



**TÜRKÇE DERSİNDE
YARATICI DRAMANIN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ**

EMİNE ÇÖKLÜ ÖZKAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
DRAMA ve EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Emine
Soyadı : ÇÖKLÜ ÖZKAN
Bölümü : Drama ve Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: TÜRKÇE DERSİNDE YARATICI DRAMANIN OKUDUĞUNU
ANLAMAYA ETKİSİ

İngilizce Adı: THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA ON READING
COMPREHENSION IN TURKISH COURSE

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Emine ÇÖKLÜ ÖZKAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine ÇÖKLÜ ÖZKAN tarafından hazırlanan “Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Gıyasettin AYTAŞ

Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Gökhan DUMAN

Okul Öncesi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Serdar ODACI

Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üy. Zeynep KURTULMUŞ

Okul Öncesi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ümmühan TOPÇU

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Anabilim Dalı, Başkent Ü.

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyadı:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Hayatımın anlamı

Öyküme

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecimin her aşamasında desteğini esirgemeyen, beni cesaretlendiren, bilgileri ile beni aydınlatan, her yıkıldığımda beni toparlayarak yeniden ayağa kalkmamı sağlayan, kendisiyle tanışmaktan ve çalışmaktan büyük onur duyduğum, samimiyetini benden esirgemeyen, danışmanım Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a sonsuz şükranlarımı sunarım. Yüksek lisansa kabul edilmemde büyük etkisi olduğunu düşündüğüm ve yüksek lisansım sürecinde dünyaya gelen ve çalışmalarımın her aşamasında benimle olan, benim en büyük şansım sevgili kızım Öykü'ye sonsuz teşekkürlerimi iletirim. Tez çalışmam boyunca beni büyük bir anlayışla karşılayan ve bilimsel bir bakış açısı kazanmama yardımcı olan değerli eşim Cengizhan ÖZKAN'a bana katkılarından dolayı minnettarım. İyi bir sınıf öğretmeni olmamı sağlayan, izlerini her adımda hissettiğim ve etkisi mesleğim boyunca sürececek ilkokul öğretmenim Hatice BAL' a özellikle teşekkür borç bilirim. Lisans dönemimde de kalıcı izler bırakan Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ ve Dr. Fatma TÜRKİYILMAZ, Prof. Dr. Sinan ERTEN, Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ hocalarıma emeklerinden dolayı şükranlarımı sunarım. Tez yazımında katkılarından dolayı yanımda olan sevgili arkadaşım Pınar YENİ PALABIYIK'a çok teşekkür ederim. Tez çalışmasının uygulamalarını yürüttüğüm Ankara ili Pursaklar ilçesindeki Saray İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan tüm öğrencilerime, uygulamalarımı yürütmemde kolaylıklar sağlayan müdürümüz Erkan ÖZBEK'e ve uygulama yaptığım sınıfların öğretmenlerine yardımları için teşekkür ederim. Son olarak maddi ve manevi her türlü desteklerini esirgemeyen, varlığını borç bildiğim değerli insanlara; başta annem Nuriye ÇÖKLÜ ve babam Sittik ÇÖKLÜ olmak üzere kardeşlerim Ömer ÇÖKLÜ ve Tunahan ÇÖKLÜ'ye, bugünlere gelmemde en büyük emeği olan halam Hayriye KÖYSÜREN'e sonsuz teşekkürler.

Ankara, Nisan, 2018

Emine ÇÖKLÜ ÖZKAN

TÜRKÇE DERSİNDE
YARATICI DRAMANIN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Emine ÇÖKLÜ ÖZKAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan, 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için araştırmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ili Pursaklar ilçesi Saray İlkokulunda 2016/2017 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde eğitim gören 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Sürecin başında sınıf mevcudu, sınıflardaki kız-erkek dengesi ve öğrencilerin sosyoekonomik durum benzerliği “Kişisel Bilgi Formu” aracılığı ile saptanmıştır. Özellikle sınıflara uygulanan ön test puanları göz önünde bulundurularak, sınıflardan birbirine en yakın özelliklere sahip olan 4/C sınıfı (29 öğrenci) deney grubu olarak, 4/K sınıfı (29 öğrenci) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan form ve materyaller, alt problemlere göre belirlenerek özelleştirilmiştir. “Kişisel Bilgi Formu” ndan alınan bilgilerden hareketle gerekli ön düzenlemelerin yapıldığı atölye planları deney grubunu oluşturan öğrencilerle, önceden belirlenen Türkçe dersi okuduğunu anlama kazanımlarına göre 16 saatlik bir drama atölye çalışması üzerine temellendirilmiş ve atölye süreci, görsel kayıt altına alınmıştır. Görsel kayıtlar hem araştırmacı hem de bir alan uzmanı tarafından “Okuduğunu Anlama Becerisi Gözlem Formuna” göre bağımsız biçimde değerlendirilmiştir. Kontrol grubuna ise aynı kazanımlara yönelik geleneksel yöntemle 16 saatlik Türkçe dersi araştırmacı tarafından işlenmiştir. Sekiz hafta sonunda deney ve kontrol grubu öğrencileriyle son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. “Kişisel Bilgi Formu” ile ön test-son test sonuçlarına yönelik verilerin ilk ve son analizlerinde SPSS 21. Programı, kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama temelli olarak hazırlanan atölye modelinin deney grubunda anlamlı derecede akademik başarı artışını sağladığı veriler aracılığıyla tespit edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi Türkçe dersinde

okuduğunu anlama becerisini geliştirme açısından yeni öğrenilecek konularda hızlı bir ilerleme, daha önceden öğrenilmiş konularda ise bir üst düzeye taşıma görevini etkili bir şekilde gerçekleştirmektedir. Ayrıca öğrenme sürecini somutlaştıran yaratıcı drama, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirirken, öğrencileri mutlu kılan eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmaktadır.



Anahtar Kelimeler: Drama, Okuduğunu Anlama, Türkçe Dersi, İlkokul

Sayfa Adedi: 211

Danışman: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA ON READING COMPREHENSION IN TURKISH COURSE

(M.S. Thesis)

Emine ÖKLÜ ÖZKAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCE

April, 2018

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of creative drama method in terms of the fourth grade primary school students' acquisition of reading comprehension skills to reach this aim, experimental method was used in the research. The research was conducted with 4th grade students who were registered in Saray Primary School in Pursaklar District of Ankara Province during the Spring Semester of 2016/2017 Education Year. At the beginning of the study, class size, gender balance at the classes and the similarity of students' socioeconomic status were determined by means of the "Personal Information Form". Pre-test scores applied to the classes were considered to select the test and control groups; therefore, 4/C (29 students) and 4/K (29 students) classes which had similar features to each other were selected as the test and control groups respectively. Forms and materials used for collecting data in the survey were customized according to sub-problems. The workshop plans were made via preliminary arrangements based on the data obtained from the "Personal Information Form". And the study was conducted with the test group students via 16-hour length drama workshop which organized according to the pre-determined learning outcomes of the reading comprehension skills of Turkish lesson. And the workshop procedure was visually recorded. The visual recordings were independently evaluated by both the researcher and the area specialist according to the "Reading Comprehension Ability Observation Form". As for the control group, the 16 hour Turkish

lesson was taught by the researcher using the traditional method for the same learning outcomes. At the end of eight weeks, post-test was conducted to the test and control group students. The SPSS 21 Program was used in the first and last analyzes of the data for the "Personal Information Form" and the pre-test-post-test results. As a result of the research, it was determined through the data that the workshop model based on creative drama provided academic achievement increase at a significant level in the test group. The creative drama method effectively accomplishes the task of carrying out a rapid progress in the newly learned topics in terms of improving the ability of understanding what is read in Turkish lessons, and carrying it to a higher level in previously learned subjects. In addition, while creative drama embodying the learning process develops the ability to understand what is taught in Turkish lesson, it offers an enjoyable learning environment where students are happy.



Key Words: Drama, Reading-Comprehension, Turkish Lesson, Primary School

Page Number: 211

Supervisor: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5.Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.6.Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Drama.....	7
2.1.1 Dramada Temel Kavramlar	10
2.1.1.1.Yaratıcılık.....	10
2.1.1.2.İletişim	12
2.1.1.3. Etkileşim	13

2.1.1.4.Eylem	13
2.1.1.5.Edim.....	13
2.2. Drama Sürecinin Öğeleri.....	13
2.2.1.Çalışma Mekânı (Çevre, Araç Ve Gereçler)	13
2.2.2.Oyun Grubu	14
2.2.3.Konu (Düşünce)	15
2.2.4.Drama Lideri.....	16
2.3. Yaratıcı Drama	18
2.4.Yaratıcı Dramanın Amaçları ve Özellikleri.....	19
2.5.Yaratıcı Dramanın Uygulama Basamakları	22
2.5.1. Isınma ve Rahatlama Çalışmaları.....	22
2.5.2. Oynama (Esas Çalışma)	23
2.5.3.Oluşumlar.....	24
2.5.4. Dramada Değerlendirme	24
2.6. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler.....	25
2.6.1. Doğaçlama	25
2.6.2. Rol Yapma/Rol Oynama	27
2.6.3. Liderin Role Girmesi.....	28
2.6.4. Geri Dönüş.....	28
2.6.5. Dramatizasyon	29
2.6.6. Sıcak Sandalye	29
2.6.7. Bilinç Koridoru	30
2.6.8. Donuk İmge	30
2.6.9. Dedikodu Halkası	31
2.6.10. Pantomim.....	31
2.6.11. Fotoğraf Karesi	32
2.6.12. Rol Kartları.....	32
2.6.13. Akışkan Heykeller	32
2.7. Dramada Öğrenme Türleri	33
2.7.1.Yaşantılara Dayalı Öğrenme	33
2.7.2. Hareket Yolu İle Öğrenme.....	33
2.7.3.Aktif Öğrenme	33
2.7.4.Etkileşim Yolu İle Öğrenme	33

2.7.5.Sosyal Öğrenme	34
2.7.6.Tartışma Yöntemi.....	34
2.7.7.Keşfederek Öğrenme	34
2.7.8.Duygusal Öğrenme	34
2.7.9. İşbirliği Kurarak Öğrenme.....	35
2.7.10.Kavramsal Öğrenme	35
2.8.İlköğretim Çağında Gelişim ve Drama	35
2.8.1.Psikolojik Gelişim ve Drama	36
2.8.2.Bilişsel Gelişim ve Drama	36
2.8.3.Sosyal Gelişim ve Drama	37
2.9. Eğitim Sürecinde Dramanın Programlanması.....	37
2.10. İlkokulda Yaratıcı Dramanın Öğretim Yöntemi Olarak Kullanımı	40
2.11 Türkçe Öğretimi ve Yaratıcı Drama	42
2.12. Okuduğunu Anlama.....	45
2.12.1. Anlama Süreçleri	46
2.12.1.1. Duyum ve Algı.....	47
2.12.1.1.1. Algısal Öğrenme Stilleri.....	48
2.12.2. Anlama.....	49
2.12.3. Türkçe Eğitimi Açısından Anlama	50
2.12.3.1. Okuma.....	50
2.12.3.2. Dinleme	54
2.12.3.3. Gözlem	57
2.12.4. Anlatma Süreçleri.....	57
2.12.4.1. Konuşma	58
2.12.4.2. Yazma.....	59
2.12.4.3. Beden Dili.....	61
2.13. İlgili Araştırmalar	62
2.13.1 Dramanın Eğitimle İlişkisine Dair Araştırmalar	62
2.13.2 Okuduğunu Anlama Becerisi İle İlgili Araştırmalar	65
2.13.3 Okuduğunu Anlama ve Drama İle İlgili Araştırmalar	70
BÖLÜM III	73
YÖNTEM.....	73

2.1.Araştırmanın Modeli	73
2.2.Evren ve Örneklem	73
2.3. Veri Toplama Araçları.....	73
2.4.Verilerin Toplanması	74
2.5.Verilerin Analizi	75
BÖLÜM IV	76
BULGULAR ve YORUM	76
4.1.Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Demografik Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	76
4.2.Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	89
4.3.Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	90
4.4.Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar	91
4.5.Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubunun Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar	94
4.6.Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar	97
4.7.Drama Yöntemi Kullanılarak Gerçekleştirilen Okuduğunu Anlama Öğretimine İlişkin Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	100
BÖLÜM V	104
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	104
5.1. Sonuçlar.....	104
5.2. Öneriler	106
KAYNAKLAR.....	107
EKLER	115
EK 1: Kişisel Bilgi Formu.....	115
EK 2: Ön Test – Son Test	117

EK 3: Araştırmacı Günlüğü	125
EK 4: Model nerisine Yönelik Atölye Planları	132
EK 5: Atölye Süreci Gözlemleri	193
EK 6: Araştırmacı İzin Belgesi	201
EK 7: Okuduğunu anlama Becerisi Kazanım Dağılım Tablosu	202
Ek 8 :Gözlem Formları	203



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyet Durumları</i>	76
Tablo 2. <i>Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun Doğum Yılları</i>	77
Tablo 3. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Başarı Durumları</i>	78
Tablo 4. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Doğum Yıllarına Göre Başarı Durumları</i>	78
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kiminle Birlikte Yaşadığı</i>	79
Tablo 6. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Kiminle Yaşadıklarına Göre Başarı Durumları</i>	79
Tablo 7. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumu</i>	80
Tablo 8. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitimlerine Göre Başarı Durumları</i>	81
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumu</i>	82
Tablo 10. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitimlerine Göre Başarı Durumları</i>	83
Tablo 11. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Meslek Durumu</i>	84
Tablo 12. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Anne Mesleklerine Göre Başarı Durumları</i>	84
Tablo 13. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Meslek Durumu</i>	85
Tablo 14. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Mesleklerine Göre Başarı Durumları</i>	86
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Önceden Drama Eğitimi Alma Durumları</i>	86
Tablo 16. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Daha Önceden Drama Eğitimi Almalarına Göre Başarı Durumları</i>	87
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamayı Yöntemleri</i>	87
Tablo 18. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamayı Belirleme Tekniklerine Göre Başarı Durumları</i>	88
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması</i>	89
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı</i>	89

Tablo 21. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması</i>	90
Tablo 22. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı</i>	91
Tablo 23. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması</i>	91
Tablo 24. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı</i>	92
Tablo 25. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Kazanımlar Dâhilinde İncelenmesi</i>	93
Tablo 26. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması</i>	94
Tablo 27. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı</i>	94
Tablo 28. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Kazanımlar Dâhilinde İncelenmesi</i>	96
Tablo 29. <i>Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması</i>	97
Tablo 30. <i>Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı</i>	97
Tablo 31. <i>Deney Grubu Öğrencilerin Ön test Son test Sonuçlarının Kazanımlar Dâhilinde İncelenmesi</i>	99

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	Aktaran
bk.	Bakınız
Çev.	Çeviren
vd.	Ve diğerleri
Edt.	Editör
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
N	Katılım Sayısı
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
PISA	The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
s.	Sayfa
ss	Standart sapma
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak problem durumu anlatılmıştır. Bu problem durumuna bağlı olarak amaçlar belirlenmiştir. Problemin hangi açıdan önemli olduğuna değinilmiştir. Çalışmanın sayıltıları ve sınırlılıkları belirlenerek anahtar kelimeler tanımlanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Hızla gelişen dünyamızda drama, eğitimde ve sosyal hayatımızda ihtiyaç duyulan bir unsur haline gelmiştir. Bireyler çocuklarını küçük yaşlarda drama kurslarına göndermekte, kreş ve anasınıfına gönderecekleri zaman drama dersinin olup olmamasına dikkat etmektedirler. Okullarda ise drama ile verilen eğitimlerde öğrencilerin daha özgün, kendine güvenen bireyler olarak geliştiğini gören eğitimciler; eğitim fakültelerinin yükseköğretim programlarına dramanın ders olarak koyulmasını sağlamıştır. Somut olayları daha rahat anlayabilen ilkokul çağı öğrencileri için somut anlatıma uygun olan drama çalışmaları anlamada etkili bir yol olarak kullanılmaya başlanmıştır. İlkokul öğrencileri için okuduğunu anlama eğitimi çok önemlidir. Okuduğunu anlama becerilerinin drama yöntemi ile ne derecede geliştirildiğinin araştırılması Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacaktır.

Drama, tarihin en eski dönemlerden bu tarafa var olduğu kabul edilen bir anlatma biçimi, kendini ifade etme şekli olarak kullanılagelmiştir. Kaynaklarda drama genellikle birbirinden farklı biçimlerde algılanmakta ve tanımlanmaktadır (Arıkan, 2007; Önder, 2012; San, 1990; Aytaş, 2008; Önder, 2010; Gönen & Uyar Dalkılıç, 2002). Bu tanımlardan en yaygını; San (1990)'a göre drama, yapmak, etmek, eylemek anlamına gelen

Yunanca “Dran” sözcüğünden ortaya çıkan, sahnede oynanmak için yazılan oyun ve tiyatro yazını ya da acıklı üzüntülü olayları kimi zaman güldürücü öğeleri de katarak sunan sanat faaliyetidir.

Aytaş (2008) çalışmasında dramayı, özgür grup üyelerinin serbest kurallar ile birbirlerine ısınıp oynama isteğinin olduğu, bireysel yeteneklerin ön plana çıktığı durumlar olarak tanımlamıştır. Dramanın öğretim tekniği olarak kullanıldığı derslerde öğrencilerin içindeki yaratıcılık kıvılcımı aktif tutulmalıdır. Öğrenme, bu kıvılcım alev alıp grup motive olduğu zaman başlar. Gruptaki diğer üyelerin çalışmadan pay almaları, bireyin çalışmasını dâhil olduğu gruba mal etmesiyle sağlanır (s.11-14).

Sürekli değişen dünyada ezberci beyinler yerine; yaratıcı, sorunlarını kendi çözebilen, bağımsız düşünebilen, kendine güvenen bireyler yetiştirmek önem kazanmıştır. Eğitimde drama tekniği, İngiltere’de Peter Slade, Brain Way, Dorothy Heatchcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmacıların en büyük hedefleri eğitim alanında öğrenciyi konunun içine çekmektir. Eğitici drama, öğrencinin yaratıcılığını geliştirirken psikolojik olarak bilinçlenmesine de katkıda bulunmaktadır (Önder, 2010).

Aytaş (2016)’a göre, insanlar doğdukları andan başlayarak çevrelerini gözlemleyerek anlamaktadır. Bu yüzden gözlem insanlar için önemli bir araçtır. Anlamaya yönelik metinlerin bir bölümü okuma yoluna göre düzenlenmiştir. Okuma yolu ile anlama, gözlem yolu ile anlama kadar etkileyici değildir (s.18-19).

Drama çocuktaki gizli enerjiyi kullanması için uygun yöntemleri bulmaktır. Çocuktaki gizli enerji drama ile serbest kalır. Drama sayesinde insan kendini ve duygularını daha iyi tanır ve böylelikle davranışlarını kontrol edebilir. Doğaçlama ise anında yaratmak olarak tanımlanabilir. İnsanın eli yandığında refleks olarak elini çekip: “Kömür gibi oldum!” demesi bir doğaçlamadır (Gönen & Uyar Dalkılıç, 2002).

Birden fazla duyuyu harekete geçiren yaratıcı drama, öğretim yöntemleri arasında en etkili olan yöntemlerden birisidir. Anlama ve anlatmayı etkin hale getirmek için yaratıcı dramaya başvurmak faydalı olmaktadır. Türkçe dersinde öğrencilere; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri kazandırılmaktadır. Böylece öğrencilerin bir durumu özgürce anlatma becerilerinin geliştirilmesi sağlanır. Yaratıcı drama; gözlem yapma bu gözlemlerden sonuç çıkarma yeteneklerini bir üst seviyeye taşır. Geleneksel eğitim tekniklerinde öğretmen sürekli aktif iken, öğrenciler pasiftir. Bu durum öğrencilerde dikkat dağınıklığı oluşturur ve öğrenmeden uzaklaşırlar. Oysa öğrenciler bilgileri birinci elden

aldıklarında bilgileri daha iyi özümserler. Bunun en iyi yöntemi de yaparak yaşayarak öğrenmektir (Aytaş, 2008, s.15-17).

Yaratıcı drama, eğitimin birçok alanında etkin olarak kullanılmaktadır. Türkçe derslerindeki metin çalışmalarında yaratıcı drama kullanmak çocukların derse aktif katılımını sağlamaktadır. Türkçe dersinde okuma, konuşma, dinleme ve görsel okuma temel becerilerdir. Literatür tarandığında okumanın farklı tanımları olduğu görülmektedir (Kavcar vd., 1995; Aytaş, 2005; Aktaş ve Gündüz, 2005; Yalçın, 2006; Güneş, 2007; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010; Akyol, 2011; Özbay, 2016). Aytaş (2005) çalışmasında “Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir” olarak belirtmiştir (s.462).

Okuduğunu anlama; anlama, anlama süreçleri ve anlatma süreçleri olarak üç bölümde incelenebilir. İnsanlar doğdukları andan itibaren çevrelerindeki düzeni anlamak isterler. Anne karnından itibaren başlayana dinleme becerisi ile etrafını gözlemleyerek edindiği görme becerisi birer anlama aracıdır. Çevresini görerek anlamlandıran kişi, dinleyerek gözlemlediği olayı, durumu kişi ve nesneleri isimlendirmektedir (Özcan, 2013, s.2).

Anlamanın en önemli faktörlerinden biri okumadır. Okuma eğitimi diğer dil becerilerini içinde barındırdığı için, çok önemsenmekte ve bu alanda çalışmalar çok fazla yapılmaktadır. Okuma eğitiminde uygulanacak yöntemler işimizi kolaylaştırmış gibi görünse de bu yöntemler yeterli olmamaktadır (Aytaş, 2005).

Birey okuduklarını ve dinlediklerini anladıktan sonra anlatma ihtiyacı duymaktadır. Türkçe öğretiminde anlama ve anlatma becerileri birbirini etkilemektedir. İnsanların “neyi, niçin, nasıl” anlatacaklarını bilememesinin en büyük nedeni eğitimde algı kavramına gereken önemin verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Özcan (2013) çalışmasında Türkçe öğretiminin temelinde yer alan anlama ve anlatma yetilerinin gerçekleştirilebilmesi için duyum ve algı süreçlerinin eksiksiz bir şekilde doğru olarak yaşanmasını savunmaktadır. Kişi bu süreçleri doğru, sağlıklı bir şekilde yaşayamaz ise o kişinin anlama ve anlatma yetilerinde eksiklikler görülmektedir (s.3).

Günümüzde ilkokul öğrencilerinin derslerde okuduğunu anlama becerisini kazanmakta zorlandıkları görülmektedir. Öğrenciler ilk okuma-yazma yıllarından diğer sınıflara kadar ve Türkçe dersinden diğer derslere okuduğunu anlama problemiyle karşılaşmaktadır. Türkçe dersinde kullanılan yöntemlerin ne kadar amacına ulaştığı tartışma konusudur. PISA 2017 Ulusal Raporu (2017, s.22-28) incelendiğinde okuma becerileri alanında

Türkiye ortalaması 428 puan, tüm ülkelerin ortalaması 460 puan iken bizim de dâhil olduğumuz OECD ülkeleri ortalaması ise 493 puandır. Türkiye'nin PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanları yıllara göre incelendiğinde 2009 yılında 464, 2012 yılında 475 ve 2015 yılında 428 puandır. Bu verilerden yola çıkarak Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve anlatma becerilerinin istenilen düzeye ulaşmadığı düşünülmektedir.

Buraya kadar gelinen noktada okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasında geleneksel yöntemlerin eksik kaldığı gözlemlenmiştir. Drama yönteminin ise çocukların gelişimine etkisi birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırmalardan bazıları Türkçe dersi ile dramanın ilişkilerine değinmişlerdir. Ancak bu araştırmalarda Türkçe dersinde temel beceri olarak düşünülen okuduğunu anlama konusu özel olarak bilimsel araştırmaların odak noktası haline gelmemiştir. Özellikle okuduğunu anlama ve kavrama yeteneklerinin beceri olarak kazanıldığı ilkököl yıllarında bu etkinliğin ne kadar anlamlı olduğunun derinlemesine araştırılması gereken bir durum olarak ortada durmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkököl Türkçe dersinde dramanın okuduğunu anlamaya etkisini araştırmaktır. Bu amaca yönelik cevaplar bulmak için aşağıdaki alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun demografik değişkenlere göre başarılarında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test puanları ne düzeydedir?
3. Drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları ne düzeydedir?
4. Drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
5. Geleneksel yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
6. Drama yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

7. Drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen okuduğunu anlama öğretimine ilişkin sınıf içi etkinlikler nasıl düzenlenmelidir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Drama yönteminin ilkökul düzeyinde Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve akademik başarıyı ne derece etkilediğini ortaya koyması okuma-yazma öğretimi yapan ilkökul öğretmenlerinin işine yaramaktadır. Öğretmenlerin ders öğretimi yaparken kullanacakları yöntemi seçmelerine yardımcı olacaktır.

Araştırma kılavuz kitapları açısından önemlidir. Çünkü mevcut kılavuz kitapları geliştirilirken okuma öğretimi alanında daha verimli olmak için yapılacak planlamalara çözüm önerileri sunabilir.

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde okuma öğretimi yapacak olan adaylara seçecekleri yöntemin ne derece etkili olacağını anlamaları ve planlanmış örneklerden yararlanabilmeleri yönünden faydalı olacaktır.

Ayrıca araştırma sonuçlarının yeni araştırmalara kaynak oluşturabileceği ve akademik anlamda yapılacak çalışmalara örnek teşkil edebileceği düşünceleri araştırmayı önemli hale getirmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2016-2017 öğretim yılı, Ankara ili Pursaklar ilçesi Saray İlkokulunun 4/C ve 4/K sınıflarındaki öğrenciler ile,
2. Türkçe dersinin “Okuduğunu Anlama” kazanımları ile
3. Drama yönteminin bir öğretim yöntemi olarak ele alınması ile,
4. Araştırma deney ve kontrol gruplarının tüm eşitlenebilir özelliği ile sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

1. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerinin denk olduğu varsayılmıştır.
2. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

Anlama: Aktarılmak istenen bilgi, duygu, düşünceleri olduğu gibi bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta bırakmadan bütün boyutları ile kavramak demektir.

Okuma: Okuma, gözlerin ve beş organın çeşitli hareketlerinden ve zihnin manayı kavrama gayretinden meydana gelen karmaşık bir faaliyettir.

Drama: Toplum hayatı içerisinde ortaya çıkabilecek herhangi bir durumu, öğrencilerin oyuncu olarak katıldıkları bir ortamda sahnelemek ve dersin hedef becerilerine bu sahneler yardımıyla ulaşma faaliyetleridir.

Okuduğunu anlama: Sesli ya da sessiz okuduğu metinle ilgili sorulardan doğru olarak cevaplandığı soruların sayısıdır.

Yaratıcı drama: Doğaçlama, rol oynama 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 bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2006).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Drama

Drama kavramı ile ilgili olarak birbirinden farklı tanımlar yapılmakta, bu kavramın tarihsel süreç içinde çeşitli değişimler gösterdiği bilinmektedir. Temelde yapmak eyleminden ortaya çıkan drama, bir kavrama dönüştüğünde, yaparak ve yaşayarak öğrenme süreci olarak karşılık bulmaktadır. Kelime her ne kadar Yunancadan dilimize girmiş olsa da günümüzde temel anlamından uzaklaşarak özel bir anlam ve alanın karşılığı olmuştur. Bilim adamları dramanın kökeninden yola çıkarak yapmak, etmek, eylemek veya yaparak ederek öğrenme sunma karşılığını verseler de bu her zaman geçerli bir karşılık olarak kabul edilmemiştir. Dramayı genel olarak tanımlamak gerekirse, her türlü olay ve olguların başlangıç ve sonuçları arasındaki sürecin tamamında ortaya çıkan bir durumdur.

Dorothy Heathcote, dramanın bir tutku olduğunu ve bu tutkunun bir sınırı olmadığını savunmaktadır. Ona göre drama, öykülerin tekrar anlatılması değil kişilerin karşı karşıya geldiği durumlardır. Bireyi değiştiren bu durumlarda kişiler kendilerine karşı çıkan olgularla baş edebilmeyi öğrenir. Heathcote dramayı lider ve katılımcıların önemli konu, olay ve ilişkileri keşfetmesini sağlayan bir öğrenme aracı olarak görmüştür (Taylor'dan aktaran Uşaklı, 2007, s.12).

Nutku (2001)'ya göre ise dram kelimesi antik tiyatronun gelişmesinden başlayıp günümüze kadar anlam değişikliğine uğramıştır. Günümüzde drama, rastgele kişilerin rastgele bir şeyler yapmasından çok, belirli kişilerin anlamı olan bir şey yapmasıdır (s.27).

Adıgüzel (2015, s.3)'e göre drama içinde eylem bulunduran bütün etkinliklerdir. Bu etkinliklerin içinde; kişiler arasındaki farklı ilişki şekilleri, bireylerin farklı nesnelerle iletişimi veya tepkiye dayalı durumlardaki eylemler bulunmaktadır. Çeşitli problemleri ve

gerilimleri içinde bulunduran bu durumlar bir dramatik an veya dramatik bir durum oluştururlar. Vural & Somers (2012 s.2) ise dramayı belirli kişilerin katılanlara anlamı olan bir şey yapması olarak tanımlamaktadır. Uşaklı (2011, s.3.) dramının iki temel ögesinin olduğunu vurgulamaktadır. Bunlardan birisi insan diğeri de eylemdir. Yani drama eylem içindeki insanı anlatmaktadır. Yıldız'dan aktaran Vural & Somers (2012, s.2)'a göre dramının en temel özelliği, yapıtının kurmaca olmasıdır. Günlük yaşamımızdaki olaylar gerçek oldukları için dramdan ayrılırlar.

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

Bilim insanları dramayı tek kavramla açıklamak yerine çeşitli terimleri kullanmışlardır. Önder (2012); psikodrama, yaratıcı drama, eğitici drama terimleriyle açıklarken; Uşaklı (2011) psikodrama, sosyodrama ve yaratıcı drama terimlerini kullanmıştır.

Psikodrama; yetişkinlere yönelik psikolojik tedavi yöntemlerinde kullanılır. Psikodrama kişilerin sorunlarını, yaratıcılıklarını kullanarak çözmelerini sağlar. Bunun için de kişinin yaratıcılığının uyarılması gerekmektedir. Bireyin yaratıcılığını kullanabilmesinin en iyi yolu da spontanlığı arttıran etkinliklerdir. Yaratıcı drama; çocuklarda yaratıcılığı geliştirmek için yapılan etkinliklerde kullanılır. Yaratıcı dramada bir lider ve sürece aktif katılan bir grup vardır. Yaratıcı drama her yaş grubu için uygundur ve dinamik bir süreç hâkimdir. Esas hedefi ise kişiliği geliştirip, kişilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Yaratıcı drama ile bireylerin dil ve iletişim becerileri, problem çözme yetenekleri gelişip, olumlu benlik kavramı, sosyal farkındalık, empati, değer ve tutum aydınlatılması sağlanmaktadır. Eğitici drama ise çocuğun her konuda eğitimi için kullanılan diğer iki terimi de içinde bulunduran bir yapıdadır. Eğitici drama çocuğun psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesinde yaratıcılığı özel bir beceri olarak kazanmasını sağlar. Sosyodramanın merkezinde ise oyun vardır. Çocuklar oynadıkları oyundaki kişilerin düşüncelerinin kendi düşünceleri olmadığını farkındadırlar. (Önder, 2012, s.3-4; Uşaklı, 2011 s.6-7).

Önder (2004) çalışmasında dramının yararlarını: Sosyal ortamda iletişim kurmak, vücudunu istediği gibi kullanabilmek, kendine güvenmek, yaratıcı, üretken ve paylaşımcı olmak, empati kurmak, sezgileri kuvvetlendirmek, etrafa, insana, hayvana karşı duyarlı

olmak sebep-sonuç ilişkisi kurmak, barışçıl ve demokratik olmak olarak açıklamaktadır (s.39).

Levent, dramanın bir disiplin olduğu görüşündedir. Bu disiplinde bir konuyu yazı ile ifade etmek yerine rol oynama tekniği ile hayata geçirmenin olanaklı olduğunu söylemiştir. Dramayı bilen bir insan iç dünyasındaki çatışmaları, huzursuzlukları ve yanlışlıkları fark edebilir. Rol yapan bireyler empati yaparak karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncesini daha iyi anlayabilir. Rol yaparken olayları ve durumları daha gerçekçi görebilme şansı yakalar. Levent'e göre "Drama, bir insanın kendi kendisi ile ve başkaları ile olan ilişkilerin tümüdür" (Adıgüzel, 2010, s.17).

San (1990) dramatik an tanımını ayrıntılı bir şekilde, insanın insanla girdiği her türlü dolaysız, doğrudan ilişki, etki tepki alışverişi, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşim olarak ifade etmiştir (San, 1990, s.573). Dramanın tarihçesi incelendiğinde, Aral vd. (2003) çalışmasında ilk olarak Fransa'da dramanın eğitimde kullanılmasına öncülük eden J.J. Rousseau olduğunu belirtmişlerdir. Rousseau dramayı açık hava festivallerinde kullanmıştır. Drama oyunlarında gerçek duyguların öne sürülmesi gerektiğini savunmuştur. İzleyicilerin duygularını hissetmeleri, kendi kendilerini eğlendirmeleri önemlidir. 1870'lerde "Çocuk Merkezli Eğitim" kavramı yaygınlaşmıştır.

Çocuklarda drama ise İngiltere ve Amerika'da başlayarak gelişmiştir. Peter Slade 1920'lerde çocuk grupları ile drama çalışmalarına başlamış. 1954'te kendine ait bir drama yöntemi geliştirmiştir. Slade oyunun doğallık boyutunu ele alarak kendiliğindenlik kavramını kullanmıştır. Peter Slade'in öğrencisi Brain Way İkinci Dünya Savaşı'nda sıkıntılar yaşayan çocuklara drama ile yardım etmiştir. Way'e göre drama seyirciler için değil çocuğun kendini geliştirmesi için yapılır. 1921 yılında John Dewey çocuk merkezli eğitimden bahsetmiştir (Önder, 2012, s.8-10).

Türk drama tarihine bakıldığında eğitimde tiyatro düşüncesine yer veren bazı kişilere değinmek gerekir. Baltacıoğlu, "Toplu Tedris" kitabında özel bir drama öğretmeninden söz etmektedir. Karamürselli Muammer Targaç' ın öğrencileri ile okulda tiyatro yaptığı bilinmektedir. Yine Baltacıoğlu'nun "Mektep Temsillerinin Usulü Tedrisi" başlıklı yazısında "Hiçbir kelime, bir manayı bir yüz eller ya da gövde kadar etkili ve tam anlatamaz." şeklinde ifade etmiştir. Bu yazıda mimik ve jestlerden, yüz anlatımından, beden dilinden söz edilmektedir. Ülkemizde drama tarihi incelendiğinde ise öncelikle 1950'de yayınlanan Selahattin Çoruh'un "Okulda Dramatizasyon" ve 1960'ta yayınlanan

Emin Özdemir'in " Dramatizasyon Uygulamaları" kitapları ile ilk olarak karşılaşılmaktadır. Tamer Levent amatör tiyatrocularla 1980 yıllarında doğaçlama çalışmalarına başlamıştır. Eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının başlangıcını 1982'de San ve yetmiş öğrencisinin yaptığı çalışmalar oluşturmuştur. Yurtdışından getirilen kitaplarla yapılan uygulamaların yanında, kuramsal bilgileri öğrenerek aktarmışlardır. Yıllar içinde drama etkinlikleri ve dersleri hızla yayılmaya başladı. Zamanla drama dersi öğretmen okulları ve eğitim fakültelerine zorunlu bir ders olarak konulmaya başlanmıştır (San, 1990, s.19-28).

Drama uygulamaları demokratik, çoklu ilişkileri bir arada yürütebilen, bağımsız düşünmeyi sağlayan, hoşgörülü ve yaratıcı bireyler yetiştirmeye yöneliktir. Drama; imgelemi geliştirme aracı, özgür düşünce şansı, grubun kendi düşüncelerini bağımsız bir şekilde ifade edebilmesi, işbirliği için imkân, sosyal farkındalık oluşturma, heyecanın iyi bir şekilde yönetilmesi, güzel konuşma alışkanlığı, zengin edebiyat ürünlerini tanıma işlevlerini gerçekleştirebilir (Sungur, 2001, s.82-83).

2.1.1 Dramada Temel Kavramlar

2.1.1.1.Yaratıcılık

Üstündağ (2012, s.5)'a göre yaratıcılık, işte buldum dedirtmenin yanında; tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vd. ortaya koymayı göze almaktır. Adıgüzel (2015) çalışmasında ise yaratıcılığı akıl yürütme, buluş yapma, sorun çözme karşılığı olarak vurgulamıştır. Öğrencilerin oynadığı, tecrübe edindiği her yerde ortaya çıkabilen yaratıcılık sadece okulla sınırlı değildir. Çocuğun bir yatak örtüsünü masanın üzerine örtüp mağara demesi bir yaratıcılık göstergesidir (s.11).

Güleryüz (2003, s.44) yaptığı çalışmasında yaratıcılığı; kişinin öğrenme yaşantıları ile öğrendiklerini, yeni öğrendiği bir konuyla yeni ve farklı şekillerde ilgi kurup karşılaştığı bir problemi çözebilmesi, ortaya yeni, özgün bir ürün koyabilmesi etkinliği olarak tanımlamaktadır. Aral vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada, eskiden beri olağanüstü varlıklara yönelik kullanılan yaratıcılık kavramı; toplumun ve insanın gelişmesinde önemli bir yeri olan, her kişide her insanda bulunan bir yetenek, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara giden süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi olarak belirtilmiştir (s.38).

Üstündağ (2012) yaratıcılığın öğelerini; bilgi birikimi, iletişim becerileri, analiz, özen göstermek, geliştirmek, akıcılık, esneklik, özgünlük olarak belirtmiştir. Bilgi birikimi; kişinin bir alanda düşünmesini sağlayıp yeni düşünceler üretecek bilgisinin olmasıdır. Birey sadece diğerlerinin önceden savunduğu bilgi ve becerilere göre yaratıcı olabilir. İletişim becerileri; bireyin fikirlerini açık, doğru, net, güzel şekilde, çevresindeki insanlara sözlü, yazılı, görüntülü veya bedensel olarak ifade etmesidir. Analiz; bir bütünü parçalarını öğrenip açıklamak için parçalara ayırmaktır. Özen göstermek; bireyin yaptığı işin temizliğine ve güzelliğine dikkat ederek en düzenlisini en iyisini ve en sağlamını yapmaya çalışmasıdır. Geliştirmek; bir şeyi öncesinden daha iyi hale gelecek şekilde değiştirip, düzeltip, genişletmektir. Akıcılık; bireyin çalışma ve üretim yaparken çok fazla fikir belirtmesidir. Esneklik; alışılmış olan şeyleri bırakarak alışılmayana bulmaktır. Olaylara farklı açılardan bakıp farklı fikirler üretebilmektir. Özgünlük; yeni ve teknik özellik taşıyan fikirler üretip, buluş yapmak bir ürün bulmak paha biçilmeyen eserler bulmaktır (s.32-33).

21. yüzyılda bilgiye ulaşmak kolaylaştıkça, bilgiyi etkili ve başarılı kullanan kişiler yetiştirmek daha önemli hale gelmiştir. Bunun için bireylerin buluş yapma becerilerinin geliştirilmesi, yaratıcı unsurların sürekli geliştirilmesi ve eğitilmesi ile mümkündür (Yalçın ve Aytaş, 2002, s.23).

Aral vd. (2003) çalışmasında yaratıcılığın sadece çok zeki ve çok yeteneklilere özgü olmadığı, kişinin belli bir düzeyde zekâ ve yeteneği olmasının yeterli olduğu görüşündedirler. Bir dönem yaratıcılığın çok az insanda ve erişilemeyen bir özellik olarak görünse de şimdilerde yeterli olanaklar sağlandığı zaman yaratıcılığın ortaya çıkıp geliştirilebileceği kabul görmektedir (s.38).

Adıgüzel (2015)'e göre yaratıcılık gerektiğinde kurallara karşı gelerek, denenmiş şeylere kuşku duyup, merak edip, denemektir. Yaratıcılık değişik kalıplara girip, farklı yollara gitme, alışılmışlıktan kurtulma ve üretici düşünce sistemi kurup, boşlukları, rahatsız edici eksiklikler hakkında fikirler üretme, bu fikirleri deneme gerekirse değiştirme özelliklerini içerir. Yaratıcı insan esnek, özgün, duyarlı bir yapıya sahip olmalıdır (s.11).

Yaratıcı drama kişilerin zihinsel, duygusal ve becerilere yönelik evrelerini kaplayıp onları daha değişik donanımlar edindirmektedir. Drama yaratıcılık üzerinde bir kumaşa kendiliğinden oluşan bir düğüm kadar kıymetlidir (Üstündağ, 2012, s.118).

Hem düşünsel hem de duygusal yaşamı ifade eden yaratıcılık bilinçli ve bilinçsiz bir çaba gerektirir. Yaratıcılık insana özgüdür ve doğuştan gelir. Yaratıcı drama kişilerin kendilerini

tanyarak yaratıcı yönlerini geliştirmelerini sağlar. Yaratıcılıkta da önemli olan süreçtir. Süreç içinde araştırmayı, aramayı, sorgulamayı, merak etmeyi ve keşfetmeyi içselleştiren bireyler olmalıdır (Adıgüzel, 2015, s.12)

Uysal (2014) tarafından yapılan araştırmada İlköğretim Programı'nda bulunan yaratıcılık algısı kanun maddesiyle bütünleşik biçimde ele alınmaktadır. İlköğretim Programı'nda temel beceriler içerisinde yer alan “Yaratıcı Düşünme” başlığı, “yaratıcı yazma, yaratıcı konuşma, yaratıcı dinleme/izleme” tekniklerini, öğrenme alanlarına yönelik önerilen teknikler arasında yer almasını desteklemektedir. Yaratıcılık, mevcut durumlardan hareket ederek bağlama sahip bir bütün oluşturma becerisi olarak tanımlanmaktadır (s.34).

2.1.1.2.İletişim

Yalçın ve Aytas (2002) çalışmasında iletişimi; yaratıcı dramayı belirleyen en önemli beceri olarak tanımlarken Üstündağ (2010) tarafından iletişim; fikir, bilgi, duygu, beceri ve tutumların paylaşılarak kişide davranış değişikliği oluşturmak olarak açıklamaktadır. Sözlü iletişim konuşma, dinleme, okuma, yazma şeklinde ifade edilir, sözsüz iletişim ise; beden dili, göz teması, dokunma ve giyim kuşam şeklinde belirtilir (s15).

Adıgüzel (2015, s.13) çalışmasında ise iletişimi; en az iki kişi arasındaki karşılıklı ilişkiler devinışsel duyuşsal, bilişsel davranışları kapsadığı gibi aynı zamanda duygu, fikir veya bilgilerin her türlü yolla diğer insanlara aktarılması olarak tanımlamaktadır. Öğretme ve öğrenme süreçlerindeki bütün çalışmalar bir iletişim uygulamasıdır. Buradaki amaç davranış değişikliği oluşturacak düşünce, bilgi, tutum haber, duygu ve becerileri paylaşmaktır. Öğrenme ile iç içe olan iletişim, aynı zamanda insanlar üzerinde bir etki süreci oluşturur Aral vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada iletişimin her toplumda, her zaman olan anlamlı, kişiden kişiye ve sınıftan sınıfa değişen alışveriş olduğunu belirtmişlerdir. Toplumlarda iletişim, sistemlerinin hepsini anlamada etkili olan dildir. Bu yüzden iletişimde kullanılan semboller ortak olmalıdır (s.61).

İletişimin öğeleri; kaynak, ileti kanal, alıcı, geri bildirim ve ortam olarak belirtilmektedir. Kaynak; iletişimin başlangıç noktasıdır. Kaynak paylaşmak istediği duygu düşünce ve tasarımı belirli sembolleri kullanarak ileti oluşturur. Sonra bu iletiyi çeşitli kanal veya kanallarla alıcıya iletir. Alıcı gelen iletiyi duyu organları ile alınıp duyuşsal sinirler yardımıyla beyne ulaştırır ve burada çeşitli izler bırakır. Bu izler de geçmiş yaşantılarla ilgili bir yorum oluşturur. Alıcı bu yorumlara bakarak kendisine gelen iletiyi anlayıp

anlamadığına dair tepki verir bu dönütler ters istikamette bir yol izleyerek kaynağa geri gelir ve iletişim tamamlanır. Yaratıcı dramadaki bütün canlandırmalar, çocuklardaki duygu ve düşüncelerin paylaşmasına yöneliktir. Zaman zaman yaşanan çatışmalar ve çözülecek problemler de iletişimi devam etmesini sağlar. Yaratıcı drama uygulamalarının özünde birlikte üretme ve paylaşma isteği yer almaktadır (Adıgüzel, 2015, s.13).

2.1.1.3. Etkileşim

Aytaş (2008, s.23)'a göre bireylerin kendini ve çevresini tanınması, fark etmesi, gözlem yapıp bir gruba uyum sağlanması etkileşim ile olur. Aral vd. (2003) çalışmasında etkileşimi; iletişim sürecinde alıcı tarafından mesajı yorumlayıp tepkide bulunması olarak açıklamaktadır (s.63).

2.1.1.4.Eylem

Birbiri ardından film şeridi gibi geçen edimler eylemi oluşturur (Aral vd., 2003, s.55). Günlük yaşamda çalışma, oynama, konuşma, acı çekme gibi birçok eylemde bulunan insanlar bir canlandırma yaparken zorlanıp doğallıktan uzaklaşırlar ve davranışlarını bir denetim altında tutmaya çalışır (Arıkan, 2007, s.90).

2.1.1.5.Edim

Karadağ ve Çalışkan (2008) edim tanımını kişinin bir iş ile karşı karşıya kaldığı zaman yapabildikleri, amaçlı, bilinçli, kullanışlı ve bitmemiş eylemler olarak yaparken Aral vd., (2003) çalışmasında edimi, performans eylemlerinin bitmiş hali, eylemlerin bilinçli kullanılması, bireyin bir iş karşısında yapabildiklerini gerçekleştirip etkinleştirebilmesi şeklinde açıklamaktadır (s.56).

2.2. Drama Sürecinin Öğeleri

2.2.1.Çalışma Mekânı (Çevre, Araç ve Gereçler)

Yaratıcı drama dersi için etkinliklere uygun, özel bir sınıf oluşturulması gerekmektedir. Katılımcıların rahatça hareket edebileceği, zaman zaman el ele tutuşup daire biçiminde şekil oluşturabileceği genişlikte olmalıdır. Oturmak için veya yeri geldiğinde aksesuar olarak kullanmak için nesneler bulundurulabilir. Katılımcıların zamanla yatacakları,

emekleyecekleri ve oturacakları bir yer olduğu için sık sık tozdan arındırılmalıdır. Etkinlikler gürültülü olabileceği için diğer sınıfların rahatsız olmaması açısından izolasyonunun çok iyi olması gerekir (Yalçın ve Aytaş, 2002 s,26).

Önder (2003) çalışmasında araç gereç kullanımında, aksesuarlar olabildiğince az kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Tiyatrodaki gibi kostüme gerek yoktur. Öğrencinin kendini geliştirmesi, sembolleştirmesi ve taklit edebilmesi önemlidir. Örneğin araba rolünü canlandıracak olan öğrenci bir tabağı kullanabilir, bir çubuğu direksiyon gibi çevirebilir ya da elinde hiçbir şey yokken elleriyle direksiyon çevirme hareketi yapabilir, bu olay onun soyut zekâsının geliştiğini gösterir.

Drama çalışmaları için mekân, çok büyük olmayan ama çocuklara yetecek bir çevre olmalıdır. Bilhassa ısınma ve rahatlama çalışmalarında, çocukların birbirine değmeyecek bir alanın olması uygundur. Ortam ayakkabısız etkinliklerin de yapılabilmesi, gürültüden uzak, güvenli, yeterli sıcaklık ve aydınlatması olan rahat bir yer olmalıdır (Aral vd., 2003, s.97).

Uysal (2014) tarafından yapılan araştırmada belirtildiği gibi mekân; yaratıcı dramada, sürecin gerçekleştiği ortamdan oluşmaktadır. Lider ve katılımcı, mekânı dramatik uygulamaların yapılmasına en uygun şekilde tasarlayıp, görselleri en az yoruculukta yaparak, uygulanacak çalışmalardaki hedeflenen atmosferin oluşmasını sağlayabilirler. Yaratıcı drama sürecinde grup tarafından oluşturulan doğaçlamalarda dahi mekân çok etkilidir. Ancak kalabalık sınıflarda bulunan sabit sıraların olduğu ortamlarda, birçok tekniğin uygulanması mümkün olmamaktadır. Böylece mekân, yaratıcı dramada yöntem olarak kullanılmasını engelleyici bir unsur olarak düşünmeyip, sadece mekânı planlama aşaması ile sınırlayıcı tutmalıdır (s.79).

Görüldüğü üzere yaratıcı drama için mekân önemlidir. Yukarıdaki bütün şartları tamamlayan ortamlarda çalışma yapmak dramanın etkililiğini artırmaktadır. Lider ve katılımcı gerekli düzenlemeleri yaparak çalışma ortamını uygun hale getirebilirler.

2.2.2.Oyun Grubu

Aytaş (2008)'a göre grup olarak veya ikili çalışan öğrenciler mutludurlar. Grup halinde çalışmak birbirlerine saygı ve güven duymalarını sağlar. Lider uygulamanın başından itibaren grup arasında dostça bir ortam hazırlarsa grup üyeleri birbirini daha iyi tanır ve etkinlikler daha eğlenceli hale gelir (s.27). Yaratıcı drama çalışmalarında gruplar bir

fotoğrafi, bir nesneyi, bir resmi ya da bir eşyayı empati geliştirmek için kullanabilirler. Grup üyeleri ben olsaydım ne yapardım, neler düşündüm fikirleri ile empatik düşüncüyü kullanmaya başlar (Üstündağ, 2010, s.56).

Adıgüzel (2015, s.80) çalışmasında grup üyelerinin ortak özellikler taşıması, sürecin başarısında önemli olduğu vurgulanmıştır. Önce kendini sonra etrafındaki insanları tanıyan kişi, kendini ve gruptakileri gözlemleyerek etkileşimde bulunur, işbirliği yapar ve sonucunda hem bir şeyler öğrenir hem de bir şeyler üretir. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklar drama çalışmalarına katılmaya hazırdırlar. Dramada sonuç mühim değilken, her yaştaki çocuğun yapabildiği kadarıyla çalışmaya katılması önemlidir (Aral vd., 2003, s.99).

Bu söylenilenlerden de anlaşılacağı gibi; birbirinden farklı özelliklere sahip olan oyun grubu üyeleri yaratıcı drama süreci için çok önemlidir. Dramanın kaynağı olan yaşantılar sürecin gelişimini etkilemektedir. Bireyin liderine ve grup üyelerine karşı olumlu duyguları oluşursa, kendini daha iyi ifade edebilir, süreç daha renkli ve başarılı olur.

2.2.3.Konu (Düşünce)

İnsanı hayal dünyası ve yaratıcı niteliklerle ilişkili bir durumda tutan yaratıcı dramada sayısız etkinlikler kullanılabilir. Katılımcıların kendini geliştirme duygusunu, yenilik yapma, deneyimlerle öğrenme becerilerini geliştirici çalışmalar hazırlanmalıdır. Başlangıçtaki uygulamalarda katılımcıların kendi çevrelerinden örnekler verilirken sonrasında katılımcıların kendi beden dillerini rahatça kullanabilecekleri hareketlere ağırlık verilmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2002, s.30).

Konuyu ele alınacak imgelerin bütünü olarak tanımlayan Adıgüzel (2015, s.95-97) çalışmasında özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşmeyen her şeyin konu olabileceğini belirtmektedir. Konu seçilirken dikkat edilmesi gereken en önemli şey; belirlenen amaçlara ve kazanımlara uygun olmasıdır. Eğer hedefler önceden belirlenirse konu seçiminde zorluk yaşanmamaktadır. Konular katılımcıların çok yönlü ilişki kurmasını sağlamalı, bütün duyulara seslenmeli ve farklı yaşam alanlarındaki genel görünüme sahip olmalıdır. Grubun yapısına uygun bir konu seçildiğinde süreç daha rahat ilerler. Aral vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada ise dramanın kendine özgü bir düzeyi ve yapısının olduğu açıklanmıştır. Drama da bir çalışmanın belirli bir başlama noktası geçtiği bir yer ve oynanacak yerler vardır. Etkinliğe başlamadan önce birer plan hazırlanmalı ve “tema seçimi, çevre düzenlemesi, çocukların rol seçimi, öğretmenin rol seçimi, çerçevenin

belirlenmesi, odak noktası seçimi, eylem seçimi ve püf noktanın belirlenmesi” gibi bazı noktalara dikkat edilmelidir.

Bazen bir olay bazen bir problem olan konunun amacın hizmet edebilmesi için öncelikle hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Grup üyelerinde kendini yenileme, geliştirme duyguları oluşturmali; katılımcıların çevrelerinden rahat örnekler verebileceği, duruma hâkim oldukları konular seçilmelidir.

2.2.4.Drama Lideri

Yalçın ve Aytas (2002)’a göre drama lideri, yaratıcı drama etkinliğini planlayan, etkinliğin yönetiminden sorumlu olan kişidir. Yaratıcı dramada belirli bir plan olmadığı için olayın başlangıcı, gelişimi ve sonucuna bakılmaz. Ancak oyunun belli kuralları ve bu kurallar sınırında özgürce hareket edebilmek vardır. Katılımcıların hatalarının tartışılması ve sonraki uygulamalarda düzeltilmesi, yanlış yapma korkusunu oluşmasını engeller. Lider hazırladığı etkinliklerde disiplin sağlayıcı ölçü ve ilkeler belirlemelidir. Katılımcılar grup liderine ve onun direktiflerine uymak zorundadır. Lider öncü olmalı ve yeri geldiğinde öğrencilerin yaratıcı niteliklerini ortaya çıkarmalıdır (s.23-24).

