

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YARATICI DRAMANIN ANLAYARAK ANLATMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyda ÖZCAN

Ankara

2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YARATICI DRAMANIN ANLAYARAK ANLATMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyda ÖZCAN

Danışman: Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Ankara

2013

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisi olan Şeyda ÖZCAN'ın "Yaratıcı Dramanın Anlayarak Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi" başlıklı tezi 09.07.2013 tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

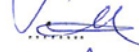
Adı-Soyadı

Danışman: Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Serdar ODACI

İmza


ÖN SÖZ

Türkçe eğitim ve öğretiminin daha etkili ve verimli bir düzeyde yapılabilmesi için akademik anlamda yapılan çalışmaların önemli bir kısmı alana çok önemli katkılar sunmakta ve yeni araştırmalara da zemin hazırlamaktadır. Ancak kimi araştırmaların da bilinenin ve var olanın tekrarından öteye geçmediği de belirtilmelidir.

Yaratıcı drama, son yıllarda üzerinde en çok durulan, sadece Türkçe eğitiminde değil, birçok alanda önemi ve gerekliliğine dikkat çekilen bir eğitim uygulamasıdır. Çoğu zaman tiyatro ile karıştırılan veya yalnız çocuklar için uygulanması gerektiği anlayışının hâkim olduğu yaratıcı drama etkinliklerinin sonuçları açısından değerlendirildiğinde, hayatın her aşamasında ve bütün bireyler için gerekli ve uygulanabilir bir kişisel gelişim yöntemi olduğu anlaşılmıştır.

Türkçe eğitimi alanında yaratıcı drama uygulamalarının önemini belirten çalışmalar arasında, anlayarak anlatmanın önemine dikkat çeken veya anlamının yanında anlatma becerisinde yaratıcı dramanın önemini belirleyen çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın en önemli gerekçesi, bir durum tespitin yanında, tespiti yönelik ne gibi uygulamaların yapılabileceğinin ortaya konmasıdır.

Türkçe öğretimi, dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazmayı geliştirmenin yanı sıra, asırlardır işlenen dilimizi gelecek nesillere aktarma, kültürün devamlılığını sağlama ve Türkçeyi sevdirmeye amaçlarını içermektedir. Bu amaçlar doğrultusunda Türkçe öğretimi ayrı bir önem kazanmaktadır. Dil öğrenmek bazı temel becerilerinin edinilmesini gerektirdiğinden, Türkçe öğretimi sürecinde kullanılacak olan yöntemlerin bu amaca hizmet etmesi beklenmektedir.

Günümüzde çağdaş dünyaya ayak uydurabilmek ve gelişmeleri eğitim ortamına yerleştirebilmek amacıyla, tüm dünyada eğitim-öğretim süreçlerini verimli olarak tamamlamayı sağlayacak öğretim yöntemleri kullanılmaya başlamıştır. Ülkemizde de 2005 yılından itibaren öğrenciyi öğretim sürecinin merkezine alan yapısalci yaklaşıma dayalı yeni bir öğretim programı kullanılmaya

başlanmıştır. Bu program, öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerini temel alan yaratıcı drama yöntemine de yer vermektedir. Bu çalışma, Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmamız beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmamıza temel teşkil eden problemin genel hatlarını ortaya koyulmuş, bu çalışmanın sınırlılıkları ve genel çerçevesi belirlenmiştir. İkinci bölümde, bu çalışmanın kavramsal çerçevesi içerisinde yer alan temel unsurlar ve bunların birbirleriyle olan ilişkileri değerlendirilmiştir. Özellikle araştırmanın temel problemini oluşturan ana unsurların önem ve gerekliliklerine dikkat çekilerek, üçüncü bölümde bu bağlamda araştırmanın temel verileri ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Dördüncü bölümde ise elde edilen bulgular yorumlanmış, beşinci bölümde bu verilerin sonuçlarına ve sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir. Her araştırmanın belli eksiklikleri olacaktır. Bunların gösterilen iyi niyetli eleştirilerle düzeltileceğine inanmaktayız.

Araştırmanın yürütülmesinde bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a, araştırmanın uygulama aşamalarında bana yardımcı olan Atatürk Ortaokulu öğretmenleri ve öğrencilerine, beni her zaman destekleyen sevgili annem Ayşe ÖZCAN, sevgili babam Celal ÖZCAN ve sevgili ablam Özlem GÖKGÖZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Şeyda ÖZCAN

ÖZET

YARATICI DRAMANIN ANLAYARAK ANLATMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

ÖZCAN, Şeyda

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Temmuz-2013, 143 sayfa

Anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak üzere yapılan bu çalışmada deneysel desen kullanılmış ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırma Sinop ili Türkeli ilçesi Atatürk Ortaokulunda öğrenim görmekte olan iki ayrı 6. sınıf şubesinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplu ön test-son test deneysel deseninin kullanıldığı araştırmada, yansız olarak seçilen sınıflardan birinde anlama ve anlatma becerilerini temel alan yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır.

Anlayarak anlatmada yaratıcı dramanın etkileri kavramsal olarak ele alındığında, anlama süreçlerini etkileyen faktörlerin başında, algı ve algıya bağlı süreçlerin önemli bir rol oynadığı ortaya konulmuş, çeşitli kuramların yanında, dil becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkileri üzerine elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmanın dayandığı bilimsel veriler ve bu veriler ışığında yapılan deneysel araştırma sonuçları da yaratıcı dramanın etkin kullanımı ile anlayarak anlatma becerilerini geliştirmede diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Araştırma ile ilgili deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasının sonuçları araştırmanın teorisini kanıtlar nitelikte olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yaratıcı Drama, Temel Dil Becerileri.

ABSTRACT

EFFECT OF THE CREATIVE DRAMA ON THE DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL NARRATIVE SKILLS

ÖZCAN, Şeyda

Master Degree, Turkish Education

Tutor: Associate Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

July-2013, 143 pages

An experimental pattern was employed in this study performed in order to research the effect of creative drama method on the development of conceptual narrative skills and the findings obtained were assessed.

The study has been performed in two separate 6th class branches which are studying in Atatürk Intermediary School, Türkeli district of Sinop town. In the study in which the experimental pattern preliminary test – final test with controlled group have been employed, in one of the classed selected objectively, creative drama activities having at base the comprehension and narration skills have been applied.

When the effects of the creative drama are dealt with conceptually in terms of conceptual narration, it has been asserted that the perception and the perception associated processes play a significant role at the top of factors affecting the comprehension processes and the data obtained over the effects of creative drama on the development of language skill as well as miscellaneous models have been assessed. The scientific data on which the research is based and the results of the experimental research made in the light of these data, showed as well, that the efficient usage of the creative drama is more efficient than other methods in development of the conceptual narrative skills. The results of comparison of the test and control groups related to the study have proved the theory of the research.

Key Words: Turkish Education, Creative Drama, Basic Language Skills

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI

ÖN SÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
1. BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Tanımlar	9
2. BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Anlama Süreçleri	11
2.1.1. Duyum ve Algı	11
2.1.1.1. Algısal Öğrenme Stilleri	21
2.2. Anlama	33
2.3. Türkçe Eğitimi Açısından Anlama	41
2.3.1. Okuma	41
2.3.2. Dinleme.	47
2.3.3. Gözlem	52
2.4. Anlatma Süreçleri	53
2.4.1. Konuşma	54
2.4.2. Yazma	57
2.4.3. Beden Dili	58

2.5. Temel Kavramlar ve Yaratıcı Drama	60
2.5.1. Yaratıcılık	60
2.5.2. Oyun	62
2.5.3. Dramatizasyon	65
2.5.4. Doğaçlama	67
2.5.5. Rol Oynama	69
2.6. Drama ve Yaratıcı Drama	71
2.6.1. Yaratıcı Dramanın �zellikleri	74
2.7. Yaratıcı Drama Sürecinin Unsurları	78
2.7.1. Drama Lideri	78
2.7.2. Grup	80
2.7.3. Mekân	81
2.8. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Aşamaları	82
2.8.1. Isınma Aşaması	82
2.8.2. Oyun ve Doğaçlama Aşaması	84
2.8.3. Oluşum ve Değerlendirme Aşaması	84
2.9. Türkçe ��retimi ve Yaratıcı Drama	85
3. BÖLÜM YÖNTEM	94
3.1. Araştırmanın Modeli	94
3.2. Evren ve �rneklem	94
3.3. Verilerin Toplanması	95
3.4. Verilerin Analizi	96
4. BÖLÜM BULGULAR VE YORUM	97
5. SONUÇ VE �NER�LER	108

5.1. Sonuç	108
5.2. Öneriler	110
 KAYNAKÇA	 112
EKLER	119
Ek-1. Veri Toplamak Amacıyla Öğrencilere Uygulanan Testler	120
Ek-2. Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı	128
Ek-3. Yazılı Anlatım Becerisi Puanlama Anahtarı	129
Ek-4. Yaratıcı Drama Uygulama Örnekleri	130
Ek-5. İzin Yazısı	143

TABLÖLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo-1. Öğrenme Biçemlerinin Sınıflandırılması	27
Tablo-2. Uygulamaya Katılan Öğrenciler	94
Tablo-3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Anlama Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	97
Tablo-4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Anlama Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	98
Tablo-5. Kontrol Grubu Anlama Testi Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	99
Tablo-6. Deney Grubu Anlama Testi Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	99
Tablo-7. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Konuşma Becerilerinin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	101
Tablo-8. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Konuşma Becerilerinin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	101
Tablo-9. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Konuşma Becerilerinin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	102
Tablo-10. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Konuşma Becerilerinin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	103
Tablo-11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yazma Becerileri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	104
Tablo-12. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yazma Becerileri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	105
Tablo-13. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Yazılı Anlatım Becerisi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	105
Tablo-14. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Yazılı Anlatım Becerisi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	106
Şekil-1. Nöron Yapısı	36
Şekil-2. Beynin Bölümleri	37
Şekil-3. Beynin Dört Çeyrek Modeli	39

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Dünyada eğitim ve öğretimle ilgili son yıllarda çok önemli gelişmeler yaşanmakta, bu gelişmeler ülkemizde de etkilerini göstermektedir. Eğitim alanındaki gelişmelere ayak uydurabilmek gayesiyle okullarda planlı olarak gerçekleştirilen Türkçe öğretimi, dersin amaç ve kazanımlarının açıkça belirtildiği, gelişmeler ışığında güncellenen ortak bir programa bağlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan bu program, ders yürütücüsü olan öğretmenleri öğrenme-öğretme sürecinde kılavuz kitap vasıtasıyla yönlendirmektedir. Öğretmenlerin öğretim ortamında yapacaklarını sıralayan bu kılavuzlar derse hazırlık, anlama-anlatma çalışmaları ve temel dil becerilerinin öğretimi amacıyla ders sürecinde kullanılabilecek öğretim yöntemlerini içermektedir.

2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı'nda benimsenen temel eğitim felsefesi olan yapısalcılık, eğitim sistemimizde ve eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan yöntem ve tekniklerde geleneksel anlayışın terk edilmesini savunmaktadır. Bu programda etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla uygulamaya konulması tavsiye edilen yöntemlerin, dersin hedeflerine ulaşabilecek yapıda olması beklenmektedir. Öğretim programının beklentilerini gerçekleştirebilmek ve öğretim sürecinde etkili olabilecek yöntemleri tespit etmek amacıyla birçok araştırma yapılmakta, bu araştırmalar sonucunda geleneksel yöntemden uzaklaşan öğrenme-öğretme süreçlerinin başarıyı getirdiği görülmekte ve bu durum öğretim yöntemlerinin önemini arttırmaktadır.

Hedeflere ulaşmak için araç olarak seçilen öğretim yöntemlerinin, öncelikle hedefe ulaşılabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Türkçe dersinin hedefleri olan anlama ve anlamaya bağlı anlatma becerilerinin geliştirilmesi, uygulamaya dayalı öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle, Türkçe dersi, öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı oranda hedeflerini gerçekleştirebilecektir.

Türkçe dersinde anlama ve anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin yararlı olup olmayacağının tespit edilmesi, bu yöntemin

kullanım süreçleri ve gereklilikleri açısından son derece önemlidir. Bu açıdan problem durumunun tespit edilmesi çalışmamızın amacını desteklerken, çalışmamızın önemini açıklamaya da katkı sağlayacaktır.

1. 1. Problem Durumu

Birey, yaşamaya başladığı andan itibaren, çevresinde kendisinden önce oluşturulmuş düzeni anlama ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyaç çerçevesinde anne karnında edinmeye başladığı dinleme becerisi ve doğumdan sonra kazandığı görme becerisi bireyin önemli bir anlama aracıdır. Görme ile edinilen gözlem, bireyin çevresini gözlemleyerek anlamlandırmasını sağlamaktadır. Bu anlamlandırma süreci ile birey, çevresindeki kişileri nesnelerden, durumları olaylardan ayırmaya hazır hâle gelmektedir. Dinleme sayesinde de gözlemlendiği olay, durum, kişi ve nesneleri nasıl isimlendirildiğini fark etmektedir.

Okul öncesi dönemde bireyin bilgi edinme araçları olan gözlem ve dinlemeye okul dönemiyle birlikte okuma becerisi de eklenmekte, böylece bireyin anlamasını sağlayacak araçlar da artmaktadır. Okul döneminde, dinleme ve gözlem süreci de daha sistemli bir hâle gelmektedir. Bu aşamada gözlem ve dinleme artık sadece çevreyi anlama ve tanımayı değil, okulda kazanılması gereken bilgilerin de anlaşılmasını sağlama amacı taşımaktadır.

Anlama ihtiyacının yanında kendini ifade etme gerekliliğini dünyaya geldiği ilk günden beri hissedenden birey, okul öncesi dönemde edindiği bilgi aktarma aracı olan konuşmaya, okul döneminde yazmayı da ekleyerek anlatma araçlarını çeşitlendirmektedir. Okul dönemiyle birlikte birey, konuşma becerisini sadece isteklerini bildirmek ya da çevresindekilere herhangi bir şeyi anlatmak amacıyla kullanmamaktadır. Bu dönemde dinleme vasıtasıyla edinilen konuşma becerisi, bir olay ya da durumu anladığını karşı tarafa aktarma, anladıklarını farklı şekilde ifade edebilme, çevresindekilere kendisini dinletebilme ve bazı derslerin amaçlarını gerçekleştirmede bir araç olmaya başlamaktadır. Bu aracı daha etkili bir şekilde kullanmak isteyen birey, gözlem yoluyla zihnine kaydettiği bazı jest ve mimiklerle konuşmasını zenginleştirebilmektedir.

Bireyin çevresiyle uyumlu hâle gelmesinin ilk basamağı olan dinleme ve görme becerisi ve bu becerilere bağlı olarak gelişen okuma ve yazma becerilerinin

doğru ve eksiksiz olarak gerçekleştirilmesi, duyu organlarımız vasıtasıyla bilgi edinmemizin ön şartı olan duyum ve algı süreçlerinin dikkate alınarak yaşanmasıyla geliştirilir.

Öğrenme süreçlerinde etkili olan unsurlar birbirinden ayrı gibi görünseler de hepsi doğrudan bir diğerini etkilemekte ve biri olmadan diğeri eksik olmaktadır. Özellikle Türkçe öğretiminde, çok yönlü anlama ve buna bağlı olarak anlatma becerilerinin geliştirilmesinde ileri sürülen yöntem ve teknikler, bu becerilerin geliştirilmesini tam olarak gerçekleştirememektedir. Neyi, niçin ve nasıl anlatacağını bilemeyen ve bu konuda sorunlar yaşayan bireyin, temel problemi “algı” kavramına yeterince önem verilmemesi sonucunda yaşanmaktadır.

Dil öğretimi aşamalarında, dilin kullanımında ve aktarımında ortaya çıkan problemlerin birçoğunda algı yetersizliklerinin rol oynadığı düşünülmektedir. Hem kendisine söylenen bir mesajı anlamak hem de bunu karşı tarafa iletmek isteyen bireyin ortak alanı algıdır. Bu yüzden, algının anlama üzerinde ne denli etkili olduğu, bunun göz ardı edilmesi durumunda ortaya hangi problemlerin çıkabileceği, ciddi ve bilimsel çalışmalarla somutlaştırılmalıdır.

Duyum ve algı süreçleri, Türkçe öğretiminin temelinde yer alan anlama ve anlatma becerilerinin gerçekleştirilebilmesi için, doğru ve eksiksiz olarak yaşanmalıdır. Bu süreçleri doğru ve sağlıklı bir şekilde yaşayamayan bireylerin anlama ya da anlatma becerilerinde eksiklikler görülmektedir. Fizyolojik olarak bu süreçleri hatasız yaşadığı hâlde anlama ya da anlatma becerilerinde eksiklik görülen bireylerde ise temel problemin algı kavramının önceliğine gereken önemin verilmemesi olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, her konuda bireysel farklılıklar olduğu gibi, bireylerin bilgiyi alma, işleme ve aktarma aşamalarını gerçekleştirmek için belli duyumlara eğilim gösterdikleri yapılan araştırmalarla ortaya konulmuş ve bu araştırmalar sonucunda “Algısal Öğrenme Stilleri” adı altında bir öğrenme kuramı ortaya çıkmıştır. Bu kuram bireylerin tercihlerine göre işiterek, görerek, uygulayarak ya da hareket ederek öğrendiklerini ve bu nedenle öğretim süreçleri algısal tercihleri farklı olan tüm öğrencilere hitap ettiği zaman başarı elde edilebileceğini savunmaktadır.

Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayan yaratıcı dramının öğretim hayatında kullanılmasının gerekli olup olmadığı yıllarca tartışılmıştır. Ancak

öğretimde yaparak-yaşayarak öğrenmenin öneminin anlaşılmasıyla birlikte yaratıcı dramının öğretim yöntemi olarak etkisini göstermek üzere birçok çalışma yapılmıştır.

Tülay Üstündağ (1988), “Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği” isimli yüksek lisans çalışmasında ilkokulda dramatizasyon yönteminin kullanılmasının anlatma yöntemine göre daha etkili olduğunu savunmuştur. Hayat bilgisi dersinde yer alan ünitelerden bir tanesi deney grubuna dramatizasyon yöntemiyle, kontrol grubuna ise anlatma yöntemiyle öğretilmiştir. Ön ve son test sonuçlarına bakıldığında dramatizasyon ağırlıklı yöntemin daha etkili olduğu görülmüştür.

Blaine H. Moore ve Helen Caldwell (1993), araştırmalarında drama içeren etkinliklerle çizim içeren etkinliklerin öykü yazımı üzerindeki etkilerini incelemiştir. 63 kişiden oluşan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri drama grubu, çizim grubu ve kontrol grubu olarak üç gruba ayrıldıktan sonra on beş hafta boyunca araştırmacılar tarafından geliştirilen ders planlarına uygun olarak eğitim görmüşlerdir. Araştırma sonucunda drama ve çizim gruplarının kontrol grubundan daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Janet Hickman (1981) da anaokulundan 5. sınıfa kadar, yaşları 5 ile 11 arasında değişen, üç sınıf ile yaptığı çalışmada yaşantısal çevre oluşturma öykü yazımını geliştirdiğini, öykü hatırlatmayı kolaylaştırdığını ve edebiyata bakış açısını değiştirdiğini göstermiştir. Dört ay gerçekleştirilen çalışma; öğrencilerin tutumlarını görme, öğrencilerin kitaplarla ilişki kurması, beraber okuma ve bulguları paylaşma, hikâye anlatma, hareket ve drama (dramatik oyun, öğrenci tarafından başlatılan drama etkinlikleri, öğretmen tarafından başlatılan drama etkinlikleri), oyun ve gösteri, yazma (tekrar başlama ve özetleme) aşamalarını içermektedir.

Karateke (2006), çalışmasında 6. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisini ortaya koymuştur. Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra deney grubuyla yazılı anlatımın geliştirilmesini destekleyecek yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmış ve çalışma sonunda deney grubunun kontrol grubuna göre yazılı anlatımının nicelik ve nitelik açısından geliştiği görülmüştür. Aykaç’ın (2011), 4. sınıflarda, deney grubunda, uyguladığı çocuk edebiyatı metinleriyle kurguladığı yaratıcı drama

etkinliklerinin sonucunda, deney grubunun konuşma becerilerinde ve yazılı anlatımlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anlama ve anlatma üzerine yaratıcı dramanın etkisini inceleyen çalışmalar genellikle aynı doğrultuda gerçekleştirilirken, Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalarda “algı” kavramı çoğunlukla fizyolojik bir süreç olarak ele alınmıştır. Harmankaya Maraşlı (2010) çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeylerini belirleyip çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Ayrıca öğrencilerin yazım hataları incelenmiş ve görsel algı düzeylerine göre yazım hataları yorumlanmıştır. Kayhan (2010) çalışmasında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Arıkök (2001), beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisini; Koç (2002) ise görsel algı becerisinin gelişimine yönelik program modeli hazırlanması ve bu programın anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine etkisini incelemiştir.

“Öğrenme sürecinde bütün algı unsurlarının harekete geçirilmesi ve aktif kılınması sağlanmadığı takdirde sonuç, istenen düzeyde gerçekleşemez. Her bir algı eksikliği, diğerleri üzerinde de olumsuzluğa neden olacağından öğrenme aşamalarında bu durum dikkate alınmalıdır.”(Aytaş, 2013:102). Çalışmamızda yer vereceğimiz algı kavramı, sadece duyuşal açıdan değil, yaşantı olarak da ele alınmaktadır. Bireylerin öğrenme tercihlerinin yanı sıra, yaşantılarında algılayıp zihinlerine kaydettikleri deneyimler de öğrenmelerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle öğretim sürecinde bireylerin deneyimler geçirmeleri onların algısal süreçlerini sağlıklı kılacak ve konuyu idrak etmelerini sağlayacaktır. “Algıda uyarıcıların etkisi kadar, bu uyarıcılara verilen tepkide, kişinin eğitim düzeyi, beklentileri ve geçmişte yaşadığı deneyimler de rol oynamaktadır. Algıya bağlı öğrenme etkinliklerinde bu etkilerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.”(Aytaş, 2013:102). Yaratıcı drama da öğrenme süreçlerinde yaşantıya dayalı deneyim kazandırmayı sağlayacağından duyum ve algı sürecinden başlayarak anlama ve anlatma aşamalarının dersin hedeflerine uygun şekilde tamamlanmasını sağlayacaktır. Bu çalışmanın temel problemi, Türkçe dersinde öğrenme-öğretme süreçlerinde yaratıcı dramanın kullanılmasının algı ile başlayan

anlama ve anlamaya bağlı anlatma becerilerinin geliştirilmesinde rolünü ve önemini ortaya koymak şeklinde olacaktır.

1. 2. Araştırmanın Amacı

İnsanın anlaması, algılama ile başlar. Beş duyu organımız ile algıladıklarımız, beynimizin süzgecinden geçirilerek anlamanın ilk aşamasını oluşturur.

Son yıllarda eğitim ve öğretim alanlarında yapılan çalışmalarda da algılamanın anlamanın ilk ve en önemli aşaması olduğu anlaşılmış ve öğrenmede algıyı temele alan algısal öğrenme stili oluşturulmuştur. Bu çalışmalara göre öğrenme malzemesini özümsemesi beklenen hedef kitle, tek bir algısı ile öğrenme ortamına katılmamaktadır. Hedef kitlenin bir kısmı dokunsal, bir kısmı işitsel, bir kısmı görsel, bir kısmı ise kinestetik algılarıyla öğrenmeye başlamaktadır.

Bu öğrenme stilinden yola çıkarak, yaratıcı dramının öğrenme ortamında öğretim yöntemi olarak kullanılmasının tüm hedef kitleyi öğrenmeye karşı güdüleyeceği ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu yöntem ile hedef kitlenin tüm algılarına hitap edilmekte ve algısal öğrenme stillerinden hangisine sahip olursa olsun hedef kitlenin öğrenmeye aktif olarak katılmasını sağlamaktadır.

Algılama ile başlayan anlama, anlatmanın da temel basamağını oluşturur. Türkçe derslerinde anlama ve anlamaya bağlı anlatma becerilerini geliştirmek, dersin en önemli hedeflerindendir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe derslerinde anlama ve anlatmanın tam olarak gerçekleştirilmesinde, yaratıcı drama yönteminin rolünü ve önemini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmamızın alt amaçları da şu sorulara cevap arayacaktır:

Tüm algılara hitap eden yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin anlama düzeyine etkisi var mıdır?

Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde etkisi var mıdır?

Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerinde etkisi var mıdır?

1. 3. Araştırmanın Önemi

2005 yılında uygulamaya konan Türkçe Öğretim Programı, ülkemizde eğitim-öğretim kurumlarında yer alan alışlagelmiş düzeni yıkararak yeni ve daha evrensel bir eğitim hayatı oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu program, dayandığı temel felsefe başta olmak üzere, daha önceki eğitim programlarımızdan bütünüyle ayrılmaktadır. Ülkemizde yıllarca, davranışçı felsefeye dayanan eğitim programları uygulanmış ve bu programlar öğrencinin öğrenmesini sadece gözlenebilir düzeyde olabileceğini kabul etmişlerdir. Bu kabul doğrultusunda; öğretmen, öğrenme ortamında bilgiyi aktaran ve öğrenci, öğretmenin sunduğu bilgiyi sorgusuz öğrenen birey konumundaydı. Tek taraflı şekilde oluşturulan bu öğrenme ortamının hedeflerine ulaşp ulaşmadığını kontrol etmek ise sadece ölçme-değerlendirme aşaması ile sınırlandırılmakta ve öğrencinin pasif olduğu öğrenme ortamı değerlendirme sürecine dâhil edilmemekteydi. 2005 yılında ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan yeni öğretim programı ise, çağdaş eğitim çalışmaları ışığında ortaya konulan yapısalcı yaklaşımı temel felsefe olarak kabul etmektedir. Bu felsefe, öğrenmenin sadece tek bir değerlendirme boyutu ile sınırlandırılmayacak kadar karmaşık bir süreç olduğunu kabul etmektedir. Bu kabul ile yapısalcı yaklaşım, öğrenmenin sadece değerlendirme boyutu ile değil bir bütün olarak algılanması gerektiğini ve öğrenme ortamının da bu sürece dâhil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğrenmenin, hedeflerden başlayarak ölçme-değerlendirme boyutuna kadar incelenmesi gerektiğini savunan yapısalcı yaklaşım, öğretmen ve öğrencinin sahip olduğu geleneksel rolleri de değiştirmeye başlamıştır. Yapısalcı yaklaşıma göre öğrenci, öğrenme ortamına aktif olarak katılan bir birey olmalı, öğrenme ortamı farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilerek tüm öğrencilere hitap etmek amaçlanmalıdır. Bu yaklaşım her şeyden önce tüm öğrencilerin aynı şekilde öğrenemeyecekleri kabul etmekte ve bu yüzden hedef kitlenin tümüne ulaşabilecek yeni öğretim yöntemlerini eğitimcilere sunmaktadır.

Okullarımızda uygulamaya konan yeni öğretim programı, öğrencinin bilgiyi sadece hafızasında saklayan bir birey olmasını değil; öğrendiklerini günlük hayatına uygulayan ve öğrendikleri sayesinde hayata daha geniş bir açıdan bakan bir birey olmasını amaçlamaktadır. Öğrencinin etkin katılımının öğrenmeye olan yararını ortaya koyan bu yaklaşım çerçevesinde oluşturulan öğretim programında, yaratıcı drama ve drama etkinliklerine yer verilmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Yapısalcı yaklaşımın eğitim hayatımızda yer almaya başlaması ile yıllardır önemi ve gerekliliği tartışılan “drama-yaratıcı drama”, bir öğretim yöntemi olarak ders kitaplarımıza girmiştir. Yaratıcı drama etkinlikleri her derste uygulanabilir olması ve öğrencileri hayatta karşılaştıkları durumları hazırlamaları açısından da önem kazanmaktadır. Bu yöntem ile hem hedef kitlenin derse karşı güdülenmesinin sağlanacağı hem de öğrenme ortamına aktif olarak katılacak öğrencinin daha iyi öğreneceği gerçeği artık neredeyse tüm eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Ayrıca “Duyarım, unuturum. Dinlerim, hatırlarım. Yaparım, anlarım.” Çin atasözünde de belirtildiği gibi duyular ve yaparak-yaşayarak öğrenme faaliyetleri içerisinde bulunmak öğrenmeye katkılar sağlanmaktadır.

Çalışmamızda, öğrenme ortamının en önemli amacı olan anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi gösterilmeye çalışılacaktır. Çalışmamız içerisinde yer alacak olan uygulama etkinlikleri ile Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın kullanılacağı konu alanlarını geliştirilmesi çalışmamızın önemini arttırmaktadır.

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, yaratıcı drama kavramı ve bununla birlikte algının anlamadaki ve anlatmadaki rolünü ortaya koymada kullanılacak olan yaratıcı drama etkinlikleri ile sınırlıdır.

Araştırma sonuçlarının test edilmesinde Atatürk Ortaokulu 6. sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak kullanılmıştır.

Araştırmamız, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanmakta olan Türkçe Öğretim Programı kazanımları ile sınırlıdır.

Araştırmamız, veri elde etmekte kullandığımız anlama ve anlatma testleri ve sözlü anlatım ile yazılı anlatım puanlama anahtarı ile sınırlıdır.

1. 5. Varsayımlar

Bu çalışma, aşağıdaki varsayımlar göz önüne alınarak yapılmıştır:

Türkçe derslerinin temel amacı olan anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yöntemi etkili olmaktadır.

Türkçe öğretimi uygulamaya dayandığı takdirde daha başarılı sonuçlara ulaşmaktadır.

Türkçe öğretiminde tüm duyulara hitap edildiğinde ve yaşantıya uygun süreçler gerçekleştirildiğinde öğretim süreci başarıyla sonuçlanmaktadır.

1. 6. Tanımlar

Algı: Zihinle ilgisi bakımından duyum, bir duyumdan edinilen yalın bilinç, idrak. Öğrenme ve davranışın temeli olan algı, duyu organlarımız vasıtasıyla dış dünyadan aldığımız izlenimlerin bilinçli ve anlamlı hâle getirilmesi sürecidir.

Algılama: Dış dünyamızdaki soyut/somut nesnelere ilişkin olarak aldığımız duyumsal bilgi. Algılama; duyma, tatma, görme, koklama ve dokunma duyularından oluşan beş duyu organımız aracılığıyla ve bunlara ek olarak da “hissetme” duyusu yardımıyla dış dünyadan bilgi edinme sürecini oluşturur.

Anlama: Algıladıklarımızın, zihnimizde anlamlandırılması süreci. Diğer bir ifadeyle anlama, yazının ve konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır.

Türkçe Öğretim Programı’na bakıldığında dört temel dil becerilerinden “okuma ve dinleme” , anlama becerileri olarak kabul edilmektedir.

Okuma; insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.

Dinleme; konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisidir.

Anlatma: Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin, sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesi.

Türkçe dersi için “konuşma ve yazma” becerileri, anlatma becerileri olarak kabul edilmektedir.

Konuşma; kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği, duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı, kişinin kendi başına kullanabileceği değil; başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir.

Yazma; konuşmanın birtakım sembollerle ifade edildiği beceridir.

Beceri: İnsanın yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amacına uygun olarak sonuçlandırma maharetidir.

Öğrenme Stili: Her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreci ile devam eden bir yoldur.

Algısal Öğrenme Stilleri: Öğrenme süreci, öğretmenin sunduğu uyarıcıların öğrenci tarafından algılanması ile başlamaktadır. Öğrencilerin bilgiyi alırken kullanmayı tercih ettikleri duyu organları, onların algısal öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Bu öğrenme stili, bilgilerin tercih edilen duyu organı ile alınmasına dayanır. Buna göre algısal öğrenme stilleri; görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olarak biçimlenir.

Görsel Öğrenenler: Öğrenme ortamına katılan en etkili duyuları “görme” olan bireyleri ifade etmektedir

İşitsel Öğrenenler: En iyi dinleyerek öğrenen ve öğrenmek için işitsel uyarıcılara ihtiyaç duyan bireyleri ifade etmektedir.

Dokunsal Öğrenenler: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, hislerini ve duygularını dokunarak ifade ederler.

Kinestetik Öğrenenler: Bu öğrenme stiline sahip öğrenenler, tüm vücutlarını hareket ettirebildikleri öğrenme ortamlarında, daha verimli bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirirler.

Öğretim Yöntemi: Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol.

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.

Yaratıcı Drama: Bireyin günlük hayatında yaşantıları yoluyla elde ettiği birikimleri, herhangi bir durum veya olguyu anlatmak, bunları çözümün bir aracı olarak grup içerisinde etkin kılmak amacıyla gerçekleştirdiği her türlü doğal sunum ve gösteridir. Yaratıcı drama çeşitli oyun veya oyunlar geliştirerek bunları anlamlandırmanın aracı olarak gerçekleştirme süreci olarak da ifade edilebilir.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Anlama Süreçleri

Zihinsel süreçler ve dil becerileriyle geliştirilen anlama, Türkçe dersi için de ayrı bir sınıflandırma konusudur. “Türkçe dersi programı, anlama ve anlatma olmak üzere iki temel başlıktan oluşmaktadır. Öğrencinin anlatabilmesi için, öncelikle anlama bölümünü tamamlaması gerekir. Anlama başlığı da,

a.Gözlem yoluyla anlama,

b.Dinleme yoluyla anlama,

c.Okuma yoluyla anlama

olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin büyük bir kısmı okuma yoluyla anlama etkinliğini yerine getirebilecek özelliktedir. Halbuki anlama etkinliği sadece okuma yoluyla anlama ile gerçekleştirilemez. Okuma yoluyla anlama, sadece anlama basamaklarından biridir. Bunun yanında ve ondan belki daha önemli olan basamak, gözlem yoluyla anlamadır” (Aytaş, 2001).

Duyu organları vasıtasıyla başlayan bu hareketin öncesinde duyum ve algılama aşamaları yer almaktadır. Duyum ve algılama aşamalarının sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, anlamayı olumlu yönde etkilemektedir. Anlama süreçlerini tam ve doğru bir şekilde görebilmek için “duyum” ve “algılama” aşamalarını incelemek gerekmektedir.

2.1.1. Duyum ve Algı

Bir bebek, doğduğu zaman hiçbir bilgiye sahip değildir. Ama onda doğduğu andan itibaren çevresini tanımasını mümkün kılacak bazı organlar ve mekanizmalar

vardır. Bunlara duyu organları ve duyum mekanizmaları denebilir (Baymur, 1994:103).

Duyu organları, bedenimizin dış dünyamıza açılan kapısıdır. Derimizin bir şeye dokunmasından ya da herhangi bir şeyin deri üzerine basınç yapmasından dokunma duyusu meydana gelir. Deriye dokunan nesnenin özelliklerine göre sertlik-yumuşaklık, düzlük-pürüzlülük, keskinlik-körlük, kayganlık-yapışkanlık, yaşlılık-kuruluk gibi dokunma duyuları alınır (Baymur, 1994:117).

