Connection. *Arts Education Policy Review*, vol. 94, issue: 6, p24, 5p. ISSN: 1063-2913.

Piscator, E. (1980). *Theater Film Politic*. Berlin: Ludwig Hoffman.

Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link, *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34, No. 3/4, Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows (Autumn-Winter, 2000), pp. 239-275

Possien, W. M. (1969). *They All Need To Talk*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Prendiville, F ve Toye, N. (2003). *Drama and Traditional Story For The Early Years*, London and New York, Routledge Falmer Taylor & Francis Group.

Prendiville, F. ve Nigel T. (2007). *Speaking And Listening Through Drama*, London: Paul Chapman Publishing A SAGE Publications Company.

Readman, G. ve Lamont, G. (1994). *Drama within the primary curriculum: A practical handbook for teachers*. London: BBc Consumer Publishing.

Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*, İzmir: Anadolu Matbaası.

Rittenberg, M. ve Kreitzer, P. (1980). *English through drama: An introduction to language-learning activities*. Hayward, CA: The Alemany Press

Ronke, A. (2005), *Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*, (Doktorin der Philosophia), Von der Fakultät I – Geisteswissenschaften der Technischen Universität, Berlin.

Rosenberg, G. P. (1981). *Theaters arts training as a means to develop expression and communication skills for selected bilingual secondary school pupils*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&I University, Kingsville.

Rosenberg ve diğeri (1985). "The System: Imagery and Creative Drama", *The Journal of Creative Behavior*.

Rosler, Brenda (2006) *Process Drama As a PreReading Strategy in One Fifth Grade Social Studies Classroom*, Phd. Thesis Doctor Degree, Kent State University.

Royka, J. G. (2002). Overcoming the Fear of Using Drama in English Language Teaching, *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No. 6.

Sağlam, T. (2004). Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı?, *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, Ankara Sayı:17.

Schickedanz, J. (1978). You be the doctor and I'll be sick: Preschoolers learn the language arts through play. *Language Arts*, 55(6),713-718.

Selley, N. (1999). *The Art of Constructivist Teaching in The Primary School*, London: David Fulton Publishers.

San İ. (1977). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, İstanbul: İş Bankası Yay.

San, İ. (1979). Yaratıcılık, İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara, Cilt:12, Sayı:1-4.

San, İ. ve diğeri(1990). *Ankara'da Yaratıcı Drama*. Ankara: Türk Alman Kültür Merkezi Yayını.

San, İ. (1991). Eğitim-Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama" *Eğitimde Nitelik Geliştirme Yeni Arayışlar I .Sempozyumu*, Ankara: Kültür Koleji Yay., s: 261-266.

San, İ. (1991). Yaratıcı Drama-Eğitsel Boyutları, *I. Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı*, İzmir, s.558-564.

San, İ. (1995). Sanatta Yaratıcılık Oyun Drama. *Yaratıcılık ve Eğitim Semineri*. Ankara: TED Yayınları. s.71-103.

San, İ. (2002). Eğitimde yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama/1985-1995/ Yazılar*. 1.Cilt. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.

Saskatchewan (2000). Programme d'études, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*, Heinemann Publishers.

Senemoğlu N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (Kuramdan uygulamaya), 39-46, Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gönül Yayıncılık.

Serin, A. (2005). *Yaratıcı Drama ile Kurgulanmış Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Bir Model*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens. Ankara.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Shaw, A. (1968). *A Taxonomy of Objectives in Creative Dramatics*. Unpublished Doctoral Dissertation. New York: Columbia University.

Siks, B. G. (1983). *Drama With Childiren*, New York: Herper and Row Publisher.

Silahsızoğlu, E. (2008). *Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Drama*, 13. Uluslar arası Eğitimde Drama/Tiyatro Kongresi, 21-23 Kasım Ankara.

Silber, K .H. (1998). The Cognitive Approach to Training development: A Practitioner's Assesment. *Educational Technology Research and Development*. 46 (4). 58-72.

Silberman, M. (1996). *Active Learning; 101 Strategies to teach any subject*. Boston; Allyn and Bacon.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.

Sinan, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler, *Firat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, C.4, S.2, s.75-78.

Slade, P. (1954). *Child Drama*, University of London Press.

Slade, P. (1971). *Child Drama*, London: University of London Press.

Slade, P. (1995) *Child Play – It's Importance for Human Development*, JKP.

Smith, M. W. ve Wilhelm, B.(2002). *Reading don't fix no Chevy's*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Somers, J. (1991). Time Capsule: a Fusion of Drama and History, *Teaching History*, V.October: 26-29.

Somers J. (1998). *Çağdaş Drama Derneği Atölye Notları*, Ankara: Çağdaş Drama Derneği.

Somers, J. (2005). *Drama As Alternative Pedagogy Nuffield Review of 14-19 Education and Training Aims, Learning and Curriculum Series*, (presented on 23 March 2005), University of Exeter, School of Performance Arts.

Sönmez, K. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yaratıcı Drama Yoluyla İşlenebilecek Metinlerin Çözümlemesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens. Samsun.

Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater*(3rd ed.) Evanston, IL: Northwestern University. York: Basic.

Stabler, T. (1978). *Drama in Primary School*, London: Macmillan Educational Ltd.

Stern, S. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1),71-85.

Stewing, J. W. (1988). The Classroom Connection: The Teachers We Teach, *Jouth Theatre Journal*, V.3 (n.1):22-24

Stewig, J. W. (1972). Creative Drama and Language Growth, *The Elementary School Journal*, Vol. 72, No. 4, p.76-188, The University of Chicago Press.

Stewing, W. J. ve Buege, C. (1994). *Dramatizing Literature in Whole Language Classrooms*. Second Edition. New York: Teachers College Press. Columbia University.

Sullivan, P. (2003). *Effects of a theater arts process on selected attributes of middle school age psychosocial development and self-esteem*, Doctoral Dissertation, Pepperdine University.

Sully, J.(1897). *Children's Ways: Being Selections from the author's 'Studies of Childhood.'* London.

Sun, M. ve Seyrek H. (Tarihsiz). *Çocuk Oyunları*, İzmir: MEY Yay.

Sungur, N. (1997), *Yaratıcı Düşünme*, İstanbul: Evrim Yayınevi.

Susar, K. F. (2008). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (23),Denizli. s.95-109.

Şahbaz, N. K., [http://www.egitirim.gen.tr/Sahbaz\\_oyun.htm](http://www.egitirim.gen.tr/Sahbaz_oyun.htm) 25-2-2010.

Şimşek, T. (2004). *İlköğretimde Drama Kuramsal Bilgiler ve Uygulama Örnekleri*, Konya: Suna Yayınları.

Şimşek, T. (2007). *Türkçe Eğitiminde Drama*. Ed. Ahmet Kırkılıç-Hayati Akyol, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA Yay.

Şimşek Tacettin. Dedektif Tipi Okuma Tekniği Sunumu. Okuyan Kocaeli Projesi [www.korfez.meb.gov.tr/belgeler/okuyan\\_kocaeli\\_sunum.ppt](http://www.korfez.meb.gov.tr/belgeler/okuyan_kocaeli_sunum.ppt) (Erişim Tarihi: 02.04.2010)

Şirin, M. R. (2006). *Geceleri Mızıkla Çalan Kedi*(Her yaşta çocuklara hikâyeler), Ankara: Kök Yayıncılık.

Taylor, P. (1998). *Redcoats and patriots: Reflective practice in drama and social studies*. Portsmouth, NH: Heinemann.

TDK (2005), *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınları

TDK (2007). Yusuf Has Hacib, *Kutadgu Bilig*, Haz. Reşit Rahmeti Arat, 5.Baskı, Ankara: TDK Yayınları.

Tekerek, Nurhan(2007). *Yaratıcı Dramanın Özgürlüğü, Alışkanlıkların Kalıpları ve Bir Uygulama Örneği*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XX. (1), Bursa. s.189-219.

Thompson, J. (2003). *I will tear you to pieces: The classroom as theatre*. In K.

Tokgöz, İ. A. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programlarında Edebî Türlerden Öykünün Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens. Çanakkale.

Topbaş, S.. *Dil, Ana dili ve Türkçe Öğretimi*, <http://www.bilgicik.com/yazi/dil-anadili-ve-Turkce-ogretimi-2-bolum> (Erişim Tarihi: 23-09-2008)

Topdal, E. B. (2004). İletişim ve Eğitimde Yaratıcı Drama Süreci, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S.54-55.

Ulçay, S. (1985). Okulöncesi Kuruluşlarda Yaratıcılık, *Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırma Semineri II.III.*, İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Uşaklı, H. (2007). *Drama ve İletişim Becerileri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünsal, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Derslerinde Drama Yönteminin Kullanımı ve Bu Yöntemin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ens. Ankara.

Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens. Ankara

Üstündağ, T. (1997). Günümüz Eğitimde Dramanın Yeri, *Yaşadıkça Eğitim*, 9 (37)

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107): 28-35.

Üstündağ, T. (2000). "Çoklu Zekâ, Duygusal Zekâ ve Bireysel Farklılıklar Kavramlarından Yaratıcı Dramaya". *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması Bildirileri*. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. Ankara: Fersa Matbaacılık.