Aral vd. (2003) çalışmasında lideri drama etkinliklerini planlayıp uygulayıp değerlendiren kişi olarak açıklamaktadırlar. Liderin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda pedagojik formasyonunun olması gerekir. Aynı zamanda liderin çocuğun oyun oynama becerisini koruyan ve geliştiren; ısınma çalışmaları, oynama, doğaçlama ve oluşumları hazırlayan, oyun grubu alıştırma çalışmalarını yöneten ve bu çalışmaları grupla birlikte geliştirebilen bir birey olması gerekir (s.102).

Aytas (2008) yaptığı çalışmada liderin; katılımcıların yaş özelliklerinin ve düşüncelerinin farkında olarak uygulamaları doğal bir etkinlik şeklinde sürdürmesi gerektiğini belirtmiştir. Lider çalışmalarında örnek sergilerken olabildiğince doğal olmalı, çocuklar üzerinde rahat ve yaratıcı bir etki bırakmalıdır. Lider bu durumu sağlayamadığında katılımcılar rahatsızlık duyar ve bunu lidere yansıtırlar. Lider de bu durumdan rahatsızlık hissine kapılınca katılımcılar liderin rahatsızlık duyduğu şeyleri kabul etmek istemezler. Lider bu duruma düşmeden çalışmalarını güven içinde yürütmelidir. Liderin oluşturduğu güven bütün sınıfı etki altına alarak güven ortamı sağlanmış olur (s.25).

Liderin çalışmayı yürütürken dikkat etmesi gereken hususlar ise şunlardır:

- Öğrenci yaşantısına uygun ortam oluşturmali,

- Malzeme kullanımında öğrenciler özgür bırakılırken, gerekli yerlerde etkinliğe girerek eksikliği tamamlamalı,
- Araç- gereçleri çocuğun ulaşabileceği yerde bulundurup, deney ve araştırma seçenekleri sunmalı,
- Çocukları kısıtlamadan eleştirmeli,
- Çocukların liderlik duygularının ortaya çıkması için ortam oluşturmali,
- Hatasından çekinen çocuklar için, hatayı ve kendisini kabul ettirici etkinlikler hazırlamalıdır (Aral vd., 2003, s. 105).

Aytaş (2008)'a göre liderin mutlak doğruları olmamalı değişik alternatifleri olmalıdır. Çalışmalarda yaşanacak aksaklıkların yaşanmaması için uğraşır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve isteklerine açık olmalıdır. Lider gerektiğinde rahat görünümlü ve cesaret verici gerektiğinde ise sert ve otoriteyi elinde tutmalıdır (s.26).

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

Üstündağ (2012) yaptığı çalışmada liderin çocukların daha yaratıcı olabilmeleri için onlara yardım eden, çok ısrarcı olmayan ama kararlı davranış sergileyen kişiler olması gerektiğini belirtmiştir. Böylece grup olarak çalışan katılımcılar, iş birliğe dayalı yaratıcılıklarını geliştirip öğrenme ve öğretme etkinliklerinde güzel örnekler bulabilirler (s.118).

Drama uygulamalarında rehberlik eden kişiyi lider olarak tanımlayan Adıgüzel (2015) lideri, drama öğelerinin en önemli unsuru olarak görmüştür. Dramada süreç liderin hedefleri ve kazanımları ile oluşmaktadır ama sürecin sonunu grup üyeleri belirler. Lider sürecin nasıl gelişip sonuçlanacağını bilmese de süreçte bir sıkıntı olduğunda yönlendirmeler yapabilmektedir. Lider canlı, dinamik, özgün, yaratıcı olmanın yanında, liderden eğitim sisteminin öğretmenden beklediği özellikleri de bulundurması beklenmektedir (s.73).

Buradan anlaşılacağı üzere lider, bir konu hakkında çalışmadan önce kazanım ve hedeflerini belirlemelidir. Ayrıca çalıştığı grubu iyi tanımalı, onların yaşantılarından yola çıkarak, zaman zaman katılımcıların istek ve ihtiyaçlarına göre süreci

şekillendirebilmelidir. Liderin enerjisi gruba yansiyacağı için liderin olumlu duygular taşıyarak grupta çalışması ve grubu çok sıkmadan, belirli kuralların dışına çıkmadan süreci yönetebilmelidir.

2.3. Yaratıcı Drama

San'dan aktaran Üstündağ (2010, s.38)'a göre yaratıcı drama; bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir cümleyi, bir düşüncüyü, bir yaşantıyı veya bir olayı tiyatro tekniklerinden faydalanarak, oyun ve oyunlar geliştirerek canlandırmadır. Aral vd.(2003) çalışmasında yaratıcı drama çocukların yaratıcılığını geliştirmek için yapılan drama olarak açıklanmıştır.

Yaratıcı drama çalışmalarında gerçek bir olaydan ve deneyimlerden yola çıkılabileceği gibi müzik, resim masal öykü şiir gibi hazır konulardan da faydalanılabilir. Geleneksel yöntemin tek başına yetersiz kaldığı yerlerde yaratıcı drama bir öğretim yöntemi olarak kullanılır. Bu yöntemin öğrencilerin zevkle derse katılmasına dil ve anlatım becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Yaratıcı drama yöntemin kullanımının birçok yararı vardır. Geleneksel yöntemde öğrenenler pasif öğretmenler aktiftir. Öğreticiler ne kadar etkin olurlarsa olsunlar dikkat seviyelerin yukarıya çekmektedirler. Zamanla öğrenenlerin dikkati dağılır ve öğrenme ortamından zihnen uzaklaşırlar. Bununla birlikte öğrenenler duygularını harekete geçiremez ve bilgileri özümsemekte zorluk çekerler. Ancak etkili öğrenmenin yolu bilgileri ilk elden almaktır. Bunun en iyi yolu yaparak yaşayarak öğrenmedir (Aytaş, 2008, s.11-14).

Üstündağ (2010 s.38) çalışmasında dramayı bir disiplin, bir öğretim yöntemi, bir sanat eğitimi olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı dramanın beynin sağ yarım küresinde etkili olduğunu söyleyen Üstündağ yaratıcı drama uygulamalarının planlandığı, farklı yaş, cinsiyet, gelişim öğrenim durumu ve meslekteki kişiler için kullanılabileceğini belirtir. Yaratıcı dramadaki gözlemlenen ve planlanan çalışmalar; duyuları müziği, iletişim sürecini sezgileri, içgüdüleri, bazen rüyaları, hayatı paylaşmayı, bazen dağınık olmayı, kişinin içinden geldiği gibi davranmasını, resimleri fotoğrafları, çok boyutluluğu, aniden bilinçsiz davranmayı içerdiği için bir rastlantıdan söz etmek mümkün değildir (s.119).

Yaratıcı drama çalışmalarında paylaşılan görüş ve bütün duyulara dayalı sentezci düşünme biçimine uygun alıştırma ve çalışmalarla yaratıcı olunabilmektedir. Bu süreçlere katılacak "psikomotor" çalışmaların bireyleri ve grubu ne denli canlı, buluşçu, farkında olunamamış yeteneklerin uyandırdığı üretken gelişmelere yol açtığı gözlemlenen bir olgudur. Yaratıcı

drama imgelem gücünün artmasına imgelerin harekete geçmesine, yeni ilişkilerin kurulmasına ve duygusal yaşantılara yol açmaktadır. Drama yolu ile beyinsel yaratıcılık etkin bir biçimde yaşanır. Sol beyin geliştirmeye yönelik ve yüklemeye dönük tek yönlü baskıcı geleneksel eğitim sisteminin yaratıcı bir eğitim haline gelebilmesi için yaratıcı drama etkili bir seçenektir (San'dan aktaran Adıgüzel, 2010, s.27).

Yaratıcı dramanın; kişinin bireysel becerilerini geliştirmeye yönelik ve bir eğitim programı dâhilinde sınıfta yöntem olarak kullanmaya yönelik iki boyutu vardır. Eğitime katkı sağlayan yaratıcı drama son yıllarda eğitim ortamında yaygın olarak kullanılmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2002).

Adıgüzel (2015) yaptığı çalışmada yaratıcı dramanın hayatımızda gelişmiş dramatik oyun ile başladığını belirtmektedir. Lider, mekân, katılımcılar, dramatik durumlar katılarak herkese canlandırma ve oynama imkânı sağlar. Bu süreçte yaşananlar ve orada geliştirilenler hayatın farklı dönemlerinde karşılaşılabılır ve böylece yaşanan çevre daha iyi anlaşılabilir. "Yaratıcı drama yaşantılardan kaynaklı yaratmaya ve özgün keşiflere yönelik kurgusal dünyaları oluşturmayı hedefler "(s.7).

2.4.Yaratıcı Dramanın Amaçları ve Özellikleri

İnsan beynin sağ yarısı hayal gücü, sanat ve düşünce alanında yenilikleri yapabilme yeteneklerinin bulunduğu yerdir. Bu yaratıcı niteliklerin eğitimi sonucunda insanda yaratıcılık gelişmektedir (Yalçın ve Aytaş, 2002). Kişi, yaratıcı drama ile topluma bakış açısından faydalanarak yeni yaşantılar elde eder. Burada öncelik grup çalışmasıdır. Grup çalışmalarında diğer insanları olduğu gibi kabul etme, onları dinleyip duygularını hissedebilme toplumsallaşmanın ilk aşamasını oluşturur (Üstündağ, 2010).

Kendini tanıyan, çevresi ile iyi iletişim kurabilen, kendini geliştiren ifadeleri güçlü, kendine yetebilen, her alanda yaratıcı olan bireyler yetiştirmek yaratıcı dramanın genel amacıdır (Aykaç, 2011, s.42).

Üstündağ (2014) çalışmasında dramanın genel amaçlarını şöyle derlemiştir:

- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama,
- Eleştirel düşünme becerisi kazandırma,
- Sosyal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırma,
- Kendine güven duyma ve karar verme yeteneğini geliştirme,

- Kelime dağarcığını geliştirerek dil ve iletişim yeteneği kazandırma,
- İmgelem gücünü, duygu ve düşünceleri geliştirme,
- Diğer insanları anlama ve hissetme becerisini geliştirme (empati),
- Değişik olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazandırma,
- Moral ve manevi değerlerin artmasını sağlama,
- Problem çözme ve problemi farklı bir bakış açısı ile irdeleme,
- Kazanılan, değiştirilen ve düzeltilen davranışlar hakkında kişiye bilgi verme,
- Hoş olmayan durum, olay ve olgularla başa çıkma yollarını gösterme,
- Bireyin yaşadığı dünyayı daha somut görmesini sağlama,
- Soyut kavramları, olguları ve yaşantıları somutlaştırma,
- Kişiler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilme.

Bu genel amaçlar farklı eğitim programlarının hazırlanıp, uygulanması ve değerlendirilmesinde yaratıcı dramaya başvurulduğunu göstermektedir (s.125).

Aykaç (2011) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı drama çalışmalarının genel amacı, bütün alanlarda yaratıcı, kendi kendine yeten, kendini tanıyabilen, etrafındaki kişilerle iletişimi iyi olan ve bunu geliştirebilen, ifadesi güçlü ve ifade biçimleri iyi olan kişiler yetiştirmek olarak sıralanmıştır (s.42).

Üstündağ (2010) çalışmasında yaratıcı dramanın özel hedeflerini kişisel özellikleri tanıyabilme, değişiklikleri ayırabilme, grupla iletişim kurabilme, dikkatini kişi, nesne durum vd. üzerine verebilme, kişisel özellikler ile duyu çalışmaları arasındaki ilişkileri değerlendirme, farklı uygulamalarda güven duygusunu geliştirmeye kararlılık, iletişim ve etkileşim kurmaya arzu duyma olarak sıralanmıştır. Yaratıcı drama öğrenme ve duyu etkinlikleri arasındaki ilişkiyi değerlendirebilme, günlük yaşamda duyuları kullanmaya istekli olma, yaratıcı dramanın oyunla ilişkisini kurma, rol oynama, doğaçlama ve grup çalışmaları arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, bu çalışmalara dahil olmaktan zevk alma, kuramsal uygulamalarla atölye çalışmaları arasındaki ilişkiyi yorumlayabilme, yaratıcı drama ile ilgili bilgi birikimini günlük yaşamda kullanabilme, anıların önemini hissedebilme, anıların yaratıcı drama sürecindeki etkisini fark etme, empatik iletişim ile yaratıcı drama arasındaki ilişkiyi değerlendirebilme, günlük yaşamda empati kurabilme özellikleri de yaratıcı dramanın özel hedefleri arasında belirtilmektedir. Güncel sorunlarda

çözüm ararken yaratıcı dramayı kararlı bir şekilde kullanma, yaratıcı dramanın toplumsal boyutunu kavrayabilme, toplumsal yaşamdaki gözlem gücünü geliştirme, gözlem gücünü arttırmak için sürekli istek duyma, yaratıcı drama ile yazınsal türler arasındaki ilişkileri yorumlayabilme, kendi yazınsal ürününü oluşturmak isteme de yaratıcı dramanın özel hedeflerindendir. Bunların yanında; kitle iletişim araçları ile yaratıcı drama arasındaki ilişkiyi geliştirme, yaratıcı eğitim programının öğelerini eleştirme, liderini değerlendirme, yaratıcı drama eğitim programına ilişkin gelecek için öneride bulunma, süreci kişisel özellikler açısından değerlendirme, çalışmalarını sürdürmede kararlı olma yaratıcı dramanın özel hedefleri arasında yer almaktadır.

Çocuk gelişimi açısından oyunun bir gereksinim olduğu bilinmektedir. Eğitimde drama çalışmalarında da çocuklar araştırmaktan incelemekten ve buldukları dramatik bir oyunu ifade etmekten hoşlanmaktadırlar. Bu esnada öğrenciler diğer sanatlara dair becerileri de elde etmektedir. Bu yöntemi kullanan lider öğrencilerin yaşamla ilişkili durumlarını dramatik bir dille ifade edebilme becerilerini geliştirmelidir. Şayet çocuklar dramayı bir araç olarak nasıl kullandıklarını kavrarlarsa zamanla dramatik ifade biçimi oluşturma ve drama yapma becerisine de erişebileceklerdir. Süreç boyunca liderin rolü öğrencilere destek olmak, sorduğu sorularla onların daha çok tartışmalarını ve düşüncelerini sağlamaktır (Akar Vural & Somers, 2012, s.48).

Yaratıcı dramanın genel ve özel hedefleri ile ilköğretim programlarının genel amaçları ve özel hedeflerine dikkat edilerek yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çok farklı çalışmalar içeren drama uygulamaları tavsiye edilebilir. Bu çalışmalar yaratıcı düşünme becerisini bilme ve bildiklerini farklı yerlerde kullanma arasındaki ilişkiyi yorumlayacak misaller verir (Üstündağ, 2014, s.127).

Yalçın ve Aytas (2002) tarafından yapılan çalışmada dramanın özelliklerinden bazılarını:

- Her öğrencinin bilgi ve becerisi iyi tanınmalı, her uygulanmanın katılımcıların gelişmesine katkıda bulunmalı ve günlük hayatlarında kullanmalı,
- Yaratıcı drama katılımcıların hayal gücünü geliştirip, duygusal fiziksel kimseye zarar vermediği müddetçe yasaklarla sınırlı olmalı,
- Lider herkese eşit ve adil davranmalı, etkinlikten önce öğrencileri iyi motive etmeli,

- Katılımcılar öğrenmekten çok eğlenme duygusu içinde oldukları için eğitimin amacı oyuna gizlenmeli,
- Lider bazı etkinliklerin süresinin daha kısa bitme ihtimaline karşı ikinci ve üçüncü etkinlikleri hazır halde sınıfa gelmeli,
- Her öğrencinin yeteneklerini geliştirmeye yönelik fırsatlar verilmeli,
- Katılımcıların olumlu tutum ve davranışları tekrarlanarak etkinliğin amacını ön plana çıkaran davranışlar vurgulanmalı,
- Katılımcılar bir rolü canlandırılmaya veya bir davranışa zorlanmamalı,
- Lider etkinliklerde herhangi bir öğrenciyi koruma gibi bir durumun oluşmasına izin vermemeli,
- Liderin bir gelişim tablosu oluşturarak, katılımcıların tutum ve gelişmelerini sürekli takip etmeli, olarak sıralanabilir şeklinde açıklanmıştır (s.27-29).

2.5.Yaratıcı Dramanın Uygulama Basamakları

2.5.1. Isınma ve Rahatlama Çalışmaları

Üstündağ (2010)'a göre ısınma ve rahatlama çalışmaları; bir lider tarafından, çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanarak, gözlem becerisini geliştirip, fiziksel ve dokunsal çalışmaların yapıldığı, tanışma, etkileşim kurma güven ve uyum sağlama özelliklerinin katılımcıya kazandırıldığı etkinliklerdir (s.40).

Isınma ve rahatlama çalışma basamağında, Oruç (2013) bireylerin eğlenceli bir süreç geçirmesi, müzik ile birlikte ritm, dans ve hareket etmelerini de sağladığını ifade etmektedir. Lider fiziksel ısınma yaptırırken, katılımcıları motive ederek zihinsel ve duygusal ısınmayı da sağladığı çalışmalar, 10-12 dakikadan fazla olmamalıdır (s.82). Katılımcıların birbiriyle etkileşim kurarak tanışmaları hedeflendiği ısınma aşamasında, grup üyelerinin gözlemler yaparak uyum içinde olmaları sağlanır (Yalçın ve Aytaş, 2002, s.24). Bununla birlikte Akar Vural & Somers (2012) tarafından yapılan çalışmada ısınma çalışmalarının mutlaka bir oyun ve egzersizle başlamak zorunda olmadığını, öğrencilerle bir önceki çalışmaların neler yapıldığını ve bu oturumda neler yapılacağının konuşulmasının da ısınma çalışmasında kullanılabileceğini belirtilmektedir (s.19).

İnsandaki bedensel tartımın başlangıcı kabul edilen kalp atışından hareket ederek, tartım alıştırmalarının çeşitlemesi yapılabilmektedir. Müzik öğretim yöntemi olarak benimsenen Dalcroze yönteminde bedensel devinimlerin oluşturduğu tartımlar bile yapılandırabilecek tartım çeşitlemelerine sınırsız olanak sağlamaktadır (Öztürk, 2010a, s.129).

Aral vd. (2003) çalışmasında ısınma ve rahatlama çalışmalarının; kaynaştırma ve konsantrasyon çalışmaları olarak iki şekilde olacağını belirtmektedir. Kaynaştırma çalışmalarında, gruptaki bireylerin kaynaşması etkinliğin iyi bir şekilde başlayıp devam etmesi için ısınma ve rahatlama çalışmaları gereklidir. Bu etkinliklerde isim öğrenme ve tanışma çalışmaları çok etkilidir. Konsantrasyon çalışmalarında ise katılımcıların dikkatini bir yere çekip onları drama çalışmasına yönlendirmek esastır (s.108-109).

Uysal (2014) göre ısınma çalışmaları mutlaka doğaçlama aşamasına hazırlayıcı nitelikte ve diğer aşamalarla bir bağı olacak şekilde olması mühimdir. Doğaçlama aşamasına uygun olmayan bir ısınma çalışması, kişisel olarak başarılı dahi olsa merkezden uzaklaşmaya sebep olmaktadır. Geleneksel yöntemdeki ön hazırlık aşamasının işlevini tam olarak yerine getirememesi yaratıcı drama yöntemi ve ısınma/oynama aşamasının oluşmasını sağlamıştır. Bu yüzden ısınma aşaması geleneksel yöntemdeki ön hazırlığa benzer özellikler bulundurmaktadır (s.76).

2.5.2. Oynama (Esas Çalışma)

Yaratıcı dramada oyun belirli kurallar çerçevesinde gelişen, eğlenceli etkinliklerdir. Oyun becerisi kişinin hayal gücü ile ilgilidir. Ömür boyu söylenen, hayal edilen yapılan her şeyde oyunsu bir yapı vardır. Yaratıcı dramada oyunlar ile grup içi iletişim kuvvetlenir ve sürece hazırlanmak kolaylaşır (Üstündağ, 2010, s.33).

Aral vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada oyun oynama çalışmaları belli kurallar dâhilinde özgürce oynanmalıdır. Oyunda çocuklar paylaşmayı ve taklit etmeyi gerçekleştirerek yaratıcılıklarını geliştirirler. Bu aşamada önemli olan liderin oyuna ihtiyaçtan fazla yer verip çocukları yormamasıdır (s.110).

Aytaş (2008) çalışmasında katılımcıların kendi yaratıcılığını göstererek oyunun gelişmesini ve zenginleşmesini sağlayan aşama olarak açıklamaktadır. Bütün canlılarda oynama isteği bulunur. Mühim olan bu isteği açığa çıkarmaktır. Süreçte katılımcıların kendi aralarında olan hareketlerde ve iletişimlerde rahat olmaları temel amaçtır (s.23).

2.5.3.Oluşumlar

Önceden planlamayan etkinliklere oluşum denir. Bu basamakta bir konu ortaya atılır ve gelişmelere müdahale edilmez. Lider gelişmeler uç noktalara kaymaya başladığında dolaylı olarak yönlendirmede bulunabilir. Her aşamada tartışma açıp, grup üyelerinin düşünceleri alınır. Böylece herkes önce kendine, sonra grubuna özeleştiride bulunur (Yalçın ve Aytaş, 2002, s.25). En çok dikkat edilmesi gereken şey ise öğretmenin gelişmelerin çok uç noktalara kaymasını engelleyici bir şekilde yapmasıdır (Aytaş, 2008, s.24).

Üstündağ (2010)'a göre oluşum; bazen hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından bazen de bir nesne resim fotoğraf heykel vb. gibi iletişim kurma ile başlayan bir süreçtir. Sürecin nasıl gelişeceği ve nereye gideceği belirsizdir.

Aral vd. (2003) çalışmasında oluşumları, drama sürecinin en son aşaması olarak belirtmektedir. Oluşumlarla önceden hiç belirlenmemiş sürecin bir çıkış noktasından başlaması ile anlatılmak istenen şey çocuklara verilir. Bu aşamada çalışmaların nereye gideceği nasıl gelişeceği önceden bilinemez (s.117).

2.5.4. Dramada Değerlendirme

Aytaş (2008)'a göre drama çalışmalarının önemli basamaklarından birisi değerlendirmedir. Drama çalışmaları bir amacı gerçekleştirmek için hazırlanmaktadır. Çalışmaların değerlendirilmesinde amacın gerçekleşme yeterliliğine bakılmalıdır. Değerlendirme yaparken objektif olmaya ve her aşamayı kendi içinde incelemeye çalışılmalıdır. Yaratıcı dramada önemli olan sonuç olduğu için değerlendirmede sonuca bakmak gerekir. Değerlendirmeyi bir yarış bir başarı göstergesi şeklinde olmasından kaçınılmalıdır. Katılımcıların moralini bozacak, motivasyonunu azaltacak, umutsuzluk oluşturacak söylemlerden uzak durulmalıdır (s.38).

Değerlendirme her aşamada veya birkaç aşama sonrasında açılan tartışmada çeşitli soruların katılımcıların cevaplaması ile yapılabilir. İstenirse yazılı istenirse sözlü değerlendirmeler yapılabilir. Test tekniği, anketler, görüşme ve gözlem formları, ilgi envanterleri ve tutum ölçekleri gibi ölçme araçları ile değerlendirmeler yapılabilir (Üstündağ, 2010, s.46).

Karadağ ve Çalışkan (2008) tarafından yapılan çalışmada ise değerlendirmenin, drama sonunda grubun kendini ve diğer katılımcıları değerlendirmesiyle olduğunu

söylenmektedir. Eleştiriler kişiye değil role yapılmaktadır. Aral vd. (2003) bu aşamada amaç grup üyelerini içinde bulundukları halden gerçek yaşama getirdiğini vurgulamıştır. Bu şekilde kişi yaşadıklarını daha iyi gözlemler ve analizde bulunabilir (s.117).

Drama çalışmalarının en önemli basamağı olan değerlendirme basamağında liderin yönlendirmesi ile katılımcılar konuyla ilgili değerlendirme yaptıkları zaman, o etkinliğin kazanımının farkına daha iyi varmaktadır. Değerlendirme basamağı yapılmayan, unutilan drama uygulamaları sadece canlandırma basamağında kalmaktadır. Bireylerin edineceği kazanımın kalıcılığı değerlendirme basamağında sağlanmaktadır.

2.6. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

Yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılacağı bir derste hazırlık ve ısınma uygulamalarından sonra canlandırma aşamasına geçildiğinde lider birçok tekniği araç olarak kullanabilir. Çoğunluğu tiyatro alanına dayalı olan tekniklerin en yaygın kullanılanları aşağıda açıklamaları ile verilmiştir.

2.6.1. Doğaçlama

Önder (2012) çalışmasında öğrencilerin basit, bir olayın akışını kendi ifade tarzları ile sözel veya sözel olmayan hareketlerle canlandırmasını doğaçlama olarak tanımlamıştır. Ona göre doğaçlama bazen belirli bir canlandırmanın bazı bölümlerinde yer alırken, bazı bölümlerde liderin önerileri ve vereceği bilgileri tamamlayarak uygulanır. Üstündağ (2010) ise doğaçlamayı yazılı bir metne bağlı kalmadan zihinde olanı canlandırma olarak tanımlamıştır (s.33).

Çocuklara doğaçlama çalışmasından önce doğaçlama hakkında bilgi verip, nasıl yol olmaları gerektiği anlatılmalıdır. Doğaçlama sırasında müzik, ses efektleri, maske ve kukla kullanmak çocukların yaptıkları işte daha etkili olmalarını sağlayacaktır (Arıkan, 2007, s.59).

Öğrenciler yazılı bir metne bağlı kalmadan doğaçlama yolu ile sözel anlatım becerilerini geliştirirken, bir durumu özgürce anlatabilme becerilerini de geliştirirler. Öğretmen öğrencilerden kendi yaşadıkları, gözledikleri ve etkilendikleri bir olayı canlandırmalarını isterken onların kendilerini rahatça ifade etmelerini sağlamış olur. Bu yöntemin metin özetleme ve metin değerlendirme çalışmalarında kullanılması etkili sonuçlar doğurur (Yalçın ve Aytaş, 2002).

Levent bir olayın dramatize uygulamalarında; doğuş, anında uygulama, kendiliğindenlik, içtenlik kelimelerinin anlamları ile ilişki kurabilecek doğaçlama tekniğinden yararlanıldığını söylemektedir (Adıgüzel, 2010, s.11).

Nuhoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada çocukları tanımanın en basit yolunun doğaçlama olduğunu söylemektedir. Bu uygulamada çocuğun günlük yaşamından faydalanılabilir. Bu aşamada çocukların düşünceleri alınarak olumlu olumsuz çözüm yolları bulunur böylece çocukların yaratıcılığı gelişir ve çocuk sosyal sorunları da çözebilmeyi öğrenir. Değerlendirmede lider ve öğrenciler arasında güven duygusunun oluşması çok önemlidir (s.34). İlk aşamalarda çocuklar sözlerinde ve hareketlerinde akıcı olamayabilirler. Grubu tanıdıkça, kendilerine ve diğer arkadaşlarına güvendikleri için fikirlerini rahatça söyleyip hareketlerini de rahatça sergileyebilirler (Komisyon, 2004).

Uysal (2014)'a göre doğaçlama, yaratıcı drama çalışmalarında en üst noktada yer almaktadır. Isınma aşamasında hissettirilen unsurlardan hareketle katılımcılar tarafından özümşenen bu aşamada donuk imge, bilinç koridoru, fotoğraf karesi vb. farklı teknikler kullanılabilir (s.77).

Çocuk doğaçlama yaparken kendi yaşamından faydalanacağı için daha çok eğlenecektir. Doğaçlama çok çeşitli ve hızlı düşünmeye ihtiyaç duyar. Bir karakter canlandırırken onun hem hareketlerini hem de duygularını yansıtmaları gerekir. Mesela televizyonun kumandasını kaybeden birini canlandırmasını isterken hangi duyguyu hissederse onu gerçekleştirmesini isteyebiliriz (Nuhoğlu, 2007, s.34).

Yavuzer (1989) çalışmasında yaratıcı sürecin bitmesini, kişinin işini sona erdirmesi ile değil, oluşturduğu ürünü sunup, önemli kişiler kabul ettiği zaman işe yaradığı ve geçerli olduğu zaman onaylandığını belirtmiştir.

Doğaçlamalarda belirgin evreleri olmayan bir süreçtir. Bu süreçte bir olayı, durumu, anı düşünmeden yaşayıp ve olay, durum, an bittikten sonra nasıl yaşadığımızı düşünürüz doğaçlama grup etkinliklerinde çok önemlidir. Her drama etkinliğinde kullanılabilir (Üstündağ, 2010, s.33).

Aytaş (2008) tarafından yapılan çalışmada daha serbest kuralların olduğu katılımcıların daha özgür olduğu doğaçlama aşamasında belirli bir konu ve tema etrafında kişisel beceriler ortaya koyulduğunu belirtmiştir. Doğaçlama yaparken kişilerin özgür olması diğer gruptaki kişilerin de onu cesaretlendirici olması gerekmektedir (s.23).

Yavuzer (1989) çalışmasında bireyin bir işi bitirmesi, yaratıcı sürecin bittiğini göstermediğini açıklamıştır. Önemli kişiler tarafından işe yararlığı ve geçerliği onaylanan ürünler kabul edilmektedir (s.21).

2.6.2. Rol Yapma/Rol Oynama

Üstündağ (2010)'a göre rol oynama; bir konuyu, bir grup önünde, gruptan seçilen kişilerin canlandırmasıdır. Rol oynayan grup üyesi başkası gibi düşünüp onun gibi hissedip onun gibi davranmaya çalışır. Buradaki amaç kendinden istenileni yaparak verilen rolü oynamaktır (s.33). Aral vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada rol oynama; hayali olarak veya gerçekte başka birinin yahut birilerinin işlevlerini kabullenmek olarak açıklanmıştır (s.111).

Önder (2012) ise rol oynamayı; kişinin davranışları ile kendine ait olmayan bir rolü oynaması olarak tanımlar. Böylece farklı rolleri oynayarak anlayıp öğrenirler. Başka birinin rolüne girmek o kişinin görüşünü anlamada insanların nesnelere olaylara kendi bakış açılarından görme yönünden önemlidir (Üstündağ, 2010, s.15).

Arıkan (2007) çalışmasında çocukların rol oynarken canlandığı karakterin rolüne bürünerek onu daha iyi anladığını vurgulamıştır. Bu durum ona olaylara başkasının gözünden bakma yeteneği kazandırmaktadır (s.59).

Nuhoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada geçmiş yaşantıların bazı rollere bürünmeye karşı isteksizlik yaratabildiğini savunmaktadır. Bir çocuk gürültü yaptığı için komşuları tarafından azarlandığında “komşu” veya “komşuluk” kavramlarına karşı önyargılı olabilir. Ya öykünme yolu ile bu çocuktaki sorunun giderilmesi sağlanmalı ya da çocuğun bu hassasiyeti göz önüne alınarak önyargılı olduğu o rolün ona verilmemesi gerekir. Ancak öğretmen öğrencisi ile yapacağı birebir görüşmede olumsuz tutum sergilediği rolle ilgili sorunların kaynağını tespit etmeli ve ona göre davranmalıdır (s.30).

Aral vd. (2003) rol oynamada karakterin duyguları ve özellikleri canlandırıldığı için çocukların toplum içindeki rolleri kavramaları çok mühim olduğunu belirtmiştir. En kolay rol oynama farklı meslekteki kişilerin mesleklerinin oynanmasıdır. Rol oynama yöntemi ile öğrenme konusundaki problemleri çözmekle kalmayıp rol oynayanların sosyokültürel ve doğal davranışlarını ve insan ilişkilerindeki problemleri de çözebilirler. Günlük yaşamın canlandırılması ise çocukların sonraki yaşantılarındaki problemlerin çözümünde önemli bir deneyim ve hayat hazırlığı sağlar (s.112).

Gerçek yaşantıların gösterimi için rol oynama etkili bir yöntemdir. Rol oynama, çocukların yeni öğrenecekleri davranış ve becerileri uygulayabilecekleri güvenli bir ortam sağlamaktadır. Çalışılan konu hakkında ilgi uyandırma veya farklı görüşlere yönelik empati kurabilmek için rol oynama kullanılabilir. Konular öğrenilirken çocukların aldığı roller onların duyuşsal psikomotor ve zihinsel alanlarını ortaya koyabilmekte yardım edebilmektedir. Çocukların hata yapmalarına izin verilir. Bu süreç onlara risk alabilecek cesaretleri kazandırır. Düşük başarıdaki öğrenciler dahi başarılı kişi rolü üstlenerek başarılı biri olmanın nasıl bir duygu olduğunu hissedebilirler (Uşaklı, 2007, s.19)

Sungur (2001, s.89) tarafından yapılan çalışmada rol oynama, çocukların sözel olarak ifade edemediği sorunları olduğunda iletişimi kolaylaştırır, toplumda onay görmeyen olumsuz duyguları açığa çıkarır ve davranışla ilgili değişik dönütler almamızı gerçekleştirir şeklinde belirtilmiştir. Bunun yanında diğer insanların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmayı, başkalarının çocuğa nasıl baktığı konusunda bir fikir sahibi olmayı, karar verme ve araştırma yaparken ipuçları elde etmeyi, çocuğa yaşantıları aktarmak yerine deneyim elde etmeyi sağlar.

2.6.3. Liderin Role Girmesi

Adıgüzel (2014, s.352)'e göre liderin role girmesi; yaratıcı drama sırasında oluşabilecek çatışmaların oluşumunda ve gelişiminde liderin belirli bir role girerek gruba yönergeler verip grubu yönlendirmesidir. Dorothy Heatcote tarafından geliştirilmiş tekniklerden birisi olan liderin role girmesini Uysal (2014) ise liderin role girmesini kırılma noktası ve dikkat çekici olarak belirtmiştir. Lider, rol içerisinde rehberliğini odak noktasının kaybolduğu durumlarda yerine getirir (s.85).

2.6.4. Geri Dönüş

Geri dönüş tekniğini Adıgüzel (2015, s.372) dramatik bir durumun canlandırıldığı esnada veya sonra bir kahramanın ya da geçmişte kullanılan aynı rol kişilerinin yeniden canlandırılması olarak adlandırırken, Uysal (2014) çalışmasında kişinin geçmişteki olayları hatırlayarak canlandırma yapması şeklinde belirtmiştir. Özellikle süreçsel drama yaklaşımı içerisinde sıklıkla ve başarıyla kullanılan tekniklerden olan geri dönüş tekniği gerçekleştirilen eylemin zaman haritası üzerindeki yerinin görülmesini sağlamaktadır (s.87).

2.6.5. Dramatizasyon

Adıgüzel (2015) tarafından yapılan çalışmada dramatizasyon; liderin daha aktif, yönlendirici ve belirleyici olduğu bir drama tekniği olarak açıklanmıştır. Dramatizasyon bir metnin aynısının, bir öykünün veya masalın akışının hiçbir şekilde değiştirilmeden canlandırılmasıyla yapılmaktadır. Örneğin lider hikâyeyi okur veya anlatır, rolleri dağıtır ve öğrencilerin rolleri canlandırmalarını ister. Bu canlandırmalarda tiyatroya benzerlikler bulunmaktadır. Liderin aktif olduğu bu süreçte, lider çoğu zaman araya girebilir, unutulmaları hatırlatabilir ancak rol içinde yönlendirme yapmaz, süreci kenardan yönetir. Dramatizasyonda metinler canlandırılırken kelimeleri birebir söylemek şart değildir. Bazen eğitimci metni yarıda keserek öğrencilerin metnin kalan kısmını canlandırmasını isteyebilir. Dramatizasyon Türk eğitim sisteminde daha çok okul öncesi ve ilköğretimde eğitim yöntemi olarak uygulanmaktadır. Dramatizasyon yapılacak metnin veya hikâyenin seçiminde seçilen metnin katılımcılara yönelik olması, katılımcıların düzeyine yönelik olması, sahne ve giysilerin hikâyeyi iyi yansıtmaları, karakterlerin ilginç olmasına önem verilmelidir. Bu yüzden hazırlık çalışmaları uzun sürebilmektedir. Dramatizasyon çalışmalarında öğrencinin konuşma ve hareketlerinden, imgelem gücünden çok işlenen metnin planlanması gerekir bunun için konuşmaların ezberlenip hareketlerin belli kalıplara dökülmesi bir ihtiyaçtır. Yaratıcı drama uygulamalarında bir teknik olarak kullanılan dramatizasyon çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşimi sağlamaktadır. Lider dramatizasyonu tüm gruba yaptırırken, canlandırma ve dramatizasyon hakkında ön bilgisi bulunmayan gruplarda kolay metinler tercih edilmektedir (s.8-9).

Dramatizasyon, eğitimde sınıf içi bir eğitim tekniği olarak kullanılmaktadır (Aral vd., 2003, s.42). Eğitim araştırmacıları, eğitimde drama kavramı yerine öğretim tekniği olarak rol içinde öğrenme ya da dramatizasyon gibi kavramları kullanmışlardır. Dramatizasyon da genellikle sınıf içi bir eğitim tekniği olarak ele alınır. Yapılacak olan etkinliğin kapsamı lider tarafından belirlenir. Çünkü bu etkinlik eğitimde dramadır, drama eğitimi değildir. Her drama etkinliğinin bir amacı olmalı bu amaç etkinliğin sonunda çocuğa kazandırılmalıdır (Adıgüzel, 2010, s.34-35).

2.6.6. Sıcak Sandalye

Uysal (2014) çalışmasında karakter oluştururken veya bir karakteri çözümlerken yararlanılan tekniği sıcak sandalye tekniği olarak açıklamaktadır. Katılımcılardan biri sandalyeye oturur ve gruptaki diğer kişiler tarafından karakteri açıklayan sorular sorulur.

Lider, sandalyede oturan karaktere sorulacak soruların çeşidini değiştirerek veya süresinin kısaltarak tekniğe yeni bir boyut kazandırabilir (s.87).

Adıgüzel (2015) tarafından ana kahraman ya da düğümü çözebilecek derecede önemli olan kişinin sandalyeye oturarak diğer katılımcıların düğümü çözmek için ona sorular yöneltmesi ile uygulanan sıcak sandalye tekniği kolay bir teknik olarak açıklanmıştır. Burada dikkat edilecek nokta sandalyede oturan kişiye kişisel sorular sorup farklı sorunlar dile getirilmemelidir (s.375).

2.6.7. Bilinç Koridoru

Bilinç koridoru tekniğini, Adıgüzel (2015) karşılaşılan ikilemleri çözmede önemli bir karar almada içinden çıkılamayan bir durumla karşılaşıldığında verilen önemli kararların ele alınmasında etkin kullanılan bir teknik olarak belirtmiştir. Ayakta yüzler birbirine dönük karşılıklı iki sıra halinde dizilerek bir koridor oluşturulan tekniktir. Ana karakter bu koridorun içinde çok yavaş tempoda yürürken önüne geldiği kişi kahramanın yaşadığı ikilem hakkındaki görüşünü söyler (s. 376).

İçsel dramatik çatışmaları doğrudan yansıtan bilinç koridorunu Uysal (2014) dramatik çatışma yaşayan bireyin, istediği kişilerin yanına giderek onlardan kendi iç sesini dinlemesi olarak açıklamaktadır. Birey istediği kişilerin yanına tekrar gidebildiği gibi bazılarına hiç gitmeyebilir. Kişi koridor sona erince, kendi iç sesi ve farklı bakış açıları sayesinde son fikrini söyler. Grubun tümünün süreç ve sonuçtan sorumlu olmasını sağlayan bilinç koridoru, süreçte kırılma noktası yaratabilmesi bakımından tercih edilmektedir (s.85-86).

Bilinç koridoru, birey tarafından kararsız kalınan bir konu hakkında, bireyin gruptaki herkesin görüşünü alarak bir karar vermesidir. Birey koridorda yürürken iki yandaki dizili grup üyeleri onun iç sesi şeklinde konuşarak düşüncelerine yön vermektedir. Herkes görüşünü söylediği için alınan kararda bütün katılımcıların etkisi vardır.

2.6.8. Donuk İmge

Uysal (2014) donuk imge kavramını, tüm grubun yahut katılımcılardan oluşan küçük grupların bir çıkış noktasından hareketle konuşan imgeler oluşturması olarak açıklarken, Adıgüzel (2015) çalışmasında ise katılımcıların kendi vücutları ile hareket etmeden, sessiz sözsüz oluşturdukları görüntüyü yansıtmaya şekli olarak belirtmiştir.

Isınma basamağında, doğaçlama bölümüne geçişte ve yeni tanışan katılımcılarla doğaçlama bölümünde kullanılabilecek bir teknik olan donuk imge tekniğinde katılımcıların, bir araya gelerek birbirini tamamlayarak oluşturduğu kompozisyonu eğitmen veya grup üyelerinden biri imgesini bozmadan neyi temsil ettiklerini açıklar (Uysal, 2014, s.86).

Gruptaki üyeler yaşantılarında sinema ve televizyon filmindeki dramatik olaylara çok tanıdık oldukları için bu teknikte çok zorlanmazlar. Donuk imge tekniğinin fotoğraf anı tekniğinden farkı, oluşturulacak görüntünün gruptakiler kendileri konuşup tasarlayıp oluşturmasıdır (Adıgüzel, 2015, s.377).

2.6.9. Dedikodu Halkası

Adıgüzel (2015, s.380) çalışmasında dedikodu halkası tekniğini ana karakterin davranışlarını veya bir sorununu grup üyelerinin kendi rolleri içinde ya da başka bir çevrede dedikodu yaparak fısıltı ile konuşması olarak tanımlamaktadır.

Uysal (2014, s.87) tarafından yapılan araştırmada dedikodu halkası; dramatik durumun biçimini değiştirmede ve yayılmasında kullanılan bir teknik olarak açıklanmıştır. Böylece gruplar arasındaki bakış açısı farklılıkları görülebildiği gibi, söylentinin yayılmasındaki değişim de belirlenecektir.

2.6.10. Pandomim

Önder (2012, s.105) çalışmasında pandomimi, söz kullanmadan hareketlerle duygu ve yaşantıları anlatmak olarak tanımlamıştır. Çocuklar genellikle vücutlarının bazı bölümlerini ya da tamamını kullanarak anlatmayı severler. Pandomim ile dramada canlandırılacak olayların, davranışların ve nesnelerin bir sınırı yoktur. Karmaşık gibi görünen konuları pandomim ile işlemek konunun anlaşılmasında kolaylık sağlar. Nuhoğlu (2007, s.31) ise pandomimi duygu düşünce ve yaşantıları söze başvurmadan anlatma sanatı olarak açıklamaktadır. Sessiz sinema oyunu buna en güzel örnektir.

Arıkan (2007)'a göre pandomim yapma; hayal gücümüzün gelişmesini, vücudumuzu iyi kullanmamızı, gözlem yapma yeteneğimizin oluşmasını, soyutlama ve soyut anlatımımızı, vücut hâkimiyetimizin sağlamlaşmasını, ritim duygumuzun gelişmesini, biçim verme yeteneğimizin artmasını sağlayacaktır (s.60).

Nuhoğlu (2007) pandomim yaparken canlandırmayı yapan kişinin algısı ile izleyicinin algısının eşdeğer olması gerektiğini savunur. Okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin yapacağı pandomim uygulamasındaki olay veya nesne öncelikle herkes tarafından bilinmelidir. Bu yaş gruplarında pandomim yapılacakken günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan şeyler seçmek önemlidir (s.31).

Bu bilgilerden de anlaşıldığı üzere pandomim bir konuyu sessiz bir şekilde, vücut diliyle anlatma şekli olarak görülmektedir. Burada en çok dikkat edilecek şey konunun grup üyelerinin daha önceden yaşantılarında yer alması gerekmesidir.

2.6.11. Fotoğraf Karesi

Adıgüzel (2015, s.377) çalışmasında fotoğraf karesi tekniğini grup üyelerinin belirli bir anı canlandırmaları olarak tanımlamaktadır. Uysal (2014, s.86) araştırmasında fotoğraf karesi tekniğini çıkış noktasının bireysel imgeler olan, grupça bir imge kompozisyonu oluşturma olarak açıklamıştır. Fotoğraf karesinde imgelerin konuşmasına gerek yoktur. Bu çalışmada grup, ardışık fotoğrafları sırayla canlandırabilir.

Bu görüşlerden yola çıkarak fotoğraf karesi tekniğini katılımcıların bir resmi olduğu gibi vücutları ile şekil vermesi olarak açıklayabiliriz. Donuk imge tekniği ile karıştırılan fotoğraf tekniğinde bir amaç yoktur. Bireyler kendi aralarında anlaşarak o anın bir şeklini oluştururlar. Yaratıcı dramının her aşamasında kullanılabilen bir tekniktir.

2.6.12. Rol Kartları

Adıgüzel (2015)'e göre rol kartları; canlandırma aşamasında başlayan katılımcıların canlandıracakları karakterlere ait bilgilerin yer aldığı, içinde çatışmalar barındıran başlama noktası zaman ve yer bilgilerinin olduğu bir metindir (s.387).

2.6.13. Akışkan Heykeller

Özellikle değerlendirme aşamasında sıklıkla kullanılmakta olan akışkan heykeller tekniği, tüm grubun kademe kademe eklenerek oluşturduğu bir heykel bütünü temsil eder (Uysal 2014). Yaratıcı dramada bu teknik grup üyelerinin yaşamında olmayan ya da diğer insanlarla paylaşmakta sakınca görmediği hikâyelerden oluşmaktadır. Bu sayede ana kahraman sonuca dışardan bakabilir (Adıgüzel, 2015, s.401).

2.7. Dramada Öğrenme Türleri

2.7.1.Yaşantılara Dayalı Öğrenme

Önder (2012)'e göre öğrencilerin yaşayarak öğrenme imkânının olduğu drama etkinliğinde, çocuklara grup içinde bazı olayları, kavramları durumları yaşamaları sağlanır. Drama dışardan pasif olarak izlediği durum olmayıp, içinde yaşadıkları aktif bir süreçtir. Yaşayarak öğrenme ise kalıcı davranışlar kazandırır.

2.7.2. Hareket Yolu İle Öğrenme

Bir kişi bir hareketi belirli durumlarda yaparsa, o durum gelecekte gerçekleştiğinde de aynı davranışı sergileyebilir. Dramada yapılan bir hareket gelecekteki benzer bir durumda da yapılabilir. Hareketlere dayalı dramada kişi öğrendiği davranışı yaşama genelleyebilir (Önder, 2012, s.38).

2.7.3.Aktif Öğrenme

Öğrencilerin ders süresince sınıf içinde sessiz durarak öğrenmelerine göre, öğrenme sırasında hareketli ve aktif oldukları zamanlarda başarılarının arttığı yapılan bir araştırmada ortaya koyulmuştur (Kauchac' tan aktaran Selvi ve Öztürk, 2010, s.178).

Karadağ ve Çalışkan (2008)'a göre bireysel ve grup çalışmalarında öğrenciler yaratıcılığı, problem çözme, kendi düşüncelerini geliştirip ifade etmeyi geliştirir. Öğrenci doğaçlama yaparken, rol yaparken, oyun oynarken, davranışta bulunurken aktif olarak derse katılır. Aktif öğrenme öğrencilerin merakını uyandırarak onları güdülemeyle gerçekleşir.

2.7.4.Etkileşim Yolu İle Öğrenme

Karadağ ve Çalışkan (2008)'a göre dramada katılımcı, arkadaşlarına katılarak; kendi akranlarıyla birlikte yaşamayı, oynamayı, paylaşmayı, işbirliğini, kendinin ve başkasının hakkını savunmayı öğrenir. Öğrenci etkileşim içinde değişik bakış açılarını anlamlandırırken, diğer unsurların pozisyonlarını da anlama becerisi kazanır. Öğrenci çevre ile aktif etkileşimde bulundukça kendisi hakkında bilgi sahibi olur ve kişilik bütünlüğü kazanır.

Dramadaki diyaloglarda etkileşim ile kişiler arası ilişkileri geliştirilebilir. Böylece ilişkilerdeki sıkıntılar çok rahat fark edilir. Etkileşimde her iki taraf da etkin katılımı ile bireylerin birbiri ile diyalog halinde olması ile gerçekleşir (Önder, 2012, s.40).

2.7.5.Sosyal Öğrenme

Günlük yaşam öğrenmelerimizin büyük bir çoğunluğu sosyal öğrenmedir. Yeme, içme konuşma gibi davranışlar çevre gözlemleyerek öğrenilir (Karadağ ve Çalışkan 2008). Diğer insanların yerine kendini koyabilmek, iletişim becerileri, özgüven gibi nitelikler farklı yaklaşımları gerekli yapar. Çocuk bir grupla çalıştığı sürece; başkalarının da duyguları ve ihtiyaçları olduğunu öğrenerek, başkaları ile olumlu ilişki kurabilmek için uygun davranışı seçmeyi, başkalarının görüşlerine dikkat edebilmek için kendi görüşünün merkezinden uzaklaşmayı başarabilir (Önder, 2012, s.41).

2.7.6.Tartışma Yöntemi

Önder (2012) öğrenmenin en etkili yolu; öğretmen öğrenci arasında ve öğrencilerin kendi aralarında yaptıkları tartışmalardır. Dramada herkesin bir görev aldığı, farklı fikir ve yorumların ifade edildiği grup faaliyetleri vardır (Karadağ ve Çalışkan, 2008).

2.7.7.Keşfederek Öğrenme

Kolay öğrenme için öğrencilerin özgür ve girişimci olması gereklidir. Keşfederek öğrenme çocuğun merakını ve cevapları bulana kadar güdülenmesi onun yaratıcılığını geliştirdiği gibi özgün bir şeyler yaratmasını da sağlar (Karadağ ve Çalışkan, 2008).

Öğrenci fiziksel ve sosyal çevre yaşantılarını ve algılarını düşüncelerini simgeleştirir ve yaratıcılığını gösterir. Böylece bütün hayatını sentezlediği bir öğrenme düzeyindedir. Yaratıcı etkinlikler katılımcıların yaratıcılığını geliştirdiği gibi özgün bir şeyler yaratarak öğrenmelerine katkıda bulunur ve karşılaştıkları problemleri çözebilme becerisi gelişir (Önder, 2012, s.43).

2.7.8.Duygusal Öğrenme

Duygular ve öğrenme arasındaki ilişki; duygusal önemi olan bütün olaylar daha çok akılda kalır. Öğrenme malzemesi ne kadar duyguları uyarırsa o öğrenme daha kolay hatırlanır

(Önder, 2012, s.44). Çocuklar dramada beş duyuları, benlikleri, duyguları ve düşünceleri ile birlikte olaylara katılırlar. Küçük çocuklarda bütün duyguların katılması öğrenmede önemlidir. Çocuğa sözle bir şey anlatmak yerine hissettirmek mühimdir (Karadağ ve Çalışkan, 2008).

2.7.9. İşbirliği Kurarak Öğrenme

Birlikte çalışan farklı becerileri olan çocuklar birbirlerine yardımcı olurken öğrenirler. Çocuklar daha yüksek başarılar elde ederken problem çözmede ve yaratıcılıkta kendilerini geliştirirler. Çocuk diğer insanların bakış açısını görür ve empati kurmayı öğrenir (Karadağ ve Çalışkan 2008). Çocuklar drama yaparken grupta beraber çalışırlar. Her gruptaki çocuk, ortaya koyulacak oyun durum öykü canlandırmada gruptaki yaşlıtlarına karşı sorumludur (Önder, 2012, s.45).

2.7.10.Kavramsal Öğrenme

Karadağ ve Çalışkan (2008)'a göre bilişsel öğrenme sürecindeki kavram öğrenmede kişi iç görü kazanır. Kavramlar; ilk izlenimlerin hafızada iz bırakması ve edinilen bilgilere göre benzeyen izlenimlerin gruplanarak etiketlenmesi sonucunda oluşur. Kavram öğrenme, kavramların adlandırılması, bu kavramla ilgili ve ilgisiz özelliklerin belirlenmesi ayırt edilmesi ve genellenmesi yoluyla olur. Kavramlar eğitici drama ile somutlaşır ve yaşantılara dayalı olarak öğrenilir. Çocuk dramada bir kavramı aktif katılarak kendi hareketleri ile doğrudan doğruya inceler (Önder, 2003, s. 45).

2.8.İlköğretim Çağında Gelişim ve Drama

Drama çalışmalarına katılan çocuklar söz ve karar sahibi olurlar. Zaman zaman kimi öğrenciler dışarıda kalarak eleştiri yaparlar bunun iki sebebi vardır: birincisi, kendini hazır hissetmemesi, ikincisi ise arkadaşları tarafından eleştirilmektir. Liderin teşvik edici rolü çocukların bu korkularını yenmelerini sağlar (Aytaş, 2008, s.36). İlkokul çağındaki çocukların kendilerine verilen senaryoları değiştirip, yeniden yapılandırıp, güncelleştirmede ileri düzeyde oldukları görülmektedir (Sungur, 2001, s.84). Drama çalışmalarını ilkokulda kullanmak çocukların bu özelliklerini geliştirmeye olanak sağlamaktadır.