Burun üst kısımlarında koku epiteli adı verilen alıcı hücreler vardır. Buruna giren gazlar, burun içinden geçerken koku epiteli hücrelerini uyarır; bu uyarılma sinirsel olarak beyne gider ve orada algılanır (Cüceloğlu, 1999:105).

Tat sistemi ise dudaktan beyne uzanan bir duyum sürecidir. Dil üzerinde yer alan tat tomurcukları yediğimiz ve içtiğimiz şeylerin tadını almamızı, onları tatlı-tuzlu-ekşi-acı olarak gruplandırmamızı sağlar.

Kulağımızın ses dalgalarını önce mekanik harekete, daha sonra reseptörler aracılığı ile sinir liflerinde aksiyon potansiyeline dönüştürerek kendine ait özel bir sinir yolu ile işitme merkezine taşınması ile “duyma” olayı gerçekleşir (Aydın, 2006:119).

Işığın göze öndeki saydam tabakadan girmesi ve iris kasılmasıyla başlayan görme süreci, birincil duyularımızdandır ve bu duyu bilgi edinme sürecimizdeki en önemli aşamayı oluşturur (Cüceloğlu, 1999:112)

İnsan beynindeki anlama süreci, duyu organlarının çevre tarafından uyarılmasıyla başlar. Bu sürecin genel adı duyumdur. Duyum; işitme, görme, dokunma, koklama ve tat alma organlarının çevredeki enerjinin etkisi altında belli bir seviyede uyarılmasıyla ortaya çıkan nörofizyolojik süreçlere verilen addır (Onan, 2011:81).

Duyum bir ışığın parlaklığı, bir ses tonunun perdesi ve kahvenin sıcaklığı veya iğne battığında duyulan acı gibi refleksif yaşantıları içerir (Arıkök, 2001:3). “Duyumlar sadece sınırlı olgulardır veya yapılardır”(Avant ve Helson, 1990:1). Kısacası duyum, çevremizdeki uyarıcıların ilk elden beyne aktarılması işidir.

Algı, duyumdan daha karmaşık bir sürece sahiptir. Algı, Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde “Bir şeye dikkati yöneltmek o şeyin bilincine varma, idrak” olarak açıklanmıştır. Duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme süreci “algı” olarak adlandırılır (Cüceloğlu, 1999:98). Algı, duyum ile başlayan anlama sürecinin en önemli basamaklarından

biridir. İnceoğlu'ya (2004) göre, dış dünyamızdaki soyut/somut nesnelere ilişkin olarak aldığımız duyumsal bilgi algılamadır ve algılar, bireyle dış dünya arasındaki karşılıklı eylemleştirmeden ortaya çıkar. “Algı, duyu organlarımızca taşınan duyusal verileri örgütleyip yorumlayarak, insanoğlunun çevresindeki nesne ve olaylardan oluşan uyaranlara anlam verme sürecidir” (Arkonaç, 1998:65).

Algılamak, çevreden ve vücudun çeşitli organlarından gelen uyarıların duyu organlarındaki hücrelerde oluşmasıdır. Çeşitli organlardan gelen bu uyarıları almak ve beyne iletmek işi sadece sinirsel bir olaydır. Bu algılar sinir akımı hâlinde beyindeki duyum merkezlerine vardığında duymak, hatırlamak, anlamak ve duygulanmak gibi psikolojik işlevler oluşur (Sökezoğlu, 2003:12).

Her duyu organı, farklı bir çevresel uyarıcıyı tanımlama becerisine sahiptir. Bu nedenle her bir duyu organı farklı bir veri üretir. Algı süreci, dış çevredeki olay ve nesnelere ait olan bu tanımlayıcı özelliklerin nörofizyolojik enerjiye dönüşmesiyle başlamaktadır. Bu, o kadar basit değildir; çünkü algılamada bizim önceki yaşantı ve deneyimlerimizin önemli bir rolü vardır. Bu nedenle her algılama olayı dış dünya hakkında oluşturulan bir kuramdır. Bu özelliğinden dolayı algı, öznel bir süreci ifade eder (Onan, 2011:81). “Algılama açısından bakıldığında ‘girdi’, herhangi bir veri ve onun içinde bulunduğu bağlamı, yani durumu kapsar. Verinin belirli bir ulama yerleştirilmesi, yani tanınması, içinde bulunduğu bağlamın tamamlayıcılığıyla olur” (Denkel, 1981:50-51). Algılama yalnızca zihnin izlenimde olduğu sırada gerçekleşir. Cisimlerde nasıl değişimler olursa olsun, eğer bunlar zihne ulaşmamışsa; dış organlarda nasıl izlenimler yaratılırsa yaratılsın, eğer bunlar içeriden saptanmamışsa algılama yoktur (Locke, 1996:129).

“Algı, duyudan farklıdır. Algılama anında beyin, bireyin içinde bulunduğu durumdan beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, diğer duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkenleri hesaba katar. Gelen duyuları seçme, bazılarını ihmal etme, bazılarını kuvvetlendirme, arada olan boşlukları doldurma ve beklentilere göre anlam verme bu aşamada yapılır. Duyu organlarının beyine ilettikleri duyular basittir, algılama ise geçmiş öğrenme ve deneyimlerimizin de işin içine girdiği son derece karmaşık bir süreçtir” (Cüceloğlu, 1999:118-119).

Herhangi bir duyusal girdiyi belirgin bir olay veya nesne olarak organize etme ve yorumlama sürecine ‘algı’ denir. Duyu organlarıyla duyumsanan ham sinirsel enerji, algı adı verilen organize etme, yorumlama ve anlamlandırma süreciyle birlikte işlenir. Hem öğrenme deneyimleri, hatıralar, güdüler ve duygular

hem de bireye özgü olan ve onun yetiştiği kültür algılamayı etkiler (Deniz, 2009:193).

Algılanan, yani anlamlandırılan nesne, bireyin dünyası ile ilişkilerin şeması içinde bir yere oturtulmuş demektir. Duyular bize bir şeyin “soğuk”, “acı” ya da “kırmızı” olduğunu iletirler. Bunlar daha basit nitelikler olmalarına rağmen birtakım “şey”lere ait olan niteliklerdir. Örneğin, bir ayakkabı kırmızıdır, hava soğuktur, vb... Buna göre “soğuk, kırmızı” gibi mesajlar bizim “duyum”larımızı; duyumların nesnelerle ilişkilendirilmesi ise (soğuk hava, kırmızı ayakkabı) “algılarımızı” oluşturur (İnceoğlu, 2004:108).

Algılama kabiliyetinin doğuştan mı geldiği yoksa zamanla mı öğrenildiği sorusu, algının gelişim alanıyla ilgili en eski sorulardandır. Bu sorunun cevabını bulmak amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Yetişkinler gibi konuşamayan ve oldukça sınırlı davranışlara sahip olan bebeklerin ne algıladıklarını bilmek zordur. Bebeklerle çalışan araştırmacılar da bebeklerin neyi ayırt edebildiğini gösteren bir davranış şekli bulmak zorundadırlar. Bebeklik döneminde yapılan algı çalışmaları, görsel ve işitsel algı üzerinde yoğunlaşmıştır. Görsel algı ve ayırt ediciliği ölçmek amacıyla bakış metodu kullanılmaktadır. Bu metotta, bebeklere iki uyarıcı gösterilmekte ve bu uyarıcılardan hangisine daha uzun süre baktığı tespit edilerek bebeğin ayırt ediciliği ortaya çıkarılmaktadır. Bebeklerin algılarının ölçüldüğü diğer bir metot ise uyandırılan göz potansiyelleridir. Bebeğin görsel korteksine yerleştirilen elektrotlar sayesinde bebeğin tepkileri ölçülmektedir (Arkonaç, 2005:107-108).

Yeni doğmuş bebeklerin görme duyusu 4-6 aylar arasında hızlı bir gelişme gösterir. Bebekler ilk aylarında zamanlarının sadece %5-%10'unu çevrelerini seyretmekle geçirirken bu oran, iki buçuk aylık olduklarında %35'e ulaşır. Bebeklerin görme duyumunun gelişimini izlemek üzere yapılan deneylerde, farklı aylardaki bebeklere, hazırlanan bir düzenele insan yüzleri, belirli bir renge boyanmış ve üzerinde şekil olmayan diskler, değişik geometrik biçimlere sahip görüntüler, vb. gösterilmekte ve bebeklerin bunlara dikkat etme süreleri incelenmektedir. Bu deneylerde, iki günlük bebeklerin bile, insan yüzüne benzer görüntülere diğerlerinden daha fazla baktıkları görülmüştür. İki aylık bebekler boyut ve biçimleri aynı olan şekiller arasından kırmızı ya da mavi olanları griye; eğimli ve kavisli şekilleri düz şekillere tercih etmişlerdir (Erden ve Akman, 2006:46-47).

Bebekler, doğar doğmaz işitmeye başlasalar da ilk haftalarda duyma keskinlikleri göreceli olarak artar. Bebekler de yetişkinler gibi işitsel bir uyarıcıyla karşılaştıklarında, sesin geldiği yere doğru yönelerek tepki verirler. Bebeklerin duydukları seslere verdikleri tepkiler, seslerin niteliklerine göre değişiklik gösterir (Erden ve Akman, 2006:48).

Yeni doğmuş bebekler tatlı, acı, ekşi ve tuzlu arasındaki farkları ayırt edebilirler. Yeni doğmuş bebeklere tatlı bir sıvı verildiğinde gülümsemeye benzer bir yüz ifadesi göstermekte, ekşi bir sıvı verildiğinde ise dudaklarını büzmektedirler. Yeni doğmuş bebekleri tatların yanı sıra kokuları da ayırt edebilmektedirler. Yapılan deneyler, bebeklerin annelerinin kokularına karşı daha duyarlı oldukları ve annelerinin kokularını diğer kokulara tercih ettikleri görülmüştür. Dokunsal uyarıcılara tepki verme eğilimi, doğumun hemen sonrasında görülmektedir. Örneğin emme refleksini ortaya çıkarabilmek için bebeğin dudağının kenarına dokunmak yeterlidir (Erden ve Akman, 2006:48).

Bebeklerin derinliği algıladığına dair ilk işaretler üçüncü ayda ortaya çıkar ve yerleşmesi altıncı aya kadar devam eder. Üçüncü aydan küçük bebekler hareket eden nesneleri takip edemezler ancak üç aydan sonra takip etmeye başlayabilirler (Arkonaç, 2005:109).

Görme, işitme, tat ve koku alma algılarının hepsi gelişimlerinde bazı değişimler göstermektedir:

- a) Seçicilik
- b) Ayırt etme becerisinin gelişimi
- c) Nesne değişmezliği
- d) Benmerkezcilikteki azalmadır.

a) Seçicilik: Bir insanın duyu organlarına gelen bilginin hepsine birden yönelmesi olanaksızdır. Bu nedenle algı seçicidir. Bizim için daha önemli olan uyarıcılara öncelikle verilir. Seçicilik, bir bakıma dikkati belirli bir şekilde yönlendirmeyi içermektedir (Fişek ve Yıldırım, 1983:29).

b) Ayırt etme becerisinin gelişimi: Ayırt etme, önceden bir bütün olarak görülen bir nesne ya da durumun zamanla parçalarını, ayrıntılarını ve özelliklerini algılama; benzer nesneleri birbirinden ayıran özellikleri belirleyerek algılama eğilimidir (Fişek ve Yıldırım, 1983:29).

Çocuğun, bir bütünden parça ve ayrıntıları ayırt edebilme yeteneğinin gelişimi, çeşitli deneysel çalışmalarla gösterilmiştir. Şekiller kullanılarak genellikle parça/bütün, şekil/zemin algılamasındaki gelişim incelenmiştir. Okul öncesi döneminde çocuk, özellikle karmaşık olan bir şekli bütünü ile algılar, ayrıntıları pek fark etmez. Altı yaşından sonra ayrıntılara dikkat edip daha çok bunlara yönelir. En son aşamada çocuk birleştirici, bütünleyici bir algılamaya yönelir. Bu durumda hem bütünü hem parçaları hem de parçaların birbirleriyle ve parçanın bütünle olan ilişkilerini aynı anda algılar (Fişek ve Yıldırım, 1983 s.29).

c) Nesne değişmezliği ve devamlılığı: Nesne değişmezliği, kişinin değişik biçim ya da durumlarda gördüğü nesne ya da insanı, aynı nesne ya da insan olarak algılamasıdır. Şekil değişmezliğinde, yetişkin bir kitabı hangi açıdan görürse görsün kitabı kitap olarak algılar. Çocukta bu değişmezlik ancak öğrenme sonucu gelişir ve kesinleşir (Fişek ve Yıldırım, 1983:33).

d) Benmerkezcilikte azalma: Algı gelişiminde bir diğer temel değişim çocuğun dünyaya bakış açısında olmaktadır. Küçük çocuklar kendi görüş ve algılamasının herkesçe paylaşıldığını sanmaktadır. Çocuğun top diye çizdiği resmin aslında top olmadığı çocuğa söylenirse, sinirlenebilir. Çünkü herkesin, kendisi gibi, çizdiği resmi top olarak görebileceğini düşünür. Bu anlayışa benmerkezcilik denir. Bu olgu çocuğun kendisini dünyanın merkezi saymasını belirtmektedir. Benmerkezcilikte azalma, çocuğun kendini başkalarından ayırt etmeye başlaması ve onların bakış açılarını, görüşünü benimseyebilmesiyle oluşmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukta benmerkezcilik yoğun bir şekilde görülebilmektedir (Fişek ve Yıldırım, 1983:34).

Binbaşıoğlu (1995)'ya göre çocukta algı üç evrede oluşur: “Belirsiz bireşim” (sentez) evresi, “Çözümleme” (analiz) evresi, “Belirli ve tam bireşim” evresi.

“Belirsiz bireşim” evresi, çocuklukta ve okul çağının ilk yıllarında görülür. Bu evrede çocuk dünyayı toptan algılar; gördüğü nesnenin uzaklık, yakınlık, büyüklük, küçüklüğü hakkında bilgisi yoktur. İsteklerinde ve düşüncülerinde bilinçli değildir.

“Çözümleme” evresinde, çocuk dış dünyadaki varlık ve olayları birbirinden ayırmaya ve dış dünyadaki varlık ve olayların aralarındaki ilişkilere dikkat etmeye başlar.

“Belirli ve tam bireşim” evresine geçildiğinde, çocukta dış dünya algılaması büyüklerde olduğu gibi gerçekleşmeye başlar. Algının kazanılmasıyla kişide bilgi oluşur.

Gündelik yaşantımızda aynı anda birçok uyarıcıya maruz kalırız. Yürürken yanımızdan onlarca otomobil, işe yetişmeye çalışan ya da birbiriyle kavga eden insanlar, sevmek ya da yiyecek bulmak umuduyla insanları gözleyen hayvanlar, ailesini mağdur etmemek uğruna elindeki tabladan insanlara yiyecek sunan satıcılar geçer. Öğrencileri derse davet eden okul zilleri, bir yağışın geleceğini haber veren gök gürültüleri, bir yer altı treninin derinlerden durağa ulaşma çabasının da karıştığı bu karmaşada belki de hiçbir şeyin farkında olmadan ilerleyebiliriz. Beyin kapasitesinin hepsini kullanamayan insanoğlunun, bu kadar uyarıcıyı aynı anda algılaması da mümkün olmayacaktır. “Beynimizin giren duyu verilerini işleyerek anlamlı bir algı oluşturma kapasitesi son derece sınırlıdır. Bu nedenle beyin, belirli değişkenlerin etkisi altında sürekli seçerek algılar” (Cüceloğlu, 1999:122). Beynin seçerek algılamasına yardımcı olan bazı unsurlar mevcuttur. Bu unsurların başında “dikkat” gelir.

“Dikkat, psiko-fizik enerjisinin bir nokta üzerinde toplanması demektir” (Baymur, 1994:123).

Dikkat kavramı, merakın uyarımı olarak ele alınabilir (akt. Köymen, 2002:127).

Organizma, daima birçok uyarana karşı karşıyadır. Ancak organizma, duyuusal mekanizmalarla alınan bu uyarıların tümüne birden, eşit ölçüde tepkide bulunamaz. Çevresel koşullar ve bireyin içinde bulunduğu psikolojik bağlama göre, uyarıcılara dikkat edilir ve bu uyarıcılar organizma tarafından seçici bir biçimde algılanır (Akbaba, 2006:354).

“Algının en belirgin özelliklerinden biri seçici oluşudur. Belirli bir anda, insanın duyu organları anlatılamayacak kadar fazla sayıda uyarıcıyla bombardıman edilir. Ancak bu zaman süresinde biz tüm uyarıcılardan sadece birkaçını belirgin olarak algılarız. Diğer birkaç uyarıcı dikkatin sınır alanında algılanır, geride kalan uyarıcılar ise ancak kısmen farkında olduğumuz veya hiç fark etmediğimiz bulanık bir ardalanı oluşturur. Diğer bir deyişle, insanlar belirli bir anda yer alan çeşitli olaylardan sadece

birkaçına dikkat ederler. Dolayısıyla dikkat, insanların neyi algıladıklarında önemli bir etkidir” (akt. Sökezoğlu, 2003:16).

“Dikkat hâlinde bilincin kapıları birtakım uyaranlara kapanıp psiko-fizik güç, ancak ilgi duyulan sınırlı bir alan üzerinde toplanır” (Baymur, 1994:124).

Algılamanın ilk basamağını oluşturan “dikkat”, algılayan kişinin ve algılanacak uyarıcının bazı özellikleriyle sağlanır. Bir duyu organı, belirli bir tür uyarıcıya uzun süre maruz bırakılırsa, duyu organı o uyarıcıya uyum sağlar. Uyarıcıda bir değişiklik olduğu zaman, duyu organı hemen farkına varır. Ani değişiklikler dikkati uyandırır. Kuvvetli uyaranlar, zayıf uyaranlara göre daha çok göze çarpar. Şiddetli bir ses, parlak bir renk, büyüklük dikkati uyarır. Çok yalın ve karmaşık uyarıcılardan ziyade orta derecede karmaşık uyarıcılar daha dikkat çekicidir. Tekrar eden ve hareketli uyaranlar, dikkati daha çok çeker. Ancak bu tekrar ve hareket sürekli hâle gelirse uyarıcıya uyum sağlanır ve dikkat edilmez. Dikkati uyandıran unsurlar sadece uyarıcıdan kaynaklanmaz. Algılayan kişinin kişilik özellikleri, ilgileri, geçmiş yaşantıları, inançları ve bireysel değerleri de algılamayı etkiler. Öğrenilmiş ipuçları (altı çizili, italik, kalın, renkli kalemle yazılmış, vb.) dikkat çeker. Bireyin yaşantısındaki değişiklikler, mesleki ya da kişisel eğilimleri daha önce bireyin farkında olmadığı uyaranları algılamasına yardımcı olur (Baymur, 1994:125-126; Cüceloğlu,1999:122-123; Erden ve Akman, 2006:167-168).

Dikkat, bilincimizin bir konu üzerinde toplanması hâlidir. Dikkat ederken tüm zihinsel yetilerimiz etkin hâle gelir. Dikkat kendiliğinden ve istençli dikkat olarak iki grupta sınıflandırılabilir. Kendiliğinden dikkat, ilgi ve güdülerle ilişkilidir. İstençli dikkatte ise bireyin bir amaca ulaşabilmek için kendini zorlaması söz konusudur. Bazen bireyde bir konuya karşı ilgi bulunmayabilir. Birey, konunun içine girdikçe konuyu sever ve o konuya “dikkat” etmeye başlar. Bu nedenle bazen başlangıçlardaki istençli dikkat, zamanla kendiliğinden dikkate dönüşür (Binbaşıoğlu, 1995:300). Dikkat süreci, farkındalığın da temelini oluşturur. Farkındalık sürecinde, dikkat istemli bir şekilde ve yargısızca anlık deneyimlerin akışına yöneltilir. Bu süreçte içsel ve dışsal uyarıcılar, yargısız bir şekilde kendi akışları içerisinde gözlemlenir. Farkındalık, uyarıcıların değerlendirilmediği, sınıflandırılmadığı ve analiz edilmediği bir durumdur. Bu süreçte düşünce, duygu

ve bedensel duyular yargılanmadan ve anlık yaşantının olağan parçaları olarak izlenmektedir (Devrim Çatak ve Ögel, 2010).

Uyaranların hepsinin değil bir kısmının algılanması “algıda seçicilik” olarak adlandırılmaktadır.

Algıda seçicilik kavramı, insanların farklı algılamalarını, algı yetersizliklerini ve yanılmalarını açıklamada çok önemli bir kavramdır. Sokağa bakan üç ayrı kişi, dikkatlerini üç farklı noktada toplayacaktır ve sorulduğunda her birinin dışarıda ne gördüklerine ilişkin izlenimleri farklı olacaktır. Hayvanları seven biri kediye görecek; otomobil meraklısı olan kişi yoldan geçen son model arabayı ayırt edecek; annesini bekleyen çocuk ise sadece annesini algılayacaktır (Arslanoğlu, 2005:53).

Algılanan nesnelerin ve geçmiş yaşantıların zihinde izleri kalır. Yaşantılarımızın izlenimleri, yeni algıları etkiler. Örneğin, bir çocuk geçmişte mandalina yemiştir, onun sadece kokusunu duyduğunda bile mandalina olduğunu anlayabilir. Herkes, zihnindeki tasarımlara göre algılar. Öyle ki, daha önce mandalina yememiş bir çocuk, mandalina gördüğünde geçmiş yaşantılarından yola çıkarak onu bir top zannedebilir. Yani, geçmiş yaşantılar yanlış algılamaya da sebep olabilir (Baymur, 1994:133).

Algı kavramı ile ilgili ilk araştırmalar Alman Gestalt psikologları tarafından yapılmıştır. Bu psikologlara göre, organizmalar çevrelerindeki uyarıcıları ayrı ayrı değil anlamlı bir bütün olarak görürler. Algılama anında beyne iletilen uyarımlar, gruplar hâlinde örgütlenir ve anlam kazanır. Dünyayı rastgele bir araya gelmiş nesneler topluluğu olarak görmeyiz. Bize gelen duyuları organize ettikten sonra onlara bir anlam veririz. Algı, kendisini oluşturan duyulardan daha fazla anlam ifade eder. Bir nesneden birçok uyarıcı gelir. Biz bir tek uyarana değil, uyaran gruplarına tepkide bulunuruz. Örneğin, bir portakaldan renk, şekil ve koku uyarımları gelmesine rağmen biz nesnenin tümünü algılarız. Çevremizdeki uyarıcıları örgütleyerek değişik algılamalar meydana getiririz. Gestalt psikologları, algılamanın belli yasalara göre yapıldığını ileri sürmüşlerdir. Bu yasaların en önemlisi, algısal ayırt edilebilirlikle ilgili olan, şekil-zemin ilişkisidir. Bu ilişki, algılamada dikkati çeken uyarıcıyı ‘şekil’ olarak kabul ederken göz ardı edilen uyarıcıları ‘zemin’ olarak adlandırır. Her algılama olayı bir şekil-zemin ilişkisini barındırır. Öğretmenini dinleyen öğrenci için koridordaki gürültü zemin, öğretmen ise şekildir. Gestalt psikologlarına göre, zihinde birbirine benzeyen şeyleri

gruplama eğilimi vardır. Bir grubu kadın-erkek şeklinde ya da yaş grubuna göre ayırt etmek ‘benzerlik’ ilkesinden kaynaklanmaktadır. Zihin, zaman ve uzay bakımından birbirine yakın bulunan şeyleri gruplandırır. Yakınlık yasasına göre, sokakta birkaç kişiyi beraber görünce, onları grup olarak algılarız. Bir diğer algı kuramına göre, algısal alanda bulunan ve aynı yöne giden birimler birbiriyle ilişkili görünür. Süreklilik ilkesi olarak adlandırılan bu durum, melodileri meydana getiren notaları birbirine bağlanmış olarak algılamamızı sağlar. Tamamlama ilkesi, organizmanın eksik uyarıldığı durumlarda uyarıcıyı kendisinin tamamladığını ifade eder ve bu durum tüm duyu organları için geçerlidir. Yani organizma tümünü göremediği nesneyi tamamladığı gibi tamamını duyamadığı konuşmayı da tamamlar (Baymur, 1994; Cüceloğlu, 1999).

İnsan yaşamında duyuların iyi olarak kullanıldığı dönem, okul yaşantısının başlamasına denk gelen, çocukluk dönemidir. Algı, çocukların gelişiminde birçok alan üzerinde etkilidir. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:

Algı, anlama ve kavramanın gelişiminde önemli bir temel oluşturur.

Algılama, çocuğun dikkatini yönlendirir, bir noktaya toplar ve sürecini uzatır.

Algı ile ilgili çalışmalar sayesinde çocuklar duyularını daha etkin kullanırlar.

Algı ile ilgili çalışmalar çocuğa verilen etkinliği baştan sona belli bir düzen içinde yapabilmesine yardımcı olur.

İşitsel algı, dinleme becerisini artırır.

Görsel algı, algılananların bellekte depolanmasına yardımcı olur.

Dokunma algısı, çocuğun çevresindekilere dokunarak tanımasına ve diğer duyuların kullanımı sırasında onlara rehberlik etmesine yardımcı olur (Erden ve Akman’dan akt. Arıkök, 2001:4).

Sonuç olarak duyum, alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjinin, sinirsel enerjiye dönüştürülmesiyle oluşmaktadır. Bu sinirsel enerjinin beyinde işlenmesi sonucunda algısal bir ürün ortaya çıkar. Bu işleme “algılama”, ortaya çıkan ürüne de “algı” denilmektedir (Özbay, 2009b:29-30).

Eğitim ortamlarında da alma yani duyum aşamasıyla başlayan süreç, algının yaşanılan çevreyi tanımlamaktan daha karmaşık görevlere sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir. Türkçe eğitiminin temel amacı olan anlama ve anlatma becerilerinin

geliştirilmesi, aslında “algı” kavramını eğitim-öğretim ortamının temeline oturtmaktadır. Duyum ve algı süreçlerinin anlama ve öğrenme üzerindeki rolü, her bireyin kendi yetenekleri doğrultusunda öğrenebileceğini savunan “Çoklu Zekâ Kuramı” ve her bireyin çevresini algılama eğilimine göre öğrenebileceğini savunan “Algısal Öğrenme Stilleri Kuramı”nı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemiştir. Gelişen teknoloji, çağdaş yaşam düzeyi, eğitim seviyesinin öneminin herkes tarafından kabul edilmesi, bilginin salt aktarılarak verilmesinin yeterli olmadığına fark edilmesi, bilgiyi alma ve yapılandırma süreçlerinin önemini ortaya koymuştur. Böylelikle çağdaş eğitim programlarının yanında, çağdaş eğitim süreci oluşturmayı amaçlayan öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Uzun yıllardır tartışma konusu olan bu yöntemler, günümüzde dünyanın birçok yerinde kabul görmüştür. Son yıllarda ise öğretim yöntemlerinin de tek başına eğitim sürecinde yetersiz kaldığı gün yüzüne çıkmıştır. Bu noktadan sonra artık öğretim yöntemlerinden önce bireyin geldiği ve bireyin öğrenme stilinin öneminin eğitim-öğretim ortamının merkezine konması gerektiği açıkça görülmüştür.

2.1.1.1. Algısal Öğrenme Stilleri

Geleceğin cahili, okumayan kişi olmayacaktır.

Nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır.

Alvin Toffler

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden bir tanesi, öğrenme kapasiteleridir. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, kısa sürede birçok yeni davranış öğrenir. Öğrenme kavramı, eski çağlardan beri farklı şekillerde tanımlanmış ve açıklanmıştır. Günümüzde ise öğrenmenin yaşantı ürünü olan kalıcı izli davranış değişikliği olduğu herkes tarafından kabul görmektedir (Erden ve Akman, 2006:128).

Öğrenme, davranışlarda meydana gelen bir değişiklik olarak tanımlanabilir. Öğrenme, bir uyum olarak da tanımlanabilir. Bu bakımdan öğrenme; davranışları, ihtiyaçları, daha iyi karşılayacak biçimde düzene koyma ya da yeni bir durum karşısında bunları yeniden örgütleme anlamına gelir (Baymur, 1994:151).

“Öğrenme, bireyin, kendi yaşantıları aracılığıyla, davranışlarında değişiklik oluşturması sürecidir” (Binbaşoğlu, 1995:225).

Öğrenme, bireyde yaşantılar sonucu kalıcı davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenmenin doğrudan gözlenebilir kısmı, öğrenciye sunulan uyarıcılar ile öğrencilerin bu uyarıcılara gösterdiği davranışlardır. Öğrenciye verilen bilgiler ve bu bilgileri destekleyici görsel ve işitsel malzemeler uyarıcı; öğrencilerin öğrendiklerini sözel ya da yazılı olarak ifade etmeleri davranış olarak nitelendirilebilir (Erden ve Altun, 2006:15).

Öğrenme, eğitim-öğretim faaliyetleri sonrasında kazanılır. Okulda olduğu kadar okul dışında da bireylerin öğrenme süreci devam etmektedir. Eğitim-öğretimin amaçları arasında yer alan öğrenme, yukarıdaki tanımlarda da açıkça görüldüğü gibi, davranış değişikliğiyle kendisini göstermektedir. Bireyin öğretim faaliyetleri sonrasında davranış değişikliği yaşayabilmesi için bilgiyi öğrenip günlük yaşantısında da kullanması gerekmektedir. “Öğrenciler, farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve stillerine sahiptir. Bu nedenle öğrenciler, eğitim etkinliklerinden eşit ölçüde yararlanamazlar.” (Özbay, 2006:163)

Öğrenmeyi etkileyen birçok etken vardır. Bireyin genel yeteneği, bilişsel süreçleri, duyguları, güdüsü, gelişimsel özellikleri, ön bilgileri, geçmiş yaşantıları, içinde bulunduğu toplumsal çevre öğrenmeyi etkileyen unsurlardandır. Geleneksel eğitim sisteminde, bu değişkenler göz ardı edilir ve her öğrenci aynı kabul edilir. Oysa öğrencilerin öğrenmelerini farklı kılan birçok etken vardır (Erden ve Altun, 2006:20). Erden ve Altun’a (2006) göre bunlar:

1.Öğrenme ortamında öğretmenin sunduğu ya da ortamda doğal olarak bulunan birçok uyarıcı vardır. Öğrenci bu uyarıcılar arasından seçtikleri ile ilgili bilgi toplar.

2. Her öğrencinin kullanmayı tercih ettiği ya da öncelik verdiği duyu organı farklı olabilir. Bir öğrenci işittiklerini anlamaya çalışırken, diğeri öğretmenin davranışlarına ya da önünde açık bulunan kitaptaki yazı ve resimlere dikkat edebilir.

3. Her öğrencinin geçmiş yaşantıları ve ön bilgileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle her öğrenci, aldığı uyarımları farklı biçimde algılar.

4. Bazıları grup içinde öğrenmekten hoşlanırken bazıları bu durumdan rahatsızlık duyabilirler.

Eğitim sürecinin en önemli parçası olan öğrenme kadar, öğrenmenin hangi koşullar altında ve nasıl oluştuğu da büyük önem taşımaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı ortamlar fiziksel/biyolojik/psikolojik özellikler, ilgiler,

beklentiler, istekler ve zekâ türleri açısından bir zenginlik içermektedir. Bu farklılıklar, öğrenme sürecini de her öğrenci için farklı kılmaktadır (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011:19).

Eski eğitim programlarının kabul ettiği felsefenin aksine, günümüzde kabul gören *yapılandırmacı anlayışın* zaman içinde eğitim alanında önem kazanması ve uygulama alanları bulmasıyla, öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğu ve bu süreçte bilginin alınmasından, örgütlenmesine ve bilgiye yüklenen anlama değin bireysel farklılıklar bulunduğu kabul edilmeye başlanmıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:1).

Öğrenme üzerinde etkili olduğu genel olarak kabul edilen öğrenci özellikleri; öğrencilerin yaş, öğrenim düzeyi, kültürel ve ekonomik unsurlar gibi tanımlayıcıları içeren grupsal özellikler, öğrencilerin içeriğe ilişkin ne bildiklerini ve ne yapabildiklerini gösteren giriş yeterlikleri, öğrencilerin öğrenme çevresini nasıl algıladıkları ve bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını gösteren öğrenme stilleri olarak sıralanabilir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:2).

Tüm bireyler öğretim ortamına farklı yönlerde geliştirilmiş zekâ takımları ile gelirler. Bu, her bireyin kendine ait güçlü ve zayıf yönleri olan bir zekâ seti olduğu anlamına gelir. Bu setler, bireylerin bir konuyu ne kadar kolay ya da ne kadar zor anlayacaklarını belirler. Bu genellikle öğrenme biçimi olarak adlandırılır (Güneysu, 1999:49).

“Herkes farklı yollarla, farklı oranlarda ve farklı nedenlerden öğrenir” (Güneysu, 1999:50). Çağın gereği olarak öğretmenden yetiştirmesi beklenen insan yapısında değişiklik olduğu bir gerçektir. Öğretmen, etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilmelidir (Beşoluk ve Önder, 2010:681).

Günümüzde, dünyanın her tarafında eğitim sistemleri öğrencinin aktif katılımına ve kendi deney ve deneyimleri aracılığıyla öğrenmesine çok önem vermektedir. Artık sadece öğretmen tarafından etkilenmeyi bekleyen öğrenci değil, kendisi araştırıp bularak, devamlı soru sorarak, tartışmalara katılıp kendisi faaliyet göstererek öğrenen öğrenci tercih edilmektedir (Babadoğan, 2009:521).

Öğrenme stili; öğrenirken ya da başkaları ile iletişimde bulunurken insanlar arasındaki benzerliklerin yanında, insanın kendine özgüllüğünü de gösterir. Bu kendine özgüllük bireyin öğrenmeye hazırlanma, öğrenme ve hatırlama aşamalarında diğer bireylerden ayrı yollar kullanmasıdır ve bu durum yürürken,

oyunarken, konuşurken, yaşamın her anında bireyin davranışlarını etkiler (Vural, 2003:201).