- Üstündağ, T. (2006) *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (Röportaj). <http://www.gorselsanatlar.org/roportajlar/dr-tulay-ustundag-ile-yaratıcı-drama-uzerine-bir-soylesi/?wap2> (Erişim Tarihi: 16-08-09)
- Vexilard, A. (1968). *Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim*, Araştırma, Ankara.
- Via, R. A. (1976). Participatory English: Drama. *Language Arts*, 53(2), 175-178.
- Verrior, P. (1985). Face to Face: Neotiating Meaning Through Drama, *Theory into Practice*, Vol. XXIV, No:3.
- Von Glasersfeld, E. (1995). "A Constructivist Approach to Teaching". L.P. Steffe and J. Gale (ed.). *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum associates. <http://scholar.google.com.tr> (Erişim Tarihi: 03-5-2005)
- Vygotsky, L.(1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Boston: Harvard University Press.
- Wagner, B. J. ve Heathcote, D. (1989). *Drama as a Learning Medium*. Stanley Thornes, Publishers Ltd. 6 Ed.
- Walsh-Bowers, R. ve Basso, R. (1999). Improving early adolescents peer relations through classroom creative drama: An integrated approach. *Social Work in Education*; Vol. 21 Issue 1, p. 23-32.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington, DC: National Education Association.
- Wagner, B. J. (1979). Using drama to create an environment for language development. *Language Arts*, 56(3), 268–273.
- Ward, W. (1947,1957). *Playmaking with Children*. New York: Appleton-Century-Crofts Inc.
- Way, B. (1973). *Development Through Drama*. London: Longman.
- Way, B. (1992). *Development Through Drama*, Middx: Longman.
- Williamsom, P. ve Silvern, S. (1992) You Can't be Grandma; You Are a boy: Events Within The Thematic Fantasy Play context Contribute to Story Comprehension. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 75-93.
- Wilson, B. G. ve Cole, P. (1991) *Cognitive dissonance as an instructional variable*. Ohio Media Spectrum, 43 (4), 11-21
- Wilson, B. G. (1997). *Reflections on constructivism and instructional design*. [Online]. Erişim Adresi: <http://www.cudenver.edu/~bwilson/construct.html>, (Erişim Tarihi: 04-11-2008).

Whirwindle, K. (1996) Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-133.

White, C. (2007). *A self-study examining the effectiveness of creative dramatics with urban youth*. Ph.D. dissertation, University of Maryland, College Park, United States - Maryland. Retrieved October 4, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3260500).

Winstone, J. ve Tandy, M. (1998). *Beginning Drama 4-11*. London: David Fulton Publishers.

Wittgenstein, L. (1995). *Tractatus Logico-Philosophicus*, İng. çev. David F. Pears- Brian McGuinness, London ve New York: Routledge, , [*Tractatus Logico-Philosophicus*, Tr. çev. Oruç Aruoba, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2001

Yaman, B. (2005). Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (STÖY) Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14, Sayı 2, 2005, s.465-482

Yaşar, S. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme öğretme Süreci. *Anadolu Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 8, sayı 1-2, s:68-75

Yavuzer, H.(1989) *Yaratıcılık*, İstanbul:Boğaziçi Üniv. Yayınları.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, E. (2008) *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Yılmaz, T. T. ( 2000). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Young, B.J. ve Kellogg, J. (1993). Science Attitudes and Preparation of Preservice Elementary Teachers, *Science Education*, 7: 279-291.

Juljevic, V. Z. (2007). *Pupperty and Lanugage Development in a First Grade Library Reading Program: A Case Study*, Washington State University, USA.

Diğer İnternet Adresleri:

<http://www.msxlab.org/forum/tyatro/12648-pandomim-mim-sanati.html> (Erişim Tarihi:30-10-2009).

<http://www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d174.html> (Erişim Tarihi: 24-06-09)

[surfcitydelux.com/readerstheater/index.html](http://surfcitydelux.com/readerstheater/index.html) (Erişim Tarihi: 24-06-09)

EKLER

EK 1

DENEY SÜRECİNE AİT RESMÎ EVRAKLAR

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-25-01-05/

30.09.2009 - 28988

Konu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 17.09.2009 tarih ve 4898 sayılı yazıları ile Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora öğrencisi Sedat MADEN'in " İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Tema Destekli Drama Yönetiminin Öğrencilerin Başarısına Etkisi " konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket uygulamasını Yakutiye İlçesi Şair Nef'i İlköğretim Okulunda yapma isteği ilgi yönerge çerçevesinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fevzi BUDAK  
Millî Eğitim Müdürü

OLLR  
29.09.2009  
M. GÖK  
Millî Eğitim Müdürü  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Ayrıntılı bilgi için irtibat : E. YILMAZ ŞEF  
Telefon : (0442) 234 48 00 Faks : (0442) 235 10 32  
e-posta : [erzurummem@meb.gov.tr](mailto:erzurummem@meb.gov.tr) Elektronik Ağ : <http://erzurum.meb.gov.tr>

EĞİTİM REFORMU  
Daha aydınlık  
gelecek!

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sedat MADEN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Şair Nefi İlköğretim Okulu
Araştırmanın konusu	İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Dersinde Tema Destekli Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez Çalışması
Veri toplama araçları	Anket
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın adı geçen okullarda uygulanabileceğine oybirliği ile karar verildi.</p>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

**KOMİSYON**

28.09.2009  
Komisyon Başkanı  
Cansız KÜÇÜKÖĞLU  
Şube Müdürü

Üye  
Hüccet VURAL

Üye  
Yavuz İPEK



## EK 2

### DENEY SÜRECİNDE KULLANILAN DRAMA ETKİNLİĞİ ÖRNEKLERİ ve İSİNMA ÇALIŞMALARI

1- Tanışma: Halka biçiminde durulur. İlk başlayan kişinin isminin ilk harfi ile başlayan bir özellik veya sıfat ile birlikte kendi adını söyler. Sonra her sırası gelen kendinden önce gelenlerin sıfat ve isimlerini ve sonra da kendi sıfat ve isimlerini söyler.

2- Sıfatları Hareketlerle İfade Etme

2- Kulaktan Kulağa(Tanışma Aşaması için)

- Kalabalık gruplarda uygulanıyor.
- Baştaki kişinin kulağına bir şey fısıldanıyor. O diğerinin omzuna vuruyor kendine dönmesini istiyor.
- Son kişiden bu fısıldanan şeyin ne oldu öğreniliyor.
- Arada bir sürü değişime uğrayan bu cümle sonuncu kişiden çok farklı bir şekilde öğreniliyor.

Mesela; "bu yıl köprüye gelen zamlar çok fazla" cümlesini 1. kişiye sessizce fısıldayın. Bunu birinci kişi sözlü olarak değil de el ve beden hareketleriyle ikinci kişiye anlatmaya çalışacak ve sonuncu kişiye kadar gelişen komik durumları gözlemleyin. Sonuncu kişi hareketlerden anladığını cümleye çevirerek seyircilere anlatmaya çalışacak. Hareketleri tekrar etme/ettirme yok. Hihihihihihh...

Ya da "portakalı soydum baş ucuma koydum" Ne söylediğimizi bir kâğıda yazıp seyircilere gizlice gösteriyoruz.

3- Atasözü Bulmaca: Değişik atasözleri sözcüklerine ayrılır. Her öğrenciye bir sözcük verilir. Lider atasözünden bir sözcük söyler diğer öğrencilerde bu atasözünü tamamlamaya çalışır.

4- Atasözü veya Deyimi Canlandırma: Verilen atasözlerinin nereden çıktığını ya da anlamları konusunda canlandırma yaparlar. ( Ağzından baklayı çıkarmak, işin püf noktası, çizmeden yukarı aşmak,... )

5- Hikâye Oluşturma: İlk başta lider bir cümle söyler. Herkes bir cümle daha ekler. Hep birlikte bir hikâye oluşturulur.

6- Fotoğraftan Drama Yapma: Birer fotoğraf verilir ve bu fotoğraftan canlandırma yapımları istenir.

7- Sadece a,u,ı,o ya da e,ü,i,ö Seslerini Kullanarak Canlandırma:

Yukarıdaki sesleri içeren kısa metinler yazılır. Bu metinlerden hareketle canlandırmalar yapılır. Örnek: "Manavın önünde bakkal Osman'ın yan tarafında oynuyorduk. Nasıl olduğunu anlamadan kafama saksı düştü. Arkadaşım Umut, o anda bana bir soru soruyordu. Farkına varmadan kafamda volkan patladı. Ona kızamıyorum da, çok akıllı ve çalışkan bir çocuktur. Kafam kırılınsın kavuşur, kalpler kırılmasın yoksa arkadaşlar bir o yana bir bu yana savrulur."

### DRAMA SÜRECİNDE KULLANILAN DRAMA TEKNİKLERİ:

İsinma Çalışmalarında Kullanılan Teknikler:

- a) Pantomim (Sıfatlar hareketlerle ifade edilir. Bu hareketlerle tahmin edilmeye çalışılır.)
- b) Bölünmüş Ekran (İkili grup hâline biri bir olayı anlatırken diğeri beden, el ve kol hareketleri ile olay canlandırır.)
- c) Olay Canlandırma (İkili grup hâline biri bir olayı anlatırken diğeri beden, el ve kol hareketleri ile olay canlandırır.)
- d) Doğaçlama (Beden ile canlandırma ve metin oluşturmada kullanılır.)
- e) Öğretmenin Role Girmesi

Okuma Etkinliğinde Kullanılan Teknikler:

- a) Dramatizasyon (Örnek metnin canlandırılması)
- b) Bölünmüş Ekran
- c) Rol Kartları (Metnin bölümleri kartlar hâlinde saklanır. Kartlar okundukça metin canlandırılır.)
- d) Sorularla Tahmin

Konuşma Etkinliğinde Kullanılan Teknikler:

- a) Doğaçlama

- b) Bölünmüş Ekran
- c) Olay Canlandırma (Konuşma anı. Dinleyiciler konuşmacıya soru sorar ve tezahürat ederler.)
- d) Öğretmenin Role Girmesi (Öğretmen, konuşmacıyı takdim eden bir görevli gibi sırayla konuşmacıları kürsüye davet eder.)
- e) Tüm Grupla Drama (Tüm sınıf konuşma esnasında sürece dahil olur. Bir öğrenci konuşmacı, öğretmen ve diğer öğrenciler dinleyen kitledir.)