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

1. *Grup (0-6 Yaş)*: Bu gruptaki öğrencilerin, bir oyunu izlemek yerine oyuna dâhil olmayı istemeleri en önemli özellikleridir. Bu yaş grubundaki öğrencilerde uyum ve güven duygularının pekiştirilmesine yönelik drama çalışmaları yapmaya dikkat edilmelidir.
2. *Grup (8-12 Yaş)*: Bu gruptaki öğrencilerin içten dışa doğru eğilimli olan öğrenciler çevreleriyle uyumlu ilişki kurmak için uğraşırlar. Zamanla paylaşımcı ve paylaştırmacı yönleri ortaya çıkmaya başlar. Çevresinde olup bitenleri sebepleriyle öğrenip ve kendine göre bir sonuç elde etmek isterler. Akıllarına gelen veya kafalarına takılan her türlü soruyu sorarak sadece gözlemci olmayıp katılımcı olarak da görev alırlar. Bu nedenle bu yaş grubundaki öğrenciler tiyatro ile ilgilendikçe dışa açılmaları kolaylaşır. Bu yaşa uygun metinlerin kurgusu çok sağlam olmalı, abartılı ve çocukça davranışlara yer verilmeden hazırlanmalıdır. Bu yaş grubundaki öğrencilerde büyüklerin eşyalarını kullanma merakı ve onlar gibi davranma özentisi taşıdıkları yapılan araştırmalarda görülmüştür
3. *Grup (12-25 Yaş)*: Bu gruptaki öğrenciler ise çocuk tiyatrosu ile büyüklere yönelik tiyatro ile arasında geçiş döneminde yer almaktadırlar. Bu grupta daha gerçekçi oyunlar oynanmaktadır (Yalçın ve Aytas, 2002, s.15- 17).

2.8.1.Psikolojik Gelişim ve Drama

Bir yaşam felsefesi olan eğitimde drama kişinin kendisini başkalarının yerine koyarak kendini çok yönlü geliştirmesi, eğitim ve öğretimde etkin rol alması, yaratıcı olması, hayatı çok yönlü algılaması araştırma isteğinin artması eğitim ve öğrenme isteğinin çoğalmasını sağlayan bir yöntemdir (Aral vd.,2003, s.42).

2.8.2.Bilişsel Gelişim ve drama

Özgürce hareket eden çocuk bedeni ile fiziksel çevreyi kullanır, sınar, değiştirir ve bunları kullandıkça zihinsel (bilişsel) süreçleri gelişir. Böylece çocuk çevresini daha ayrıntılı daha organize olarak araştırır. Zihinsel süreci gelişmiş çocuk basitten karmaşığa, somuttan soyuta, alt kademedeki süreçlerden üst kademedeki süreçlere doğru gelişir (Önder, 2003, s.96).

Aral vd. (2003) çalışmasında oyun oynayan çocuklar hayal gücü sayesinde olmayan bir şeyi görmek, duymak, hissetmek, koklamak, tatmak, dokunmak gibi işlemleri bilişsel

olarak gerçekleştirdiği belirtilmiştir. Çocuğun zihinsel yapısını geliştiren bu etkinlikler ile konular daha canlı ve yaşantısal olmaktadır. Birçok kavram ve kavramlara ait tanımlayıcı açıklayıcı bilgiler daha hızlı ve kalıcı öğrenilebilir (s.81).

2.8.3.Sosyal Gelişim ve Drama

Sosyal gelişim sosyal çevrenin ihtiyaçlarına göre davranmak ve kuralları, kavramları, değerleri bilişsel düzeyde öğrenmektir. Çocuğun ihtiyacı ona sınamalar yapabileceği ve sonucunu görebileceği sosyal dünyayı tanıtacak yaşantılardır. Rol oynama tekniği ile sosyal çevreyi öğrenmek, dünyadaki rolleri ve o rollere uygun davranışları öğrenmek mümkündür (Önder, 2003, s.97).

2.9. Eğitim Sürecinde Dramanın Programlanması

Eğitim sürecinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu kullanılan yöntem ve tekniklerde bazen sorunlarla karşılaşmakta, bu sorunlar eğitimcileri yeni çözümler aramaya yöneltmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz kaldığı dersler için, öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama kullanılmaya başlamıştır (Aytaş, 2008). Eğitimde yapılacak etkinliklerde oyunu araç olarak kullanmak, canlandırmalardan faydalanmak; öğrencilerin özgürce katılmaları, kendi üretim ve kabiliyetlerini ortaya koymalarına olanak sağlamak yaratıcı drama ile sağlanır (Yalçın ve Aytaş, 2002).

Levent'e göre drama eğitimi hayatta bir estetiklik oluşturur. Bireyde hayatının estetik oluşumu ve demokratikleşmesi bilincini en iyi geliştiren dramadır. Eğitim ve öğretimde drama; yaratıcı olmayan pasif, ezberci öğrenciler yerine, öğretimin aktif parçası olan öğrenciler yetiştirme yöntemidir (Adıgüzel, 2010, s.9).

Öğrenme belirli bir yaşla sınırlandırılmaz. Yaratıcı dramada yaşantılar paylaşıldığı için eğitimde bir yöntem olarak kullanılması doğaldır. Yaratıcı drama düşünsel, duygusal ve bedensel yönleriyle bütünleşmiş olarak eğitimde yer alır. Yaratıcı dramada katılım önemlidir. Böylece öğrenme ve duyu organları arasındaki ilişkiler kolaylıkla yorumlanabilir (Üstündağ, 2010, s.26).

San'a göre; bireyler arası iletişim, disiplinler arası etkileşim, aktif rol oynama, yaşayarak öğrenme ve doğaçlama teknikleri yaygın bir biçimde eğitim sistemimize girerse; ezberci olmayan, sorgulayan tartışan eleştirel düşünen öğrenciler ortaya çıkmaktadır (Adıgüzel, 2010, s.23).

Arıkan (2007) yaptığı çalışmada eğitimde drama ile çocukların empati kurarak kendilerini daha iyi anladığını, değişik düşünme biçimlerine sahip olarak yaratıcılıklarının arttığını belirtmiştir. Drama ile gözlemci ve yaratıcı olan çocuk hayatı keşfederken bütün duyu organlarını kullanmaktadır (s.58).

Drama eğitimde J.J. Rousseau ile Fransa’da kullanılmaya başladıktan sonra farklılıklar göstererek Avrupa’ya yayılmıştır. Eğitimciler dramanın çocukta çok yönlü düşünmeyi ve kendisini ifade etmeyi geliştirdiğini fark edince dramayı eğitimde kullanmanın yollarını aramışlardır. Drama ile çocuğun okul dışındaki yaşamını da olumlu etkilemenin mümkün olması eğitimciler için bir fırsattır. Çocuk drama ile içinde yaşadığı dünyada gözlem yapar, araştırır, keşfeder. Bütün bunlar olurken tüm benliği ve duyuları ile olayların içinde yer alır Eğitim için gerekli olan davranış değişikliği; dramanın sağlıklı bir kişiliği olan birey yetiştirmesi, kendi ve toplumun sorunlarını çözebilecek çağdaş bir kimliğin oluşması, dış dünyaya rahat uyum sağlayan sosyal bir kişi yetiştirmesi ile sağlanır (Nuhoğlu, 2007 s.37).

Levent’e göre ezberci eğitim çocuğun öğrendiklerini nerede kullanacağına fırsat vermezken, drama ise çocuğun gelişen rolünü kullanmasını, yeni bilgiler istemesini ve kendi kendine bilgiye ulaşmasını sağlar (Adıgüzel, 2010, s.11).

Nuhoğlu (2007) eğitim sürecinde dramanın programlanması ve dramanın etkili olabilmesi için çocuğun yaratıcılığını geliştiren bir ortam hazırlanmalı, etkinlikler tasarlanırken çocukların gelişim düzeyleri, ilgileri ve ihtiyaçlarına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öncelikle kazanımlar belirlenip kazanımlara uygun drama planı hazırlanmalı ve kişisel farklılıklar mutlaka göz önüne alınarak drama etkinlikleri planlanmalıdır. Drama çalışmaları öğrencilerin karar verme yetisini, yaratıcılığını problem çözme yeteneğini, işbirliği kurma becerisini geliştirecek düzeyde olmalıdır. Drama uygulamalarında kazanan kaybeden olmaması gerektiği gibi drama bitiminde kesinlikle çocuklara başarısızlık duygusu yaşatılmamalıdır. Etkinlik bitiminde bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirmeleri, lider sonra yapılacak drama çalışmalarında planlamada ve uygulamalarda kullanılmalıdır (s.38-39).

Somers’dan aktaran Vural & Somers (2012, s.3) 1940’lı yıllardan sonra drama kelimesine “yaratıcı”, “eğitimsel” ve “çocuk” gibi ön ekler getirilmiş ve eğitimde drama, çocuk draması gibi kavramları oluşturulmuştur.

Eğitimde drama çalışmaları; öğrenmenin tahtada tekil öğrenci ile olması yerine, çok yönlü katılımın gerçekleştiği, uygulamalı derslerin işlenmesi ile sağlanmaktadır. Bununla birlikte programlar içinde diğer dersler gibi drama dersi de yer almalıdır (Adıgüzel, 2010, s.12).

Eğitimde drama; dramayı öğretim yönteminin temeli olarak gören, bir konunun drama yolu ile işlenmesini belirten bir formdur. Bir kurgu ortamında sanat form ve tekniklerini kullanılarak çocuklara gerçek deneyim kazandırıp, yeni öğrenmeler oluşturmak için eğitimde drama kullanılır (Akar Vural & Somers 2012 s.4).

Bireye bir sınır koymadan kendisini doğal anlatabilmesini sağlayan en etkili yol yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama eğitimde kullanılacağı zaman belirli kurallar göz önünde bulundurulmalıdır. Yaratıcı drama ile ilk kez karşılaşan ve dramayı boş zaman geçirme olarak gören bireylerde istenen sonucu elde etmek zordur. Liderin yaratıcı drama uygulamalarından önce uygun bir ortam hazırlaması, çalışmalar sırasında oluşabilecek aksaklıklara çözüm bulacak alternatifleri olması gerekir. Eğitimde yaratıcı drama çalışmaları için belirlenen başlık konuları bazen hazırlıklı bazen de hazırlıksız sunulur. Bunlardan kimi dersi tamamlamak için kimi de dersin başındaki hazırlık çalışmalarında kullanılır (Aytaş, 2008, s.19).

Okul programlarında eğitimde drama hem farklı konu birimlerinin öğretiminde bir yöntem olarak kullanılarak hem de "drama dersi" adı ile kişisel gelişimi destekleyen ve sanatsal yaratıcılığı ortaya çıkaran bir ders olarak iki farklı şekilde işlev görür (Somers' dan aktaran Akar Vural & Somers, 2012, s.4).

Bir tür yeniden yapılanma olan dramada öğrenme ile öğrencilerin öğrendiği bilgileri farklı bir bakış açısıyla değerlendirmesi sağlanmaktadır. Kazanılan kavramları irdelemek ve onlara yeni anlamlar yüklemek, deneyim ve yaşantıları tekrar gözden geçirmek doğal öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir (Adıgüzel, 2006, s.57).

Sungur (2001)'a göre okullarda drama geliştirici ve önleyici amaçla yapılmaktadır. Liderin görevi yaratıcı dramayı eğitsel olarak kullanmaktır. Lider çocukların düşüncelerini özgürce açıklama fırsatı vermeli, bu düşünceleri kabul edip saygı gösterdiğini çocuklara belirtirken, ödül ve ceza kullanmamalıdır. Yaratıcı drama bireyin empati kurarak kendini çok yönlü geliştirmesi kişinin eğitim ve öğretimde aktif rol aldığı bir eğitim yöntemidir. Drama bireye kendini ifade edebilme, yaratıcı olma, yaşamı farklı yönleri ile algılamının yanında bireyin araştırma ve isteğin artmasını, eğitim ve öğretimin önemsiz hale gelmesini engelleyen kişinin öğrenme isteğini arttırmayı sağlamaktadır (s.81).

Akar Vural & Somers (2012) eğitimde dramanın tarihsel sürecini incelendiğinde, İngiltere ile karşılaştığımızı belirtir. İngilterede özellikle dil öğretiminde dramadan yararlanılmaktadır. İngiltere ilköğretim ulusal programında drama farklı derslerin öğretiminde bir yöntem olarak veya seçmeli ders olarak verilmektedir. 1930’larda hazırlanan raporlarda dramayı çocuğun gelişimini sağlayan bir araç olarak açıklamıştır. İngilterede günümüze kadar gelindiğinde drama öğretmenliği bir uzmanlık alanı olarak görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunları, drama öğretmenliği yapabilmekte bununla birlikte tiyatro bölümü mezunları da bir yıllık eğitim olarak drama öğretmeni olarak okullarda çalışabilmektedirler (s.7).

2.10. İlkokulda Yaratıcı Dramanın Öğretim Yöntemi Olarak Kullanımı

Drama doğrudan ortaya çıkabileceği gibi dolaylı olarak da ortaya çıkabilir. Doğrudan dramaların etkileyeni ve etkileneni bellidir. Bu etkilere verilen tepkilerin çoğu tahmin edilebilir. Tahmin edilemeyen varsayılamayan davranışlar ise dolaylı etkileşimlerdir. Yaratıcı drama kreşlerde ve ana sınıflarında ilk olarak uygulanmaya başlamıştır. Ancak Günümüzde eğitimin her aşamasında, liderlik eğitimlerinde, sosyal etkileşimde, yabancı dil öğretiminde, engelli eğitiminde ve kişisel gelişimlerde sıklıkla kullanılmaktadır (Aytaş, 2008).

Nuhoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada drama uygulamaları çocukların başarılı yönlerini keşfetmelerine fayda ettiği gibi, başarısız yönlerini de fark etmelerini sağladığı görülmektedir. Kişinin başarı ve başarısızlığı birlikte yaşaması ona hayatında çok şey kazandırır. Bu sebepten dramayı eğitimde kullanmak eğitimin kalitesini arttırmaktadır (s.38).

Aslan (1999) yaratıcı dramayı, bilgilerin birinci elden öğrenildiği en etkin yöntem olarak ele almıştır. Öğrenmeyi bu yöntemle gerçekleştirenler, pasif olmaktan kurtularak aktif hale geçip düşüncelerini özgürce ifade ederler. Nuhoğlu (2007) drama çalışmalarında; ailelerin de etkinliklere eşlik etmeye önem vermelerini, etkinliklerin kolaydan zora hazırlanmasını, somut materyaller kullanılmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (s.39).

Headcothe’den aktaran Akar Vural & Somers (2012)’a göre, öğretmenlerin anlamlı öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde tasarlayabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan bazıları; yaratıcılık ve derin bir hayal gücü, öğrencilerin ihtiyaçlarını gözlemleyebilme ve bu ihtiyaçları ders programına yansıtabilmedir. Bunun

yanında öğretmenler, grubun genel duygu durumunu gözlemleyebilme ve empati kurabilme, etkili ve hızlı sözel iletişim kurabilme, olan biteni fark edebilme dinleyebilme, etkili geri bildirim verebilme ve dramatik öğeleri doğru olarak kullanabilme özelliklerine de sahip olmalıdır (s.11).

Aytaş (2008) yaratıcı dramanın, öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetme ve farklı davranışlarda tutum geliştirme becerilerini geliştirmelerini sağladığını belirtmektedir. Çevrelerindeki olup biten şeyleri merak etmek, sormak, araştırmak, keşfetmek, yorumlamak öğrencilerin doğasında vardır. Çocuklar sınırları zorlayarak yeni bilgiler elde etmek isterler. Bazı büyükler ise çocukların bu özelliklerini fark etmeden söndürürler. Bazıları da çocukların bu davranışları karşısında nasıl davranacağını bilemeyip onların sorularını cevaplamak yerine geçiştirmeye çalışırlar. Yaratıcı drama ise çocukları bilgi ile doldurmak yerine, onun kendi ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak bilgileri kullanma becerisi sağlamaktadır. Yaratıcı drama ile çocuk neyi öğreneceğinden ziyade nasıl öğreneceği konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Yaratıcı drama katılımcı, girişimci, değerlerini özgürce paylaşan, çağdaş hoşgörülü demokrat bireyler yetişmesine katkıda bulunmaktadır (s.21-22).

Akar Vural & Somers (2012) çocuklar için dramayı tecrübe kazanmak planlama ve tartışma becerilerini kazanmak için etkili bir araç olarak görmektedir. Dramada öğrenme sürecine hâkim olan öğrenci, kendi anlam köprülerini kurarak çıktılara kendisi ulaşmaktadır. Drama öğrenmeyi hızlandırarak öğrenilenlerin kalıcı olmasına yardımcı olmaktadır (s.11).

Müfredata konulan drama dersi sayesinde çocuklar, farklı derslere hazırlanabileceği gibi kendilerini ve diğer insanları yönetecek ve insani duyguları inceleyecek imkânlar bulacaktır. Bununla birlikte çocuklar yetişkinliğe daha iyi hazırlanacaklardır. Diğer insanlar ve kendi arasındaki benzerlikleri fark ederek insanlığın ortak kültür mirasını keşfedecektir. Dramanın esas amacı çocukları geliştirmektir. Drama; öğrencinin yaratıcı ve estetik gelişmesi, eleştirel ve yaratıcı düşünme, sosyalleşme ve diğer insanlarla işbirliği kurma, gelişmiş iletişime sahip olma, ahlaki ve ruhsal değerleri geliştirme, öğrencinin kendi benliğini tanıması amaçlarını geliştirmelidir (Sungur, 2001, s.82).

Akar Vural & Somers (2012)'a göre drama ile eğitim; öğrencilerin hem bilişsel, hem duyuşsal hem devinışsel öğrenme alanlarında değişiklikler yarattığı için bu süreci değerlendirmek çok zordur. Drama yapılan eğitimlerde kazandırılan becerileri

değerlendirmek için iki şeye dikkat etmek gerekmektedir. Birincisi ” Hedef konu alanı ile ilgili öğrenmeler” ikincisi “Drama alanının kendisine ilişkin özelliklerinin değerlendirilmesi”dir. Yani drama ile edinilen öğrenme çıktıları ile ayrı bir disiplin olan dramanın öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sonuç sürecin değerlendirmesini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin gelişim düzeylerini izleyebilmek için portfolyo oluşturmali, sürece dayalı öz değerlendirme akran değerlendirmesi grup değerlendirmesi ve öğretmen gözlemi teknikleri ile öğrencilerin ilerlemesi gözlemlenebilir (s.85).

Günümüzün eğitim anlayışında drama değişimde öncü olmaktadır. Eğitimciler çocuğun kendi kişiliğini yaratıcı bir biçimde tasarlayarak insanlığın temel karakteristiği olduğunun farkına vardılar. Yaratıcı drama dersi de çocuklardaki bu gelişimlere en büyük katkıyı sağlamaktadır. Gizli enerjileri ortaya çıkaran yaratıcı drama; öğrenme, sosyalleşme, güven ve kendine saygı duymayı geliştirmektedir. Toplumun gerekliliği olan bir gruba dâhil olmanın önemini vurgulayarak, böylece kişinin iletişim ve sorun çözme becerisini artırmaktadır (Sungur, 2001, s.82).

Yapılan bir araştırmada sınıfta sessiz durarak öğrenen çocuklar yerine, bu öğrenme sürecinde hareketli ve aktif olan çocukların büyük oranda başarılarının arttığı ortaya konulmuştur (Kauchac, 1989’dan aktaran Selvi ve Öztürk, 2010, s. 178).

2.11 Türkçe Öğretimi ve Yaratıcı Drama

Eğitimde yaratıcı drama yurt dışında 20. yüzyılın başlarında öğretim yöntemi olarak kullanılırken, ülkemizde ise 1950’li yıllarda yavaş yavaş tanınmaya ve programlarda yer alamaya başlamıştır (Aytaş, 2008).

Karadağ ve Çalışkan (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretme etkinliği çok fazla duyu organına hitap ettiği zaman etkileyici ve kalıcı olduğu vurgulanmıştır. Aytaş (2008) ise birden fazla duyuyu harekete geçiren yaratıcı dramanın en etkili öğretim yöntemleri arasında olduğunu belirtmektedir. Türkçe derslerinde yaratıcı drama dil becerilerini geliştirmede, anlama ve anlatmayı etkili hale getirmede kullanılmaktadır.

Akar Vural & Somers (2012) dramanın temelini “Eğer öyle olsaydı” görüşünün olduğunu savunmaktadır. Lider ve çocuklar drama yaptıkça doğaçlama yolu ile araştırmak, incelemek sosyal içerikli değişik konular seçip, değişik rollere girip, değişik deneyimler

edineceklerdir. Bir durumu anlarken ve izah ederken yaptıkları doğaçlamalar ile süreci fark edip daha iyi doğaçlamalar yapabileceklerdir (s.50).

Ataman (2009) ezberci ve bilgi depolama ile eğitim alan öğrencilerin eğitimin sınırları içinde ikilemde kalıp, toplumun yaşadığı yenilikleri yakalayamadığı görüşündedir. Öğrencinin ikilem içinde kalmaması için öğrencinin kendini tanıması, kendi fikirlerini savunabilmesi ve grubun düşüncelerine karşı kendi özerkliğini oluşturabilmelidir. Eğitim sistemi öğrenciyi merkeze alarak, onu düşünsel etkinliklere yönlendiren, yaratıcılığını geliştiren, birey olma şansı veren bir sistem olmalıdır. Bu gelişmelerin oluşması için drama bir yöntem olarak kullanılmalıdır (s.13).

Drama kullanıldığı bütün derslerde dili etkili ve doğru kullanmayı gerektirmektedir. Böylece yapılan her eğitimde drama etkinliğinde konuşma ve dinleme becerisi gelişmektedir (Akar Vural & Somers, 2012, s.77).

Aytaş (2008)'a göre okuma eğitiminde drama kullanılırsa, öğrenciler okunan metni daha iyi bir şekilde öğrenmektedirler. Lider işlenecek metni, önce vurgu ve tonlamaya, jest ve mimiklerine dikkat ederek kendi okur ve sonra çocukların okumasını ister. İyi bir gözlemci olan çocuklar lider gibi metni dikkatlice okumaktadırlar (s.17).

Baldwin ve Fleming' den aktaran Akar Vural & Somers (2012) öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını paylaştığı drama etkinliklerinin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin de gelişmesinde katkı göstermektedir. Eğitimde drama; şiir, masal, hikâye gibi yazın türlerini kavratma da kullanılan en iyi yoldur (s.77).

Günümüzde en etkili öğrenme yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının olduğu öğrenci merkezli eğitim anlayışıdır. Yaratıcı drama bu yöntemler içinde en etkili olanıdır. Öğretmenlerin yaratıcı drama ile ilgili kaynak sıkıntıları, yeterli eğitim alamama, bilgi eksikliği, dramanın önemine yeterince inanama ve güvenememe gibi sıkıntılar yaşamaktadır. Bu sorunların çözümü için gerektiğinde öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilip, okul idarecisinden bütün eğitim unsurları arasında anlayış birliği oluşturulmalıdır (Aytaş, 2008, s.18).

Üstündağ (2014)'a göre Türkçe dersinin öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin olduğunu belirtmektedir. Türkçe öğretimi yaparken yaratıcı drama bu dört temel becerilerin gelişmesine yönelik birçok çalışma bulunur. Yaratıcı dinleme becerilerinden hazırlıksız konuşma ve dinleme yaratıcı drama ile yakından ilgilidir. Türkçe dersinde konuşma becerisi ile bir grubu yönlendirme, ikili veya

gruplarda karşılıklı konuşmalar, fotoğraf ve resimlerle sözel ve yazılı etkinlikler, sorunlarla ilgili olan veya ilgisiz olaylara dikkat edebilme, gözlemleri gerçeklerden ayırmada farklı ölçütler kullanma drama çalışmalarında da bulunmaktadır (s.130-131).

Ataman (2009) eğitimde yaratıcı dramanın, öğrencilerin yapılan uygulamalarda birbirleriyle iletişime geçmesini, kendi fikirlerini sorgulayıp, yeni fikirler üretmesini, problem çözmesini ve yaratıcı düşünmeyi sağladığını belirtmektedir. Derslerde kullanılan yaratıcı drama ile öğrenciler yeni fikirler edinip, konuşup, tartışarak dil becerilerini geliştirmektedirler (s.14).

Aytaş (2008) çalışmasında öğrenen bilgilerin davranışa dönüştürülmesini kazanım olarak tanımlamıştır. Türkçe dersi ile çeşitli kazanımlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kazanımlar için metin seçimi ve işlenişi değiştiği için farklı kazanımlar için de farklı drama çalışmaları gerekebilir. Kazanımlardaki temel kavramların iyi anlaşılabilmesi, drama çalışmalarının “kavratma, sezdirme ve yöneltme” şeklinde hazırlanması ile olmaktadır. Bütün kazanımlar için düzenlenen drama çalışmalarında, önemli detaylar belirtilmeli, süre, amaç ve aşamalar için not tutulmalıdır. Drama çalışmalarında dikkat edilecek noktalar belirlenerek, çalışmanın etkili olması liderin işi kolaylaştırılmalıdır. Kazanımların pekiştirilmesi ve amacın gerçekleşmesi açısından drama çalışmaları hazırlanmalıdır. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla bazen metne tamamen bağlı kalmamak gerekebilir. Bu durumlarda metni esas alarak çocukların yaratıcılıklarından faydalanılmaktadır. Drama çalışmalarında karşılıklı tartışma ortamı oluşturmak üzere, bir kavramın sezdirilmesi veya öğrenilmesini sağlamak için yarım bırakılmış metinler öğrencilere verilebilir (s.32).

Yaratıcı drama ile edebiyatta tanınan ürünlere ulaşip, onların değerini anlama fırsatı elde edilir. Halk masalları ve çağdaş masallar dramatik oyunlar içermektedir. Çocuklar yaratıcı drama sayesinde halk masallarını yakından tanıma şansı yakalayıp, edebiyatı keşfetmeyi ve sevmeyi sağlar (Sungur, 2001, s.84).

Ataman (2009)’a göre Türkçe derslerinde yaratıcı drama çalışmaları yapmak, çocuklarda ana dillerine yönelik olumlu düşünceler oluşmasını sağlar. Diğer yöntemlerden farklı olduğu için çocuklarda farklılıkları ortaya çıkarır (s.14).

2.12. Okuduğunu Anlama

Okumayı anlamanın en önemli basamaklarından biri olarak gören Aytaş (2005) diğer dil becerilerini de içinde barındırmasından dolayı, okuma eğitimi daha çok önemsenmekte olduğunu belirtmiştir. Bu alanda çokça yapılan çalışmalarda, okuma eğitiminin nasıl yapılması gerektiği ve bu eğitim süreci içerisinde uygulanacak yöntemlerin belirlenmesi işleri kolaylaştırırsa da, yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Okumada anlam kurma Akyol (2011) için, okuyan kişinin yazı dilindeki sembolleri tanıyıp algılamasına, dilbilgisine, zihinsel yetilerine ve hayat tecrübelerine dayanmaktadır. Okuduğunu anlamada bu öğelerin birbiriyle uyum içinde kullanılmasının yanında; okuyucunun istekli olması, ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği mekân da önemlidir. Kişi okuduğu metni anlamak için ön bilgilerine ihtiyaç duyar. Mesela düşün kelimesini okuyan kişi düşün ile ilgili farklı durumları anımsayıp onları okuduğu metinde anlam kurarken kullanır. Okuyucu anlam kurarken karşılaştırma, analiz, sentez yaptığı için hem metindeki anlamı değiştirir hem de kendi değişir (s.3).

Güneş (2014) çalışmasında okuduğunu anlama süreçsel ve etkileşimsel olduğu için okumada en önemli boyut olarak yer almaktadır. Süreçsel boyutta metinden alınan bilgiler beyinde işlenirken; etkileşimsel boyutta okuyucunun özellikleri, yazarın anlattıkları ve okuma yapılan mekân önemlidir (s.131).

Okuma uygulaması, metindeki duygu ve düşüncelerin kavranarak, çözümlenip ve değerlendirilmesidir. Okumanın görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri olduğu gibi aynı zamanda okuma fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karışık bir süreçtir. Okuma; bir iletişim, algılanma, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2011, s.12).

Aytaş (2005) tarafından yapılan çalışmada okumanın esas amacı anlamı kavramak olduğundan; kelime işaretlerinin, anlamlarıyla aynı anda kavranması gerektiği belirtilmektedir. Anlam, kelimelerin özel işaretlerini tanımanın yanında, söz gelişinden yararlanılması açısından okumanın en önemli unsuru olmaktadır. Çiftçi & Temizyürek (2008) yaptıkları çalışmada ise çocukların okuduklarını, sözcükleri tanımak, anlamı kavramak, okunan parçadaki düşüncelere karşı en uygun tepkiyi vermek, yeni düşünceleri kullanmak ve uygulamak olarak bu dört işlemi yerine getirdiğinde anlayabildiğini açıklamaktadır. Çocuk bir parçayı okuduktan sonra parçadan elde ettiği fikri, benzer

fikirlerle kıyaslayarak, anlamını bilinmediği sözcüklerin anlamlarını sezgisiyle tahmin edebilmeli, yazı ve yazarı hakkında bir fikre sahip olabilmelidir (s.111).

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için; okuma ve anlama sebep-sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu bilmek, anlayarak okumak için okunan yazıyı kavramak ve okuma öncesi sorularla öğrenciyi okumaya hazırlamak gerekmektedir. Ayrıca yazıda ele alınan konuyu belirlemek, anlamı bilinmeyen kelimeleri, anlaşılmayan tümceleri ve paragrafları belirlemek de önemlidir. Bunun yanında; ana fikri bulmak, yardımcı düşünceleri incelemek, metnin genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak, metin anlaşılmadığı zaman okuma hızını yavaşlatmak gerekir (Demirel, 1998, s. 68; Keskinilic & Keskinilic, 2007, s.159).

Okunan metindeki bahsedilen sorunları bulmak ve bu sorunlara değişik çözümler üretebilmek okuduğunu anlamamanın bir göstergesidir. Bir süreç olan okuma ve okuduğunu anlamamanın öğeleri; değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme, hayal etme gibi unsurlardır (Akyol, 2011, s.3).

“İki ayrı çaba gibi görünen “okuma” ve “anlama” aslında neden sonuç ilişkisiyle birbirine bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister” (Demirel, 1995, s. 71).

2.12.1. Anlama Süreçleri

Çoğunluğu okuma yoluyla anlama etkinliğini yerine getirebilecek özellikte olan Türkçe ders kitaplarında yer alan parçalar bulunmaktadır. Okuma yoluyla anlama, anlama basamaklarından sadece biridir. Bu nedenle anlama yalnız okuma yoluyla gerçekleştirilemez. Gözlem yoluyla anlama okuma yoluyla anlamadan daha önemlidir (Aytaş, 2001, s.162-163).

Anlama ve anlatma olmak üzere iki temel başlıktan oluşmakta olan Türkçe dersi müfredatına göre öğrencinin önce anlayıp sonra anlatması beklenmektedir. Anlama zihinsel süreç ve dil becerisi ile geliştirilmektedir. Duyu organları ile başlayan anlamamanın başında duyum ve algılama basamağı yer alır. Sağlıklı bir biçimde gerçekleşen duyum ve algılama anlamayı olumlu etkiler (Özcan, 2013, s.11).

2.12.1.1. Duyum ve Algı

Aytaş (2016)'a göre, bireyin duyu düşünce ve davranışlarının şekillenmesi algılama ile gerçekleşmektedir. Algının karmaşık bir yapı olması ise, aynı duyum neticesinde farklı algılar oluşmasına bağlanmaktadır. Çağrışımlar simgesel algılamalara sebep olurken, kişinin etrafında olup bitenleri, renkleri, şekilleri, görüp kendine göre anlamlandırması da görsel algıyı oluşturur. Duygularımızın sınırları dâhilinde algılarız. Bazen hislerimizle olay ve durumları gruplayarak özelleştiririz (s.13-14).

Vücudumuzun dışarıya açılan kapıları olan duyu organlarından derimizin bir şeye değmesi veya bir şeyin deri üzerine baskı yapması ile dokunma duyusu oluşur. Sert-yumuşak, düz-pürüzlü, keskin-kör, kaygan-yapışkan, yaş-kuru gibi duyumları dokunduğumuz nesnenin özelliklerine göre hissedilir (Baymur, 1994, s.117).

Duyu organlarımızın (işitme, görme, dokunma, koklama ve tat alma) çevrenin etkisi ile belirli bir ölçüde uyarılmasıyla başlayan insan beynindeki anlama sürece verilen ad duyumdur. Birbirinden değişik çevresel uyarıcıyı tanımlama becerisine sahip her duyu organı farklı farklı veriler üretir. Dış çevredeki olay ve nesnelerin tanımlayıcı özelliklerinin nörofizyolojik enerjiye dönüşmesiyle başlayan algı süreci çok basit bir süreç değildir. Algılamada daha önceki yaşamımızdaki tecrübeler önemli bir etken olduğu için her algılama dış dünya hakkında oluşturulan bir kuramdır. Algı, bu özelliği ile öznel bir süreç olarak yer alır (Onan, 2011, s.81).

Sökezoğlu (2003) tarafından yapılan çalışmada algılamak, duyu organlarındaki hücrelerde oluşan, çevremizden ve bedenimizin çeşitli organlarından gelen uyarılar olarak açıklanmaktadır. Sinirsel bir olay olan algı, türlü organlardan gelen uyarıları alıp beyne iletir. Sinir akımı hâlinde beyinin duyum merkezlerine gelen algılar; duymak, hatırlamak, anlamak ve uygulanmak gibi psikolojik işlevler oluşturmaktadır (s.12).

Baymur (1994) geçmişteki yaşantılarımızın ve daha önceden algıladığımız nesnelerin beynimizde izler bıraktığını ve bu izlerin yeni algıları da etkilediğini açıklamaktadır. Mesela daha önceden mandalina yiyen bir öğrenci, onun kokusunu hissettiğinde bile mandalinayı tanıyabilir. Ancak hiç mandalina yememiş bir çocuk ilk kez mandalina gördüğünde önceki yaşantılarından yola çıkarak onu top sanabilir. Bu da gösteriyor ki insanlar beyinlerindeki tasarımlara göre algılama yapmaktadır. Bazen geçmişteki yaşantılar yanlış algılar da ortaya çıkarabilmektedir (s.133).

Yalçın (2006)'a göre algıda kitap sayfalarının kalitesi ve ışığın geliş açısı da önemlidir. Birinci kâğıt hamur kullanmak, ışığın tepeden veya soldan gelmesi okumayı olumlu şekilde etkilemektedir.

2.12.1.1.1. Algısal Öğrenme Stilleri

Baymur (1994) çalışmasında öğrenmeyi, davranışlarda meydana gelen bir değişiklik olarak belirtildiği gibi bir uyum olarak da açıklamaktadır. Yani yeni bir durum karşısında yeniden örgütlenme anlamına gelen öğrenme; davranışları, gereksinimleri, daha iyi bir şekilde düzene koymaktadır ve yeniden şekillenerek ona uyum sağlanmaktadır (s.151).

Öğrenme kapasitesi diğer canlıları insanlardan ayıran en önemli özelliktir. Kısa bir zamanda birçok yeni davranış öğrenen insan, biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelmektedir. Eski çağlardan beri farklı biçimlerde tanımlanan öğrenmenin, günümüzde yaşantı ürünü olan kalıcı izli davranış değişikliği olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 2006, s.128).

Erden ve Altun (2006) yaptıkları çalışmada stili, kişinin tercihini gösteren, diğer insanlarla ortak olsa bile kişiye özgü olan, durağan bir kişilik boyutu olarak tanımlamaktadır. Kişinin her alanda bir stili olduğu gibi öğrenme alanında da belli bir stili vardır. 1940'lı yıllardan beri öğrenme stilleri üzerinde çalışan psikologlar ve eğitim bilimciler, bu çalışmalarda öğrenme stilleri ile ilgili birçok kavram ortaya çıksa bile, her çalışmadan ortak bir tanım oluşmuştur. Öğrenme stili, öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır. Kişinin fiziksel ve duyuşsal gereksinimlerini etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütün olarak da açıklanmıştır (s.21).

Vural (2003)'a göre öğrenme stili; insanın özgünlüğünü gösterirken, öğrenirken veya diğer insanlarla ile iletişim kurarken insanlar arasındaki benzerlikleri de göstermektedir. Kendine özgü olan kişinin öğrenmeye hazırlanma, öğrenme ve hatırlama basamaklarında diğer insanlardan ayrı yollar kullanarak, yürürken, oynarken, konuşurken, hayatın her aşamasında kişinin davranışlarını etkilemektedir (s.201).

Aytaş (2016) tarafından yapılan çalışmada algısal öğrenme stilleri:

- a) Anlama
- b) Anlatma olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.12.2. Anlama

Anlama bir konuşmanın içeriğinin veya okunan bir metnin, mesajın algılanmasıdır. Anlama birçok duyu organını çalıştıran karışık bir eylemdir. Okuyucu metinde geçen kelimelerin çoğunu eski yaşantıları ile beyinde kodlamıştır. İnsan bir kelime okuduğu zaman beyin, o kelime ve onunla ilgili bütün çağrışımları kısa sürede ilişkilendirir (Aktaş ve Gündüz, 2001, s.53).

Balcı (2013) anlama beyin faaliyetlerinden; inceleme, seçim yapma, karar verme, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz sentez yapma ve değerlendirmeyi içerir. Anlamlandırmada kişinin önceki yaşantıları da anlama sürecinde bütünleşir.

Güneş (1997) anlamayı; anlamı bulma anlamı kavrama ve anlamı değerlendirme olarak üç aşamada incelemiştir.

Anlamı bulma: Sözcüğün anlamını, tümcenin, paragrafın ve metnin anlamını, mecaz sözcük ve tümcelerin anlamını bulma, dil bilgisi, imla ve noktalama, işaretlerini bilme basamaklarıdır.

Anlamı kavrama:

- Anlamı çevirme: Şekil, kroki, resim ve sembollerle anlamı açıklamaktır.
- Anlamı yuvarlama: Kişinin kendi sözcük ve tümceleriyle yazarak anlamı açıklamaktır.
- Öteleme: Anlamdan bir sonuç, özet çıkarma, anlamı genişletme vb. uygulamalardır.

Anlamı değerlendirme:

- Anlamı analiz etme: Metinde yer alan düşünce ve kanıtların analizini etmektir.
- Anlamın sentezini yapmaktır.
- Anlamı değerlendirme: metindeki düşünce ile okuyucunun düşüncelerini karşılaştırarak bir sonuca ulaşmaktır (s.60-63).

Beyin iş yaşamında çalıştığımız konularla ilgili düzenli ve ulaşılabilir veri tabanı oluşturmak için, belli bir düzene göre, bilgi ve belgeleri dosyaladığımız gibi bir dosyalama sistemine sahiptir. Beyine dışarıdan gelen bilgiler alınıp konularına göre beyinde sınıflandırılır. Her şeyin bir yeri olduğu beyinde yeni bilgiler geldiğinde hemen ilgili yerlere yerleştirilir. Beyinde sürekli etkileşim içinde olan dosyalar ihtiyaç anında hemen çağrılma sistemine rağmen tamamlanıp bitmiş bir dosyalama sistemi değildir.

Çevremizdeki sınırsız şeylerden sadece sınırlı bir veri kümesi alan duyularımızın dosyalama sistemi kısmen tamamlanmış bir sistemdir (Onan, 2011, s.78-79).

Kaya (2008)'ya göre okuma tanımlarında ortak payda, okuduğunu anlamadır. Bütün okumanın temel amacı anlamadır. Anlamadan yapılan okuma, sadece seslendirmedir, işlevini yerine getiremez.

Onan (2011) çalışmasında zihinde tasarım ve imgeler yardımıyla gerçekleşen anlama sürecini, tasarım ve imgelerin zihinde uzun süreli bellekte depolanmasıyla oluştuğunu açıklamaktadır. Algılanan sözcüğün anlamına göre o sözcükle ilgili çağrışımlar; okuma ve dinleme sürecinde, uzun süreli bellekten çağrılarak, anlama sürecine dâhil edilir (s.367).

2.12.3. Türkçe Eğitimi Açısından Anlama

Türkçe programında anlama; dinleyip izlediğini anlama ve okuduğunu anlama adı altında iki bölümde incelenmektedir. Dinleme ve okuma öğretimi ile ilgili bu çalışmalar genellikle anlama etkinliği ile tanımlanmaktadır. Anlama çalışmaları, çocuklarda dinleme ve okuma etkinliklerindeki başarı seviyeleri hakkında bize bilgi vermektedir (Kavcar vd., 1995 s.19).

2.12.3.1. Okuma

Yalçın (2006) okuma bireylerin kendi aralarında kararlaştırarak oluşturulan özel işaretlerin duyu organları yardımıyla algılanıp beyinde yorumlanıp değerlendirmesidir (s.47) derken, Akyol (2011) çalışmasında okumayı ön bilgilerin kullanıldığı yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntemle amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak ele almaktadır. Çok karmaşık bir etkinlik olan okuma, özel bir zihinsel beceri gerektirir. Bu yüzden okumayı tanımlamak ve okuma üzerine değerlendirme yapmak bazen zorlukları da beraberinde getirir. Buna rağmen okuma üzerine deney ve gözleme dayalı çalışmalar yaparak bir yargıya varabiliriz. Okuma yetisi sosyal, siyasal, akademik ve kişisel birçok değeri içinde barındırır. Okula ilk başlayan öğrenciler için öncelik okumanın öğretilmesidir. İlkokulda okuma yetisini kazanamayan kişiler daha sonraki öğrenim hayatlarında başarısız olabilmektedirler (s.1-2).

Aytaş (2005) okumayı anlamamanın en önemli basamağı olarak görmektedir. Okuma diğer dil becerilerini içinde barındırdığı için, okumanın üzerinde çok durulmakta ve çok sayıda çalışmalar yapılmaktadır. Okuma eğitiminin nasıl yapılacağı ve bu eğitim sürecinde

uygulanacak yöntemlerin belirlenmesi çok yeterli değildir. Okuma bir alışkanlık değil, eğitim sonucunda kazandırılan zamanla gelişen bir davranıştır. Okuma eğitimin yapılma biçiminde ve uygulamasında değişik görüşler bulunmaktadır. Bazılarına göre okuma yazılı bir metnin gözle takip edilmesi, takip edilenlerin zihinde algılanması iken; bazılarına göre ise tek başına özel bir eğitim gerektiren ve birbiri içine geçmiş değişik etmenlerin birleşmesiyle oluşan bir süreçtir. Okuma temel bir gereksinimdir, süreklilik gereklidir ve asla zorla kazandırılacak bir alışkanlık değildir (s.1).

Kişinin dünyasını genişleten okuma, onun kişiliğini şekillendirip, onu diğer insanlara bağlayan önemli bir durumdur. Bütün toplumlar bireylerini okur hale getirmek için özenle uğraşmaktadırlar (Demirel, 2004, s.78). Okumanın dil ve zihin gelişimindeki önemine vurgu yapan Güneş (2014) ise, okuma ile elde edilen bilgiler zihinsel kavramlara çevrilip beynimizde uzun süre muhafaza edildiğine dikkat çeker ve Türkçe öğretiminde okumaya önem vererek düzenli ve sistemli etkinliklerle okuma yetisi geliştirildiğini ifade eder (s.127).

Okuma esnasında zihnimiz kayıt yaparken sınırsız sayıda beyin hücresi harekete geçmektedir. Düşünce parçalarımızı cümleler ve daha büyük dil yapıları halinde birleştirmek, aynı anda bir kavrama ve bir dil işlemi de sayılabilir. Bu işlemin devamlı tekrarlanması özel bir niteliğin kavranmasının öğretilmesi ile son bulur. Kavramsal öğretim, önceden algılanan bir şeyin tekrarla hatırlanması ve önceki metni anlamış olmaya dayanan beklentiden oluşmaktadır; tekrar yolu ile zihinsel çaba artırılmış ve sürdürülmüştür. Bu sebeple okuma, öğrenme şekillerine bir örnektir. Araştırmalar, okuma yeteneğinin geliştirilmesinin aynı zamanda öğrenme yeteneğini de geliştirdiğini ortaya koymuştur (Bamberger, 1990, s.1).

Kimi araştırmacılar, okuma becerisinde günlük yaşamın da önemli olduğuna dikkat çeker (Akyol, 2011). Günlük gazetelere, trafik işaretlerine, satış ilanlarını, televizyondaki dizileri, reçetedeki açıklamaları, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilmek okuma ve anlama yetisi ile olmaktadır. Bireyin sosyal hayatı içinde karşılaştığı durum ve sorunun çözümünde ve dile getirilmesinde okuma etkinliklerinin yeterliliğinin yanında sürekliliği de önem kazanmaktadır. Özellikle bilgilenme ve bilgi edinme süreçlerinde okuma yeterliliği, kişiye avantaj kazandırmaktadır. Bunun yanında okuma kişisel gelişim için de önemlidir. Okuyan insan ruhsal ve duygusal gereksinimlerini okuma ile karşılar. İyi okuma yapan kişiler genellemeler yapabilir, sonuçlar çıkarır, düşünceler arası ilişkiler kurar ve

farklı düşünme şekilleri oluşturur. Okuma kişinin kelimeyi tanımasıyla başlar. Kelimeyi tanıırken bilişsel sözlüğünü kullanan okuyucu ön bilgilerini kullanarak kelimeleri anlamlandırır. Okuyucunun kelime tanımı yanlış ve yetersiz ise cümleler, paragraflar ve metin anlaşılamaz (s.3).

Okuma yalnızca semboller adlandırma değil bir öğrenme yoludur. Okuma hayat boyu öğrenmeyi sağladığı için alışkanlık haline getirilmelidir. Günümüzde ülkelerin gelişmişlik seviyesi ve kişisel olgunluk okuma ile belirlenmektedir (Balcı, 2013, s.2). Okumanın fizyolojik, psikolojik ve toplumsal yönlerinin bulunduğu dikkat çeken Kavcar (2006) kişinin sağlık durumu, zekâ düzeyi, çevre ve bireyin yaşantıları okumaya hazır olmada ve okuma alışkanlığının iyi olmasında önemlidir. Çocukların bir yazıyı anlamlandırırken yazı ile kendi bilgi ve yaşantıları arasında bir bağ oluşturması gerekmektedir (s.150).

Akyol (2011) çalışmasında okumayı öğrenen kişi için sunulan okuma araçları daha karışık halde olduğu şeklinde belirtmektedir. Daha önce hiç karşılaşmadığı sözcük, kavram ve düşüncelerle karşılaşan okuyucuların okuma sebep ve gereksinimleri sürekli değişmektedir. Okuyucuya sadece yazarın düşüncelerini anlamak yetmemektedir. Kaliteli bir okuma yapan kişi değişik metinleri değişik yöntem ve teknikleri değişik becerileri kullanarak gerçekleştirir (s.3).

Okuma yazılı bir metin ile iletişimde bulunduğunu dile getiren Aktaş ve Gündüz (2001), insanların okuma ile bilgi edindiğini ve sorgulayan araştıran insan için okumak en temel gereksinimdir derler. Benzer bir değerlendirme Gülyüz (2003) tarafından yapılmaktadır. Gülyüz okumayı, algılanan yazıların beyinde çeşitli işlemlerden geçerek anlamlandırılması, uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişkilendirip, yeni bilgilerle bellekteki bilgileri tekrar gruplayarak yeni bir anlama evreni oluşturması olarak ele alır.

Okuma yaklaşımlarını üç temel anlayışa göre değerlendirmek mümkündür:

1. Parçadan bütüne göre,
2. Harf, sözcük, resim gibi semboller sese çevirmeye göre
3. Bütünden parçaya göre okuma;

Bütün bunlar, anlam kurma sürecidir. İnteraktif yaklaşıma göre okuma; süreci doğrusal olmak yerine paralel süreçler kullanılır (Akyol, 2011, s.9-11).

Okuma; yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir. Okuma göz etkinliği ve beyin etkinliği olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Göz etkinliği; yazı iletişiminin duyu organları ile tanınmasıyken, beyin etkinliği; duyu organları ile tanınıp beyne gönderilen iletilerin beyinde yorumlanmasıdır. Zihin gelişiminde en etkili alan okuma alanıdır. Okuma ile yazılar beyinde kavramlara dönüşmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma içinde görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ses ve zihin işlevlerini barındıran karışık bir süreçtir. Harfler çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlayan bu süreçte, algılama işlemi ile birlikte dikkatini vererek sözcük ve tümcelere anlaşılmakta lazım olan bilgiler ayırt edilmektedir. Sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, tenkit etme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi bilişsel işlemlerden geçen bilgiler ön bilgilerle birleşip metindeki görsellerde kullanılarak tekrar anlamlandırılmaktadır. Çocuğun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma tecrübesi anlamlandırmada etkili olmaktadır. Gözlerin ve ses organlarının türlü hareketleriyle, beynin yazılı işaretleri anlamasıyla okuma işlemi gerçekleşir. Okuyucu yazarla okuma sayesinde bir bağ kurarak yazarın verdiği mesajı anlar (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007, s.152-153).

Çiftçi & Temizyürek (2008) tarafından yapılan çalışmada okuma, yazılı metinlerde verilen mesajı, duygu ve düşünceleri özümsemek olarak tanımlanmıştır. Okuma bir metni anlamak için yapılır ve metnin sonucunda kesinlikle anlama olmalıdır. Çözümleme ve anlamamanın gerçekleşmediği durumlarda okuma amacına ulaşmamaktadır (s.110).

Okuma türlerini sesli okuma ve sessiz okuma olarak ikiye ayrılmaktadır. Sesli okuma; gözle algılanan kelime veya kelime gruplarının beyinde algılanarak konuşma organları ile söylenmesidir. Buradaki amaç yazının doğru ve konuşma dilinin niteliklerini yansıtmasıdır. Sessiz okuma ise; ses organlarını kullanmadan sadece gözle yapılan okumadır. Sessiz okuma sesli okumaya göre daha fazla yaşamımızda yer alır ve kavramları daha çabuk anlamamızı sağlamaktadır (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007, s.155-157).

Demirci (2008) çalışmasında okuma tanımlarında ortak olarak vurgulanan noktayı, okunanın anlaşılması olarak vurgulamaktadır. Anlama, her türlü okumanın temel amacıdır. Anlamadan yapılan okuma, seslendirmeden ibaret olup işlevsel değildir. Anlamanın temel olduğu, karmaşık çok yönlü okuma eyleminin psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik yönleri açıklanmıştır.

Aytaş (2005) tarafından yapılan çalışmada okumanın asıl amacının anlamı kavramak olduğu gibi kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerektiği belirtilmektedir. Anlam, hem kelimelerin özel şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder. Okuma, belli bir amaca bağlı olarak yapıldığı takdirde, daha verimli olmaktadır. Öğretim programlarında genellikle böyle bir amaçtan açıkça söz edilmez. Sadece dil ve edebiyat öğretiminin pratik hedefleri içinde; “Öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını inceledikleriyle ve derinlikleriyle kavrama” kabiliyetinin geliştirilmesi şeklinde ifade edilmektedir. İlköğretim programlarında ise “Okumanın asıl amacı anlamı kavramak” olarak belirtilmektedir.

2.12.3.2. Dinleme

Yalçın (2006)’a göre dinleme, bireyin kendi iradesi ile kulağına gelen seslerden birini seçip algılayıp değerlendirmesidir. Dinlemede kişinin iradesi ve seçme isteği ön plandadır. İşittiğimiz seslerden seçtiklerimiz önce işitme yorum alanına gelip sonra burada daha önce o seslerle ilgili toplanmış bilgilerle karşılaştırılır (s.124).

Güneş (2007) çalışmasında dinlemenin anlamını; doğum öncesinden başlayan, bir ömür süren, bireyin ilk öğrenme alanı olarak açıklamaktadır. Dinleme, geniş bir zamana yayılan, çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılan gelişimsel bir beceridir. Konuşmacı ve konuşmacının ifade ettiği bilgiler ile dinleme etkileşim içinde gerçekleşmesi dinlemenin etkileşimsel bir süreç olduğunu gösterir (s.73). Dört temel dil becerisi içinde en çok kullanılan dil becerisi olan dinleme, anne karnında son iki ayda başlar. İşitme becerisi olan birey doğduktan iki üç ay sonra anlamaya başlamaktadır (Onan, 2011, s.139).

Keskinkılıç & Keskinkılıç (2007) yaptıkları çalışmada dinleme kavramını; bireyin herhangi bir konuda konuşan kişinin sesini duymak, sözlerini anlamak, ihtiyacı olanları ve gerekli olacakları alıp, saklamak üzere sesler üzerine dikkatini vermesi olarak açıklamaktadır. Bir toplumda yaşayan kişiler istek ve arzularını karşı tarafa anlatmak için konuşurlar. Konuşulanları dinlemek bir sosyal ihtiyaçtır. Toplum içindeki her birey konuşulanları dinlemek durumundadır (s.122).

Yalçın (2006) dinleme yetisinin sürekli gelişmekte olduğunu söylemektedir. Dinlediğimizi anlama hızımız ise eğitimle artabilir. Ses ve ses grupları bir bütün olarak zihnimize girip yorumlanıp, zihnimizdeki bilgilerin öncesi, sonrası ile bir bağ kurulmaktadır. Sonradan gelecek anlam grupları da çağrışım yolu ile anlaşılmaktadır. Günümüzde kullandığımız

iletişim ve iletişimi sağlayan araçlar bu bilgi ışığında üretilmiştir (s.127). Dinleme eğitiminin gerekliliğini vurgulayan Akyol (2011) bildiklerimizin %80'i dinleme yoluyla kazanıldığını söylerken dinlemenin önemini belirtmektedir.