Eğitimin temel amacı, sorunlarını çözebilen ve sorunları karşısında çözüm üretebilen bireyler yetiştirmek ve bu bireyleri hayata hazırlamaktır. Bireyler için nereden ve nasıl alışveriş edeceği, iş yerinde amirine bir isteğini nasıl ifade edeceği, bir yakınına nasıl davranacağı, hangi işi seçeceği gibi durumlar birer problemdir. Bu engeller karşısında her birey farklı davranmaktadır. Benzer bir problem için biri çok az bir süre harcayarak başarılı çözümler bulurken bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. Öğrenciler problem çözerken kişilik özellikleri, tercihleri gibi kendilerine ait birtakım özellikleri kullanırlar. Öğrencilerin kendilerine ait bu tür özelliklerinin farklı olması problem çözümünde de farklılıklar yaratmaktadır (Küçükkaragöz, Deniz, Ersoy ve Karataş, 2009). Öğrenciler çevrelerinde meydana gelen olayları farklı şekilde algırlar. Örneğin; bazı öğrenciler olayları çevrelerinden soyutlayarak ele alırken, bazıları olayları meydana geldikleri çevre içinde değerlendirirler (Demir, 2008:134).

“Öğrenme stili, bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütündür” (Küçükkaragöz ve diğerleri, 2009).

Stil, bireyin tercihini gösteren, başkaları ile ortak olsa bile bireye özgü olan, durağan bir kişilik boyutudur. Bireyin giyinme, yüzme vb. gibi birçok alanda bir stili olduğu gibi öğrenmede de belli bir stili vardır. Psikologlar ve eğitim bilimciler 1940’lı yıllardan beri öğrenme stilleri üzerinde çalışmaktadırlar. Bu çalışmalarda öğrenme stilleri ile ilgili birçok kavram ortaya atılsa da her bir çalışmadan ortak bir tanım çıkmıştır. Öğrenme stili, öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümüdür ve bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütündür (Erden ve Altun, 2006:21).

“Öğrenme stili öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme, çevresi ile iletişim kurma ve tepkide bulunmasında kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özelliklerdir.” İnsan davranışlarının büyük çoğunluğu öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışların nasıl oluştuğunun tanımlanabilmesi ve aydınlatılabilmesi için öğrenmenin tanımlanması ve öğrenme ilkelerinin araştırılmasına gerek duyulmuştur. Bireylerin öğrenme stilleri tüm çevrelerini içselleştirmeleri sonunda oluşur. İçselleştirme bilişsel bir etkinlik olduğu kadar fiziksel ve duyuşsal yönleri

de barındırır. Bu nedenle öğrenme stilleri fiziksel, duyuşsal ve bilişsel etkinliklerin birleşmesiyle oluşur (Babadoğan, 2009:522-530).

Dunn, Beudury ve Klavas'a (1989/1991) göre öğrenme stili, öğrenenlerin bazıları için etkili, bazıları içinse etkili olmayan öğretim yöntemini kullanarak bireysel özellikler takımının biyolojik ve gelişimsel olarak düzenlenmesidir.

Dunn ve diğerleri (1989/1991) öğrenme stiline aynı andan sürdürülen birçok etkinlik yönünden duyulan gereksinime karşı bireyin görevdeki sebatı, yapı gerekliliğinin türü ve miktarı ve uygun olmamaya karşı uygun olmayla ilgili güdülerle kapsandığını; öğrenmede bireysel yönelimler ve diğer etkenler arasında bir ilişkinin varlığının söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenme ortamındaki bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Bu sayede öğretmen öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturabilir. Öğretim hem bir bilim hem de bir sanat olduğuna göre öğretici için bu süreci yaşanılmaya değer kılmak için çaba göstermek gerekir (Babadoğan, 2009:522).

Öğrenme stillerinin temel varsayımları çok basittir. Öğrenme stili varsayımına göre bütün çocuklar öğrenebilir fakat çocukların hepsi aynı biçimde öğrenemez (Babadoğan, 2009:523).

Dunn ve diğerleri (1989/1991) öğretim çevresine ek olarak duyuşsal yönelimlerin de öğrencilerin öğrenme yollarını etkilediğini ve algısal yönelimlerin okul çağındaki gençlerin %70'inden fazlasına tesir ettiğini belirtmişlerdir.

Her bireyin, bazı yönelimleri olduğu gibi, çeşitli etkilere yol açan bir öğrenme stili vardır. Öğretmenlerin stillerine uyum sağlamayı öğrenmek zorunda kalan öğrencilere ilişkin öneriler, stilin biyolojik doğasını dikkate almaz (Dunn ve diğerleri 1989/1991).

Öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihleri gösterir. Öğrenme stilleri bireye özgüdür. Her öğrencinin öğrenme stili birbirinden farklıdır. Öğrenme stili yaşa, cinsiyete, kültüre ve başarı düzeyine göre değişiklik gösterebilir. Bir öğrencinin öğrenme stili onun kişilik özellikleriyle benzerlik ya da uyum içindedir (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011:19). Öğrenme stili kavramı, öğrenmeye yaklaşımda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların önemini temel olarak ortaya çıkmıştır (Şeker ve Yılmaz, 2011:253).

Öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri, sınıflarındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine bir çözüm bulmaktır. Bireysel farklılıklar, insanların birtakım kişisel özelliklerinin öğrenme ortamında oluşturduğu değişikliklerdir. Her birey farklı fizyolojik, psikolojik ve bilişsel yapıya sahiptir. Bu farklılıklar beraberinde değişik öğrenme stillerini de getirmektedir. Bütün öğrenciler sınıf içerisinde farklı bir kişiliği oluşturur. Öğretmen de bunun bilincinde olmalıdır. Öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelinde de bireysel farklılıkların eğitim-öğretim ortamında bir zenginlik olduğu düşüncesi yatmaktadır (Demir, 2008:130).

Öğrenme stillerine bugüne dek çeşitli biçimlerde yaklaşmıştır. Bu yaklaşımlarda bireylerin öğrenmelerine ilişkin değişik özellikler temel alınmıştır. Öğrenme stili kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmış ve o yıldan beri üzerinde sürekli çalışılmıştır. Dunn; kuramında öğrenmeyi doğrudan tanımlamak yerine, bilgiyi yönlendirmede bireyin iç dinamiklerine etki eden dış etkenleri tanımlamayı tercih etmiştir (Babadoğan, 2009:530).

“Bireylerin kendi öğrenme stillerinin farkında olarak öğrenme-öğretme sürecine bulunmalarının sağlanması, akademik başarı ve özgüvenlerinin geliştirilebilmesi için küçük yaşlardan başlayarak öğrenme stili özellikleri belirlenmelidir” (Yazıcılar ve Güven, 2009:10). Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara ve bireysel tercihlere uygun olarak öğrenci merkezli eğitim verilmesi, öğrencilerin daha başarılı ve etkili bir öğrenim gerçekleştirmelerine önemli bir katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin bireysel yetenek, tercih ve farklılıklarına göre eğitim yapmak sadece öğrenme stillerine uygun eğitimle mümkündür (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009:744).

“Öğrencilerin bireysel farklılıklarının, duyuşsal özelliklerinin ve öğrenme ihtiyaçlarının bilinmesi öğrenme ve öğretim açısından yeni ortamların oluşturulması için göz ardı edilemez bir durumdur. Öğrencilerin öğrenme stillerinin, zihinde bilginin işleme şekillerinin, organizasyon yöntemlerinin, düşünme beceri seviyelerinin ve duyuşsal özelliklerinin tespiti ve etkinliğinin ortaya konulması; eğitim sisteminin verimliliği, kalitesi ve kalıcılığının olumlu yönde geliştirilmesine ve gelecekte bireylerin tercih edecekleri mesleklerin belirlenmesinde, kendilerini zayıf hissettikleri alanların geliştirilmesinde, zamanın gerekliliklerine ve yeniliklerine uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesinde olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir” (Tüysüz ve Tatar, 2008:104).

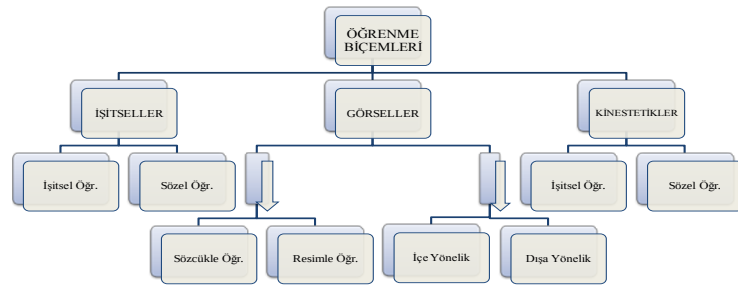
Öğrencilerin bireysel tercihleri, öncelikleri ve yetenekleri dikkate alınarak yapılan öğretim, öğrencilerin daha çok ilgisini çekecek, onların öğrenme isteğini artıracak ve öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Yapılan araştırma ve ilgili literatür

incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılacak eğitim süresince öğrenmede başarı düzeylerinin artışına ve derslere karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olduğu görülmektedir (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009:751).

“Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilgiyi alırken hangi duyu organını kullanacağı hakkında tercihleri olduğunu göstermektedir. Bazıları görerek, bazıları işiterek, bazıları da dokunarak daha kolay öğrenmektedir. Bu şekilde bilgiyi alma tercihinine göre öğrenme stili, alan yazınında öğrenme biçimi (learning modalities) olarak adlandırılmaktadır” (Erden ve Altun, 2006:48). Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller öğrenme biçimi olarak adlandırılmaktadır. Bu öğrenme stilinin genellikle kabul edilen işitsel, görsel ve bedensel olmak üzere üç türü vardır (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011:20):

Temel olarak işitsel, görsel ve kinestetik olarak üçe ayrılan öğrenme biçimlerini Erden ve Altun (2006), aşağıdaki tablo gibi gruplandırmıştır.

Tablo 1. Öğrenme Biçemlerinin Sınıflandırılması



İşitseller: Bu öğrenme stiline sahip bireyler konuşulan sözleri duyarak ve sözsöl açıklamalar yoluyla öğrenirler. Reid'e (1984) göre, işitseller, özellikle yeni malzemeler öğrenirken, okurken dudaklarını hareket ettirdikleri ya da yüksek sesle okudukları bilgileri hatırlarlar. İşitseller kasetçalar, konferans ve sınıf tartışmalarından faydalanırlar. Bu öğrenciler dinleme kasetleri, başka öğrencilere ders anlatma ve öğretmenleriyle sohbet etmek yoluyla öğrenirler.

Bu algılama alanı, öncelikle konferans, tartışma ya da ses kaydı gibi sözsöl açıklamalar dinlediğinde en iyi şekilde öğrenebilen insanları tanımlamaktadır. İşitsel öğrenen öğrenciler fikirleri karşılaştırabildiklerinde, ne düşündüklerini

söyleyerek öğrendiklerinde ve sınıf ortamında ne söylendiğini, sesin nasıl olduğunu, açıklamayla nasıl karşılaştıklarını duyabildiklerinde öğrenirler (Sims ve Sims, 1995:53-72).

İşitsel öğrenenler, duyduklarının %10'undan fazlasını hatırlarlar. Bazı işitsel öğrenenler, not alamazlar. Çünkü not almak onları dinlemekten uzaklaştırır. Onlar daha çok öğretmenlerinin söylediklerinden dikkat etme ihtiyacı duydukları seslerle uyum içindedirler. Sıklıkla, sessiz okuduklarında dudaklarını hareket ettirirler. Zihinsel olarak, okuduklarını zihinlerinde yansıtmalarına yardımcı olacak sesler çıkarırlar. İşitsel öğrenenler genellikle grup çalışmalarında daha başarılıdır (Lefever, 2004:102). Öğrencilerin sessizce dersi dinlemesini gerektiren ortamlar bu öğrencileri sıkar ve öğrencilerin derse olan ilgilerinin dağılmasına neden olur. İşitsel öğrenenlerin derse olan ilgilerini arttırmak için ders içerisinde onların konuşmasına olanak sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. İşitsel öğrenenlerin bir dersten en üst düzeyde yaralanabilmeleri için uygulama sürecinde bu öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun yöntem ve teknikler tercih edilmelidir (Uğur, 2008:24). Lefever'e (2004) göre bu öğrenciler bant kayıtları, soru-cevap yöntemi, eşleştirilmiş okuma, konu halkası, eleştiri, sesli düşünme, üçlü düşünme, gösteri, kısa hikâye, mecaz, görüşme ve beyin fırtınası yöntemlerinde daha başarılı olmaktadır.

Erden ve Altun'un (2006) aktardığına göre, bazı işitsellerin dinlemenin yanı sıra kendilerini sözel olarak ifade etmeyi tercih etmeleri, işitsellerin işitsel ve sözel öğrenenler olarak sınıflandırılmasına neden olmaktadır. İşitsel öğrenenler, seslere dayalı algılama yolunu tercih eder ve en iyi dinleyerek öğrenmelerine karşın, kendilerini sözel olarak ifade etmezler. İçe yönelik işitseller, genellikle, sınıfta derse katılmayıp sınavlarda başarılı olan öğrencilerdir. "Bu öğrencilerin genel özellikleri şöyledir:

Onlar için en iyi öğrenme yolu işitmedir.

Bağımsız çalışmaktan hoşlanırlar.

Tartışma etkinliklerini severler. Ancak bu etkinliklere katılmayı değil etkinlikleri dinlemeyi tercih ederler.

Kolay ezberler ve hatırlarlar.

Öğrenirken konunun adım adım anlatılması onlar için çok önemlidir.

Bir kitabı okumaktansa aynı konuyu kasetten dinlemeyi tercih ederler.

Çalışırken arka planda müzik çalınmasından hoşlanırlar” (Willis ve Hodson, Sarasin, Jensen’den aktaran Erden ve Altun, 2006:50).

Sözel öğrenenler, işitsel olup sözel öğrenenlerdir. Bir konuya çalışırken, birini karşısına alıp onun söylediklerini hiç dinlemeden ona öğrendiklerini anlatmayı severler. Başkalarına bir şey anlatırken daha kalıcı öğrenme gerçekleştirirler. Dikkatleri kısa sürede dağılıbilir. Çevredeki sessel uyarıcılardan çok kolay etkilenirler. Konuşmalarını kendi zihinlerinde tekrar ettikleri için kendi kendilerini konuşurlar. Matematik ve dil bilgisi etkinliklerinde zorlanmalarına rağmen sınıf tartışmaları, sesli okumalar, hikâye anlatımları ve hatırlamaya dönük etkinlikleri severek yaparlar. Konuşmayı seven sözel öğrenenler, grup çalışması etkinliklerine katılmaktan ve bir problemi çözerken farklı kişilerle tartışmaktan zevk alırlar (Erden ve Altun, 2006:50-51).

İşitsel çocuklar çok konuşkandırlar. Okul öncesi çocuklarda en dikkat çekici belirleyicisi, oyunlarını kendi başlarına bile oynuyor olsalar, sanki yanlarında birileri varmış gibi konuşarak oynamalarıdır. Kelime dağarcıkları geniş olan bu çocuklar, yaşıtlarına göre kapsamlı cümleler kurmaktadır. İşitsel çocuklar, okul öncesi dönemlerde bile kendilerine söylenen cümleleri rahatlıkla tekrarlayabilirler (Boydak, 2001:21-22). Boydak’a (2001) göre, işitsel öğrenciler sınıfta mümkün olduğunca konuşmak isterler ve bu fırsatı bulamadıklarında sürekli yanlarındaki kişiyle konuşurlar. Öğrenirken konuşma ya da sesli okuma yolunu seçen bu öğrenciler, hatırlarken de biri kendilerine okuyormuş ya da söylüyormuş gibi hatırlarlar.

Kendi kendilerine sık sık konuşan işitsel öğrenciler, okula başladıklarında da buna devam ederler. Özellikle okuma çalışmaları sırasında anlayabilmek için okuduklarını seslendirme ihtiyacı duyarlar. Öğrenme ortamındaki sessel uyarıcılar onları rahatsız etse de kendileri bu okuma sesini çıkarmaya devam ederler.

Görseller: Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler kelimeleri kitaplarda, çalışma kitaplarında ve yazı tahtasında görerek öğrenirler. Bilgileri ve ders konularını okudukları zaman, onları daha iyi anlar ve hatırlarlar. İşitsel öğrenenler kadar sözel açıklamalara ihtiyaç duymazlar. Genellikle yalnız, bir kitap eşliğinde öğrenirler. Bilgileri hatırlamak isterlerse, konuşmaları ve konuları not etmeleri gerekmektedir (Reid, 1984). Görsel öğrenenler basılmış kelimeleri, grafik ya da resmedilmiş materyalleri ve zihinsel olarak oluşturabildikleri resimleri

görebildiklerinde akıllarında tutabilirler (Dunn ve Griggs, 1995:182). Öncelikli algısal tercihleri görsel olan öğrenenler, okudukları ya da gözlemledikleri şeyleri daha iyi hatırlayabilirler. Onlara basılı bir bilgi ya da şematik bir materyal sorulduğunda, sıklıkla, gözlerini kapatır ve daha önce gördükleri ya da okudukları şeyi görsel olarak hatırlamaya çalışırlar (Sims ve Sims, 1995:53).

Lefever'e (2004) göre öğretimin ilk yıllarında bazı öğrenciler hareket etme ihtiyacı duyulan yöntem tercihinden, görme tercihinine yönelirler. Böylece öğrenciler görsel öğrenen olmaya başlarlar. Görsel öğrenenler, verimli bir şekilde not tutabilirler, tablo ve grafik çizebilirler. Görsel öğrenen öğrenciler, öğrenebilmek için kelime ve resimlere ihtiyaç duyarlar. İşitsel eğitim ortamlarında, görseller durur ve gözleri boşluğa dalar. Çünkü bu esnada, söylenenleri zihinlerinde canlandırmaya çalışırlar. Öğretmenler, öğrenmek için kelimeleri görme ihtiyacı duyan öğrencilerden endişe edebilirler. Ama bugün eğitim çevresinde, görsel öğrenenlerin birçoğu, görsel okur-yazar kabul edilmektedir. Albert Einstein da bir görsel öğrenendi. O, dil kullanımında ve işitsel öğrenimde belirgin bir şekilde yetersizdi. Aynı zamanda karmaşık kartlardan bir şeyler inşa etme ve geometrik grafikler oluşturmada üstün bir yeteneğe sahipti. Öğrenme stilleri farklılığı konusunda en keskin örneklerden biri olan Einstein, eğer geleneksel olarak eğitilseydi, öğrenme güçlüğü çeken bir birey olarak etiketlenilebilirdi.

Görsel öğrenenler, görsel uyarıcılara ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle sözel olarak aktarılan konulara yoğunlaşamazlar. Bu öğrenciler, okumayı severler. Görsel öğrenenler aktif hayal kurma becerisine sahiptirler. Görsel semboller, görsel ilişkiler, renk ve şekillere karşı duyarlıdırlar. Daha kolay hatırlamak için önemli gördükleri yerlerin altını çizerek, görsel detaylara dikkat ederler, çalışırken not alırlar (Uğur, 2008:22).

“Görsel biçeme sahip öğrenciler en iyi görerek öğrenirler. Gazete, dergi vb. okurken, başka birine ‘Sen bu konuda ne düşünüyorsun?’ diye sorduğumuzda, fikrini söylemeden önce ‘Okumam gerek, ne yazıyor?’ diye bakma ihtiyacı duyan kişilere rastlarız. Öğrenciler arasında da ders anlatırken kitabından öğretmenini takip etmeye çalışanlar vardır. Bu tip kişilerin görsel biçeme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu şekilde öğrenenler için dinlemelerinden çok görmeleri, bilgiyi algılamaları açısından daha önemlidir” (Erden ve Altun, 2006:51).

Boydak'a (2001) göre, bireylerin görsel olup olmadıklarını bebeklikte belirlemek zordur. Beşiklerin üzerindeki renkli oyuncakları ilgi ile izlemeleri

onların görsel olduklarını işaret edebilir. Çocukluk çağındaki görseller, resimli kitapları ya da resim yapmayı severler. Boydak (2001), görsellerin tertipli ve düzenli olduklarını, karışıklık ve düzensizlikten hoşlanmadıklarını, renkli ve güzel paketleri dikkatle açıp oyundan sonra oyuncaklarını kutularına özenle yerleştirdiklerini ifade etmiştir.

İşitseller kadar sesli ortamlardan rahatsızlık duymasalar da görsel öğrenenler de sessiz ortamları tercih ederler. Olayları görüntüleriyle birlikte algıladıklarından onlara anlatılan şeyleri mükemmel bir şekilde görüntü olarak hayallerinde canlandırabilirler. Görsel bir bireyin tertip ve düzeni okulda da devam eder. Defter ve kitaplarının sayfalarının kırıışmasını istemedikleri için ataş takarlar. Okul kıyafetleri düzenli olan görseller öğretmenlerinin kıyafetlerinde de düzen beklerler. Ödevlerini itina ile ve belli bir düzene göre yaparlar. Görseller, görsel-sözel ve görsel-simgesel olarak iki gruba ayrılır. Görsel-sözeller yazım hatalarına karşı duyarlıyken görsel-simgeseller, simge ve resim detaylarına karşı duyarlıdır (Boydak, 2001).

Erden ve Altun'un (2006) aktardığına göre görseller, sözcük ve resimle öğrenenler olarak iki gruba ayrılmaktadır. Sözcükle öğrenenler, sözcüklerle düşünürler. Ezberleme ve dinleme çalışmaları yaparken duydukları sözcükleri zihinlerinde canlandırırlar. Resimle öğrenenler, bir kamera gibi sesleri ve resimleri hafızalarına kaydederler. Çalışmalarında harita, grafik ve resim kullanmayı tercih ederler. Erden ve Altun'un (2006) Jensen'den aktardığına göre görselleri, dışa yönelik ve içe yönelik olarak ayırmak da mümkündür. Dışa yönelik görseller öğretmenle göz teması kurmaya çalışır, zihinsel resimler oluşturur ve hızlı konuşurlar. İçe yönelik görseller ise bilgileri zihinlerinde oluşturarak algılar ve oluşturdukları yapıyı zihinlerinde canlandırırlar.

Bedenseller/Dokunsallar: Bu tür öğrenenler, öğrenmek için harekete ihtiyaç duyarlar. Bedensel öğrenenler deneyimle ve katılımı ile öğrendikleri, öğrenirken hareket hâlinde oldukları konularda uzmandırlar. Onlar genellikle başka birinin deneyimlerinden, dinleyerek ya da okuyarak öğrenemezler (Dunn ve Griggs, 1995:7). Reid (1984) bedensel öğrenenlerin sınıf içindeki etkinliklere fiziksel olarak katılarak ve öğrenecekleri konuyu yaparak-yaşarak öğrenebileceklerini söyler. Öğretim gezileri, etkinliklere aktif olarak katılım ve rol oynama ile öğrendikleri bilgileri daha iyi hatırlarlar. Görsel ve işitsel uyaranların birleşiminden

oluşan ve fiziksel etkinliklerle desteklenen ders ortamları, yeni konuları öğrenmelerine yardımcı olur. Reid (1984), dokunsal öğrenenlerin öğrenme materyaline dokunma fırsatı bulduklarında daha iyi öğrenebileceklerini ifade ve sınıf içi etkinliklerle ilgili fiziksel katılımların, dokunsal öğrenen öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracağını ifade ediyor.

Bedensel öğrenciler, öğrenme biçimlerinin bir birleşimini kullanarak öğrenirler. Bilgi verilirken hem görmeye hem de dinlemeye ihtiyaç duyabilirler. Sürekli hareket hâlinde oldukları için harekete dayalı etkinlikleri tercih ederler. Dokunmaya yönelik bedensel öğrenenler, fiziksel etkinliklerle öğrenmeyi tercih ederler. Konuşmaktan ve kelimelerle oynamaktan çok zevk almayan bu öğrenenler, denemeye önem verirler. İçe yönelik bedensel öğrenenler ise hem sezgiye hem de sonuca dönük öğrenmeyi tercih ederler. Neyin söylendiğinden çok, nasıl söylendiğine önem veren içe yönelik bedenseller, hikâye anlatma ve film izleme gibi etkinliklerden hoşlanırlar (Erden ve Altun, 2006:53).

Algısal tercihlerin yüzdelik oranları yaş, cinsiyet ve başarıya göre değişmektedir. Fakat yüzyılın son çeyreğinde yapılan çalışmalar okul çağındaki gençlerin işitsellere oranla daha dokunsal ve bedensel olduğunu göstermiştir (Dunn ve Griggs, 1995:7). İşitsel ve görsel becerileri düşük olan bu öğrencilere, sadece işitsel ve görsel yöntemler sunulursa başarısız olmaları olasıdır.

Dokunsal ve bedensel öğrenenler, öğrenme sürecinin bir parçası olmak için hareket etmeye ihtiyaç duyarlar. Bütün küçük çocuklar beden dilini akıllıca kullanabilmektedir. Dokunsal ve bedensel olan bu yaştaki çocuklar, hareket ederek öğrenirler. Eğer küçük yaştaki çocuklara etkili bir eğitim vermek istiyorsak, öğrenme stilleri çerçevesinde, beden hareketlerine büyük oranda yer veren öğretim yöntemleri kullanmalıyız (Lefever, 2004:99).

Bedensel öğrenenler, adeta vücutları ile hissederler ve dünyayı anlamak için vücutlarını kullanırlar. Bedensel öğrenenlerin, okul yaşamı da bir sürü zorluk içermektedir. Öğretmeni tarafından anlaşılmayan bir bedensel öğrenen, yarama olmak ve dersle ilgilenmemekle suçlanır. Bu öğrenenler için öğretmenin ona söz vermesini beklemek ve parmak kaldırmak zaman kaybıdır. Bedensel öğrenenler kas belleğine sahip olduklarından sadece yaparak algılayabilirler (Boydak, 2001:33-36).

Algısal olarak, küçük çocuklar daha dokunsal ya da bedensel öğrenme biçimine sahiptirler. İlköğretimin ilk yıllarında ders ve tartışma yoluyla

öğrendiklerinin 4/3'ünü hatırlayabilen işitsel öğrenenler, eğitim gören öğrencilerin %12'den az kısmını; okuma yoluyla öğrendiklerinin 4/3'ünü hatırlayabilen görsel öğrenenler ise eğitim gören öğrencilerin %40'ından daha az kısmını oluşturur. İlköğretimin ilerleyen yıllarında öğrenciler, büyümeleriyle paralel olarak, daha görsel ve işitsel algılara yönelirler. Kadınlar genellikle erkeklerden daha işitseldirler. Erkekler, genellikle, kadınlardan daha görsel ve bedensel algı eğilimlerine sahiptir. Yaş ile algısal güçler arasında paralellik vardır. Küçük çocuklar öncelikle bedensel, yani deneyerek öğrenirler. Genellikle daha sonra dokunsal yönelimler gelişir, bunu görsel ve son olarak da işitsel eğilimler takip eder. Genellikle kız çocuklarının işitsel algı gelişimi, erkeklerden daha erken güçlenir (Dunn ve Griggs, 1995).

“Öğrenciler, müfredat nedeniyle başarısız olmazlar. Öğrenciler, öğrenme yöntemleri ve yaklaşımları onları yansıttığında neredeyse tüm konuları öğrenebilirler” sözüyle öğrenme yöntemlerinin öğrenen üzerindeki etkisini gösteren Rita Dunn (1990), öğrenciler onlara öğretildiği şekilde öğrenemiyorsa biz onların öğrendiği biçimde öğretmeliyiz diyerek öğrenme tercihlerinin önemini açıkça ortaya koyuyor.

Çoklu zekâ kuramının savunucusu Gardner, bireylerin düşünme ve öğrenme süreçleriyle baskın zekâ/zekâları arasında ilişki olduğunu, bu anlamda bireyin zekâ alanının öğrenme biçimini etkilediğini ve birey için baskın zekâsı doğrultusunda etkili öğrenme yöntemleri geliştirilebileceğini savunmaktadır (Gürel ve Tat, 2010:336).

2.2.Anlama

İş yaşamında çalıştığımız konularla ilgili düzenli ve ulaşılabilir veritabanı oluşturmak için, belli bir düzene göre, bilgi ve belgeleri dosyalarız. Beyin de böyle bir dosyalama sistemine sahiptir ve dışarıdan gelen bilgiler alınıp konularına göre beyinde tasnif edilir. Beyinde her şeyin bir yeri olduğu için yeni bilgiler rahatlıkla ilgili yerlere yerleştirilir. Beyindeki mevcut dosyalar, sürekli etkileşim içindedirler. Beynimizdeki bu dosyalama ve ihtiyaç anında hemen çağrılma sistemine rağmen bu sistem tamamlanıp bitmiş bir dosyalama sistemi değildir. Duyularımız çevremizdeki sayısız şeylerden sadece sınırlı bir veri kümesi aldığından bu dosyalama sistemi kısmen tamamlanmış bir sistemdir (Onan, 2011:78-79).

TDK'nin sözlüğünde “anlamak” kelimesi bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak; birinin duygularını, istek ve düşüncelerini sezebilmek; yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek; sorup öğrenmek şekillerinde açıklanmaktadır.

Anlama süreci tamamen zihinseldir. Anlamanın gerçekleşmesi için aynı dil veya simgeyle konuşma, birbirine yakın veya paralel zihni yeterlilikte olma gerekmektedir. Yeni kavramlar öğrendikçe beyindeki sinir hücreleri arasındaki iletişim sayısı artar ve bunun sonucu olarak anlama, anlaşılabilmek, olup bitenlere anlam verebilme gelişir (Yazkan, 2000:21-22).

“Anlama süreci beyinde önemli ölçüde tasarım ve imgeler yardımıyla gerçekleşmektedir. Sözcük anlamıyla ilgili tasarım ve imgeler beyinde uzun süreli bellekte depolanmıştır. Okuma ve dinleme sürecinde, algılanan sözcüğün anlamına bağlı olarak o sözcükle ilgili çağrışımlar, uzun süreli bellekten çıkarılır ve anlama sürecine dâhil edilir” (Onan, 2011:367)

“Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır” (Güneş, 1995:6).

“İnsanlar, günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları pek çok uyaran arasından ihtiyaçları çerçevesinde bir seçim yapmak zorunda kalırlar. Bu uyaranlara yönelen dikkat, kavrama ve idrak sürecini başlatır. Bu uyaranlar arasında oluşturulan bağlantılar anlamayı gerçekleştirir” (Özbay, 2009b:31).

“Dinleme ve okuma yoluyla alınan bilgilerin çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yeniden anlamlandırılması işlemlerine anlama denilmektedir. Bu süreçte yeni bilgiler bireyin ön bilgileri ışığında incelenmekte, yorumlanmakta, bütünleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır” (Güneş, 2012:13).

“Anlama, genel bir ifade ile kişinin duyusal organları ile aldığı verileri veri göndericinin amacına uygun biçimde anlamlandırmasıdır. Bu tanıma göre yanlış anlamlandırma yoktur. Kişi gördüklerini, duyduklarını, algıladıklarını karşıdakinin iletmek istediğine göre anlamlandırabilmişse anlama gerçekleşmiştir” (Yazkan, 2000:21). “Tam anlama, ‘bir duygu veya düşünceyi kendi akışı içinde kesintiye uğramadan anlama’ demektir. Doğru anlama ise ‘bize aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli

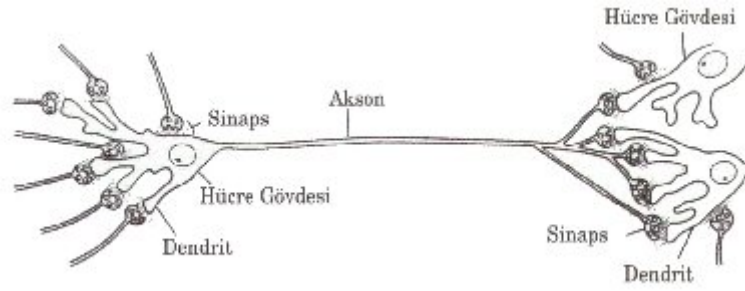
nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılması' demektir" (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995:4).

"Gerek dış dünyamızda, gerekse bedenimizde olup biten soyut-somut tüm gerçekleri beş duyumuz ve sinir sistemimiz aracılığı ile algılarız. Bu algılar önce kısa veya uzun vadeli belleğimize kaydedilir, sonra gerektiği zaman hatırlanarak, düşünce sürecinde kullanılır. Ancak, bu bilgiişlem sürecinin ortaya çıkması için, algılayabildiğimiz her şeyin birer zihinsel gerçekliğe dönüşmesi, yani birer kavram veya hüküm hâline sokulması gerekir. Bu, şu anlama gelir: bir bilgi veya bir algı, dış dünyanın bir fotoğrafı değil, zihindeki izdüşümüdür" (Sağlam, 1997:18).

Anlama ile ilgili tanımlara bakıldığında bu sürecin salt duyu organları vasıtasıyla veri elde etmek olmadığı; dışarıdan alınan duyumların beyinde bazı işlemlere tabi tutularak anlamının gerçekleşebildiği görülmektedir.

İnsanda duyum ve hareket mekanizmalarının çalışması ancak sinir sistemi ile mümkün olur. Örneğin, göz bir duyu organıdır. Renk, ışık ve biçimleriyle dış âlemi bu organ sayesinde görürüz. Görme olayı göz merceklelerinin, gözde ağsı tabakanın, görme sinirinin ve beynin bir bölümünün faaliyetleri ile meydana gelmektedir. Ancak gözde en önemli olgu, bu organın bir sinirle beyne bağlanmış olmasıdır. Bu sinir zedelenir ve kesintiye uğrarsa, görme olayının meydana gelmesine imkân yoktur. Kulak, burun, dil, deri gibi öteki duyu organları için de aynı şey söylenebilir (Baymur, 1994:30).

Sinir sistemi, içsel ve dışsal çevremizi algılamamızı, anlamamızı ve ona uyum göstermemizi sağlar. Bu sistem sayesinde, çevremizdeki bilgileri alarak zihnimize işleriz ve tepkide bulunuruz. Nöron adı verilen sinir hücreleri, sinir sisteminin temel taşıdır. Nöronların en yoğun olduğu yer beyinde korteks denilen bölgedir. Bu bölgede her bir milimetre küpte yaklaşık 100.000 nöron bulunur. Sinir sisteminde farklı nöron yapıları vardır. Ancak her nöronda soma, dendrit, akson ve sinir ucu olmak üzere dört temel unsur vardır. Soma hücrenin çekirdeğinin olduğu kısımdır. Çekirdek hücrenin yaşamsal ve çoğalma faaliyetlerini sağlar. Ayrıca dendritlerden gelen bilginin aksonlara aktarımını gerçekleştirir. Somaya bağlı çok sayıdaki dendritler diğer nöronlardan bilgiyi alır ve soma bu bilgileri bütünleştirir (Erden ve Akman, 2006:173).



Şekil 1-Nöron Yapısı (<http://bagem.tripod.com/bagem/yz2.html>)

Nöronlar gördükleri vazifelere göre üç kısma ayrılır. Duyusal nöronlar, uyarıları duyu organlarından merkezi sinir sistemine taşır. Devimsel (motor) nöronlar, sinir merkezlerinden çıkan emirleri kaslara iletir. Bir de birleştirici nöronlar vardır. Bunlar duyusal ve devimsel nöronlar arasındaki ilişkiyi sağlar (Baymur, 1994:32).