Dinleme Etkinliğinde Kullanılan Teknikler:

- a) Öykü oluşturma:
- b) Rol Yapma

Yazma Etkinliğinde Kullanılan Teknikler:

- a) Rol İçinde Yazma (Torbadan Çıkan Hikâye)
- b) Öykü oluşturma
- c) Olay Canlandırma (Grup hâlinde hikâye yazıldıktan sonra, olay kısaca, özet hâlde canlandırılır).

Dil Bilgisi Etkinliğinde Kullanılan Teknikler:

- a) Rol Kartları (Öğrencilere çeşitli görevler dağıtılır. Kartlara sözcük veya ekler yazılarak bu işlem yapılır.)
- b) Doğaçlama (Doğaçlama eylemlerle sözcüklere ekler eklenir.)

*Bunu Kim Yapar?, Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? ve Kim Olduğunu Bul* gibi aktif öğrenme tekniklerine benzer çalışmalar da drama etkinliklerinde kullanılmıştır.

## 1. DİNLEME ETKİNLİĞİ

### HAYAL Mİ GERÇEK Mİ?

Amaçlar: [1- Dinleme/izleme kurallarını uygulama. 2- Dinleneni izleneni anlama ve çözümleme. 3- Dinlediklerini izlediklerini değerlendirme 4- Söz varlığını zenginleştirme.]

Isınma Çalışmaları:

Kulaktan Kulağa:

- Kalabalık gruplarda uygulanır.
- Baştaki kişinin kulağına bir şey fısıldanır. O diğerinin omzuna vuruyor kendine dönmesini ister.
- Son kişiden fısıldanan şeyin ne olduğu öğrenilir.
- Süreçte birçok değişime uğrayan bu cümle, sonuncu kişiden çok farklı bir şekilde öğrenilir.

Örnek: "Dün gece Alaaddin'in son model uçan halısıyla dünya üzerinde iki tur attım." Cümlesi birinci öğrencinin kulağına sessizce söylenir. Birinci öğrenci yanındakine o arkasındakine sessizce söyler. Tekrar etme kesinlikle yok. Herkes bunu yapar. En sonuncu öğrenci duyduğunu sesli bir şekilde söyler. Asıl örnek tahtaya yazılır. (Gönüllülerden uçan hâli ile gezintinin canlandırılması istenebilir.)

Örnek 2: "Portakalı soydum baş ucuma koydum." cümlesi

Örnek 3: "Bu yıl dolmuşlara gelen zamlar çok fazla" cümlesini 1. kişiye sessizce fısıldayın. Bunu birinci kişi sözlü olarak değil de el ve beden hareketleriyle ikinci kişiye anlatmaya çalışacak ve sonuncu kişiye kadar gelişen komik durumları gözlemleyin. Sonuncu kişi hareketlerden anladığını cümleye çevirerek seyircilere anlatmaya çalışacaktır. Hareketleri tekrar etme/ettirme yoktur. Hihihihihihh...

Doğaçlama/Oynama:

Uygulama: Öğrencilere aşağıdaki gibi bir metin okunur, metnin öğrenciler tarafından dikkatle dinlenmesi ve metinde geçen hayal ürünü cümlelerin not edilmesi istenir.

"Dün gece evde uyuyordum. Bir hayalet beni uyandırdı. Gözlerimi açtım. Hayalete, "Çok uykum var, lütfen, beni rahatsız etme!" dedim. Arkamı döndüm ve uyumaya çalıştım. Hayalet bağıarak şarkı söylemeye başladı. Ben de kulaklarıma pamuk tıkmak için kalkıp banyoya gittim. Hayalet, peşimden banyoya geldi. Zırlı zırlı ağılıyor, pamuklarla da gözyaşlarını siliyordu. Bu hayaletten kurtulmak mümkün değil diye düşündüm. Bir süre bekledim. Yerdeki pamukları toplayıp çöpe attım."

Hayal ürünü olan cümleler tespit edilir.

Ardından öğretmen metni tekrar okur ve bu kez öğrencilerden hayal ürünü olmayan cümleleri not etmelerini ister. Bu cümleler de belirlenir. Ardından öğretmen, benzer kurguyla bir hikâye yazılacağını söyler ve hikâyenin ilk cümlesini kendisinin yazacağını belirtir.

"Adamın biri, hızlı adımlarla koşar gibi yürüyordu." ("Kitabımı bir kuşun kanatları gibi açiverdim.") cümlesini tahtaya yazar. Öğrencilerden bu cümlenin devamı olabilecek hayal ürünü bir cümle kurmalarını ister. Öğrencilerin yazdığı cümlelerden seçilen bir örneği tahtaya yazar.

Ardından gerçek bir cümle ile metni devam ettirir. Yine öğrencilerden hayal ürünü bir cümle kurmalarını ister.

Çalışmanın mantığı anlaşılırsa, her öğrencinin sıra arkadaşıyla ikili oluşturması, birinin hayalci diğersinin gerçekçi rol üstlenmesi ve bir hikâye yazması istenir. Her grup içinde hayal ürünü ve gerçek öğeler bulunan bir hikâye yazar. Gerekirse hayalci ve gerçekçi öğrenciler arasında rol değişimi yapılarak yeni birer hikâye de yazdırılabilir. Yazdırılan hikâyelerden iki tanesi canlandırılır.

Tartışma ve değerlendirme

Metinde anlatılan olay nedir? Nerede geçmektedir?

Metni bize kim anlatmaktadır?

Metnin kahramanları kimlerdir?

Hayal ürünü ifade ne demektir?

Okuduğunuz hangi tür metinlerde hayal ürünü cümlelerle daha çok karşılaşıyorsunuz?

Hayal ürünü bir metin yazacak olsanız nasıl bir kahraman seçerdiniz? Olay nerede geçirdi?

## 2.OKUMA ETKİNLİĞİ

### DEDEKTİF OKURLAR

Amaçlar : [ 1- Okuma kurallarını uygulama. 2 - Okuduğu metni anlama ve çözümlenme. 3- Okuduğu metni değerlendirme. 4- Söz varlığını zenginleştirme. ]

Araç-gereç: Bir öykü metni. İçinde şifreli ifadeler yazılı bir zarf.

Isınma Çalışmaları:

Hikâye Oluşturma: İlk başta öğretmen bir cümle söyler. Herkes bir cümle daha ekler. Hep birlikte bir hikâye oluşturulur.

Örnek: "Annem, televizyon izlerken içerden yanık kokuları geliyordu."

Doğaçlama/Oynama:

Uygulama: Öğretmen, önceden bir hikâyeyi(Kitaptaki okuma metnini (başlıksız) "Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması") üç bölüme ayırmış ve sınıfın farklı yerlerine saklamıştır. Söze (meselâ) şöyle başlar:

"Çocuklar/arkadaşlar. Dün akşam nefis bir hikâye okudum. Bugün okula getirmek istiyordum ama bulamadım. Galiba hikâye evdeki canavarın eline geçti ve korkarım, başına bir hâl geldi. "Akşam okuduğum hikâyeyi gördün mü çocuğum?" dedim. "Gördüm baba" dedi. "O hikâyeyi öğrencilerime okuyacaktım." deyince de, "Özür dilerim babacığım," dedi. "Ben o hikâyeyi yırttım, ama çöpe atmadım. Sen merak edip arayasın diye her parçasını başka bir yere sakladım." Şimdi bir dedektif grubu kuracağım. Kayıp hikâyeyi arayacağız. Kim katılmak ister?"

Katılmak isteyen öğrenciler tespit edilir.

Öğretmen sözlerine devam eder. "Diyelim ki burası bizim ev. Şurası oturma odası, şurası mutfak, şurası misafir odası... Hadi aramaya başlayalım. Yalnız unutmadan söylemek istiyorum. Elimde bir ipucu var. Sabah gelirken canavar oğlum elime tutuştu. Bir zarf."

Öğrencilere zarfı uzatır ve açıp okumalarını ister. Zarfın içinden (meselâ) şöyle bir şifre çıkar:

"Bir müzisyen bir ressam./ Ne zaman ona baksam. / Bizim evin horozu. / Kuyruğunda bir yazı"

Öğrencilerden şifreyi çözmeleri beklenir.

Hikâyenin ilk bölümü saklı olduğu yerden alınır ve birlikte okunur. Bulunan metin parçalarından hareketle öğrencilerin diğer bölümler için yaratıcılıklarından ve hayal gücünden yararlanılarak tahminlerde bulunmaları istenir. Bazı tahminler canlandırmalarla, sözlü ve beden hareketleri ile anlatılır. Ardından diğer bölümleri de sırayla bulunup okunur. Birinci bölümün sonunda bir sonraki bölümün nerede bulunabileceğini dair ipucu vardır. Örneğin.

*“Dış kapının komşusu / Gelenden haraç alır / Giysi asılan yere / Bazen roman asılır.”*

(Beklemez güneşi sınıfta/ Isıtır bizi soğukta/Aradığın işaret sıcaklığın yanında)

(Kullanır onu/ Bazen öğretmenim çoğu zaman ben/ Üstü siyah ya da yeşil/ Örnekleri yazan tebeşir/  
Eğer şifreyi ararsan elini yanına iliştir)

(Sınıfta en önde / Öğretmenimin dosyası hep üstünde/ Gizli anahtarı ararsan tam onun üstünde)

(Görülmez saklıdır bazı şeyler/ Eğer çok istersen öğretmenin verir cebinden)

Tartışma ve değerlendirme

Hikâyenin en çok hangi bölümünü beğendiniz? Niçin

Hikâyenin parçalarını bir araya getirirken zorlandınız mı? Niçin?