Güneş (2007)'e göre dinleme sadece iletişim kurmak için değil, anlama, öğrenme ve zihinsel yetileri kazanmak içinde yapılmaktadır. Öğrenciler dinledikleri zaman birtakım bilgileri öğrenerek hem dinleme hem de zihinsel becerilerini arttıırırlar. Yani dinleme becerisi öğrenme, zihinsel ve sosyal becerilerle birlikte gelişir. Bu yüzden çocukların dinleme becerilerini erken yaşta geliştirmek önemlidir. Çocuklara üç yaşından itibaren; dinlediklerini zihinde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlarda bulunma, sonucu tahmin etme, zet çıkarma, değerlendirme yapma, arkadaşlarıyla paylaşma gibi uygulamalar yaptırılarak çocukların dinleme becerileri geliştirilebilir (s.74).

Seslerin ve konuşmaların beyinde anlamlandırıldığı dinleme; işitme, dikkatini verme ve anlamlandırma aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Dinleme ile öğrenmede zevk alma sağlanmalıdır. Dinleme belirli bir amaç için yapılmalıdır. Bilgi birikimi kazanmak için; bir konuşmayı dikkatli, n yargılardan uzak, kavrayarak, ana düşünceleri seçerek ve not olarak dinlemeliyiz (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007, s.122).

İnsanların işittikleri seslere karşı farklı tavır ve tepki gösterdiğini açıklayan Aytaş (1999), işitme merkezine gelen seslerin buradan hafızaya gönderildiğini belirtmiştir. Hafıza bu sesleri ayrıştırdıktan sonra insanlar da bu ayrıştıramaya göre tepki vermektedir. Örneğin, zihnimize kaydedilen bir otomobil sesi herhangi bir ses olarak kaydedilebilir. Bir konuyu dinlerken duyduğunuz otomobil sesi bizi çok ilgilendirmezken, bu sesin dışında, zihnimize kaydedilmemiş bir ses, örneğin bir bomba sesi işittiğimizde dikkat kesilir, nedenini öğrenmek isteriz.

Dinlemenin özelliğinde; kişinin dinlediklerini n bilgileri ve deneyimleri ile inceleyerek dinlediklerini bir kısmını alması bulunmaktadır. Birey kendisi için faydalı olduğu bilgileri, fikirleri uygulamak veya değerlendirmek maksadıyla seçer. Bu bilgilerle n bilgilerini birleştirip beyninde canlandırır. Dinleme alanında türlü dinleme eşitleri, seviyeleri, alanları, süreçleri, anlama düzeyleri bulunmaktadır. Dinleme türleri aktif, pasif, sorgulayıcı, birleştirici, yaratıcı dinleme iken, dinleme alt alanları ise, dinleme, etkileşim ve sözlü anlamadır. Dinleme süreçleri, dinleme öncesi, dinleme ve dinleme sonrası olarak e ayrılır. Bu süreçlerde çeşitli dinleme teknikleri kullanılır ve bu tekniklerin hepsi birbirinden önemlidir (Güneş, 2007, s.74-75).

Keskinkılıç & Keskinkılıç (2007) tarafından yapılan çalışmada, dinleme öğrenmenin ilk basamağı olarak açıklanmıştır. Konuşma, okuma ve yazma gibi alanların temelini oluşturan dinleme çocuklarda hem öğrenmeyi sağlar hem de çocukların zihinsel yapılarını geliştirir. Çocuklar dinleyerek birçok bilgi edinip; bir ömür bu yeteneklerini, zihinlerini geliştirirler. Bu yüzden çocukların dinleme yetileri küçük yaşta geliştirilmelidir (s.129). Dinleme belirli bir amaç için öğrenilmesi gereken bir beceridir. Bir iletişim kurma yolu olan dinleme günümüzde çok önemlidir. Öğrenme sürecinde dinlemenin yeri yadsınamaz (Aktaş ve Gündüz, 2001, s.249).

Güneş (2007) yaptığı çalışmada dinlemenin amaçlarını; dil ve iletişim becerileri, düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi bilişsel yetileri de geliştirme olarak sıralamaktadır. Bunların yanında; iletişim kurma, günümüz toplumunun ihtiyaçlarını karşılama, kararlarında bilinçli olma, öğrenmeyi devam ettirme, sosyal beceri kazanma, özgür zihinsel yapıya sahip olmak da yer almaktadır (s.75).

Küçük yaşlardan başlayıp sistemli ve planlı bir şekilde yapılarak geliştirilmesi gereken dinleme eğitiminde çocuğa, ilköğretimin çağında dinlediklerini doğru kavrama bilinci kazandırılmalıdır. Dinleme eğitiminin temelinde çocuğun dinlediklerinin ne kadarını doğru kavradığı, ne kadarını kavrayamadığı yer alırken dinlediğini kavrayamamasının nedenlerini bulmasında ona yardımcı olmak yer almaktadır (Yalçın, 2006, s.129).

Kişi okuma yaparken yazılı metindeki sembolleri deşifre yaparak anlamlandırma etkisini başlatır. Dinlemede ise ses yoluyla gönderilen fonemler ile iletişime katılır. Dinleyen birey dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinde dilsel özelliği olanları ayırt edince dinlediğini anlamaya başlar. Ses kümelerinden dilsel özelliği olan sesler beyinde bir işleme tutulduktan sonra bilgiye dönüştürülür ve geri bildirim sürecini başlatır (Onan, 2011, s.128-129).

Güneş (2007) dinleme türlerini; metni takip ederek dinleme, sorgulayıcı dinleme, yaratıcı dinleme, pasif dinleme, katılımlı dinleme ve not alarak dinleme olarak gruplamıştır. Metni takip ederek dinleme; eğitimci ya da çocuğun yaptığı örnek okumanın izlenmesidir. Sorgulayıcı dinleme; bir konuşmadaki düşüncelerin sebeplerini sorgulayarak dinlemedir. Yaratıcı dinleme; iyi bilinen, anlaşılan ve yorumlanan bilgilerden hareketle bir soruna çözüm bulmak, yeni sonuçlar üretecek bir dinleme yapmaktır. Pasif dinleme; az cevap vererek dikkatli bir dinlemeyi gerektirir. Katılımlı dinleme; bir diğer adı aktif dinleme olan bu dinleme; dinleyici konuşmacının sözlerini tekrarlayıp kendi cümleleri ile beynine

kaydeder. Not olarak dinleme; dinlerken önemli görülen bilgileri not olarak dinleme işlemini gerçekleştirmektedir (s.92-93).

2.12.3.3. Gözlem

Altunbay (2016, s.89-90) göre insanlar bebekliğinden başlayarak birçok şeyi gözlem yolu ile öğrenmektedir. Dil ediniminde ve kültürlenme sürecinde etkili olan gözlemin geliştirilmesi için dikkat ile algı gerekmektedir. Gözlem yaparak öğrenilen bilgiler öğrencinin hafızasına yerleşerek lazım olduğunda bu bilgi kullanılır. Yetişkinler için önemli olan gözlem, sosyalleşmede ve iletişimin geliştirilmesinde dikkate alınır (Aytaş, 2016).

Özcan (2013, s.52) Türkçe eğitiminde mühim olan gözlem; dil kazanımına, nesnelerin adlandırılmasına, kişinin zihinsel şemalar oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Kişi çevresini tanıırken algılarını kullanarak gözlem yapmaktadır. Türkçe öğretimi yapılırken okunan ve dinlenenlerin beynimizde canlanarak gerçek anlamına ulaşmasını, gözlem sayesinde elde ettiğimiz bilgiler sağlamaktadır. Anlatma aşamasında önemli bir yeri olan gözlem ile bilgi birikimlerimiz oluşmaktadır. Bir konuşmada veya yazı yazmada ana fikre rahatça ulaşım konuşma ve yazı tasvirlerle gözlem daha detaylı şekle bürünmektedir.

2.12.4. Anlatma Süreçleri

Zihnimizde karışık, farklı bir biçimde oluşan anlatmanın aracı konuşma ve yazmadır. Bu araçlar zihnimizde bilgi toplayarak bilgilerin düzenlenmesiyle ilgilidir. Bedenimizdeki fiziksel unsurların eksiksiz olması ve dil yetilerini kullanmamız anlatma sürecinde yeterli olmaması bu sebeptedir. Daha önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi gereken yeni bilginin zihinde tamamının anlaşılır bir şekilde sınıflandırılarak tutulması gerekmektedir. Bilgi yazmak için beyinden elimize, konuşmak içinde beyinden dilimize hızlı ve düzenli bir şekilde akmaktadır (Yalçın, 2006, s.25).

Özcan (2013, s.53) göre kişi anlama aşamasında bilgi edinerek öğrenmeye başlamaktadır. Birey öğrendiklerini aktarmak için duyarak anlatım sürecinden faydalanır. Zihninde oluşan bilgi birikimi, kişiye rehber olarak anlatma aşamalarında ve anlamının doğru gerçekleştiği oranda anlatım aşamasında hedefine ulaşır. Anlama ve anlatma süreçleriyle iletişimin her anında karşılaşırız. Anlatma süreçlerinden karşımızdaki kişiye tepki/ karşılık vermek için dinleme-anlama aşamasının sonunda faydalanırız. Bu süreçte anlamlandırdığımız bilgileri

yazılı veya sözlü şekillerde aktarabiliriz. Anlama anlatmayla birlikte gerçekleşmektedir. Bir bilgi doğru anlamlandırılmadıysa doğru aktarılamaz.

2.12.4.1. Konuşma

Yalçın (2006) çalışmasında konuşma yetisini bireyin istek ve duygularını diğer insanlara doğrudan ifade ettiği, kendisini doğrudan anlattığı bir yeti olarak vurgulamaktadır. Konuşma psikolojisi; davranış bilimleri, iletişim bilimleri, sosyal psikoloji bireyin sosyalleşmesi ile birlikte bireyin sosyalleşmesi ile paralel ilerler. Konuşmanın toplum hayatında önemli bir yeri vardır. Günümüzde bir anlaşma aracı olarak kullanılan konuşma iletişim teknolojisinin ilerlemesiyle daha bir önem kazanmıştır (s.91).

Keskinkılıç & Keskinkılıç (2007, s.178) tarafından yapılan çalışmada konuşma beyinde başlayıp fikirlerin sözle ifadesiyle tamamlandığı bir süreç olarak ifade edilmektedir. Beyindeki işlemlerle başlayan bu süreçte zihindeki bilgiler öncelikle gözden geçirilir. Bu aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenir. Sonra hangi bilginin aktarılacağı netleşir. Bu bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme işlemlerinden geçer. Sonra düzenlenen bilgiler tümce, sözcük, hece ve seslere dönüşerek aktarılır. Zihinde özenle bilgileri seçmek konuşma sürecini denetim altına almayı sağlamaktadır.

Güneş (2014) çalışmasında konuşmayı duygu ve düşüncelerin sözlü aktarılması olarak tanımlamaktadır. Konuşma yoluyla insanlar birbirleriyle iletişim kurarlar. Görüş, duygu düşünce ve fikirlerini konuşma yoluyla birbirlerine anlatırlar. Dil düşünce duygu ses beyin ve konuşma organları konuşma sürecinde yer almaktadır (s.105).

Konuşma, dil vasıtası ile duygu ve düşüncelerin aktarılmasıdır. Konuşma insan ilişkilerini sürdürebilmek için en çok gereksinim duyulan ve en çok kullanılan bir iletişim etkinliğidir. Cesareti kırılmayan öğrenciler konuşmak için isteklidir. Başlangıçta öğrencilerin kendi alıştıkları gibi konuşmalarına, kendi duygu ve düşüncelerini özgürce anlatmalarına şans verilmelidir. Öğretmenin olumlu tutumu öğrencilerin düzgün bir konuşma dili kazanmasını destekler (Aktaş ve Gündüz, 2001, s.257).

Yalçın (2006)'a göre konuşma için motorize edilmiş bilgilere ihtiyaç vardır. Konuşma karşımızdaki bir kişiyle yapılmaktadır ve bu yüzden anında, reklesif olarak diğer becerilerden ayrılır (s.98-99).

Görme işitme gibi beş duyuyla ilgili olan anlatma aracı konuşmadır. Birey gördüğü ve işittiği bilgileri zihnindeki depodan zamanı geldikçe çıkarmaktadır. İnsanın eksiksiz bilgiye sahip olması dinleme, okuma ve konuşma ilişkisi için önemlidir. Bilgi daha çok görme işitme aracılığıyla elde edildiği için duyuları sağlıklı çalışan bireylerin konuşma becerileri daha gelişmiştir (Yalçın, 2006, s.100).

Anlatma becerileriyle ilgili işlevler ön beyin lobunda Broca alanında gerçekleşir. Okuma ve dinleme gibi anlama becerileri üzerinde etkili Broca alanındaki bir hasar, kişide konuşma bozuklukları oluşturmaktadır. Eğer bir kişinin Broca alanı hasar görmüşse anlama kısmen normal olsa da konuşma kurallara uygun olmayıp akıcılık ve gramatik ögeler eksiktir. Bu kişilerde seslerdeki müzikalitenin fark edilmezse vurgu, tonlama ve ezgilemede sıkıntılar oluşmaktadır (Onan, 2011, s.116-117).

Özcan (2013, s.56)'a göre fiziksel yeterliği ve zihinsel süreçleri içinde barındıran konuşma yetisi, diğer dil becerilerinde de olduğu gibi duyu organlarımız sayesinde edindiğimiz bilgiler ile zihnimizde saklanır. Beyinde depolanan bilgiler; dikkat, tekrar, ilgi, doğru sınıflandırmanın etkisiyle bu bilgileri doğru şekilde edinmemizi sağlar. Doğru bir anlama sürecini ve bilgileri zihinde tutabilme becerisini anlatma sürecini başlatır.

Yalçın (2006) çalışmasında konuşmanın dinleme ile doğrudan ilgili olduğunu vurgulamıştır. Konuşmanın birden fazla kişi ile yapılması tarafların birbirini dinlemesini zorunlu kılmaktadır. Dinleme yetisi gelişmemiş bireylerin konuşmalarında sıkıntılar olması dinleme olmadan konuşma olmayacağının bir kanıtıdır (s.118).

Keskinkılıç & Keskinkılıç (2007, s.185) tarafından yapılan çalışmada konuşma; hazırlıksız konuşma ve hazırlıklı konuşma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Hazırlıksız konuşma; önceden bir hazırlık gerektirmeyen, günlük yaşamımızda çevremizdeki kişilerle yaptığımız konuşmalar, özel günlerde tesadüfen yapılan konuşmalar, günlük muhabbetler ve tartışmalardır. Hazırlıklı konuşmalar ise; önceden belirlenen bir konu hakkında araştırma ve incelemeler yapılarak bir ana fikir ve bir mesaj vererek bir plan dâhilinde yapılan konuşmalardır.

2.12.4.2. Yazma

Akyol (2011)'a göre yazma; fikirlerimizi anlatabilmek için lazım olan sembol ve işaretleri motorsal olarak üretmektir. İletişimde kullanılan en etkili, kalıcı araç yazı için en önemli şey hız ve okunabilirliktir. Kolay ve hızlı harf üretemeyen çocuklar düşüncelerini

düzenleyip sayfa düzenine gereken önemi veremez. Böylece çocukta öncelikle nitelik ve nicelik yetersizliği, sonrada yazmaya karşı olumsuz düşünceler oluşur. Fakat iyi yazı yazma nicelikli ve nitelikli düşünceler oluşturmada temel unsur değildir (s.51).

Keskinkılıç & Keskinkılıç (2007, s.198) çalışmasında yazmayı zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya geçirilmesi olarak belirtmiştir. Çocukların bu işlemi gerçekleştirebilmesi için okuduklarını iyi anlayıp, zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecinin başlangıcında zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesi yer almaktadır. Sonra yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilir. Bu bilgiler çeşitli beyin fonksiyonlarından geçirilip yazılır. Düşünme ile zihinsel yetilerin gelişmesinin bilgilerin doğru yazılmasıyla ilişkisi büyüktür.

Aktaş ve Gündüz (2001) çalışmalarında insanların becerilerini göstermek istediğini vurgularlar. Bazıları kas gücü ve el becerilerini birleştirerek sanat ürünleri oluştururken, bazıları da zihinlerindeki düşünce ve duyguları analiz sentez yaparak somut bir ürün elde eder. Yazma da insan zihninin ürettiği bir faaliyettir (s.57).

Akyol (2007)'a göre konuşmayı geliştirmek için hikâye anlatma, drama, tiyatro, pandomim gibi uygulamalar yapılabilmektedir. Konuşma, çocukların zihinlerindeki düşünceleri ifade etmede sözcükleri düzgün sırada, kendi seslerine güvenerek, mesajları görsellerle aktararak, sözel sunularda kendilerine güven duymalarını sağlayarak, tahmin ve hayal yolu ile hikâyeleri yorumlamada kullanılmaktadır.

Duygu düşünce arzu ve düşlerin yazılı işaretlerle ifade edilmesi anlamına gelen yazma; algısal ve psikomotor yönü olan bir beceridir. İnsan yazma gereksinimi duymaktadır. Türkçe öğretiminin büyük bir alanını yazma oluşturur. Yazma için bilgidен çok beceriye ihtiyaç vardır. Beceri için de uygulama yapmak gerekmektedir. Kişi duygu düşünce ve hayallerini açık, anlaşılır yazabilmek için birçok zihinsel yetiye ihtiyaç duyar. Çocuklar bu yetiler sayesinde sıralama, sınırlama, düzenleme, yazı amacı ve kuralları uygulamayı öğrenir. Okuma becerisi ile yakından ilgili olan yazma becerisi için çocukların sürekli okuma yapmaları, yazdıklarını incelemeleri, tartışmaları ve hoşlandıkları anlatımları kullanmaları gerekmektedir (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007, s.198).

Yazmanın evrensel amaçları; bireysel yazı tarzının oluşması, okunabilirlik, hız, akıcılık ve sanatsallığa yardımcı olmaktır. Burada öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmen ilk önce çocuklara yazma alışkanlığı kazandırmalıdır. Buradaki temel şart ise okunabilir, akıcı yazmadır. Bu yüzden öğretmen her sesin doğru yazılışını modellik ederek

çocuklara göstermelidir. Öğrencilere alıştırmaya yapma zamanı vermeli ve geri dönütlerde bulunmalıdır (Akyol, 2011, s.53).

Keskinkılıç & Keskinkılıç (2007, s.202-204) çalışmasında yazma türlerini; sorgulayıcı yazma, karşılaştırmalı yazma, betimleyici yazma, hikâye edici yazma, not olarak yazma ve özetleme gibi gruplamaktadır. Sorgulayıcı yazma; bir konu hakkında yazarın onaylayıp onaylamadığı yerleri belirlediği yazı türleridir. Karşılaştırmalı yazma; bazı özellikleri belirleyerek konu, olay, olgu, kişiler arasındaki ilişkileri inceleme biçimidir. Betimleyici yazma; yazarın algı şeklini katarak yazdığı bir olay, olgu, davranış, fikir, nesne veya kişinin görülen özelliklerini konu alan yazılardır. Hikâye edici yazma; hikâye unsurlarını kullanarak bir anı, olay, bir durumu anlatma şeklidir. Not olarak yazma; önemli noktaları okurken, dinlerken veya gözlemlerken belirlemektir. Özetleme; bir olay, davranış, yaşantı veya durumu özünden uzaklaşmadan, gerçekleri ana unsurlarıyla anlatma şeklidir.

2.12.4.3. Beden Dili

Güneş (2014)'e göre beden dili; konuşan kişinin duruşu, göz teması, jestleri, zamanı ve yeri kullanmasından ibarettir. Konuşmacının beden hareketleri dinleyen kişiyi olumlu ve olumsuz yönden etkilemektedir. İyi kullanılan beden dili ile konuşmanın etkisi artarken, yanlış anlaşılmayı azaltır. Konuşmada yüz kasları ve gözler vücudun diğer bölümlerine göre daha önemlidir (s.120).

Duygularımızı anlatmada ve konuşmayı etkili kılmada bedenimiz çok etkilidir. Dengeli, uyum içinde olan vücut hareketleri dinleyiciyi rahatsız etmemelidir. Kendiliğinden yapılan beden dilleri daha başarılıdır (Aktaş ve Gündüz, 2001, s.262).

Güneş (2014) çalışmasında konuşmacının duraksayarak konuşması, sürekli notlarına bakması, korkmuş gibi görünmesi, öne arkaya sallanması gereksiz hareketlerde bulunması dinleyicide olumsuz etkiler bıraktığını belirtmektedir. Konuşmacının konuşmaya hazırlıklı gelip kendinden emin davranışları, araç-gereçleri düzenli kullanması dinleyicilerde olumlu izlenim oluşturur. Konuşma esnasında konuşmacı ne kadar rahat olursa konuşma o kadar etkili olmaktadır (s.121).

2.13. İlgili Araştırmalar

2.13.1 Dramanın Eğitimle İlişkisine Dair Araştırmalar

Kara (2000) tarafından yapılan “Türkçe öğretiminde yaratıcı drama” isimli araştırmasında yaratıcı drama, yaratıcı dramanın dil eğitimindeki yeri ve öğretime getirdikleri üzerinde durulmuştur. Türkçe öğretiminde uygulanan geleneksel yöntemlerden ve yazınsal türlerin dramatize edilmesinden bahsedilen bu çalışmada Türkçe ve Edebiyat öğretmenleri için yeni olan bu yöntemin dil öğretiminde, kişilik gelişiminde çok etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada yaratıcı dramanın Türkçe eğitiminde kullanımının eğitime faydalı olacağı belirtilmiştir.

Tümtürk Yılmaz (2000) yaptığı “Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile diksiyon becerileri kazandırmaya ilişkin bir model önerisi yaklaşımı” isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim öğrencilerine diksiyon yetisi kazandırmak amacıyla Türkçe dersi için bir öğretim programı hazırlanmıştır. Kişinin yaratıcılığı ve çalışmaların yapılabilir olmasına dikkat edilerek, ezbere dayalı öğretim yönteminden kaçınılarak bir eğitim yöntemi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya, uygulamaya dayalı olan diksiyon eğitimi yönteminde; çocuk diksiyonun öneminin farkında olmalı, etkilerini gözlemleyerek, uygulamalardan zevk almalı, yaşayarak öğrenmelidir. Öğrenciyi kısıtlayan geleneksel eğitim yöntemi yerine; yaratıcı drama yönteminin, diksiyon derslerinin yürütülmesi için daha uygun bir eğitim yöntemi olduğu belirlenmiştir.

4. ve 5. sınıf Türkçe programında yer alan edebî türlerden öykünün öğretiminde drama yönteminin etkisini araştıran Aksoy Tokgöz (2004) tarafından yapılan “İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe Programlarında edebî türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği” isimli çalışmada drama yönteminin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinden 48 öğrencinin katıldığı araştırma sonucuna bakıldığında; drama yöntemi kullanılan öykü öğretiminin, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kişilerin; anadilin iletişim görevinin yanında bireysel ve toplumsal işlevlerinden yararlanabilmesi, anadilin dört temel becerisini etkin biçimde kazanmasıyla yakından ilgili olduğu ifade edilen, Serin (2005) tarafından yapılan “Yaratıcı dramayla kurgulanmış yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin bir model önerisi” adlı çalışmada, özellikle anadil

öğretiminde önemli yeri olan yazılı anlatım çalışmalarında uygulanmak üzere, yaratıcı drama ve yaratıcı yazmayla kurgulanmış eğitim durumları oluşturulmuştur.

Yaman (2005) tarafından yapılan “Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (stöy) dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi” başlıklı deneysel çalışmasında anadili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” na dayalı eğitimde drama yöntemi ile “Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı Geleneksel Yöntem uygulanmıştır. Üç deney grubunda STÖY dayalı eğitimde drama yöntemi uygulanırken, diğer üç kontrol grubunda ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yöntemle göre işlenen dersler sonunda ölçme aracı olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilip, geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, ön test, son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntem ile işlenen kontrol grubuna göre olumlu sonuçlar elde edildiği sonucuna varılmıştır.

İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde, yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel yöntemlerin etkililiği açısından bir fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan Kaya Güler (2008) tarafından yapılan “İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği” adlı çalışmasında; deney grubunda yaratıcı drama yöntemi, kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha çok etkili olduğu belirlenmiştir. Türkçe dersinde, öğrencileri merkeze alan, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olan yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma temel dil becerisinin gelişiminde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Dördüncü sınıf öğrencileriyle bir başka çalışma Susar Kırmızı (2008) tarafından “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi” olarak yapılmıştır. Ön- test son- test kontrol gruplu deney desenin kullanıldığı bu çalışmada deney grubunda yaratıcı drama yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe Programı ile çalışılmıştır. Araştırmada drama yönteminin okuduğunu anlama stratejilerine ve okumaya karşı tutuma olan etkisi üzerinde okuduğunu

anlama açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark belirlenememişken, drama yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin başarıdaki etkisine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Selmanoğlu (2009) “İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi” adlı yüksek lisans tezinde “İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi nedir?” problem cümlesinden hareket ederek, beşinci sınıf Türkçe dersinde yer alan dil bilgisi konularına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ön test ve son test; klasik, çoktan seçmeli sınav şeklinde hazırlandığı uygulamada; yaratıcı drama çalışmaları sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

İlkokul 3.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerine olan etkisi araştıran Pat (2017) “İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi” çalışmasında 3.sınıf Türkçe programının bir teması olan "Sağlık ve Çevre" teması kullanılarak yaratıcı dramanın ilkokulda konuşma becerileri üzerindeki etkisini göstermek amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanan Pat, veri toplama aracı olarak kendisi tarafından geliştirilen "Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu" ile öğrencilerin üzerinde konuşmalarını sağlayacak ön test-son test soruları kullanmıştır. Altı haftalık bir uygulama süreci öncesinde her iki gruba ön test ve son test uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p>0.05$ olarak kabul edilen araştırmanın uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin konuşma yetilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir fark ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre yaratıcı drama yöntemi ile yapılan konuşma çalışmaları çocukların konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Şek Balandı (2017) “Yaratıcı drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ gelişimine etkisi” adlı araştırmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini geliştirebilmek için yaratıcı drama etkinliklerinin ne derece etkili olduğunu belirlemek ve elde edilen sonuçlara göre öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu, deneme modelinde olan araştırmanın kuramsal boyutu literatür taraması yapılarak oluşturulurken, araştırmanın verileri; alt problemlere, ilgili kaynaklara dayanarak geliştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 12 hafta süresince toplam 21 drama etkinliği uygulayan Şek Balandı, çalışmasında kontrol grubu günlük eğitim-öğretim uygulamalarına devam etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı drama

uygulamalarının ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin duygusal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyulmuştur. Verilerin analizi sonucunda; çalışmanın başında ölçülen duygusal zekâ seviyelerinin deney ve kontrol grubuna göre çok fark olmadığı gözlenirken, araştırma sonunda, yaratıcı drama etkinliği ile eğitim alan öğrencilerden oluşan deney grubunun adlıkları yaratıcı drama çalışmaları sonucunda duygusal zekâ düzeylerinde artışlar olduğu görülmüştür.

2.13.2 Okuduğunu Anlama Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Yaman (1999) tarafından yapılan “Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi” adlı araştırmada 5. sınıf öğrencileri ile Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama başarılarının arttırmada deney grubuna birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanarak iki grup arasında akademik başarı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar arasında anlamlı farkların olup olmadığına bakılmıştır. 5. sınıf öğrencilerinden 81 öğrenci ile yapılan araştırma sonuçlarına göre, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği okuduğunu ve dinlediğini anlama ve tutum açısından geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Güngör Kılıç (2004) yaptığı “İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum” isimli çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini okumaya yönelik tutumlarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden “birlikte öğrenme” ve geleneksel yöntemin etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumlarında geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları işbirlikli öğrenme ile ortadan kalktığı görülmüştür.

“Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi” adlı çalışmada Belet (2005), 5. Sınıf öğrencilerinden 43 öğrenci ile çalıştığı araştırmada deney grubu öğrencilerinde Türkçe dersi öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemle okuduğunu anlama ve yazma becerileri işlenmiştir.

Sınıf içi etkinliklere katılımları yüksek olan deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumları ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir.

Canan Aslan (2006) araştırmasında “Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi”nin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma boyunca temelinde yazınsal nitelikli çocuk kitapları kullanılarak okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili denenceler test edilmiştir. Ankara Mamak ilçesin Tuzluca Yır İlköğretim Okulu 6.sınıf Türkçe derslerinde deney ve kontrol grubu olarak iki gruba yapılan çalışma sonucunda yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulmuş Türkçe öğretimi programının; öğrencilere kompozisyon (yazılı anlatım) yetisini oluşturmada, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Kovacıoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim ikinci sınıflarda aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler” isimli çalışmada ilköğretim ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine aile ve çevrenin etkisini belirleyerek okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. 2.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumu ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve ilgileri okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Toraman (2006) yaptığı “Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında yer alan ve almayan farklı başarı amaç yönelimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması” adlı çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin “Okuduğunu anlama gücü”nü ölçen PIRLS ve OKAT başarılarında, yeni ilköğretim programının yapıldığı ve yapılmadığı okullardaki başarı farkını araştırmayı amaçlamıştır. 104 Öğrenci ile yapılan merkezli öğretim deneme uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında etkili olmadığı belirlenmiştir.

Ünal (2006) tarafından yapılan “İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki” adlı çalışmada 5.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 5.sınıf öğrenciyle gerçekleştirilen 1012 öğrenci ile yapılan çalışmada okumaya ilişkin tutum ile eleştirel okuma becerisi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Eleştirel okuma becerileri ile sözcüklerin anlamını bilme düzeyi, cümlelerin ilettikleri yargıları

belirleyebilme düzeyi, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri, okuduğunu anlama toplam düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Karakuş (2006) “Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi” adlı çalışmasında Ankara’nın Kızılcabazı ilçesindeki farklı sosyoekonomik çevrelerdeki dokuz ilköğretim okulundan 360 öğrencinin karşılaştıkları çocuk edebiyatı metinlerinin okuma yetisine etkisini araştırmıştır. Öğrencilere “Bilgi Toplama Anketi” uygulanarak öğrencilerin sosyoekonomik durumları, çalışma ortamları ve okuma becerilerine ilişkin veriler elde edilerek, öğrencilerin okuma becerileri ile okuduklarını anlama başarıları arasındaki ilişki; karşılaştıkları çocuk edebiyatı metinlerinin okuma becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada çocuk edebiyatı metinleri ve okuma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için altı metin kullanılmıştır. Birinci gruptaki parçalarda çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine yönelik metinlere dikkat edilmezken öbür gruptaki parçalarda çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine uygun parçalar seçilmiştir. Birinci grup metinlerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının genel başarı ortalaması % 46 iken ikinci grup metinlerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının genel başarı ortalaması %80 olduğu görülmüştür. Yapılan analizlerde öğrencilerin cinsiyetleri, sosyoekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarının okuma yetilerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda “Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi” değerlendirilip araştırmada ulaşılan bulgular ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Kaya (2006) “İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi” isimli araştırmasında deneysel yöntem kullanarak ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerinin, geleneksel yöntemin okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde yapılmıştır. Yansız olarak seçilen deney ve kontrol grupları ile yapılan araştırmada, deney grubuna bazı öğrenme stratejilerinin uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yöntem uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisine bakılmıştır. Analiz yapılırken bağımsız gruplar t testi, kay-kare analizinden yararlanılmıştır. SPSS paket programı ile çözümlenen veriler sonucunda deney grubuyla kontrol grubu arasında bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark oluşurken, tutumlarında bir fark oluşmamıştır.

Karatay (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması” isimli çalışmada Türkçe öğretmeni adayları 4.sınıf öğrencilerinden oluşan 350 kişilik bir grubun okuduğunu anlama başarıları ve okuma stratejilerini kullanma seviyeleri ne bakılmıştır. Çalışmanın sonunda kız adayların okuduğunu anlamada öyküleyici metin ve şiirde erkek adaylara göre daha başarılı iken bilgilendirici metinlerde erkek adayların daha başarılı olduğu görülmektedir.

Çiftçi & Temizyürek (2008) İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi adlı makalesinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretimi Programı’ndaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara toplu olarak, sosyoekonomik durumlarına ve cinsiyetlerine göre durumları incelenmiştir. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlardan 34’ü için her kazanıma yönelik dört soru hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde iken cinsiyet değerlendirmelerinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Demirci (2008) “Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri” araştırmasında okuma becerisini ses temelli cümle yöntemiyle kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, anne babanın eğitim durumuna, anne babanın çalışma durumuna ve anne babanın mesleğine göre değişip değişmediği de ortaya konmuştur. Araştırmadaki probleme ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, okuduğunu anlama düzeyine ilişkin geliştirilmiş okuduğunu anlama testi, okumada doğruluk düzeyini saptamak için okuma parçası, okumada hız düzeyini belirlemek için kısa metin ve ailenin eğitim düzeyi, çalışma durumu ile ilgili verileri elde etmek için hazırlanan formdan sağlanmıştır. Araştırma verileri çözümlemeye; düzeyleri belirlemek için aritmetik ortalama, frekans ve yüzde yöntemleri; okuma becerileri düzeyinin cinsiyet, ailenin eğitim, gelir durumu farklılıklarına göre değişip değişmediğini ortaya koymak içinde anova ve post-hocScheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma düzeyleri; yüksek düzeyde, okuduğunu anlama düzeyleri; ortalama düzeyde; ancak okuma hızı orta düzeyin altında olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyi; cinsiyet, anne – babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmemektedir.

Kaya (2008) “Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması” isimli araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine göre okuduklarını anlamaları karşılaştırılmıştır. Tarama modelindeki araştırmada tesadüfi olarak üç farklı sosyoekonomik düzeyde sınıf seçilerek, dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Araştırma verileri araştırmacının geliştirdiği “Okuduğunu Anlama Testi” ile sağlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda; Çözümleme Yöntemi ile veya Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları birbirine göre farklılık göstermezken öğrencilerin okuduğunu anlamaları sosyoekonomik seviyelerine göre farklılık gösterdiği, sosyoekonomik seviyesi artan öğrencilerin okuduğunu anlamalarının yüksek olduğu saptanmıştır. Sosyoekonomik seviyesi üst düzeydeki öğrenciler arasında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenenlerle, Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık bulunmaz iken, orta ve alt sosyoekonomik seviyelerdeki öğrencilerden Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrenciler okuduklarını Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha iyi anladıkları görülmüştür.

Yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarıyla okuduğunu anlama başarı seviyeleri arasında kimi çalışmalarda düşük kimi çalışmalarda yüksek seviyede anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu için kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu araştırmalarda görüldüğü gibi okumaya ilişkin tutum ve okuduğunu anlama başarı seviyeleri arasındaki anlamlı ilişki, cinsiyete bağlı değişken kontrol altına alınarak değerlendirilmesi araştırmanın önemini artırmaktadır.

2.13.3 Okuduğunu Anlama ve Drama İle İlgili Araştırmalar

Küçükavşar (2010) “Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi” adlı çalışmasını yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan programın öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Seçilen hedefler ve belirlenen metinlere göre etkinlikler hazırlanarak ve değerlendirme aşaması planlanan araştırmada, “Ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Çalışmanın başında öğrencilerinin demografik özelliklerin belirlemek için kişisel bilgi formundan faydalanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan ön testlerin “Türkçe Okuduğunu Anlama Testi” ve “Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Testi” sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama yetilerine göre öğrenme seviyelerinin eşit olduğunu göstermiştir. Araştırmacının geliştirdiği güvenirlik ve geçerliliği yapılan “Türkçe Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Testi” çalışmada kullanılmıştır. Deney grubunda yapılandırmacı yaklaşıma yöntemi kullanılırken, kontrol grubunda genel program ile eğitim sürdürülmüştür. Çalışma sonunda deney ve kontrol gruplarına “Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Testi” yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı yaklaşımla ders işlenen deney grubunun başarı seviyeleri artarken, kontrol grubunun puanları son testte artsa da deney grubuna göre, kontrol grubunun puan farklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Deney grubundaki öğrencilerin ara sınavları ve sormacaları göz önüne alındığında okuduğunu anlama seviyelerinde ilerlemelerin olduğu saptanmıştır. Bu çalışma ile yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğrenme tasarımı, uygulanan programa göre öğrencilerin okuduğunu anlama yetilerinde daha etkili olduğunu belirlenmiştir.

Aykaç (2011) “Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi” adlı araştırmasında Türkçe öğretiminde, çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin anlatma yetilerini görmek için yapılmıştır. Nicel ve nitel araştırmanın birlikte kullanıldığı karma model yöntemi ile yapılan Çalışma, deney grubunda 20, kontrol grubunda 24 öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenci ile yürütülmüştür. Nicel verilere, “Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı” ve “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” ölçme araçları ile ulaşılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Nitel veriler ise öğrenciler ve öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşme formu ile ortaya çıkan nitel veriler, içerik analizi yoluyla çözümlendiği araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubunda uygulanan çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama

etkinliklerinin, kontrol grubunda uygulanan öğretmen kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitaplarına dayalı etkinliklere göre öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini anlamlı derecede arttırdığı görülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerinden içerik analizi ile elde edilen veriler de bu yöndedir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, Türkçe öğretimi ilköğretim ders kitaplarına bağlı bir öğretim olmaktan çıkarılmalı ve çocuk edebiyatı metinleriyle birlikte yaratıcı drama gibi daha etkin yöntemlerle işlenirse daha iyi sonuçlar elde edilecektir.

Özcan (2013) “Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi” çalışmasında anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada deneysel desen kullanılmış ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Kontrol gruplu ön test-son test deneysel deseninin kullanıldığı çalışmada, sınıflar yansız olarak seçilmiş, sınıflardan birinde anlama ve anlatma becerilerini temel alan yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Anlayarak anlatmada yaratıcı dramanın etkileri, anlama süreçlerini etkileyen faktörlerin başında, algı ve algıya bağlı süreçlerin önemli olduğu belirtilmiş, çeşitli kuramların yanında, dil becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkileri üzerine elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmanın bilimsel veriler ışığında yapılan deneysel araştırma sonuçları da, yaratıcı dramanın etkin kullanımı ile anlayarak anlatma becerilerini geliştirmede diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma ile ilgili deney ve kontrol gruplarının sonuçların karşılaştırılması çalışmanın teorisini kanıtlar özelliğindedir.

Güler Erden (2016) tarafından drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama yetilerine, tutuma ve kalıcılığa etkilerini incelemek amacıyla “Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri” araştırılmıştır. Bu çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılarak okuduğunu anlamaya ve tutuma ilişkin işbirlikli, drama ve geleneksel yöntemin karşılaştırılmıştır. Araştırmada doğrulayıcı faktör analizi, kovaryans analizi ve tekrarlı ölçümler için kovaryans analizleri kullanarak belirlenen sorulara cevaplar aranmıştır. Araştırmada iki deney grubundan I. Deney grubuna iş birlikli öğrenme yöntemi, II. Deney grubuna Drama yöntemi kontrol grubuna da mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda okuduğunu anlamaya ilişkin I. deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı son-test puan ortalaması, II. deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıkarken; II. deney grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamaları da kontrol grubunda

bulunan öğrencilerin başarı son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer biçimde tutum son test puan uygulamasında da karşılaşılmıştır. Ancak, I. deney grubundaki öğrencilerin başarı son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmazken, II. Deney grubu ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte I. deney grubu, II. grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum son-test puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için yaratıcı dramının etkisini belirlemede eksiklikler bulunmaktadır. Bu araştırma, ortaokula geçiş sürecinde bir basamak olan 4. Sınıfın okuduğunu anlama düzeyinin, kazanımlara bağlı kalarak, yaratıcı drama ile nasıl geliştiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, İlkokul 4.sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama kazanımlarını edindirmek amacıyla, drama yönteminin geleneksel yönteme göre etkililiğini araştırmak için Ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır.

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ilkokul 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Saray İlkokulu 4/C ve 4/K sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 4/C sınıfı deney grubu, 4/K sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Uygulamaya Milli Eğitim Programında Türkçe kılavuz kitabında yer alan okuduğunu anlama kazanımları belirlenerek başlanmıştır. Uygulama aşamasında Ankara ili Pursaklar ilçesi Saray İlkokulu'nda sınıf mevcutlarının ve öğrenci cinsiyetlerinin birbirine yakın olan 4/C ve 4/K sınıfları uygulama sınıfları olarak seçilmiştir. Seçilen sınıflara (deney ve kontrol grubu) işlenecek konulara başlamadan, daha önce hazırlanan veri toplama araçları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin tespiti için ön test uygulanmıştır.

Öğrencilerin demografik değişkenlerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” öğrencilere dağıtılıp sonuçlar değerlendirilmiştir. Süreç kamera kaydına alınmıştır. Araştırmacı tarafından uygulamalar sonunda tutulan günlüklerle de araştırma haftalık değerlendirilmiştir. Uygulamada daha önce belirlenen kazanımlara dikkat edilerek Türkçe

dersi, 4/C sınıfında (deney grubu) drama yöntemi kullanılarak, 4/K sınıfında (kontrol grubu) ise geleneksel yöntemler ile dersler aynı öğretmen tarafından verilmiştir. Böylece iki grup arasında doğabilecek muhtemel akademik başarı farklılaşmasının öğretmen faktörüne bağlı olmaması kontrol altına alınmıştır. Her atölye çalışmasından sonra gözlem formları doldurularak öğrencilerin süreç içindeki gelişimleri izlenmiştir. Uygulamaların sonunda daha önceden hazırlanan veri toplama araçları son test olarak uygulanmıştır ve öğrencilerin başarı durumları arasındaki farklar incelenmiştir.

2.4.Verilerin Toplanması

Okuduğunu anlama kazanımları incelenerek, ilkokul seviyesine uygun olabilecek metin taramaları yapılmıştır. 4.sınıf seviyesine uygun olan metinler bir uzman ile birlikte tartışılarak belirlenmiştir.

Çocukların seviyesine uygun olacağını düşünülen metinler düzenlenerek farklı öğrencilerden oluşan dördüncü sınıf öğrencilerine okutulmuştur. Öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu görülen dokuz metin düzenlenmiştir. Bu metinlerden bir tanesi ön teste kullanılmak, diğerleri ise uygulamalarda kullanılmak üzere planlanmıştır.

Ön test son test uygulaması için puanlama kolaylığı, somut veriler elde etmede faydalı olacağı düşünceleriyle test tekniğine uygun sorular hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama kazanımları incelenip, uygulamanın amacına hizmet eden 20 kazanım belirlenerek, her kazanıma uygun soru hazırlanmıştır. Etkinliklerde belirlenen metinler farklı türlerde olduğu için, bu türlerinde ön testte yer alması gerektiği düşünülerek ön teste bir şiir ve bir fabl eklenmiştir. Kazanım belirtke tablosu kazanımlar üzerinde yapılan çalışmalar ışığında hazırlanmıştır.

Ön test farklı iki sınıfta uygulanarak SPSS üzerinden madde güçlükleri ve ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Testin güvenilirlik ve geçerliliği incelenmiştir. SPSS aracılığı ile ön testlerin puanları ve soruların dağılımları ele alınmıştır. Ölçme uzmanının görüşlerinden de yola çıkılarak teste son şekli verilmiştir. Öğrencilerin testi çözme süreleri göz önüne alınarak sınav süresi 30 dk. olarak belirlenmiştir. 4/E ve 4/C sınıflarına ön test uygulaması yapıldıktan sonra iki sınıfın ortalama puanlarının birbirine denk olmadığı görülerek farklı bir sınıfa(4/K sınıfına) daha ön test uygulanmıştır. 4/K sınıfının ortalama puanı ile 4/C sınıfının ortalama puanının birbirine daha yakın olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu belirlenirken uzmanlardan üç sınıf ile ilgili yorumlar alınarak, öğrencilerin cinsiyet,

sayı, puan değerleri ve sınıfların derslerinin müsaitlik durumlarına bakılıp; 4/C sınıfı deney grubu, 4/K sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu etkinlikleri hazırlanarak 4/M sınıfında (araştırmacının kendi sınıfında) pilot uygulama yapılmıştır. Uygulamaların sürelerine, eksikliklerine ve öğrenci üzerindeki etkilerine bakılarak yapılan düzenlemelerle deney grubunda çalışmalara başlanmıştır.

Ek 3'te verilerin toplanma süreci; kazanımların seçimi, metinlerin düzenlenmesi, ön test-son test hazırlanması ve deney- kontrol gruplarının seçimi araştırmacının günlükleriyle anlatılmıştır.

2.5.Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubunda yapılan çalışmaların sonuçları sonunda elde edilen nicel veriler SPSS 21 bilgisayar paket programı ile analiz yapılmıştır. Araştırmada 29 deney grubu öğrencisi, 29 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 58 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Çalışma sonrasında SPSS programı ile frekans ve yüzdeler belirlenmiş, t testi, anova kullanılarak, değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmacı gözlemlerinin analizini yaparken süreç içerisinde tuttuğu notlardan ve kamera kayıtlarından faydalanmıştır. Araştırmacı tarafından kamera kaydına alınan bütün uygulama sürecini anımsamak için ve deşifre etmek için kayıtlar birkaç kez tekrar izlenerek analizler yapılmıştır. Önceden de belirtildiği gibi deney grubu için gözlem formları araştırmacı tarafından puanlanmış, bu formlar bir uzman tarafından daha puanlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında iki puanlamanın da tutarlı olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test karşılaştırmaları araştırmacı tarafından dikkatle yapılmış bir alan uzmanı tarafından kontrol edildikten sonra tek bir puan elde edilmiştir. Elde edilen puanlar arasındaki standart sapmaları belirlemek için t testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları ile gözlem form puanlarının ortalaması arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca t testi ile grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanlarının analizleri yapılarak deney grubunda drama yöntemi ile kontrol grubunda geleneksel yöntem ile işlenen derslerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkilerine bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde sürecin başında araştırmaya katılan öğrencilerin doldurmuş oldukları “Kişisel Bilgi Formu” ndan hareketle elde edilen bilgiler verilmiş, verilerin nitel ve nicel analizleri yapılarak yorumlanmıştır.

4.1.Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Demografik Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamıza esas aldığımız deney ve kontrol grubunun dağılımları ve bu dağılımların özelliklerinin birbirine eşit olması, elde edilecek bulgular açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden çalışma grubunun sayısal eşitliğinin yanında, eğitim ve süreç eşitliliğine de özen göstererek oluşturmanın öneminden hareketle her iki gruba ön ve son test uygulamadan önce genel durumlarını istatistiksel olarak ortaya koymak yararlı olacaktır. Tablo 1’de cinsiyete, Tablo 2’de ise yaş gruplarına göre oranları verilmiştir. Her iki tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin öncelikle cinsiyet ve yaşa bağlı dağılımları ortaya konmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyet Durumları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Erkek	13	44,8	13	44,8
Kız	16	55,2	16	55,2
Toplam	29	100	29	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun cinsiyete göre dağılımlarında, kızların oranı erkeklere göre fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın tutarlılığı açısından iki grubun da aynı sayı ve oranda olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun Doğum Yılları

Doğum Yılı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
2006	1	3,4	5	17,2
2007	23	79,3	21	72,4
2008	4	13,8	3	10,3
Diğer	1	3,4	0	0
Toplam	29	100	29	100

Tablo 2’ye göre deney grubunda yer alan öğrencilerin doğum yılları incelendiğinde 23 öğrencinin 10 yaşında, 4 öğrencinin 9 yaşında olduğu, bu öğrencilerin çoğunluğu (% 79,3) 6 yaşında (2013-2014) eğitim öğretime başladığı görülmektedir. 2 öğrencinin ise okula başlama yaşlarından (66 ay-84 ay) farklı bir zaman diliminde eğitim öğretime katıldıkları belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler incelendiğinde ise; 21 öğrencinin 10 yaşında, 3 öğrencinin 9 yaşında olduğu görülmektedir. Deney grubunda olduğu gibi (%79,3), kontrol grubu öğrencilerinin de çoğunluğu (%72,4) 6 yaşında (2013-2014) eğitim öğretime başladığı görülmektedir. 5 öğrencinin ise okula başlama yaşından (66 ay-84 ay) daha büyük olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu ve deney grubundaki öğrenciler yaş açısından incelendiğinde birbiri ile uyuşacak nitelikte olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3’e bakıldığında deney grubu öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre başarıları incelendiğinde hem ön test sonuçlarında (58,44) hem de son test sonuçlarında (68,75) kızların erkeklerden daha iyi sonuç aldıkları anlaşılmaktadır. Araştırmacı, yaratıcı drama etkinliklerine kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha etkin katıldıklarını gözlemlemiştir. Kızlar ön teste göre sonuçlarını “10,31” puan artırırken, erkekler ön teste göre sonuçlarını “5” puan arttırmışlardır. Uygulayıcı erkek öğrencilerin ön test puanları düşük olduğu için atölye çalışmaları sonrasında erkek öğrencilerin puanlarını oransal olarak daha fazla arttırmalarını beklemiştir. Ancak kız öğrenciler ortalama puanlarını oransal olarak daha

fazla arttırmışlardır. Bu da kız öğrencilerin drama yöntemine olan yaklaşımları ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 3

Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Başarı Durumları

Cinsiyet		Ön Test	Son test
Erkek	Ortalama Puan	51,54	56,54
	Öğrenci Sayısı	13	13
	Std. Sapma	0,168	0,165
Kız	Ortalama Puan	58,44	68,75
	Öğrenci Sayısı	16	16
	Std. Sapma	0,169	0,173
Toplam	Ortalama Puan	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	0,169	0,177

Tablo 4

Deney Grubu Öğrencilerinin Doğum Yıllarına Göre Başarı Durumları

Doğum Yılı		Ön Test	Son Test
2006	Ortalama	55	55
	Öğrenci Sayısı	1	1
	Std. Sapma		
2007	Ortalama	54,13	63,04
	Öğrenci Sayısı	23	23
	Std. Sapma	0,18	0,183
2008	Ortalama	56,25	62,5
	Öğrenci Sayısı	4	4
	Std. sapma	0,0853	0,193
Diğer	Ortalama	80	80
	Öğrenci Sayısı	1	1
	Std. Sapma		
Toplam	Ortalama	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	0,169	0,177

Tablo 4’te deney grubu öğrencilerinin doğum yıllarına göre başarı durumları incelendiğinde 2006 yılında ve diğer yıllarda doğan öğrenci sayıları birer kişi olarak tespit edilmiştir. Bu öğrencilerde ön test ve son testte bir değişim gözlenememiştir. 2007 doğumlu (10 yaş) öğrenciler başarılarını “8,91” puan arttırırken, 2008 doğumlu (9 yaş) öğrenciler ise başarılarını “5,56” puan arttırmışlardır. Yani yaşı büyük olan öğrencilerin başarı düzeyleri diğer öğrencilere göre daha çok artmıştır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kiminle Birlikte Yaşadığı

Kiminle Yaşar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Anne- Baba	27	93,1	29	100
Anne	2	6,9	0	0
Diğer	0	0	0	0
Toplam	29	100	29	100

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu (% 93) ve Kontrol grubu (%100) öğrencilerinin büyük çoğunluğunun anne ve babasıyla birlikte yaşadığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinden sadece ikisi anneleriyle birlikte yaşamaktadırlar.