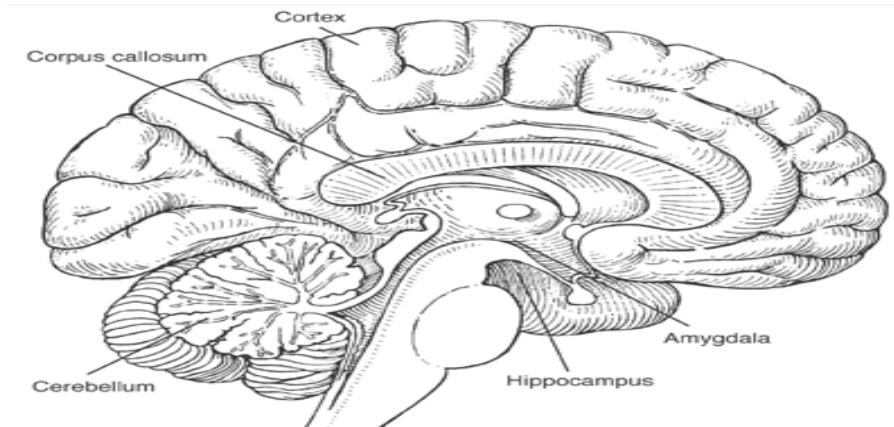
Akson somadan çıkan ince uzun bir tüptür ve uygun olduğu durumlarda bilginin elektrik sinyalleri biçiminde bir nörondan diğerine aktarılmasını sağlar. Uzun ve bir tane olan akson, dendritten aldığı uyarıları hedefi olan organa doğru taşır. Aksonlar miyelin kılıfı olan ve olmayan olmak üzere iki türlüdür. Miyelin beyaz yağlı bir sıvıdır ve elektrik iletimini hızlandırır. Ayrıca nöronun yakınındaki diğer reaksiyonlardan etkilenmesini önler. Genellikle uzun aksonlarda miyelin kılıflar vardır. Miyelin kılıfı olmayan aksonlar elektriği daha yavaş iletir (Erden ve Akman, 2006:174).

Erden ve Akman (2006)'ın Sternberg'den aktardığına göre, aksonun açıktaki uç noktasında sinir ucu vardır. Aksonlar doğrudan doğruya diğer nörona değmezler. Arada sinaps denilen çok küçük bir boşluk bulunur. Bilgi aktarımı sırasında sinir uçlarından sinapslara sinirsel aktarıcı denilen kimyasal madde salgılanır. Bu salgı bilginin diğer nöronun dendritleri tarafından alınmasını sağlar. Böylece nöronlar arasında bilgi transferi sağlanmış olur.

Altuntaş ve Çelik'e göre tipik bir nöron, hücre gövdesi ve dendritleri üzerine dış kaynaklardan gelen elektrik darbelerinden üç şekilde etkilenir. Gelen darbelerden bazıları nöronu uyarır, bazıları bastırır, geri kalanı da davranışında değişikliğe yol açar. Nöron yeterince uyarıldığında çıkış kablosundan (aksonundan) aşağı bir elektriksel işaret göndererek tepkisini gösterir. Genellikle bu tek akson üzerinde çok sayıda

dallar olur. Aksondan inmekte olan elektrik işareti dallara ve alt dallara ve sonunda başka nöronlara ulaşarak onların davranışını etkiler. Nöron, çok sayıda başka nöronlardan genellikle elektrik darbesi biçiminde gelen verileri alır. Yaptığı iş bu girdilerin karmaşık ve dinamik bir toplamını yapmak ve bu bilgiyi aksonundan aşağı göndererek bir dizi elektrik darbesi biçiminde çok sayıda başka nörona iletmektir. Nöron, bu etkinlikleri sürdürmek ve molekül sentezlemek için de enerji kullanır fakat başlıca işlevi işaret alıp işaret göndermek, yani bilgi alışverişidir.

Sinir sisteminin en gelişmiş organı olan beyin, üstlendiği görevler açısından çeşitli kısımlara ayrılmıştır. Vücuttaki on iki temel sinirin beyne girdiği yer olan beyin sapında kalp atışı, nefes alma, vücut ısısı ve sindirim gibi yaşamsal faaliyetler kontrol edilir. Beyin sapının üstünde yer alan limbik sistemin öğrenmeyle ilgili en önemli öğeleri talamus, hipokampus ve amigdaladır. Talamus, koku alma duyusu dışında tüm duysal bilgilerin ilk geldiği yerdir. Hipokampus, çalışan bellekteki bilgileri, uzun süreli depolandığı bölgelere yönlendirir; yeni ulaşan bilgilerle depolanmış yaşantıları karşılaştırır. Amigdala, duyguların öğrenilmesini sağlar. Organizmayı tehdit eden bir durum burada algılanır ve bireyin ani tepkide bulunmasını sağlar. Serebrum, beynin altıda beşini oluşturan buruşuk yüzeyli kısımdır. İkiye bölünmüş yapısı sebebiyle vücudun sağ tarafından gelen sinirler sol, sol tarafından gelen sinirler ise sağ serebruma bağlıdır. Sağ ve sol serebrum ise korpus kallozum ile bağlıdır. Serebrumun üstü serebral korteks adı verilen kalın bir tabaka vardır. Düşünme, bellek, konuşma ve motor hareketler buradan kontrol edilir. Serebrumun ön kısmı ise üst düzeyde düşünme, problem çözme ve duyguların kontrolünü sağlar (Erden ve Akman, 2006:174-175).



Şekil-2 Beynin Bölümleri(<http://pubs.niaaa.nih.gov/publications/arh284/205-212.htm>)

“Beynin üst kısmı yani korteks denilen bölümü, düşünmek ve duyular yoluyla anlamak için kullandığımız bölümdür. Yapılan bir işin bilincine varmayı burası sağlar. Tüm duygularımız, düşüncelerimiz bir nörondan diğerine iletilen elektriksel ve kimyasal sinyallerle ortaya çıkar” (Tunalı, 2009:53).

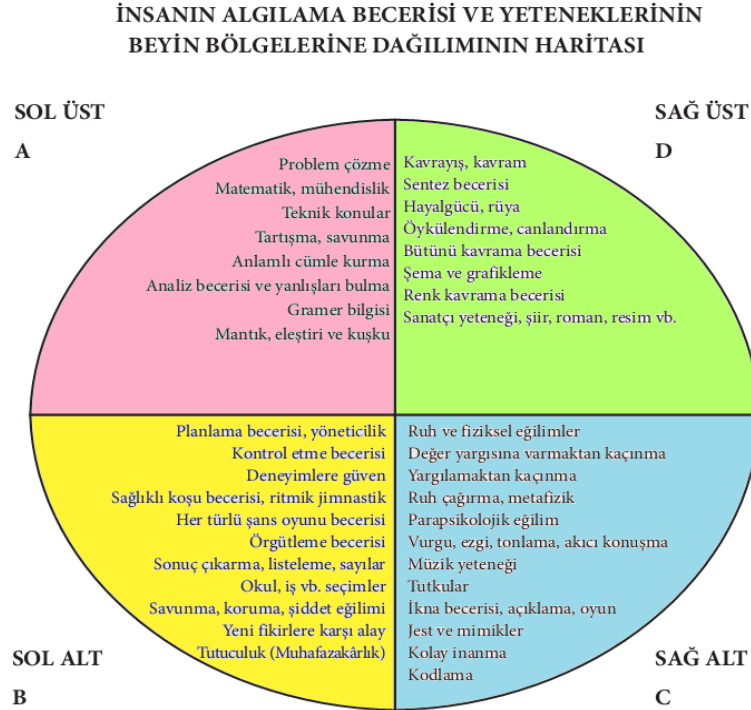
İnsan beyni, kapanma düğmesi olmayan bir televizyona benzetilir. Bazı beyin hücrelerinin binlerce kolu vardır. Bu hücrelerin her biri diğeriyle bağlantı kurarak görme, duyma, dokunma, tat alma ve koklama işlemini gerçekleştirir (Tunalı, 2009:54). “Beyin bir bilgisayar gibi çalışmaktadır. Bilgi belleğe yerleştirilirken kodlama dediğimiz çeşitli dönüşümlere sahne olmakta ve dosyalanmaktadır. Teorik olarak bellekte çeşitli kodlamalar yapılmaktadır. Bu kodlamaların başında duyularla yapılan kodlamalar gelmektedir. Bunlar görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma gibidir” (Güneş, 1997:67).

Beyindeki dil merkezleri anlama ve anlatma süreçlerini etkilemektedir. Beyindeki önemli dil merkezlerinden birisi Wernicke alanıdır. Bu alanın özellikle anlama sürecinde etkin olduğu yapılan araştırmalarda görülmüştür. Bu araştırmalara göre Wernicke alanında hasar oluşmuş bir kimse duyduğu ya da okuduğu kelimeleri anlayamaz. Beynin sol lobunda bulunan ve anlama üzerinde etkili olan bu alanda oluşabilecek herhangi bir rahatsızlık, anlatma sürecini de olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Onan, 2011).

“Sağ ve sol olmak üzere iki yarı küreden oluşan beynimizde her yarı küre farklı işlevlerden sorumludur. Her ayrı küre farklı fonksiyonların merkezi olmasına rağmen beyin fonksiyonlarını yerine getirme sürecinde birbirlerine katkı sağlarlar. Beyin bir bütün olarak işlevlerini yerine getirir. Beyindeki en sıradan işlem sürecinde bile, beynin çok sayıdaki bölgesi birbiriyle koordinasyon hâlinde çalışır” (Erduran Avcı ve Yağbasan, 2007:3).

Beyin modelleri üzerinde şimdiye kadar üç önemli yaklaşım geliştirilmiştir. İlki sağ ve sol beyin modelidir. Bu yaklaşım beyni sağ ve sol yarım küre olarak ayırmakta ve iki yarı kürenin işlevlerini ortaya koymaktadır. Beyin modeli konusunda 1970’lerde üçlü beyin modeli yaklaşımı ortaya atılmıştır. Bu modelde sağ ve sol yarım küreye sadece insanlarda bulunan ve düşünce işleminin yapıldığı yer olan korteks, üçüncü kısım olarak eklenmiştir. Hermann, bu iki yaklaşımdan yola çıkarak *Bütünsel Beyin Modeli*ni geliştirmiştir. Günümüzde en güvenilir beyin

modeli olarak kabul edilen bu yaklaşımda, beynin işlevleri dört çeyrek bölüm çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu model, beynimizin sadece sağ ve sol yarısı değil, alt ve üst yarısının da işlevlerinin farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Onan, 2010).



Şekil-3 Beynin Dört Çeyrek Modeli (Yalçın, 2006:22)

Uzunoglu (2002)'ya göre her ne kadar düşünme, akıl etme, öğrenme ve anlama, idrak etme arka planda ruhun fonksiyonu olsa da, bu ruhi fonksiyonların tezahürü, beynimizin işleyişi ile doğrudan bağlantılıdır. Beynin işleyişi ve öğrenme olayının son basamakta ortaya çıkışını (ekranda görünmesini) beyindeki nöral ağların yapısı ve düzeni belirler. Beyindeki nöral ağlar, karmaşık ve dinamik bir uyum sağlama kapasitesinde olan yapılardır. İnsan beyni olayları kavramada birkaç tane ayrı duyu sistemini kullanır. Her bir duyudan gelen bilgileri ayrı ayrı işler. Mesela görme olayında renk, hareket, şekil ayrı ayrı işlenir. Şuuru tanımlamada esas problem insan beyninin bu ayrı ayrı işlenen ve analiz edilen bilgi parçalarının nasıl, nerede, ne zaman sentez edildiğidir.

“Bilgi; algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme sonucu zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ilişkin algılamalarını değiştiren veya bir bilinmeyeni açıklayan anlam parçası olarak tanımlanabilir. Dış dünyadan insana ulaşan verilerin zihinde depolanması, bilgi değil duyumdur. İnsanın çeşitli duyu organları vasıtasıyla

topladığı duyumların bilgi olabilmesi için o insana özgü bir biçime girmesi gerekmektedir. Kişiyi ulaşan her türlü veri, bilgi için sadece birer hammaddedir. Bu hammadde birey tarafından işlenebildiği, anlamlandırılabilirdiği ve düşünce sisteminin bir parçası haline getirilebildiğinde bilgiden söz edilebilir” (Eren, 2002:92).

İnsan vücudunda hiç durmayan, uyurken dahi üreten organ olan beyin, kullanmak üzere saklamak istediğimiz bilgileri yeni bilgilerle buluşturduğumuz yerdir. Anlama sürecinde de çevremizde maruz kaldığımız binlerce uyarıcıdan dikkat unsuruyla seçtiğimiz verilerin önceki bilgilerimizle yoğrulup anlamlı bütünler hâline getirildiği yer beynimizdir. Ham hâlde çevreden alınan uyarıcılar, beyinde işlenerek kullanılabilecek duruma gelmektedir. En basit bir duyum olayının bile beynimiz olmadan gerçekleşmesinin mümkün olamayacağı gerçeği, beynimizin önemini bize daha açık göstermektedir. Kulağımıza gelen sesler, gözümüzde retina ile buluşan ışık ve görüntü, beynimizde bir anlam ifade etmediği sürece bizim için farkına varılmayan bir uyarıcıdan öteye gidemez. Daha önce dokunmadığımız ya da dolaylı bir şekilde biçiminden, dokusundan, görünümünden haberdar olmadığımız bir nesneyle ilk temasımız beyinde saklanmazsa, tekrar o nesneyle karşılaşmamız anlamlı kılınamayacaktır. Sırları tamamen çözülemeyen, sınırları çizilemeyen insan beyni için hayatımızın yapı taşı demek abartı olmayacaktır.

Fiziksel olarak başlayıp zihinsel faaliyetlerle devam eden anlama süreci, temelinde dil becerilerini barındırmaktadır. Beyin içerisinde zihinsel olarak anlama süreci başlamadan önce, duyu organlarımız vasıtasıyla, dil ile oluşturulmuş uyarıcılar ile karşılaşırız. Dört temel dil becerisi ile anlama sürecinin tamamlanması sağlanabileceği gibi bu sürecin ölçülmesi de mümkün olmaktadır. Anlama ve anlatma olarak iki kısma ayırdığımız dil becerileri, zihinsel süreçler barındırdığından, beyinle doğrudan ilişkilendirilebilir. Dinleme ve okumayı anlama; yazma ve konuşmayı anlatma becerileri olarak sınıfladığımızda, Türkçe dersinin salt bilgi aktarmakla gerçekleştirilebilecek bir ders olmadığı görülmektedir. Zihinsel olarak incelediğimiz anlama sürecinin Türkçe eğitimi açısından önemini görmek için okuma ve dinleme becerilerini incelemek gerekmektedir.

2.3.Türkçe Eğitimi Açısından Anlama

2.3.1. Okuma

Okuma, bir anlama etkinliği olmasının yanı sıra bireylerin bilgilenmesine yardımcı olan en önemli unsurlardandır. Yazma ile iç içe olan bu dil becerisi sayesinde dünyanın herhangi bir yerinde ortaya çıkarılmış antik bir şehri, yapılmış bilimsel bir araştırmayı, eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmek mümkün olmaktadır. Yazılı hâlde bulunan metinler sayesinde yüzyıllar öncesinde yaşamış insanların hayatlarındaki önemli olayları öğrenme imkânımız bulunmakta ve okuma sayesinde geçmişle bugün arasında bağ kurulabilmektedir. Okuma sayesinde geçmiş öğrenme ve günümüze aktarma, çağdaş gelişmeleri izleyebilme, akademik çalışmaları görme şansına sahip olmanın yanı sıra başkalarının hayal dünyasını tanıma fırsatımız da vardır.

“Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir” (Yalçın, 2006:47). “Okuma; sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Sever, 2011:12). Okuma işleminde, yazılı işaretler zihinsel kavramlara çevrilerek doğrudan beyne yüklenmektedir (Güneş, 1997:53). “Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir” (Aytaş, 2005:462). “Okumak, herhangi bir konuda bilgi edinmek, estetik ve sanat duygularını harekete geçirmek için yapılan bir uğraşın genel adıdır” (Aktaş ve Gündüz, 2005:17). “Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır” (Akyol, 2011:33). “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar vd., 1995:41). “Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelimeleri şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir” (Öz, 2006:211).

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü gibi sadece fiziksel bir faaliyet olmayan okumanın, zihinsel yönü de vardır. Bir yazıyı görmek ve onu anlamlandırabilmek

için hem fiziksel hem de zihinsel işlemlere ihtiyaç duymaktayız. Anlamayı sağlamak amacıyla yapılan okuma etkinliklerinin fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki aşaması bulunmaktadır:

Okumanın Fiziksel Yönü

Okumanın fiziksel unsurları göz ve göz kaslarıyla ilgilidir. Göz, göz kasları ve görme yetenekleriyle ilgili olan bu unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- a. Göz Hareketleri: Okuma esnasında gözün satır boyunca kaydığı, düz bir çizgi halinde gidip geldiği düşüncesi eskilerde kalmıştır. 1900'li yıllarda Emile Javal tarafından yapılan araştırmalarda gözün satırda kaymadığı, satırın bir parçasını görmek için durduğunu ve sıçrayarak ikinci parçaya geçtiğini ve okuma işleminin gözün sıçramaları sonucunda oluştuğu ortaya konulmuştur (Güneş, 1997:53).
- b. Netlik Alanı (Aktif görme alanı): Gözümüz bir kâğıt üzerindeki herhangi bir yazıya baktığı zaman, göz kaslarımızın göz sinirlerimizi uyarması ile iki gözümüze 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açı içerisinde kalan görüntü, gözümüz tarafından net olarak algılanmakta, açı dışarısında kalan yerler ise bulanık bir şekilde görülmektedir. Bu açı içerisinde kalan bölüme netlik alanı denilmektedir (Yalçın, 2006:49).
- c. Netlik Açısı: Gözün metin üzerine bakarken yaptığı ve aktif görme alanını oluşturan 13-19 derecelik açıya netlik açısı denir.
- ç. Okuma Mesafesi: Göz ile okunan yazı arasındaki mesafedir. Aktif görme alanını oluşturabilmek için bu mesafenin 30-40 cm olması gerektiği araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Yalçın, 2006:50).
- d. Ses Organları: Okuma bir yönüyle seslendirmeyi de gerektirir. Sesli okumada ses organları çalıştırılırken sessiz okumada ses organlarının çalıştırılması okuma hızını azaltmaktadır (Özbay, 2009a:6).

Okumanın Zihinsel Yönü

Okumanın fiziksel unsurları, okuma işleminin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için gerekli olan zihinsel zemini oluşturur. Okumanın fiziksel yönünde ele alınan netlik alanına giren görüntü, tanımlanmak üzere beyindeki

görüntü tanıma merkezine gönderilir. Görüntü tanıma merkezine giren görüntü resim, yazı, fotoğraf ve desen olarak ayrıştırıldıktan sonra görüntü yorum alanına gönderilir. Beynin yorum alanına girdikten sonra, bellek devreye girer ve daha önceden var olan bilgilerle görüntü karşılaştırılır. Görüntü, yorum alanında değerlendirilerek okuma merkezinde okuma işlemi tamamlanır (Yalçın, 2006:51). Yazılı materyali oluşturan harfler, beyin tarafından birer resim olarak algılandıktan sonra beyin tarafından değerlendirilerek harfe çevrilir, anlamlı bir şekilde kelime ve kelime formları oluşturulur. Okur tarafından bile fark edilemeyecek kadar hızlı işleyen bu süreç kümeleme adını alır. Bu işlem sonucunda görüntü formları metnin bütününe uygun olarak anlamlandırılır (Onan, 2011:125).

Okumak işlemi, üç aşamada gerçekleşir. *Tanıma*; göz tarafından incelenen yazıların şekil olarak beyne gitmesi ve burada sözcüklerin tanındık olup olmadıklarının kontrol edildiği aşamadır. *Algılama*; beyne iletilen her cümlemin teker teker değerlendirildiği ve daha önceki bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlandırıldığı aşamadır. *Akılda tutma*; bilgilerin birbiriyle ilişkilendirildikten sonra belleğe kaydedildiği aşamadır (Aktaş ve Gündüz, 2005:49-50).

Sever (2011)'e göre okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

1. Okuma Bir İletişim Sürecidir: Yazar, duygu ve düşüncelerini sembollere dönüştürüp okuyucuya sunar. Yazarın kafasındaki anlam bu şekilde okuyucuya geçmiş olduğundan bir iletişim süreci doğar.
2. Okuma Bir Algılama Sürecidir: Algı, duyumların yorumlanması sürecidir. Anlamı doğru ve çabuk kavrayarak algılamak, okuma etkinliğinin temel amacıdır.
3. Okuma Bir Öğrenme Sürecidir: Okuma, öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarındandır. Okuma becerisinin geliştirilmesi söz dağarcığının gelişmesine de katkı sağlayacağından yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur.

4. Okuma Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Boyutlu Bir Gelişim Sürecidir: Okunan metindeki anlam evreninin algılanması, dil ve düşünce etkileşimini gerektirdiğinden insan bilincini geliştiren bir süreçtir. Yazınsal metinler sayesinde bireyler çeşitli duygu, düşünce ve eylem biçimiyle karşılaştıklarından duyuşsal boyutlu davranışların kazanılmasında da okumanın etkisi görülür. Okumanın fiziksel olarak gerçekleşmesi süreci de okumanın devinişsel boyutunu oluşturmaktadır.

Eskiden okunan bir yazıyı anlayabilmek için kelimelerin anlamını bilmenin yeterli olduğu sanılıyordu. Bu yüzden sadece kelimelerin anlamı üzerinde duruluyor ve onun doğru öğretilmesine çalışılıyordu. Zamanla bu durum değişmiş ve bu alandaki gelişmeler, sadece kelimenin anlamını doğru bilmenin anlama için yeterli olmadığını, aynı zamanda anlama, kavrama, zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Güneş, 1997:59). Bir yazıda sadece okunan metindeki sözcüklerin anlamını bilmek anlamayı sağlamak için çoğu zaman yeterli olmamaktadır. Yazarın sözcüğe yüklediği yeni anlamlar, sözcüğün cümle oluştururken kazandığı anlam, sözcüğün paragraf içindeki ve bir bütün olarak metin içerisindeki anlamını kavramak okumada anlamayı sağlayacaktır. Okurun konuya olan ilgisi, yazının türü ve yazarın üslubu da anlamayı etkilemektedir (Aktaş ve Gündüz, 2005:57).

Okumanın amacı anlamayı sağlamaktır ve bu özelliğiyle okuma, anlama sürecinin en önemli unsurudur. Anlama, bilinen bir dilde gerçekleşir; hiç bilinmeyen bir dille yazılmış metin seslendirilebilse bile anlaşılabilir. Eksik ve yanlış anlamamanın ortadan kalkması için sadece kelime anlamını bilmek yeterli olmaz; imla, noktalama gibi o dile ait anlam özelliklerinin de bilinmesi gerekir (Özbay, 2009c:13).

Okuma-anlama sürecinin gerçekleşmesi fiziksel, zihinsel, dilsel vb. unsurların gerekli uygun zemini oluşturmalarını gerektirdiğinden bu süreç tek yönlü bir bakış açısıyla ifade edilemez (Onan, 2011:121). Anlama süreci yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine almaktadır. Anlama sürecinde, bütün bu zihin faaliyetleri önceki deneyimlerle

birleşmekte ve okunan yazı okuyucunun kendi deneyimleri ışığında incelenmiş olmaktadır (Güneş, 1997:59-60).

“Dil merkezli anlama, yazılı ya da sesbirimsel sembollerin ne ifade ettiğini algılama sürecidir. Okuma ise dil merkezli anlama süreçlerinden biridir” (Onan, 2011:120). “Okuduğunu anlama, mevcut bilgilerle dışarıdan gelen bilgilerin bir dizi zihinsel işleme tabi tutularak tutarlı sonuçların elde edildiği bir aktivite olarak da tanımlanabilir” (Onan, 2011:121).

Güneş (1997)’e göre okuma-anlamayı gerçekleştirmek için anlama sürecindeki üç aşamanın gerçekleşmesi gerekmektedir:

1. Anlamı Bulma
 - a. Kelimenin anlamını bulma
 - b. Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
 - c. Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
 - d. Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme
2. Anlamı Kavrama
 - a. Anlamı çevirme
 - b. Anlamı yorumlama
 - c. Öteleme
3. Anlamı Değerlendirme
 - a. Anlamı analiz etme
 - b. Anlamın sentezini yapma
 - c. Anlamı değerlendirme

Güneş (1997)’in belirttiğine göre, okumada anlamayı etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir:

1. Kelimenin anlamını bilmek,
2. Metnin bütününe veya cümledeki durumuna göre bir kelimeye en uygun anlamı verebilmek,
3. Metnin türünü bulabilmek,
4. Metnin ayrıntılarını ve ana fikrini bulabilmek,
5. Metindeki sorulara cevap verebilmek,
6. Metni kendi kelimeleri ile yeniden kurabilmek,

7. Metinden önemli mesajlar ve sonuçlar çıkarabilmek,
8. Metinde kullanılan edebi biçimleri bulabilmek,
9. Metinden hareketle yazarın görüşünü, niyetini ve amacını bulabilmek.

Yazıda bilinmeyen kelimelerin çokluğu, anlatımın söz sanatlarıyla yüklü olması, okuyucunun konuya yabancı olması, düşüncelerdeki tutarsızlık, okunan yazının etkisinde kalarak objektif olamamak, metnin ikinci dereceden fikirlerine takılıp ana düşünceyi gözden kaçırmak gibi unsurlar metnin amacına uygun olarak tam ve doğru anlaşılmasını engelleyebilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2005:57).

Okuma sürecinde anlamanın tam ve eksiksiz olması sadece okunan metinle ilgili değildir. Okuma-anlama sürecini okuyucuya ait bazı unsurlar da olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. *Görme*; okumanın temeli olan bir duydur ve görme yeteneğindeki eksiklik okumayı olumsuz yönde etkiler. *İşitme*; okuma sürecindeki harflerin temsil ettiği seslerin bilinmesi, ses ve şekil arasında ilişki kurulabilmesi açısından okumayı etkilemektedir. *Zekâ*; okuma becerisini kazanabilmek için belli zihinsel olgunluğa sahip olunmasını ifade etmektedir. *Dil gelişimi*; zekâ gibi belirli bir olgunluk seviyesine ulaşması halinde okuma sürecine katkıda bulunabilmektedir. *Nörolojik olgunluk*; beyinde anlamanın gerçekleşmesi için gerekli gelişmeyi ifade eder. *Genel hareket yeteneği*; belli hareketlerin yapılıp yapılamaması, dil ve göz hareketleri okumayı etkilemektedir. Bunların yanı sıra bazı araştırmalara göre *cinsiyet faktörü* de okumayı etkilemekte ve kızların erkeklere göre okumada daha ileri durumda oldukları belirtilmektedir. Ayrıca okuma sürecinde aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane vasıtasıyla kitaba ulaşabilme imkânı, okul-öğretmen gibi çevresel faktörler de etkilidir (Özbay, 2009a:42-43).

Okurun bilişsel ve devinim gelişiminin yanında psikolojik durumu da okuma-anlama sürecinde etkilidir. Zihninin başka şeylerle dolu olması, fazla mutlu ya da fazla mutsuz olması okuyan kişinin anlama sürecindeki en önemli engellerdendir. Okumaya kendini hazır hissetmeyen ve okuma alışkanlığı yeterince gelişmemiş bir okur da çevredeki seslerin ve görüntülerin etkisinde kalarak okuma-anlama sürecini sağlıklı tamamlayamaz. Okumaya karşı istek duymamak, okunan metnin amacından haberdar olmamak, metnin bir şeyler kazandıracağına inanmamak, okumaya başlamadan metnin anlaşılır olmadığı düşüncesine katılmak da okuma-anlama sürecini olumsuz etkileyen unsurlardır. Tüm bu sayılanların yanında

okuma-anlama sürecinin belki de en önemli unsuru okura göreliktir. Okunması talep edilen metnin hedef kitlenin seviyesine uygunluğu, hedef kitle tarafından anlaşılır kılınıp kılınamayacağı önemlidir. Metinlerin hedef kitlenin bilişsel gelişimine uygun olmasının yanı sıra hedef kitleye hitap eden, onların ilgisini çekecek konularda olması okuma-anlama sürecini etkileyecektir.

2.3.2. Dinleme

Dil, insanların iletişim kurma ve anlaşabilme ihtiyaçlarından doğmuştur. İletişim kurma sürecinin en önemli unsuru olan dil, konuşma becerisi ile seslendirilirken dinleme becerisi ile anlamlandırılır. İletişim sürecinde konuşan kişi tarafından dinleyen kişiye aktarılacak istenen mesajın anlaşılır kılınması dinlemenin en önemli amacıdır. Başka bir deyişle anlama sürecinin diğer dil becerisi dinlemedir. Dinleme, insanın yaşamında kazandığı ilk duyusudur. Daha anne karnındayken dinleme becerisi gelişmeye başlar. Birey dünyaya gelmeden çevresindeki sesleri duyar. Dünyaya geldikten sonra da bireyin öğrenme ve bilgilenme süreci dinleme sayesinde gerçekleşir. Konuşmayı dinleme sayesinde öğrenir. Okul yaşantısı başlamadan çevresiyle iletişime geçebildiği ilk beceri dinlemedir. Bu nedenle dinleme eğitimi yakın zamanlara kadar ayrı ve geliştirilmesi gereken bir beceri alanı olarak görülmüyordu. Okul çağına kadar dinleme sayesinde öğrenen bireyin bu becerisinin de geliştirilmesi gerektiği öğretim programlarına çok geç girmiş ve dinleme eğitimi ihmal edilmiş bir alan olarak kalmıştır. Son yıllarda dinleme becerisinin önemi anlaşılmış ve bu alanda çalışmalar hızlanmıştır.

“Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir. Çocuğun yaşamında yer alan ilk ana dili ve anlama etkinliğidir. Birey, okulöncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur” (Sever, 2011:10). “Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisidir” (Özbay, 2006:5). Dinleme, kişinin kendi iradesi ile kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin tamamıdır (Yalçın, 2006:124). “Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir” (Demirel, 2002:35).

Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, iletişim sürecinde “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir. Alıcının, yeni yaşantılar kazanabilmesi ise, dinleme becerisindeki birikimiyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması birtakım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirir (Sever, 2011:10).

İletişim sürecinin en az yarısını dinleyerek geçiririz. Yapılan birçok araştırmada, nefes almak dışında, dinlemekten daha çok yaptığımız bir faaliyet bulunmadığı ortaya konulmuştur. Dinleme; bilgileri kulak yoluyla almak, bilgileri yorumlamak, bilgi hakkında ne düşündüğümüz ya da ne hissettiğimize karar vermek, duyduklarımızı yanıtlayabilmektir. Etkili dinleme sayesinde problem çözme becerisi geliştirilir ve çevremizde neler olup bittiğine dair ilgi daima uyanık tutulabilir (Bonet Romero, 2009). Doğumun son iki ayından itibaren başlayan işitme becerisiyle birlikte, doğumdan sonra iki üç aylık süre içerisinde anlama sürecine girmeye başlayan dinleme, dört temel dil becerisi içinde en çok kullanılan dil becerisidir (Onan, 2011:139). İnsanlar işittikleri seslere karşı farklı tavır ve tepki gösterirler. İşitme merkezine gelen sesler, buradan hafızaya yollanır. Hafıza bu sesleri ayırıştırır ve insanlar da bu ayırtılamaya göre tepki verirler. Örneğin, hafızanıza bir otomobil gürültüsü sıradan bir ses olarak kaydedilmiş olabilir. Herhangi bir konuyu dinlerken duyduğunuz otomobil gürültüsü bizi fazla ilgilendirmez. Fakat bu gürültünün dışında, hafızamıza kaydedilmemiş bir gürültü, örneğin bir bomba sesi duyduğumuzda dikkat kesilir, sebebini öğrenmeye çalışırız (Aytaş, 1999).

Okumada olduğu gibi dinlemede de fiziksel ve zihinsel unsurlar anlamlandırma açısından önemlidir. Dinlemenin fiziksel unsuru öncelikle bir duyum olarak kulak vasıtasıyla sesi algılayabilmektir. Bu “işitme” dediğimiz süreci içerir. Dinleme eğitiminde işitme ve dinleme arasındaki farklara yer verilerek işitmenin sadece fiziksel olarak dinlemenin başlangıcı sayılabileceği vurgulanmaktadır. İşitme, duyduğumuz sesleri ifade ettiğinden bir algılama aşamasıdır. Dinleme ise işitme işleminden daha karmaşık bir süreçtir ve dinlemenin gerçekleşmesi için bazı aşamalara ihtiyaç vardır. Dinleme, işitmede olduğu gibi salt sesi algılamaktan öte, sözel ve sözel olmayan tüm uyarıcıların iletişim sürecine katılmasıdır.

Dinlemede anlama çabası şarttır. Bu açıdan dinleme ile işitme arasında fark vardır. İşitme, kişinin iradesiyle olmayan, insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsuru iken dinleme, kişinin tercihinine bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür (Özbay, 2009b:49). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi işitme/dinleme sürecinin gerçekleşebilmesi için öncelikle fizyolojik olarak bireyin bu becerileri gerçekleştirmeye hazır olması gerekmektedir. Söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb kavramları tam anlayabilmek için dinleyebilme; konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme; bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme; dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilme gibi özellikler dinleme eğitiminin amaçları arasında yer alır (Demirel, 2002:36).

Yaşamın her alanındaki ilişkileri kuşatan dinleme beceri ve alışkanlığı, okul öncesi dönemde, kendiliğinden doğal biçimde edinilir. Ancak, edinilen bu beceriler, öğrencileri dinlediklerini anlayan, ayıran, değerlendiren kişiler hâline getirmek için yeterli değildir. Bu nedenle, öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götürecek beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında ana dili öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir (Sever, 2011:11). Akyol (2011)'un aktardığına göre bildiklerimizin %80'i dinleme yoluyla kazanılmaktadır. Bu orana dinlemenin önemini göstermenin yanı sıra dinleme eğitiminin de gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Dinleme eğitimi, çok küçük yaşlardan itibaren sistematik ve planlı bir şekilde yapılarak geliştirilmelidir. İlköğretimin ilk yıllarında çocuğa dinlediklerini doğru kavrama bilinci kazandırılmalıdır. Çocuğun dinlediklerinin ne kadarını doğru kavradığı, ne kadarını kavrayamadığı ve bunun nedenlerinin bilinmesi konusunda kendisine yardımcı olunmalı; dinleme eğitiminin temeli bu ilke üzerine kurulmalıdır (Yalçın, 2006:129).