Şifrelerle ilgili neler söylersiniz?

Hikâye parçalarını bulmaya çalışırken neler hissettiniz?

Birinci parçayı okuduktan sonra diğer parçaları okuma isteği duyduunuz mu? Neden?

Hikâyenin kahramanları kim? Konusu, olayı, zamanı ne? Mekânı neresi?

Bu hikâyeye birlikte bir ad koyalım.

### 3. KONUŞMA ETKİNLİĞİ

#### KONUŞ BAKALIM

Amaçlar: [1- Konuşma kurallarını uygulama. 2- Sesini ve beden dilini etkili kullanma. 3- Kendi konuşmasını değerlendirme. 4- Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma. ]

Isınma Çalışmaları:

Sadece a,u,i,o ya da e,ü,i,ö Seslerini Kullanarak Bir Olayı Anlatma Ve Canlandırma:

Örnek:

“Manavın yanında bakkal Osman’ın yan tarafında oynuyorduk. Nasıl olduğunu anlamadan kafama saksı düştü. Arkadaşım Umud, o anda bana bir soru soruyordu. Farkına varmadan kafamda volkan patladı. Ona kızamıyorum da, çok akıllı ve çalışkan bir çocuktur. Kafam kırılıns kavuşur, kalpler kırılmasın yoksa arkadaşlar çok uzaklara savrulur.”

Doğaçlama/Oynama:

Uygulama: Öğretmen, sınıfta bütün öğrencilerin görebileceği bir yere, (varsa) tören konuşmalarında kullanılan bir kürsü yerleştirir. (Yüksek bir sehpa, yahut sıra da kullanılabilir.) Oluşturulan alanın bir kürsü olduğunu söyler. Öğrencilerin o güne kadar kürsüde kimleri konuşurken gördüklerini sorar. Bu konudaki gözlem, izlenim ve deneyimleri dinler. Topluluğa yönelik konuşmaların genellikle kürsüden yapıldığını örnekler üzerinde anlatır. (Okulda Müdürün, Mecliste politikacıların vb.) Birlikte bir oyun oynayacaklarını, bu oyunun adının da “Konuş Bakalım” olduğunu söyler. Öncelikle gönüllü öğrencilerin kürsüye geleceğini ve topluluğa (sınıfa) hitap edeceğini belirtir. Kürsüye gelen öğrenci, konuşmaya hazır olduğunu söylediği anda bir hitap bloku söyleyeceğini ve öğrencinin bu hitap blokuna dikkat ederek konu ile ilgili cümleler kurması gerektiğini hatırlatır.

Süre 2 dakikadır. Bu iki dakika içinde en fazla cümleyi kuran öğrenci oyunu kazanacaktır. Konuşma sırasında beş saniyeden fazla duraklayan, yeni cümleye başlayamayan öğrenci oyunu kaybedecektir..

Kürsüye gelen öğrenciye aşağıdaki örnek hitap bloklarından biri verilir ve konuşmaya başlaması istenir:

Saygıdeğer dedeler!

Selamün Aleyküm birader!

Merhaba 6-... Sınıfının yaramazları!

Değerli kalemim!

Sayın müdürüm! Sevgili öğretmenlerim!

Çok kıymetli bisikletim!  
Sevgili balon satıcıları!  
Sevgili akvaryum balıkları!  
Sevgili Van kedileri!  
Sevgili bilgisayar programcıları!  
Sevgili çizgi film yapımcıları!  
Sevgili turistler!  
Değerli kar adamlar!  
Çok kıymetli mahallenin bakkalı!  
Sevgili günlüğüm!  
Sevgili dünüm!  
Çok kıymetli bugünüm!  
Muhterem geleceğim!  
Sevgili su birikintileri!  
Sevgili millî takım futbolcuları!  
Sevgili yağmur taneleri!  
Çok kıymetli misket/bilye arkadaşlarım!  
Merhaba arka mahallenin yaramazları!  
Muhterem .... (nereli ise ) hemşehrilerim!  
Merhaba masal, hikâye ve romanlarım!  
Annemin değerli kurabiyeleri!  
Merhaba oyuncaklarım!  
Merhaba oyun arkadaşlarım!  
Sevgili çalar saatler!  
Muhterem bastonlar!  
Merhaba yaz tatili!  
Çok değerli bayram günleri!  
Merhaba geceler ve gündüzler!  
Kıymetli topaç kardeşlerim!  
Çok sevgili eldivenlerim!  
Merhaba hayat amca!  
Merhaba güneş kardeş! (.....)

Tartışma ve değerlendirme

Topluluk önünde konuşmak nasıl bir duygu?

Konuşurken neler hissettiniz?

Topluluk önünde yaptığınız konuşmanın, günlük konuşmadan farkı neydi?

Topluluk önünde konuşurken zorlandınız mı? Neden?

Topluluk önünde konuşmaya çıkmadan önce nasıl bir hazırlık yaptınız?

Konuşmacı topluluk önünde konuşurken nelere dikkat etmelidir?

#### 4.YAZMA ETKİNLİĞİ

##### TORBADAN ÇIKAN HİKÂYE

Amaçlar: [1- Yazma kurallarını uygulama. 2- Planlı yazma. 3- Kendi yazdıklarını değerlendirme. 4- Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma. ]

Araç gereç: Kalem, kâğıt.

Isınma Çalışmaları:

Atasözü Bulmaca: Değişik atasözleri, sözcüklerine ayrılır. Her öğrenciye bir sözcük verilir. Öğretmen atasözünden bir sözcük söyler, diğer öğrencilerde bu atasözünü tamamlamaya çalışır. (Ek Tablo)

Doğaçlama/ Oynama:

Uygulama: Öğrencilere bir hikâyenin tip(kahraman), yer, zaman, konu, düğüm (sorun) gibi öğeleri kura çekme yöntemiyle belirlenerek verilir. Bu öğeleri kullanarak bir hikâye yazmaları istenir. Kura çekiminde kullanılmak üzere yeterli sayıda çanağa/torbaya ihtiyaç vardır. Torbanın birinde konu başlıkları, birinde yer (mekân) adları, birinde tipler (olay kahramanları / kişiler), birinde de çözümlenmesi gereken bir sorunlar yer alacaktır. Torbalardan sırasıyla bir konu başlığı, bir tip, bir yer ve bir sorun çekilir. Hatta içine kahramanların "korkak", "cesur", "öfkeli", "tembel", "çılgın", "uykucu" gibi "kişilik özellikleri"nin bulunduğu ek bir torba kullanılarak hikâyenin iskeleti daha da geliştirilebilir. Ayrıca tiplerin, kişilik özelliklerinin bulunduğu torbadan birden fazla ad çekilerek hikâyenin şahıs kadrosu zenginleştirilebilir.

Örneğin torbalardan aşağıdaki tip, yer, konu ve düğüm (sorun) başlıklarının çekildiğini farz edelim.

Tip: *Doktor*

Yer: *Değirmen*

Konu: *Ağaç budama*

Sorun: *Arabanın çamura saplanması*

Bu durumda öğrenci bir hasta için köye çağrılan doktorun, yolda ormandan geçerken önünü kesen ağaç dallarını budadığını, değirmenin önünde, arabasının çamura saplandığını belirten bir hikâye yazabilir.

Hikâyeler okunur ve bir örnek sınıfta canlandırılır.

Tartışma ve değerlendirme

Hikâye yazmanın zorlukları nelerdir?

Hikâyeyi oluşturan öğeler nelerdir?

Birbiriyle doğrudan ilişkili olmayan öğelerden bir hikâye kurgulamanın zorlukları nelerdir?

Hikâye yazan/yazmak isteyen kimler var? Niçin hikâye yazıyorlar/yazmak istiyorlar?

Okuduğunuz/beğendiğiniz hikâyeler/hikâyeciler kimler? (Şimşek, 2007: 402-403)

## 5. DİL BİLGİSİ ETKİNLİĞİ

### EKLENEBİLİR MİYİM?

Amaçlar: 1- Türkçenin ses özellikleri ile ilgili bilgi ve kuralları uygulama

Ünlü-ünsüz- hece düşmesi (Alın → alnı gibi) - ünsüz benzeşmesi- ünsüz yumuşaması- ulama (Çam → ağacı gibi)

Araç-Gereç: Kâğıt, Karton vb.

Isınma Çalışmaları:

(Sınıf mevcudu dikkate alınarak ) Söze ve harekete dayalı seçilmiş oyunlar oynanır. Örn: Ayna (tanışma) bilmecelede hareketle somutlaştırma (iş birliği vb.)

Doğaçlama/Oynama:

Öğrencilere en sevdikleri bir örnek

( Fıstıkçı Şahapgillerden )

Nesne

Canlı

Kişi/insan

İsim

Özellik/sıfat

Gün

Sayı vb.

olarak istenir.

Fıstıkçı Şahapgiller (Sonunda p,ç,t,k,f,s,ş,h ünsüzleri bulunan sözcüklerin genel adıdır.)

Kuramsal Geçiş :

Türkçe sesler/harfler ünlü ve ünsüz olarak ikiye ayrılır. Ünsüz harfleri kullanırken bazı kurallara dikkat etmek gerekir. Söylenişlerinden dolayı sert ünsüz olarak bilinen p, ç, t, k; f, s, ş, h harflerine biz Fıstıkçı Şahap adını koyalım. Fıstıkçı Şahapgiller ise: Sonunda p,ç,t,k,f,s,ş,h ünsüzleri bulunan sözcüklerin genel adı olur. Bu şekilde oluşmuş sözcükler kendinden sonra bu ünsüzlerden birini alabilir. Fıstıkçı Şahapgillerden bir harfle biten sözcük yine Fıstıkçı Şahapgillerden bir harfle başlayan eki alabilir. (Örn: Dolap+ da-> dolapta )Ancak sözcüğe gelen ek ünlü ise Fıstıkçı Şahapgiller yumuşar ve p->b(dolap-ı-> dolabı), ç->c(ağaç-ı-> ağacı), t->d(kanat-ı-> kanadı) , k->ğ (yatak-ı -> yatağı) harfine dönüşür. ) Tek heceli sözcükler bu kuralın dışındadır.