Tablo 6

Deney Grubu Öğrencilerinin Kiminle Yaşadıklarına Göre Başarı Durumları

Kimle Yaşar		Ön Test	Son Test
Anne-Baba	Ortalama	56,48	63,52
	Öğrenci Sayısı	27	27
	Std. Sapma	,165	,170
Anne	Ortalama	40	60
	Öğrenci Sayısı	2	2
	Std. Sapma	,212	,353
Toplam	Ortalama	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	,169	,177

Deney grubu öğrencilerinden iki kişi sadece annesi ile yaşamaktadırlar. Diğerlerinin aile bütünlüğü vardır. Bu iki öğrencinin başarı ortalamalarının 40 puandan 60 puana çıktığı görülmektedir. Bu başarı anne ve babası ile yaşayanlara göre çok fazla görünmektedir. Ancak öğrencilerin gruba göre az sayıda olması (2 kişi) sonuçların tesadüfi olma riskini arttırmaktadır.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumu

Anne Eğitimi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Okur Yazar Değil	1	3,4	1	3,4
Okur Yazar	5	17,2	4	13,8
İlkokul	7	24,1	2	6,9
Ortaokul	4	13,8	9	31,0
Lise	6	20,7	9	31,0
Üniversite	6	20,7	4	13,8
Toplam	29	100,0	29	100,0

Tablo 7’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde deney grubunda en fazla bulunan eğitim durumlarının İlkokul (7), Lise (6) ve üniversite (6) kişi olduğu görülmekteyken; kontrol grubunda Ortaokul (9) ve Lise (9) kişi olduğu görülmektedir. Deney grubunda ilkokulu tamamlayamamış anne sayısı 6 kişi iken kontrol grubunda 5 kişidir. Deney grubunda lise ve daha üstü öğrenime sahip olan öğrenciler (6+6=12) kişi iken, kontrol grubunda bu sayı (9+4=13) kişidir. Burada da görüleceği gibi eğitim açısından tabloda ilkokul seviyesinin altında bulunan iki değişken (deney grubu 6 kişi, kontrol grubu 5 kişi) ve lise seviyesinin üstünde bulunan iki değişken (deney grubu 12 kişi, kontrol grubu 13 kişi) açısından deney ve kontrol gruplarının birbirine yakın sayılarda olduğu anlaşılmaktadır. Yani deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 8

Deney Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitimlerine Göre Başarı Durumları

Anne Eğitim Durumu		Ön Test	Son Test
Okur Yazar Değil	Ortalama	55	55
	Öğrenci Sayısı	1	1
	Std. Sapma		
Okur Yazar	Ortalama	43	46
	Öğrenci Sayısı	5	5
	Std. Sapma	,189	,204
İlkokul	Ortalama	46,43	59,29
	Öğrenci Sayısı	7	7
	Std. Sapma	,15469	,17182
Ortaokul	Ortalama	55	57,5
	Öğrenci Sayısı	4	4
	Std. Sapma	,040	,028
Lise	Ortalama	57,50	70
	Öğrenci Sayısı	6	6
	Std. Sapma	,163	,151
Üniversite	Ortalama	74,17	80,83
	Öğrenci Sayısı	6	6
	Std. Sapma	,080	,080
Toplam	Ortalama	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	,169	,177

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin anne eğitimlerine göre başarı durumları ele alındığında okur-yazar olmayan anne sayısı 1 kişi olduğu için onunla ilgili sonuçların tesadüfi olabileceği düşünülmektedir. Ön test sonuçlarında öğrencilerin anne eğitimlerine göre puanlarına bakıldığında eğitim seviyesi arttıkça (okur-yazar:43, ilkokul:46,43, ortaokul:55, lise:57,5 ve üniversite:74,17) başarılarının da arttığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında anne eğitimi yüksek olan öğrencilerin son test puanlarının da daha yüksek olduğu da görülecektir. Ancak ön test, son test sonuçları arasındaki bağlantı incelendiğinde puanlarını en fazla arttıranların (12.86 puan) anneleri ilkokul

mezunu olan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Puan artışları incelendiğinde anne eğitim durumları ile puanların artışı arasında bir düzenlilik olmadığı anlaşılabacaktır. Yani drama yöntemi ile yapılan uygulamalarda öğrencilerin anne eğitim düzeyleri onların başarısını arttırmalarında aracılık etmemiştir. Başka bir deyişle bizler drama yöntemini kullandığımızda öğrencilerin sınıf içi yaşantıları onların öğrenmelerinde en etkili araç olmaktadır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumu

Baba Eğitimi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Okur Yazar Değil	1	3,4	1	3,4
Okur Yazar	3	10,3	4	13,8
İlkokul	4	13,8	3	10,3
Ortaokul	3	10,3	5	17,2
Lise	6	20,7	10	34,5
Üniversite	12	41,4	6	20,7
Toplam	29	100,0	29	100,0

Tablo 9’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumları incelendiğinde deney grubunda en fazla bulunan eğitim durumlarının, lise (6) ve üniversite (12) kişi olduğu görülmektedir; kontrol grubunda üniversite (6) ve lise (10) kişi olduğu görülmektedir. Deney grubunda ilkokulu tamamlayamamış baba sayısı 4 kişi iken, kontrol grubunda 5 kişidir. Deney grubunda lise ve daha üstü öğrenime sahip olan öğrenciler (6+12= 18) kişi iken, kontrol grubunda bu sayı (10+6=16) kişidir. Burada da görüleceği gibi eğitim açısından tabloda ilkokul seviyesinin altında bulunan iki değişken (deney grubu 4 kişi, kontrol grubu 5 kişi) ve lise seviyesinin üstünde bulunan iki değişken (deney grubu 18 kişi, kontrol grubu 16 kişi) açısından deney ve kontrol gruplarının birbirine yakın sayılarda olduğu anlaşılmaktadır. Yani deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumları arasında da anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 10

Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitimlerine Göre Başarı Durumları

Baba Eğitim Durumu		Ön Test	Son Test
Okuryazar Değil	Ortalama	45	40
	Öğrenci Sayısı	1	1
	Std. Sapma		
Okuryazar	Ortalama	36,67	40
	Öğrenci Sayısı	3	3
	Std. Sapma	,160	,150
İlkokul	Ortalama	63,75	58,75
	Öğrenci Sayısı	4	4
	Std. Sapma	,075	,175
Ortaokul	Ortalama	41,67	60
	Öğrenci Sayısı	3	3
	Std. Sapma	,152	,250
Lise	Ortalama	50	61,67
	Öğrenci Sayısı	6	6
	Std. Sapma	,10	,068
Üniversite	Ortalama	64,17	74,17
	Öğrenci Sayısı	12	12
	Std. Sapma	,172	,144
Toplam	Ortalama	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	,169	,177

Tablo 10’da öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre ön test sonuçlarına bakıldığında babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanları 63,75 iken babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalama puanları 64,17 olduğu görülmektedir. Burada baba eğitimleri ile öğrenci puanları arasında bir ilişki gözlemlenememiştir. Tablo 8’de anne eğitimlerinin ön testlerin sonucunda bir etkisi olduğu gözlemlenmişti. Ancak baba eğitim durumları ile son test puanları arasındaki ilişki incelendiğinde baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin ortalama puanlarının da arttığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Meslek Durumu

Anne Mesleği	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Ev Hanımı	22	75,9	25	86,2
Memur	3	10,3	0	0
Serbest Meslek	3	10,3	1	3,4
Diğer	1	3,4	3	10,3
Toplam	29	100	29	100

Öğrencilerin anne meslek durumlarına ilişkin yukarıdaki tablo incelendiğinde annelerin çoğunluğunun ev hanımı (deney grubu 22 kişi, kontrol grubu 25 kişi) oldukları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin yaklaşık dörtte biri (%24) bir işte çalışırken; kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin sadece (%13,7) 4 tanesinin bir işte çalıştığı anlaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin annelerinden çalışanların oranı (%24) kontrol grubu öğrencilerinin annelerinden çalışanların oranından (%13,7) kısmen fazladır.

Tablo 12

Deney Grubu Öğrencilerinin Anne Mesleklerine Göre Başarı Durumları

Anne Mesleği		Ön Test	Son Test
Ev Hanımı	Ortalama	52,5	59,55
	Öğrenci Sayısı	22	22
	Std. Sapma	0,161	0,171
Memur	Ortalama	80	83,33
	Öğrenci Sayısı	3	3
	Std. Sapma	0,05	0,104
Serbest Meslek	Ortalama	51,67	63,33
	Öğrenci Sayısı	3	3
	Std. Sapma	0,152	0,16
Diğer	Ortalama	55	85
	Öğrenci Sayısı	1	1
	Std. Sapma		
Toplam	Ortalama	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	0,169	0,177

Tablo 12 incelendiğinde ön test puanı en yüksek olan öğrencilerin annelerinin memur oldukları anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda ön testler ve son testler arasındaki fark incelendiğinde ise en fazla puan arttıranların (11,66) annesi serbest meslek sahibi olan öğrenciler olduğu ortalama puanını en az arttıranların (3,33) ise memur çocukları olduğu belirlenmiştir. Annesi diğer mesleğe mensup olan öğrencinin başarısını 30 puan arttırmasına rağmen tek kişi olması tesadüfi olma olasılığını arttırmaktadır. Başka bir anlatımla öğrencilerin puan artışları anne mesleklerinden bağımsız olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Meslek Durumu

Baba Mesleği	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
İşçi	11	37,9	15	51,7
Memur	6	20,7	2	6,9
Serbest Meslek	4	13,8	8	27,6
Diğer	8	27,6	4	13,8
Toplam	29	100	29	100

Öğrencilerin baba meslek durumlarına ilişkin yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinden % 37,9'unun babası işçiye, kontrol grubunda bu oran %51,7 olarak görülmüştür. Serbest meslek ve diğer işlerde çalışanların sayıları toplamı deney grubu (4+8=12) ve kontrol grubu (8+4=12) için aynı iken, iki grup arasındaki denge babası memur olan öğrencilerin sayısı (deney grubu 6, kontrol grubu 2) ile bozulmaktadır. Yani deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba mesleğindeki sayılar birbirine çok yakın olmakla birlikte gruplar arasındaki fark memur ve işçi baba sayısında ortaya çıkmaktadır.

Tablo 14 incelendiğinde ise ön test puanı en yüksek olan öğrencilerin babalarının memur oldukları anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda ön testler ve son testler arasındaki fark incelendiğinde ise en fazla puan arttıranların (13,33) yine babası memur olan öğrenciler olduğu, ortalama puanını en az arttıranların (4,09) ise işçi çocukları olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ön test puanları ile son test puanları arasındaki farka bakıldığında baba meslekleri ile puanlar arasında açık bir bağlantı tespit edilememiştir. Yani öğrencilerin drama yöntemi ile öğrenmelerinin baba meslekleri ile ilişkisi yoktur.

Tablo 14

Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Mesleklerine Göre Başarı Durumları

Baba Mesleği		Ön Test	Son Test
İşçi	Ortalama	54,09	58,18
	Öğrenci Sayısı	11	11
	Std. Sapma	0,195	0,161
Memur	Ortalama	70	83,33
	Öğrenci Sayısı	6	6
	Std. Sapma	0,104	0,081
Serbest Meslek	Ortalama	41,25	52,5
	Öğrenci Sayısı	4	4
	Std. Sapma	0,11	0,132
Diğer	Ortalama	53,13	60,63
	Öğrenci Sayısı	8	8
	Std. Sapma	0,128	0,176
Toplam	Ortalama	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	0,169	0,177

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Önceden Drama Eğitimi Alma Durumları

Drama Eğitimi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	14	48,3	3	10,3
Hayır	15	51,7	26	89,7
Toplam	29	100	29	100

Tablo 15 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin neredeyse yarısı (%48) daha önceden drama eğitimi aldığını belirtirken, kontrol grubunda bu oran %10'lara kadar düşmektedir. Yani deney grubu öğrencilerin çoğunluğu daha önceden drama ile tanıştıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 16

Deney Grubu Öğrencilerinin Daha Önceden Drama Eğitimi Almalarına Göre Başarı Durumları

Drama Eğitimi Alma Durumları		Ön Test	Son Test
Evet	Ortalama	54,29	62,5
	Öğrenci Sayısı	14	14
	Std. Sapma	0,162	0,149
Hayır	Ortalama	56,33	64
	Öğrenci Sayısı	15	15
	Std. Sapma	0,18	0,206
Toplam	Ortalama	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	0,169	0,177

Tablo 16'ya göre daha önceden drama eğitimi almış öğrenciler ile daha önceden drama eğitimi almamış öğrencilerin ön test ve son test puanları birbirine yakındır. Her iki grubunda ön test puanlarını yaklaşık 8 puan arttırdıkları anlaşılmaktadır. Yani öğrencilerin daha önceden drama eğitimi alıp almaması drama yöntemi ile okuduğunu anlama öğretimine anlamlı bir katkıda bulunmamaktadır.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamayı Yöntemleri

Anlamayı Belirleme Yöntemleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Özetleme Yaparak	10	34,5	8	27,6
Ana fikir Belirleyerek	2	6,9	3	10,3
Metin Planı Çıkararak	2	6,9	2	6,9
Metinle İlgili Soruları Cevaplayarak	15	51,7	16	55,2
Toplam	29	100	29	100

Okuduklarını anlama yöntemlerini belirten tabloya göre hem deney grubu öğrencilerinin (%51) hem de kontrol grubu öğrencilerinin (%55,2) yarıdan fazlası okuduklarını anlamayı belirlemek için verilen metinle ilgili soruları cevapladıkları anlaşılmıştır. Özetleme yaparak okuduğunu anlayan (deney grubu 10, kontrol grubu 8 kişi), ana fikir belirleyerek

okuduğunu anlayan (deney grubu 2, kontrol grubu 3 kişi) ve metin planını çıkararak okuduğunu anlayan (deney grubu 2, kontrol grubu 2 kişi) öğrenciler deney grubu ve kontrol grubu için benzer sayıdadır. Buradan da görülmektedir ki; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlamadaki yöntemler birbiriyle örtüşür niteliktedir

Tablo 18

Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamayı Belirleme Tekniklerine Göre Başarı Durumları

Anlamayı Belirleme Teknikleri		Ön Test	Son Test
Özetleme Yapararak	Ortalama	57,5	61,5
	Öğrenci Sayısı	10	10
	Std. Sapma	0,137	0,156
Ana fikir Belirleyerek	Ortalama	70	72,5
	Öğrenci Sayısı	2	2
	Std. Sapma	0	0,106
Metin Planı Oluşturarak	Ortalama	47,5	50
	Öğrenci Sayısı	2	2
	Std. Sapma	0,247	0,353
Soruları Cevaplayarak	Ortalama	53	65
	Öğrenci Sayısı	15	15
	Std. Sapma	0,189	0,183
Toplam	Ortalama	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	0,169	0,177

Tablo 18'e göre deney grubu öğrencilerinden ana fikir belirleyen öğrencilerin ön test (70) ve son test (72,5) puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ön test ve son test puanlarına karşılaştırmalı olarak bakılırsa puanlarını en fazla arttıran öğrencilerin (12 puan) okuduklarını soruları cevaplayarak anlayanlar olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle öğrencilerden sadece soruları cevaplayarak okuduğunu anlamaya çalışanlar için drama yöntemi daha etkili olmaktadır.

4.2.Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Test Puanları		
	Deney grubu	Kontrol grubu
Öğrenci Sayısı	29	29
Ortalama Puan	55,34	51,72
Standart Sapma	0,169	0,153

Tablo 19'a bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanı 55, 34 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları 51,72' dir. Araştırma kapsamında yapılan anlama testi sonucunda, grupların test sonuçlarının bağımsız t testi ile karşılaştırılmasıyla yukarıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar neticesinde, grupların ön test puanlarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve $p < 0,05$ düzeyinde grupların puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, iki grubun başlangıçta anlama düzeylerinin yakın olduğunu ve anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermekte; uygulama başında iki grup anlama becerisi bakımından denk kabul edilmektedir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı

Ön Test Sonuçlarının Dağılımı															
Puan	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
Deney grubu	0	2	3	1	0	2	1	8	2	3	2	2	2	1	0
Kontrol Grubu	1	0	2	3	2	3	7	1	0	4	3	3	0	0	0

Öğrenci notları incelenirken 100'lük puanlama sisteminde öğrencilerden 20'den az not alanlar en alt grup, 20-39 arası not alanlar alt grup 40-59 arası not alanlar orta grup, 60-79 arası not alanlar üst grup, 80 ve üstü not alanlar ise en üst grup olarak belirlenmiştir. Bu belirleme esnasında 100'lük not sistemi öğrenci durumları hakkında daha nitelikli

yorumlar yapabilmek için 5 eşit parçaya ayrılarak incelenmeye çalışılmıştır. Deney grubunun ön test sonuçları incelendiğinde; en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 6 öğrenci bulunduğu, orta grupta 11 öğrenci bulunduğu, üst grupta 9 öğrenci bulunduğu, en üst grupta ise 3 öğrenci bulunduğu gözlemlenmiştir. Benzer olarak kontrol grubunda en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 6 öğrenci, orta grupta 13 öğrenci, üst grupta 10 öğrenci bulunduğu anlaşılmıştır. Bu veriler iki grubun deney süreci öncesinde kazanımları uygulayabilme becerileri açısından birbirine denk olduğunu destekler niteliktedir.

4.3.Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Son Test Puanları	
	Deney grubu	Kontrol grubu
Öğrenci Sayısı	29	29
Ortalama Puan	63,28	50,69
Standart Sapma	0,177	0,172

Gruplar arasında ön test uygulaması yapıldıktan sonra deney grubu ile yaratıcı drama yöntemini temel alan uygulamalar yapılmış, kontrol grubu ile ise geleneksel yönetime göre ders işlenmiştir. Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin anlama düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla, deney grubuyla işlenen dersler sonrasında, ön test olarak uygulanan anlama testi tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test ortalamasından aldıkları puanlar yukarıda karşılaştırılmıştır. Tablo 21 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test ortalama puanı 63, 28 iken, kontrol grubunun son test ortalama puanı 50, 69 olarak ölçülmüştür. Bu sonuçlar neticesinde, grupların son test puanlarının ortalamalarının birbirinden farklı olduğu ve $p < 0,05$ düzeyinde grupların puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney sonrasında iki grubun anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uygulama sonunda deney grubu anlamlı bir düzeyde daha yüksek başarı elde etmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı

Son Test Sonuçlarının Dağılımı																
Puan	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	
Deney grubu	0	1	0	1	3	1	1	4	4	1	2	4	3	2	1	
Kontrol Grubu	2	2	2	2	1	2	3	1	5	6	2	0	0	1	0	

Tablo 20’de belirtilen 100’lük puanın 5 eşit parçada incelenmesi burada da uygulanmıştır. Tablo 22’ye göre deney grubunun son test sonuçları incelendiğinde; en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 2 öğrenci bulunduğu, orta grupta 9 öğrenci bulunduğu, üst grupta 11 öğrenci bulunduğu, en üst grupta ise 6 öğrenci bulunduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 8 öğrenci, orta grupta 7 öğrenci, üst grupta 13 öğrenci bulunduğu, en üst grupta 1 öğrenci bulunduğu anlaşılmıştır. Bu veriler iki grubun deney süreci sonunda kazanımları uygulayabilme becerileri açısından birbirinden ayrıştıklarını destekler niteliktedir.

4.4.Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 23

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Ön Test	Son Test
Öğrenci Sayısı	29	29
Ortalama Puan	51,72	50,69
Standart Sapma	0,153	0,172

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna uygulama öncesinde yapılan ön test uygulama sonrasında tekrar edilmiş ve öğrencilerin iki test sonuçlarının birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin geleneksel yöntem ile planlanmış dersler sonunda kazanımları belirlenen saatte yeteri kadar kazanamadıkları hatta ortalama puan olarak da eski puanlarını yakalayamadıkları görülmüştür. Bu da bizlere geleneksel yöntemin Türkçe öğretiminde seçilen kazanımlar için yeterli olmadığını dair göstergeler sunmaktadır.

Tablo 24

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı

Kontrol Grubunun Ön Test - Son Test Sonuçlarının Dağılımı															
Puan	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
Ön Test	1	0	2	3	2	3	7	1	0	4	3	3	0	0	0
Son test	2	2	2	2	1	2	3	1	5	6	2	0	0	1	0

Tablo 20’de belirtilen 100’lük puanın 5 eşit parçada incelenmesi burada da uygulanmıştır. Tablo 24’e göre kontrol grubunun ön test sonuçları incelendiğinde; en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 6 öğrenci bulunduğu, orta grupta 13 öğrenci bulunduğu, üst grupta 10 öğrenci bulunduğu, en üst grupta ise hiç öğrenci bulunmadığı gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun son test sonuçlarında ise en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 8 öğrenci, orta grupta 7 öğrenci, üst grupta 13 öğrenci bulunduğu, en üst grupta 1 öğrenci bulunduğu anlaşılmıştır. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda ön test- son test sonuçları öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyine ait başarı puanı açısından üst gruplara geçmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 25’te kazanımlara göre kontrol grubunun sonuçları görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı yüzdelerinde 4 kazanım açısından (1, 4, 11 ve 14) bir artış ya da azalma olmadığı, 9 kazanımda (3, 5, 7, 8, 9, 15, 17, 18 ve 19) ön teste göre düşüş olduğu, 7 kazanımda ise (2, 6, 10, 12, 13, 16 ve 20) ön teste göre bir artış olduğu görülmektedir. Ancak 13 numaralı kazanımda % 11’den fazla bir artış görülmektedir. Diğer kazanımlardaki puan artışı % 11’in altındadır. Sadece bir kazanımda anlamlı bir artışı yakalamış olmak tesadüf ile de açıklanabilir. Ayrıca Türkçe derslerine kontrol grubunun öğretmeninin de kendi saatlerinde devam ettiği unutulmamalıdır. Diğer yandan kontrol grubu uygulayıcısının o kazanıma yönelik geleneksel yöntemin dışında daha etkili bir yöntem uygulamış olma ihtimalini ortaya koyduğu düşünülerek bu düşünce diğer kazanımlarla karşılaştırıldığında anlaşılabacaktır. Öğrencilerin ön test sonuçlarında en yüksek ortalama puanlara ulaştıkları 3, 8 ve 18 numaralı kazanımların ortalama puanlarının geleneksel yöntemin uygulanması sonunda azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin ön test sonuçlarında en düşük ortalama puana ulaştıkları 11 numaralı kazanımın ortalama puanının ise uygulama sonucunda değişmediği anlaşılmıştır. Bu durum bizlere geleneksel yöntemin iyi bilinen kazanımları üst düzeye taşımada ve az bilinen kazanımların öğretiminde etkili bir yol olmadığını göstermektedir.

Tablo 25

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Kazanımlar Dâhilinde İncelenmesi

SORU NO	KAZANIM	ÖN TEST			SON TEST			DEĞİŞİM YÜZDESİ
		DOĞRU	YANLIŞ	BAŞARI YÜZDESİ	DOĞRU	YANLIŞ	BAŞARI YÜZDESİ	
S 1	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	11	18	37,9	11	18	37,9	0
S 2	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	13	16	44,8	14	15	48,3	3,5
S 3	Okuduklarının konusunu belirler.	27	2	93,1	24	5	82,8	-10,3
S 4	Okuduklarının ana fikrini belirler.	20	9	69	20	9	69	0
S 5	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	10	19	34,5	7	22	24,1	-10,4
S 6	Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler.	15	14	51,7	18	11	62,1	10,4
S 7	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	13	16	44,8	12	17	41,4	-3,4
S 8	Yazarın amacını belirler.	24	5	82,8	23	6	79,3	-3,5
S 9	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	20	9	69	15	14	51,7	-17,3
S 10	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	16	13	55,2	18	11	62,1	6,9
S 11	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	5	24	17,2	5	24	17,2	0
S 12	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	10	19	34,5	13	16	44,8	10,3
S 13	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	6	23	20,7	11	18	37,9	17,2
S 14	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	15	14	51,7	15	14	51,7	0
S 15	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	18	11	62,1	13	16	44,8	-17,3
S 16	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	10	19	34,5	13	16	44,8	10,3
S 17	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	18	11	62,1	15	14	51,7	-10,4
S 18	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	24	5	82,8	22	7	75,9	-6,9
S 19	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	10	19	34,5	7	22	24,1	-10,4
S 20	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	15	14	51,7	18	11	62,1	10,3

4.5. Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubunun Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 26

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Ön Test	Son Test
Öğrenci Sayısı	29	29
Ortalama Puan	55,34	63,28
Standart Sapma	0,169	0,177

Yaratıcı drama yöntemin uygulandığı deney grubuna uygulama öncesinde yapılan ön test uygulama sonrasında tekrar edilmiştir. Öğrencilerin son testte belirgin $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi ile planlanmış dersler sonunda kazanımları daha iyi öğrendikleri anlaşılmaktadır. Bu da bizlere yaratıcı drama yönteminin Türkçe öğretiminde seçilen kazanımlar için okuduğunu anlamada etkili bir yol olduğunu göstermektedir.

Tablo 27

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı

Deney grubunun Ön Test - Son Test Sonuçlarının Dağılımı															
Puan	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
Ön Test	0	2	3	1	0	2	1	8	2	3	2	2	2	1	0
Son test	0	1	0	1	3	1	1	4	4	1	2	4	3	2	1

Tablo 20’de belirtilen 100’lük puanın 5 eşit parçada incelenmesi burada da uygulanmıştır. Tablo 27’ye göre deney grubunun ön test ve son test sonuçları incelendiğinde en al grupta iki durumda da öğrenci olmadığı, alt grupta ön test yapıldığında 6 olan öğrenci sayısının son test sonrasında 2’ye düştüğü, orta grupta ön test yapıldığında 11 olan öğrenci sayısının son test sonrasında 9’a düştüğü, üs grupta ön test yapıldığında 9 olan öğrenci sayısının son test sonrasında 11’e çıktığı, en üst grupta ön test yapıldığında 3 olan öğrenci sayısının son test sonrasında 6’ya çıktığı görülmektedir. Yani yaratıcı drama yöntemi sonrasında öğrenciilerin okuduklarını anlamaya yönelik başarı puanları sınıflandığında alt ve orta

gruptaki öğrenci sayısının azaldığı, üst ve en üstte bulunan öğrenci sayısının arttığı anlaşılmaktadır. Bu yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Tablo 28 incelendiğinde kazanımlara göre deney grubunun sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlar kazanımlar başlığı altında tek tek incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin bir kazanımda (16) bir artış ya da azalma olmadığı, 4 kazanımda (6, 13, 14 ve 17) ön teste göre düşüş olduğu, 15 kazanımda ise (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 19 ve 20) bir artış olduğu görülmektedir. Puan düşüşü yaşanan kazanımlar incelendiğinde 6 numaralı kazanımda başarı puanı 72,4'ten 65,9'a; 13 numaralı kazanımda 48,3'ten 44,8'e; 14 numaralı kazanımda 72,4'ten 62,1 e; 17 numaralı kazanımda ise 72,4'ten 69'a düştüğü anlaşılmaktadır. Burada düşüş yaşanan konuların öğrencilerin zaten ön bilgi olarak hâkim oldukları (%70 Başarı üzeri) konularda olduğu belirlenmiştir. Bu durum diğer 15 kazanımda drama yönteminin yakaladığı başarı ile kıyaslandığında öğrencilerin ön bilgilerinin öğrenme konusunda bazı engeller oluşturduğuna işaret edebilir. Bununla birlikte belirli bir başarı düzeyinden sonra öğrencileri puan olarak daha yukarılara çekmek gittikçe zorlaşmaktadır. Drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin en düşük puanları aldıkları 11 numaralı kazanım (%31 puan artışı) ve 5 numaralı kazanım (%34,5 puan artışı) öğrencilerin aynı zamanda en fazla puanlarını arttırdıkları kazanımlar olmuştur. Bu sonuçlar bizlere öğrencilerin daha önceden bilmedikleri ya da çok az düzeyde bildikleri konuların öğretiminde drama yönteminin etkinliği daha da artmaktadır. Bununla birlikte ön test sonuçlarında en yüksek not ortalamasına ulaşılan 8 ve 3 numaralı kazanımlar incelendiğinde ikisi için de 86,2 olan puanlar 89,7'ye çıkarılmıştır. Bu da bizlere öğrenciler tarafından iyi bilinen konuları öğrencilere üst düzeyde öğretmek için yaratıcı drama yönteminin öğretim metodu olarak seçilebileceğini göstermiştir. Başka bir deyişle yaratıcı drama yöntemi Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirme açısından yeni öğrenilecek konularda hızlı bir ilerleme, daha önceden öğrenilmiş konularda ise bir üst düzeye taşıma görevini etkili bir şekilde gerçekleştirmektedir.

Tablo 28

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Kazanımlar Dahilinde İncelenmesi

SORU NO	KAZANIM	ÖN TEST			SON TEST			DEĞİŞİM YÜZDESİ
		DOĞRU	YANLIŞ	BAŞARI YÜZDESİ	DOĞRU	YANLIŞ	BAŞARI YÜZDESİ	
S 1	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	17	12	58,6	18	11	62,1	3,5
S 2	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	18	11	62,1	20	9	69	6,9
S 3	Okuduklarının konusunu belirler.	25	4	86,2	26	3	89,7	3,5
S 4	Okuduklarının ana fikrini belirler.	14	15	48,2	17	12	58,6	10,4
S 5	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	10	19	34,5	20	9	69	34,5
S 6	Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler.	21	8	72,4	19	10	65,5	-6,9
S 7	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	12	17	41,4	13	16	44,8	3,4
S 8	Yazarın amacını belirler.	25	4	86,2	26	3	89,7	3,5
S 9	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	13	16	44,8	18	11	62,1	17,3
S 10	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	11	18	37,9	15	14	51,7	13,8
S 11	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	2	27	6,9	11	18	37,9	31
S 12	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	10	19	34,5	11	18	37,9	3,4
S 13	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	14	15	48,3	13	16	44,8	-3,5
S 14	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	21	8	72,4	18	11	62,1	-10,3
S 15	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	14	15	48,3	21	8	72,4	24,1
S 16	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	16	13	55,2	16	13	55,2	0
S 17	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	21	8	72,4	20	9	69	-3,4
S 18	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	22	7	75,9	25	4	86,2	10,3
S 19	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	12	17	41,4	13	16	44,8	3,4
S 20	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	23	6	79,3	27	2	93,1	13,8

4.6.Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 29

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Öğrenci Sayısı	29	29	29	29
Ortalama Puan	51,72	50,69	55,34	63,28
Standart Sapma	0,153	0,172	0,169	0,177

Tablo 29 İncelendiğinde Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile yaratıcı drama yöntemi uygulanan deney grubunun ön test sonuçları arasındaki puan farkı (3,52) iken, kontrol grubu ve deney grubunun uygulamalar sonundaki son test puanları arasında puan farkı (12,59) belirginleşmiştir. Burada yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarılarının arttırılmasında etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

Tablo 30

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı

Başarı Grupları	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
En Üst Grup	0	1	3	6
Üst grup	10	13	9	11
Orta Grup	13	7	11	9
Alt grup	6	8	6	2
En Alt Grup	0	0	0	0
Toplam	29	29	29	29

Tablo 30'a göre kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri incelendiğinde ön test sonuçlarına göre orta grupta bulunan öğrencilerin (13 kişi), son testler incelendiğinde alt gruba (2 kişi) ve üst gruba (3 kişi) geçiş yaptıkları görülmektedir. Bu durum geleneksel

yöntem ile okuduğunu anlama öğretimi yapıldığında öğrencilerin bir kısmının olumlu sonuçlar elde ettiği, bir kısmının olumsuz sonuçlar elde ettiği, bir kısmının ise belirgin bir değişim yakalayamadığı anlaşılmıştır. Ancak deney grubu öğrencilerin başarı düzeyleri incelendiğinde ön test sonuçlarına göre alt grupta bulunan öğrencilerin %66'sı son test sonuçlarına göre orta gruba, orta gruptaki öğrencilerden %45'i üst gruba geçmiştir. Yaratıcı drama yöntemi ile okuduğunu anlama eğitimi yapıldığında geleneksel yöntemle göre öğrencilerin üst düzeydeki başarı gruplarına daha rahat geçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 31'de kazanımlar esas alınarak yapılan deneysel uygulamalar kontrol grubuyla beraber aynı süreçte yapılmış kazanımlar bu süreçte esas alınmıştır. Tablo 31'de bu sonuçlar kazanımlar başlığı altında tek tek incelendiğinde kazanımların deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı şekilde arttığı görülmektedir. Ancak kimi kazanımlarda (6, 12, 13, 14 ve 16) aynı durum söz konusu değildir. Bunun nedenleri araştırıldığında deney ve kontrol grubunda bu kazanımların gerçekleştirilmesinde kimi zaman yöntemin her iki grupta da aynı oranda etkili olduğu, kimi zamanda (6, 12, 13 ve 16) kazanımlarda görüldüğü gibi kontrol grubu lehinde etkili olduğu görülmüştür. Bu durum öncelikle dramanın yöntem olarak yetersizliğini gösterebilecek oranda olmadığı genel içerisinde küçük bir bölümü kapsamaktadır. Diğer yandan kontrol grubu uygulayıcısının o kazanıma yönelik geleneksel yöntemin dışında daha etkili bir yöntem uygulamış olma ihtimalini ortaya koyduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımı kuvvetlendirecek sonuç ise diğer kazanımlarla karşılaştırıldığında anlaşılabacaktır. 15 kazanımda (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19 ve 20) deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha etkili bir öğrenme gerçekleştirdikleri görülmektedir. Deney grubu kazanımlarının kontrol grubu kazanımları ile aralarındaki fark incelendiğinde deney grubu lehinde 2 kazanımda (5 ve 15) %40'tan fazla, 2 kazanımda (9 ve 11) %30'dan fazla, 2 kazanımda (10 ve 20) %20'den fazla, 5 kazanımda ise (2, 3, 4, 18 ve 19) %10'dan fazla fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda kullandığımız geleneksel yöntem ile ön test sonucunda düşük puan ortalaması bulunan kazanımların belirdin bir şekilde yükselmediği anlaşılmaktadır.

Başka bir deyişle yaratıcı drama yöntemi Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirme açısından yeni öğrenilecek konularda hızlı bir ilerleme, daha önceden öğrenilmiş konularda ise bir üst düzeye taşıma görevini etkili bir şekilde gerçekleştirmektedir.

Tablo 31

Deney Grubu Öğrencilerinin ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Kazanımlar Dâhilinde İncelenmesi

SORU NO	KAZANIM	Kontrol Grubu			Deney Grubu		
		Ön Test	Son Test	DEĞİŞİM YÜZDESİ	Ön Test	Son Test	DEĞİŞİM YÜZDESİ
		BAŞARI YÜZDESİ	BAŞARI YÜZDESİ		BAŞARI YÜZDESİ	BAŞARI YÜZDESİ	
S 1	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	37,9	37,9	0	58,6	62,1	3,5
S 2	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	44,8	48,3	3,5	62,1	69	6,9
S 3	Okuduklarının konusunu belirler.	93,1	82,8	-10,3	86,2	89,7	3,5
S 4	Okuduklarının ana fikrini belirler.	69	69	0	48,2	58,6	10,4
S 5	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	34,5	24,1	-10,4	34,5	69	34,5
S 6	Okuduklarında “hikâye unsurları” nı belirler.	51,7	62,1	10,4	72,4	65,5	-6,9
S 7	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	44,8	41,4	-3,4	41,4	44,8	3,4
S 8	Yazarın amacını belirler.	82,8	79,3	-3,5	86,2	89,7	3,5
S 9	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	69	51,7	-17,3	44,8	62,1	17,3
S 10	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	55,2	62,1	6,9	37,9	51,7	13,8
S 11	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	17,2	17,2	0	6,9	37,9	31
S 12	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	34,5	44,8	10,3	34,5	37,9	3,4
S 13	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	20,7	37,9	17,2	48,3	44,8	-3,5
S 14	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	51,7	51,7	0	72,4	62,1	-10,3
S 15	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	62,1	44,8	-17,3	48,3	72,4	24,1
S 16	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	34,5	44,8	10,3	55,2	55,2	0
S 17	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	62,1	51,7	-10,4	72,4	69	-3,4
S 18	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	82,8	75,9	-6,9	75,9	86,2	10,3
S 19	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	34,5	24,1	-10,4	41,4	44,8	3,4
S 20	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	51,7	62,1	10,3	79,3	93,1	13,8

4.7.Drama Yöntemi Kullanılarak Gerçekleştirilen Okuduğunu Anlama Öğretimine İlişkin Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümdeki bulgu ve yorumlar detaylı bir şekilde Ek 5’te yer verilmiştir. Gözlem formu puanlamaları da Ek 8’de belirtilmiştir.

Deney grubunda başarı gerçekleşen uygulamada teneffüslerde ön hazırlıklar yapıldı. Mekân düzenlemesi yapıldı. İlk başta öğrenciler etkinliklere katılmaya isteklilerdi ancak biraz heyecanlılardı. Mükemmeliyetçi bir yapıları olması onların oyunlarda kendilerini göstermelerini engelledi. Rahat hareket edemediler. Numara ile gruplandırmada liderden kaynaklı yanlış grupta aksaklıklara neden oldu. Öğrencilerin tekrar çağrılıp grup oluşturulması zaman kaybına yol açtı.

Öğrenciler arada gruplarını karıştırdılar. Canlandırma kısmında öğrenciler metni okuyarak yapmaya çalıştılar lider olarak olayda yaşayan karakterlerin rolüne girip örnekler verilse de öğrencilerin bu konuda zamana ihtiyaçları olduğu düşünüldü. Öğrenciler bir nesne ya da canlı rolüne girdiklerinde onu iyi canlandırdılar.

Çocuklar ısınma hareketlerinde çok isteklilerdi. Mekân biraz dardı. İlk uygulama olduğu için ısınma çalışmaları uzun sürdü. Öğrenciler gruba ayrılma etkinliğini tam anlayamadıkları için numaralarını akılda tutmada problem yaşayan öğrenciler küçük karışıklık yaşadılar.

Öğrenciler kendilerini hikâyeden birinin yerine koyma etkinliğinde düşüncelerini söylerken çekingen davrandılar. Seslerini iyi kullanamayan öğrencilerin birbirlerini dinlemelerinde sıkıntı yaşadılar.

Öğrenciler rollerine daha iyi girsinler diye oyun bölümleri uzatıldı. Gruplara dağılımda sadece bir öğrencide sorun oluştu diğer öğrenciler duruma daha iyi alıştılar. Öğrenciler canlandırma yaparken malzeme kullanımı ve role girmede çok etkili değiller bir sonraki etkinlikler planlanırken dikkat edilebilir. Ses kullanma çok iyi olmamakla birlikte diğer çalışmamıza göre daha iyiydi. Öğrenciler beden dilini kullanarak anlatmada da yaratıcı hareketler kullanamadılar.

Öğrenciler bu konuda daha dikkatli davrandılar. Yürüme etkileşimi başarılıydı. İkili sıra olarak köy resimlerini dolaşıp resimlerin köyü anlattığını buldular. Gruplarına oturup başarılı bir şekilde şiirlerini okudular ana düşünceyi başarılı bir şekilde buldular. Heykel oyununda öğrenciler özgün heykeller yapma konusunda teşvik edildi. Heykellerini

yaparken heykeltıraşların düşünmeleri istendi. Böylelikle grubun çoğunluğu eğitmenin sorduğu 5N 1K sorularına doğru cevap verebildi. Yönerge verilirken heykel yapımı bittikten sonra heykellerin hareket etmeden beklenmesi eklenebilir. Öğrencilerin cevaplarını kısık sesle söylemeleri diğer öğrencilerin onları dinlemesinde olumsuz etki oluşturdu. Sorulara verilen cevaplar ise birbirinden etkileyiciydi.

Öğrencilerin etkinlik yaparken birlikte hareket etmesine yönelik ikişerli yürüme çalışmaları yapıldı. Öğrenciler birlikte hareket etmeye alışık olmadıkları için başlarda biraz karışıklık olsa da etkinliğin sonunda birlikte hareket etmeyi öğrendiler. Komutların anlaşılması için müzik kullanılabilirdi. Müzik durunca lider komut verdiğinde çocuklar komutu daha rahat duyabilirlerdi. Sınıfın çeşitli yerlerine asılan köy ile ilgili resimleri bir önceki oyundan kalan İkişerli grupları ile aynı anda gezdiler. Alınan cevaplardan da anlaşıldığı gibi öğrenciler işlenecek olan konunun neyle ilgili olduğu hakkında fikir sahibi oldular. Sonra tahtaya yazılan dağ orman yol göl bahçe kelimeleri sıra ile okutulup öğrenciler gruplara ayrıldı öğrenciler gruplara ayrılırken bir sıkıntı yaşamadılar. Drama çalışması yapılan gruplar bir süre sonra rahat bir şekilde uygulamadaki yönergeleri uygulayabildiğini göstermektedir.

Her grup kendi kelimesinde ne olmak istediğini söyledi ve söylediklerini canlandırdılar. Fotoğraf karelerinde istekli ve başarılı oldular. Şiir yazma ve ana düşünce bulmada başarılıydılar. Diğer grupların şiirleri daha dikkatli dinlemeleri için yarışma şeklinde ana düşünce bulduruldu. Böylece gruplar şiirin ana duygusunu bulabilmeleri çoğu zaman bulabildiler.

Öğrencilere şiir tekrar okutularak hatırlatıldı. Halka oluşturulup şiirden soru sormaları istendi. Öğrenciler soru sorma konusunda zorlandılar. Sorulan sorulara cevap vermekte daha başarılı oldular.

Öğrenciler keyifle köydeki unsurları canlandırdılar. Öğrenciler kelimelerden şiir yazma etkinliğinde grup olarak bir ürün çıkardılar. Materyaller kullanmada daha etkiliydiler. Zaman da tasarruflu kullanıldı. Sadece öğrenciler balon etkinliğinde etkili sorular soramadılar. Öğrencilerden dönütler alındı. Öğrenciler arkadaşına güveniyorum etkinliğinde arkadaşlarını etkili bir şekilde yönlendirdiler. Kurallara uymada başarılıydılar.

Öznel nesnel oyununda çocuklar kendi getirdikleri nesneler ile öznel ve nesnel cümle kurdular. Gruptaki diğer öğrenciler onları dikkatli bir şekilde dinlediler. Birkaç öğrenci cümle söyleme konusunda çekinse de grubun geneli cümle kurmak için istekliydi.

Öğrenciler gözlerini kapattılar ve okuduğum hikâyeyi dikkatlice dinlediler. Buna benzer bir çalışmayı daha önce öğretmenlerinin de yapmış olduğunu söylediler. O yüzden çalışmaya yabancı değillerdi. Hikâyeyi zihinlerinde canlandırmak giriş gelişme ve sonuç bölümünü anlamalarında etkili oldu. Öğrenciler “123 baba” oyunu ile gruplara rahat bir şekilde gruplara ayrıldılar ve yerlerine geçtiler. Öğrenciler hikâyeyi canlandırmada materyal kullanmada daha iyiydiler. Doğaçlama yaparken ise liderin dâhil olması ile yapabildiler. Çocuklar kendi ailelerinde yaşadıkları olayları anlatırken başta akıllarına olay gelmese de düşündükleri zaman olayları güzelce anlatabildiler. Diğer öğrenciler olayın öznel mi nesnel mi olduğunu kısmen bilebildiler.

Öğrenciler metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini ayırabildiler. Yerinde olsaydım etkinliğinde kendilerini kahramanların yerine koyarak kahramanlarla kendilerini karşılaştırdılar. Öğrenciler grup halinde öznel nesnel cümleler kurdular ve her gruptan bir öğrenci gelerek cümlelerini okudular diğer gruptaki öğrenciler cümle öznel mi nesnel mi tahmin ettiler. Duygu kartları oyununda ise öğrenciler iç içe halka oluşturdular ancak eşleşmede sıkıntılar yaşadılar. Eşleştikten sonra çeşitli duygularla birbirlerine “Teşekkür ederim.” dediler.

Hikâye yazma etkinliğinde öğretmen anahtar kelimeleri öğrencilere dağıttı. Çocukların ibibik kuşunu tanımadığını düşünerek kelimeler görselleri ile birlikte verildi. Bu çalışmada sürenin biraz daha fazla olması daha iyi olurdu. Öğrenciler arasında hikâyeyi kimin yazacağı konusunda anlaşmazlıklar çıktı. Öğrenciler grup etkinlikleri yapıldıkça zamanla gruba dâhil olmayı ve grupta iş birlikli çalışmayı daha iyi öğreneceklerdir.

Öğrenciler her türlü zorluklara rağmen birbirinden güzel hikâyeler yazdılar. Öğrenciler İbibik Kuşu Masalı’nı okudular. Her gruptan bir öğrenci gelerek kendi karakterlerini canlandırdılar. Öğrenciler masalı canlandırmada başarılı oldular. Sahne kullanımı ve materyal kullanımında alıştıkları için daha iyiydiler.

Duygu durum kartlarında verilen olayların bazıları öğrencilerin hayatında olduğu için duyguları rahat ifade ettiler ancak birkaç durum kartını daha önce yaşamadıkları için duyguyu canlandırmakta zorlandılar. Liderin müdahalesi ile bu sorun çözülsün de etkinlik hazırlanırken hepsini çocukların yaşantılarından seçmek etkinliklerin daha etkili olmasını sağlayacaktır.

Öğrenciler hikâye haritalarında yer zaman olay ve karakterler olarak güzelce ifade ettiler. Ancak başta iki kâğıt dağıtılması kafalarını karıştırdı. Önce renkli kâğıt dağıtılıp bu kâğıda

hikâye haritası çizmeleri istenip sonra da bu haritadakileri kesip beyaz kâğıda yapıştırılmaları istense karışıklık çözülebilirdi.

Öğrenciler dağıtılan metnin bölümlerinden yola çıkarak birbirinden güzel hikâyeler yazdılar. Diğer öğrenciler de metni tamamını tahmin etmeye çalıştılar. Öğrenciler karşılıklı ikişerli sıra oldular ve bakkala gelen öğrenciler bakkaldan ne istediklerini söylediler. Bakkalda o ürün varsa kol kola girdiler ve sevindiler bulamayanlar ise yerine oturdular. Sonra öğrencilere bu etkinliğin konusu soruldu. Öğrenciler güzel cevap verebildiler.

Öğrenciler ikişerli sıra olup bakkalda neler bulunması gerekir düşündüler diğer öğrencilerde bakkala niye gitmek ister diye düşündü. Fikirlerini söylediler ve bakkalda olanlar öne çıktı ve kol kola geçtiler. Bu etkinliğin ana fikri sorulduğunda Öğrenciler ana fikri bulma konusunda zorlansalar da liderin yönlendirmesi ile ana fikri bulabildiler.

Öğrencilere günlük hayatlarından sorulan sorulara çok rahat bir şekilde cevaplar verdiler. Birbirlerinin cevaplarından kısmen etkilendiler. Taklit yapmada genelde başarılıydı. Konu ve ana fikri bu etkinlikte daha iyi ifade ettiler.

Öğrenciler artık drama kurallarına uymada daha başarılılar. Özetle kelimelerini kullanmada liderin yardımı ile başarılılar. Ne öğrendik konusunda doğru cevaplar verebildiler. Amaç bulmada soruların basamak basamak olması öğrencileri doğru sonuca götürdü. Bir nesne seçme oyununda da öğrenciler kendilerini bir nesne yerine koymada çok etkilendiler. Duygularını çok güzel ifade ettiler. Diğer öğrenciler de istediğini yapma konusunda çok eğlendiler.

Ancak serbest konuşma yamada çok etkili konuşmalar yapamadılar. Konuşmalar etkileyici olmayınca özetleyen öğrenciler de bu konuda iyi performans sergileyemediler.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, 4. Sınıf Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanması ve Türkçe dersinin geleneksel yöntemle işlenmesi arasındaki farkların karşılaştırıldığı araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar ve araştırma bulguları çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Elde edilen bulgular sayesinde yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama becerilerini gelişmesinde etkili olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan literatür taramasına göre daha önce yapılan araştırmalar ve bunların sonuçları değerlendirildiğinde konuyla ilgili olarak yapılan deneysel uygulama sonuçları önceden belirlenen problemlerin çözümünde olumlu sonuçlar sağladığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin göre eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin var olan durumlarının eşit olduğu aralarında bir fark olmadığı “Kişisel Bilgi Formu” sonuçlarına bakılarak kanıtlanır niteliktedir. Süregelen eğitim programlarını takip eden öğrencilerin ne düzeyde ve nasıl bir gelişme gösterdiği birçok araştırmaya konu olsa da yaratıcı drama yöntemi ile metinler üzerinde çalışmalarla, atölye planları hazırlanarak kazanım kazanım okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi planlayan konu özelinde derinlemesine çalışmalar yapılmaması bu araştırmanın ve sonuçta elde edilen verilerin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Birbirine denk seçilen iki gruptan biri yaratıcı drama yöntemi ile etkinliklere katılarak metinler işlerken diğer grup geleneksel yöntemle metinleri işlemiştir. Yaratıcı drama

yönteminin uygulanması sonucunda yeniden değerlendirilmesinde okuduğunu anlama becerisinin belirgin bir biçimde yaratıcı drama yönteminin uygulandığı grupta arttığı, diğer grupta ön test verileri ile son test verileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Aynı şekilde okuduğunu anlama etkinlikleri ile öğrenciler daha çok eğlendikleri için öğrencilerde okumaya karşı isteklerinin de artabileceği görülmektedir. Literatür taraması sonucunda elde ettiğimiz önceki verileri destekleyen bu sonuç okuduğunu anlama becerisine yaratıcı dramanın etkisinin olduğu bir kez daha görülmektedir.

Yaratıcı drama çalışmalarındaki uygulamalar ve uygulamaların sonuçları diğer öğretim yöntemlerine göre daha farklı daha özeldir. Her metinle ilgili kazandırılacak kazanımlara yönelik hazırlık/ısınma canlandırma ve değerlendirme bölümlerinin olması öğrencileri o kazanıma yönelik önce hazırlayıp sonra liderin eşliğinde kendilerine özgü canlandırmalarla yaşanmışlık kazanıp, en sonunda da değerlendirme ile neler öğrendiklerinin konuşulduğu, konuşulurken de son söylenen sözlerin tekrar edici nitelikte olması öğrenmenin kalıcılığını ortaya koymaktadır. Bu teorinin doğruluğu yapılan çalışmalarda öğrencilerde gözlemlenmiştir.

Öğrencilerde özgüven, birliktelik, başarı gibi kavramların da oluşmasını sağlayan yaratıcı drama yöntemi çocukları birçok yönden geliştirirken geleneksel yönetime göre öğrenciye her açıdan katkı sağladığı gözlem formları ile de belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında önemli bir yeri olan okuma becerisinin de yaratıcı drama yöntemi ile gelişip gelişmediğine yönelik sonuçları açısından değerlendirildiğinde deney grubunun ön test-son test puanları arasında belirgin ve anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak bir eğitim-öğretim yöntemi olarak etkin kullanılan yaratıcı drama yöntemi bireylerde birçok becerinin geliştirilmesini sağlamakla birlikte; ülkemizde en çok yaşadığımız sorun olan okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde ve bu süreçte aktif bir şekilde katılan öğrencilerin kendilerini her yönden geliştirmesi ancak yaratıcı drama etkinlikleriyle gerçekleştirebileceği bu araştırmada ortaya konulmuştur. Diğer yandan daha önce yapılan araştırmalarda okuduğunu anlamaya yönelik yaratıcı drama etkinlikleri olsa da metinler üzerinden kazanımları öğretmede yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi göz ardı edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler, okuduğunu anlama becerisi ile birlikte yaratıcı dramanın kişinin birçok özelliğini de geliştireceği anlaşılmıştır. Seçilen deney grubu üzerinde yapılan araştırma sonuçları da bu bilgiyi kanıtlar niteliktedir.

5.2. Öneriler

1. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcı drama konusunda daha bilinçli ve eğitilmiş olması, bilinen öğretim yöntemlerinin yerine, yaratıcı dramanın kullanımının daha aktif ve yaygın hâle getirilmesini sağlamaktadır.
2. Çok yönlü ve etkili olan yaratıcı drama ile öğrenciler bütün duyularını sürekli aktif kullandıkları için kalıcı öğrenmeler gerçekleşeceği için öğretim süreci planlamalarında yaratıcı drama yönteminden faydalanılmalıdır.
3. Yaratıcı drama öğrencilerde algılarının farkına varma özelliği kazandırdığı için okuduğunu anlama çalışmalarında yaratıcı drama süreçleri hazırlanmalıdır.
4. Grup içinde eşitliği gözettiği için Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciler arasında birlik beraberlik oluşmaktadır. Diğer derslerde de yaratıcı drama yöntemini kullanmak çocukta özgüvenin artmasını sağlamaktadır. Ders plan ve programları yapılırken esnek öğrenme süreçleri oluşturularak yaratıcı drama uygulamaları daha aktif hâle getirilmelidir.
5. Öğrencilerin yazılı anlatım ve konuşma becerilerini geliştiren yaratıcı drama etkinlikleri ile öğrenciler hem grupça bir şeyler üretmede kendilerini daha rahat hissederken beğenilmeme korkusundan uzaklaşmaktadır. Grupça planlanan sunularda konuşma becerisini geliştiren öğrencilerde utanma duygusunun yerini özgüven almaktadır. Buna göre Türkçenin diğer alt öğrenme alanları planlanırken de yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir.
6. Öğretmenlerimiz üniversitelerde yaratıcı drama ile ilgili yaratıcı drama dersi almaktadır. Ancak sadece bu eğitimle bir drama lideri olmak mümkün değildir. Bu konuda araştırma yapılarak ülkemizde üniversitelerde yaratıcı drama öğretmenleri yetiştirecek bir program hazırlanmalıdır.
7. Ülkemizde her öğrencinin yaratıcı drama ile tanışabilmesi için okullardaki öğretim programlarına yaratıcı drama dersinin de eklenmesi ve bu alanda yetişmiş uzmanlar tarafından öğrencilere dersler verilerek öğrencilerin yaratıcı drama ile tanışması sağlanmalıdır.
8. Ülkemizde yaratıcı dramanın derslerde kullanılmasında zaman sıkıntısını çözmek için ders saatlerini arttırmaya gidilmelidir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem.
- Adıgüzel, Ö. (Ed.). (2006). *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar*. Ankara: Naturel.
- Adıgüzel, Ö. (Ed.). (2010). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar*. Ankara: Naturel.
- Akar Vural, R., & Somers, J.W. (2012). *İlköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem
- Aksoy Tokgöz, İ. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programlarında edebi türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Altıntaş, H. (2010). *İlköğretim 4.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin işlenişine yönelik hazırlanan drama yönelimi eğitim programının istenen davranışları kazandırmaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aral, N., Baran, G., Erdoğan, S., & Pedük, Ş. (2003). *Eğitimde drama*. İstanbul: Yapa.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Arıkan, Y. (2007). *İlköğretimler için uygulamalı tiyatro ve drama eğitimi*. İstanbul: Pozitif
- Ataman, M. (2009). *Türkçe dersinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri*. Ankara: Kök.
- Ataman, M. (2011). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pegem

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, N. (1999). *Türkiye 1. drama liderleri buluşması*. Ankara: Fersa
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (1999). *Etkili dinleme*. MEBS İletişim, (5).
- Aytaş, G. (2001). Türkçe ders kitaplarının yazımında metin seçimi ve metin altı sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. *Türk Yurdu*, 21(162-163).
- Aytaş, G. (2005). *Okuma Eğitimi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (4), 461-469.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama*. Ankara: Akçağ.
- Aytaş, G. (Ed.). (2016). *Türkçe eğitiminde algı*. Ankara: Akçağ
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: creative approaches*, Roudlodge: Falmer.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp.
- Belet, S. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelenk, S. (1993). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Çiftçi Ö., & Temizyürek F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(9).
- Çoruh, S. (1943). *Okullarda dramatizasyon*. Bursa: Ankara
- Demirci, M.E. (2008). *Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Erden, M. & Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- Erden, M. & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa.
- Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegema
- Gönen, M., & Uyar Dalkılıç, N. (2002). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut hikâyeleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güngör Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kara, Ö. T. (2000). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*. Ankara: Anı.
- Karakuş, I.Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karayel, P. (2009). *İlköğretim çocuklarına dramalar*. İstanbul: Cinius.
- Kavcar, C. vd. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin
- Kavcar, C. (2006). Anlayarak Okuma. H. Pilancı (Ed.) *Türk Dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S.B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara:Pegem
- Kırkkılıç, A., & Akyol, H. (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Komisyon, (2004). *İlköğretim drama I öğretmen için.*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kovacıoğlu, N. S. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda Drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mantaş, S.(2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Maraşlı, A. (2009). *Okumayı sevdirme yolları*. İstanbul: Bilge.
- McClaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). PISA 2015 Ulusal Raporu.
http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Nuhoğlu, M.M. (Ed.). (2007). *Türkçe öğretiminde tiyatro ve uygulamalar*. Ankara: Maya
- Nutku, Ö. (2001). *Dram sanatı: tiyatroya giriş*. İstanbul: Kabalcı.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel.
- Oruç, K. (2013). *Drama ve okul tiyatrosu*. İstanbul: Mitos-Boyut.
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama*. Ankara: Nobel.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocuklar için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. Ankara: Öncü.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, A. (2010 a). Yaratıcı dramada müziğin kullanımı. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar*. Ankara: Naturel.
- Öztürk, A. (2010b). Eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım: yaratıcı drama. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar*. Ankara: Naturel.
- Pat, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573- 582.
- San, İ. (2006). Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar içinde* (s. 113-122). Ankara: Naturel.
- San, İ. (2010): Türkiye’de eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının gelişimi. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar. Tamer Levent’e armağan*. Ankara: Naturel
- Selvi, K., & Öztürk, A. (2010). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Fen Öğretimi. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar*. Ankara: Naturel
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Serin, A. (2005). *Yaratıcı dramayla kurgulanmış yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin bir model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Sökezoğlu, D. (2003). *Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin piyano eğitimdeki kullanılma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim.