“Dinleme eğitiminin amacına ulaşabilmesi için bazı temel unsurların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

1. Pasif Dinleme: Seslerin bilinçli olarak, ama verilmek istenen mesajın ne olduğunu anlamaya çalışmadan algılanılmasıdır. Mesela, ders çalışırken müzik dinlemek veya çok gürültülü bir ortamda sadece bir konuya dikkat edilmesi gibi.

2. Seçerek Dinleme: Bu metotta dinlediğin şeyde neyi aradığını göz önünde bulundurarak dinleme yapılabilir. Kimileri çok uzun bir konuşmada ilginç sayılabilecek bir veya birkaç konuyu öğrenmek isteyebilir. Bu durumda sadece o bahislerin geçtiği bölümler seçilir ve o bölümler dikkatle dinlenir.

3. Katılımlı Dinleme: Konuşmacıyı onu dinlediğinizi, onun söylediklerine değer verdiğinizi gösteren bir dinleme şeklidir. Bu tepkiyi kimi zaman sözlerinizde, kimi aman da jest ve mimiklerimizle gösterebiliriz.

4. Duygusal Dinleme: Dinleyicinin söylenenleri, konuşmacının duygu ve düşüncelerine katılarak ve kendisini onun yerine koyarak dinlemesidir. Duygusal dinlemede, konuşmacının etkinliği daha ön plana çıkmaktadır. İyi bir komutan iyi bir liderin yaptığı konuşmalarda duygusal dinlemeyi sağlayacak unsurların çok olması konuşmayı daha etkili kılacaktır.

5. Eleştirel Dinleme: Bir ferдин dört yaşından on altı yaşına kadar kazanması gereken bir dinleme şekli de, eleştirel dinlemedir. Eleştirel dinlemede, insana söylenenlerle, kendi dünyasındaki gerçeklerin karşılaştırılması ve bunları değişik açılardan yorumlayıp değerlendirme fırsatı verir. Bu tür dinlemeye ulaşmak için ise, alt yapısının çok sağlam ve yukarıda bahsedilen bütün dinleme becerilerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir” (Aytaş, 1999).

Özbay (2009b), dinleme sürecinin ilk aşaması olarak işitmeyi göstermiştir. Bu süreç kulağın ses dalgalarını alması ve beynin bu ses dalgalarını işitsel uyarılara dönüştürmesi ile gerçekleşir. Dinlemenin diğer bir unsuru da dikkattir. Dikkat, mesajı almak için zihnî ve fizikî uyanıklık durumudur. Kavrama aşaması ile dinleyicinin konuşmacıdan aldığı mesajı çözümleme sürecidir. Dinleme sürecinde, dinleyici iletilen mesajı anlamak için çaba sarf etmektedir. Dinleme sürecinde kişinin isteyerek ve seçerek algılaması söz konusu olduğundan dinlemede seçicilik mevcuttur. Kavranan düşüncelere dinleyicinin ulaştığı yargının uygulanması değerlendirme aşamasını oluşturur. Dinleme sürecinin sonunda ise açık ya da kapalı olarak tepki/karşılık aşaması yer almaktadır.

Okuma sürecinde birey, yazılı materyaldeki sembolleri deşifre ederek anlamlandırma sürecini başlatırken, dinlemede ses yoluyla gönderilen fonemler

vasıtasıyla iletişim sürecine dâhil olur. Dinleyerek anlama süreci; dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinde dilsel nitelikli olanları ayırt etmesiyle başlar. Dilsel nitelikli bu ses kümeleri zihinsel bir işleme tabi tutulup bilgiye dönüştürülür ve geri bildirim sürecini başlatabilme yeterliği verir (Onan, 2011:128-129).

Dikkat vasıtasıyla işitilen sesler içinden seçtiklerimiz, işitme yorum alanı denilen bir merkeze gelmekte, o merkezde daha önce işitilen sesle ilgili toplanmış bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra beyindeki dinleme merkezi tarafından anlaşılmaktadır. Araştırmalara göre beyin konuşmacının sözlerinin tamamını dinlememekte ve bütün sözlere aynı ölçüde dikkat etmemektedir. Bir insan beyninin dakikada ortalama 600 kelimeyi algılama gücü olduğu, en çok 250 kelime konuşabildiği kabul edilmektedir (Yalçın, 2006:124).

Dinleme süreci, kulağa gelen ses titreşimleriyle fiziksel olarak başlar. Daha sonra dikkat unsuruyla algılanan seslerden seçilen kısımlar beyne iletilir. Burada daha önceki bilgilerle karşılaştırılıp tanıma işleminden geçtikten sonra anlamlandırılır ve dinleme süreci tamamlanmış olur. Dinleme sürecini işitme olayından farklı kılan “dikkat” unsurunun yanı sıra, dinlemenin anlamlandırılabilmesinde etkili olan bazı faktörler vardır.

Dinleme sürecinde dinleyiciyi bağlı faktörler zekâ durumu, işitme durumu, dinlemenin önemini bilme, konuya ilgi duyma, dikkat etme, dinleme amacı, dilin işleyişini bilme şeklinde sınıflandırılabilir. Bu tasnif de dinleme becerisinin fiziksel bir şekilde başlayıp zihinsel süreçlerle yoğrulduğunu göstermektedir. Dinleme sürecinde, sadece dinleyiciye bağlı faktörlerden söz etmek yetersizdir. Daha önce de söz edildiği gibi dinleme süreci en az iki kişinin yer aldığı bir süreçtir ve bu nedenle konuşmacıya bağlı bazı unsurlar da dinleme-anlama sürecini etkilemektedir. Konuşmacının konuyu sunma biçimi, jest ve mimikleri, ses tonu, bilgi birikimi, dili kullanma becerisi konuşmacıya bağlı unsurlar olarak sıralanabilir (Özbay, 2009b).

Dinleme, iletişim sürecindeki mesajı doğru bir şekilde alabilme becerisidir. Dinleme, etkili iletişimin anahtarıdır. Etkili dinleme becerisi olmadan mesajlar kolayca yanlış anlaşılır, iletişim süreci bozulur ve mesajı gönderen kaynak hayal kırıklığına uğrar. Bir yetişkin zamanının %70’ini iletişim içerisinde harcar. Bu

ortalamanın %45'i dinleme, %30'u konuşma, %16'sı okuma ve %9'u yazmadır. Etkili dinleme için kulağımızdan daha fazlasına ihtiyacımız vardır. Etkili dinlemeyi gerçekleştirmek için konuşmayı bir kenara bırakıp dinlemeli, biri bize bir şey anlatmaya çalışırken müdahale etmemeliyiz. Bedensel ve zihinsel olarak kendimizi dinlemeye hazırlamalı, önyargılarımızdan kaçınmalı ve konuşmacıyı dinlediğimizi hissettiren bir beden dili sergilemeliyiz (http://www.skillsyouneed.co.uk/IPS/Listening_Skills.html). Bunların yanı sıra dinleyiciye sunulan konunun hedef kitlenin seviyesine uygun olması, hedef kitlenin ilgisini çekecek şekilde sunulması da önemlidir. Konuşmacının, dinleyicilerin seviyesini göz önünde bulundurarak uygun kelime seçmesi, anlaşılamayacak kelimelerden kaçınması gerekmektedir.

2.3.3. Gözlem

Birey, dünyaya geldikten sonra çevresini dinleme ve gözlem yoluyla anlamaya başlar. Dinlediğini gözlemleyerek nesnelerin adlandırılmasından kişilerin tanınmasına kadar birçok izlenimini bilgiye dönüştürür. Birey, gözlem sayesinde denemediği durumların sonuçlarını, duruma uygun davranmayı da öğrenir.

Gözlemin öğrenmede etkisi tespit edilmiş ve Albert Bandura tarafından “Gözlem Yoluyla Öğrenme” kuramı ortaya atılmıştır. Bu kuram, insanların öğrenmelerinde gözlemin çok önemli bir rol oynadığını göstermenin yanı sıra, sadece gözlem sayesinde birçok şey hakkında fikir sahibi olabileceğimizi ortaya koymaktadır. Yine gözlem sayesinde bireyler model alacakları kişileri belirlemek ve onların davranışlarının benzerlerini sergilemek ihtiyacını da duymaktadırlar.

A. Bandura gözlem yoluyla öğrenmede 4 temel aşamanın olduğundan söz eder:

1. Dikkat Süreci: Kişiler, seçici dikkatlerinin yöneldiği kişi ve durumlardan çok şey öğrenirler. Bireyin ilgi ve gereksinimleri, duyu organlarının yeterliliği, öğrenenin geçmişte aldığı pekiştirmeler ile modelin yaş, cinsiyet, saygınlık gibi özellikleri dikkati arttıran temel etmenlerdir.

2. Bellekte Tutabilme Süreci: Gözlenen bilgi simgeleştirilerek kodlanır, bellekte saklanır ve bilişsel resimlere, görsel anlatımlara dönüştürülür.

3. Davranışı Oluşturma Süreci: Öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesi sürecinde en önemli ön koşul öğrenilenlerin yinelenmesidir. Yineleme işlemi öğrenenin bilincindeki davranış, model olan davranışla karşılaştırılır.

4. Güdüleme Süreci: Bandura'ya göre öğrenmenin davranışa dönüştürülmesi güdülenme ile gerçekleşmektedir(Topses, 2006:226).

Türkçe eğitiminde de gözlem önemli bir rol oynamaktadır. Dil kazanımı sürecinde, nesnelerin isimlendirilmesinde gözlem ve dinleme becerisi bireyin zihinsel şemalar oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

Bireyin algılarını kullanarak çevresini tanıması da gözlem sayesinde olmaktadır. Gözlemlenerek elde edilen bilgiler, Türkçe öğretimi aşamalarında okunan ve dinlenenlerin zihinde canlandırılarak anlamının gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Anlatma sürecinde de gözlem sayesinde edinilen bilgi birikimi ile konuşma ve yazmada ana fikre ulaşmak kolaylaşmakta, betimlemelerle konuşma ve yazı detaylandırılabilir.

2.4. Anlatma Süreçleri

Anlama süreçlerinde bilgi edinen ve öğrenmeye başlayan birey, bunları aktarma ihtiyacı duyarak anlatım süreçlerine başvurur. Belleğinde sakladığı bilgi birikimi, anlatma süreçlerinde bireye rehber olur ve anlamının doğru gerçekleştiği oranda anlatım süreci amacına ulaşır. İletişimin her anında anlama ve anlatma süreçleriyle karşı karşıya kalırız. Dinleme-anlama sürecinin bitiminde karşımızdakine tepki/karşılık vermek amacıyla anlatma süreçlerinden yararlanırız. Okuma-anlama sürecinin devamında da anlatma süreçlerini kullanarak anlamlandırdığımız bilgileri yazılı ya da sözlü olarak aktarırız. Anlamanın gerçekleşmemesi anlatım sürecinin de gerçekleşmemesini beraberinde getirecektir. Doğru anlamlandırılmayan bilgi, doğru aktarılamayacaktır.

Anlatma, beynimizde farklı ve karmaşık bir şekilde oluşur. Anlatma aracı olan konuşma ve yazmanın bellekte bilgi toplanması ve düzenlenmesi ile ilgisi vardır. Bu nedenle anlatma sürecinde vücudumuzdaki fiziksel unsurların eksiksiz olması ve dil becerilerini kullanmamız yeterli değildir. Tanınan ve algılanan bilginin beyinde eksiksiz tutulması, anlaşılır bir biçimde sınıflandırılması, daha önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bilginin hızlı ve düzenli olarak

beyinden elimize yazmak için, dilimize de konuşmak için akması gerekmektedir (Yalçın, 2006:25).

2.4.1. Konuşma

İnsanların anlaşma ve kendilerini ifade etme ihtiyacından doğan dil, öncelikle konuşma becerisiyle ortaya çıkmıştır. Dinleme becerisinin etkisiyle kazanılan konuşma becerisi, insan dışında hiçbir canlının sahip olmadığı bir beceridir. Okul çağına kadar insanın kendini ifade etmek için kullanabileceği tek beceridir. Konuşma becerisi, insanın anlatma ihtiyacını karşılayan yanı sıra toplum içerisinde kendimizi göstermemizi ve toplumsal ilişkiler kurmamızı da sağlayan önemli bir unsurdur.

“Konuşma, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir” (Sever, 2011:22). “Konuşma becerisi kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir” (Yalçın, 2006:97). “Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan etkili araçtır” (Özbay, 2006:7). “Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir. Konuşma, evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır” (Öz, 2006:194).

“Konuşmanın diğer becerilerden farkı, dinleme ve okuma becerisi ile arasında doğrudan ilgi olmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma becerisi kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir” (Yalçın, 2006:97).

Konuşma yetisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum hâlinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle konuşma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir (Kurudayıoğlu, 2003:291). Konuşma bir dili tam olarak biliyor olmanın önemli göstergelerinden biri olmakla beraber okul başarılarının da en temel şartlarından biridir. Okul, öğrencileri hayata hazırladığı için dil becerilerinin de

sınıfta iletişim becerilerini geliştirecek şekilde ele alınmasında yarar vardır (Doğan, 2009:186). Dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisi de okul öncesi dönemlerde kazanıldığı ve insanın doğuştan getirdiği bir beceri olduğundan, geliştirilmesinin gerekli olup olmadığı geçmiş dönemlerde tartışma konusu olmuştur. Fizyolojik olarak bir rahatsızlığı olmayan herkesin konuşabilmesi kaçınılmazdır. Ancak konuşmada ortak bir düzeni seçmek, belirli bir seviyeye ulaşabilmek amacıyla konuşma eğitimi de ihmal edilmemesi gereken bir dil becerisidir. Yapılan araştırmalara göre kazanılan ilk dil becerilerinden olan konuşma, dinlemeden sonra en çok kullanılan beceridir. Genellikle, çocuklar okula bu beceriye sahip olarak gelmelerine rağmen, okula getirdikleri bu beceri henüz olgunlaşmamıştır, yerel bir özellik taşımaktadır ve yaşları gereği de kelime dağarcığı açısından yeterince zengin değildir (Akyol, 2001:73).

“Günlük yaşantımızda söylenenleri anlamak, dille ilgili etkinliklerin başında gelir. Ancak birbirimizle anlaşmamızda bize söylenenleri anlamamız iletişimin sadece bir cephesini oluşturur. İletişimin sağlanabilmesi için bizim de karşımızdakilere duygu, düşünce ve isteklerimizi sözle ya da yazıyla anlatmamız gerekir. Karşımızdakilerle anlaşabilmemiz için bize söylenenleri tam ve doğru olarak anlamamız ne kadar önemli ise onların bizim söylediklerimizi tam ve doğru anlayabilmeleri için düşünce, duygu ve dileğimizi aynı biçimde tam, doğru ve amacımıza uygun olarak anlatmamız da o kadar önemlidir” (Özbay, 2009c:98).

Anlatma aracı olan konuşma, görme ve işitme başta olmak üzere beş duyu ile ilgilidir. İnsan gördüğü ve işittiği bilgileri beyinde depolar ve bunları yeri ve zamanı geldiğinde kullanır. Dinleme ve okuma ile konuşma arasındaki ilişki kişinin edindiği bilgilerin eksiksiz olması açısından önemlidir. Bilgiyi önemli ölçüde görme ve işitme yoluyla elde ettiğimiz için bu duyuların sağlıklı çalışması konuşma becerisiyle yakından ilişkilidir (Yalçın, 2006:100).

“Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır. Konuşmanın dört niteliği vardır:

1. Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.
2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insan bedenine var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Bu noktada anlambilim(semantik) devreye girer. Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.

Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanılarak iletişim kurma yoludur” (Demirel, 2002:45).

“Konuşmada üç temel unsur vardır: Fikir, fikrin aktarımını sağlayan araç, dil ve dili sese çeviren organlar. Fikrin olgunlaştırılması, aracın etkin bir şekilde kullanılması ve organların sesi sağlıklı bir şekilde üretebilmesi konuşma eğitimi gerektiren hususlardır. Konuşma eğitimi yoluyla çocuklar düşüncelerini etkili bir şekilde karşı tarafa aktarma becerisini, kişiliklerini ve konuşma türlerini öğrenirler. Konuşmanın geliştirilmesi için hem ders içi hem de ders dışı etkinliklerden yararlanmak gerekir” (Akyol, 2001:74).

Konuşma becerisi, diğer dil becerilerinde de olduğu gibi, fiziksel yeterliğin yanı sıra zihinsel süreçleri de içerir. Duyu organlarımız vasıtasıyla edindiğimiz bilgiler beynimizde depolanır. Dikkat, tekrar, ilgi, doğru sınıflandırma gibi birçok unsurun etkisiyle bellekte saklanma düzeyleri değişen bu bilgileri gerektiği yerde kullanabilme yeterliği, bilgiyi doğru bir şekilde edinmemizle yakından ilişkilidir. Yani anlatma sürecini başlatabilmek, doğru bir anlama sürecini ve bilgileri bellekte tutabilme becerisini gerektirir.

Anlatma becerileri genellikle ön beyin lobunda, anlatma becerileriyle ilgili fonksiyonları üstlenmiş bir bölge olan Broca alanında gerçekleşir. Broca alanı, okuma ve dinleme gibi anlama becerileri üzerinde de etkili olsa da bu alandaki herhangi bir hasar, konuşma bozukluklarını doğurmaktadır. Broca alanı hasar görmüş hastalarda, anlama göreceli olarak normaldir. Konuşma akıcılıktan ve kurallardan ve gramatik öğelerden yoksundur. Bu hastalarda seslerdeki müzikalitenin fark edilmemesi sonucunda vurgu, tonlama ve ezgileme problemi de yaşanmaktadır (Onan, 2011:116-117).

2.4.2. Yazma

İnsanın varoluşundan beri en iyi icat olarak görülen yazı, bizi binlerce yıl öncesine götürebilmekte, bugünü yarınlar aktarmamızı sağlamaktadır. Bilgilenme sürecinin başlamasında etkisi olduğu kadar bu sürecin ölçülmesini de sağlayabilen önemli bir dil becerisidir.

“Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” (Sever, 2011:24). “Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insan doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir” (Özbay, 2009c:115). “Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir” (Öz, 2006:251).

Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur ve ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu nedenle yazma çalışmalarını konuşmalara bağlam, yazışı anlatma etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Çünkü öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında ilk başvurdukları anlaşma aracı konuşmadır (Demirel, 2002:71).

Yazma, insanın anlatma ihtiyacından doğmuştur. Bu ihtiyaç kişisel anlatma isteğinin yanında toplumsal bir zorunluluk da gerektirir. İnsan toplumun bir ferdidir ve toplum içerisindeki dinamik iletişimin içerisinde yer almaktadır. Hayattaki dinamiklik insanı anlatma gücünü artıma yollarını aramaya sevk eder (Özbay, 2009c:116).

Yazma, dört temel dil becerisinin en son gelişenidir. Bu nedenle yazma becerisinin gelişiminde okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin tamamı etkilidir. Anlama etkinlikleri, konuşma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de bilgi aktarımını sağlamaktadır. Özellikle okuma ve dinleme yoluyla edinilen bilgiler, kazanılan kelimeler; konuşma becerisiyle elde edilen düzgün cümle kurabilme, belli bir sıralamayla fikirleri ifade edebilme yeterlikleri; gözlem yapma ve düşünme gibi unsurlar yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazılı bir metin oluşturulurken kelime hazinesi, dili doğru kullanabilme gibi unsurlar yazma

etkinliği için vazgeçilmez ögelerdir. Yazmanın en zor dil becerisi olduğu ve yazmanın doğuştan getirilen bir yetenek olduğu inancı genellikle okuma, dinleme vasıtasıyla bilgi ediniminde sıkıntı yaşanması nedeniyle ortaya atılmıştır.

Yazma becerisiyle birlikte bireylerin bilgiyi aktarma, bilgiler arasında ilişki kurarak sentez yapabilme, hayal dünyalarını ifade edebilme, hayatı ve olayları yazılı anlatımda doğru tasvir edebilmek için gözleme önem verme, edindikleri bilgi birikimini belirli bir konu sınıflandırması içerisinde kullanabilme, hatırd tutmak istedikleri şeyleri saklayabilme imkânı sağlanmaktadır.

Düşünölenlerin ve duyulanların derli toplu bir biçimde yazıya dökölmesi için uygulanması gereken bazı iç yapı ilkeleri vardır. Bunlar anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayabilme, konuyu paragraflara bölerek açıklama, yazıda birlik ve bütönlük sağlama, konu dışı düşöncelere yer vermeme, bilgi yanlış yapmama, yazdıklarında çelişkiye düşmeme. İç yapı ilkelerinin yanında yazma çalışmalarında uygulanması gereken dil ve anlatım ilkeleri de bulunmaktadır. Açık ve anlaşılır cümleler kurma, sözcük ve düşünme tekrarlarından kaçınma, cümlelerde sözcükleri yerli yerinde kullanma, anlatma istediğini tam karşılayacak sözcük seçme, kullanımdan düşmüş ve eskimiş sözcöklere yer vermeme, yazım kurallarına uygun yazma, noktalama işaretlerine dikkat etme gibi unsurlara da yazma çalışmalarında dikkat etmek gereklidir (Sever, 1998).

2.4.3. Beden Dili

İnsanların toplumsal boyut kazanabilmelerinin en önemli öncölü iletişim kurabilmektir. Duygu ve düşöncelerini bir kişiye aktarabilmek; karşıındakinin kendisine söyledidiğini anlayabilmek iletişimin temel amacıdır. Karşılıklı anlama ve anlatma aşamaları gerçekleştirilmesi sözlü ya da sözsüz olarak gerçekleştirilebilmektedir. Çünkü kimi zaman sözler ifadelerimizi yansıtmaya yetmemekte ve bedenimizle anlatmaya çalıştıklarımızı desteklemek ihtiyacı duymaktayız.

Sözsüz iletişimin en önemli parçası olan beden dilini, iletişim sürecini kişisel olarak yüzde beliren ifadelerle gösteren mimikler ve yine iletişim sürecinde vücut ve kafa hareketleriyle duygularımızı yansıttığımız ya da desteklediğimiz jestler oluşturur.

Benliğin bir yansıması olan beden dili; mimikler, başın kullanımı, giyim, jestler, göz teması, oturma biçimi, bakım ve makyaj gibi birbirini takip eden hareketlerle ve ritöellerle önem kazanan, ses tonu ile desteklenen ve kelimelerle son

şeklini alan bir iletişim sürecidir (Ertürk, 2006:111). Bu tanımlardan da yola çıkılarak beden dilinin insanların iletişime geçmesinin ilk aşamasını oluşturduğu ve sözlü iletişimden önce var olarak insanlar arası anlaşmanın ilk basamağı olduğu ileri sürülebilmektedir. “İnsanlık tarihi açısından en eski iletişim aracımız olan beden dili, duygu ve düşüncelerimizin bir yansımasıdır” (Ertürk, 2006:110).

Bedensel tepkiler, iç dünyayı doğrudan yansıtmaya özelliğine sahiptir. Bu yüzden kontrolü de güçtür. Esas itibarı ile insan, birincil olarak beden dili ile iletişime geçer. Daha sonra da bu dili sözel dilini desteklemek amacıyla kullanır. Bu dil onun ifadelerini vurgulamada, somutlaştırmada yardımcıdır (Çalışkan ve Yeşil, 2005:2000).

Beden dilini oluşturan jest ve mimikler, esas ve ikincil olarak ikiye ayrılırlar. Esas jest ve mimikler; duygu ve düşünceleri destekleyen, onları somut hâle getiren hareketlerdir. Esas jest ve mimikler de kendi içerisinde sınıflandırılmaktadır. Anlatım jest ve mimikleri özellikle yüz ifadelerinde ortaya çıkan biyolojik ve psikolojik temelli duyguları dile getiren hareketlerdir. Toplumsal jest ve mimikler toplumsal özelliklere bağlı olan, bireyin toplumsal rolü ve konumu gereği yapmak zorunda olduğu hareketlerdir. İkincil jest ve mimikler ise daha çok beden gereksinimi ile ortaya çıkan, toplumsal olmayan, iletişim durumunda olunmadığında da ortaya çıkan esneme, hapsirme, öksürme, kaşınma gibi hareketlerdir (Kocasavaş, 2007:51).

Sözlü iletişim sürecinde bireyler, kendi görüşlerini kabul ettirmek ya da karşısındaki kişinin görüşlerini destekliyormuş gibi görünmek amacıyla sözel ifadelerini kullansalar da bedenleri vasıtasıyla asıl hissetlerini yansıtmaktadırlar. İletişim sürecinde beden dilinin önemi 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden sonra fark edilerek, siyaset alanı başta olmak üzere, birçok alanda gerçek duyguların amaçlı olarak gizlenmesine aracılık etmek üzere önem kazanmaya başlamıştır. Bu dönemden önce ise, tıpkı doğuştan getirdiğimiz için geliştirilmesinin önemi yıllarca fark edilmeyen dinleme becerisi gibi, beden dili de varoluşsal bir özellik olarak görülmüştür.

İnsan bilerek ya da bilmeyerek yaptığı hareketler ile sadece karşısındaki kişiyi değil, büyük toplulukları bile etkileyip yönlendirebilmekte veya çeşitli çatışmalara sebebiyet vermektedirler (Çalışkan ve Yeşil, 2005:201). Türkçe öğretiminde de dil becerilerinin geliştirilmesinde beden dili de göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçe öğretiminde de konuşma, ses tonu ve niteliğinin yanı

sıra beden dilini oluşturan jest ve mimiklerin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Konuşma, okuma, yazma, dinleme becerileri kazandırırken jest ve mimikleri dikkatli ve bilinçli olarak kullanan Türkçe öğretmeni, bunların yardımıyla öğrencilere daha kolay ulaşabilir, öğrencilerin metinle daha rahat ilişki kurmasına yardımcı olabilir, okuma ve yazmayı dolayısıyla da dilimizi sevdirebilir (Kocasavaş, 2007:54). Aytaş (2003) ise beden dilinin anlama ve anlatma üzerindeki etkisini şöyle açıklamaktadır: “Anlatım, söz ve hareket bütünlüğü içerisinde daha etkili olabilir. Hareketler ise, söze kattığı anlam oranında ve gerekli yerde gerekli olan hareket unsurunun devreye sokulmasıdır”. Bu nedenle anlatma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanırken, uygulamalar beden dilinin farkına varılmasını ve anlatılmak istenen düşünce ya da duyguyu desteklemesi yönünden öğrencileri teşvik eder nitelikte olmalıdır.

2.5. Temel Kavramlar ve Yaratıcı Drama

2.5.1. Yaratıcılık

Gelişen dünyaya uyum sağlayabilme ve bu dünyaya bireysel ya da toplumsal olarak katkıda bulunabilmenin ön şartı, modern çağın gerektirdiği bazı özellikleri edinebilmektir. Her ülkenin öğretim programları, toplumsal beklentileri karşılayacak ve toplumu ileriye taşıyabilecek insan olmanın gerekliliklerini program amaçları arasına yerleştirmektedir. Bu amaçlar, eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan bireylerin, kişisel ve toplumsal boyutta yararlı olmasını sağlamak üzere belirlenmektedir. Günümüzde bu amaçlar içerisinde yaratıcılık kavramı da yer almaktadır. Yaratıcılık, bireyleri ve toplumları ileriye taşımakta ve belirlenmiş çerçeveler içine yerleşmektense, çerçevelerin dışında yer alanı merak etmeyi, sorgulamayı ve üretmeyi tetikleyen bir yetenektir.

Yaratıcılık; daha önce başkaları tarafından düşünülmemiş, ifade edilmemiş, anlamlı ya da yararlı bir eylem, çözüm, ürün ya da yöntem yaratma becerisidir (Önder, 2006:81).

Genel olarak yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyma durumudur (San, 2006b).

Yaratıcılık, toplumun ve insanın gelişiminde önemli bir yer tutan, her bireyde var olan ve yaşamının her döneminde yer alan bir yetenek; günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi; var olandan yeni ve farklı bir şeyler çıkarma; yakın ve uzak çevreyi görebilme; yoğun bir farkındalık ve bilinç artışıdır (akt. Maltepe, 2006:59).

“İnsan için yaratıcılık, bir etkiye yol açma ve böylece bir şeyleri değiştirme, dönüştürme ve yeni bir biçimde var etme anlamını taşır. Buradan hareketle, değiştirme, dönüştürme ve yeni bir biçimde var etme için harcanan zihinsel enerji de yaratıcı düşünce olarak tanımlanabilir” (Önder, 2003:125).

Yaratıcılık, zihinsel bir potansiyelle ilişkilidir. Üretim, zihinsel ve bedensel potansiyellerin eylemli bileşeni olarak düşünüldüğünden, drama etkinliğinin (davranış üretiminin), yaratıcılığı kapsadığı söylenebilir (Sağlamöz, 2006:93).

“Yaratıcılık, bütün duyuları, duyuları, duyguları ve düşünceleri ile birlikte tüm insanı kapsar. Yaratıcılık kendini yalnız okulda göstermez. Her yerde, çocukların oynadıkları, deneyimler edindikleri, çevrelerini kendilerine göre yorumladıkları her şeyde ortaya çıkar” (Karadağ ve Çalışkan, 2005:54).

Son yıllarda her bireyde doğuştan var olduğu kabul edilen yaratıcılık gücünün eğitim-öğretim ortamlarında geliştirilmesi hedeflenmekte ve buna uygun öğretim süreçleri oluşturulması zorunlu hâle gelmektedir.

Türkçe dersinde kullanılan öğretim yöntemleri genel anlamda geleneksel (klasik) ve çağdaş (yenilikçi) öğretim yöntemleri olmak üzere ikiye ayrılır. Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmen etkin ve otoriter bir rol üstlenir. Bilginin doğrudan verildiği, öğrencinin edilgen konumda olduğu bir anlayış sergilenir. Çağdaş öğretim yönteminde ise öğretmen daha çok yönlendirici ve edilgen bir rol üstlenir. Bilginin öğretilmesinden çok nasıl elde edilebileceği üzerinde durulur. Öğretim sürecinin etkinliğini arttırmak ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için Türkçe eğitiminde birçok yöntem ve teknik kullanılabilir. Yapılandırıcı yaklaşımla şekillenen “Yeni Türkçe Programı”ndan önce Türkçe derslerinde öğretmenin merkezde olduğu, öğrencinin pasif durumda bulunduğu yöntemler tercih ediliyordu. Ancak yeni Türkçe programının da desteklediği öğrenci merkezli eğitim anlayışı, çocukta öğrenmeyi başlatmaya, yaratıcılığını harekete geçirmeye yönelik gönderme yapmaktadır (Kara, 2010:10).

“Geleneksel öğretim yöntemleri ile çocukların yaratıcılık güçlerinin gelişmesi, öncelik almaları, bağımsız düşünceleri, özdenetim ve sorun çözme potansiyellerinin geliştirilebilmesinin mümkün olmadığı düşünülmektedir” (Koç ve Dikici, 2003:1). Çocuğa onu uyaran etkinlikler sunmak, çocuğa yaratıcılığını geliştirebilecek sorular sormak, farklı nesnelerle karşılaşması için ona fırsat sunmak, olağan dışı sorularına saygı ve anlayışla yaklaşmak, olağandışı fikir ve çözümlerine saygı göstermek, yeni yollar ve yeni şeyler denemesine izin vermek, hazır bilgiyi dayatmak yerine merakını uyandıracak şekilde bilgi sunmak, yaratıcı drama etkinliklerine ağırlık vermek çocuğun yaratıcılığının gelişmesini sağlayacaktır (Önder, 2006).

2.5.2. Oyun

Oyun, insanların hem kişisel hem de toplumsal olarak gelişmelerine, kendilerini ifade etmelerine ve toplumla uyum sağlamalarına katkıda bulunan, toplumsal ya da bireysel olarak geliştirilebilen, kuşaktan kuşağa aktarılacak kültürün taşınmasına yardımcı olan, sınırları belirli hareketler ve sözler içeren eylemleri ifade eden bir kavramdır.

“Oyun, yaşama sevincinin dışı vurulmasıdır. Oyun oynamayan bir çocuk yaşamla bağıını kesmiş sayılmalıdır; çünkü oyunda yaşamın özü değişik biçimlerde canlanır ve anlam kazanır” (Nutku, 1998:16). “Kimine göre oyun, enerji fazlasını atmak, kimine göre benzetmece içgüdüsünü doyurmak, kimine göre boşalma gereksinmesidir. Bir kurama göre oyun genç yaratıklara (insan ya da hayvan) ilerde yaşamın gerektirdiği ciddi iş ve uğraşlara hazırlamak, yetiştirmek içindir” (And, 1974:14). “İnsanın özündeki belki en temel istek ‘Oyun Oynama İsteği’dir. Tüm kültürlerin kaynağını oluşturan, insanla var olan ve ona soyut düşünme becerisini kazandırmakla birlikte, onu özgürleştiren yaratıcı bir eylemdir oyun” (Tekerek, 2006:50). “Oyun; öğrenme, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracıdır. Oyun sırasında çocuk pek çok şeyi kendi kendine deneyerek öğrenir” (Şimşek ve Topal, 2006:278). “Oyunların, çocuğun hayatında ve sosyalleşmesinde ne kadar önemli rolü olduğunu biliyoruz. Bazı çocuk oyunları, dramatik nitelikler taşır. Bunların çoğu, kişileştirmelere ve hareketin taklidine dayanır” (Kavcar, 1988:83).

Tüm toplumlarda var olan oyun kavramının, insanın ilk eylemlerinden olduğu ve bu eylemin insan yaradılışında bulunduğu ileri sürülmektedir. “İnsanoğlu doğuştan *homo ludens*’dir, yani oynayan insandır. İlkel insanın, çevresini tanıması, öğrenmesi, bilgi edinmesi ve sanatı oyunla başlamıştır; bu insanın yaşamını var eden kültür, oyundur” (Nutku, 1998:14).

“Zevk verici işlevinden yola çıkılarak ‘Oyun’ ve ‘Oynama Eylemi’nin özellikleri şöyle ifade edilebilir:

- Oyun öncelikle “gönüllü” bir eylemdir. Emirlerle ya da kurallara bağlı tekrarlanan oyunlar ancak bir oyunun zorunlu temsilidir. Dolayısıyla oyun kavramı özgürlük kavramıyla doğrudan ilintilidir.
- “Mış gibi Yapma” ya da “Gibi Yapma” diye de ifade edilebilecek “Oyun” bu özelliğiyle, “Gündelik” ve “Asıl Hayat”ın dışındadır. Dolayısıyla gündelik hayattaki eylemleri tayin eden tek düze ve sıkıcı nedensellikler oyunda yoktur.
- Oyun yalıtılmış ve sınırlıdır. Yani gündelik hayattan, hayatın için-de aldığı yer ve süreyle soyutlanır. Oyun başlar ve belli bir anda biter. Bu özelliğiyle oyun belleklerde manevi bir yaratı ve zenginlik olarak yer edindiği için aktarılabilir ve tekrarlanabilir” (Tekerek, 2006:52-53).