Alınan cevapların içinden sırayla konuya uygun örnekler seçilir. Bu kelimeleri öneren öğrenciler nesnelere yerini alır. Mesela “ağaç” (örnekler dağıtılır) Örnekleri canlandıran öğrencilerin yakalarına bir kart takılır. Bu kartın ön yüzünde örneğin ilk hâli arka yüzünde ise eki alınca dönüştüğü hâli yazılır.

Sınıfa sesler ve hece türlerine göre görevlendirmeler yapılır. -ı, -i, -te, -lar, -ler, -da gibi.

“Ağaç” (sınıf bir bahçe/orman olarak kabul edilir) ortaya çıkar. (Ağacı ortaya çıkarmak için şarkı/şiir kullanılabilir. ...Haydiiii ... Hep beraberrrr... ‘Tohumlar fidana, fidanlar ağaca...’) (Şarkının içinde de Fıstıkçı Şahapgillerden bir sözcük bulunmaktadır. Şarkı esnasında ağaca eklemeler yapılabilir.)

-	çı	-	Ağaç	-	ı-
	-ta		-lık		- da

Fıstıkçı Şahapgillerden herhangi bir isim seçilir. (kitap, ördek, kitaplık, küçük, çiçek, mantık, hitap, kılı kırk yarmak, yurt, çiçek, dolap, birçok, küçük, dost, yavaş, )

da→ ta	Fıstıkçı Şahapgillerden bir isim	çı→çı
ca→ çe	dan→tan	→lık-lik-luk-lük

Eklerin her biri sınıftan öğrencilerdir. Öğrenciler gönüllü olarak ekleri canlandırırlar.

Bu görevlendirme çeşitli sorularla sağlanır. “ Kimler ağacı veya Fıstıkçı Şahap’ı sever? , Onunla oynamak ister? Size çok sadık, güvenilir, faydalı, sizi her zaman güldürecek bir arkadaş var burada?” gibi.

Ekler ya da heceler eklenmek ister. “Ağaç veya Fıstıkçı Şahapgiller”a sorulur. .... hece/ek eklenebilir mi? Cevabı Ağaç/Fıstıkçı Şahapgiller ya da sınıf toplu hâlde verebilir.

Olur/Olmaz. Cevaplara göre eklerin eklenme kuralları ilgili ses olayları açıklanır, teorik bilgi ile kavratılır.(ağaç→ ağa-ca ünsüz yumuşaması) Sonra birkaç örnek oyuna daha yer verilir. Bu şekilde farklı bir sözcük ile hece ve eklerle, türlere göre oyun devam eder.

Oluşum/Değerlendirme:

Bugünkü oyunumuzda neler vardı? Neleri öğrendiniz? soruları sorulur.

Oynarken kavradıkları teorik bilgileri değerlendirmek için tahtada birkaç örnek verilir ya da farklı bir kelime ile uygulama özet olarak canlandırılır.

Fıstıkçı Şahapgiller öyküsü öğrencilere dağıtılır. Öyküde bazı ekler ve heceler boş bırakılır. En uygun ek ve ses getirilir.

Yapılan faaliyeti grubun, isteklilik, konuyu açık, kolay kazandırma, etkileşim, grup çalışması, dersi sevdirmeye vb. açılardan değerlendirmesi istenir.

Cevaplara göre yeni konular için etkinliklerde değişiklik birlikte yapılır.

## FISTIKÇI ŞAHAPGİLLER

“Fıstıkçı Şahapgiller” diye tanınan bir aile vardı. Geçimini fıstıktan sağlayan bir aileydi. Geçmişten bugüne hep fıstık yetiştirerek hayatlarını sürdürmüşlerdi.

Ailenin büyüğü Şahap Bey, fıstık bahçesine girdi mi, sabahtan akşama kadar çıkmazdı. Bir uçtan bir uca kocaman bahçede türkü söyleyerek gezinirdi. Her ağaçta gençlik hatıraları saklıydı. Babasıyla birlikte dikmişti bu ağaçları. Gençti o zamanlar, dinçti, delikanlıydı. Bir fıstık âşığıydı sanki. Öyle ki herkes “Fıstığı Şahap’tan sor!” derdi.

Bir gün büyük oğlu Mesut çocukça bir soru sordu:

“Baba,” dedi, “insan üç yıl üst üste patates yetiştirse, patatesten bıkar. Sen bıkmadın mı bunca yıl fıstık yetiştirmekten?”

Mesut’tan yana sevgiyle baktı Şahap Bey ve gülümsedi.

“Sorunun cevabı şu raftaki kitapta yazılı” dedi. “Çok faydalı bir kitaptır o. Birlikte okuyalım mı?”

“Elbette” dedi Mesut.

“Öyleyse getir de şu kitaptan birkaç cümle okuyalım.” dedi.

Mesut, kitabı getirdi.

Şahap Bey, önceden işaret koyduğu bir sayfayı açtı ve birkaç cümle okudu:

“İnsan, en iyi bildiği ve en çok sevdiği işte gerçekten başarılı olur. Hedefte daima bildiğin ve sevdiğin bir meslek olmalı. O meslekte en iyi olmaya çalışmalısın. Yoksa işin sonu başarısızlıktır. Ahtan, vahtan, eyvahtan kurtulamazsın. Sürekli yaşadığın ve yaşayacağın pişmanlıktan dolayı hayattan zevk alamazsın. Peki pişmanlık nedir? Yakıcı ve yıkıcı bir histir.”

Kitabı kapattıktan sonra ekledi Şahap Bey:

“En iyi bildiğim ve çok sevdiğim işten niye vazgeçeyim? Sen de vazgeçme! Fıstıkçı geldik, fıstıkçı gidelim. Meslektaş olduk, meslektaş kalalım. Anlaştık mı?”

Mesut, Şahap Bey’in elini saygıyla öptü.

“Anlaştık baba” dedi. “Ben de seni takipten vazgeçmeyeceğim. Fıstıkçıyız, meslektaşız. Merak etme!” (T.ŞİMŞEK)

EK 3

DENEY SÜRECİNDE KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sizi ve ailenizi daha iyi tanıyabilmek amacıyla sizlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir. Soruları cevaplarken samimi olmanızı ve doğru bilgiler vermenizi rica ederiz.

*Teşekkür ederiz*

Sınıf ve Şubeniz:

Numaranız:

Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek

Yaşınız:

Babanızın Eğitim Durumu:

- ( ) Okula Gitmemiş  
( ) İlkokul Mezunu  
( ) Ortaokul Mezunu  
( ) Lise Mezunu  
( ) Üniversite ve Üstü

Annenizin Mesleği:

- ( ) Ev Hanımı  
( ) Öğretmen  
( ) İşçi  
( ) Memur  
( ) Diğer

Annenizin Eğitim Durumu:

- ( ) Okula Gitmemiş  
( ) İlkokul Mezunu  
( ) Ortaokul Mezunu  
( ) Lise Mezunu  
( ) Üniversite ve Üstü

Kardeş Sayınız:

- ( ) Yok  
( ) Bir  
( ) İki  
( ) Üç ve Üzeri

Babanızın Mesleği:

- ( ) Çalışmıyor  
( ) Öğretmen  
( ) İşçi  
( ) Memur  
( ) Diğer

Bir Önceki Dönemde Karnenizdeki

Türkçe Dersinin Notu:

- ( ) 1  
( ) 2  
( ) 3  
( ) 4  
( ) 5

Ad Soyad:  
Sınıf:

## OKUMA-ANLAMA BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki testte size 15 soru sunulmuştur. Her soru 1 puan değerindedir.  
Lütfen! Aşağıdaki sorular için cevaplarınızı arka sayfadaki cevap anahtarına X şeklinde işaretleyiniz.

1) "Gitmek" sözcüğü, hangi cümlede "yakışmak, yaraşmak" anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Bu elbisenin biçimi sana gitmedi.
- B) Güneşte bırakırsan rengi gider.
- C) İşler bir türlü iyi gitmedi.
- D) Bu ayakkabı sana iki yıl gider.

2) Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili ifade "gerçeği söylemek gerekirse" anlamında kullanılmıştır?

- A) Açık kapının önünde birkaç dakika konuşmuştuk.
- B) Ona açıktan açığa çıkışmaya cesaret edemiyordu.
- C) Açıkçası, havuzda yüzmekten pek hoşlanmıyorum.
- D) Bu iki örnek açık seçik haklılığımızı ispatlıyor.

3) "Ağır" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde "hafif" sözcüğünün karşıt anlamlısı olarak kullanılmıştır?

- A) Adam ağır adımlarla gelip masanın başına geçti.
- B) Denizcilik tarihinin en ağır sorumluluklarından birini üzerine alıyordu.
- C) Kızmıştım, ona söyleyecek ağır bir söz arıyordum.
- D) Gecenin bir yarısı, kapının ağır tokmağı telaşla vuruldu.

4) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "heyecan" söz konusu değildir?

- A) İçeri girince bütün öğrenciler ayağa kalktı.
- B) Okula yeni başlayan bir çocuk gibiydim.
- C) Acaba öğrencilerle kaynaşabilecek miydim?
- D) Öğrencilerle tanışmak için can atıyordum.