- Susar Kırmızı, F. (2008). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şek Balandı, Ş. (2017). *Yaratıcı drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taş, H., & Karakuş, E. (2007). *Türkçe öğretiminde tiyatro ve uygulamalar*. Ankara: Maya Akademi.
- Tedik, G. (2013). *İlkokul 4. sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tümtürk Yılmaz, T. (2000). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile diksiyon becerileri kazandırmaya ilişkin bir model önerisi yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşaklı, H. (2011). *Drama ve iletişim becerileri*. Ankara: Nobel.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Üstündağ, T.(2010). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem.
- Üstündağ, T.(2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem.
- Vural, B. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2002). *Tiyatro ve canlandırma*. Ankara: Akçağ.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları*

üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yaman, B. (2005). Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (Stöy) Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 465-482.

Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi.

Yılmaz, M. (2014). *Yeni gelişmeler ışığında türkçe eğitimi*. Ankara: Pegem.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2010). *Türkçe öğretimi: yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenci,

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlamaya yönelik bir araştırma yapmaktayım. Araştırma boyunca sizlerle beraber çalışmayı düşünüyorum. Sizleri tanımak için bir form hazırladım. Bu formu, dikkatli okuyarak cevaplamanız, etkinlikleri daha doğru planlamam konusunda bana yardımcı olacaktır. Vereceğiniz bilgiler, sadece araştırma için kullanılacak, hiçbir takdirde akademik olmayan bir yerde paylaşılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

*Lütfen aşağıdaki bilgiler bölümünü doldurunuz.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1	Doğum Tarihiniz (Yıl)		
2	Cinsiyetiniz	Erkek ☐	Kız ☐
4	Kiminle yaşıyorsunuz?	Anne-Baba	
		Anne	
		Baba	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
5	Annenizin öğrenim durumu nedir?	Okuryazar değil	
		Okuryazar	
		İlkokul	
		Ortaokul	

		Lise	
		Yüksekokul veya Üniversite	
6	Babanızın öğrenim durumu nedir?	Okuryazar değil	
		Okuryazar	
		İlkokul	
		Ortaokul	
		Lise	
		Yüksekokul veya Üniversite	
7	Annenizin mesleği nedir?	Ev hanımı	
		İşçi	
		Memur	
		Serbest Meslek	
		Emekli	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
8	Babanızın mesleği nedir?	Çalışmıyor	
		İşçi	
		Memur	
		Serbest Meslek	
		Emekli	
		Diğer (Lütfen yazınız)	
9	Daha önce Drama ile ilgili bir ders veya eğitime katıldınız mı?	Evet	
		Hayır	
10	Okuduğunuzu anladığınızı nasıl belirlersiniz?	Özetlemeyi rahat yaparım.	
		Ana fikir yardımcı fikirleri bulurum.	
		Metnin planını çıkarırım.	
		Metinle ilgili sorulara cevap veririm.	

Teşekkürler.

EK 2: Ön Test – Son Test

Değerli öğrenci,

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinde yaratıcı dramanın okuduğunu anlama becerisindeki etkisine yönelik bir araştırma yapmaktayım. Araştırma boyunca sizlerle beraber çalışmayı düşünüyorum. Sizlerin okuduğunu anlama seviyelerinizi ölçmek için bir test hazırladım. Önce verilen metni okumanız, sonra hazırladığım testteki soruları dikkatli okuyarak verilen sürede cevaplamanız, etkinlikleri daha doğru planlamam konusunda bana yardımcı olacaktır.

Sınav Süresi 30dakikadır.

BAŞARILAR! Emine ÇÖKLÜ ÖZKAN

TÜRKİYE’NİN GÜZELLİKLERİ

Barış ve Umut dördüncü sınıfta okuyorlardı. Umut, bir Pazar günü, öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinden verdiği ödevi yapmak için Barış’ın evine gitmişti. Sosyal Bilgiler kitabından Türkiye haritasını açıp, bakmaya başladılar.

Umut:

-Atalarımız boş yere dememişler: “Çok yaşayan değil, çok gezen bilir.” deyince Barış:

-Nereden çıktı bu söz? Yaşlanmış gibi konuşuyorsun.

Umut:

-Söylemek istediğim yaşlanmak değil ki hayatı verimli geçirmek. Gezen insan yeni yerler görür, yeni insanlarla tanışır; böylece bilgisini ve görgüsünü artırır, dedi.

Barış, Umut’a hak verdi. Her insan tanımadığı yerleri görme, yeni bilgiler edinme, başka başka yerlerin gelenek ve göreneklerini öğrenmek isterdi. İnsanlar bu isteklerini karşılamak için de doğal ve tarihi zenginlikleri olan, rahat, güvence altında ve özgürlük içinde gezebileceği yerleri tercih ederdi. Bunun üzerine Barış:

-Biz çok şanslıyız. Ülkemiz binlerce yıldan beri geçmiş uygarlıkların beşiğidir, dedi.

Umut:

-Evet, ülkemiz mükemmel bir tarihe ve tarihi eserlere sahip. Edirne’den Kars’a kadar bütün Anadolu’da tarihin her çağını simgeleyen kalıntılara rastlamak mümkün, dedi.

Ülkemiz sadece tarihi zenginliklerle sınırlı değildi. Eşiz doğa güzellikleri, her mevsim insana huzur veren iklimi ile ülkemiz bir cennet gibiydi. Barış'ın aklına geçen sene ailece gittikleri Antalya gezisi geldi:

-Örneğin, Antalya, Akdeniz bölgesinin tamamını temsil ediyor. Antalya'nın suyu, havası, ışığı, bitkileri, insanların yumuşak huyu, insanı bir anda kendine çekiyor, dedi.

Gözünün önüne Antalya'daki portakal bahçeleri, limon bahçeleri, serviler gelmişti. Bunlar sanki insana kendini başka gezegendeymiş gibi hissettiriyordu. Barış'ın düşüncelere daldığını gören Umut, heyecanla:

-Anlaşılan Akdeniz seni büyülemiş. Peki, Antalya tarihi eserleri bakımından nasıl, diye sordu.

Barış hemen anlatmaya başladı:

-Biz sadece Alanya Kalesi'ni ve Kızıl Kule'yi gezebildik. Tarihi miraslarımız birer şaheser gibi. Bunca yıl geçmesine rağmen hepsinin ayakta olması çok ilgimi çekti.

Umut:

-Evet, oralar ülkemiz için çok değerli. Türkiye gibi paha biçilmez güzelliklere sahip doğal ve tarihi zenginlikler için özenli çalışmalar yapmalıyız, dedi.

Barış arkadaşına sonuna kadar hak veriyordu:

-Bunun için milletçe el birliği içinde çalışmalıyız. Doğal güzelliklerimizi korumalı el sanatlarımızı geliştirip, müzelerimizi zenginleştirmeliyiz, dedi

İki çocuk ülkemizin doğal ve tarihi güzellikleri ile ilgili hayallere dalarken Barış'ın annesi elinde meyvelerin olduğu bir tabakla içeri giriverdi. Barış ve Umut bu meyvelerin ülkemizin nerelerinden geldiğini konuşarak neşe içinde yediler.

SORULAR

(İlk 10 soruyu yukarıdaki metne göre cevaplayalım.)

1. Okuduğunuz metinde geçen “servi” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ağaçtan veya demirden yapılan destek
- b) Ağacın gövdesinden ayrılan kollardan her biri
- c) Akdeniz’de yetişen kışın yapraklarını dökmeyen bir bitki
- d) Ağaçlardaki yeşil ve türlü biçimlerdeki bölümler

“Ülkemiz sadece tarihi zenginliklerle sınırlı değildi. Eşiz doğa güzellikleri, her mevsim insana huzur veren iklimi ile ülkemiz bir cennet gibidir diye düşünen Barış'ın aklına geçen sene ailece gittikleri Antalya gezisi geldi.”

2. Yukarıdaki paragraf metnin hangi bölümü olabilir?

- a) Giriş b) Gelişme c) Geliştirme d) Sonuç

3. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

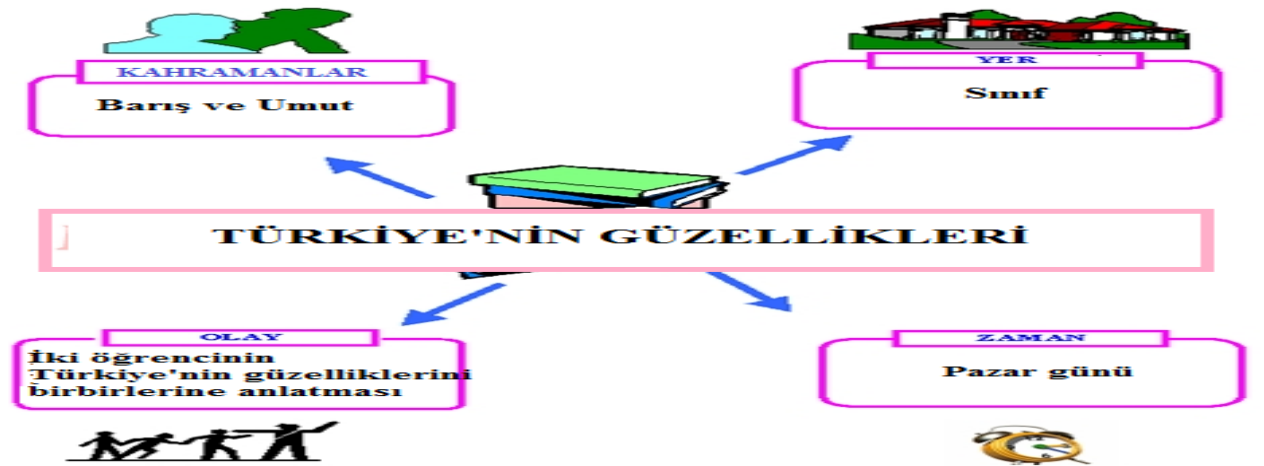
- a) Türkiye'nin tarihi ve doğal güzellikleri b) Türkiye'nin iklim özellikleri
c) Antalya'nın gelenek ve görenekleri d) Antalya'nın bitki örtüsü

4. Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Doğal ve tarihi güzelliklerimizi gezmeliyiz.
b) Doğal ve tarihi güzelliklerimize haritadan bakmalıyız.
c) Doğal ve tarihi güzelliklerimizi anlatan yazılar yazmalıyız.
d) Doğal ve tarihi güzelliklerimizi koruyup, onlara özen göstermeliyiz.

5. Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine yer verilmemiştir?

- a) Doğal güzelliklerimizi korumak. b) El sanatlarımızı geliştirmek.
c) Tarihi eserlerle ilgili masal anlatmak. d) Müzelerimizi zenginleştirmek.



6. Okuduğunuz metnin hikâye unsurları yukarıdaki şekilde verilmiştir.

Şekildeki unsurlardan hangisinde yanlışlık yapılmıştır?

- a) kahramanlar b) yer c) olay d) zaman

7. Aşağıdaki cümlelerden hangisi okuduğunuz metinde geçmemektedir?

- a) Gezen insan yeni yerler görür bilgisini artırır.
- b) Ülkemiz her mevsim insana huzur veren iklimi ile bir cennet gibidir.
- c) Türkiye'nin doğal ve tarihi zenginlikler için özenli çalışmalar yapmalıyız.
- d) Edirne'den Kars'a kadar gezen biri bütün Anadolu'da gezmiş olur.

8. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin yazarının bu metni yazmaktaki amacıdır?

- a) Türkiye'nin tarihi ve doğal güzellikleri hakkında insanları bilinçlendirmek.
- b) Antalya'yı insanlara tanıtır, oradaki ekonomiyi canlandırmak.
- c) Türkiye'yi gezmenin önemini anlatıp, ülkemize turist kazandırmak.
- d) Antalya'da yetişen meyvelerden bahsedip, pazarda ürünlerin satışını artırmak.

9. Aşağıdakilerden hangisi metinde ortaya konan soruna çözüm olamaz?

- a) Milletçe el birliği içinde çalışmak.
- b) Doğal güzelliklerimizi korumak.
- c) El sanatlarımızı geliştirip, müzelerimizi zenginleştirmek.
- d) Ülkemizin tarihi güzellikleri ile ilgili hayale dalmak

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde betimleme yapılmıştır?

- a) Antalya'da portakal bahçeleri, limon bahçeleri, serviler dikkati çeken ağaçlar arasındadır.
- b) İki çocuk ülkemizin doğal ve tarihi güzellikleri ile ilgili hayallere daldı.
- c) Gezen insan yeni yerler görür, yeni insanlarla tanışır; böylece bilgisini ve görgüsünü artırır.
- d) Her insan tanımadığı yerleri görme, başka yerlerin gelenek ve göreneklerini öğrenmek ister.

BİR YER DÜŞÜNÜYORUM

Bir yer düşünüyorum, yemyeşil
Bilemem neresinde yurdun
Bir ev günlük güneşlik
Çiçekler içinde memnun.

Bahçe kapısına varmadan daha
Baygın kokusu ıhlamurun
Gölgesinde bir sıra, der gibi;
-Oturun.

Haydi çocuklar haydi,
Salıncakları kurun!
Başka dallarsa, eğilmiş;
-Yemişlerimizden buyurun!

(11. ve 12. soruları yukarıdaki şiire göre cevaplayalım.)

11. Yukarıdaki şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| a) Ağaç özlemi | b) Çaresizlik ve hüzn |
| c) Heyecan ve mutluluk | d) Doğa sevgisi |

12. Okuduğunuz şiirde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- | | |
|-------------------------------|-----------------------|
| a) Ne düşünüyorum? | B) Niçin düşünüyorum? |
| c) Nasıl bir yer düşünüyorum? | D) Kim düşünüyor? |

- ☆ Sağlıklı yaşamın başlıca kurallarından biri de spor yapmaktır.
- Sonuç olarak yıllardır anneannesini görmemişti.
- △ Kısacası kendine yapabileceğin en güzel iyilik kendini sevmektir.

13. Hangi sembollerle gösterilen cümlelerde sonuç bildiren bir ifade kullanılmıştır?

- a) ☆ b) ☆ ○ c) ○ △ d) △ ☆ ○

14. “Bebeğin giysisi yoktu.....ayakkabıları vardı.”

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yere hangi ifade getirilirse cümlemin anlamı bozulur?

- a) ama b) lakin c) kadar d) ancak

- I- Resim yaparken en çok kırmızı rengi kullanmayı seviyorum.
- II- Türkçe dersinde şiiri ilk Selin okudu.
- III- Türkiye’de ilkokul 4 yıldır.

15. Yukarıdaki cümlelerden hangisinde öznel yargı yer almaktadır?

- a) Yalnız I b) II-III c) I-II d) I- II-III

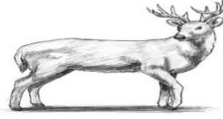
“Sanat eserini oluşturan malzemelerin sıcaklığa dayanıklılığı farklıdır. Örneğin seramikten yapılmış bir eser yüksek sıcaklıklara dayanabildiği gibi tahtadan yapımlı eserler sıcaklığın etkisi ile bozulabilir.”

16. Yukarıdaki paragrafta karşılaştırmayı sağlayan sözcük hangisidir?

- a) gibi b) dayanıklılığı c) ile d) örneğin

17. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde sebep-sonuç ilişkisi olmayan bir cümle vardır?

- a) Elektrikler kesildi bu yüzden kitap okuyamadım.
- b) Ev alacaktık bu nedenle para biriktiriyorduk.
- c) Çok ders çalıştığı için sınavda başarılı oldu.
- d) Ödev yaparken meyve yemeyi seviyordu.



Berrak bir su kaynağından Su içiyordu bir geyik
Suda dallı boynuzunu gördü önce,
Dedi: “Tanrım, ne güzellik!”
Sonra gözü aşağı ilişince
Pek utandı kuru sıska ayağından,
“Ne uygunluk, ayaklarım ve başımın arasında”

Diye acı acı söylenirken
Pek yakında göründü bir sürü köpek ve bir avcı
Geyik hemen koşup daldı ormanda
Sevmediği ayakları kanat oldu ona...
Fakat pek çok beğendiği boynuzları
Takılarak sağa, sola ve yukarı
Her adımda verdi ona eziyet
Ve yakalandı nihayet

Çok kereler en faydasız şeylere biz
Güzel diye kapılır, zarar ederiz,
Ve bilakis en faydalı
Şeylere değersiz deriz.

(18., 19. ve 20. soruları yukarıdaki şiire göre cevaplayalım.)

18. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz masal için en uygun başlık olur?

- a) Sevimli Dostlarımız Hayvanlar
- b) Suda Kendini Gören Geyik
- c) Kuş Olmak İsterdim
- d) Ormanda Küçük Köpek

19. Okuduğunuz masalda aşağıdaki duygusal öğelerden hangisine yer verilmemiştir?

- a) Utanma b) Kendini beğenme c) Pişman olma d)Kıskanma

20. Okuduğunuz masaldaki geyiğin davranışlarından hangisi gerçekte olan bir olaydır?

- a) Geyiğin boynuzlarını beğenmesi b) Geyiğin su içmesi
c) Geyiğin acı acı söylenmesi d) Geyiğin ayağından utanması



EK 3: Araştırmacı Günlüğü

1 Aralık 2016 - 1 Ocak 2017

Okuduğunu anlama kazanımlarını incelendi. İlkokul seviyesine uygun olabilecek metin taramaları yapıldı. 4.sınıf seviyesine uygun olan metinleri danışman ile birlikte tartışıldı.

1 Ocak 2017 – 1 şubat 2017

Çocukların seviyesine uygun olacağını düşünülen 12 metin düzenlendi. Danışman ile yapılan görüşmede bu metinlerden dört tanesinin uygun olduğu kararı verildi. Daha sonrasında danışmandan alınan dönütlere göre beş farklı metin daha belirlenerek toplamda dokuz metin düzenlendi. Bu metinlerden bir tanesini n teste kullanmaya diğerlerini ise uygulamalarda kullanmak için planlandı.

1 şubat 2017 – 6 şubat 2017

n test son test uygulaması için hazırlıklara başlandı. Literatürdeki n test ve son test örneklerini incelendi. Daha önceden yaratıcı drama ile araştırmalar yapmış olan uzmanlar ile görüşmelerde bulunuldu. Onların yüksek lisans ve doktora tezlerindeki çalışmaları detaylı bir şekilde incelendi. Danışman ile yapılan görüşmelerde ön test son test uygulamalarında test yönteminin çalışma açısından daha uygun olacağına karar verildi. Uzmanlardan alınan görüşlere göre okuduğunu anlama kazanımlarından uygulamanın amacına hizmet eden 27 kazanım belirlendi. Test yönteminde lme değerlendirme kurallarına yönelik nelere dikkat edilmesi konusunda araştırmalar yapıldı. n test son testte kullanacak olan metinlere son düzenlemeler yapıldı.

6 şubat 2017 – 17 şubat 2017

4/L sınıfında bulunan 30 öğrenciye belirlenmiş olan dokuz metin okutuldu. ÖĞrencilerin fikirlerinden de yararlanarak onların en çok beğendikleri ve en rahat anlamlandırdıkları ‘‘Türkiye’nin Güzellikleri’’ adlı metni n teste koymaya karar verildi.

20 Şubat 2017

Uzmanlardan alınan görüşlere göre test hazırlamada ve puanlama yapmada kolaylık sağlaması açısından kazanım sayısı 20'ye düşürüldü. Etkinliklerde belirlenen metinler farklı türlerde olduğu için, uzmanlar bu türlerinde ön testte yer alması gerektiği konusunda uzmanlardan bilgi alınınca ön teste bir şiir ve bir fabl dâhil edildi. 20 soruluk hazırlanan test danışmanla incelendi ve bazı soru köklerinde değişiklik yapılması gerektiğine karar verildi. Kazanım belirtke tablosunu kazanımlar üzerinde yapılan çalışmalar ışığında hazırlandı.

13 Mart 2017

Ön testin ilk uygulamasını 4/D sınıfında 31 öğrenciye yapıldı. İlk uygulamada bir ders süresi verilen zamanın uygun olup olmadığı belli değildi. Metinler ve sorular uzun gibi dursa da öğrencilerin testi kısa sürede bitirdikleri görüldü (En hızlı 10 dk.-en yavaş 20 dk.).

İlk sınavda 10. ve 14. Sorunun hatalı olduğunu fark edildi ve değerlendirmeye katılmadı.

Öğrenciler 18 soru üzerinden değerlendirilmiş oldu. Sınav sonuçlarına göre;

1 öğrenci 15 doğru

2 öğrenci 12 doğru

1 öğrenci 11 doğru

2 öğrenci 10 doğru

4 öğrenci 9 doğru

4 öğrenci 8 doğru

6 öğrenci 6 doğru

5 öğrenci 5 doğru

6 öğrenci 4 doğru yapabildiler.

Öğrencilerden alınan dönütlere göre sınav süresi 30 dk. olarak belirlendi. Hatalı olan sorular düzenlendi. Öğrencilerden bazı soruları atlayanlar olduğu fark edildi ve bir sonraki uygulamada bu duruma vurgu yapmaya karar verildi.

14 Mart 2017

10. ve 14. sorulardaki anlam hatalarını düzeltildi. Yapılan düzenlemelere göre 4/F sınıfında 31 öğrenciye uygulama yapıldı. Öğrencilere sürenin 30 dakika olduğu belirtildi. Öğrencilerden alınan her kâğıda sınav bitirme süreleri yazıldı. Bu sınav sürecinden sonrada kâğıt üzerinde şekil düzenlemeleri yapıldı. Her soruyu 5 puan kabul ederek, yüz puan üzerinden, yanlışların doğruyu götürmediği şekilde ön testler puanlandı. Bu sınav sonucuna göre:

- 1 öğrenci 10
- 1 öğrenci 15
- 4 öğrenci 20
- 1 öğrenci 25
- 2 öğrenci 30
- 5 öğrenci 35
- 3 öğrenci 40
- 2 öğrenci 50
- 1 öğrenci 55
- 3 öğrenci 60
- 1 öğrenci 65
- 2 öğrenci 70
- 1 öğrenci 75
- 2 öğrenci 80
- 1 öğrenci 90 puan almıştır.

Öğrenciler 2. soru ile ilgili sıkıntılar yaşadıkları için o soru üzerinde düzenleme yapıldı. Bu uygulamada, öğrencilerden soruları eksik yapan öğrenci olmadı. Doğru seçenekler arasında eşit dağılım olmadığını fark edildiğinde, sınavdaki doğru cevaplarda her seçenekten eşit sayıda olmasına dikkat ederek (5 tane a şıkkı doğru, 5 tane b şıkkı doğru vb.) seçeneklerin yerleri ayarlandı.

15 Mart 2017

Ön test - son test soruları hakkında ölçme değerlendirme uzmanından görüşler alındı. SPSS üzerinden madde güçlüklerini ve ayırt edicilikleri hesaplandı. Testin güvenilirlik ve geçerliliğini incelendi. Son olarak ölçme uzmanının görüşlerinden de yola çıkarak

- Test şekil olarak düzenlendi.
- Şıkların eşit olmasına dikkat edildi.
- 2. sorudaki karışıklığı gidermek için soru yeniden hazırlandı.
- 8. sorunun şıkları arasındaki anlamı yeniden kurgulandı.
- 13. soruyu düzenlendi.
- 14 soru da cevabın daha açık olması için şıklar değiştirildi.
- 16. soruda şıklardaki çelişkili ifade ortadan kaldırıldı.
- 20. soruda doğru cevaba yakın olan şık değiştirildi.

16 Mart 2017

Ve çalışmayı 28 kişilik 4/M sınıfında tekrar uygulandı. Sınav sonuçlarına göre:

1 öğrenci 10

1 öğrenci 15

1 öğrenci 20

1 öğrenci 25

3 öğrenci 40

1 öğrenci 45

3 öğrenci 50

3 öğrenci 55

3 öğrenci 60

2 öğrenci 65

2 öğrenci 70

1 öğrenci 75

2 öğrenci 80

2 öğrenci 85

1 öğrenci 95 puan almıştır.

Bir öğrenciye eksik sayfa gittiği için değerlendirmesi eksik kaldı. Bir öğrenci de uyarılara rağmen son sayfadaki soruyu fark etmediği için; soruların arkalı önlü değil tek sayfa halinde sorulmasına karar verildi. 11. Sorudaki görsel çıkarılıp yerine şiirin 3. kıtası eklendi. Metinlerdeki hatalar düzeltildi. Öğrencilere yapılan etkinlik hakkında bir ön bilgilendirme kısmı testin ön kısmına eklendi. 9.sorudaki ilişkisiz olan çeldirici değiştirildi.

17 Mart 2017

Deney ve kontrol grubu olarak çalışılacak 4/E ve 4/C sınıflarına girilerek gerekli açıklamalar yapıldı. Ön test uygulandı.

4/E sınıfında yapılan sınav sonuçlarına göre:

- 1 öğrenci 20
- 3 öğrenci 25
- 3 öğrenci 30
- 3 öğrenci 35
- 3 öğrenci 40
- 9 öğrenci 45
- 2 öğrenci 50
- 1 öğrenci 55
- 4 öğrenci 60
- 0 öğrenci 65
- 1 öğrenci 70
- 1 öğrenci 75
- 1 öğrenci 80 puan almıştır.

4/C sınıfında yapılan ön test sonuçlarına göre:

- 2 öğrenci 25
- 3 öğrenci 30
- 1 öğrenci 35
- 2 öğrenci 45
- 1 öğrenci 50

8 öğrenci 55

2 öğrenci 60

3 öğrenci 65

2 öğrenci 70

2 öğrenci 75

2 öğrenci 80

1 öğrenci 85 puan almıştır.

İki sınıfın ortalama puanları birbirine yakın olmadığı görüldü. Soruların analizleri yapıldı.

Uzmanlardan görüş alındı ve yeni bir sınıfa daha ön test uygulanmaya karar verildi.

20 Mart 2017

Gerekli açıklamalar yapılarak ön testin uygulandığı 4/K sınıfında:

1 öğrenci 20

2 öğrenci 30

3 öğrenci 35

2 öğrenci 40

3 öğrenci 45

7 öğrenci 50

1 öğrenci 55

4 öğrenci 65

3 öğrenci 70

3 öğrenci 75 puan almıştır.

SPSS aracılığı ile ön testlerin puanları ve soruların dağılımları incelendi. 4/K sınıfının ortalama puanı ile 4C sınıfının ortalama puanının birbirine daha yakın olduğu görüldü. Bununla birlikte bu iki sınıfın soruları cevaplama yeterlilikleri de birbiri ile uyumlu görünüyordu. Uzmanlardan üç sınıf ile ilgili yorumlar alındı. Araştırmacı tarafından 4 / E sınıfındaki öğrencilerin ön testte performanslarını tam olarak sergileyemedikleri belirtildi. Bu uygulamalarda öğrencilerin cinsiyet, sayı, puan değerleri ve sınıfların derslerinin müsaitlik durumları göz önüne alınarak danışmanla yapılan görüşmede 4/C sınıfının deney grubu, 4/K sınıfının ise kontrol grubu olmasına karar verildi.

21 Mart 2017- 23 Mart 2017 Arası

Deney ve kontrol grubu etkinlikleri hazırlandı. Hazırlanan etkinlikler hakkında danışmanla görüşülerek, dönütler alındı. Etkinliklerde düzeltmeler yapılmasına karar verildi. Etkinlikler düzenlenip hazırlandı. 4 /K sınıfında kontrol grubu etkinlikleri uygulandı.

24 Mart 2017

4/M sınıfında (araştırmacının kendi sınıfında) pilot uygulama yapıldı. Uygulamada malzeme eksiklikleri olduğu fark edildi. Bazı malzemeler süreç içinde hazırlandığı için etkinlik üç saate yakın sürdü. Etkinliklerin kaç dakika sürdüğü not edildi. Öğrenciler kendi sınıflarında, oyun ve fiziki etkinlik dersinde uygulama yapıldığı için öncelikle gönülsüzdüler. Ancak 3.dersin sonunda uygulamalarda gayet başarılı oldular. Kurallara ilk ders tam olarak uyamadılar. İlk baştaki etkinlikler kısa olup sonraki etkinlikler uzun olduğu için araştırmacı tarafından süreyi iyi belirlemeye karar verildi. Bu çalışma asıl uygulama öncesi araştırmacıya gerekli tecrübeleri kazandırdı.

27 Mart 2017 tarihi itibari ile deney grubunda atölye çalışmalarına başlandı. Deney grubu için hazırlanan bütün atölye çalışmaları öncelikle Pilot sınıf 4/M sınıfına uygulandı. Pilot sınıfta yaşanan aksaklıkların en aza indirgenmesi için gerekli düzenlemeler yapıldı. Deney grubunda daha az sıkıntı ile karşılaşıldı. Kontrol grubuyla da aynı süreç içinde geleneksel yöntemle göre parçalar işlendi.

Her iki gruba eş zamanlı son test uygulandı ve sonuçlar üzerinden veriler elde edildi. Elde edilen veriler yorumlandığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görüldü.

EK 4: Model Önerisine Yönelik Atölye Planları

1. HAFTA ATÖLYE PLANI (Irmaktaki Balıklar)

Ders : Türkçe

Grup : 4/C

Süre : 2 Ders saati (40+40)'

Yer : 4/C Sınıfı

Tarih : 27/ 03/ 2017

Öğrenme alanları : Okuduğunu anlama

Kazanımlar :

1. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
2. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
3. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.

Yöntem : Yaratıcı Drama

Teknikler : Doğaçlama, Rol oynama, Rol içinde yazma, İç ses

Araç- Gereç : Bilgisayar, hoparlör, renkli kâğıtlar, kişi kartları

Atölye Öncesi

Lider, katılımcılara uyması gereken kuralları söyler:

KURALLAR

1. Etkinliklere katılmakta gönüllü olmalıyız.
2. Arkadaşlarımıza karşı saygılı, sabırlı olup, başkalarına zarar verecek davranışlardan kaçınmalıyız.
3. Önyargılı olmamalıyız.
4. Mükemmel olmak için uğraşmayıp, süreçte olmaktan mutlu olmalıyız.
5. Kendini yapacağımız işe dikkatimizi vermeliyiz.
6. Liderin verdiği yönergeleri, ona müdahale etmeden dinlemeli, anlaşılmayan durumu arkadaşlarımıza anlatmaya çalışmamalıyız.

7. İstenildiği zaman role girip; sesimizi, bedenimizi, ortamı, araç ve gereçleri etkili kullanmalıyız.
8. Grup etkinliklerinde lider seçerken her etkinlikte farklı öğrenciyi lider seçmeliyiz.

Lider “ Ben bu kuralların hepsine uyacağım.” der ve elini masaya koyar. Kurallara uyacak bütün öğrencilerin gelip masaya elini koymalarını ister.



Drama Kurallarına Uymaya Söz Veren Öğrenciler

1.HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Her Yerde Yürürüm

Lider, öğrencilere mekânda serbest olarak dolaşabileceklerini söyler. Bu esnada bir müzik sesi duyacaklarını, müzik durduğu an oldukları yerde konuşmadan/hareket etmeden durmaları gerektiğini söyler. Müzik durduğu an hareket etmeye devam eden katılımcı, oyundan çıkacaktır.

Lider, öğrencilere mekânda serbest olarak durabileceklerini söyler. Bu sırada bir müzik sesi duyacaklarını, müzik durduğu an oldukları yerde konuşmadan/hareket etmeden durmaları ister. Bu esnada yönergeleri kaçırmamak için dikkatle lideri dinlemeleri gerektiğini söyler. Lider, sırayla aşağıdaki yönergeleri vererek:

“Olduğunuz yerde sayınız.

Yavaş yavaş yürüyünüz. Hızlanmaya başlayınız. Daha hızlı yürüyünüz.

Hızlı yürüyünüz. Yavaşlamaya başlayınız. Daha yavaş yürüyünüz.

Çamurda yürüyünüz.

Tarlada yürüyünüz.

Yokuş aşağı yürüyünüz.

Kayaya tırmanıyormuş gibi yürüyünüz.

Soğuk bir ırmağın üzerinde yürüyünüz.

Irmağın içinde balıklar var. Balıklara basmadan yürüyünüz. “

(Lider müziği durdurur ve öğrencilerden altışar kişilik gruplar oluşturmalarını ister.)

2. Oyun

Öğrencilerin bir önceki oyunda oluşturduğu her grup birden altıya kadar kendilerine bir sayı verir. Lider grupların her birine aynı sayıya sahip olanların bir grup oluşturmasını ister. Söz gelimi bir sayısına sahip olanlar birler grubu, iki sayısına sahip olanlar ikiler grubunu oluşturur. Lider öğrencilere hayali ip atlayacaklarını söyler. Öğrencilerden kendi aralarında anlaşp 2 kişinin hayali bir ipi sallamasını, diğerlerinin de sallanan hayali ipte atlaması ister. Liderin her “değiştir” komutunda ipi sallayan iki kişi ipte atlayan iki kişi ile yer değiştirir. Bütün öğrenciler ip sallama etkinliğine katılana kadar oyuna devam edilir.

3.Oyun: Balığımı sana veriyorum.

Bir önceki oyundaki gruplar aynen kalır. Lider, atölyeye oyuncak bir balık getirir: “Bu balıkla bir oyun oynayacağız.” der. Balığı önce birler grubunda bir öğrenciye ismini söyleyerek: “Balığımı sana veriyorum.” der ve ona balığı verir. (O öğrenci artık balık grubundadır.) Lider ondan ikiler grubundaki bir arkadaşına gidip ismini söyleyerek “Balığımı sana veriyorum.” deyip balığı vermesini ister. Balığı alan ikinci öğrencide artık balık grubunun üyesidir. Sonra o da üçler grubundan istediği bir arkadaşına ismini söyleyerek balığı ona verir. Bütün gruplar arasında balık verme işlemi uygulanır. En son beşler grubundaki öğrenci balığı alınca, balık veren arkadaşlarının yanına geçer. Lider onlara: “Sizler artık balık grubusunuz.” der. Diğer öğrencilerde liderin önceden belirttiği gruplarının olduğu yerlere geçerler.



Balık Grubu

1.Etkinlik: İrmaktaki Balıklar

Balık grubundaki öğrenciler ayakta dururlar. Sonu verilmemiş ve beş parçaya bölünüp numaralandırılmış “İrmaktaki Balıklar” metnini alırlar. Diğer öğrencilere de metin dağıtılır. Lider balıklar grubuna birler grubundan gelen öğrenciden metnin birinci bölümünü, ikiler grubundan gelen öğrencinin ikinci bölümünü üçler grubundan gelen öğrencinin üçüncü bölümü sesli okumasını ister. Sıra ile her öğrenci kendi bölümünü okur ve diğer öğrenciler metni takip eder.

IRMAKTAKİ BALIKLAR

1.BÖLÜM

Yaz tatilimi teyzemlerin yanında geçiriyordum. Teyzemlerin yaylaya çıktıkları yer Toroslar'da bir köydü. Teyzemin oğlu Ahmet de benim gibi beşinci sınıfa geçmişti. İkimizin en yakın arkadaşı da Orhan'dı. Günlerimi Ahmet ya da Orhan ile oyun oynayarak geçiriyorduk.

Bir gün teyzemlerin evinin yanındaki tarlada Ahmet ile oynarken Orhan yanımıza geldi:

2. BÖLÜM

Arkadaşlar! Bu sene ırmakta çok balık varmış. Muhittin amca babama anlatırken duydum. Ben yarın ırmağa balık tutmaya gideceğim isterseniz siz de gelin, dedi.

Ben hemen atıldım:

-Belki gelebiliriz. Ama önce teyzemlerden izin almamız gerekir, dedim.

Ahmet heyecanla araya girdi:

-Canım izin almaya ne gerek var. Irmak uzak değil ki.

3. BÖLÜM

Ertesi gün erkenden kalktık. Kahvaltıdan sonra buluştuk yalnız oltamız ve bayat ekmeklerimiz Orhanlar' ın evinde kalmıştı. Geri dönüp onları alarak ırmağa doğru yola çıktık. Irmak yaylanın aşağısındaki büyük vadiden ovaya doğru akıyordu. Yokuş aşağı hızla inip ırmağa ulaşmak istiyorduk. Irmak yakın gibi görünüyordu fakat oraya koşa koşa varmamız yarım saatimizi almıştı.

Orhan :

-Bugünlerde yağmur çok yağdı. Bu yüzden ırmakta sular bol. Umarım dedikleri gibi balık da çoktur.

4. BÖLÜM

O anda Ahmet bağırdı:

-Bakın bakın! Görüyor musunuz balıkları? Bekleyin balıklar birazdan bizim yanımızda olacaksınız!

Orhan:

-Arkadaşlar galiba, su burada çok derin değil. Ben şu ilerideki büyük kayanın üzerine çıkacağım. O kaya daha derin görünüyor. Belki balıklar oradadır.

Ahmet:

-Haklısın Orhan. Ben de seninle geliyorum.

5. BÖLÜM

Ben ise aşağıda beklemeye karar verdim. Önce Orhan kayaya çıktı. Sonra Ahmet arkasından tırmanmaya başlamıştı ki ayağı kaydı ve “İmdaaaat!” diyerek yerdeki kayaların üzerine düştü. Ağlamaya başladı:

-Koşun! Yardım edin! Sağ ayağımı oynatamıyorum; ayağım çok acıyor. Orhan kayadan indi ben Ahmet’in yanına koştum. Ahmet gittikçe daha fazla bağıırıyordu. Orhan’a dönüp:

-Ne yapacağız şimdi onu yokuş yukarı taşıyamayız dedim.

2. Etkinlik: Haydi oynayalım!

Balık grubundaki bütün öğrenciler kendi bölümlerini okuduktan sonra lider onların ilk gruplarına geçmesini ister. Sonra birler grubunun birinci bölümü, ikiler grubunun ikinci bölümü olacak şekilde, sıra ile bütün gruplar metindeki kendi bölümlerini canlandırırlar. Bölüm canlandırmaları bittikten sonra lider her gruptan gönüllü bir kişi gelerek metnin bütününü canlandırmalarını ister.

2.DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik: Tahmin et bakalım.

Lider öğrencilere: ”İrmaktaki Balıklar metnini siz nasıl tamamlarsınız?” diye sorar. Öğrencilerden tahminler alır. Sonra her gruptan verilen süre sonunda metnin sonuna çözüm bulacak bir doğaçlama yapmaları istenir.

4. Etkinlik: Cümle kur.

Lider zeminde farklı yerlere ” Ama, ya da, ancak, fakat, lakin, buna rağmen, “kelimelerinin yazılı olduğu kağıtları bırakır. Her öğrenciye istediği kelimenin yanına durabileceğini söyler. Bu şekilde öğrenciler, kendi tercihleriyle altı grup oluşturmuş olurlar. Lider her gruba boş bir kâğıt ve kalem dağıtır. Her gruptan seçtikleri kelimeyi içinde kullanarak bir cümle kurup kâğıda yazmaları beklenir. Her gruptan bir kişi gelip, cümlesini arkadaşlarına okur.

5. Etkinlik: Ben Kimim?

Lider hikâyedeki karakterlerin yazılı olduğu kartları kapalı bir şekilde elinde tutar ve her gruptan bir öğrenci gelip bir kart seçer. Lider gelen her öğrenciden seçtiği karakterle ilgili metin üzerinden doğaçlama yapmalarını ister. Sonra gruptaki öğrencilere “Kendinizi hikâyeden seçtiğiniz bir kişinin yerine koyun ve seçtiğiniz kişi bu hikâyeden nasıl bir ders çıkarmıştır?” sorusunu sorup sıra ile bütün gruptaki öğrencilere söz verir.

3. DEĞERLENDİRME

6.Etkinlik: Hikâye yazıyorum.

Öğrencilerden “İrmaktaki Balık” adlı metinde geçen farklı düşünmeye yönlendiren kelimeleri bulmalarını ve buldukları kelimelerin altını çizmelerini ister. Sonra lider bir hikâyenin ilk cümlelerini söyler ve her öğrenciden, metinde bulduğu kelimelerden birini kullanarak bir cümle söylemesini ister. Örneğin: “Her yaz tatilinde dedemlerin evine gider,

orada kalırdık. Kuzenlerim de gelince çok güzel oyunlar oynardık.” Her öğrenci bir cümle söyleyerek hikâyeyi devam ettirir. En sondaki öğrenci öyküyü bitirir. Lider cümleleri ses kaydı yapar ve sonunda öğrencilere dinletir.

7. Etkinlik: Kendini yerine koy!

Lider metnin sonuç bölümü öğrencilere dağıtır. Herkes metnin sonuç bölümünü okuduktan sonra öğrencilere:

“Metindeki çocukların bulduğu çözümü doğru buluyor musunuz? Neden?” sorularını sorar. Grup üyelerinin cevapları alınır.

METNİN SONUÇ BÖLÜMÜ

Orhan:

O zaman sen burada onunla dur ben yardım çağırayım deyip hızla uzaklaştı.

Ahmet ile ben yalnız kalmıştık. Onun elini yüzünü yıkadım. Ahmet:

-Keşke annemlerden izin alıp da gelseydik. Belki izin almadığım için bu olay başıma geldi, dedi.

-Şimdi onları düşünme Ahmet. Sen iyileş sonra düşünürüz. dedim

Orhan gideli bir buçuk saat olmuştu lakin gelen giden yoktu. Ahmet terliyordu. Ona kamışlardan gölgelik yaptım. Ahmet:

-Teşekkürler Gökhan. Orhanlar da nerede kaldı? Yoksa onun da mı başına bir iş geldi?

-Bir şey yoktur canım yokuş yukarı sürekli koşmak zaman alır dedim ancak ben de biraz telaşlanmıştım.

Yarım saat daha geçtikten sonra bulunduğumuz yerin yukarısındaki yolda Orhan, babası ve sağlık memuru ellerinde sedye ile göründü. Sağlık memuru Ahmet ‘in ayağını sardı. Buna rağmen Ahmet çok acı çekiyordu. Onu sedyeye yatırdık ve dolmuşa götürdük. Dolmuşla hastaneye kadar gittik.

Doktor:

-Ahmet’in ayağında kırık olduğunu, tatilin kalan kısmını yatarak geçirmesi gerektiğini söyledi.

Ahmet'in ayağı alçıya alındıktan sonra eve geldik. Teyzem bize yemek hazırladı. Yemeği yedikten sonra Ahmet 'in uykusu gelmişti. Uykuya dalarken:

-Ah balıklar, ah balıklar! diyordu.

8. Etkinlik: Ders Çıkarma

Lider öğrencilere: "Siz bu metinden nasıl bir ders çıkardınız?" sorusunu sorup öğrencilerin görüşlerini alır.

Atölye Sonrası

Öğrencilere:

- Bugün neler öğrendik?
- Öğrendiklerimizi Türkçe dersinde nerelerde kullanabiliriz?
- En sevdiğiniz uygulama hangisidir? Neden?
- Soruları sorularak cevaplar alınır.

2. HAFTA ATÖLYE PLANI (Atatürk)

Ders : Türkçe

Grup : 4/C

Süre : 2 Ders saati (40+40)

Yer : 4/C sınıfı

Tarih : 04/ 04/ 2017

Öğrenme alanları : Okuduğunu anlama

Kazanımlar :

4. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
5. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
6. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.

Yöntem : Yaratıcı Drama

Teknikler : Rol Oynama, Doğaçlama, Pantomim, Sıcak Sandalye, Dramatizasyon

Araç- Gereç : Hayvan resimlerinin olduğu kartlar, müzik, cümle kartları, kâğıt, kalem

1.HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Çoban ve Kuzuları

Öğrenciler bir çember oluşturup, arka arkaya dizilirler. Lider öğrenciler arasından bir çoban seçer ve diğer öğrenciler onun kuzuları olur. Çoban çeşitli hareketler yaparak dolaşır. Çoban hangi hareketi yapıyorsa, kuzular da aynı hareketleri yapmak zorundadır. Örneğin çoban iki kez kendi etrafında dönerse kuzular da dönecek, tek ayakta koşarsa kuzular da tek ayakta koşacaktır. Liderin komutu ile çoban en sona geçer kuzu olur. Baştaki öğrenci çoban olur ve oyun devam eder.



Çoban ve Kuzuları

2. Oyun: Hayvan Yürüyüşü

Lider öğrencilere sınıf içinde serbest durabileceklerini söyler. Öğrenciler liderin komutu ile aşağıdaki hayvan taklitlerini sıra ile yapılarak sınıf içinde serbest yürür.

LEYLEK YÜRÜMESİ: Kollar öne uzatılarak, dizler karına çekerek yürüme

KEDİ YÜRÜMESİ: Sırtı kamburlaştırıp, elleri yere koyarak yürüme

AYI YÜRÜMESİ: Baş yukarı kaldırılarak, gövde öne bükülür ve avuçları yere döndürerek yürüme

KARGA YÜRÜMESİ: Dizler büküp, ellerle ayak bilekleri tutarak yürüme

KAZ YÜRÜMESİ: Dizler bükülür, kollar yana açılır. Sağa sola yalpa yaparak yürüme

MAYMUN YÜRÜMESİ: Dizler bükülür, gövde hafifçe öne eğilir, kollar yana sarkıtılarak yürüme

TAVŞAN YÜRÜMESİ: Dizler bükülür, eller yere koyularak, ayaklardan hız alıp ileri doğru sıçrama.



Hayvan Yürüyüşü Taklitleri

3. Oyun: Hayvanların Sesini Taklit Edelim.

Lider, daha önceden üzerinde hayvan resimlerinin olduğu küçük kartlar hazırlar ve kartları kapalı olarak öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden kartları kimseye göstermemelerini ister. Öğrenciler çember oluşturur. Lider aşağıdaki tekerleme ile bir ebe seçer.

Oooo!

Ayşe Hanım'ın keçileri

Kışne kışne kışniyor

Arpa saman istiyor

Arpa saman yok

Kilimcide çok

Allı ballı kiraz

Bana gelsin biraz

Kiraz vakti geçti eşim seni seçti.

Ebe müzik eşliğinde çemberin içerisinde dolaşır. Müzik kesilince, ebe hangi arkadaşının önünde durursa, o öğrenci elindeki kartı ebeye gösterir. Ebe resimdeki hayvanın sesini taklit eder. Sonra kart sahibi öğrenci ebe olur ve dolaşır.



Hayvan Seslerini Taklit Etme

1. Etkinlik: Atatürk

Lider tahtaya “Ulu, Önder, Mustafa, Kemal, Atatürk” yazar. Öğrencilerden beşer kişilik grup oluşturmalarını ister. Sonra gruptaki öğrencilere, sıra ile tahtadaki yazıyı okumasını

söyler. Her öğrenci okuduğu kelimenin grubuna geçer, böylece öğrenciler beşer gruba ayrılır. Her grubun masasına metinler ile birlikte bir zarf dağıtır. Zarfta birden altıya kadar numaralardan öğrencilerin kura çekmelerini söyler. Sonra öğrenciler metni sessiz okurlar.

Liderin dağıttığı metin üç bölüm halindedir. Kuradan bir ve iki numarayı çeken öğrenciler birinci bölümü, üç ve dört numaralarını çekenler ikinci bölümü, beş ve altıncı numaralar ise üçüncü bölümü canlandırırlar. Tek sayılar Atatürk, çift sayılar ise Mustafa rolündedir. Ulu grubundan, Atatürk grubuna bütün öğrenciler canlandırma yapar. Öğrencilerden çevrelerindeki her nesneyi canlandırmada kullanabilecekleri hatırlatılır. (Gruplamalarda görevlendirmelerin ilk başlarda tesadüfî değil de her öğrenciye görev düşecek şekilde lider tarafında belirlenmesi çocuk gruplarında etkinliklere katılımı artırır. Zamanla öğrenci her etkinlikte görevli olmak için kendiliğinden istekli olacaktır.)

BİRİNCİ BÖLÜM

Atatürk: Küçük! Bakar mısın? Çiftliğin yolunu biliyor musun? Oraya nasıl gidebiliriz?

Mustafa: Siz yanlış gelmişsiniz. Çiftliğin yolu şuradadır!

Atatürk: Adın ne senin?

Mustafa: Mustafa.

Atatürk: Sen Gazi'yi tanır mısın?

Mustafa: Tanımam.

Atatürk: O'nu sever misin?

Mustafa: Severim.

Atatürk: Niçin seversin?

Mustafa: Çünkü bizi düşmanlardan korumuştur.

Atatürk:(Küçük Mustafa'ya sevgi dolu gözlerle bakmakta ve gülümsemektedir.) Sen ne iş yaparsın?

Mustafa: Sığırları güderim.

Atatürk: Bu işten sen ne kadar kazanıyorsun?

Mustafa: Ayda üç lira kazanıyorum.

İKİNCİ BÖLÜM

Atatürk: Peki, Söyle bana, ayda üç lira, senede kaç lira eder?(Atatürk Mustafa'ya hesap yapmasında yardım eder.)

Mustafa: Otuz altı lira eder

Atatürk: Sana otuz altı lira versem ne yaparsın Mustafa?

Mustafa: Hiiiç! Almam ki...

Atatürk: Neden almazsın? Mustafa

Mustafa: Otuz altı lira çok para bu yüzden alamam...(Mustafa biraz düşünür.) Nereden aldın diye sorarlar.

Atatürk: (Atatürk tekrar gülümser ve Mustafa'ya para uzatır.) Aferin oğlum böyle olmalı... Fakat bu parayı yol gösterdiğin için veriyorum sana! Kimse bir şey demez!

(Tanımadığı bu insanların kendisine gösterdiği ilginin sebebini anlayamadığından kendisi ile alay edildiğini sanan Mustafa şaşkınlık içindedir. Paraya karşılık olarak yolda yemek için yanına aldığı yarım kilo kadar cevizi çantasından çıkarır)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Mustafa: Bu cevizi alırsan, bende senin paranı alırım. (Atatürk Mustafa'ya parayı verir, Mustafa da ona cevizleri verir. O sırada Atatürk Mustafa'ya tekrar ismini sorar.)

Atatürk: Adın Mustafa değil mi oğlum?

Mustafa: Evet efendim.

Atatürk: Benimki de Mustafa ama yanında Kemal'i var. Mustafa ile Kemal bir araya gelirse ne olur?

Mustafa: (Mustafa'nın aklı karışır.) Mustafa Kemal'dir.

Atatürk: Beni başka yerde görürsen tanır mısın?

Mustafa: Tanımaz mıyım? Sen Gazi Mustafa Kemal Paşasın.

Atatürk: Mustafa seni çiftliğime kâhya, yapmamı ister misin?

Mustafa: Kâhya, ne demek?

Atatürk: Çobanların en büyüğü odur.

Mustafa: (Mustafa cevap vermez.)

Atatürk: Kâhyalık işi için ayda 4 lira versen yetişir mi?

Mustafa: Siz bilirsiniz!

Atatürk: Hayır, Mustafa seni kâhya, yapmayacağını mektebe göndereceğim, orada okuyup yazmayı öğreneceksin.

Mustafa: Mektebe gönderiniz... Bu daha iyi...

Atatürk: Sen okuyup büyük adam olacaksın Mustafa, ben de bu ülkeyi siz çocuklara emanet edeceğim.

Mustafa: Büyük adam olacağım, ülkemi koruyacağım ve ülkem için çalışacağım.

Atatürk: İşte Mustafa seninle bütün Türk çocukların içindeki bu büyük sevgi beni hayata bağlıyor, bütün Türk çocuklarıyla gurur duyuyorum, Ne mutlu Türküm diyene!

2. Etkinlik: Kim yapar?

Lider her gruba soruların yazılı olduğu kartları dağıtır ve gruplardan cevapları alır.

- 1.gruba “Okulun yönetme işini kim yapar?”
- 2.gruba “Sınıftaki ders anlatma işini kim yapar?”
- 3.gruba “ Öğretmen derse girmeden sınıf işlerini kim yapar?”
- 4.gruba “Teneffüslerde sınıfın işini kim yapar?”
- 5.gruba “Çiftlikte bütün işleri kim yapar? “

3. Etkinlik: Hangi hayvan?

Lider gruplara aşağıdaki yazılı olduğu kartları sıra ile verir.

- “ pisi pisi” hangi hayvan için kullanılır?
- “kuçu kuçu”, hangi hayvan için kullanılır?
- “ bili bili” hangi hayvan için kullanılır?

“deeeh” hangi hayvan için kullanılır?

“sığır” hangi hayvan için kullanılır?

Bu sorularla lider öğrencilerin “sığır” a ulaşmalarını ister.