İnsanların çevreyi taklit etme isteklerinin oyunun ortaya çıkışında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Oyun sürecinde kişi hem kendisi gibi hem de hayal dünyasında canlandığı bir karakter gibi davranabilmektedir. Oyunların hangi kurallar çerçevesinde ortaya çıktığı bilinmese de oynanan oyunlar belli kurallara sahiptirler. Her toplumda farklı oyunlar olabildiği gibi aynı oyunların farklı toplumlarda da görüldüğü bilinmektedir. “Oyun için belli ve kesin bir kural yoktur. Hayvanlar da insanlar gibi yaşamlarına oyunla başlarlar. Ve bundan çok hoşlanırlar... Oyunların çeşitlemeleri, renkleri ve biçimleri, dünyadaki varlıkların zekâ düzeyleriyle orantılıdır. Zekâ düzeyi ne kadar yüksekse oyunlar da o kadar çeşitli bir biçim alır” (Nutku, 1998:14).

Oynanan her oyun kendine özgüdür. Ancak her oyunun barındırdığı bazı temel özellikler bulunmaktadır. Nutku’ya (1998) göre, her oyunun hedefe yönelik bir amacı vardır ve amaç yoksa oyun da yoktur. Bu amaçlar katılımı, kazanmayı ve öne geçmeyi içerir. Oyun oynamada amaçlar olduğu gibi araçlar da yer alır ve bu araçlar, amaçlar gibi çeşitlilik gösterir. Oyunlarda hedef, oyunu kazanmaktır. Her oyun kendi işlevi ve hedefi açısından kendi kurallarını koyar. Oyun kuralları, amaçtan ayrılmama anlamındadır; çünkü bir oyun kuralının çiğnenmesi, amaca ulaşmayı olanaksız kılar. Oyuncunun amaca uygun araçlar kullanıp kurallara

uyarak özgürlük, ciddiye, gerilim, düzen, paylaşma ve haz duyma tutumları oyunsal tavrı oluşturur. Amaç, araçlar, kurallar ve oyunsal tavır da oyunun öğelerini oluşturur.

İnsanlar, her gelişim döneminde aynı şekilde oyun oynamamaktadırlar. “Hayatının ilk yıllarından itibaren bilinçli bir şekilde eğitilmesi gereken çocuk, zamanının büyük bir bölümünü oyunla geçirir. Doğumu izleyen günlerde ortaya çıkan oyun ihtiyacı, çocuk büyüdükçe biçim değiştirerek sürer” (Şimşek ve Topal, 2006:278). Gelişim dönemlerine paralel olarak oyunların kuralları, bireysellikten toplumsallığa; oyunlar da tek katılımcıdan çok katılımcıya doğru değişmektedir. Elkind (1999), Jean Piaget’in oyunları üçe ayırdığını ifade eder. Piaget’e göre oyunlar alıştırma oyunu, simgesel oyun ve kurallı oyunlar olarak üçe ayrılır. Alıştırma oyunu, yaşamın ilk üç ayında ortaya çıkar ve çocuk hareket etmek için hareket ederse gözlemlenir. Parmağını emen ya da bir nesneyi sıkıca kavradıktan sonra fırlatan bir çocuk alıştırma oyunu aşamasındadır. İki yaşından sonra ise çocuk, hem toplumsallığı hem de bireyselliği yansıtan simgeler yaratmaktadır. Simgesel oyun sadece taklide dayanmaz. Bu tür oyun, başarılması ve denetlenmesi için kişisel gereksinimlerin yansıtılmasını gerektirir. Çocuklar, altı ve yedi yaş dolaylarında somut işlemleri kazandıkça simgesel oyun yerini kurallı oyunlara bırakır; toplumsal olarak oluşturulmuş oyun kuralları kişisel olarak oluşturulmuş simgelerin yerini alır. Bu dönemde ya kuşaktan kuşağa sözel olarak aktarılmış oyunlar ya da bir grup çocuk tarafından uydurulmuş oyunlar gözlemlenir.

Oyun, çocuğun birçok açıdan gelişimini destekler. Oyunun çocuğa sağladığı bedensel fayda, çocuğun bedeninde biriken enerjiyi boşaltma fırsatı bulması ile açıklanabilir. Hoplama, zıplama, atlama gibi etkinliklerle kas gelişimine yardımcı olur. Ayrıca oyun çocuğun ruhsal gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Doğru düzenlenmiş etkinlerle çocuğun yaşına ve içinde bulunduğu toplumsal özelliklere uyumlu bir şekilde ruhsal gelişimi desteklenmiş olur. Çocuklar çevreleri ile olan ilişkileri sonucunda nesneleri tanıyarak fiziksel ve bilişsel eylemlerle zihinsel bir ilerleme de sağlarlar. Çocuklar oyun yoluyla öğrenirler, farklı becerilerini geliştirirler. Oyunu sadece çocuğu oyalayan, vakit geçirebileceği bir araç olarak görülmemelidir. Aksi takdirde kültürün oluşumundan eski olduğu varsayılan oyunun çocuğun iç dünyasındaki yeri ve önemi azaltılmış olur (Maden, 2010:506).

“Geleneksel eğitimin ağırlıklı olarak bilgi aktarımına dayandığı; bilgi aktarımının çocukları edilgin, ezberci ve özgür düşünemeyen bireyler hâline getirdiği; dolayısıyla eğitimde asal hedef olması gereken insan malzemesinin ihmal edildiği gerçeği eğitimcileri harekete geçirmiştir. Eğitimin çocuğun kişilik gelişimini de göz önüne alarak biçimlendirilmesi ve zevkli olması, çocuğun edilginlikten kurtarılıp etkin hâle getirilmesi ve öğrenmeyi isteyen bireyler olarak yetiştirilmesi bu eğitimcilerin en önemli hedeflerindendi. Böylece, çağdaş eğitim anlayışının merkezine birey konulmuş ve eğitime onun olduğu yerden başlanması çağdaş eğitimin gereği olarak kabul edilmiştir. Bu anlayış değişikliği okullarda oyun ve tiyatronun artık bir boş zaman değil, sınıf içi etkinliği olarak sınıfların içine girmesini sağlamıştır. Artık oyun ve tiyatronun bir eğitim ve öğretim yöntemi olarak değerlendirilmesidir söz konusu olan” (Sağlam, 2003:5). İnsan ihtiyacı olarak görülen oyunlar, eğitimde de işlevsel olarak kullanılabilmeleri açısından önemlidir. Oyunun eğitim ortamına girmesi, öncelikle öğrencilerin derse karşı bakış açılarını değiştirmektedir. Güdülenmeyi arttıran oyunlar ile bilgiler bellekte daha uzun süre kalmakta, kültürel ve toplumsal öğeler öğrencilere sunulmakta, oyunlar içerisinde yer alan tekerlemeler sayesinde dil gelişimine de katkı sağlanmaktadır.

2.5.3. Dramatizasyon

Genellikle drama ile karıştırılan dramatizasyon, oyunlaştırma adı ile de anılmaktadır. Drama, yaşama sanatı, dramatizasyon ise oyunlaştırma, yaşanır hâle getirme demektir (Kavcar, 1988:83). Dramatizasyon, daha çok metne dayalı, bireylerin öykünme, devinim, dille ifade gibi güçlerine dayanan; doğal, kültürel ve toplumsal tüm olayların yoğun olduğu bir ortamda oynandığı öğrenme yoludur (Adıgüzel, 2006:260). “Dramatizasyon, metinden yaşama aktarılanlardır. Bu nedenle de eylemdir. Olay ya da durumların roller verilerek canlandırılmasıdır. Dramatizasyon belirlenmiş roller üzerine kuruludur ve yönlendirmeler vardır” (Genç, 2003:203).

“Dramatizasyon, günümüzde daha çok yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılması anlamında kullanılır. Dramatizasyonda konunun, metnin seçimi, rollerin dağıtımı daha çok lider ya da öğretmen tarafından yapılır. Katılımcılar öğretmen tarafından verilen rollere bağlı kalarak beden dili ya da sözel olarak canlandırmalar yapar, kendilerine verilen metinde bulunan karakterleri canlandırırlar” (Adıgüzel, 2007:6).

Oyunlaştırma, her şeyden önce öğrenciye neşe veren, onun ilgisini çeken ve katılımını sağlayan bir çalışmadır. Kelimeleri doğru söylemeye, sözü duygu ve düşünceye göre vurgulayıp tonlandırmaya, topluluk karşısında konuşmaya, heyecanları kontrol etmeye, vücudu ve yüzü, sözün anlamına göre hareketlendirmeye alıştıırır (Kavcar, 1988:85).

“Oyunlaştırma, aslında beden ve sözün uyumla kullanıldığı etkin bir eğitsel yöntemdir. Yaratıcı yeti ve davranışlar, değişme ve yenileme, bedensel devinimler, çok boyutlu duygu ve düşün evreni ve alışkanlıkları, anlama/anlatma becerilerini uygulamaya koyma gibi hedefleri olan dramatizasyon özetle bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış ve becerileri kazandırma ve uygulama ilkesi üzerinde durur” (Genç, 2003:203).

“Dramatizasyon öğrencileri toplumsal ve kişisel yönden geliştiren ve yetiştiren bir etkinliktir. Yaşantı zenginliği ve somutlama dramatizasyonla sağlanabilir” (Genç, 2003:203).

Dramatizasyon, tanımlardan da görüldüğü üzere, daha çok lider ya da öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleştirilebilen bir tekniktir. Hazır bir metne dayanması ve temelde o metine sadık kalınması özelliklerinden dolayı tiyatroya yakın duran bir tekniktir. Dramatizasyon uygulamalarında kaynak metinde yer alan cümlelerin aynen ifade edilmesi gerekme bile, karakterler ve karakterler arasında geçen konuşmalar, kaynak metni temel almak durumundadır.

“Eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının aksine lider, dramatizasyonda çok daha etkin, yönlendirici ve belirleyicidir. Söz gelimi öğretmen metni okur ya da anlatır. Roller dağıtır ve çocukların bu öyküyü canlandırmalarını ister. Bu tür canlandırmalarda tiyatroya benzer bir çalışma süreci izlenir. Öğretmen ya da lider bu süreçte etkindir, sık sık araya girerek akışa yardım edebilir, söylenmek istenilenleri hatırlatabilir” (Adıgüzel, 2007:6).

Dramatizasyon çalışmaları Türkçe öğretiminde kullanıldığında anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Dramatizasyon çalışmaları, bir duygu ya da durumu canlandırmayı içerirken aslında bir konunun anlayarak anlatılmasını ve dolayısıyla da yaşantıya dönüşmesini gerçekleştirmektedir. Oyunlaştırma etkinliklerine öğretim sürecinde yer verilmesi, Türkçe dersinin temel hedefi olan anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Türkçe öğretiminde dramatizasyon oyun metni olmadan ya da oyun metni ile yapılabilir. Dramatizasyonun oyun metni olmadan yapılması öğrencinin okuduğu,

gördüğü veya dinlediği şeylerden anladığını hareket ve sesle anlatması, yorumlamasıdır. Derslerde okuma parçalarını dramatize ederek okunması ve öğrencilerden, parçanın özelliklerine göre kendilerini çeşitli varlıkların ve kişilerin yerine koyak canlandırmalarının istenmesi Türkçe öğretiminde dramatizasyonun kullanıma örnek teşkil etmektedir. Oyun metnine bağlı olarak yapılan dramatizasyon çalışmalarında ise kitaptaki metinlerin karşılıklı okutulmasından yola çıkılarak piyes oynamaya, müsamereye kadar gidilebilmektedir (Kavcar, 1988:85-86).

Metinsiz yapılan dramatizasyon etkinlikleri öğrencilerin var olan yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve çevresinde gözlemlediği olay ve durumları yansıtmayı sağlamaktadır. Metne bağlı olarak yapılan dramatizasyon çalışmaları ise metinsiz çalışmalarda kendini rahat ifade edemeyen öğrenciler için derse katılımı teşvik niteliğinde olabilmektedir. Metinsiz dramatizasyon çalışmasında heyecanlanan, olay ve duruma uygun düşecek sözü söylemekte ve hareket etmekte geç kalabilen, bu nedenle metinsiz çalışmalarda sıkıntı çeken öğrenciler metinle kendilerini güvende hissedecek ve canlandırma sırasında bir sürprizle karşılaşmaktan korkmadıkları için daha rahat hareket edeceklerdir.

2.5.4. Doğaçlama

Doğaçlama, canlandırmaların hayatla iç içe olduğunun en güzel örnekleridir. Doğaçlamalarda, yazılı bir metne dayanmayan canlandırmalar söz konusudur. Doğaçlama çalışmalarında, beklenmedik bir söze ya da duruma fazla düşünme süresi olmadan karşılık vermek ve hızlı bir şekilde fikir üretmek önemli bir etkidir. Bu nedenle doğaçlama çalışmalarında, öğrencilerin günlük hayattaki tecrübelerinden yararlanarak ve canlandırmanın akışını bozmamaya dikkat ederek karar vermeleri ve harekete geçmeleri beklenir. Doğaçlamalarda söz ve hareketin temeli hayatın kendisidir. Bu çalışmalarda kişi, içinde bulunduğu bir durumdan yola çıkarak canlandırmaya katılabildiği gibi, çevresinde gözlemlediği durumları temel alarak da söz ve hareket oluşturabilir.

Doğaçlama, önceden belirlenmemiş ya da çok az tasarlanmış anlık, serbest oyundur (Adıgüzel, 2007:11). “Doğaçlama, belirli bir ön hazırlığa dayanmaksızın, o anda oluşturulan, seçilen ya da verilen konuyu, akışı önceden ayrıntılarıyla saptanmamış, anında yaratılan, geliştirilen özgün bir ‘oluşturma’ sürecidir”

(Adıgüzel, 2006:260). Gerçek yaşamdan kesitler içeren doğaçlamalar, bir anlamda gerçek yaşamın provalarıdır. Önceden planlanmadığı için doğaldır, kesinlemeler ve belirlemeler içermez (Genç, 2003:203). “Doğaçlamalarda ortaya çıkan şaşırtıcı durumlar onun kendi iç dinamiklerinden kaynaklanır, belli kalıplar verilse de içerisinde yaratma eylemi bulunduğundan doğaçlamalarda ‘sürpriz’ unsuru ön plana çıkar” (Kara, 2010:98).

“Doğaçlamaya iyi bir başlangıç yapmak önemlidir. Doğaçlamada uygun bir kesişme noktası bulmada başarısız olmak, doğaçlamanın odak noktasına ulaşmak için gereksiz bir zaman harcanmasına, hazırlıksız bir iş yapılmasına ya da soruna teğet geçilmesine neden olabilir. Katılımcılar doğaçlamanın gelişmesine izin verecek biçimde tepki vermelidir. Başarılı drama için işbirliği içeren davranışlar yaşamsal önem taşır” (Karateke, 2006:41).

Doğaçlama, anlatım aracı olarak özgürlükler sunmakla birlikte, akla her gelenin yapılacağı anlamına da gelmez. Dramada doğaçlama ise, diğer alanlardan farklı olarak dramatik kurgunun bileşenlerini kullanır. Buna göre:

- Doğaçlama yapılacak konu ne olursa olsun, bir olay örgüsü (öyküsü) oluşturulmalıdır.
- Olay örgüsü içinde ilişkiler ağı ortaya çıkarılmalıdır. Başka bir deyişle rol kişileri belirlenmelidir.
- Olay ve kişiler bir ya da birden fazla ortam (yer) kullanmalıdırlar. Yani olayın geçtiği yer ya da yerler belirgin olmalıdır.
- Olay örgüsünün olumlu ya da olumsuz dramatik gerilimi (çatışması) ve yeni durumlara olanak sağlayıcı yapısının olması gerekir.
- Olay örgüsünün ne zaman oluştuğunun ise özel durumlar dışında yansıtılması zorunlu değildir (Öztürk, 2007:129).

Doğaçlama, eğitim-öğretim aşamalarında da yarar sağlayıcı etkinlik örneklerindendir. Türkçe öğretimi çalışmalarında kendisine verilen mesajı anlayarak o mesaja cevap verme çabasında bulunan öğrencinin, anlama becerileri ve anlatma becerileri gelişim gösterecektir. Hızlı bir şekilde düşünerek düşüncelerini sözlü olarak anlatabilme çabası ile özellikle hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan etkinliklerde, doğaçlama çalışmaları kullanılabilir. Karşılıklı konuşmayı içeren doğaçlama çalışmaları dinleyerek anlama konusunda öğrencilere katkı sağlamanın yanı sıra, yaşamından yola çıkarak bir şeyler anlatmaya çalışan öğrencinin konuşma becerisi ile beden dili kullanımını da iç içe geçirmektedir.

2.5.5. Rol Oynama

Rol oynama, kişiye verilen rolü role uygun olarak geliştirerek o rolün içine girmesi olarak tanımlanabilir. Doğaçlamanın içerisinde yer alan rol oynamada, kişinin rolü, kim olacağı belirgindir. Kişi bu role uygun olarak duygularını, hareketlerini ve konuşmalarını belirler. Rol oynama çalışmalarının en güzel örnekleri çocuk oyunlarında görülmektedir. Oyunlar içerisinde çocuklar çevrelerinde gördükleri kişilerin rollerine girerek, hayal dünyalarında onlar için yarattıkları duygu durumları oluşturarak canlandırmalar yapmaktadırlar. Oyunlar içerisinde rol oynamalarda önce tamamen taklit yer alsada, zamanla çocuk role kendi dünyasından izlenimler ve hayaller katarak rolü kendisine mal etmektedir. Rol oynarken öğrenciler başkasının yerine geçtikleri ve başka birinin sözleri/hareketlerini sergiledikleri için daha rahat davranma eğilimindedirler. Çünkü söyledikleri sözlerden ya da yaptıkları hareketlerden kendilerinin değil, rolüne girdikleri karakterin sorumlu tutulacağını farkında olarak hareket etmektedirler. Bu özellik, rol oynama tekniğini önemli kılan en geçerli etken sayılmaktadır.

Rol oynama düşünce, durum, problem ve olayın bir grubun tümü tarafından ya da grubun önünde, gruptan seçilen belirli üyelerce canlandırılmasına dayanır (Adıgüzel, 2006:260). “Rol oynama bir oyundaki karakterin tüm duygu, düşünce, istek ve beklentilerinin canlandırılmasıdır” (Genç, 2003:203). “Rol oynama, doğaçlama sürecinde bir kimliği, kişiliği canlandırma etkinliğidir ve doğaçlama ile iç içe geçmiş bir tekniktir. Eğitimde drama çalışmalarında doğaçlama yaparken rol oynanır, rol oynanırken de doğaçlama yapılır” (Adıgüzel, 2007:12).

Rol oynarken göz önünde bulundurulması gereken konular şöyle sıralanabilir:

- Rol oynama sürecinde, özel durumlar dışında (aynı oyunda farklı roller ya da sürpriz roller) canlandırılan rolden çıkılmamalıdır.
- Sahne olarak belirlenen yerde rol oynarken yine özel durumlar dışında, yüz ifadelerinin izleyiciler tarafından görülmesi ve seslerin duyulması gerekir.
- Rol oynarken abartı, sıradanlık (klişe) ve bayağılıktan uzak durulmalıdır.
- Rol oynarken başka rol kişi ya da kişilerinin rolleri çalınmamalıdır. Yani biri konuşurken abartılı sahne devriminde bulunmamalı ya da gereksiz biçimde sözünü kesmemelidir.

- Rol oynama hazırlığında, canlandırmalara ilişkin olarak rol ayrımı yapmaktan ve bireysel farklılığı, ayrıcalığa dönüştürme çabasından uzak durulmalıdır (Öztürk, 2007:136).

Öğretim ortamlarında rol oynama tekniğinin kullanılması, öğrencilerin yaşamı farklı bakış açılarıyla anlamalarını sağlamaktadır. Çevrelerinde gördükleri kişilerin rollerine girmek aynı zamanda öğrencilerin çevrelerine karşı ön yargılarını da görmek açısından önemlidir. Olumlu ya da olumsuz oluşturulan bu ön yargılar, rol oynama tekniği sayesinde gözlemlenebilmekte, yine rol oynama çalışmaları sayesinde olumlu yargılara dönüştürülebilmektedir. Rol oynama tekniği ile toplumsal yapı içerisinde canlandırılan karakterin yerini belirlemek de öğrenciler açısından kolaylaşmaktadır. Bu sayede öğrenciler, gelecekte seçecekleri mesleklerin ya da gelecekte yer alacakları toplumsal yapıların getirilerini fark etmeye başlayacaklardır.

Rol oynama çalışmaları öncesinde öğrenciler rolleri hakkında kısaca bilgilendirilmelidirler. Canlandırılacak rolü öğrencinin zihninde canlandırmak ve kendisinden bir şeyler katmasına yardımcı olmak açısından bu basamak uygulama esnasında göz önünde bulundurulmalıdır. Rol oynama tekniği ilk kez uygulanacak ise gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, sonraki aşamalarda ise tüm sınıfın katılımı sağlamaya çalışılmalıdır. Rol oynama tekniği kullanılırken öğretmenler başarılı olan öğrencilerin diğer öğrencilerin önüne geçmesini ve onlardan rol çalmasını engelleyebilmelidir.

Demirel'e (2002) göre rol oynama tekniği öğretim ortamlarında kullanılırken aşağıda belirtilen aşamaların uygulanması öğretmenler için yönlendirici olabilmektedir:

- a. Ortam Yaratmak: Bu aşamada grubu öğrenmeye hazır duruma getirecek şekilde güdülemek gerekir.
- b. Rol Yapmak İçin Sahneyi Hazırlamak: Ele alınacak sorun ve canlandırılacak roller belirlenmişse provalar yapılır. Eğer sorun ve roller belirlenmemiş ise öğretmenin liderliğinde öğrenciler sorunu tartışmaya ve canlandırılacak karakterlerin özelliklerini belirlemeye davet edilir.
- c. Roller İçin Öğrencilerin Seçilmesi: Roller önceden ya da karakterin özellikleri belirlendikten sonra dağıtılabilir. Bu aşamada rol yapmanın bir uyarılama işi olduğunun vurgulanması özellikle ilk defa rol alacaklara katkı sağlayabilir.

ç. Rollerin Oynanması: Bu aşamada rol alan öğrenciler rollerini canlandırırken sınıfın geri kalanı da seyirci olarak olayı izler.

d. Olayın Tartışılması: Bu aşamada küçük gruplar hâlinde ya da tüm sınıfın katılımıyla canlandırmaların güçlü ve zayıf yönleri tartışılır.

Türkçe öğretimi açısından bakıldığında rol oynama tekniği, öncelikle konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir teknik olarak kullanılabilir. Rol oynama öğrenciler için karşısındakini dinleme, rolüne uygun ses tonunu ayarlama, diksiyon ve telaffuza dikkat etme unsurları içerdiğinden tüm dil becerilerine hitap etme özelliği taşımaktadır.

2.6. Drama ve Yaratıcı Drama

Drama sözünün kökeni ve anlamı hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Genel olarak dramanın Yunanca kökenli bir söz olduğu kabul edilmektedir.

Drama kavramı, sözcük olarak Yunanca ‘dran’den türetilmiştir. Dran, yapmak, etmek, eylemek anlamları taşımaktadır. Drama ise, eylem anlamını taşıyan, Yunanca Dramenon’un, seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımıdır. Özellikle tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama kavramı, özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını almıştır. Türkçede kullanılan “dram” kavramı, Fransızcadaki “drame” sözcüğünden gelmektedir. Sözcüğün aslı burjuva tiyatrosu anlamına gelmesine rağmen dilimizde acıklı oyun olarak kullanılmaktadır. Dramatik olan ya da drama, insanın her eyleminde yer almaktadır. İnsanın insanla giriştiği her türlü dolaysız, doğrudan ilişki, etki tepki alışverişi, arada oluşan en az düzeyde etkileşim bile bir dramatik an ya da dramatik durumdur (San, 2006a:46-47).

“Drama sözcüğünün kökü Yunanca ‘Dran’dır. Dran; itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında kullanılır. Bütün bu verilere dayanarak drama sözcüğünün, içinde eylem olan her türlü etkinliği içerdiği söylenebilir” (Adıgüzel, 2007:15). “Eski Yunan’da ‘yaşamak’ anlamına gelen drama, zaman içinde anlam genişlemesiyle ‘sahne oyunu, dramatik sanat, hayat olaylarını sahne oyununa dönüştürme’ gibi anlamlar kazanmıştır” (Şimşek ve Topal, 2006:277). “Drama, insanın her tür eylem ve ediminde var olan bir durumlar bütünüdür. Özellikle insanın insanla ya da başka objelerle olan her iletişim ve etkileşiminde, eylemsel ya da edimsel anlar oluşur. Buna dramatik diyebiliriz” (Adıgüzel, 2006:260).

Drama, eski Yunancada “bir şey yapma” ya da “yapılan bir şey”, “ oynamak” anlamlarına gelmektedir. Günümüzde bu sözcük yalnızca herhangi bir kimsenin herhangi bir şey yapmasını değil, belli bir kimsenin anlamı olan bir şey yapmasını ifade etmektedir. Dram sanatının temel ilkelerinden birini Aristoteles ortaya koymuştur: Dram sanatı yaşamın kendisi değil, yansımasıdır; yaşamın olduğu gibi gösterilişi değil, yaşamın belli bir kimsenin yaratılış özellikleriyle yansıtmasıdır (Nutku, 2002:44).

Drama kelimesinin kökeni ile ilgili yapılan tanımlarda da görüldüğü üzere drama, hareketler içeren ve yaşamı yansıtan yapılardan oluşmaktadır. Bu yapılar kişinin hem kendisiyle hem de çevresiyle etkileşime girmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Dramayı bir veya birden çok insanın, bir yaşam durumunu tiyatral süreçler içinde “yeniden üretmesi” olarak tanımlayabiliriz (Sağlamöz, 2006:89). “Drama, bir düşünceyi beden diliyle, hareket ederek, devinimle anlatımdır” (Morgül, 1999:12).

Dramatik olan, insanla ilgili olan bir duygudur. Dram sanatı, bu insanla ilgili şeyi sanatsal bir yaratılışla canlandıran üretim işidir (Nutku, 2002:44). Dramanın insanla bu kadar iç içe olması onun eğitimde de kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Bu yöntem ile hem çağdaş insan olmanın getirileri hem de kalıcı öğrenmenin sağlanması kazandırılmaya çalışılmaktadır. Drama, gerçek dramatik anların, uzmanlar tarafından, bir grup çalışması içinde, oyunsu süreçlerle, tiyatro tekniklerini de kullanarak yeniden canlandırılması, oynanmasıdır. Drama “mış gibi yapma” özelliği ile 21. Yüzyılda insanlardan beklenen yaratıcılık, problem çözme gibi becerilerinin gerçekleşmesinde hazırlayıcı işlev görebilir (Okvuran, 2003:82). “Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir” (Demirel, 2002:40).

“Drama yöntemi daha çok örnek bir tutum, durum, sorun ya da olayın iki veya daha fazla öğrenci tarafından sınıf önünde canlandırılması olarak bilinmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin deneyim kazanarak ve hissederek öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlayan bir yöntemdir. Öğrenciler yeni bir kimliğe bürünerek, başkalarının hislerini, düşüncelerini anlama ve onların davranışlarını değerlendirme imkânına sahip olur. Canlandırılan olaylar, gerçek olabildiği gibi, hayale dayalı da olabilir” (Aytaş, 2003).

Eğitimde bir yöntem olarak kullanılması, drama tanımlarını genişletse bile, öğretim süreçlerinde kullanılırken de drama sözcüğünün anlamı bu yöntemi kapsamaktadır. Eğitim alanında yöntem olarak kullanılırken daha çok eğitsel drama ya da yaratıcı drama tanımlamaları tercih edilmektedir. Oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların uzmanlarca, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama çalışmaları olarak nitelenmektedir. Yaratıcı drama kavramı daha çok ABD’de kullanılan bir kavramdır. İngiltere, yaratıcı dramanın eğitim süreçleri içerisinde kullanılması bakımından en deneyimli ülkedir ve daha çok “eğitimde drama” kavramı kullanılmaktadır. Almanya’da yerleşmiş kullanım ise “okul oyunu” ya da “oyun ve etkileşim”dir (San, 2006a:47). Yaratıcı drama, özellikle Amerika’da Winifred Ward ve McCaslin gibi uzmanların, çocukların katıldıkları drama etkinliklerini tanımlamak için kullandıkları bir terimdir. Diğer bir yaklaşıma göre ise yaratıcı drama, yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsar ve eğitici drama denilen eğitim tekniğinin bir alt türü olarak kabul edilir (Taş ve Karakuş, 2007:36).

MEB İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi Öğretim Programı’na göre drama, “hareket etmek, eyleme geçmek demektir. Eğitimde drama ise “canlandırma” anlamına gelir. Eğitimde drama kullanılırken yaşanmış bir olay, bir gazete haberi, bir fıkra, Türkçe kitabından uygun bir parça, çocuğun yaşadığı ortama uygun olarak canlandırılır (Şimşek ve Topal, 2006:277). Eğitsel drama; bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi kılınması, bireyce ve grupça daha iyi özümşenip içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır (Koç ve Dikici, 2003:1).

Eğitimde kullanılan dramanın bir adı yaratıcı dramadır. Çünkü çocuğun etkince katıldığı doğaçlamalar sürecinde düş gücünü kullandığı görülür. Bir grup doğaçlaması olan oyun, grup yaratıcılığıyla ortaya çıkar. Tüm grupla yapılan bu etkinlikler, çocuğu yaratıcı insan yapar (Morgül, 1999:15).

Yaratıcı drama etkinliklerinde, genel olarak bir kavram, bir davranış, bir düşünce ya da bir olay, tiyatro etkinliklerinden yararlanılarak canlandırılır (Yalçın ve Aytaş, 2007:24).

“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, 2006c:113).

Yaratıcı drama kavramının, drama sözcüğünün tüm anlamlarını içinde barındırmasının yanında, temelinde yaratıcılığın yattığı görülmektedir. Yaratıcılığı temel alan bu yöntem, hayatla öğrenciyi bütünleştirirken içerisinde yer alan drama sözcüğünün gereklerini de yerini getirir. Yaratma süreciyle canlandırma süreçlerinin birleştirilmesi ile özgün, hayal gücüne ve gözlemlere dayanan sonuçlar elde edilmektedir.

2.6.1. Yaratıcı Dramanın Özellikleri

Yaratıcı drama, temelinde yaratıcılık ve oynusu süreçleri barındırmakla beraber, yaratıcı drama uygulamaları etkinliklere katılanları sadece bu yönlerden geliştirmez. Yaratıcı drama kavramının sahip olduğu özellikler, drama uygulamalarında yer alan bireylerin birçok açıdan kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

San (2006d), yaratıcı dramanın, sözcük kökeninden uygulamalarının beklentilerine kadar, birçok yönünü ele alıp bir şema oluşturmuştur:

“1) Sözcük olarak köken: dran-dramenon

Anlamı: eylem – eylemek, etmek, yapmak.

Özelliği:Etkin(lik), eylemlilik

2) Önde gelen amaç

Paylaşım, birlikte iş çıkarma

3) Ulaşılmak istenen

Duyular, imgeler, duygular, yaşantılar

4) Aranılan şey

Yaratıcılık-kişisel ve ortaklaşmacı

5) Elde edilmek istenen

Farkındalık - kendisi ve grupla ilişkili olarak

6) Dayanılan öncelikli olgu

Deneyim(ler)

7) Beklenen şey

Kendini yönetme-star olmama

8) Estetik haz, estetik yaşantı

- 9) Öğrenme-kendine ilişkin ama daha çok sosyal öğrenme-toplumsallaşma
- 10) Katharsis
- 11) Estetik ve niteliklilik” .

Genel olarak yaratıcı drama kavramını yukarıdaki şekilde özetlemek mümkünse de bu şema kavramın tüm yönlerini açıklamak için yeterli olmamaktadır.

Yaratıcı drama çalışmaları, bireysellikten ziyade grup çalışmalarına yönelik olmaktadır. Bu özelliği, dramanın sağladığı birçok faydanın temelinde yer almaktadır. “Drama, etkinliğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları; kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, kendilerinde yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gereklidir ve bir bakıma bu yeterli ön koşuldur” (San, 2006c:113).

Yaratıcı drama çalışmaları grup etkinliğine dayalıdır ve gönüllülük esastır. Her yaştan insanın katılabileceği bu etkinliklerde bir lider rehberliğinde çalışmalar yürütülür. Yaratıcı drama çalışmaları, belli kurallar ve belli olan bu kurallar içinde sonsuz özgürlükleri içerir. Çalışmalarda ortaya konanlar o anda, ilk kez yaratıldıklarından yaratıcı drama çalışmaları doğru ya da yanlış olarak nitelendirilemez (Adıgüzel, 2006:261).

Grup çalışmaları ve grup olgusunu ve bilincini geliştirmede, yaratıcı drama çalışmaları vazgeçilmez bir araçtır. Her türlü ortamda oyunun araç olarak kullanılması, yapılacak bazı etkinliklerde canlandırmalardan yararlanılması, öğrencilerin özgürce katılımının sağlanarak kendi üretim ve yeteneklerini ortaya koymalarına fırsat tanınması yaratıcı drama sayesinde gerçekleşmektedir (Yalçın ve Aytaş, 2005:23).

Drama etkinliklerinin gerçekleşebilmesi için tartışarak fikir alışverişinde bulunma, değerlendirme, yargılama, eleştirme gibi düşünsel etkinliklerin de yapılması gerekmektedir. Bunun için bireyin kendini grup içerisinde rahat ve güvenli hissetmesi gerektiğinden kendini tanıma, karşısındakini tanıma ve kendisini karşısındakine tanıtmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır (San, 2006c:114).

Yaratıcı drama, oyun kavramından beslenmektedir ve uygulamalar sırasında oluşturulan oyunsu süreçler ile de oyun kavramı ile iç içe geçmektedir. Heathcote, dramanın asıl cevherinin topluluk hâlinde yapılmasında olduğuna inanmıştır.

Oyuna dayalı bir grup çalışması olarak drama, öğrencilerin farklılıklarını toplumsal bir ifadeyle bir araya getirmelerini, birleştirmelerini sağlar. Çocuklar kendi deneyimlerini ve bakış açılarını diğerlerine karşı test ederler ve nerelerde farklı olduklarını, hangi konularda benzeştiklerini görürler. Bu yolla da ait olma duygusu kazanırlar (Sağlam, 2003:17). “Drama süreci, oyun üzerine kurulu bir eylem sanatıdır. Oyun çocuğun gördüklerini, izlediklerini ve hayal ettiklerini yansıtmıştır. İnsan hayatının ayrılmaz bir unsuru olan oyun, öğrenmelerimizin birincil kaynağıdır” (Maden, 2010:506). “Yaratıcı dramanın özü çocuk oyunlarıdır ve oyun, öğrenmenin en doğal yollarından biridir” (Adıgüzel, 2006:259).