5) On dakikalık ders arasında, bahçeyi kırk kez dolaşan öyle kabına sığmaz, afacan öğrenciler görülür ki, sanırsınız kanatları var.

Parçada "kabına sığmamak" deyimini aşağıdakilerden hangisini anlatmaktadır?

- A) Bir işi yapmaya başlamayı
- B) Boş durmaktan sıkılmayı
- C) Yalnız kalmaktan kaçınmayı
- D) Taşkın davranışlarda bulunmayı

6) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "küçümseme" anlamı vardır?

- A) Bu maçı kazanıp da şampiyon olacaklarmış.
- B) Eline geçen fırsatları değerlendirmeliydin.

C) Ne sen, ne de ben ona bu durumu anlatamadık.  
D) Ne yazık ki bu konuyu her ikisi de biliyorlarmış.

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden – sonuç ilişkisi vardır?

- A) Harman yerinde doğmuş, çocukluğu da köyde geçmişti.
- B) Üst geçitten geçmiş, trafik kurallarına uymuştu.
- C) Gürültüden çok korkmuş, yüzü sapsarı kesilmişti.
- D) Durağa zamanında varmış, otobüs de zamanında gelmişti.

- 8) 1- cevap  
2- kapılız  
3- eğilimimize  
4- kendi  
5- veren  
6- düşüncelere  
7- kolayca

Yukarıdaki sözcüklerle anlamlı bir cümle oluşturulduğunda sıralama nasıl olur?

- A) 4-3-1-5-6-7-2
- B) 7-1-5-6-4-3-2
- C) 4-3-7-2-6-1-5
- D) 6-1-5-4-3-7

9) "Sesinizi duyuyorum ..... söylediklerinizi ..... anlayamıyorum." cümlesinde boş bırakılan yerlere, hangi seçenekteki kelimelerin getirilmesi uygun değildir?

- A) ama-hiç
- B) fakat-iyi
- C) ancak-pek
- D) çünkü-çok

10) Bir gazetenin görevi, ülkedeki ve dünyadaki gelişmeleri zamanında ve doğru olarak yayımlamak, haberleri herhangi bir düşünceye bağlı kalmadan ve etkilenmeden yansız biçimde geniş halk kitlelerine duyurmaktır.

Bu parçada, bir gazetenin sahip olması gereken özelliklerden hangisi vurgulanmaktadır?

- A) Tarafsız olma
- B) Haberleri yorumlama
- C) İnsanları yönlendirme
- D) Güncel olma

11) "Gittikçe yalnızlaşıyorsunuz insan kardeşlerim;  
Ne bir ortak sevinciniz kaldı sizi çoğaltacak,  
Ne bir dostunuz var acınızı alacak,

Unuttunuz nicedir paylaşmanın mutluluğunu.”

(Şükrü Erbaş)

Bu dörtlükte vurgulanan düşünceler aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaşamı anlamlı kılan dostluklardır.
- B) Sorunlar azaldıkça mutluluk artar.
- C) İnsan tek başına yaşayamaz.
- D) Birlikte yaşamın temelinde sevgi vardır.

12) “Türk geleneğinde birey ve toplum yapısının en belirgin özelliklerinden olan alçakgönüllülük, saygı, özellikle hoşgörü ve değerlilik; kırılcılık, kabalık ve nankörlüğü önleyen en önemli etkenlerdir. İyilik gördüğü ve tuzunu, ekmeğini yediği bir kimseyi unutmak, toplumumuzda başıslanamaz töre eksikliklerinden biri sayılır.”

Parçada toplumumuzun aşağıdaki hangi özelliğinden söz edilmemiştir?

- A) iyilikbilir olma
- B) ölçülü davranma
- C) açık sözlü olma
- D) sevgi bağlılığı olma

13) “Hiç sarhoşa canınızı, ruh hastasına çocuğunuzu emanet eder misiniz? Elbette etmezsiniz. Ama ediyorsunuz. Çünkü siz bilemezsiniz bu meslekteki insanlardan hangisinin sağlıklı, hangisinin sarhoş, hangisinin uykusuz olduğunu. Bilmesi gerekenler de ne yazık ki görevlerini yeteri

kadar önemsemiyorlar. Sonra Azrail yollarda kol geziyor...”

Paragrafta hangi sorundan söz edilmiştir?

- A) Eğitim
- B) Güvenlik
- C) Trafik
- D) Ulaşım

14) Tiyatrosuz kalan bir toplum, önce dilini yitirir, geleneğini unuttur. Sonra onu birbirine bağlayan bütün bağlar çözülür, sokağa düşer. En büyük kötülük birbirimizden ayrıldığımız gün başlar.

Paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tiyatro bir toplumun can damarıdır.
- B) İnsanların anlaşmasını sağlayan dildir.
- C) Gelenek ve görenekler toplum yaşamında etkilidir.
- D) Toplumun ayakta tutan birlik ve beraberliktir.

15) “Can kafeste durmaz uçar,  
Dünya bir han konan göçer,  
Ay dolanır, yıllar geçer,  
Dostlar beni hatırlasın.”  
(Âşık Veysel)

Dörtlükten aşağıdaki düşüncelerin hangisine ulaşılır?

- A) Dünyanın gelip geçici olduğuna
- B) İnsanların vefasız olduğuna
- C) Yaşamın kısa olduğuna
- D) Dostlardan ayrılmanın zor olduğu

## CEVAP ANAHATARI

	A	B	C	D
1.	x			
2.			x	
3.				x
4.	x			
5.				x
6.	x			
7.			x	
8.	x			
9.		x		
10.	x			
11.			x	
12.			x	
13.				x
14.	x			
15.	X			

## DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki testte size 10 soru sunulmuştur. Her soru 1 puan değerindedir.  
Lütfen! Aşağıdaki sorular için cevaplarınızı arka sayfadaki cevap anahtarına X şeklinde işaretleyiniz.

- 1) 1- Kır ve dağ çiçeklerini istiyorum,  
2- Kaderleri bana benzeyen,  
3- Yalnızlıkta açarlar, kimse bilmez onları,  
4- Geniş ovalarda kaybolur kokuları...

Dörtlüğün hangi dizelerinde ulama vardır?  
A) 1 - 2 B) 2 - 3 C) 3 - 4 D) 1 - 4

- 2) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ses düşmesine örnek bir sözcük yoktur?

- A) Tam alnının ortasında bir ışık vardı.  
B) Bir gönül hikâyesidir hüznü şarkılar.  
C) Üç gündür ağzını bıçak açmıyor.  
D) Son maçında aldığı darbelerle burnu kırılmış.

- 3) 1- Gönüm ne dertlidir, ne de bahtiyar;  
2- Ne kendine yâr, ne kimseye yâr.  
3- Bir rüya uğruna ben diyar diyar,  
4- Gölgenin peşinden yürür giderim.

(N.F.KISAKÜREK)

Yukarıdaki dizelerin hangilerinde ünlü (sesli) düşmesi vardır?

- A) 1- 2 B) 1- 3 C) 2- 4 D) 3 - 4

4)



Yukarıdaki kutucuklardaki sözcükler hecelerine ayrıldığında hangi sözcük ya da sözcüklerin hecelerinin *bir ünsüz+bir ünlü* den oluştuğu görülür?

- A) Kalem, gazete, mağaza  
B) Kâğıt, dergi, bilgisayar  
C) Gazete, soba, mağaza  
D) Soba, yolcu, kalem

5) Aşağıdaki dizelerin hangisinde sert ünsüzlerin yumuşamasına örnek bir sözcük yoktur?

- A) Yaşasın hür ulusum, soylu gencim, benliğim!

- B) Yaşasın şanlı ordum, sarsılmaz güvenliğim!  
 C) Ersin elli yıllarım nice mutlu çağlara,  
 D) Örnek olsun cihana devletim, düzenliğim.

6)



“AĞAÇ” kelimesini oluşturmuş çocuklarla, aşağıdaki çocuklardan hangileri el ele tutuşursa “Ç” tişörtlü çocuk ile “C” tişörtlü çocuğun yer değiştirmesi gerekir?



7) Noktalı yerlere “-de”, “-den”, “ce”, “ci”, “di” eklerinden uygun olanı getirip doğru şıkkı işaretleyiniz.

- I. O, lisede sonunculuk... kurtulamadı.
- II. Sınıf... sinemaya gidip “Simpsons Filmi”ni mi izlesek?
- III. İyilik... söz ederken Mehmet’i mutlaka anmalısın.
- IV. Taner, o boğayla güreşip hayat... kalman bir mucize!
- V. Taner, başı deritten kurtulmayan çocuklara en iyi örnek...