2. DOĞAÇLAMA

4. Etkinlik: Başlığını tahmin et.

Lider gruplardan okudukları metne uygun bir başlık seçmeleri ister. Sonra gruptaki üyelerden biri beden dilini kullanarak seçtikleri başlığı diğer gruptaki arkadaşlarına anlatmaya çalışır.

5. Etkinlik: Neden?

Lider öğrencileri üçer kişilik gruplara ayırır. Her grubun eline bir zarf verir. Her grup sırası geldiği zaman zarfı açar. Zarfın içinde birden üçe kadar numaralandırılmış üç kart vardır. Birinci kartta bir eylem cümlesi vardır. Birinci öğrenci cümleyi okur. İkinci kartta “Neden?” Üçüncü kartta “Sonucunda ne oldu?” sorularına çocukların cevap vermesi beklenir.

Örneğin birinci öğrenci; “Parka gideceğiz.”

İkinci öğrenci: Neden? “Hava çok güzel olduğu için.”

Üçüncü öğrenci: Sonucunda ne oldu? : “Çok eğlendik.”

3. DEĞERLENDİRME

6. Etkinlik

Lider öğrencilere metinde geçen “kâhya” ve “sığır” kelimeleri sıra ile buldurur. Metinde hangi anlamda kullanıldıklarını öğrencilere sorar ve cevapları alır.

4. Oyun: Çünkü ile cümle kurma

Lider öğrencilere bir cümle söyler. Grupların bu cümlenin nedenini anlatacak çünkü ile başlayan cümleler yazmalarını ister. En çok cümle yazabilen grup oyunu kazanır. Gruptan bir öğrenci yazdıkları cümleleri okur.

Lider örnek olarak şu cümleyi verir: Atatürk'ü çok seviyorum.

- 1- Çünkü yurdumuzu düşmanlardan kurtardı.
- 2- Çünkü Cumhuriyet' i ilan etti.

7. Etkinlik: Haydi Yazalım.

Lider öğrencilerin ikiyeşerli eşleşmesini ister. Eşleşen öğrencilerin sırt sırta verip yere oturmalarını söyler. Her öğrenciye bir kâğıt bir de kalem dağıtır. Öğrencilerden kâğıtlarına istedikleri bir konu ile ilgili başlık yazmalarını ister. Sonra eşler sırtını dayadığı arkadaşı ile kâğıtlarını değiştirir. Herkes kâğıdını değiştirdikten sonra öğrencilerden önlerindeki kâğıtta yazan başlığa uygun beş cümlelik, bir metin yazmalarını söyler. Bütün öğrenciler yazısını bitirince lider sıra ile yazılanları sınıfa okur.



Başlığa Uygun Metin Yazma

3. HAFTA ATÖLYE PLANI (Bizim Köy)

Ders : Türkçe

Grup : 4/C

Süre : 2Ders saati(40+40)

Yer : 4/C sınıfı

Tarih : 11/ 04/ 2017

Öğrenme alanları : Okuduğunu anlama

Kazanımlar :

8. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
9. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.

Yöntem : Yaratıcı Drama

Teknikler : Fotoğraf Karesi, Doğaçlama, Rol Oynama, Akışkan Heykel

Araç- Gereç : Balonlar, zarflar, sunu, renkli kâğıtlar, torba

1.HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Duygular canlanıyor!

Lider duygu kartları hazırlar ve onları bir torbanın içine atar. Kartlarda “şaşkınlık, kırgınlık, heyecanlı, öfkeli, gururlu, alınganlık, hayranlık, hüznü, sevinçli, şefkatli, kızgınlık, şok olmuş, utangaç” duyguları yazılıdır. Lider öğrencilerin bir çember oluşturmaları ister ve gönüllü bir öğrenci seçer. Gönüllü öğrenci torbadan bir kart çeker ve arkadaşlarına okur. Arkadaşları da hangi duygu okundu ise o duyguyu canlandırır. Torba sıra sıra öğrencilerin elinde dolaşır ve her duygu canlandırılır.



Duygular Canlanıyor

2. Oyun: Heykel oyunu

Lider öğrencilerden ikişer kişilik grup oluşturmalarını ister. Öğrencilerden biri heykel olurken diğeri heykeltıraş olur. Heykel olan öğrenci yerinde sabit durur ve heykeltıraşın kendisine şekil vermesini bekler. Heykeltıraşlar arkadaşlarının vücutlarına istedikleri şekilleri verebilirler. Heykeltıraşlar heykellerini yaparken, nerede nasıl niçin bir heykel yaptıklarını, ne yaptıklarını, kim olarak yaptıklarını düşünmeleri ister. Lider öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için, en farklı heykeli yapan grubu alkışlayacaklarını söyler. Öğrencilerin hazırlanmaları için iki dakika süre verir. Sürenin sonunda her gruba 5N 1K sorularının olduğu kartlar rastgele dağıtır, heykeltıraşlar heykelleri ile ilgili gelen sorulara cevap verir. Sonra heykeller ve heykeltıraşlar yer değiştirir. Lider tekrar soruları dağıtır ve öğrencilerden cevaplar alır.

1. Etkinlik

Lider öğrencilere ikişerli grup olmalarını söyler. Aynı gruptaki öğrenciler sırtlarını birbirine yaslarlar ve liderin komutu ile sınıfta birbirinden ayrılmadan, serbest dolaşırlar. Sonra lider aşağıdaki komutları sıra ile öğrencilere verir:

- Gruptaki öğrenciler yan yana gelsin, kollarını birbirine yaslasın ve birbirinden ayrılmadan sınıf içinde, serbest yürüsün.
- Gruptaki öğrenciler bir elini arkadaşının eline değdirerek birbirinden ayrılmadan sınıf içinde serbest yürüsün.
- Gruptaki öğrenciler işaret parmaklarını birbirine dokunarak birbirinden ayrılmadan, serbest yürüsün.

Öğrenciler yürüme yaparlarken lider sınıf içinde çeşitli yerlere köy ile ilgili resimler asar. Son komutunda öğrencilere grup arkadaşına hiç dokunmadan aynı anda yürüyerek duvara ve sıralara asılan fotoğrafları incelemelerini ister. Köy ve köy yaşamı ile ilgili neler gördükleri sorulur ve cevaplar alır.

2. Etkinlik

Lider tahtaya sıra ile “dağ, orman, yol, bahçe, göl” kelimelerinin yazılı olduğu kâğıtları asar. Öğrencilerden beşer kişilik grup oluşturmaları ister. Öğrencilere tahtadaki kelimeler sıra ile okutur. Öğrenciler hangi kelimeyi okudularsa o kelimenin grubuna geçerler.

Sonra lider her gruba seçtikleri unsurun nesi olmak istediklerini sorar. Örneğin dağ grubundaki öğrencilere sıra ile “Sen dağın nesi olmak istersin?” sorusu sorulur ve cevapları alır. “Evet, şimdi herkes seçtiği nesne olacak ve bir dağ oluşturacağız.” der. Bütün gruplar sıra ile söylediklerini oluştururlar.



Dağ Manzarası

3. Etkinlik: Bizim Köy

Gruplar aynı kalır ve lider “Bizim Köy” adlı şiiri öğrencilere dağıtır. Her grup yerine oturur ve önünde duran şiirleri sessiz okurlar. Sonra gruplar kendi grup kelimesinin geçtiği kıtayı grup halinde sesli okur. Örneğin; dağ grubu, dağ kelimesi birinci kıtada geçtiği için birinci kıtayı sesli okur. Bütün gruplar okumayı bitirdikten sonra birlikte okumayı başaran en iyi grup seçilir.

BİZİM KÖY

Bizim köyde ufuk yoktur,
Sıra dağlar uzar gider.
Gün doğarken bu dağlara,
Altın yazı yazar gider.

Bir yanda yeşil orman var,
Bir yanı dik, karlı bir yar,
Pınardan su alan kızlar,
Gözlerini süzer gider.

Kavaklarında leylekler
Yuvada yavruyu bekler,
Yeşilbaşlı ak ördekler,
Göllerinde yüzer gider.

Elmalar yanar dalında
Kağnılar ağlar yolunda,
Çifte eteği belinde,
Kızlar neler sezer gider.

Bahçelerde düğün olur,
Sabahlara değin olur,
Suna kızlar gelin olur,
Anasını üzer gider.

2.DOĞAÇLAMA

4. Etkinlik: Şiirin Ana duygusu

Lider gruplara, “ Şiirin ana duygusu nedir?” sorusunun yazılı olduğu bir zarf verir. Gruplar zarftan çıkan soruya ortak bir cevap yazıp, söyler.

5. Etkinlik: Köy Fotoğrafı

Lider gruptaki öğrencilerin vücutlarını kullanarak bir köyün fotoğraf karesini canlandırmalarını ister. Her gruba yerlerini ve şekillerini belirlemeleri için bir dakika verir ve hareketsizce beklemeleri ister. Bir dakika sonunda her grubun sıra ile fotoğrafını çeker. Örneğin; bir öğrenci köyde bir ev, bir öğrenci köylü, bir öğrenci dağ, bir öğrenci göl olup bir araya gelerek köyü oluşturması beklenir.



Köyümüz

3. DEĞERLENDİRME

6. Etkinlik: Ana Duygu Bulma

Lider tahtaya “dağ, orman, yol, bahçe, göl köy” kelimelerini yazar ve her gruba bir kâğıt dağıtır. Gruptaki öğrencilerden bu kelimelerin hepsini kullanarak bir dörtlük yazmaları ister. Her gruptan bir öğrenci şiirini okur. Sonra lider “Şiirin ana duygusu nedir?” diye diğer gruplara sorar ve cevapları alır. En çok doğru ana duygu bulabilen grup alkışlanır.

7. Etkinlik: Sunuculuk

Lider her gruptan üç cümlelik bir yeri tanıtan bir konuşma hazırlamalarını ister. Gruptan bir kişi sunucu olur ve grubun belirlediği hayallerindeki veya gezip gördükleri bir yeri betimleyerek konuşmasını yapar. Öğrencilere iki dakika süre verilir ve her sunucu konuşmasını yapınca etkinlik bitirilir.

8. Etkinlik: Soru Balonları

Lider 5N 1K sorularının yazılı olduğu altı adet balon getirir. Öğrencilerin çember oluşturmalarını ister ve balonlardan birini bir öğrenciye atar. Balonu alan öğrenci şiirle ilgili balonda yazan bir soru sorar ve arkadaşına atar. Sonra lider ikinci balonu farklı bir öğrenciye atar ve ondan balonu başka bir arkadaşına atıp soru sormasını ister. Altı balon için aynı şekilde uygulama yapılır. Balon her seferinde farklı bir öğrenciye atılmalıdır.



Soru Balonları

4. HAFTA ATÖLYE PLANI (Akıllı Evlat)

Ders : Türkçe

Grup : 4/C

Süre : 2Ders saati(40+40)

Yer : 4/C sınıfı

Tarih : 18/ 04/ 2017

Öğrenme alanları : Okuduğunu anlama

Kazanımlar :

11. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.

12. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.

13. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

Yöntem : Yaratıcı Drama

Teknikler : Doğaçlama, Rol Oynama, Geri dönüş

Araç- Gereç : Kutu, oyuncak at, oyuncak bebek, kalem, anahtarlık, kitap, öznel-nesnel kartları, soru kâğıtları

1.HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Arkadaşıma güveniyorum.

Lider önceden hazırladığı öznel ve nesnel kartlarını sıra ile dağıtır. Öğrencileri sahneye çağırır. Sıra arkadaşları ile kol kola girmeleri ister. Öznel kartı olan öğrencilerin gözlerini kapatır. Nesnel kartı olan öğrencilerden ise gözleri kapalı olan arkadaşlarını yönlendirerek, yürütmeleri ister. Sonra nesnel kartı olan öğrenciler gözlerini kapatır diğer öğrenci onu gezdirir. Lider öğrencilere iki durumda neler hissettiklerini karşılaştırmalarını ister.



Arkadaşıma Güveniyorum

1. Etkinlik: Öznel, nesnel

Lider sınıfa bir kutu getirir. Bir öznel bir nesnel gruptan öğrencileri ikişerli sıra ile çağırır ve kutudan bir nesne seçmelerini söyler. Öğrenciler kutudan istediği bir nesneyi alıp renk, şekil, yapıldığı madde şeklinde incelemesini ister. Nesnel gruptan gelen öğrenciye “Şimdi bize bu nesneyle ilgili herkes için aynı olan bir özelliğini söyler misin?” Öznel gruptan öğrenciye dönerek “Sen de bu nesnenin bir özelliğini kendi düşüncene göre söyler misin?” diye sorar.

Örneğin nesnel grup öğrenci “Top mavi renktedir.” der. Öznel gruptaki öğrenci ise “ Mavi top çok hoşuma gitti.” diyebilir.



Öznel ve Nesnel Cümle Kurma

2. Etkinlik: Evin Odaları

Lider öğrencilerden gözlerini kapatmalarını ister. Arkasından onlara şu hikâyeyi anlatır:

“ Bir evden içeri giriyoruz. Bu ev üç odalıdır. Evin odaları birbirine açılıyor. İlk odadan içeri girdiğimizde bir masanın etrafında oturmuş üç kişi olduğunu görüyoruz. Odunun duvarları mavi, tavanı ise beyaz. Yerde eski bir halı, halının üstünde bir masa ve üç sandalye vardır. Masada üç adam oturmaktadır. Oturan adamlardan biri esmer ve şişman, diğeri kısa boylu ve zayıf, üçüncüsü ise sarışın ve mavi gözlüdür.

Bu giriş odasından diğer odaya geçiyoruz. Bu oda diğerine göre daha geniş ve gelişmiş bir şekildedir. Biraz önce giriş odasındaki eşyaların hepsi bu odada bulunmaktadır. Ancak burada farklı eşyalar da bulunuyor. Bu eşyaların işlevleri daha fazladır. Masada oturan şişman adam elindeki bardağı yere düşürüyor. İçindeki meyve suyu yere dökülüyor ve halı kirleniyor. Halıyı silmek için üç adam birlikte yeri silmeye uğraşıyorlar.”

Gelişme odasından sonuç odasına geçtiğimizde ise bir bitiş izlenimi ediniriz bu odadan bir ders çıkarırız. Bu üç adam halıyı siliyorlar lekeyi bir türlü çıkaramıyorlar. Şişman adam dikkatli olmadığı için çok üzülüyor.

Öğrenciler gözlerini açarlar ve bu ev ve odaları hakkında konuşma yapılır. Evin ve odalarının Türkçe dersinde hangi konuya benzetildiği sorulur ve cevaplar alınır.



Hayal Kurma

2. Oyun: Bir, iki, üç, baba

Öğrenciler bir çember oluşturur sıra ile bir, iki, üç BABA derler. Yanılan öğrenci oyundan çıkar. Sonra yanılanlar içinde oyun tekrarlanır. “BABA” diyenler; baba grubuna, bir diyenler; büyük oğul grubuna, iki diyenler; ortanca oğul grubuna, üç diyenler de küçük oğul grubuna geçer ve “Akıllı Evlat” metnini sessiz okurlar.

AKILLI EVLAT

Evvel zaman içinde zenginlerden zengin bir adam varmış.

Zengin adam bir gün üç oğlunu da yanına çağırarak demiş ki:

-Sevgili yavrularım... Bakın artık saçım, sakalım iyiden iyiye aklaştı. Yüzüm, ellerim adam akıllı buruştu. Gözlerim her şeyi seçemez, ellerim her şeyi tutamaz, bacaklarımda beni uzaklara götüremez oldu. Daha ne kadar yaşayacağım belli değil ama herhalde günlerim sayılı. Ölmeden önce mallarımı aranızda bölmek istiyorum. Ne olur ne olmaz kavga edersiniz. Hâlbuki ben sizin kardeş kardeş birbirinizi severek yaşamanızı istiyorum. Zaten kardeşlere yakışan da budur.

-Şimdi her birinize birer kese altın vereceğim. İstedığınız yere gidin. Üç yıl dolmadan buraya dönmeyin. Üç yıldan sonra döndüğünüz zaman, her biriniz bana bu üç yıl içinde neler yaptığınızı, altınları nerelere harcadığınızı anlatacaksınız. Hangimizin yaptığı işleri daha çok beğenirsem, mallarını paralarını ona vereceğim. Üçünüz de beni memnun ederseniz mallarım aranızda eşit olarak paylaştırırım. Haydi, şimdi yolunuz açık olsun evlatlarım!

Çocuklar hemen hazırla başlamışlar. İşlerini bitirdikleri zaman gelip babaların elini öpmüşler. Atlarına binip yola çıkmışlar.

Üçü birlikte bir zaman geçirdikten sonra, önlerine üç yol çıkmış. Büyük kardeş sağdaki, ortanca kardeş ortadaki, küçük kardeş de soldaki yola yürümüş uzaklaşmışlar.

Günler günlerle birleşmiş aylar olmuş. Aylar aylarla birleşmiş yıl olmuş da kimse farkına varamamış. Baharlar yazları yazlar da kışları kovalamış. Üç yıl gelip çatmış.

İhtiyar babanın da artık sabrı tükenmiş. Çocukları burnunda tütüyormuş. Onları o kadar göreceği gelmiş.

Zenginler zengini ihtiyar, etrafındaki adamlara:

-Artık, demiş, çocuklarım neredeyse gelirler. Hasretlik çöktü içime.

Daha sözünü bitirmemiş ki adamlarından biri gündoğusunu göstererek:

- Gelenler var, demiş, herhalde sizin çocuklarınızdır. Hep birden o tarafa bakmaya başlamışlar. Tozu dumana katarak bir şeydir geliyor. Gele gele büyük oğlan çıkagelmiş. Arkasında da birbirinden babayiğit kırk atlı varmış. Hemencecik koşup babasının elini öpmüş.

Derken, arkadan ortanca oğlan görünmüş. Onun yanında da yüz tane deve varmış O da gelip ihtiyar adamın elini öpmüş.

En sonra küçük oğlan gelmiş. O da kırk katırın üzerinde kırk erkek çocuk getirmiş. Çocukları yere indirdikten sonra gelip babasının elini öpmüş. Katırlardan inen çocuklar da ihtiyar adamın elini öperek bir kenara çekilmişler

İhtiyar zengin, yanındaki adamlara:

-İzin verirsiniz, demiş, oğullarım bugüne kadar neler yaptıklarını anlatsınlar!

Orada bulunanlar:

- Hay hay, demişler biz de merak ediyorduk zaten.

Önce büyük olan söze başlamış:

- Az gittim uz gittim. Öyle bir yere vardım ki, her taraf ormanlık. Pınarlarından buz gibi sular akıyor. Kayalıklarında keklikler sekiyor. Yaylalarında geyikler, ceylanlar dolaşıyor. Şu kırk babayiğidi oradan aldım. Onlara ata binmeyi, kılıç kuşanmayı öğrettim. Bana vereceğin malları, paraları bu adamlar koruyacaklar.

İhtiyar baba, büyük oğluna hiçbir şey söylememiş. Dönüp ortanca oğluna bakmış. Ortanca oğlan sıranın kendine geldiğini anlayarak konuşmaya başlamış:

- Az gittim. Dere tepe düz gittim. Öyle bir yere geldim ki insan ayağını uzatıp otursa da hiçbir iş görmese aç kalmaz. Giderken bana verdiği altınlarla şu yüz deveyi aldım. Ama görüyorsunuz, öyle develer ki, her biri bir kese altın eder. Burada onları satarak zengin olacağım. Fazla mal göz çıkarmaz ya.

Ortanca olan sözlerini bitirince ihtiyar baba ona da bir şey söylememiş. Sıra küçük kardeşe gelmiş, o, demiş ki:

- Az gittim uz gittim dere tepe düz gittim. Bir ulu subaşına vardım. Öyle bir su ki kızıl akar, boz akar, durmaz yatağını yıkar. Sordum, araştırdım, öğrendim ki bu su nice yiğitleri almış, nice gelin duvakları yutmuş da nice çocukları yetim bırakmış. Dört bir tarafa haber gönderip ustalar getirttim. Kayaları kırdırıp suyun üzerine köprü kurdurdum. O suyun yetim bıraktığı çocukları da toplayıp buraya getirdim. Mallarını kime verersen bu çocuklar onun evlatları olacak. O, bu çocukları büyütüp yetiştirecek. Hem iyilik yapmış, hem de memlekete faydalı insanlar kazandırmış olacak.

Küçük oğlan sözlerini bitirdiği zaman, ihtiyar babanın yüzü gülüyormuş.

Öteki Kardeşler babalarının bu halinden bir şey anlamamışlar. Fakat o bastonuna dayanarak ayağa kalkmış, eliyle işaret ederek küçük oğlunu yanına çağırış. Eğilip onu anlından öptükten sonra:

Aferin sana, demiş, üçünüzün içinde ben yalnız senin yaptığın işi beğendim. Paralarımın, mallarımın hepsi de senindir! Bu yetimlere sen babalık edeceksin. Büyük ağabeyin adamlarıyla seni koruyacak. Küçük Ağabeyin de develeri ile senin vereceğin işleri görecektir. Sen de hepsine baş olacaksın. Bunu hak ettin! Onlar ermiş muradına. Darısı dostlar başına.

2.DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik

Lider her gruptan bir öğrenci seçer ve her gelen öğrenciden kendi karakterinin olduğu bölümleri canlandırması ister. Sonra gruplardan seçilen birer öğrenciden karakterlerine bağlı kalıp, olayı kendilerince doğaçlamalarını ister.



Metin Canlandırma

4. Etkinlik: Ailemdeki olaylar

Lider öğrencilerden evlerinde anne babaları ile yaşadıkları çeşitli davranış ve tutumlarıyla, olumlu yönleriyle hiç unutamadıkları ve olumsuz yönleriyle hiç unutamadıkları bir olay düşünmelerini ister.

Lider, nesnel kartları olan öğrencilerin, ailede yaşadıkları bir durumu nesnel cümlelerle anlatmasını söyler. Örneğin “Babam bana bir çanta aldı. Çantayı okula giderken takıyorum.”

Öznel kartı olan öğrencilerden ise olayı öznel cümleler kullanarak anlatmasını ister. ”Bana alınan hediyeye çok sevindim. Her gün o çantayı takmak beni çok mutlu ediyor. “

5. Etkinlik: Benim için...

Öğrencilere en yakın çevresinden bir nesneyi almaları istenir. Bu nesneye istedikleri bir ismi verebileceklerini ve bu nesneyi nasıl isimlendirdilerse öyle kullanmaları istenir. Örneğin her öğrenci bir kalem alır. Bu kalem benim için bir toka der ve saçına kalemi takar. Diğer öğrenci bu kalem benim için bir saz der ve kalemle saz çalar. Sonra öğrencilerin kalemle yaptıkları birbiri ile karşılaştırılır.



Nesneleri Karşılaştırma

3. DEĞERLENDİRME

6. Etkinlik: Metnin Bölümleri

Lider öğrencilerden metindeki giriş gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemelerini ister ve cevapları alır. Doğru cevap veren grup alkışlanır.



Metnin Bölümlerini Ayırma

7. Etkinlik: Yerinde Olsaydım.

Lider gruplara şu sorular dağıtır:

- Siz ihtiyar babanın yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız?
- Siz büyük oğul olsaydınız nasıl davranırdınız?
- Siz ortanca oğul olsaydınız nasıl davranırdınız?
- Siz küçük oğul olsaydınız nasıl davranırdınız?

Grupların kendi düşünceleri ile metindeki kahramanların yaptıklarını karşılaştırmalarını ister.

3. Oyun: Öznel mi, nesnel mi?

Lider gruplardan iki tane öznel cümle, iki tane de nesnel cümle kurmalarını ister. Öğrenciler cümlelerini karışık olarak okurlar ve diğer gruplar okunan cümlelerin öznel mi nesnel mi olduğunu bilmeye çalışır. En çok doğru cevap veren grup kazanır.



Öznel mi? Nesnel mi? Etkinliği

5. HAFTA ATÖLYE PLANI (İbibik Kuşlarının Masalı)

Ders : Türkçe

Grup : 4/C

Süre : 2 Ders saati (40+40)

Yer : 4/C sınıfı

Tarih : 25 / 04/ 2017

Öğrenme alanları : Okuduğunu anlama

Kazanımlar :

14. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.

15. Okuduklarında “hikâye unsurları” nı belirler.

Yöntem : Yaratıcı Drama

Teknikler : Doğaçlama, Rol Oynama, Liderin Role Girmesi, Dramatizasyon

Araç- Gereç : Duygu kartları, ip, su, kâğıttan yapılmış çiçekler, kuru boya karakter yazı kâğıtları, resimli kâğıtlar.

1.HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Aslan nerdesin?

Lider öğrencilerin ayağa kalkmasını ister ve “Burası bir orman ve biz bu ormanda aslanı arayacağız.” der. Öğrencilerden birini aslan seçer ve sınıfın bir köşesinde uyuma rolü yapmasını ister. Diğer öğrenciler ikişerli sıra olurlar ve aslanı bulmaya çalışırlar. Ancak ormanda tuzaklar vardır. Lider önde öğrenciler onun arkasında yürümeye başlarlar. Lider bir ipin önüne geldiğinde durur “Çocuklar burada bir ip var. Bu ip bir tuzak olabilir. Buradan nasıl geçebiliriz? “diye sorar ve tahminleri alır ve öğrenciler ipten buldukları yöntemle geçerler. Yürümeye devam ederler sonra bir su birikintisi ile karşılaşırlar ve lider birikintisinin önüne gelmeden “Çocuklar burada bir su birikintisi var bu bir tuzak olabilir. Buradan nasıl geçebiliriz? “ diye sorar ve tahminleri alır ve öğrenciler buldukları yöntemle sudan geçerler. Son aşamada, lider, önceden yere yapıştırmış olduğu çiçekleri

öğrencilerin toplamalarını ister. Öğrenciler çiçekleri toplarken ses yaparlar ve aslan uyanır. Uyanan aslan, çiçek toplayan öğrencileri yakalamaya çalışır. Yakaladığı her öğrenciyi daha önce liderin “anne, baba, kız çocuk, erkek çocuk ve üvey anne” şeklinde astığı küme gruplarına sıra ile dağıtır.



“Aslan Nerdesin?” Oyunu

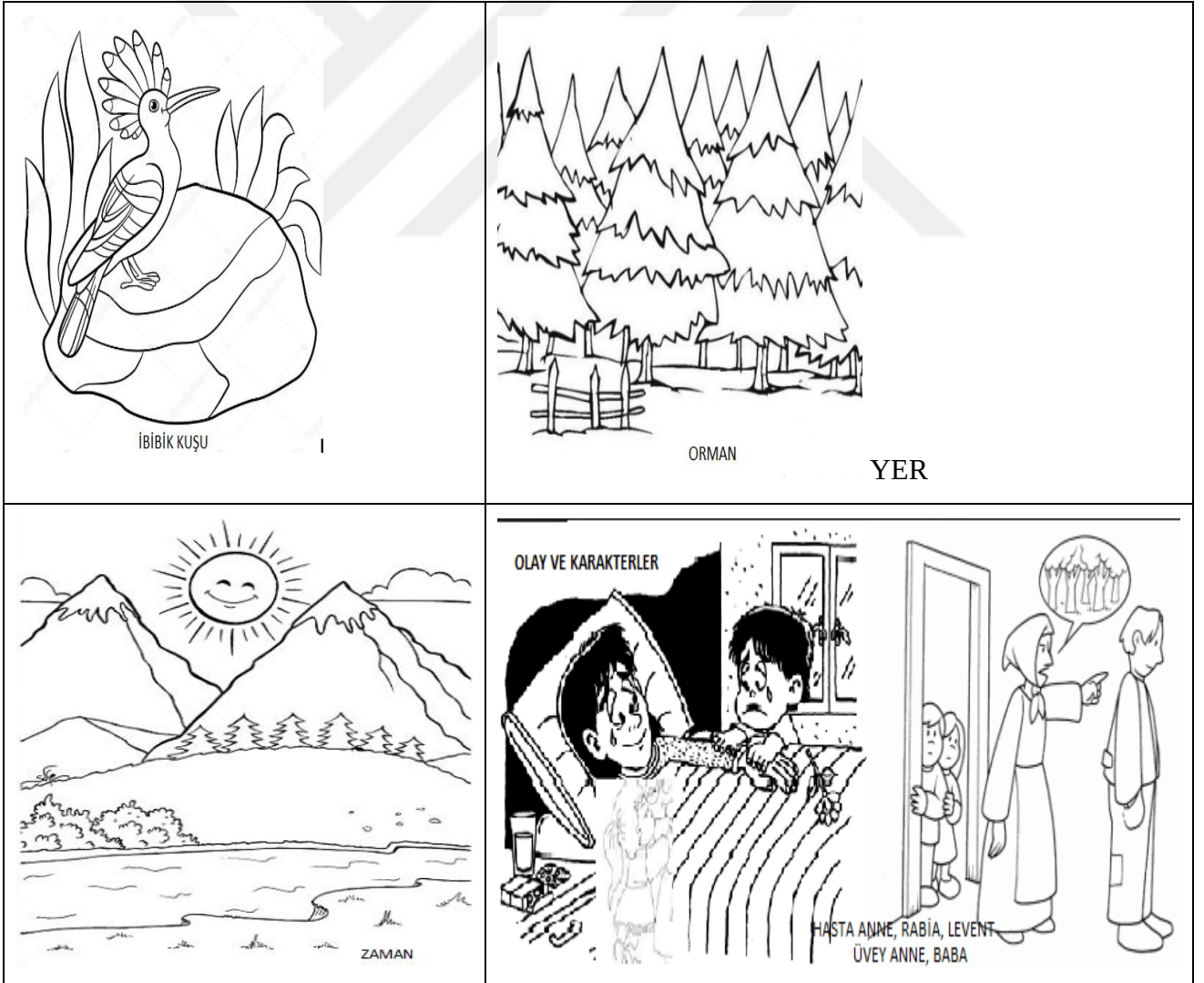
2. Oyun: Duygu kartları

Lider öğrencilerin iç içe çember oluşturmalarını ister. İçerdeki öğrencilere sağ yönünde, dışardaki öğrencilere ise sol yönünde yürümelerini söyler. Öğrenciler liderin komutunu duyana kadar yürürler. Liderin elinde duygu kartları vardır. Lider hangi duygu kartını okur ise dur dediğinde iç çemberdeki öğrencilerin arkasına dönerek dış çemberdeki öğrencilere o duygu ile “Merhaba” demelerini ister.



1. Etkinlik: Hikâye yazıyorum.

Lider daha önceden hazırladığı yer, olay, karakter ve zaman resimleri ile bir kâğıt öğrencilere dağıtır ve her grubun bu resimlerle bir hikâye yazmalarını ister.



2. Etkinlik: İBİBİK KUŞLARININ MASALI

Öğrenciler dağıtılan İbibik Kuşlarının Masalı adlı masalı okurlar ve her gruptan bir öğrenci seçilir ve seçilen öğrenciler kendi karakterlerini canlandırır.



İBİBİK KUŞLARININ MASALI

Geçmiş zamanlarda bir köy varmış. Bu köyde biri kız diğeri erkek iki çocuğı olan bir kadın yaşarmış. Anne bu çocuklarının üzerlerine titrer, onları çok severmiş. Bu aile çok mutlu bir şekilde yaşarken, anne hastalanıp yatağı düşmüş. Çocuklarını yanına çağırmiş:

- Yavrularım ben çok hastayım yakında öleceğim. Ben ölünce, babanız belki başka bir kadınla evlenir. O kadın sizi benim kadar sevmeyebilir. Onun için birbirinizden hiç ayrılmayın.

Rabia üzölerek:

-Anne bizi bırakma, diye yalvarmış.

Anne:

- Ölmeden önce size tarağımlı bırakıyorum. Onu yanınızdan ayırmayın ve kimseye göstermeyin, dedikten sonra ölmüş.

Anne ölünce baba başka bir kadınla evlenmiş. Üvey anne çocukları hiç sevmiyor, onlara çok kötü davranıyormuş. İstediklerinin hiçbirini yapmıyormuş.

Levent:

- Anne biz çok acıktık, bize yemek verir misin? Dediğı zamanlarda, üvey anne:

- Ne yemeğı? Sabah yedikleriniz yetmedi mi? Haydi gidin başımdan, diye onlara kızıyormuş. Sonra kocasına dönüp:

-“Bu evde ya bu çocuklar kalır ya da ben.” diyormuş. Bu duruma çaresiz kalan baba:

- Ne yapayım onları evden mi kovayım? deyince bu durumu fırsat bilen üvey anne:

- Sana sokağı at demiyorum canım. Birkaç keçi al onları otatıp bir işe yarasınlar. Böylece ayakaltında dolaşmazlar, demiş

Bunun üzerine baba ertesi sabah pazara gitmiş. Pazardan birkaç keçi alıp gelmiş. Çocuklarının yanına gidip:

-Çocuklar pazardan bu keçileri sizin bakmanız için aldım. Sabah erkenden kalkıp bu keçileri ormana otlatmaya götüreceksiniz, demiş.

Çocuklar babalarını dinledikten sonra yatmışlar. Sabah erkenden kalkıp ormana gitmişler. Bir derenin kenarında keçileri otlatırlarken, Levent:

- Kardeşim gel şu dereeden su içelim sonra da yıkanalım, demiş.

Rabia kabul etmiş hemen dereede yıkanıp, oyunlar oynamışlar. Akşam olunca eve dönmüşler.

Levent:

- “Anne sabahtan beri bir şey yemedik bize bir şeyler verir misin?” deyince üvey anne:

- Şu soğanla ekmeği alın sonra da keçilerin yanında hazırladığım yere gidip yatın, demiş.

Rabia üzülerek:

- Ama orası çok pis kokuyor, orada nasıl yatarız?

Üvey anne:

- Yatacaksınız dedim mi yatacaksınız, haydi ahıra gidin, demiş.

Üvey annelerinden korkan çocuklar hemen ahıra gitmiş ve yatmışlar. Sabah olunca yine erkenden ormana gitmişler derenin kenarına gelmişler. Ormana vardıklarında Rabia:

- Ağabeyciğim, haydi yine dereeden su içip yıkanalım.

Levent:

- Olur, ama bu sefer annemin verdiği tarağı da alalım, yıkandıktan sonra taranalım, demiş.

Çocuklar saatlerce yıkanmışlar. Keçileri unutmuşlar. Bir kurt gelip çocukların keçilerini yemiş. Bunu gören komşu durumu üvey anneye haber vermiş. Haberi alan üvey anne, hızla ormana gitmiş. Ormanın altını üstüne getirmiş ve çocukları bulmuş.

“Ben size dereede yıkanıp oynayın diye mi buraya yolluyorum şimdi görürsünüz siz.” Diye kızgınlıktan ne yapacağını bilemeyen üvey anne yerden bir sopa almış. Tam çocuklara vuracakken çocuklar ibibik kuşu olup uçmuşlar.

2. DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik

Lider grupların kendi yazdıkları hikâyeler ile İbibik Kuşlarının Masalı adlı metni karşılaştırmalarını ister. Metne benzer hikâye yazabilen gruplar alkışlanır.

4. Etkinlik

Lider önceden hazırladığı duygu durum kartlarını bir torbaya koyar. Sıra ile her gruptan bir öğrenci çağırır. Gelen öğrenci torbadan bir kart seçerek seçtiği karttaki durumu mimikleri ile ifade eder. Diğer öğrenciler hangi duygu olduğunu bilmeye çalışır.

3. DEĞERLENDİRME

5. Etkinlik: Hikâye haritam

Lider her gruba bir karton, renkli kâğıt ve yapıştırıcı dağıtır. Öğrencilerden kartona, renkli kâğıtlarla, İbibik Kuşlarının Masalı metninin hikâye haritasını şekillerle yapmalarını ister. Her gruptan bir öğrenci gelerek hikâye haritasını sunar.

3. Oyun: Duygular

Lider her gruba birer kâğıt dağıtır ve öğrencilerden metinde geçen duygusal cümleleri yazmaları istenir. En çok cümle yazan grup kazanır.

6. HAFTA ATÖLYE PLANI (Bakkal Hasan)

Ders	: Türkçe
Grup	: 4/C
Süre	: 2Ders saati(40+40)
Yer	: 4/C sınıfı
Tarih	: 02 /05 /2017
Öğrenme alanları	: Okuduğunu anlama
Kazanımlar	:

15. Okuduklarının konusunu belirler.

16. Okuduklarının ana fikrini belirler.

17. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.

Yöntem	: Yaratıcı Drama
Teknikler	: Pantomim, Liderin Role Girmesi, Doğaçlama
Araç- Gereç	: Kâğıt, renkli kâğıt

1.HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Eski minder

Lider öğrencilere eski bakkal tekerlemesini öğretir:

“Eski bakkal, yüzünü göster.

Göstermezsen bir poz ver.

Çikolata mı, sakız mı?

Külahta bir dondurma mı, kek mi?

Hangisi?”

Lider öğrencilerin halka şeklini almalarını ister. Bir tane bakkal seçer. Seçilen öğrenci yerde çömelir ve gözlerini kapatır. Diğer öğrenciler, “Eski Bakkal” tekerlemesini

söyleyerek seçilen çocuğun etrafında dönerler. Tekerleme bitince “Eski Bakkal” ın istediği pozu alırlar; eski bakkal en beğendiği pozu seçer, seçilen öğrenci orataya geçer ve eski bakkal olur. Her oyuncunun değişik pozlar vermesi lider tarafından desteklenir. Lider “Değişik ne olabilir?” sorusuyla öğrencileri yönlendirilebilir.



Eski Minder Oyunu

1. Etkinlik: Bakkalda hangi eşyalar var?

Lider öğrencilerin karşılıklı iki sıra halinde dizilmelerini ister. Öğrenciler dizildikten sonra bir tarafı Bakkal amca karşısındaki öğrencileri ise “çocuklar” olarak adlandırır.

Çocuklar sıra ile şu şarkıyı söylerler:

“Bakkal amca geliyor.

Dükkânını açıyor.

Bakkal amca bakkal amca

Dükkânında neler var? “

Şarkıyı söyleyen çocuklar karşısındaki Bakkal amcaya soruyu sorar ve bakkal amca bakkalda bulunan eşyalardan birini söyler. Sonra sıra ile diğer öğrenciler aynısını tekrarlar.



2. Etkinlik: Bakkal Hasan

Lider öğrencileri beşerli gruplara dağıtır. Sonra her gruba metnin bir bölümünü dağıtır. Grupların ellerindeki metnin parçasını okumalarını ve metnin eksik kısımlarını tamamlamalarını ister. Her gruba bir kâğıt dağıtır öğrenciler ellerindeki metnin parçasını kâğıdın uygun yerine yapıştırır ve metni kendilerine göre tamamlarlar. Lider her gruptan bir öğrenciyi tahtaya çıkarır ve yazdıklarını okutturur. Diğer öğrencilerden de okunan hikâyelerin hangisinin esas bölüm olduğunu bulmalarını ister. Sonra “Bakkal Hasan” metnini öğrencilere dağıtır ve öğrenciler metni okur. Sonra lider öğrencilerin metni doğru tahmin edip edemediklerini sorar.



Bakkal Hasan Metnini Tahmin Etme

Bakkal Hasan

Ülker Hanım'ın Ayşen ve Zehra adında iki kızı vardı. Küçük şirin bir mahallede yaşıyorlardı. Yemeğini bitiren Zehra tabağını bulaşık makinesine koyarken;

-Eline sağlık anne, dedi.

-Afiyet olsun.

-Üzerine bir de dondurma ısmarlarsan daha da afiyet olacak.

-Zehra, hayatta sırtın yere gelmez senin.

Fırsatları hiç kaçırmıyorsun. Pekiyi, bakkaldan alıp geliver de beraber yiyelim.

-Ama istediğimizi...

Bu sırada Ayşen söze karıştı:

-Evet anne. Zehra ile ben geçenlerde babamın getirdiğini çok beğendik.

-Hangisini annem?

-Hani reklamlarda da çıkıyor. Pasta gibi dondurma. Meyvelisi var, çikolatalısı var. Pazar günü gittiğimiz markette de görmüştük.

Ülker Hanım, çocukların hangi dondurmadan bahsettiklerini anlayamadı.

-Tamam, git al görünce belki hatırlarım. Hasan amcaya da selam söyle, deyip Zehra'yı bakkala yolladı.

Zehra'nın selamsız sabahsız içeri girdiğini gören Bakkal Hasan ayağa kalktı:

-Hoş geldin Zehra kızım. Bana bir merhabayı çok görmüyorsun değil mi?

- Affedersin Hasan amca. Ben dondurma alacaktım da.

-Gel kızım dondurma bu tarafta. Hangisinden istiyorsun?

Bakkal Hasan, dondurmaların olduğu tarafa geçti. Dondurma kaplarından birinin kapağını açarken Zehra atıldı:

-Hasan amca bunlardan değil. Ben külahta istemiyorum. Şu plastik kaplarda satılıyor ya, pasta gibi. Onlardan istiyorum.

- Daha önce almış mıydın buradan?

-Hayır, buradan almamıştık. Babam başka yerden getirmişti. Reklamlarda da sürekli çıkıyor.

Bakkal Hasan Zehra'nın istediği dondurmayı anlamıştı:

-Hayır, kızım, satmıyorum. Ben de yok ondan. İstersen bu dondurmadan vereyim.

Zehra:

-Hayır, ben bunlardan almayacağım, diyerek bakkaldan çıktı, gitti. “Bak bu sefer de Allahısmarladık demeyi unuttun diyecekti ama Zehra uzaklaşmıştı bile.

Yılların Bakkal Hasan'ı böyle selamsız vedasız geliş gidişlere alışık değildi. Eskiden kim hakkında bilgi edinilmek istense Bakkal Hasan'a uğramak yeterdi. Ama artık her şey değişiyordu. Yeni gelenler Bakkal Hasan'ı, Bakkal Hasan da onları tanımıyordu. En önemlisi de insanlar bakkalda aradıklarını bulamıyor, büyük marketleri tercih ediyordu. Artık sohbet etmeye gelen de yoktu.

O sırada Metin Bey içeri girdi:

-Selamün aleyküm Hasan amca.

- Aleyküm selam, Metin Bey, buyur.

-Garnitür alacaktım Hasan amca. Hanım pilava katacakmış.

-Garnitür mü? Bakayım, şurada olacaktı.

Bakkal Hasan, raflara bakıyordu; ama aradığının o raflarda olmadığını biliyordu. Biraz bakındıktan sonra;

-Yok, Metin Bey, kalmamış.

-Canın sağ olsun Hasan amca.

Bakkal Hasan Zehra'dan sonra Metin Bey'in de boş dönmesinden iyice hüzünlendi. Bakkal Hasan eski mahallesini, bakkalının eski canlılığını ve gençliğini arıyordu. Mahalleli ise ihtiyaçlarını karşılayacak bir bakkal...

2.DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik: Bakkaldan ne alsam?

Lider sınıfın yarısını sahneye çağırır. Gelen öğrencilerin iki gruba ayrılmasını ister. Birinci grup ve ikinci grup karşılıklı, yan yana düz bir çizgide dizilirler.

Lider birinci gruptaki öğrencilere dönerek; “Siz bakkalda satılan malzemelerden birisin. Bakkalda ne olmak istersin?” diye sorup düşüncelerini ister.

İkinci gruptaki öğrencilere dönerek “ Siz de müşterisiniz. Bakkaldan ne almak istersiniz, düşününüz” der. Öğrenciler sıra ile bir adım öne çıkar ve ne istediklerini söyler. Bakkaldan almak istediği şey birinci grupta var ise o kişi veya kişiler öne çıkar. Birden fazla kişi öne çıkar ise istediği şeyin bir özelliğini daha belirtir. Diğer gruptan ne çıkan arkadaşı istediği şey ise onu alarak sırasına oturur. Eğer istediği şey yoksa tek başına sırasına geçer.

Örneğin ikinci gruptaki öğrenci öne çıkıp çikolata istedi. Birinci gruptan üç öğrenci öne çıktı. Lider söze girerek birinci gruptakilere: “Nasıl bir çikolata olmak istersin, düşünün?” der. Sonra müşteri olan öğrenciye: “Nasıl bir çikolata almak istersin?” diye sorar. O da sade, fıstıklı, bademli, gofretli şeklinde türünü söyler. İsteddiği türde çikolata var ise bir adım daha öne çıkar ve onu alır gider. İsteddiği türde çikolata yok ise yerine geçer.

Ara değerlendirme

Lider öğrencilere sıra ile:

“ İsteddiğin şey bakkalda var mıydı? Onu alınca hangi duyguya sahip oldun? “

“İsteddiği şey bakkalda yoksa hangi duyguya sahip oldun?”

Sorularını sorar ve cevaplar alınır.

Sonra lider” Bu etkinliğimizin konusu ne olabilir ?” diye sorar. Öğrencilerden Bakkalda alışveriş cevabı verebilenleri alkışlanır.

Devamında lider “Bu etkinliğimizin ana fikri nedir? diye sorar. Öğrencilerden “Bakkalda istediğimiz şeyi alabilirsek seviniriz, alamazsak üzülürüz” cevabını veren öğrenciler alkışlanır.

4.Etkinlik: Neden bakkala giderim?

Lider sınıftaki öğrencilerin diğer yarısını çağırır. Öğrencilerin iki gruba ayrılıp, karşılıklı bir çizgi halinde dizilmelerini ister. Lider birinci gruptakilere “Bakkalda nelerin bulunması gerekir, düşünün?” der.

İkinci gruba dönerek “Bakkala niye gitmek istersiniz, düşünün?” der.

Sonra lider ikinci gruptaki öğrencilerin sıra ile bir adım öne çıkıp bakkala niye gitmek istediklerini söylemesini ister. İsmi söylenen şeyi birinci gruptan biri düşünmüşse bir adım öne çıkar. Eğer kimse onun söylediği şeyi düşünmemişse o öğrenci yerine geçer. Birinci gruptaki öğrenciler bitene kadar devam edilir.

Etkinlik bitiminde lider bu etkinliğin ana fikrini öğrencilere sorar. Öğrencilerden “Bakkalda aradığımız her şeyi bulamayız.” cevabını veren öğrenciler tebrik edilir.

Lider: ”Bakkalda önceki etkinlikte bulan kişi mutlu oldu, okuduğumuz metinde nasıl bir durum ortaya çıktı?” diye sorarak öğrencilerin düşüncelerini öğrenir.



Neden Bakkala Giderim?

4. Etkinlik: Konu, Ana fikir, Yardımcı fikirler

Lider öğrencileri iki gruba ayırır. Birinci gruba sözsüz bir şekilde istedikleri gibi davranabilecekleri söyler.

2.gruptaki öğrencilere “Bu öğrenciler ne yapıyor?” diye sorar. Öğrencilerden tahminler alır. Tahtaya “Konu” diye başlık atar ve öğrencilerin tahminlerini başlığın altına yazmalarını ister.

Sonra lider “Arkadaşlarınızın bu yaptıklarının, sizin için anlamı nedir?” diye sorar ve tahtaya “Ana fikir” yazar. Öğrencilerden gelen cevapları bu başlığın altına yazmalarını ister.

En sonunda “Bu öğrencilerin yaptıkları sizin için başka ne anlama geliyor?” diye sorar ve tahtaya “Yardımcı Fikirler” yazar. Öğrencilerden gelen cevapları bu başlığın altına yazmalarını ister.

Örneğin:

Birinci sorunun cevabı;

Konu: Öğrenciler kavga ediyor;

İkinci sorunun cevabı;

Ana fikir: Kavga kötüdür;

Üçüncü sorunun cevabı;

Yardımcı düşünceler: İnsanlar kavga ederken zarar görürler.

Kavga edenleri ayırmalıyız.



Bu Öğrenciler Ne Yapıyor?

3. DEĞERLENDİRME

5. Etkinlik

Lider öğrencilere aşağıdaki soruları sıra ile sorup, cevaplar alır.

-Bugün okula gelmeden önce ilk gördüğünüz kişiyi düşünün. Ne yapıyordu?

-Bu gördüğünüz kişinin hareketini ve sözünü birlikte yapınız? (konu)

-Gördüğünüz kişinin yaptığı hareket sizin için ne ifade ediyor? (ana fikir)

Etkinlik

Lider sınıfı beş gruba ayırır. Her gruba bir kâğıt dağıtır. Öğrencilere: “Bakkaldan alınabilecek istediğiniz bir şeyi çizin.” der. Sonra her gruba renkli kâğıtlar dağıtır: “Şimdi de çizdiğiniz şeyin içini bu renkli kâğıtları yırtıp yapıştırarak doldurunuz .“ diyerek çalışmayı sonlandırır. Çalışma bitiminde uygulama hakkındaki öğrencilerin düşünceleri ele alınır.



Bakkalda Ne Satılır?

7. HAFTA ATÖLYE PLANI (Aslan ile Fare)

Ders : Türkçe

Grup : 4/C

Süre : 2 Ders saati (40+40)

Yer : 4/C sınıfı

Tarih : 09/ 05/ 2017

Öğrenme alanları : Okuduğunu anlama

Kazanımlar :

1. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
18. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.

Yöntem : Yaratıcı Drama

Teknikler : Doğaçlama, Rol oynama, Donuk imge, İç ses

Araç-Gereç : Fotoğraf, aslan ve fare maskesi, renkli karton ve renkli kâğıtlar, yapıştırıcı

1.HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Aslan ile fare oyunu

Aslan ve fare kol kola girer. Bir aslan ve fare ayrı durur. Aslan fareyi kovalamaya başlar. Fare kimin koluna girerse o kişi fare olur ve kaçmaya başlar. Aslan onu yakalamaya çalışır. Aslan bir fare yakalayınca ebelikten kurtulur yakalanan kişi aslan olur.

1. Etkinlik: Ya fare büyürse?

Lider ortaya sıraları dizer. “Burası sizin evin salonu” der. Öğrencileri sıralara oturur. Sonra oyunu anlatır:

“Evde misafiriniz var. Salonda herkes sıkışık bir şekilde koltukta oturuyor. Birden salona küçük bir fare giriyor bütün herkesin ayaklarının altından geçmeye çalışıyor. Şimdi hep birlikte bu durumu canlandıralım. Küçük fare hepimizin ayakları altından dolaşsın.”

2. bölüm

Lider:

“Fare salondaki kırıntıları yiyerek büyüdü tekrar ayaklarınızın altında dolaşmaya başladı. Ne yaparsınız? Canlandıralım.” der. Fare ev sahibine geldiği zaman Lider:

Çocuklar faremiz artıkları yiyerek bir yavru aslan kadar oldu ve ayaklarınızın altından geçmeye çalışıyor. Ne yaparsınız?

Canlandırmalar bittikten sonra lider öğrencilere şu soruları sorar:

“Çocuklar bu etkinlikteki gerçek olan olaylar neler olabilir?” cevapları alır.

Sonra: “Şimdi kimler bana bu etkinlikteki hayal ürünlerini söyleyebilir?” diye sorar ve cevapları alarak etkinliği bitirir.



Fare Büyürse

2. Etkinlik

Lider bir aslan ve fare fotoğrafı getirir ve öğrencilerden bu fotoğraftan ne gibi çıkarımlarda bulundukları sorulur. Sonra lider bir kişiyi fotoğraftaki bir hareketi yapmak için çağırır. Kalkan öğrenci aslan veya farenin fotoğrafını canlandırır. Sonra lider ikinci bir kişi onu tamamlasın der. İkinci öğrenci gelir fotoğrafı tamamlar. Lider üçüncü bir kişiyi çağırır. Yeni öğrenci gelince birinci öğrenci yerine geçer. Lider üçüncü öğrenciden fotoğrafı tamamlayacak istediği bir hareket yapmasını ister. Böylece sıra ile öğrenciler gelir ve oluşan son şekil ile fotoğraf hakkında ne gibi çıkarımlarda bulundukları konuşulur.



Donuk İmge Tekniği Uygulaması

3. Etkinlik

Lider öğrencilerden üç grup oluşturur.

1. Grup

Lider öğrencilere Aslan ve Fare fablını dağıtır. “Çocuklar sizlere dağıttığım Aslan ile Fare fablını sıra ile okuyacağız. Her mısrayı başka bir öğrenci okuyacak.” der ve öğrenciler okumaya başlar.

2. Grup

Fabl bitince lider araya girer:” Çocuklar şimdi de fablın her mısrasını farklı bir şekilde okuyacağız. İstersek bir şarkı, istersek bilmece, istersek bir duygu katabiliriz.” der ve öğrenciler okumaya başlar.

3. Grup

Fabl ikinci kez bitince lider: “Çocuklar bu seferde her mısrayı farklı hareketler yaparak okuyacağız.” der ve bütün öğrenciler okuma yaptıktan sonra etkinliği bitirir.

ASLAN İLE FARE

Herkes herkese yardım etmeli,
Ben büyük o küçük dememeli
İki Masalım var bunun üstüne
Başka da bulurum isteyene

Aslan toprakla oynuyormuş bir gün;
Bir de bakmış pençesinde bir fare,
Aslan, aslan yürekliymiş o gün,
Kıymamış canına, bırakmış yere.
Boşuna gitmemiş bu iyiliği
Kimin aklına gelir.
Farenin aslana iyilik ederim edebileceği?

Etmiş işte, hem de canını kurtarmış.
Günün birinde aslan
Biraz çıkayım derken ormandan
Düşmüş bir tuzağa,
Ağlar içinde kalmış;
Kükremiş durmuş boşuna;
Bereket fare usta yetişmiş imdada;
Bu iş kükremek ile değil
Kemirmekle olur demiş.

Başlamış incecik dişlerini işletmeye
Gelmiş ipin hakkından ktır ktır
Bir ilmik kopunca ağdan hayır mı kalır
Sabır, biraz da zaman
Güçten öfkeden daha yaman.