“Drama öğrencilerin yetişkinlik dönemlerine kadar reddedemeyeceği ‘oyun’ kavramını içerisinde barındırır. Çünkü oyun bir sihirli değnek gibi öğrenciyi kendine çeker. Oyun, öğrenme ortamını haz verici yapmaktadır. Bu yöntem, öğrencinin profili ne kadar farklı olursa olsun dersi eğlenceli bir hâle dönüştürebilir. En içe kapanık çocuk bile bir süre sonra içerisinde oyun olan etkinliğin büyümesine kapılıp o etkinlikte yer alır” (Kara, 2010:2).

Drama çalışmalarına katılan kişi zihinsel, fiziksel ve çevresel olarak yaratıcı drama kavramının içerisine yerleşmektedir. Oynayarak gerçekleştirilen bu süreçlerde kişilerin farklı rollere bürünmesi, yeni roller yaratması onun yapılan uygulamaların gerçek olmadığını bilmesine sağlamaktadır. Ancak, hayata çok yakın olan yaratıcı drama ile kişi ileride içerisinde bulunacağı rollere hazırlanmakta, o rollerin sorumluluklarını ve fırsatlarını görme imkânı bulmaktadır.

Oyun süreçlerini içinde barındıran yaratıcı dramanın sağladığı en önemli yararlardan bir tanesi yaratıcılığı geliştirmektir. Uygulamaların içerisinde bulunanların hem yaratıp hem oynadığı aşamalar içeren yaratıcı drama, yaratıcılığı geliştirmekte çok önemli bir rol oynamaktadır. “Yaratıcı dramada yaratıcılık eğitimi bir tür hedeftir ve yaratıcılığı doğal yollardan geliştirmek önemlidir” (Adıgüzel, 2006:259).

“Yaratıcı drama, insan beyninin yaratıcı niteliklerinin bulunduğu sağ yarisinin eğitimi sonucu gelişmektedir. Çünkü beynin bu yarısı hayal gücü, sanat ve düşünce alanında yenilikleri yapabilme yeteneklerinin geliştirilmesine uygundur” (Yalçın ve Aytaş, 2005:23).

Yaratıcı drama, nerede uygulanırsa uygulansın bir öğrenme yöntemi, kendini ifade etmede bir araç ya da bir sanat biçimi olarak kabul edilebilir. Drama süreçlerinde bir öğrenme, etkileşim sağlama ve sosyalleşme ile birlikte, kendine

güven ve kendine saygıyı geliştirir. Ayrıca bir topluma ait olma ya da bir grubun üyesi olmanın getirdiği bir güç, iletişim ve problem çözme yetilerinin de geliştirilmesi yaratıcı dramının önemli boyutlarından (Yeğen, 2003).

Yaratıcı drama, öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olmak üzere üç boyuta sahiptir. Yaratıcı drama eğitim ortamına öğrenme aracı olarak kullanıldığından bir öğretim yöntemi; sanat eğitiminin temeli olan duyuların eğitimine yer verdiğinden bir sanat eğitimi alanı ve bilim özellikleri taşıdığından bir disiplindir.

“Yaratıcı drama çalışmalarının içeriğinde duyuların eğitime her yaş düzeyindeki programlarda yer verilir. Temel sayıtlı duyuları eğitilmemiş olan bir insanın çevresinde olup bitene karşı duyarsız kalacağıdır. Bu tür insanlar bakar ama görmez, işitir ama duymaz olurlar” (Üstündağ, 2006:336).

Yaratıcı drama geniş anlamda bir görme eğitimi ve ‘görme’yi öğreten bir süreçtir. Görme kelimesinin buradaki anlamı düşünmeyle bütünleşmektir. Göz duyarlılığı gelişmiş, görmeyi öğrenmiş, gördüklerini düşünmeyle bütünleştirmiş olan, müzik dinlerken, öykü okurken, şiir dinlerken de o sanat yapıtının iletisini ‘görerek’ onu daha kolay anlayacaktır (Üstündağ, 2006:336). Görmemizi sağlayan yaratıcı drama, yapıtın tüm yönleriyle kaynaşmamızı sağlamaktadır.

Yaratıcı drama, işitme eğitiminin de gelişmesine olanak yaratan bir süreçtir. İşitme eğitimi, dinlemeyi öğrenmek demektir. Dinlemeyi öğrenme sürecinde birey kendi sesine kulak vermeyi ve çevresindeki sesleri bilinçli olarak algılamayı öğrenir. Seslerden yararlanmadan duygu, düşünce ve olayları anlatmak bu sürecin önemli bir parçasıdır (Üstündağ, 2006:336). Yaratıcı drama duyu aktarmasını da sağlamakta; görme, duyma ve hissetmeyi birbirine kaynaştırmaktadır. Bu özelliği ile yaratıcı drama anlamayı kolaylaştırmakta, duyularımıza gelen uyarıları daha dikkatle ayırmamıza yardımcı olmaktadır.

Çağdaş bireylerde özgür düşünme, bağımsız karar verebilme, işbirliği kurabilme, inisiyatif alabilme, yaratıcılık, hem kendisinin hem de başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olma, etkili iletişimde bulunma, toplumsal dayanışma, yardım etme ve yardım alma gibi niteliklerin bulunması beklenir (Önder, 2006:79). Yaratıcı drama sürecinde yer alan uygulamalar, katılımcıların çağdaş bireylerde bulunması gereken özelliklere sahip olmasına yardımcı olmaktadır.

Okvuran (2003), dramanın başlıca özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

“Drama bir süreçtir. Başlangıçla şimdi arasında bir fark vardır. Drama, dramatik yaşantılara dayalıdır. Drama doğaçlamalardan oluşur. Doğaçlama olmadan drama olmaz. Doğaçlamalarla bir durum yaratılır. Dramada gerçekle oyun iç içedir. Dramada gerçekle kurgu iç içedir. Drama sosyaldır; tekli, ikili, çoklu gruplarla yaratılır. Drama eğitimi bütünleştirir. Drama bilgiyi yaşantıya dönüştürür” (Okvuran, 2003:82).

Yaratıcı dramanın yararlarını şöyle sıralayabiliriz; sosyal çevreyle iletişim kurmak, bedenini rahat kullanmak, kendine güvenmek, yaratıcı, üretken ve paylaşımcı olmak, kendini başkasının yerine koyarak karşındakini anlamak, sezgileri güçlendirmek, neden-sonuç ilişkisi kurmak, yaparak ve yaşarak öğrenmek, estetik gelişim sağlamak, eleştirel düşünme yeteneği kazandırmak, birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmak, karar verme becerilerini geliştirmek, dil ve iletişim becerileri kazandırmak, soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırmak, imgelem gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirmek (Taş ve Karakuş, 2007:39; Yeğen, 2003).

2.7. Yaratıcı Drama Sürecinin Unsurları

2.7.1. Drama Lideri

Yaratıcı drama derslerinde drama kullanımının amacını belirleyecek, uygulamaları gerçekleştirecek, katılımcılara rehberlik edecek ve drama çalışmalarının amacına ulaşmasını destekleyecek bir yönlendiriciye ihtiyaç vardır. Bu yönlendirici drama lideri ya da drama öğretmeni olarak adlandırılmaktadır.

“Çocuğun oyun oynama yetisinin korunarak ya da yeniden ortaya çıkarılarak ve geliştirilerek, üzerinde düşünülüp tartışılan ve sorumluluk duyulan bir oynamaya dönüştürülmesi için pedagojik formasyonu olan bir kişiye gereksinme vardır. Bu kişinin aynı zamanda, ısınma çalışmaları, oynama, doğaçlama ve oluşumları, gösterime hazırlamayı, danışma, görüşme ve bilgi edinmeyi, oyun grubunun alıştırmalarını yürütmeyi ve en sonunda bu tür çalışmaları grupla birlikte geliştirmeyi öğrenmiş olması gereklidir” (San, 2006b:109).

Yaratıcı drama uygulamalarının amacına ulaşmasını sağlamak için drama liderinin etkinliklere hâkim olması ve drama konusunda eğitim almış olması gerekmektedir. Aksi takdirde drama çalışmaları amacına ulaşmayacaktır.

“Drama liderinin, çalışmalarına başlamadan önce grupla ya da gruplarla yapacağı etkinlikleri çok iyi planlaması gerekir. Zira iyi bir planlama, yapılan etkinliğin verimini arttıracaktır. Drama lideri, yapacağı etkinliklerde grubun birbiriyle tanışma ve kaynaşmasını sağlayacak iletişim ve etkileşim çalışmalarına ağırlık vermelidir. Grupta en kısa sürede oluşan etkileşim süreci, lideri amacına bir adım daha yaklaştıracaktır” (Karateke, 2006:50).

Drama lideri kendini geliştirmeye hazır, yaratıcı fikirlere açık, birçok alanda kültürel alt yapıya sahip, insanlarla rahat iletişim kurabilen, drama etkinliklerini yaparken zevk alan, katılımcıların yaş ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak onlara uygun etkinlik hazırlayabilecek ve katılımcıların gelişim özelliklerine uygun hareket edebilecek nitelikte olmalıdır. Grup lideri iletişime açık, istekli ve hazır olmalı, pek çok oyun biçimini tanımalıdır (San, 2006c:114). Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmenin rolü, öğrencilere yeni bilgiler kazandırmanın yanı sıra onların gelişim özellikleri doğrultusunda ilgi, istek ve yeteneklerini keşfetmek; neden sonuç ilişkilerini kurabilmelerini sağlamak, problem çözme becerilerini geliştirmek; duygu, düşüncelerini çeşitli yollarla ifade etmelerini sağlamak ve işbirliğine yönelik çalışmalara imkân sağlayarak, yaratıcı ve eleştirel bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmaktır (Başcı ve Gündoğdu, 2011:455). Drama lideri de tüm bu özelliklere sahip olarak hem çağdaş bir öğretmen çizgisinde olmalı hem de dramanın amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırmalıdır.

Drama lideri tüm süreç boyunca uygulamalara hâkim olmalıdır. Öğrencilerin hareketlerine dikkat etmeli, drama aşamaları arasındaki geçişleri dikkatli bir şekilde sağlamalı ve öğrencilerin kendisini bir otoriteden ziyade bir yönlendirici olarak görmelerini sağlamalıdır. Çünkü öğrenciler drama liderinin tüm hareketlerini, jest ve mimiklerini takip etmektedirler. Drama liderinin olumsuz bir sözü ya da hareketi onların etkinlikten uzaklaşmalarına neden olabilmektedir.

Drama süreçlerinde lider hem çocuğun oyun arkadaşı hem de oyunun lideridir. Oyunda sapmaları fark ederek, sürecin dağılmasını önlemelidir. Lider sabırlı olmalı, gruba güven vermeli, grubu dinlemeli ve gruba yardımcı olmalıdır (Morgül, 1999:18-19).

Drama çalışmaları gerçekleştirilirken canlandırmalarda drama lideri ihtiyacı olan katılımcılara ipuçları vermelidir. Bunu yaparken onların yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarmalı ya da gözlem yapmalarını sağlayarak fikir üretmelerine yardımcı olmalıdır. “Başarılı canlandırma iyi bir gözleme dayanır. Öğretmenin etrafında olup bitenleri gözleme etkinliği en üst düzeyde olduğu gibi, öğrencilerini de bu yönde güdülemelidir. Gözlem, bakmak değil görmek, ayrıntılara dikkat etmek, doğru görmek ve doğru tanımdır” (Aytaş, 2003).

Yalçın ve Aytaş (2005), uygulama çalışmalarında drama liderinin dikkat etmesi gereken noktaları şu şekilde belirtmişlerdir:

- Yaratıcı drama, bilgilendirme çalışmasından çok, bir eğitim çalışmasıdır. Öğrencilerin edindikleri davranışı, günlük hayatlarına yansıtmaları sağlanmalıdır.
- Yaratıcı drama dersi, çocukların duygusal, fiziksel ve ikili ilişkileri yaralayıcı olmadığı sürece yasaklarla sınırlandırılmamalıdır.
- Lider, öğrencilerine karşı adil ve eşit davranmalı, tutum ve davranışlarında olabildiğince esnek olmalıdır.
- Bazı etkinliklerin süresinden daha kısa bir zamanda bitmesi durumu göz önünde bulundurulmalı ve lider ders için ilave etkinlikler hazır etmelidir.
- Lider, öğrencilerin birbirinden farklı davranışlar gösterdiklerini ve bu davranışlara göre geliştiklerini unutmamalıdır.
- Etkinliğin amacını ortaya çıkaran davranışlar vurgulanmalı ve zaman zaman lider tarafından tekrarlanmalıdır.
- Liderin sınıf içi etkinlikler sırasında herhangi bir öğrenciyi koruduğu ve gözettiği izlenimi ortaya çıkmamalıdır.
- Lider, öğrencilerin ders içindeki tutum ve gelişmelerini sürekli takip etmelidir.
- Yaratıcı drama tekniklerinin tüm öğretmenler tarafından bilinmesinde yarar vardır. Yaratıcı drama ve canlandırma tek başına bir amaç değil, bireyin kendisine çizdiği amaç ve hedeflere ulaşabilmesinde gerekli gücü sağlayan bir araçtır.

2.7.2. Grup

Yaratıcı drama, bir grup etkinliğidir. Grup olmadan drama etkinliklerinden söz etmek mümkün olmamaktadır. Drama çalışmalarında oluşturulan gruplar yaş ve gelişim özellikleri açısından benzerlik gösterse de, her kişinin kendine has kişisel özellikleri olduğundan, birçok konuda çeşitlilik arz etmektedir.

Grup, gönüllü kişilerden oluşabileceği gibi zorunlu olarak o dersi alanlardan da oluşturulabilir. Ancak unutulmamalıdır ki dramanın ruhunda gönüllülük esastır. En az iki katılımcıyla oluşan grup, ne kadar fazla olursa katılımcılar arasında iletişim de o kadar zengin olur. İdeal grup sayısı 10-20 kişi arasındadır. Bazı araştırmacılara göre grup sayısı farklılık gösterebilir (Kara, 2010:22).

Drama etkinliklerine katılan grup üyeleri, hem seyirci hem de oyuncu oldukları gerçeğinden haberdar olmalıdırlar. Dramada, tiyatrodaki olduğu gibi, ayrı ve özel bir seyirci yoktur. Çalışmaya katılanlar yeri geldiğinde oyuncu yeri geldiğinde de seyirci olmaktadır. Büyük grup ve küçük grup çalışmalarında katılımcılar üretim ve oynama aşamasını da kendileri oluşturduklarından, katılımcılar yazar ve yönetmen de olabilmektedirler.

Drama etkinliklerinin düzenlenmesinde grup etkinliklerin merkezinde yer almaktadır. Katılımcıların yaş, eğitim ve gelişim özellikleri etkinliklerin seyrini

belirlemektedir. Değişik yaş aralıklarına verilebilen drama eğitiminde belli yaş grupları oluşturulmalıdır. Çünkü her yaştaki gruba aynı etkinlikleri uygulayarak amaca ulaşmak mümkün değildir.

Drama etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için grubun birbirine kaynaşmasına ve herkesin birbirine saygı göstermesine dikkat edilmelidir. Bu, ancak bir grup dinamiği oluştuğunda ulaşılacak bir sonuçtur. Drama lideri, grubun kenetlenmesine yardımcı olmalıdır.

2.7.3. Mekân

Yaratıcı drama çalışmaları, açık ya da kapalı, nasıl bir mekânda yapılacaksa yapılsın; öncesinde mekânın drama çalışmalarına uygun olarak hazırlanması gerekmektedir.

Çalışmaların yapılacağı mekân, katılımcıların rahat edebilecekleri nitelikte olmalıdır. Canlandırmalar sırasında mekânı her şekilde kullanacak olan katılımcılar, mekânın niteliklerinden dolayı sıkıntı çekmemelidir. Bu nedenle yumuşak zeminli ve temiz mekânlar tercih edilmelidir. Katılımcıların rahat bir şekilde oturabilmeleri ve yerde de canlandırma yapmalarına izin vermesi açısından, mekânın zemini boş bırakılmalı ya da sadece minderlerle döşenmelidir.

Drama etkinliklerinin yapılacağı mekân, canlandırma çalışmaları için gerekli olan tüm malzemeleri içerecek nitelikte olmalıdır. Mekân, izleme ve dinleme çalışmaları yapılabilmesi için kaset/CD çalar; canlandırmalarda kullanılacak malzemelerin konulması için dolap ya da ayrı bir bölme; katılımcıların tüm ihtiyaçlarına kolayca ulaşabilecekleri bir tasarım içermelidir.

Okullarda drama etkinlikleri genellikle sınıf ortamında yapılmak zorundadır. Sınıflarda yer alan masa ve sandalyeler, tüm öğrencilerin aynı anda hareket etmesine olanak vermeyen sınıf büyüklükleri hem öğrencilerin etkinliklere katılmasını zorlaştırmakta hem de canlandırmalar sırasında yaralanmalarına sebebiyet verebilmektedir. Drama etkinlikleri sırasında her şeyden önce öğrencilerin zarar görmeleri engellenmelidir. Bu nedenle okullarda drama çalışmalarının yapılabilmesi için ayrı bir sınıf/oda hazırlanmalıdır.

Okullardaki sınıf sıkıntısı sebebiyle drama çalışmalarını açık mekânlarda yapmak durumunda kalan öğretmenlerin de karşılaşacakları bazı sorunlar bulunmaktadır. Açık mekânlarda yapılan etkinlikler öğrencilerin çevresel uyarıcılara drama çalışmalarından daha çok dikkat etmelerine sebep olabilmektedir. Yine açık mekânlarda yapılan uygulamalarda öğrenciler grup dışarısında yer alan kişilerin etkisinde kalabilmekte ve çalışmalara katılmak istemeyebilmektedir.

Drama çalışmaları için oluşturulacak oda ya da sınıflar, drama çalışmalarına ses ve hareket yoğunluğu yaşandığından, öğrenciler mekânda ayakkabısız dolaşacaklarından ses ve ısı yalıtımına sahip olmalıdır. Mekânda yer alan araç ve gereçler sadece drama çalışmalarına hizmet etmeli; öğrencilerin dikkatini çekerek amaçtan uzaklaşmalarına neden olmayacak yapıda olmalı ve öğrencilere zarar verebilecek kesici ya da delici nitelikte olmamalıdır.

2.8. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Aşamaları

Yaratıcı drama etkinlikleri, belli aşamalara göre planlanmaktadır. Bu aşamalar grubun tanışma ve kaynaşmasından drama dersinin bitimine kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Genel olarak yaratıcı drama aşamalarının şu şekilde sınıflandırılması kabul görmektedir:

- Isınma Aşaması
- Oyun ve Doğaçlama Aşaması
- Oluşum ve Değerlendirme Aşaması

2.8.1. Isınma Aşaması

Isınma aşaması, drama etkinliklerinin en önemli aşaması olarak kabul edilmektedir. Bu aşamada drama etkinliklerini katılan kişilerin grupla kaynaşması, ortama alışması ve diğer etkinlik için hazır hâle gelmesi amaçlanmaktadır.

“Bu aşamada beş duyunun kullanımından yararlanılır. Katılımcıların gözlem yeteneğinden yararlanılarak, grup içerisinde uyum sağlanmasına dikkat edilir. Daha çok grup üyelerinin birbirleriyle tanışması, etkileşim kurması gerçekleştirilir. Grup lideri etkindir ve oyunun kuralları kesindir” (Yalçın ve Aytaş, 2005:24).

Isınma aşaması, bedenin ve duyuların harekete geçirilmesidir. Bu aşamada işitme, dokunma, koklama ve görme duyuları özel olarak çalıştırılır. Duyu çalışmalarına önem verilmeli, çocukların duyularını doğru kullanmaları alışkanlık

hâline getirilmelidir. Isınma çalışmalarında bedenın yumuşatılması, kasların çalıştırılması amaçlanır. Liderin komutlarıyla yapılan bu hareketleri herkes aynı anda yaptığı için kişilerde izlenme korkusu oluşturmayacak ve kişinin özgüvenini arttıracaktır (Morgül, 1999:21). Isınma çalışmaları ile katılımcı duyularının önemini fark edecek ve diğer uygulama çalışmalarında duyularını daha dikkatli bir şekilde kullanacaktır.

Drama çalışmalarında katılımcılar tüm enerjilerini çalışma için harcamalıdır. Fazla enerji, çalışmadan önce ısınma ve gevşeme çalışmaları ile yönlendirilmelidir. Öğrencilerin birbirleriyle bir grup oluşturmalarına yönelik olarak yapılan, eğitimde drama yönteminin kullanılmaya başlandığı ilk aşamadır. Bu aşamada kendini tanıma, karşındakini tanıma, karşılıklı iletişim, grup dinamiğinin doğması, oynama aşamasına geçme gibi süreçler yaşanır (Koç ve Dikici, 2003).

Isınma çalışmalarının temel amacı güdülemedir.

“Öğretmenin sınıf içi etkinliği derse girdiği ilk dakikada başlar ve ders bitişine kadar devam eder. Öğretmenin drama tekniklerinden yararlandığı ilk yöntem güdülemedir. Çünkü güdülemenin temelini insanın ihtiyaçları oluşturur. Güdülemenin temeli coşkudur. Başarının arkasında da coşku gizlidir. Coşkunun olmadığı yerde başarıdan söz edilemez” (Aytaş, 2003).

Güdülenmesi yüksek olan bir çocuğu tanımak kolay ancak okullarda böyle çocuklara rastlamak oldukça zordur. Öğrenciler herhangi bir bilgi, beceri ve alışkanlığı birçok nedenle öğrenebilirler. Uyarıcı tarafından oluşturulan bu öğrenme ihtiyacı, tam öğrenme için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin içsel güdülenmelerine öncelik verilmelidir. Bizi bir iş yapmamız için ateşleyen, o işi yapmaktan zevk almamızı, keyif duymamızı sağlayan, dirik ve üretken yapan güdülenme çoğunlukla içsel güdülenmedir (Köymen, 2002). Öğrenciler güdülendikleri zaman derse daha etkin katılabilmekte ve dersin amaçlarına daha kolay ulaşabilmektedir. Isınma çalışmaları da drama derslerinin güdüleme aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin drama etkinliklerine yönelmesi sağlanmaktadır. Ancak drama uygulamalarının yapıldığı bazı mekânlar ısınma çalışmalarına uygun değildir. Çünkü ısınma çalışmaları, öğrencilerin fazla enerjisini boşaltmak amacı güttüğünden, grubun fazla hareket ettiği bir aşamadır. Özellikle sınıf ortamlarında yapılan drama çalışmalarında masa ve sıraların bulunması ve sınıfların küçük olması nedeniyle bu aşama sağlıklı bir şekilde

gerçekleştirilememektedir. Fizikî ortamı uygun olmayan mekânlarda ısınma aşaması daha az hareketle gerçekleştirilmelidir.

2.8.2. Oyun ve Doğaçlama Aşaması

Isınma aşamasında gruba alışan öğrenci, oyun ve doğaçlama aşamasında, drama liderinin hazırladığı plana göre doğaçlama, dramatizasyon ya da rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, canlandırmaların içine girmektedir.

Uygulamaların yapıldığı etkinlik aşamasıdır. Bu aşamada büyük grup, küçük gruplara ayrılır. Lider, gruplara tema ya da bir konu verir. Küçük grup, kendi içerisinde aldıkları konuyu hangi, yöntemle canlandıracaklarını, nasıl bir hikâye çerçevesi çizeceklerini kararlaştırırlar ve rolleri dağıtırlar. 10-15 dakika süren ön çalışmadan sonra, canlandırmalar yapılır (Morgül, 1999:22).

Oyun ve doğaçlama aşamasında lider, sadece sınırları belirler. Isınma aşamasında olduğu gibi kesin kurallar bu aşamada yer almamaktadır. Sınırlar içerisinde öğrenciler özgürdürler.

Bu aşama rol oynama, pandomim ve doğaçlama çalışmalarını içerir. Grup içinde etkileşimi sağlamak, duyu organlarını harekete geçirmek, hayal gücünü etkin kılmak için pandomim çalışmaları yapılır. Doğaçlama sırasında bir metinden masal, fıkra, atasözü, fotoğraf, öykü, tablo, sembol benzeri materyalden ya da örnek bir olaydan yola çıkarak üzerinde durulan kavram ve beceri için drama süreci canlandırılır (Maden, 2010:508).

Isınma aşamasında grup üyeleri arasında oluşan iletişim, bu aşamada etkileşime dönüşür. Birlikte çalışmak, yaratıcı düşünciyi harekete geçirmek, belli bir konu çerçevesinde rol oynama ve doğaçlama çalışmaları gerçekleştirmek bu aşamanın en önemli amacıdır.

2.8.3. Oluşum ve Değerlendirme Aşaması

Isınma, oyun ve doğaçlama aşamaları ile iletişim, etkileşim ve yaratıcılık çalışmaları gerçekleştirilmiş ve katılımcılar birbirlerine alışmışlardır. Oluşum ve değerlendirme aşaması öğrencilerin hem zihinsel hem de fiziksel olarak rahatladıkları bir aşamadır.

Oluşum, önceden hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından hareket edilen, sürecin nasıl gelişeceği ve neye varılacağına bilinmediği uygulama aşamasıdır (San, 2006b:109). Oluşum aşamasında, ortaya atılan bir konudan hareket edilir ve gelişmeye müdahale edilmez. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken husus, grup liderinin gelişmelerin çok aşırı uçlara kaymasını önleyici müdahaleleri dolaylı bir biçimde yapmasıdır (Yalçın ve Aytaş, 2005:25).

Oluşum aşamasından sonra rahatlama, canlandırmalardan sonra tüm grup üyelerinin beden ve ruhen rahatlayarak yapılan çalışmaları düşündükleri bölümdür. Çalışmanın amacı ve önemi belirlenmeye çalışılır. Yaratılan etkinliklerin farklı biçimlerle ifade edilmesi de değerlendirme aşamasının içerisinde yer alır. Beden diliyle ifade edilen oluşumların, yazıyla ya da resimle tekrar oluşturulması bu aşamada yer alır. Bu süreçte, çocuktan sentez yapması, vardığı sonuçları ifade etmesi ve bunu yansıtması beklenir (Morgül, 1999:22).

Drama çalışmasının aşamalarının her birinin ardından ya da oyun sonunda süreç tartışmaya açılmalıdır. Burada çocuklara oynarken neler düşünüp neler hissettikleri, oyun esnasında gördükleri bir eksiklik/yanlışın olup olmadığı, etkinlik sırasında nerelerde güçlük çektikleri, gereksiz olduğunu düşündükleri hareket/söz/durum olup olmadığı soruları sorulmalı; bu sorularla çocukların drama sürecini eleştirmeleri ve bu eleştirilere göre sürecin gözden geçirilmesi sağlanmalıdır (Maden, 2010:508).

Yaratıcı drama etkinliklerinde değerlendirme aşaması her etkinlik sonunda yapılabileceği gibi, ders biriminde de yapılabilir. Bu aşamada tüm katılımcıların söz almasına özen gösterilmelidir. Drama lideri, söz alan öğrencileri eleştirmemeli ya da sözlerine müdahale etmemelidir. Değerlendirme aşaması, drama etkinliklerinin katılımcıların gözündeki değerini göstermesi açısından önemlidir. Bu nedenle lider, bu aşamada söylenilenlere dikkat etmeli ve öğrencilerin rahatsız oldukları durumlar yaşanmış ise diğer drama etkinliklerinde bunlara yer verilmemesine dikkat etmelidir.

2.9. Türkçe Öğretimi ve Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, eğitim ortamlarında bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem hayatla iç içe geçerek yaşantıya dayalı öğrenme ortamları oluşturmaktadır.

Eğer bireylerde herhangi bir özelliğin oluşmasını ve gelişmesini istiyorsak onlara bu değerleri sırf ezbere dayanan bir eğitim anlayışıyla vermemiz pek mümkün görünmemektedir. Bireylerdeki bu gibi özelliklerin oluşması için, onlara aldıkları eğitim içerisinde, buna yönelik uygun ortamlar oluşturarak yardım edebiliriz. Öğrenciler bu uygun ortamlarda karşılaştıkları deneyimlerle, bu özellikleri benimseyebilir ve geliştirebilirler. Eğitimde drama etkinliklerin kullanılması, bu ortamların oluşturulması açısından önemlidir (Güven, 2005:455).

Son yıllarda dramanın eğitimde kullanılması tüm eğitimcilerin dikkatini çekmiş olmasına rağmen, drama eğitimde kullanılan yeni bir yöntem değildir.

“Drama, Antik Yunan’da daha çok okul öncesi çocuklarına yönelik eğitimlerde ortaya çıkar. Platon “Devlet” adlı eserinde özellikle çocukların eğitiminde ruhun geliştirilmesi ve temel vatandaşlık becerilerinin benimsetilmesinde oyun ve masallara yer verilmesinden söz etmiştir” (Kara, 2010:13).

Avrupa’daki reformcu hareketlerle eğitimde drama J.J. Rousseau’nun ortaya attığı fikirlerle Fransa’da başlamıştır. Rousseau, dramayı yaygınlaştırmak amacıyla açık hava festivalleri önermiş, katılımcı dramaya ağırlık vermiş ve oyunda gerçek duyguların yaşanması gerektiğini savunmuştur. Rousseau, dramaya katılanların kendi kendilerine eğlenmelerinin, duygularının ve özneliğin yaşanmasının önemli olduğunu savunmuştur (Maden, 2010:504).

Bu dönemde İngiltere ise Sanayi İnkılâbı’nı başlatmış ve bu değişim süreci eğitime de yansımıştır. İngiliz eğitim sisteminde çocuğun içine bilgilerin boca edildiği boş bir kap olarak görülmesi 1870’lerden itibaren yerini çocuk merkezli eğitim kavramına bırakmaya başlamıştı. “Boş kap olma” görüşü ile “çiçek açan tohum” modeli arasındaki savaş, eğitimde dramanın kullanımında etkili olmuştur (San, 2006a).

20. yüzyılın başlamasıyla dramanın eğitimde kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. İlk adımlar İngiltere’de Harriet-Finley Johnson ve Caldwell Cook, Amerika’da Winifred Ward tarafından atılmıştır. Dramatik eğitimin tarihsel gelişimini anlatan kitaplarda adı hemen hemen hiç yer almamakla birlikte “The Dramatic Method of Teaching” adlı kitabı Harriet-Finley Johnson’ın bu alanın öncülerinden biri olduğunu göstermektedir. 1911’de, İngiltere’de bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson, okuldaki dramayı okul tiyatrosundan farklı olarak uygulayan kişi olmuştur. Bu ilk uygulamalar “make believe play” (mış gibi

yapmak) biçiminde oluşmuştur. Johnson, çocuğun oyun oynama içgüdüüne inanmış ve çocuğun doğrudan görerek ve yaparak daha iyi öğrendiğini savunmuştur (Sağlam, 2003:6; Karateke, 2006:61). Caldwell Cook, 1917 tarihli “The Play Way” adlı eserinde oyun faaliyetinin eğitimin temeli olduğunu söylemiştir. Cook, yapmak, oynamak ve kendiliğindenliğin öğrenmek için anahtar olduğunu savunur (Karateke, 2006:61).

John Dewey 1921’lerde, eski eğitim sisteminde, ağırlığın çocuğun dışında; öğretmende, ders kitabında ve çocuğun iç yaşantısını yansıtmayan her yerde olduğunu ifade etmiştir. Bu gözlem Amerikan eğitim sistemini yansıtmaktaydı (San, 2006a). 1923’te Amerikalı Winifred Ward, dramayı tiyatrodan ayırmış ve üniversite eğitiminde kullanmaya başlamıştır (Kara, 2010:62). Winifred Ward’un kitabı “Creative Dramatics” 1930 yılında basıldı. Onun eğilimi, çocuğu yalnızca zihinsel yönden değil, her yönüyle eğitmektir. Bu nedenle Ward dramayı hem bir öğretme aracı hem de yaratıcı bir eylem olarak kullandı (Sağlam, 2003:6).

1954 yılında Peter Slade’in “Child Drama” adlı kitabının yayınlanması okullardaki dramatik aktivitenin tüm yapısında önemli bir değişikliğe yol açmıştır. Slade, çocuk dramasının kendi başına bir sanat formu olduğunu ve müfredatta kendi başına, kendisi için yer alması gerektiğini savundu (Sağlam, 2003:6). 1967’lerde Brian Way “Development Through Drama” adlı kitabıyla sınıfta dramaya duysal yaşantıları ekledi. Bu dönemde drama, günümüzde de olduğu gibi bireysel yaşantıdan çok ortaklaşmacı bir yaşam sağlamak, bireylerin hangi bakımlardan birbirlerine benzediğini ortaya çıkarmak gibi özellikleri nedeniyle önemliydi (San, 2006a).

1970’li yıllara gelindiğinde Dorothy Heathcote, drama kavramına farklı bir boyut getirerek çağdaş drama anlayışını oluşturmuştur. Heathcote, drama kavramını ve rol oynamayı ortaya çıkarmadığını; zaten kendisinden önce var olan bu kavramlar ile şimdi arasında bir bağ kurduğunu ve genel anlamıyla eğitimde drama ile öğrencilerin bunları bildiklerinin farkında olmadığını ortaya çıkardığını ifade etmektedir. O yaptığı işi öğrencilerin içinde bir yoğunluk oluşturma olarak adlandırır ve eğitimde drama ile niceliğin karşısına niteliğin önemini oturtur. Eğitimde uygulanan bu etkinliklerde kazandırılan deneyimlerin kalitesi, olay ve

durumu derinlerde hissedebilme ve anlama Heathcote'e göre dramanın amaçlarını oluşturmaktadır (Wagner, 1976:13).

Ülkemizde günümüzdeki anlamıyla dramanın kabul görmesi, bir eğitim kavramı olarak değerlendirilmesi cumhuriyet dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde drama bir yöntem olarak düşünülen drama, daha çok dramatizasyon olarak adlandırılmıştır. Bundan önceki dönemlerde drama kavramının karşılığı okul tiyatrosudur (Kara, 2010:17).