A) I-sonunculuktan  
 II-sınıfça  
 III-iyilikce  
 IV-hayatça  
 V-örnekti

C)I-sonunculukdan  
 II-sınıfçı  
 III-iyilikce  
 IV-hayatce  
 V-örnekden

B) I-sonunculuktan  
 II-sınıfça  
 III-iyilikten  
 IV-hayatta  
 V-örnekti

D) I-sonunculukça  
 II-sınıfça  
 III-güvenlikçi  
 IV-hayatça  
 V-örnekti

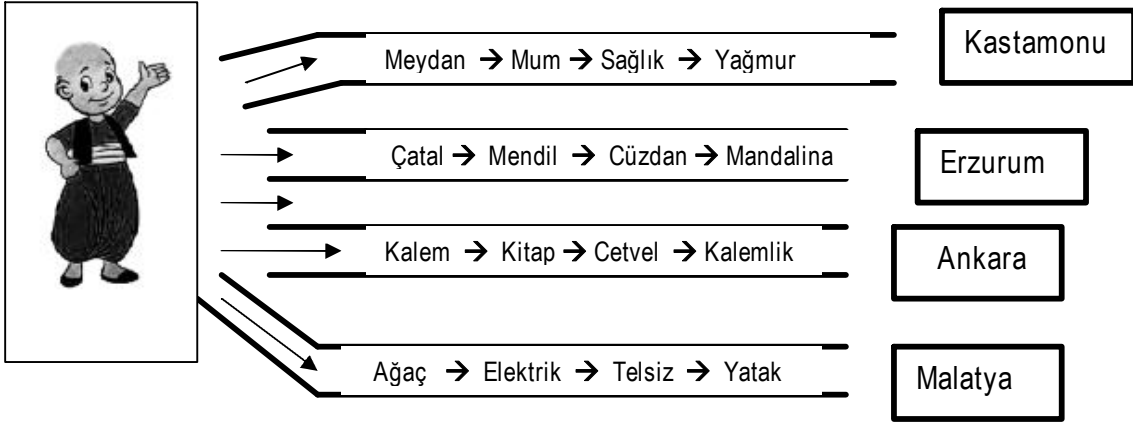
8) Keloğlan, büyük ünlü uyumuna uyan kelimelerin olduğu yoldan gittiğinde hangi şehre ulaşır?

A) Kastamonu

B) Malatya

C) Erzurum

D) Ankara



9- Aşağıdaki kutucuklarda bulunan kelimeleri büyük ünlü uyumuna aykırı bir kullanım vardır?

Tüfek:

Katolog:

Yasemin:

Kahraman:

Şişkin:

10- Aşağıdaki kelimelere, verilen eklerden hangisi getirildiğinde “ünsüz yumuşaması, ünlü daralması ya da ünsüz benzeşmesi” gibi olaylardan biri ortaya çıkmaz?

A ) Kucakla + -yor  
C ) Kabahat + -i

B) Kamyonet + -den  
D) Kapak + -ı

CEVAP ANAHTARI

	A	B	C	D
1.			x	
2.		x		
3.		x		
4.			x	
5.			x	
6.				x
7.		x		
8.		x		
9.			X	
10.				X

Başarılar dileriz...



## KONUŞMA BECERİLERİ GÖZLEM FORMU

Yönerge: Aşağıda, öğrencinin konuşma etkinliği sırasında yapması gerekenlerle ilgili ifadeler verilmiştir. Öğrencinin konuşma becerisi ile ilgili bu ifadeler, üstteki "evet", "kısmen", "hayır" düzeylerinden hangisini karşılıyorsa onun hizasına (X) işaretini koyunuz.

DAVRANIŞLAR	Öğrenci İsmi																								
		E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H
1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.																									
2. Konuşurken önemsenen bilgileri vurgular.																									
3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.																									
4. Standart Türkçe ile konuşur. (Şive ve ağız özelliklerinden uzak)																									
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.																									
6. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.																									
7. Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.																									
8. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.																									
9. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır. (ileri geri hareket, elleri ile oynama...)																									
10. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.																									
11. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.																									
12. Gerektiğinde dinleyicilere soru sorar.																									
13. Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir.																									
14. Uygun görsellerden yararlanır.																									
15. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.																									
16. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.																									
17. Tekrara düşmeden konuşur.																									
18. Konuşmalarında beden dilini kullanır.																									
19. Konuşurken nefesini ayarlar.																									



## YAZMA ETKİNLİĞİ

Sınıf: 6  
Ad Soyad :

No:

Konu: Hikâye yazma.  
Araç gereç: Kalem, kâğıt.

Uygulama: Öğrencilere yarım bırakılmış, seviyelerine uygun, bir hikâye dağıtılır. Yarım bırakılmış hikâyedeki olayı kendi hayal güçlerine ve isteklerine göre devam ettirmeleri istenir.

### ŞAKACI İKİ DEV<sup>14</sup>

Mevsim yazdı.  
Ayların en sevimsisi haziran ayının ilk günleriydi.  
Kirazlar olgunlaşınca dallar yere doğru eğilmişti.  
Kırların fenerleri olan gelincikler neşeliydi.  
En güzel papatyalar gülüyordu.  
Akasya dallarının uçları ırmakları okşarken, kelebekler de gülücükler uçuruyordu gökyüzüne.  
Şakacı kuşlar nazlı nazlı uçuşuyordu.  
Çocuklar ise heyecan içinde buluşacakları saati bekliyordu.  
Mahalle, insansız fotoğraf kadar ıssızdı.  
Yaz yağmuru yağınca, çocuklar çok sevdikleri çember çevirmeyi bile unuttular.  
Aslında çocuklar, hiçbir zaman oyunu unutmazlar.  
Çünkü adlarından önce bildikleri ilk şeydir oyun.  
Biri biterken diğerini başlatırlar.  
Oyun oynarken unuturlar dünyayı.  
Unuttukça da oyun içinde oyun icat ederler.  
Bir araya gelince de oyunu, kurnazlığı ve eğlenceyi bir arada yaşarlar:  
Oyun oynamak isteyenler oyunda.  
Kurnazlık düşünenler kurnazlıkta.  
Eğlence sevenler ise eğlencede.

Güneşin şarkıları her yerde duyuluyordu.  
Gün uzadı.

Pınarın yanındaki kiraz ağaçlarının dalları kıpır kıpırdı. Kuşlar, uç dallardaki kirazları gagalıyor ve uçuyor, uçuyor, uçuyorlardı. Bahçenin girişindeki üç korkuluğun üçü de farklı giysiler içindeydi. Biri şapkalı, ikincisi bereli, üçüncüsü yani şişko olanı fötrlüydü. Rüzgâr estikçe lak lak sesi çıkaran korkutmaç, en uzun kiraz ağacının tepesindeydi. Doğrusu, kuşları korkutmak için her şey düşünülmüştü. Adam(Kiraz ağaçlarının cimri sahibi), akşam hava iyice kararınca, yarasalar kaçışmaya başlayınca kadar bahçesinden ayrılmazdı.

Çocuklar bu cimriliğe inat, o gece ona bir oyun oynamaya karar vermişlerdi. Lütfen itiraz etmeyin. Cimri bir adama karşı çocuklar küçük bir oyun oynarsa dünyanın sonu gelmez.

<sup>14</sup> Mustafa Ruhi ŞİRİN(2006). Geceleri Mızıka Çalan Kedi (Her yaştan çocuklara hikayeler), Kök yayıncılık, s.23-28

Hâlâ itiraz ediyorsanız o hâlde şu gerekçelerimi de okumalısınız: Kirazların olgunlaşmasına, kurtlanmasına ve yere dökülmesine her hâlde siz de razı olmazsınız. Önce o güzelim kiraz ağaçlarına haksızlık olur bu. Zaten kiraz, köyde herkesin bahçesinde ve herkese yetecek kadar vardı. Çocuklar, hem bu haksızlığa hem de bu garip cimriliğe dikkat çekmek ve köyün delilerine kiraz ikram etmek için oyun oynamaya karar vermişlerdi.

Sanırım siz de oyunun sonunu merak etmeye başladınız!

...

...

...

Ad Soyad:		Sınıf:	
		Öğrenci No:	
YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME FORMU			
Özellikler	Metinde Aranacak Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Metnin Değerlendirme Puanı
Şekil /Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzenli, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
	Standart Türkçe ile yazar.	5	
	Görsel öğelerden yararlanır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	8	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	8	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	8	
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	8	
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	8	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	8	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	8	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	8	
İmla ve Noktalama	Yazıda imla kurallarına uyulmuştur.(Büyük harf kullanımı, Türkçenin ses özelliklerine (ünsüz yumuşaması, benzeşmesi vb.) uyulmuştur.)	8	
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır. (Virgül kullanımı)	8	
TOPLAM		100	

DRAMA YÖNTEMİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ						
<p>Aşağıdaki sorular drama etkinlikleriyle işlenen derslere ve drama yöntemine karşı tutum ve görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyup size hangisi daha uygun seçenek ise altındaki boşluğa ( X ) işareti koyunuz.</p> <p style="text-align: right;"><i>Arş. Gör. Sedat MADEN</i> <i>Teşekkürler...</i></p>		Çok Fazla Etkilidir	Fazla Etkilidir	Etkilidir	Az Etkilidir	Etkili değildir
		5	4	3	2	1
1.	Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenen derse katılmamda					
2.	Drama yöntemi(etkinlikleri) dersin çekici hâle getirilmesinde					
3.	Drama yöntemi(etkinlikleri) derse devamı sağlama açısından					
4.	Drama yöntemi(etkinlikleri) öğretmenimle iletişim kuramamda					
5.	Drama yöntemi(etkinlikleri) derse karşı dikkatimde					
6.	Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenecek konuya karşı ilgili olmamda					
7.	Drama yöntemi(etkinlikleri) yeteneklerimi keşfetmemde					
8.	Drama yöntemi(etkinlikleri) sınıf arkadaşlarım ile daha iyi iletişim kuramamda					
9.	Drama yöntemi(etkinlikleri) kendimi ifade etme yeteneğimin gelişiminde					
10.	Drama yöntemi(etkinlikleri) özgür ve rahat sınıf atmosferi sağlamada					
11.	Drama yöntemi(etkinlikleri) öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilmemde					
12.	Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenen konuların derinlemesine anlaşılmasında					
13.	Drama yöntemi(etkinlikleri) dersteki konuların hayatla ilişkilendirilmesinde (yaşayarak öğrenmede)					
14.	Drama yöntemi(etkinlikleri) derse hazırlıklı gelmemde					
15.	Drama yöntemi(etkinlikleri) derse aktif katılım, grupla çalışma ve paylaşma konularında					
16.	Drama yöntemi(etkinlikleri) hayata ve olaylara eleştirel bakabilmemde					
17.	Drama yöntemi(etkinlikleri) olay ve nesnelere karşısında yaratıcı olmamda					
18.	<p>Drama yöntemine(etkinlikleri) yönelik olumlu veya olumsuz görüşlerinizi buraya yazabilirsiniz.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					