2.DOĞAÇLAMA

4. Etkinlik

Lider öğrencilere sıra ile “gerçek ve hayal” iki gruba ayrılmasını söyler. Öğrencilerin sessiz bir şekilde dağınık yürümelerini ve bir masal kahramanı düşünmelerini ister. Lider bir öğrenciye dokunur ve dokunduğu kişi düşündüğü masal kahramanının ismini yakınındaki bir arkadaşına söylemesini ister. O kişi de söylenen masal kahramanı ile ilgili hayal ürünü olan bir cümleyi karşılaştığı bir arkadaşına söyler. O da söylenen cümlenin devamını başka bir arkadaşına söyler. Böylece öğrenciler hayal ürünü cümlelerden bir metin oluştururlar. Lider konuşulanları kaydeder.

Sonra ikinci grup gelir. Lider onlardan sessiz bir şekilde dolaşmalarını ve gerçekte olan bir karakter düşünmelerini ister. Liderin dokunduğu öğrenci aklındaki karakteri en yakınındaki arkadaşına söyler. O da karşılaştığı arkadaşına o kişi ile ilgili bir cümle söyler. Böylece öğrenciler gerçek olaylardan bir metin oluştururlar. Lider konuşulanları kaydeder. Bu etkinlikte öğrencilerin cümleleri duyabilmesi için sessiz olmaları önemlidir.

5. Etkinlik

Lider birinci grubun ses kaydını dinletir ve birinci grubun bu hikâyeyi canlandırmasını ister. Sonra ikinci grubun ses kaydını dinletir ve onların da kendi hikâyelerini canlandırmalarını ister. İki hikâye arasındaki farkların neler olduğu konuşulur.

3. DEĞERLENDİRME

6.Etkinlik

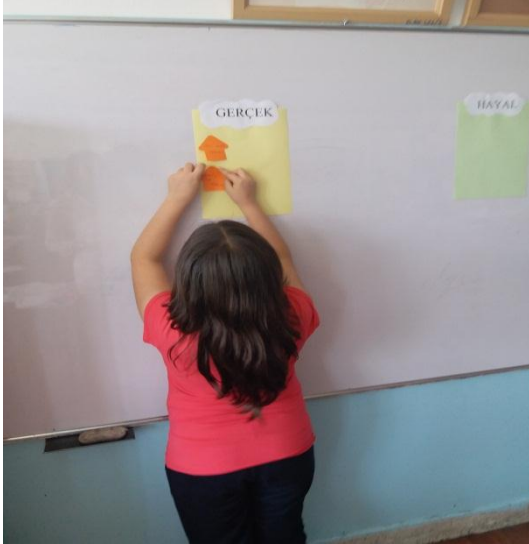
Lider aslan ve fare maskesi getirir. Öğrenciler sıra ile aslan ve fare maskelerini takar. Okudukları fabldan aslan maskesini takan nasıl bir ders çıkardı ise arkadaşlarına söyler. Fare maskesini takan öğrenci bu fabldan nasıl bir ders çıkardı ise onu arkadaşlarına söyler.



Maske Uygulaması

7. Etkinlik

Lider tahtaya iki karton asar. 1. kartonda hayaller ikinci kartonda gerçekler yazmaktadır. Öğrencilere okudukları fabloda gerçek ürünler nelerdir diye sorar. Cevap veren öğrenciye küçük kâğıtlardan bir tane verir ve cevabını kâğıda yazdıktan sonra tahtadaki kartona yapıştırır. Aynı işlem fabldaki hayal ürünleri için yapılır. Böylece fabloda gerçek ve hayal ürünlerinin bir şemasını birlikte oluştururlar.



Gerçekler, Hayaller

8. HAFTA ATÖLYE PLANI (Vicdanlı Ev Sahibi)

Ders : Türkçe

Grup : 4/C

Süre : 2 ders saati (40+40)

Yer : 4/C sınıfı

Tarih : 16/ 05/ 2017

Öğrenme alanları : Okuduğunu anlama

Kazanımlar :

19. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur

20. Yazarın amacını belirler.

Yöntem : Yaratıcı Drama

Teknikler : Liderin Role Girmesi, Sıcak Sandalye, Doğaçlama, İstasyon

Araç- Gereç : Kartlar, iki adet renkli bir adet beyaz karton, boya ve kalem

1.HAZIRLIK/ISINMA

1. Oyun: Alkış evi

Lider öğrencilerin ikişerli karşılıklı sıra olmalarını ister. Öğrenciler karşıdaki arkadaşı ile ellerini havada birleştirerek evin çatısını oluştururlar. Lider ilk olarak önde iki kez el çırpma ve arkada iki kez el çırpma hareketini gruba yaptırır. Baştaki öğrenci istediği yönde ellerini çırpıttıktan sonra evin içinden geçerek sıranın sonuna gider. Karşısındaki öğrenci ise baştaki öğrencinin tersi yönünde ellerini çırpıttıktan sonra evin içinden geçip sıranın sonuna gider. Sırası gelen öğrenci ellerini bir önceki arkadaşından farklı yönde çırpıttıktan sonra evin içinden geçer. Önde ve arkada alkış sırasını karıştıran grup oyundan çıkar.



Alkış Evi

2. Oyun

Lider öğrencilerin ikiyeşli karşılıklı sıra olmalarını ister. Sonra lider: “Karşınızdaki arkadaşınızı baştan ayağa detaylı bir şekilde inceleyiniz.” der. Her öğrenci karşısındaki arkadaşını iyice inceler. Ve lider: ”Şimdi birbirinize sırtınızı dönün. Giysinizden, saçınızdan ya da istediğiniz bir aksesuarınızda üç şeyi değiştirin.” der. Öğrenciler söyleneni yapar. Bu sefer lider birbirlerine dönmelerini ve arkadaşlarında gördükleri üç değişikliği sıra sıra söylemelerini ister.

Öğrenciler “Arkadaşım arkasını döndükten sonra şunu değiştirmiştir.” der. Eğer öğrenci değişen üç şeyi bulamaz ise diğer öğrenciye “Değişiklik yaparken neyi amaçladın?” sorusu sorulur ve cevap alınır.



Değişiklik Yap

1. Etkinlik

Lider öğrencilere sorar: "Kiralamak nedir?" Sonra öğrencilerden cevaplar alır.

Sonra öğrencilere şu soruyu sorar:

- Neyinizi geçici olarak kullanırsınız? Cevapları alır ve bir masa çeker:
"Çocuklar yanınızda fazla olan neler var? Fazla olan eşyalarınızı getirip masaya bırakın." der. Öğrenciler fazla eşyalarını getirip masaya bırakırlar. Devamında lider masaya eşya koymayan öğrencileri tek tek masaya çağırır:

"Bu masadaki nesnelerden senin neye ihtiyacın varsa alabilirsin." der.

Öğrenci gelir ve bir nesne seçer. Lider "Kime ait bu nesne?" diye sorar. Nesnenin sahibi olan öğrenci ayağa kalkınca: "Arkadaşının bu nesneyi nasıl kullanmasını istersin? Arkadaşın kullanırken nelere dikkat etmeli?" gibi sorular sorar. Nesne sahibi kurallarını sayar. Bu sefer lider, nesneyi alan öğrenciye dönerek: "Arkadaşın bu nesneyi özetle senden nasıl kullanmanı istedi?" şeklinde soru sorar. Lider her sorusunda "özetle, özet olarak, kısaca, sonucunda sonunda, böylece" gibi kelimeleri sıra ile kullanır.



Kiralamak Nedir?

2. Etkinlik

Lider "Vicdanlı Ev Sahibi" adlı metni öğrencilere dağıtır ve öğrencilere metni kendisinin okuyacağını söyleyerek metni okumaya başlar. Lider metni okurken öğrenciler de onu takip ederler. Lider sonra sıra ile öğrencilere şu soruları sorar:

- Okuduğumuz metinde kimler vardı?
- Bu metinde ev sahibi kiracıdan neler istedi?
- Kiracı ona neler dedi?
- Kiracı ev sahibinden neler istedi?
- Ev sahibi ona neler dedi?
- Sonuçta ne oldu?
- Ne olması gerekirdi?
- Buradan nasıl bir sonuç çıkardınız?

Öğrencilerden cevaplar alır.

VİCDANLI EV SAHİBİ

Ayda beş yüz lira maaşım beş kişilik de bir ailem vardı. Kiralık ev arıyorduk. Ev sahibi bize evini gösterirken bedavaya veriyormuş gibi davranıyordu. Bir oda olan evde kapıyı açmamızla birlikte üç fare kaçıştılar. İçeri girdik. Karşıda tek uzun bir pencere vardı. Duvarların boyası rutubetten renk renkti. Karşı duvar hortumla yıkanmış gibi sırlıslıklamdı.

Ev sahibi bize akıl veriyordu:

-Şurayı mutfak yaparsınız, bu tarafı oturma odası, şurası da yatak odası. Tuvalet de karşıda avlunun sonundadır.

Karım benim gözüme baktı ben karımın gözüne. Karım:

-Kaça kirası, diye sordu.

-Ucuz ucuz... Siz yeter ki beğenin...

- Beğenmesine beğendik ama kirası bizim bütçemize uyar mı?

-İki yüz lira!

-Ne iki yüz lira mı? Dedim. Hiç ikram etmeyecek misiniz?

-Şimdilik bu fiyata kabul edin de ilerde düşünürüz dedi.

Karım hayretle:

-Kıranın yükseltildiği normaldir ama düşürüldüğü hiç görülmemiştir. Siz ileride kirayı iki yüz liradan indirecek misiniz?

Adam babacan bir tavır takınarak:

-Şimdilik sıkıntıdayım. İlerde tadilat da yapacağım kirayı da düşüreceğim.

Bu defa ben şaşırarak:

- Hem tadilat, hem kirayı düşürmek ha! Dedim

Ev sahibi:

-Tabii siz isterseniz...

-Kabul kabul, dedik.

Hemen o gün taşındık. Karı koca ve üç yavrumuz o gece hemen uyuduk. Bazen çatı şırıl şırıl akıyor bazen de rutubetten uyuyamıyorduk ama yine de mutluyduk. Çünkü başımızı sokacak bir ev bulmuştuk.

Ev sahibi ikinci ay kirayı almaya geldi. Tadilat yapacağını söyleyince biz çok sevindik. Üstelik kirayı da düşürecekti. Tadilat olarak da odayı ikiye bölecekti. Karım:

- Çocukları öbür odada yatırırız, deyince, ev sahibi:

-O zaman kirayı üç yüz lira verirsiniz dedi.

Karı koca bu duruma şaşırdık. Ev sahibi kolunu omzuma koyarak:

-Bak oğlum. Sen memursun yüz lira eksik kira vermek istemez misin? Siz odanın yarısına taşınırsınız diğer tarafı da ben yine kiraya veririm. Nerede bulacaksınız böyle vicdanlı ev sahibini?

Karım gözüme baktı. Yüz lira ile dünyaları alabilirdik. Kabul ettik. Bir gün içinde oda ikiye bölündü. Bitişik odayı yedi çocuklu bir aileye kiraya verdi. On çocuğun arasında yüz liralık tasarruf ile çok mutluyduk.

Aybaşında ev sahibi tekrar geldi. Bu sefer kirayı yirmi beş lira azaltmayı teklif etti. Karım hemen bulunduğumuz oda ikiye bölünürse eşyaları nereye koyacağını düşünmeye başladı ve kabul ettik. O yirmi beş lira ile kendimize neler alırdık neler?

Üç gün içinde odalar ikiye bölündü. Biz yetmiş beş lira, bitişikteki komşular ve yeni gelenler de yüz ellışer lira kira veriyordu. Küçük bahçede yirmi iki çocuk kaynaşarak oyun oynuyordu.

Yeni aybaşı geldiği zaman yirmi beş lira daha tasarruf yapmak için ev sahibine tadilat yapıp yapmayacağını sordum. Bu konuşmadan üç gün sonra oda sekize bölündü. Biz elli lira, bitişikler yetmiş beş lira, ötekiler yüzer lira kira veriyordu.

Akşamları çok güzel oluyordu bizim bahçe kırk altı çocuk on altı büyük. Bu mutluluğumuz tam yedi yıl sürdü. Yedi yılsonunda ev sahibimiz evi yıkacağım diye tutturunca:

-Aman dedik, yaman dedik, dinletemedik...

-Apartman yapacağım, apartman.

- Bari bize katları kirala dedik. Güldü:

-Siz oturmazsınız katlarda, ayda altı yüz lira veremezsiniz.

Haklıydı iyi kalpli ev sahibimiz. Özetle biz o kadar parayı veremezdik. Her birimiz farklı bir semte dağıldık. Şimdilerde o apartmanın önünden her geçişimde o günleri düşünürüm.

2.DOĞAÇLAMA

3. Etkinlik

Lider öğrencileri iki gruba ayırır. Birinci grubun ortaya gelmesini ister ve onlara istedikleri canlı veya cansız bir nesne olabileceklerini söyler. Onlara düşünmeleri için zaman verir. Öğrenciler istedikleri nesne şekline girerler. Lider tek tek ne olduklarını sorar. Sonra ikinci grubu çağırır: "Çocuklar, sizler arkadaşlarınızın hangi nesne olduklarını düşünerek, onları kullanmalısınız. Onlara iyi veya kötü şekillerde davranabilirsiniz. Onlara dokunabilir ve istediğiniz şekilde bir hareket yapabilirsiniz." der. İkinci gruptaki öğrenciler sıra ile gelirler ve arkadaşlarını iyi veya kötü olarak kullanırlar. Örneğin bir öğrenci saksıda çiçek ise gelen öğrenciden biri ona su verebilir diğeri de onun yaprağını koparabilir.

İkinci gruptaki bütün öğrenciler nesneleri kullandıktan sonra lider, birinci gruptaki öğrencilerin düz bir çizgide sıralanmalarını ister ve onlara:

-Özetle arkadaşlarınız size olumlu ve olumsuz davranışlar sergilediğinde neler hissettiniz?

Sorusunu sorarak cevaplar alır.

Lider cevapları alırken öğrencilerin cümlelerin başında "Özetle, özet olarak, sonunda, sonucunda" gibi kelimeleri kullanmasını sağlar.

4. Etkinlik

Gurup ikiye ayrılır. Lider öğrencilerden kendi aralarında bir duyguyu canlandırmalarını ister. Duygular mutlu- mutsuz şeklinde olabilir. Mutlu grubu ve mutsuz grubu karşılıklı olarak sıralanırlar. Lider her grup birbirine bakınca duygularını değiştirsin." der. Mutsuzlar mutluların yüzüne bakınca yüz ifadeleri değiştirmelerini söyler. Duygular hızlı bir şekilde değişirken sonunda grup üyeleri en çok hangi duygudan hoşlandılar ise o şekilde kalırlar. Lider Öğrencilere "Bu duyguda kalma amacınız nedir?" sorusunu sorar ve cevapları alır.

3. DEĞERLENDİRME

5.Etkinlik

Lider önceden hazırladığı ”Özetle, özet olarak, kısaca, böylece, sonunda, sonucunda” kartlarını sınıfa getirir. Sınıfta öğrencilerden istedikleri bir konu hakkında konuşma yapmalarını ister. Gönüllü öğrencileri sıra ile konuşturur. Her öğrenci konuşmasını bitirdikten sonra diğer öğrencilere “Arkadaşınız ne demek istedi?” sorusunu sorarak elindeki kartları kapalı bir şekilde söz alan öğrenciye uzatır. Öğrenci kartlardan bir tane seçerek, seçtiği kartla cümleye başlar ve arkadaşının ne demek istediğini söyler.

6. Etkinlik: İstasyon Etkinliği

Lider öğrencilere atölyede istedikleri gibi serbest biçimde dolaşmalarını, liderin elini çırttığı sayı kadar en yakınınızdaki ile grup oluşturmalarını ister. Sonra elini bir kez çırpıp öğrencilerin grup olmasını bekler. İki kez çırpıp ve öğrenciler grup olur. En son öğrencileri üç grup olacak şekilde gruplandırır.

Her grubun önünde karton, kalem ve boyalar bulunur. Birinci grup öykü grubudur. İstedikleri bir konuda bir öykü yazmaları istenir. İkinci grup şiir grubudur istedikleri bir konuda şiir yazmaları istenir. Üçüncü grup resim grubudur istedikleri bir konuda resim yaparlar. Öğrenciler grubuna geçtikten sonra bir amaç belirlemeleri istenir. Gruplara beşer dakika zaman verilir. Beş dakikanın sonunda öykü grubundakiler şiir grubuna şiir grubundakiler resim grubuna resim grubundakiler de öykü grubuna geçerler. Her grup diğerlerinin kaldığı yerden etkinliği devam ettirirler. En son herkes kendi grubuna geldiğinde lider öğrencilere sorar: ”Siz hangi amaçla bu etkinliği yaptınız? “Sonra herkes kendi grubundaki etkinliğin bitmiş halini sunar. Düşündükleri amaçla yazılan uyumlu mu bakarlar.

EK 5: Atölye Süreci Gözlemleri

1.UYGULAMA: IRMAKTAKİ BALIKLAR (27 Mart 2017)

4/C sınıfında uygulama başarı ile gerçekleşti. Ön uygulamadaki eksiklikler giderilerek zaman kaybetmemek için etkinlikler bir dosyada sıraya konuldu. Teneffüste ön hazırlıklar yapıldı. Sınıf küme şeklinde idi sıralar iyice kenara çekildi alan açıldı. Ancak dersine girilen öğretmen o ders uygulama yapılmayacağını düşünerek derse gelince açıklama yapıldı. Zamanı biraz olumsuz etkiledi.

Öğrenciler etkinliklere katılmaya isteklilerdi ancak biraz heyecanlılardı. Mükemmeliyetçi bir yapıları olması onların oyunlarda kendilerini göstermelerini engelledi. Rahat hareket edemediler. Numara ile gruplandırmada liderden kaynaklı yanlış gruplama aksaklıklara neden oldu. Öğrenciler tekrar çağrılıp grup oluşturuldu. Buda zaman kaybına yol açtı. Öğrenciler arada gruplarını karıştırdılar.

Canlandırma kısmında öğrenciler metni okuyarak yapmaya çalıştılar lider olarak olayda yaşayan karakterlerin rolüne girip örnekler verilse de öğrencilerin bu konuda zamana ihtiyaçları olduğu düşünüldü. Öğrenciler bir nesne ya da canlı rolüne girdiklerinde onu iyi canlandırdılar.

Grupların içinde de lider 1, lider 2, şeklinde gruplama yapmak her öğrencinin en az bir etkinliğe katılması konusunda faydalı oldu. Materyaller yeterliydi. Öğrenciler istekliydi. Yorumları kaliteli, eğlenceli, yorucu ders çıkardım şeklindeydi.

Lider olarak zaman kaygısı biraz daha azalmıştı. Gruplar içindeki kargaşayı çözmede daha sakin davranışlar sergiledim. Çocuklar ısınma hareketlerinde çok isteklilerdi. Verilen komutlara güzellikle uydular. Mekân biraz dardı. İlk grubu oluşturmada öğrencilerde karışıklıklar oluştu ise de diğer uygulamalarda bunlar çözüldü. İlk uygulama olduğu için ısınma çalışmaları uzun sürdü. İp atlama uygulamasında da gruplar kaynaştı ve hareket ettikleri için rahatladılar. Öğrenciler gruba ayrılma etkinliğini tam anlayamadıkları için numaralarını akılda tutmada problem yaşayan öğrenciler küçük karışıklık yaşadılar.

Öğrenciler kendilerini hikâyeden birinin yerine koyma etkinliğinde düşüncelerini söylerken çekingen davrandılar. Seslerini iyi kullanamayan öğrencilerin birbirlerini dinlemelerinde sıkıntı yaşadılar.

Öğrenci yorumları:

Ö.10. Anne ve babamızdan izin almalıyız.

Ö.16. Dışarı çıkmadan izin almalıyız

Ö.19. Anne ve babamızdan ders almalıyız.

Ö.26. Arkadaşımız dedi diye biz de onun yaptıklarını yapmamalıyız.

Ö.15. Büyüklerimizden izin alamadan başka yerlere gitmemeliyiz.

Ö. 17. anne babamızdan izin alamadan yakın bile olsa bir yere gitmemeliyiz.

Etkinlik değerlendirmeleri:

Ö.20. Çok güzeldi.

Ö.22. Eğlenceliydi.

Ö.12. Ders çıkardığımız için önemliydi.

Ö. 31. Hem eğlenceli hem güzeldi.

Ö.30. Yorucuydu.

Ö.28. Kaliteli ve eğlenceliydi.

2. UYGULAMA: ATATÜRK (4 Nisan 2017)

4/C sınıfında Atatürk metni uygulaması yapıldı. Öğrenciler rollerine daha iyi girsinler diye oyun bölümleri uzatıldı. Öğrenciler oyunları oynarken eğlendiler. 30 kişi ile zamanı ekonomik kullanmak zor oldu. Öğrencilerin bilmedikleri hayvan seslerinde zorlanmaları beklenmeleri zaman kaybına yol açtı. Gruplara dağılımda sadece bir öğrencide sorun oluştu diğer öğrenciler duruma daha iyi alıştılar. Öğrenciler canlandırma yaparken malzeme kullanımı ve role girmede çok etkili değiller bir sonraki etkinlikler planlanırken dikkat edilebilir. Ses kullanma çok iyi olmamakla birlikte diğer çalışmalarımıza göre daha iyiydi. Öğrenciler beden dilini kullanarak anlatmada da yaratıcı hareketler kullanamadılar.

3. UYGULAMA: BİZİM KÖY (11 Nisan 2017)

4/C uygulama sınıfında ilk etkinlikte doğru yönerge verilerek duygular etkinliği yapıldı. Öğrenciler mimikleri ile duygularını başarılı yansıttılar.

Yürüme etkinliğinden öncede birlikte hareket edebilmeyi başarabilmek için kız erkek etkinlik yapılacağı öğrencilerin bu konuda tepki göstermemeleri rica edildi. Öğrenciler bu konuda daha dikkatli davrandılar yürüme etkileşimi başarılıydı ikili sıra olarak köy resimlerini dolaşıp resimlerin köyü anlattığını buldular. Gruplarına oturup başarılı bir şekilde şiirlerini okudular ana düşünceyi başarılı bir şekilde buldular. Heykel oyununda öğrenciler özgün heykeller yapma konusunda teşvik edildi. Heykellerini yaparken heykeltıraşların düşünceleri istendi. Böylelikle grubun çoğunluğu eğitmenin sorduğu 5N 1K sorularına doğru cevap verebildi. Yönerge verilirken heykel yapımı bittikten sonra heykellerin hareket etmeden beklenmesi eklenebilir. Öğrencilerin cevaplarını kısık sesle söylemeleri diğer öğrencilerin onları dinlemesinde olumsuz etki oluşturdu. Sorulara verilen cevaplar ise birbirinden etkileyiciydi.

Öğrencilerin etkinlik yaparken birlikte hareket etmesine yönelik ikiyeşerli yürüme çalışmaları yapıldı. Öğrenciler birlikte hareket etmeye alışık olmadıkları için başlarda biraz karışıklık olsa da etkinliğin sonunda birlikte hareket etmeyi öğrendiler. Komutların anlaşılması için müzik kullanılabilirdi. Müzik durunca lider komut verdiğinde çocuklar komutu daha rahat duyabilirlerdi. Sınıfın çeşitli yerlerine asılan köy ile ilgili resimleri bir önceki oyundan kalan İkiyeşerli grupları ile aynı anda gezdiler. Alınan cevaplardan da anlaşıldığı gibi öğrenciler işlenecek olan konunun neyle ilgili olduğu hakkında fikir sahibi oldular. Sonra tahtaya yazılan dağ orman yol göl bahçe kelimeleri sıra ile okutulup öğrenciler gruplara ayrıldı öğrenciler gruplara ayrılırken bir sıkıntı yaşamadılar. Drama çalışması yapılan gruplar bir süre sonra rahat bir şekilde uygulamadaki yönergeleri uygulayabildiğini göstermektedir.

Her grup kendi kelimesinde ne olmak istediğini söyledi ve söylediklerini canlandırdılar. Fotoğraf karelerinde istekli ve başarılı oldular. Şiir yazma ve ana düşünce bulmada başarılıydılar. Diğer grupların şiirleri daha dikkatli dinlemeleri için yarışma şeklinde ana düşünce bulduruldu. Böylece gruplar şiirin ana duygusunu bulabilmeleri çoğu zaman bulabildiler.

Öğrencilere şiir tekrar okutularak hatırlatıldı. Halka oluşturulup şiirden soru sormaları istendi. Öğrenciler soru sorma konusunda zorlandılar. Sorulan sorulara cevap vermekte daha başarılı oldular.

Öğrenciler keyifle köydeki unsurları canlandırdılar. Öğrenciler kelimelerden şiir yazma etkinliğinde grup olarak bir ürün çıkardılar.

Materyaller kullanmada daha etkili idiler. Zaman da tasarruflu kullanıldı. Sadece öğrenciler balon etkinliğinde etkili sorular soramadılar. Öğrencilerden dönütler alındı:

Ö.2. Hem eğleniyoruz hem öğreniyoruz.

Ö.20. Hepsini birbirinden eğlenceli ve güzeldi.

Ö.4. Kendimiz dörtlük yazdığımız için güzeldi.

Ö.8. Takım çalışmasıyla birlikte puan alarak birlik oluyoruz.

Ö.1. Bence yüz ifadeleri etkinliği çok iyiydi.

Ö.17. İlk başta yaptığımız eşleşme güzeldi.

Neler öğrendik? :

Ö.29. Beraber çalışmayı ve 5N 1K sorularını öğrendik.

Ö.2. Konuşmadan duygularımızı ifade edebildik.

Ö.6. Ana düşünceye uygun şiir yazdık.

Ö.22. Köy yaşamını öğrendik.

4. UYGULAMA: AKILLI EVLAT (18.04.2017)

Öğrenciler arkadaşına güveniyorum etkinliğinde arkadaşlarını güzelce yönlendirdiler. Kurallara uymada başarılıydılar. Öznel nesnel oyununda çocuklar kendi getirdikleri nesneler ile öznel ve nesnel cümle kurdular. Gruptaki diğer öğrenciler onları dikkatli bir şekilde dinlediler. Birkaç öğrenci cümle söyleme konusunda çekinse de grubun geneli cümle kurmak için istekliydi.

Öğrenciler gözlerini kapattılar ve okuduğum hikâyeyi dikkatlice dinlediler. Buna benzer bir çalışmayı daha önce öğretmenlerinin de yapmış olduğunu söylediler o yüzden çalışmaya yabancı değillerdi. Hikâyeyi zihinlerinde canlandırmak giriş gelişme ve sonuç bölümünü anlamalarında etkili oldu. Öğrenciler 123baba oyunu ile gruplara rahat bir şekilde gruplara ayrıldılar ve yerlerine geçtiler. Öğrenciler hikâyeyi canlandırmada materyal kullanmada daha iyiydiler. Doğaçlama yaparken ise liderin dâhil olması ile yapabildiler. Çocuklar kendi ailelerinde yaşadıkları olayları anlatırken başta akıllarına olay gelmese de düşündükleri zaman olayları güzelce anlatabildiler. Diğer öğrenciler olayın öznel mi nesnel mi olduğunu kısmen bilebildiler.

Öğrenciler metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini ayırabildiler. Yerinde olsaydım etkinliğinde kendilerini kahramanların yerine koyarak kahramanlarla kendilerini karşılaştırdılar. Öğrenciler grup halinde öznel nesnel cümleler kurdular ve her gruptan bir öğrenci gelerek cümlelerini okudular diğer gruptaki öğrenciler cümle öznel mi nesnel mi tahmin ettiler.

Öğrenci yorumları:

Ö.7. Gözüm açıkken kendime çok güvendim gözüm kapalıyken arkadaşşıma ve seslere güvendim.

Ö.11. Gözüm kapalıyken korktum çünkü çarparım diye. Gözüm açıkken ama her yeri görebildim.

Ö. 9. Gözüm kapalıyken biraz tedirgindim ama açıkken daha rahattım.

Ö. 15. Gözüm kapalıyken her yere çarpar gibi oluyor gözüm açıkken çarpmayacağımı görüyorum.

Neler öğrendik? :

Ö29. Metinlerin bölümlerini gayet iyi anladım.

Ö.28. Giriş bölümünde tanıtım olması gerekiyor.

Ö.11. Gelişme bölümünde olay olması gerekiyordu.

Ö.19. Sonuç bölümünde olayın bitmesi gerekiyor.

Ö. 3.Öznel ve nesnel öğrendik.

Ö4. Nesnel herkesin kabul ettiği şeylerdir.

Ö. 26. Öznel sadece bizim kabul ettiğimiz şeydir.

Ö.4. Karşılaştırma yapmayı öğrendik.

5.UYGULAMA: İBİBİK KUŞU (25 Nisan 2017)

İlk oyunda öğrenciler önce düşündüler ve sonra tuzaklardan kurtulmak için kendi fikirlerini uyguladılar. Çiçek toplarken ve aslandan kaçarken çok eğlendiler. Sadece yakalanan öğrenciler gruplara dağılırken karışmasın diye lider eşliğinde yakalanan öğrenciler gruplara dağıtıldı.

Duygu kartları oyununda ise öğrenciler iç içe halka oluşturdular ancak eşleşmede sıkıntılar yaşadılar. Eşleştikten sonra çeşitli duygularla birbirlerine “Teşekkür ederim” dediler.

Hikâye yazma etkinliğinde öğretmen anahtar kelimeleri öğrencilere dağıttı. Çocukların ibibik kuşunu tanımadığını düşünerek kelimeler görselleri ile birlikte verildi. Bu çalışmada sürenin biraz daha fazla olması daha iyi olurdu. Öğrenciler arasında hikâyeyi kimin yazacağı konusunda anlaşmazlıklar çıktı. Öğrenciler grup etkinlikleri yapıldıkça zamanla gruba dâhil olmayı ve grupta iş birlikli çalışmayı daha iyi öğreneceklerdir.

Öğrenciler her türlü zorluklara rağmen birbirinden güzel hikâyeler yazdılar. Öğrenciler İbibik Kuşu Masalı’nı okudular. Her gruptan bir öğrenci gelerek kendi karakterlerini canlandırdılar. Öğrenciler masalı canlandırmada başarılı oldular. Sahne kullanımı ve materyal kullanımında alıştıkları için daha iyiydiler.

Duygu durum kartlarında verilen olayların bazıları öğrencilerin hayatında olduğu için duyguları rahat ifade ettiler ancak birkaç durum kartını daha önce yaşamadıkları için duyguyu canlandırmakta zorlandılar. Liderin müdahalesi ile bu sorun çözülsün de etkinlik hazırlanırken hepsini çocukların yaşantılarından seçmek etkinliklerin daha etkili olmasını sağlayacaktır.

Öğrenciler hikâye haritalarında yer zaman olay ve karakterler olarak güzelce ifade ettiler. Ancak başta iki kâğıt dağıtılması kafalarını karıştırdı. Önce renkli kâğıt dağıtılıp bu kâğıda hikaye haritası çizimleri istenip sonra da bu haritadakileri kesip beyaz kâğıda yapıştırmaları istense karışıklık çözülebilirdi.

Masadaki duygu cümlelerini yarış içinde bulmak öğrenciler için çok eğlenceli oldu.

Ö. 12. Olay yer zaman ve karakterleri öğrendik.

Ö. 18. Kolay kolay vazgeçmemeliyiz ki engelleri aşalım.

Ö.22. Hikâye unsurlarını öğrendik.

Ö.19. Yüz ifadelerini öğrendik.

6. UYGULAMA: BAKKAL HASAN

Çocuklar halka olup “Eski Bakkal” oyunuyla bakkalın dediği nesneleri canlandırmaya çalıştılar. Ancak hareketlerinde birbirlerinden çok etkilendiler. İkinci grupta birlikte “Bakkalında Neler Var?” tekerlemesi ile bakkalda hangi eşyaların olabileceğini öğrendiler.

Öğrenciler dağıtılan metnin bölümlerinden yola çıkarak birbirinden güzel hikâyeler yazdılar. Diğer öğrenciler de metni tamamını tahmin etmeye çalıştılar. Öğrenciler karşılıklı ikişerli sıra oldular ve bakkala gelen öğrenciler bakkaldan ne istediklerini söylediler. Bakkalda o ürün varsa kol kola girdiler ve sevindiler bulamayanlar ise yerine oturdular. Sonra öğrencilere bu etkinliğin konusu soruldu. Öğrenciler güzel cevap verebildiler.

Öğrenciler ikişerli sıra olup bakkalda neler bulunması gerekir düşündüler diğer öğrencilerde bakkala niye gitmek ister diye düşündü. Fikirlerini söylediler ve bakkalda olanlar öne çıktı ve kol kola geçtiler. Bu etkinliğin ana fikri sorulduğunda Öğrenciler ana fikri bulma konusunda zorlansalar da liderin yönlendirmesi ile ana fikri bulabildiler.

Öğrencilere günlük hayatlarından sorulan sorulara çok rahat bir şekilde cevaplar verdiler. Birbirlerinin cevaplarından kısmen etkilendiler. Taklit yapmada genelde başarılıydı. Konu ve ana fikri bu etkinlikte daha iyi ifade ettiler.

Neler öğrendik?:

Ö.7. Konu nedir öğrendik

Ö.8. Ana fikri öğrendik.

Ö.27. Çok güzel şeyler öğrendik. Kesme yapıştırma yaptık. Konu ana fikir ve yardımcı fikir öğrendik.

Ö9. Bakkalda nasıl alışveriş yaptığımızı öğrendik.

Ö.21. Hikâyeleri karşılaştırmayı öğrendik

7.UYGULAMA: ASLAN İLE FARE

Öğrenciler aslan fare oyununu oynayarak ısındılar. Sonra “Ya fare büyürse.” etkinliğinde farenin kırıntıları yemesi farenin ayakların altından geçmesi eve misafir gelmesi fare geldiğinde korkmamız misafirlerin pasta börek yemesi ve misafirlerin muhabbet etmesi gerçek olay olarak ifade ettiler. Hayal ürünleri ise farenin aslan kadar olması, farenin kedi kadar olması, herkesin ayağının altından sıra sıra geçmesi olarak belirttiler. Öğrencilere gösterilen resim hakkında yorumlarda bulundular. Sonra iki gönüllü öğrenci resmi canlandırdı. Sıra ile gelen öğrenciler resmi tamamladılar. En son oluşan şekilden nasıl bir çıkarım yaptıklarına cevaplar alındı. Fare aslandan özür diliyor tanımadığımız kişileri

küçümsememeliyiz. Fare hak ediyor. Aslan fareye acımasız davranıyor şeklinde çıkarımlarda bulundular.

Neler öğrendik?:

Ö.6. Gerçek ve hayal nedir öğrendik

Ö.12. Ders çıkardık.

Ö.23. Çok eğlenceliydi. Artık gerçek olanla hayali ayırabilirim.

Ö.8. Farenin bir aslan gibi olamayacağını öğrendim.

8.UYGULAMA: VİCDANLI EV SAHİBİ

Öğrenciler artık drama kurallarına uymada daha başarılılar. Özetle kelimelerini kullanmada liderin yardımı ile başarılılar. Ne öğrendik konusunda doğru cevaplar verebildiler. Amaç bulmada soruların basamak basamak olması öğrencileri doğru sonuca götürdü. Bir nesne seçme oyununda da öğrenciler kendilerini bir nesne yerine koymada çok etkilendiler. Duygularını çok güzel ifade ettiler. Diğer öğrenciler de istediğini yapma konusunda çok eğlendiler.

Ancak serbest konuşma yamada çok etkili konuşmalar yapamadılar. Konuşmalar etkileyici olmayınca özetleyen öğrenciler de bu konuda iyi performans sergileyemediler.

Neler öğrendik? :

Ö.13. Kiralamayı öğrendik.

Ö.2. yazarın amacını belirledik.

Ö.9. Kurallar nasıl oluşur öğrendik.

Ö.25. Farenin bir aslan gibi olamayacağını öğrendim.

Ö.3. Özetleyen ifadeleri öğrendik.

Ö.21. Yazılan şeylerin bir amacı olduğunu öğrendim.

EK 6: Araştırmacı İzin Belgesi



T.C.
PURSAKLAR KAYMAKAMLIĞI
Saray İlkokulu Müdürlüğü

Sayı : 82491776-900-E.3313699
Konu :Tez Çalışması

13.03.2017

Sayın : Emine ÇKL ÖZKAN
Saray İlkokulu Sınıf ğretmeni

İlgi: 09/03/2017 tarihli dilekçeniz.

Okulumuza vermiş olduğunuz 09/03/2017 tarihli dilekçe incelenmiş olup sizin ve ilgili sınıf ğretmenlerinin sorumluluğunda tez çalışması yapmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini rica ederim.

Erkan ÖZBEK
Okul Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
13.03/2017

Adres: şehit Ali Aktaş Cad. No: 1 Pursaklar/ ANKARA
Elektronik Aç:
e-posta: pursaklarsarayilkokulu@meb.k12.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bayram ELDEN
Tel: 3123993003
Faks: 312 3993875

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 40fe-0a16-3c20-9af8-a8f6 kodu ile teyit edilebilir.

EK 7: Okuduğunu anlama Becerisi Kazanım Dağılım Tablosu

Okuduğunu Anlama Kazanımlar	27.03.2017	04.04.2017	11.04.2017	18.04.2017	25.04.2017	02.05.2017	09.05.2017	16.05.2017
	İrmaktaki Balıklar	Atatürk	Bizim Köy	Akıllı Evlat	İbrik Kuşunun Masalı	Bakkal Hasan	Aslan ile Fare	Vicdanlı ev Sahibi
1.Okuduklarından çıkarımlar yapar.	☒						☒	
2. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	☒							
3.Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	☒							
4. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.		☒						
5. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.		☒						
6. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.		☒						
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.			☒					
8. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.			☒					
9. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.			☒					
10. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.				☒				
11.Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.				☒				
12.Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.				☒				
13.Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.					☒			
14. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.					☒			
15. Okuduklarının konusunu belirler.						☒		
16. Okuduklarının ana fikrini belirler.						☒		
17. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.						☒		
18. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.							☒	
19. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.								☒
20. Yazarın amacını belirler.								☒

Ek 8 Gözlem Formları

Etkinlik Değerlendirme Ölçeği				Etkinlik Numarası: 1		
IRMAKTAKİ BALIKLAR						
	Az	Orta	Tam	Elde Edilebilecek puan	Elde Edilen Puan	Araştırmacı Notları
Etkin Katılım	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	5	Öğrenciler ilk çalışma olduğu için çekinmektedirler.
	*Etkinliklere katılıma isteksiz olurlar.	*Bazı etkinliklere katılmaya istekli olurlar.	*Bütün etkinliklerde katılım sağlamaya istekli olurlar.			
Sahne Kullanımı	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	5	İlk defa drama ile karşılaşan öğrenciler genelde tahtaya yapışık bir şekilde kendilerini güvende hissederler.
	*Sahne düzeni eksik ve zayıf.	*Sahne temaya uygun, fakat detaylı değil.	*Sahne doğru ve detaylı.			
Akışa Uygunluk	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	5	Öğrenciler ilk çalışma olduğu için heyecandan ne yapacaklarını hatırlayamamaktadır
	*Oyun akışına uyumsuz cümle kullanırlar.	*Bazen uygun cümleler kullanırlar.	*Oyun akışına uygun cümleler kullanırlar.			
Grup Uyumu	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	5	Öğrenciler grup içinde çalışmakta zorlanmaktadır.
	*Grup bağımsız hareket eder.	*Grup bazen uyumlu hareket eder.	*Grup uyumlu hareket eder.			
Ses Kullanımı	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	5	Çekinen öğrenciler seslerini daha kısık kullanmaktadırlar.
	*Zor duyulur.	*Kısmen duyulur.	*Rahat duyulur. Anlaşılır.			
Dinleme	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	5	Öğrenciler arkadaşları kısık sesle bir şeyler söylediği için ve drama kurallarını etkileyici kullanmadıkları için dinlemekte zorlanmaktadırlar.
	Birbirlerini dinlemezler.	Birbirlerini bazen dinlerler.	Birbirlerini etkin dinlerler.			
Kurallara Uyma	5 Puan	10 Puan		10	5	Öğrencilerin alışık olmadığı bir düzen olduğu için kurallara tam uyamadılar..
	Kurallara kısmen uyar.	Kurallara uyar.				
Toplam Puan				100	30	

Etkinlik Değerlendirme Ölçeği				Etkinlik Numarası: 2		
ATATÜRK						
	Az	Orta	Tam	Elde Edilebilecek puan	Elde Edilen Puan	Araştırmacı Notları
Etkin Katılım	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Öğrenciler bu çalışmada daha istekli olarak etkinliklere katıldılar.
	*Etkinliklere katılıma isteksiz olurlar.	*Bazı etkinliklere katılmaya istekli olurlar.	*Bütün etkinliklerde katılım sağlamaya istekli olurlar.			
Sahne Kullanımı	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	5	Öğrencilerin sahneyi kullanmakta bu çalışmada da eksiklikleri bulunmaktadır.
	*Sahne düzeni eksik ve zayıf.	*Sahne temaya uygun, fakat detaylı değil.	*Sahne doğru ve detaylı.			
Akışa Uygunluk	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Öğrenciler çalışma boyunca kullandıkları cümleler akışa bazen uygundu.
	*Oyun akışına uyumsuz cümle kullanırlar.	*Bazen uygun cümleler kullanırlar.	*Oyun akışına uygun cümleler kullanırlar.			
Grup Uyumu	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	5	Öğrenciler grup içinde çalışmakta daha uyumlu çalıştırlar.
	*Grup bağımsız hareket eder.	*Grup bazen uyumlu hareket eder.	*Grup uyumlu hareket eder.			
Ses Kullanımı	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Çekinen öğrenciler seslerini daha kısık kullanmaktadırlar.
	*Zor duyulur.	*Kısmen duyulur.	*Rahat duyulur. Anlaşılır.			
Dinleme	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	5	Öğrenciler arkadaşlarını dinlemekte zorlanmaktadırlar.
	Birbirlerini dinlemezler.	Birbirlerini bazen dinlerler.	Birbirlerini etkin dinlerler.			
Kurallara Uyma	5 Puan	10 Puan		10	5	Öğrencilerin alışık kurallara uymakta bir önceki çalışmaya göre iyi olsalar da genel olarak kurallara uyamadılar.
	Kurallara kısmen uyar.	Kurallara uyar.				
Toplam				100	45	

BİZİM KÖY

	Az	Orta	Tam	Elde Edilebilecek puan	Elde Edilen Puan	Araştırmacı Notları
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Etkin Katılım	*Etkinliklere katılıma isteksiz olurlar.	*Bazı etkinliklere katılmaya istekli olurlar.	*Bütün etkinliklerde katılım sağlamaya istekli olurlar.	15	10	Öğrenciler bu çalışmada bazı etkinliklere katılmak isterken bazılarına katılmak istemediler.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Sahne Kullanımı	*Sahne düzeni eksik ve zayıf.	*Sahne temaya uygun, fakat detaylı değil.	*Sahne doğru ve detaylı.	15	5	Öğrencilerin sahneyi kullanmakta daha başarılılardı.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Akışa Uygunluk	*Oyun akışına uyumsuz cümle kullanırlar.	*Bazen uygun cümleler kullanırlar.	*Oyun akışına uygun cümleler kullanırlar.	15	10	Öğrenciler çalışma boyunca genel olarak uygun cümleler kullandılar.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Grup Uyumu	*Grup bağımsız hareket eder.	*Grup bazen uyumlu hareket eder.	*Grup uyumlu hareket eder.	15	10	Öğrenciler gruplarıyla çalışmada kısmen uyumlulardı.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Ses Kullanımı	*Zor duyulur.	*Kısmen duyulur.	*Rahat duyulur. Anlaşılır.	15	10	Öğrenciler seslerini kullanmada diğer çalışmalara göre daha başarılılardı.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Dinleme	Birbirlerini dinlemezler.	Birbirlerini bazen dinlerler.	Birbirlerini etkin dinlerler.	15	10	Yapılan çalışmalar etkili oldukça diğer öğrencilerde birbirlerini daha iyi dinlediler.
	5 Puan	10 Puan				
Kurallara Uyma	Kurallara kısmen uyar.	Kurallara uyar.		10	5	Öğrencilerin alışık kurallara uymakta başarılılardı.
Toplam Puan				100	60	

AKILLI EVLAT

	Az	Orta	Tam	Elde Edilebilecek puan	Elde Edilen Puan	Araştırmacı Notları
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Etkin Katılım	*Etkinliklere katılıma isteksiz olurlar.	*Bazı etkinliklere katılmaya istekli olurlar.	*Bütün etkinliklerde katılım sağlamaya istekli olurlar.	15	10	Öğrenciler artık rahatladıkları için bütün etkinliklere katılmakta isteklidir.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Sahne Kullanımı	*Sahne düzeni eksik ve zayıf.	*Sahne temaya uygun, fakat detaylı değil.	*Sahne doğru ve detaylı.	15	10	Öğrencilerin sahneyi kısmen temaya uygun kullandılar.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Akışa Uygunluk	*Oyun akışına uyumsuz cümle kullanırlar.	*Bazen uygun cümleler kullanırlar.	*Oyun akışına uygun cümleler kullanırlar.	15	10	Öğrenciler çalışmada genel olarak uygun cümleler kullandılar.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Grup Uyumu	*Grup bağımsız hareket eder.	*Grup bazen uyumlu hareket eder.	*Grup uyumlu hareket eder.	15	10	Öğrenciler gruplarıyla çalışmada kısmen uyumlulardı.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Ses Kullanımı	*Zor duyulur.	*Kısmen duyulur.	*Rahat duyulur. Anlaşılır.	15	10	Öğrencilerin sesleri kısmen duyuluyordu.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Dinleme	Birbirlerini dinlemezler.	Birbirlerini bazen dinlerler.	Birbirlerini etkin dinlerler.	15	10	Yapılan çalışmalar etkili oldukça diğer öğrencilerde birbirlerini daha iyi dinlediler.
	5 Puan	10 Puan				
Kurallara Uyma	Kurallara kısmen uyar.	Kurallara uyar.		10	10	Öğrencilerin kurallara uymakta başarılıydı.
Toplam Puan				100	70	

Etkinlik Değerlendirme Ölçeği				Etkinlik Numarası: 5		
İBİBİK KUŞU						
	Az	Orta	Tam	Elde Edilebilecek puan	Elde Edilen Puan	Araştırmacı Notları
Etkin Katılım	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	15	Öğrenciler artık rahatladıkları için bütün etkinliklere katılmakta isteklidir.
	*Etkinliklere katılıma isteksiz olurlar.	*Bazı etkinliklere katılmaya istekli olurlar.	*Bütün etkinliklerde katılım sağlamaya istekli olurlar.			
Sahne Kullanımı	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Öğrencilerin sahneyi kısmen temaya uygun kullandılar.
	*Sahne düzeni eksik ve zayıf.	*Sahne temaya uygun, fakat detaylı değil.	*Sahne doğru ve detaylı.			
Akışa Uygunluk	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Öğrenciler çalışmada artık oyunun akışına uygun cümleler kurmaya başladılar.
	*Oyun akışına uyumsuz cümle kullanırlar.	*Bazen uygun cümleler kullanırlar.	*Oyun akışına uygun cümleler kullanırlar.			
Grup Uyumu	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Hikaye yazmada grup olarak hareket etmede kısmen uyumlulardı.
	*Grup bağımsız hareket eder.	*Grup bazen uyumlu hareket eder.	*Grup uyumlu hareket eder.			
Ses Kullanımı	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Öğrencilerin sesleri kısmen duyuluyordu.
	*Zor duyulur.	*Kısmen duyulur.	*Rahat duyulur. Anlaşılır.			
Dinleme	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Yapılan çalışmalar etkili oldukça diğer öğrencilerde birbirlerini daha iyi dinlediler.
	Birbirlerini dinlemezler.	Birbirlerini bazen dinlerler.	Birbirlerini etkin dinlerler.			
Kurallara Uyma	5 Puan	10 Puan		10	10	Öğrencilerin kurallara uymakta başarılılardı.
	Kurallara kısmen uyar.	Kurallara uyar.				
Toplam Puan				100	75	

BAKKAL HASAN

	Az	Orta	Tam	Elde Edilebilecek puan	Elde Edilen Puan	Araştırmacı Notları
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Etkin Katılım	*Etkinliklere katılıma isteksiz olurlar.	*Bazı etkinliklere katılmaya istekli olurlar.	*Bütün etkinliklerde katılım sağlamaya istekli olurlar.	15	15	Öğrenciler artık rahatladıkları için bütün etkinliklere katılmakta isteklidir.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Sahne Kullanımı	*Sahne düzeni eksik ve zayıf.	*Sahne temaya uygun, fakat detaylı değil.	*Sahne doğru ve detaylı.	15	10	Öğrencilerin sahneyi kısmen temaya uygun kullandılar.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Akışa Uygunluk	*Oyun akışına uyumsuz cümle kullanırlar.	*Bazen uygun cümleler kullanırlar.	*Oyun akışına uygun cümleler kullanırlar.	15	10	Öğrenciler çalışmada artık oyunun akışına uygun cümleler kurmaya başladılar.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Grup Uyumu	*Grup bağımsız hareket eder.	*Grup bazen uyumlu hareket eder.	*Grup uyumlu hareket eder.	15	10	Öğrenciler gruplarıyla uyumlu çalışmayı öğrendiler.
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Ses Kullanımı	*Zor duyulur.	*Kısmen duyulur.	*Rahat duyulur. Anlaşılır.	15	10	Öğrencilerin seslerini kullanmayı öğrendiler
	5 Puan	10 Puan	15 Puan			
Dinleme	Birbirlerini dinlemezler.	Birbirlerini bazen dinlerler.	Birbirlerini etkin dinlerler.	15	10	Yapılan çalışmalar etkili oldukça diğer öğrencilerde birbirlerini daha iyi dinlediler.
	5 Puan	10 Puan				
Kurallara Uyma	Kurallara kısmen uyar.	Kurallara uyar.		10	10	Öğrencilerin kurallara uymakta başarılıydı.
Toplam Puan				100	75	

Etkinlik Değerlendirme Ölçeği				Etkinlik Numarası: 7		
ASLAN İLE FARE						
	Az	Orta	Tam	Elde Edilebilecek puan	Elde Edilen Puan	Araştırmacı Notları
Etkin Katılım	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	15	Öğrenciler artık rahatladıkları için bütün etkinliklere katılmakta isteklidir.
	*Etkinliklere katılıma isteksiz olurlar.	*Bazı etkinliklere katılmaya istekli olurlar.	*Bütün etkinliklerde katılım sağlamaya istekli olurlar.			
Sahne Kullanımı	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Öğrencilerin sahneyi kısmen temaya uygun kullandılar.
	*Sahne düzeni eksik ve zayıf.	*Sahne temaya uygun, fakat detaylı değil.	*Sahne doğru ve detaylı.			
Akışa Uygunluk	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Öğrenciler çalışmada artık oyunun akışına uygun cümleler kurmaya başladılar.
	*Oyun akışına uyumsuz cümle kullanırlar.	*Bazen uygun cümleler kullanırlar.	*Oyun akışına uygun cümleler kullanırlar.			
Grup Uyumu	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Öğrenciler gruplarıyla uyumlu çalışmayı öğrendiler.
	*Grup bağımsız hareket eder.	*Grup bazen uyumlu hareket eder.	*Grup uyumlu hareket eder.			
Ses Kullanımı	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	15	Öğrencilerin seslerini kullanmayı öğrendiler
	*Zor duyulur.	*Kısmen duyulur.	*Rahat duyulur. Anlaşılır.			
Dinleme	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	15	Öğrenciler birbirlerini etkili dinlemeyi öğrendiler.
	Birbirlerini dinlemezler.	Birbirlerini bazen dinlerler.	Birbirlerini etkin dinlerler.			
Kurallara Uyma	5 Puan	10 Puan		10	10	Öğrencilerin kurallara uymakta başarılılardı.
	Kurallara kısmen uyar.	Kurallara uyar.				
Toplam Puan				100	85	

Etkinlik Değerlendirme Ölçeği			Etkinlik Numarası: 8			
VİCDANLI EV SAHİBİ						
	Az	Orta	Tam	Elde Edilebilecek puan	Elde Edilen Puan	Araştırmacı Notları
Etkin Katılım	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	15	Öğrenciler artık etkinliklere katılmakta isteklidir.
	*Etkinliklere katılıma isteksiz olurlar.	*Bazı etkinliklere katılmaya istekli olurlar.	*Bütün etkinliklerde katılım sağlamaya istekli olurlar.			
Sahne Kullanımı	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Öğrencilerin sahneyi doğru ve detaylı kullanmayı öğrendiler.
	*Sahne düzeni eksik ve zayıf.	*Sahne temaya uygun, fakat detaylı değil.	*Sahne doğru ve detaylı.			
Akışa Uygunluk	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	15	Öğrenciler çalışmada artık oyunun akışına uygun cümleler kurdular.
	*Oyun akışına uyumsuz cümle kullanırlar.	*Bazen uygun cümleler kullanırlar.	*Oyun akışına uygun cümleler kullanırlar.			
Grup Uyumu	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	10	Öğrenciler gruplarıyla uyumlu çalışmayı öğrendiler.
	*Grup bağımsız hareket eder.	*Grup bazen uyumlu hareket eder.	*Grup uyumlu hareket eder.			
Ses Kullanımı	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	15	Öğrencilerin seslerini kullanmayı öğrendiler
	*Zor duyulur.	*Kısmen duyulur.	*Rahat duyulur. Anlaşılır.			
Dinleme	5 Puan	10 Puan	15 Puan	15	15	Öğrenciler birbirlerini etkili dinlediler.
	Birbirlerini dinlemezler.	Birbirlerini bazen dinlerler.	Birbirlerini etkin dinlerler.			
Kurallara Uyma	5 Puan	10 Puan		10	10	Öğrencilerin kurallara uymakta başarılılardı.
	Kurallara kısmen uyar.	Kurallara uyar.				
Toplam Puan				100	90	



GAZİ GELECEKTİR...