## DYYTÖ Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Drama Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenen derse katılmamda etkilidir	0,657		
Drama yöntemi(etkinlikleri) yeteneklerimi keşfetmemde etkilidir	0,825		
Drama yöntemi(etkinlikleri) sınıf arkadaşlarım ile daha iyi iletişim kurmamda etkilidir	0,590		
Drama yöntemi(etkinlikleri) kendimi ifade etme yeteneğimin gelişiminde etkilidir	0,743		
Drama yöntemi(etkinlikleri) özgür ve rahat sınıf atmosferi sağlamada etkilidir	0,602		
Drama yöntemi(etkinlikleri) öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilmemde etkilidir	0,806		
Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenen konuların derinlemesine anlaşılmasında etkilidir	0,890		
Drama yöntemi(etkinlikleri) dersteki konuların hayatla ilişkilendirilmesinde (yaşayarak öğrenmede) etkilidir	0,929		
Drama yöntemi(etkinlikleri) derse hazırlıklı gelmemde etkilidir	0,750		
Drama yöntemi(etkinlikleri) derse aktif katılım, grupla çalışma ve paylaşma konularında etkilidir	0,645		
Drama yöntemi(etkinlikleri) hayata ve olaylara eleştirel bakabilmemde etkilidir	0,846		
Drama yöntemi(etkinlikleri) derse devamı sağlama açısından etkilidir		0,857	
Drama yöntemi(etkinlikleri) öğretmenimle iletişim kurmamda etkilidir		0,716	
Drama yöntemi(etkinlikleri) derse karşı dikkatimde etkilidir		0,884	
Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenecek konuya karşı ilgili olmamda etkilidir		0,630	
Drama yöntemi(etkinlikleri) dersin çekici hale getirilmesinde etkilidir			0,624
Drama yöntemi(etkinlikleri) olay ve nesnelere karşısında yaratıcı olmamda etkilidir			0,754

## EK 4

## Dinleme/İzleme ve Konuşma Becerilerine Dair Gözlem Değerleri

Dinleme/İzleme becerilerine yönelik genel (ön – son test) ortalamalar

## Deney Grubunun Dinleme Becerilerine Yönelik Bulgular

Deney	Ön Test			Son Test		
	n	X	Ss.	X	Ss.	
D1	65	1.95	.623	2.67	.506	
D2	65	1.80	.689	2.89	.314	
D3	65	1.52	.663	2.75	.503	
D4	65	1.41	.496	2.64	.515	
D5	65	1.40	.607	2.79	.477	
D6	65	1.32	.562	2.71	.518	
D7	65	1.56	.706	2.89	.361	
D8	65	1.55	.638	2.93	.243	
D9	65	1.30	.465	2.78	.416	
D10	65	1.33	.476	2.43	.530	
D11	65	1.47	.709	2.81	.393	
D12	65	1.32	.471	2.87	.333	
D13	65	1.38	.578	2.90	.293	
D14	65	1.70	.630	2.87	.333	
D15	65	1.72	.673	2.98	.125	

## Kontrol Grubunun Dinleme Becerilerine Yönelik Bulgular

Kontrol	Ön Test			Son Test		
	n	X	Ss.	X	Ss.	
D1	61	2.00	.707	2.21	.608	
D2	61	2.01	.741	2.22	.661	
D3	61	1.91	.780	2.16	.734	
D4	61	1.95	.783	2.29	.641	
D5	61	1.60	.713	2.19	.653	
D6	61	1.83	.711	2.26	.629	
D7	61	2.04	.762	2.24	.698	
D8	61	1.85	.749	2.23	.685	
D9	61	1.95	.762	2.16	.687	
D10	61	1.78	.755	2.32	.651	
D11	61	2.24	2.56	2.32	.625	
D12	61	1.73	.680	2.19	.748	
D13	61	1.77	.761	2.19	.702	
D14	61	1.93	.771	2.34	.629	
D15	61	1.81	.806	2.29	.738	

Konuşma becerilerine yönelik genel (ön – son test) ortalamalar

Deney Grubunun Konuşma Becerilerine Yönelik Bulgular

Deney	Ön Test		Son Test		
	n	X	Ss.	X	Ss.
K1	65	1.66	.619	2.75	.434
K2	65	2.04	.597	2.87	.331
K3	65	2.30	.610	2.80	.403
K4	65	2.20	.733	2.83	.417
K5	65	1.87	.673	2.86	.348
K6	65	2.07	.756	2.78	.414
K7	65	2.09	.700	2.81	.464
K8	65	2.10	.664	2.74	.508
K9	65	1.72	.760	2.78	.414
K10	65	1.84	.795	2.76	.424
K11	65	1.83	.651	2.84	.363
K12	65	1.98	.838	2.87	.331
K13	65	1.96	.683	2.72	.573
K14	65	1.50	.687	2.83	.417
K15	65	1.81	.827	2.78	.483
K16	65	1.67	.831	2.76	.492
K17	65	2.01	.649	2.87	.331
K18	65	1.58	.747	2.83	.377
K19	65	2.04	.570	2.75	.531
K20	65	2.06	.768	2.89	.312
K21	65	1.98	.544	2.73	.566
K22	65	1.64	.738	2.81	.464
K23	65	1.81	.704	2.84	.404
K24	65	1.66	.734	2.81	.391
K25	65	1.73	.713	2.87	.331
K26	65	2.03	.749	2.86	.348
K27	65	2.01	.624	2.78	.450
K28	65	1.96	.769	2.84	.441
K29	65	1.72	.599	2.76	.424
K30	65	2.00	.586	2.86	.348
K31	65	2.01	.637	2.87	.348
K32	65	1.86	.747	2.90	.291
K33	65	2.01	.649	2.95	.211

## Kontrol Grubunun Konuşma Becerilerine Yönelik Bulgular

Kontrol	Ön Test			Son Test	
	n	X	Ss.	X	Ss.
K1	61	2.30	.856	2.39	.556
K2	61	2.18	.718	2.26	.772
K3	61	2.14	.745	2.24	.938
K4	61	2.09	.789	2.13	.957
K5	61	1.96	.815	2.21	.798
K6	61	2.16	.756	2.11	.858
K7	61	2.09	.756	2.16	.925
K8	61	2.11	.797	1.96	.893
K9	61	2.21	.732	2.08	.862
K10	61	2.03	.836	2.95	3.62
K11	61	2.16	.799	2.18	.826
K12	61	2.06	.749	2.13	.846
K13	61	2.18	.763	2.09	.888
K14	61	2.00	.795	2.26	.834
K15	61	2.26	.728	2.04	.825
K16	61	2.19	.792	2.08	.842
K17	61	2.19	.702	2.09	.925
K18	61	2.19	.748	2.08	.869
K19	61	2.09	.789	2.04	.920
K20	61	1.95	.845	2.00	.912
K21	61	2.16	.763	2.18	.922
K22	61	2.06	.704	2.15	.879
K23	61	2.06	.704	2.03	.874
K24	61	2.08	.690	2.06	.891
K25	61	2.00	.816	2.21	.858
K26	61	2.11	.776	1.93	.853
K27	61	1.96	.682	2.00	.931
K28	61	2.11	.709	2.04	.902
K29	61	1.98	.741	2.14	.771
K30	61	2.13	.694	2.09	.925
K31	61	2.06	.749	2.00	.930
K32	61	2.14	.628	2.13	.921
K33	61	2.18	.763	2.21	.858

EK 5

DENEY SÜRECİNDEN GÖRÜNTÜLER

*Bilinç Koridorundan Geçerken*



*Doğaçlama Çalışmalardan*



*Dinleme Etkinliğindeki Rol alışmalarından*



*Torbadaki Hikâye Çalışmasından*



*Doğaçlama Çalışmalarından*



*Okuma Etkinliğindeki Bazı Rol Çalışmalarından*



*Dil Bilgisi Etkinliğindeki Rol Çalışmalarından*



*Hikâye Tamamlama ve Canlandırma Çalışmalarından*



*Konuşma Etkinliğinden*



*Dedektif Okurlar Etkinliğinden*



## ÖZ GEÇMİŞ

Sedat MADEN, 1983 yılının Ocak ayında Ordu'nun Fatsa ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Fatsa'da tamamladı. 2000-2004 yıllar arasında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gördü.

2004-2007 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda “*Ülker Köksal'ın Çocuk Oyunlarının Eğitim Boyutu Üzerine Bir İnceleme*” adlı tez çalışması ile yüksek lisans eğitimini tamamladı.

2004 yılında Erzurum il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okuluna Türkçe Öğretmeni olarak atandı. 2008 yılı Nisan ayında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başlamış ve Türkçe Eğitimi alanında Doktora eğitimini tamamlamak için Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak görevlendirilmiştir. Hâlen aynı kurumdaki görevini sürdürmektedir.

## ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Sedat MADEN
Doğum Yeri ve Tarihi	Fatsa / 10. 01. 1983
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	- Milli Eğitim Bakanlığı Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü Türkçe Öğretmeni 2004-2007 - Cumhuriyet Üniversitesi Arş. Gör. 2008- - Atatürk Üniversitesi (35. madde ile) Arş. Gör. 2008-
İletişim	
E-Posta Adresi	<a href="mailto:sedd52@gmail.com">sedd52@gmail.com</a> / <a href="mailto:smaden@atauni.edu.tr">smaden@atauni.edu.tr</a> / <a href="mailto:smaden@cumhuriyet.edu.tr">smaden@cumhuriyet.edu.tr</a>
Tarih	10 .06. 2010