Ülkemizde drama eğitimine yönelik çalışmalar Cumhuriyet'in kuruluşunun ardından 1926 yılında ilkokul programlarında "dramatizasyon" kavramıyla kendini göstermiş ve ardından Köy Enstitüleri'nde drama benzeri etkinliklere yer verilmiştir (Başcı ve Gündoğdu, 2011:457). Selahattin Çoruh tarafından 1938 yılında kaleme alınan "Okullarda Dramatizasyon" kitabı ve Nevide Gökaydın'ın 1956 yılında bir yıl süreyle yaptığı atölye çalışmaları ülkemizdeki eğitimde drama kullanımının örnekleridir (Morgül, 1999:12). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1951 yılı ortaokul programlarında temsil yolu ile canlandırma (dramatizasyon) cümlelerine ve bu konuda önerilen çalışmalara rastlanır. 1962 ortaokul programında ise drama kavramı tiyatro ve dramatizasyon ekseninde ele alınmış; ayrı bir kavram olarak düşünülmemiştir. Emin Özdemir, 1965 yılında "Uygulamalı Dramatizasyon" isimli eserinde, gelişen ve değişen eğitim anlayışında dramanın önemli bir yöntem olduğuna değinmiştir. 1966 yılında, İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün yayını olarak basılan "Okul Öncesi Eğitimi" isimli Nimet Erkunt'un kitabında "Çocuk Tiyatrosu (Dramatizasyon)" başlığı altında elli sayfalık bir bölüm yer almıştır (Kara, 2010:18-19). "MEB 1968 İlkokul Programı ve 26 Ekim 1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı'nda 'drama' konusuna değinilmiştir" (Aytaş, 2008:13).

1980li yıllarda Tamer Levent ve İnci San'ın girişimleriyle başlayan eğitimde drama kullanımı, Çağdaş Drama Derneği'nin kurulmasıyla daha sistematik bir hâl almaya başlamıştır (Morgül, 1999:12). 1997-1998 öğretim yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmalarında Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 'İlköğretimde Drama', Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda 'Okulöncesinde Drama' dersi zorunlu olarak programda yer almıştır (Başcı ve Gündoğdu, 2011:457). Son yıllarda drama konusuna olan ilgi artmış,

konuyla ilgili tezler ve araştırmalar yapılmış ve drama liderliği sertifikası veren kurslar açılmıştır.

“Günümüzde, çocuğun çevresi ve dünyası ile kurduğu iletişimde arada hep bir araç bulunmaktadır: Ya öğretmen ya ders kitabı ve yazarı ya da bir kitle iletişim aracı. Dolayısıyla öğrenme, yaşantısal olmanın gerisinde ve yalnızca bilişsel yoldan gerçekleşmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da çocuğun bilgilerini öznellesirmesine ve onları kendine yararlı hâle getirmesine çok az imkân tanınmaktadır. O hâlde, öğrenme süreçlerine duyuşsallığı ve yaşantıları mutlaka katmak gerekmektedir. Eğitici drama işte bu ihtiyaçtan doğmuştur” (Şimşek ve Topal, 2006:278).

Ülkemizde drama yönteminin önemi fark edilip drama bir yöntem olarak eğitim-öğretim sürecine girdiğinde, yöntemin uygulanması için seçilen hedef kitle çoğunlukla okul öncesi öğrencileriydi. Yöntemin temelinde oyun kavramının yatması ve yöntemin sürecinin de oyunsu canlandırmaların içermesi sebebiyle bu yöntemin küçük çocuklara uygulanması gerektiği düşünülüyordu. Günümüzde ise drama etkinliklerinin tüm yaşlarda etkili bir şekilde uygulanabileceği kabul edilmektedir.

Yaratıcı drama, eğitim alanında kullanıldığında günümüz eğitim anlayışları tarafından geliştirilmek istenen birçok özelliğe katkı sağlar. Drama, çocuklarda potansiyel durumda bulunan yaratıcı düşünmeyi açığa çıkarır. Çevremizde gittikçe karmaşık hâle gelen sosyal ve fiziksel yaşama uyum sağlamayı ve problemlerle başa çıkma becerisini geliştirir. Kalıcı öğrenmeyi sağlar ve zihinsel kapasiteyi geliştirir. Kişinin kendisi hakkında bilgi edinmesini, kendini, yapabildiklerini ve yapamadıklarını tanımasına yardımcı olur. Çocukların hem kendi duygularının hem de karşısındakilerin duygularının farkına varmasına yardımcı olur. Drama etkinliklerine aktif olarak katılmak için kendini ifade etmeye başlayan bireyin, dil kullanımını geliştirmeye yardımcı olur. Grupla çalışmayı içerdiğinden işbirlikçi çalışmayı geliştirir ve bencilliği ön plandan kaldırır. Eğitim ortamlarında kullanıldığında öğretmenin öğrenciyi, öğrencinin de öğretmeni daha iyi tanımasını ve iki tarafın da birbirlerine farklı açılardan da bakabilmelerini sağlar (Önder, 2000). Derse karşı öğrencilerdeki olumsuz düşünceleri yıkar, derse olumlu bakmayı sağlar. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin dersteki başarıları artar.

Farklı yaşantıları tanıma, farklı rollere girerek olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, yaşamın çok yönlü algılanmasını ve araştırma isteğinin gelişimini sağlama, yaparak, yaşayarak öğrenme, öğrenilenlerin kalıcı olması

drama çalışmaları sonucunda bireylerde olması beklenen kazanımlar arasında sayılabilir. Bu kazanımlar dikkate alındığında dramanın bireylerin gelişiminde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir (Köksal Akyol, 2003:182).

“Dramanın eğitsel amacı, bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümsemiş içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır” (Adıgüzel, 2006:260). Düşünce üretmek ve özgür düşünebilmeyi çocuklara öğretmekte güçlük çekilmektedir. Bunun nedeni duyu algılarının geri plana itilmiş olmasında aramak gerekmektedir. Duyuları eğitilmemiş olan çevresinde olup bitenlere duyarsız kalır ve bakar görmez; işitir duymaz (İpşiroğlu, 1994). Eğitim ve öğretimde esas olan, duyu organlarını harekete geçirmek, elden geldiğince fazla duyu organını aktif hâle getirmektir (Kavcar, 1988:83). Eğitim ortamında dramanın kullanılması, eğitimin bu amacına hizmet etmektedir.

Yaratıcı drama birçok duyuyu aynı anda kullanmamızı sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu öğretim yöntemi ile dışarıdan aldığımız duyuları beynimizde işleyerek anlama; yine dışarıdan aldığımız duyumlara sözlü ya da yazılı olarak ifade etmek için anlatma becerilerini kullanırız. Bu özelliklerine bakıldığında, temel amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olan Türkçe dersinin, yaratıcı drama ile doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebilmekteyiz.

“Yaratıcı drama birden fazla duyuyu harekete geçirdiği için en etkili öğretim yöntemlerinden biridir. Özellikle Türkçe derslerinde dil becerilerini geliştirmek, anlama ve anlatmayı daha etkin hâle getirmek için yaratıcı dramaya başvurmak gerekir” (Aytaş, 2008:15).

“Drama yöntemi bir konuyu öğretirken empati kurdurması, iletişim ve etkileşim becerilerini kazandırması, temel dil becerilerini geliştirmesi, yaratıcılığı arttırması, derse olan ilgi ve merakı yüksek seviyede tutması ile Türkçe eğitimini olumlu yönde desteklemektedir. Drama eğitim ve öğretimi bir arada tutabilen bir yöntemdir. Bu yönüyle Türkçe derslerinde kullanılmaya en uygun yöntemlerden biridir” (Kara, 2010:4).

Eğitimde drama kullanımının amaçları farklı koşullara göre değişiklik gösterse de eğitimde dramanın değişmeyen bazı genel amaçları vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz: Duyguların sağlıklı bir biçimde dışa vurulmasını sağlamak; çocuğun yaratıcı hayal gücünü geliştirmek, çocuğa bağımsız düşünebilme ve ifade etme şansı vermek, çocuğun sosyal farkındalığını ve işbirliği bilincini geliştirmek (Sağlam, 2003:9). Eğitimde dramanın genel amaçlara bakıldığında bu yöntemin

Türkçe öğretiminin tüm aşamalarında rahatlıkla kullanılabileceği açıkça görülmektedir.

Yaratıcı drama uygulamaları dört temel dil becerisine de hitap etmektedir. Uygulama çalışmaları sırasında hangi dil becerisinin ön planda tutulacağına öğretmen karar vermeli ve seçilen dil becerisine uygun etkinlik örnekleri planlamalıdır.

Okuma çalışmalarında drama yöntemi kullanılarak okunan metnin kavranması sağlanabilmektedir. Drama yöntemi sayesinde okuma parçasını tüm duyularını kullanarak analiz eden öğrenci, parçayı ayrıntılarıyla anlayabilmektedir. Dinleme/anlama çalışmalarında da drama yöntemi ile öğrencilerin anlama seviyesi artmaktadır. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciler dinlemeyi de öğrenmektedir. Karşılıklı doğaçlama ya da rol oynama çalışması yapan öğrenciler, birbirlerini dinleyerek çalışmayı sürdürebilmektedir. Buna ek olarak yaratıcı drama sürecinde herkes birbirine saygılı davranmayı süreç içerisinde öğrendiğinden, birbirlerini dinlemeyi de öğrenmektedir.

Türkçe öğretiminde drama tekniğinin yararları şunlardır; etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir, kişinin kendine olan güvenini artırır, anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır, akıcı konuşmayı geliştirir, dile hâkimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir, bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir (Demirel, 2002:40).

Yaratıcı drama uygulamaları anlatma becerilerini etkilemektedir. Öğrenci uygulamanın her aşamasında kendini sözlü, yazılı ya da bedensel olarak ifade etmeye çalışmaktadır. Doğaçlama çalışmaları ile hazırlıksız konuşma; rol oynama çalışmaları ile ise hazırlıklı konuşma etkinlikleri yapılmaktadır. Yaratıcı drama yönteminde beden dilinin de etkili bir şekilde kullanımının sağlanması ile konuşma çalışmaları jest ve mimiklerle desteklenmektedir. Öğrenci, canlandırdığı role uygun olarak ses tonunu ve yüksekliğini ayarlamayı, vurgu ve tonlamalarla duygularını ifade edebilmeyi, kelimeleri yerinde kullanmayı ve akıcı konuşmayı da öğrenmektedir.

Yaratıcı drama sürecinde yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için sürecin tüm aşamaları kullanılabilmektedir. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin

görüşleri yazılı olarak alınabildiği gibi; oyun ve oluşum aşamalarında, kaynak metin aracılığı ile öğrencilerin yazılı bir ürün oluşturmaları sağlanabilmektedir.

“Drama etkinlikleri oluşturmada şiir, öykü, masal, efsane, anı gibi edebî türlerden yararlanmak mümkündür. Lirik şiirlerin canlandırılması zor olsa da manzum hikâyeler drama etkinliklerine elverişli metinlerdir. Öykü ve masallar ise, anlatmaya dayalı ve olay eksenli metinler oldukları için drama etkinliklerinde rahatlıkla kullanılabilir ve canlandırılabilirler” (Şimşek ve Topal, 2006:282).

Türkçe dersleri için yaratıcı drama etkinlikleri planlanırken göz önünde bulundurulması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Öncelikle hedef kitlenin gelişim özellikleri ve bu gelişim özelliklerine paralel olarak ilgi, istek ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır. İlköğretimdeki öğrenciler, içten dışa doğru bir gelişim içerisindeyler. Okul çağının gelmesiyle çocuk, kendi yaşamını başkalarının yaşamıyla paylaşmaya başlar. İlköğretim ikinci kademeye doğru gelindiğinde ise eski kuşaklara karşı gizli, belli belirsiz bir başkaldırı, çocuğun ruhunda yer almaya başlar. Bu yaşlarda arkadaş grubuna verilen değer her şeyin önüne geçtiği için, drama çalışmalarında da bu durum grup duyarlılığı olarak adlandırılır. İlköğretim ikinci kademedeki çocuklarla yapılan drama çalışmalarında grubun belli bir kesimi tarafından kabul edilen hareketlerin, grubun tamamı tarafından da benimsendiği görülür. Görme, işitme, hissetme, gözlem yapma, renkleri hissetme, oyun malzemelerini daha iyi kullanma sadece çocuğun kendisi için değil, grubu için de yaptığı faaliyetler olarak görülür. İlköğretim çağındaki çocuklar, öğrenmeye ve her şey hakkında soru sormaya eğimli olduklarından, canlandırma çalışmalarında öğrenme birikimlerini kullandıkları yaratılara yönelirler. Ancak, özellikle ilköğretim ikinci kademedeki çocukların gösteriş çabalarının önüne geçilmesi gerekmektedir. Yapılan canlandırma çalışmalarının sadece eğitsel amaçlı olduğu benimsenmelidir (Nutku, 1998).

“Özel olarak Türkçe öğretiminde drama kullanımında bazı hususlara dikkat etmek gerekir:

- Türkçe öğretmeni herhangi bir türle ya da oyunla yaratıcı drama çalışması yaparken olayın Ne?, Nasıl?, Ne zaman?, Nerede?, Niçin?, Kim? tarafından yapıldığını ortaya çıkararak hem metin çözümlemesini hem oyunun değerlendirmesini yapabilir.
- Öğrencilerin kişiliklerini yansıtmaya, isteklerini vurgulama, gözlemlerini açıklama ve sosyal iletişimde dili etkili kullanmalarına dikkat edilmeli, grup etkileşimde dilin tüm ürünlerinden yararlanılmalıdır (bilmece, tekerleme, şarkı, mani, şiir vb.).

- Lider çocuğun doğru durumda doğru düşünebilmesini ve hissettiği duyguyu dışa vurabilmesini gözlemlemelidir. Eğitimin önemli hedeflerinden olan bireyin kendi duygularının farkına varması ve iletişime geçirebilmesi drama ile kolaylaştırılabilir.
- Türkçe öğretmenin ders ile ilgili alan bilgisinin yanında, drama tekniğine, sanat-tiyatro alan bilgisine, çocuk psikolojisine yönelik yeterliliği önemlidir. Bunun yanında sözlü ve yazılı iletişimde örnek davranışlar sergilemelidir. İyi bir dost, arkadaş tavrıyla yaklaşmalı, seviyeli bir eşitlik gütmelidir. Kusursuz bir süreç beklentisi olmamalıdır.
- Diğer ders öğretmenleri ile diyaloga girilmeli, Türkçe dersindeki drama etkinliklerini diğer alanlara mihver etkinlikler hâline getirmelidir. Türkçeye duyarlı olma, Türkçeyi kurallara uygun, etkili ve doğru kullanmaya özen tüm derslerin ana becerisi hâline getirilmiştir Drama sürecinde lider bu duyarlılığa karşı dikkati hep canlı tutmalıdır.
- Çocuklar ya da katılımcılar olduğu gibi kabul edilmelidir. Çoğu öğrencide bulunan özelliği ortaya çıkartmaktan ziyade korkak, utangaç, çekingen öğrencilerin gizil yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışılmalı ve yaratıcı yazma, okuma, konuşma çalışmalarıyla Türkçe dersi zevkli hâle getirilmelidir. (Maden, 2010:513-514).

Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamaları planlanırken Türk dilinin zenginliğinden yararlanılmalı ve öğrencilere dilimizi sevdirecek kaynak metinler kullanarak dersler daha verimli hâle getirilmelidir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına, veri araçlarına ve veri analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, planlanan yaratıcı drama yönteminin Türkçe derslerinde kullanıldığı sınıf ile yaratıcı drama yönteminin kullanılmadığı sınıf arasındaki farkı tespit etmek için gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır.

“Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır” (Karasar, 1998: 97).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenin 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Sinop ili Türkeli ilçesi Atatürk Ortaokulu’nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu 6-B, kontrol grubu ise 6-A olarak, random yoluyla, belirlenmiştir. Deney grubu ile 5 hafta boyunca yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Uygulamaya Katılan Öğrenciler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Cinsiyet	S	%	S	%
Kız	11	47,8	10	45,5
Erkek	12	52,2	12	54,5
Toplam	23	100,0	22	100

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada okuma/anlama ve dinleme/anlamayı ölçmek üzere çoktan seçmeli bir test, konuşma becerisi puanlama anahtarı ve yazılı anlatım puanlama anahtarı kullanılmıştır. Test ve puanlama anahtarlarının oluşturulması süreci aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Okuma/Anlama-Dinleme/Anlama Testi

Bu test, araştırmaya katılan öğrencilerin anlama becerilerini ölçmek üzere uygulanmıştır. Bu testi geliştirmek için planlanan yaratıcı drama etkinliklerinin temelinde yer alan Türkçe dersi kazanımları ortaya çıkarılmıştır. Bu kazanımlar doğrultusunda 20 soruluk taslak test oluşturulmuştur. Türkçe dersi öğretmenleri ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda test 15 soruya indirilmiştir. Bu taslak test, 6. sınıfta öğrenim gören 110 öğrenciye uygulanmış ve Cronbach Alpha katsayısı 0.708 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı

Bu ölçme aracı, Türkçe derslerinde kullanılan yaratıcı drama etkinliklerinin temelinde yer alan kazanımların dikkate alınmasıyla oluşturulmuştur. Puanlama anahtarının oluşturulmasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe dersi için hazırladığı öğretmen kılavuz kitabında yer alan “Sözlü Sunum Becerisi Puanlama Anahtarı”ndan yararlanılmıştır. Puanlama anahtarı oluşturulurken MEB tarafından tavsiye edilen puanlama anahtarında yer alan bir madde uzman görüşü doğrultusunda çıkarılmış, anahtarın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için “3” olan aralık sayısı “4” olarak değiştirilmiştir.

Konuşma becerisi puanlama anahtarı, iki ayrı ders öğretmeni tarafından, eş zamanlı olarak, 40 öğrenciye uygulanmış ve öğretmenler tarafından verilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki korelasyon 0,713 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuç puanlayıcıların birbiriyle tutarlı puanlamalar yaptıklarını ve konuşma becerisi anahtarının kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3 Yazılı Anlatım Puanlama Anahtarı

Puanlama anahtarı oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabında yer verdiği "Yazılı Anlatım Puanlama Anahtarı"ndan yararlanılmıştır. Bu anahtarın dil ve anlatım bölümünde bulunan maddelerden bazıları alınmış, diğer maddeler Türkçe dersi yazma becerisi kazanımlarından seçilerek oluşturulmuştur. 10 maddeden ve 4'lü likertten oluşan puanlama anahtarı iki Türkçe öğretmeni tarafından 40 öğrenciye uygulanmış ve öğretmenler tarafından verilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki korelasyon 0,76 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuç puanlayıcıların birbiriyle tutarlı puanlamalar yaptıklarını ve yazılı anlatım puanlama anahtarının kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi SPSS 16.0 paket programı ile yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında, istatistiksel işlemlerden aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (s), frekans (n), yüzdelikler (%) ve t testi kullanılmıştır. t testinde anlamlılık düzeyi olarak .05 düzeyi benimsenmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama araçlarının uygulanması ve toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan alt problemlere dayalı olarak tablolar hâlinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Bilimsel çalışmaların en önemli verileri, elde edilen bulgulardır. Özellikle bulguların neler olduğu ve bunların birbirleriyle olan ilişkileri analize tabi tutulduğunda yorumlar da daha sağlıklı olacaktır. Yaratıcı dramının anlayarak anlatma becerisine etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiğimiz uygulamaların ve denemelerin sonuçlarını şu şekilde değerlendirmek mümkündür.

4.1. Yaratıcı Dramanın Anlama Becerisi Üzerine Etkisine Yönelik Tespitler

Çalışmamızın birinci alt problemi, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkisi olup olmadığını araştırmaktadır. Bu amaçla, deney ve kontrol gruplarına anlama testi uygulanmış, test verilerine göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile çözümlenmiştir.

Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi de amaç edinen araştırmada, deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki anlama düzeylerine ve iki grup arasındaki anlama düzeyinin eşit olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Anlama Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Ön Test	23	45.4348	14.76	.566	.574
Kontrol G. Ön Test	22	47.7273	12.22		

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 .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.

Gruplar arasında ön test uygulaması yapıldıktan sonra deney grubu ile yaratıcı drama yöntemini temel alan uygulamalar yapılmış, kontrol grubu ise serbest bırakılmıştır. 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 aşağıda karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Anlama Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Son Test	23	58.6957	13.83		
Kontrol G. Son Test	22	48.6364	13.28	2.485	.017*

*P< .05

Araştırma kapsamında yapılan anlama testi sonucunda, grupların son test sonuçlarının bağımsız t testi ile karşılaştırılmasıyla yukarıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar neticesinde, grupların son test puanlarının ortalamalarında deney gruba lehine bir artış olduğu ve iki grup arasındaki farkın $p<.05$ (.017) bulunması ile grupların son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda kontrol grubuna uygulanan anlama testinin ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Kontrol Grubu Anlama Testi Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Kontrol G. Ön Test	22	47.7273	13.22		
Kontrol G. Son Test	22	48.6364	13.28	.777	.446

Araştırmada yaratıcı drama yönteminin uygulanmadığı, derslerin Türkçe öğretmeni tarafından doğal akışında uygulandığı kontrol grubunun, anlama testi ön test-son test sonuçları karşılaştırılmıştır. T testi sonucunda kontrol grubunun ortalamasında yükselme görülürken, grubun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmada yaratıcı drama yönteminin derslerde kullanıldığı deney grubuna uygulanan anlama testinin, deney grubu açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir. T testine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubu Anlama Testi Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Ön Test	23	45.4348	14.76		
Deney G. Son Test	23	58.6957	13.83	9.293	.000*

*P< .05

Tablo 6’da sunulan yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanlarının, ilişkili örneklem grupları için uygulanan t testi ile test edilmesi sonucu elde edilen bulgular analiz edildiğinde, p .000 değeri ile deney grubu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin anlama becerileri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan birinci alt problemimiz kapsamında yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçları yukarıdaki tablolarla ifade edilmiştir. Konuyla ilgili olarak yaptığımız uygulamada yaratıcı dramanın anlama becerisini geliştirmedeki etkisinin sonuçları gözlenmiştir. Bununla ilgili olarak oluşturulan iki grup (deney ve kontrol grubu) üzerinde önceden geçerliği ve güvenirliği kontrol edilmiş çoktan seçmeli bir test uygulanarak bu testin sonuçlarına göre veriler değerlendirilmiştir. Araştırmamızın başlangıcında yapılan anlama ön test sonuçlarında deney ve kontrol grupları puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre değerlendirmede deney ve kontrol gruplarının denk oldukları tespit edilmiş ve kontrol grubu serbest bırakılarak deney grubu üzerinde yapılan uygulamanın etkililiği, kontrol grubuyla karşılaştırılarak, somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Deney grubu ile yaratıcı drama etkinlikleri tamamladıktan sonra iki gruba tekrar uygulanan anlama testinde, kontrol grubunun ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmezken; deney grubunun ön test-son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. İki grubun puanları karşılaştırıldığında sonuçların deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 3'ten anlaşılacağı gibi bu grupların ön test puan ortalamaları birbirine yakın, yaratıcı drama uygulamaları sonucunda ise Tablo 4'te görüldüğü gibi iki grup puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Burada uygulamanın akademik anlamda savunduğumuz görüşün doğruluğunu ortaya koyan sonuç meydana gelmekle birlikte, bu sonuçların genelleştirilebilmesi için daha geniş ve uzun süreli araştırma projeleri ile desteklenmesi gerektiği muhakkaktır.

4.2. Yaratıcı Dramanın Konuşma Becerisi Üzerine Etkisine Yönelik Tespitler

Araştırmamızın ikinci alt problemi, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Konuşma, bireylerin planlı bir eğitime başlamadan, çevrelerini gözleyerek ve ilk edindikleri dil becerisi olan dinlemeden yararlanarak kazandıkları bir dil becerisidir. Öğrencilerin bu becerilerinin eğitilmesi, geliştirilmesi ve en az ortalama bir düzeye getirilmesi için etkili yöntemler kullanılmalıdır. Araştırmada yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisine etkisini görmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına verilen konuşma sorusu sonucu, öğrencilerin konuşma becerileri

Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin almış oldukları puanlar t testi ile analiz edilmiş ve grupların puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Konuşma Becerilerinin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Ön Test	23	17.5652	6.06	.079	.937
Kontrol G. Ön Test	22	17.4091	7.16		

Araştırma kapsamında yapılan konuşma becerisi puanlaması 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 .05 düzeyinde grupların puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre başlangıçta grupların birbirine denk olduğu görülmektedir.

Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla, deney grubuyla işlenen dersler sonrasında, öğrencilerin son test puanlarının elde edilmesi için Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test ortalamasından aldıkları puanlar aşağıda karşılaştırılmıştır.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Konuşma Becerilerinin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Son Test	23	24.5217	5.84	2.069	.045*
Kontrol G. Son Test	22	20.4545	7.29		

*P< .05

Araştırma kapsamında yapılan konuşma becerisi puanlaması sonucunda, grupların son test sonuçlarının bağımsız t testi ile karşılaştırılmasıyla yukarıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar neticesinde, grupların son test puanlarının ortalamalarında bir artış olduğu ve iki grup arasındaki farkın $p < .05$ (.045) bulunması ile grupların son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda kontrol grubuna uygulanan konuşma becerisi puanlamasının ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Konuşma Becerilerinin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Kontrol G. Ön Test	22	17.4091	7.16		
Kontrol G. Son Test	22	20.4545	7.29	8.122	.000*

* $P < .05$

Araştırmada yaratıcı drama yönteminin uygulanmadığı, derslerin Türkçe öğretmeni tarafından doğal akışında uygulandığı kontrol grubunun, konuşma becerisi ön test-son test sonuçları karşılaştırılmıştır. T testi sonucunda kontrol grubunun ortalamasında yükselme ve grubun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Araştırmada yaratıcı drama yönteminin derslerde kullanıldığı deney grubuna uygulanan konuşma becerisi puanlamasının, deney grubu açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir. T testine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Konuşma Becerilerinin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Ön Test	23	17.5652	6.06		
Deney G. Son Test	23	24.5217	5.84	16.781	.000*

*P< .05

Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunun konuşma puanları karşılaştırılmıştır. Puanlara bakıldığında, deney grubunun ön test ortalamasının son testte arttığı gözlenmiştir. Deney grubunun ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin yapılan istatistiksel çözümlerlerde deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sonuçları hem grup içi hem de gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İki grubun da konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir değişiklik söz konusu olsa bile deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki artışın daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakarak yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Türkçe dersi, becerilere dayanan bir derstir. Dersin temel amacı, dört temel dil becerisini geliştirmektir. Dil becerilerini anlatarak, göstererek geliştirmek pek mümkün olmamaktadır. Bunun yerine uygulayarak, canlandırarak, yaşatarak dil becerilerinin geliştirilmeye çalışılması daha etkili sonuçlar doğurmaktadır. Yaratıcı drama yöntemi ile dört temel dil becerisinden olan konuşma, her an geliştirilmektedir. Uygulamalar sırasında sürekli aktif olan öğrenci, canlandırmalarda en çok konuşma becerisini kullanmaktadır. Yaratıcı dramanın tanımlarından ve uygulama sonuçlarının analizlerine bakarak, yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisi üzerinde çok önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür.

4.3. Yaratıcı Dramanın Yazılı Anlatım Becerisi Üzerine Etkisine Yönelik Tespitler

Araştırmamızın üçüncü alt problemi, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Yazılı anlatım, öncelikle anlama daha sonra ise gözlem ve bilgi birikimi ile yakından ilgilidir. Bunlardan bir tanesinin eksik olması yazılı anlatımın zayıflamasına sebep olmaktadır. Yazılı anlatımda ortaya bir ürün koymak kadar bu ürünün puanlandırılması da titizlikle gerçekleştirilmelidir. Yazılı anlatımın geliştirilmesi için yazma etkinlikleri sık sık uygulanmalı ve yazılı ürünlerin puanlaması bir puanlama anahtarı yardımı ile yapılmalıdır. Araştırmada yaratıcı drama yönteminin yazılı anlatım becerisi üzerine etkisi olup olmadığı araştırılmış, bu amaçla öğrencilerin yazılı ürünleri Yazılı Anlatım Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiş ve her öğrencinin ürünü puanlandırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test yazılı anlatım puanları arasında fark olup olmadığını kontrol etmek için t testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yazma Becerileri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Ön Test	23	16.8261	3.90	1.005	.320
Kontrol G. Ön Test	22	18.4545	6.66		

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ön test puanlarına ilişkin analizler yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. T testi sonuçlarına bakarak deney ve kontrol grubunun ön test puanlarında p .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu sonuca bakarak öğrencilerin çalışma öncesinde birbirlerine denk olduklarını söylemek mümkündür.

Ön test sonrasında deney grubu ile beş hafta boyunca yaratıcı drama yöntemi kullanılarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek amacı taşımaktadır. Yaratıcı drama

etkinlikleri bitirildikten sonra deney ve kontrol gruplarına tekrar test uygulanmış ve iki grubun yazılı anlatım becerileri arasında fark olup oluşmadığı ortaya konulmuştur. Bu amaçla iki grubun son test puanlarını karşılaştırmak üzere t testi uygulanmıştır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yazma Becerileri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Son Test	23	26.0870	6.35		
Kontrol G. Son Test	22	18.9091	6.96	3.614	.001*

*P< .05

Araştırma kapsamında yapılan yazılı anlatım becerisi puanlaması sonucunda, grupların son test sonuçlarının bağımsız t testi ile karşılaştırılmasıyla yukarıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar neticesinde, grupların son test puanlarının ortalamalarında bir artış olduğu ve iki grup arasındaki farkın $p<.05$ (.001) bulunması ile grupların son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda kontrol grubuna uygulanan yazılı anlatım becerisi puanlamasının ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 13. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Yazılı Anlatım Becerisi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Kontrol G. Ön Test	22	18.4545	6.66		
Kontrol G. Son Test	22	18.9091	6.96	1.449	.162

Araştırmada yaratıcı drama yönteminin uygulanmadığı, derslerin Türkçe öğretmeni tarafından doğal akışında uygulandığı kontrol grubunun, yazılı anlatım becerisi ön test-son test sonuçları karşılaştırılmıştır. T testi sonucunda kontrol grubunun ortalamasında yükselme olduğu, grubun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmada yaratıcı drama yönteminin derslerde kullanıldığı deney grubuna uygulanan yazılı anlatım becerisi puanlamasının, deney grubu açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir. T testine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Yazılı Anlatım Becerisi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney G. Ön Test	23	16.8261	3.90		
Deney G. Son Test	23	26.0870	6.35	11.097	.000*

*P< .05

Yaratıcı drama yöntemine dayalı etkinliklerin gerçekleştirildiği deney grubunun yazılı anlatım becerisi ön test-son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Yukarıdaki tabloda verilen sonuçlara göre deney grubunun ön test-son test puanlarına dayalı ortalamasında yükselme görülmüştür. Deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi araştırılmıştır. Anlama ve anlama doğrultusunda anlatma becerileri ile ilgili veri toplamak amacıyla anlama testi, konuşma ve yazılı anlatım puanlama anahtarları oluşturulmuştur. Araştırmanın kavramsal çerçevesi içerisinde yer alan unsurlardan yararlanılarak oluşturulan ölçme araçlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizlerde karşılaştırma yapabilmek amacıyla deney ve kontrol grubuna ön test uygulanmış, araştırma sonunda da son test uygulanarak elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Genel olarak ön testlerde üç ölçümde de deney ve

kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir fark olmamıştır. Bu sonuç, grupların başlangıçta birbirlerine denk olduğunu göstermiştir. Son test sonuçlarında ise üç alt problemi içeren verilerde anlamlı bir fark görülmüştür. Grupların kendi içlerinde gerçekleştirilen veri analizlerinde ise yaratıcı drama uygulamaları sonrasında deney grubunun tüm verilerde ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Tüm bu sonuçlardan hareketle yaratıcı drama yönteminin anlayarak anlatma becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 6. Sınıf Türkçe öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanması ve derslerin Türkçe ders kitabı ile gerçekleştirilmesi arasındaki farkların karşılaştırıldığı araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde araştırma bulguları çerçevesinde geliştirilen önerilere de yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Elde edilen bulgular ışığında yaratıcı drama yönteminin tartışmasız bir şekilde anlayarak anlatma becerilerini etki ettiği görülmektedir. Konuyla ilgili olarak literatür taraması, daha önce yapılan araştırmalar ve bunların sonuçları değerlendirilerek konuyla ilgili olarak yaptığımız deneysel uygulama sonuçlarının önceden belirlediğimiz problemlerin çözümüne yönelik olumlu sonuçlar sağladığı görülmüştür.

Belirlediğimiz problem içerisinde eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin var olan durumları objektif ölçütler çerçevesinde değerlendirildiğinde özelden bir fark olmadığı, deney ve kontrol grubu olarak seçtiğimiz uygulama grubu üzerinde yaptığımız araştırma sonuçlarına bakarak kanıtlanır niteliktedir. Aslında öğrencilerin var olan eğitim programlarını takip ettiklerinde hangi düzeyde ve nasıl bir gelişme gösterdikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konulmakla birlikte, yaratıcı drama uygulamalarının özellikle algısal sürecin ve buna bağlı olarak anlama becerisini geliştirip geliştirmediğine yönelik bilimsel bir araştırma yapılmamış olması, bu çalışmanın ve elde edilen verilerin sonuçları bakımından daha da anlamlı olmasına imkân vermektedir.

Birbirine denk olarak seçtiğimiz iki grubun daha sonra birinin serbest bırakılması, diğerinin belirlediğimiz yaratıcı drama yönteminin uygulanması sonucunda yeniden değerlendirilmesinde 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 anlamamanın etkinliği ve öğrencinin anlatmaya hazır hâle gelmesi de yine yaratıcı drama yöntemiyle daha üst düzeye çıkabileceği anlaşılmaktadır. Bu sonuç önceden

literatür taraması sonucunda elde ettiğimiz verileri desteklemekte, dolayısıyla anlayarak anlatma becerisine yaratıcı dramanın katkısı ve etkisi tartışılmaz bir biçimde görülmektedir.

Bulgularımızın ikinci ve en önemli aşamasında anlamanın yanında anlatmanın da yaratıcı drama yöntemi ile gelişip gelişmediğinin ortaya konulmasıdır. Her ne kadar konuyla ilgili yapılan araştırmalar yaratıcı dramanın anlatmayı geliştirdiği yönünde görüşler ortaya koysa da konuyla ilgili deneysel bir çalışmanın bu teorinin ne kadar geçerli olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Deney grubu ile yapılan uygulamalar sonucunda, anlatma becerileri içerisinde konuşma becerisinin, belirgin bir biçimde bu yöntemden yararlanan öğrenciler lehine artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum, özellikle konuşma becerisinde yaratıcı dramanın etkili ve anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaratıcı drama etkinliklerini uygulamaları ve bu uygulamaların sonuçları, diğer öğretim yöntemlerinden farklı ve özel bir yapıya sahiptir. Bu konuda geliştirilecek etkinliklerin özel bir yapıya sahip olmasının yanında bu etkinlikleri gerçekleştirme durumunda olanların da aynı şekilde yeterliliklerinin bulunması icap etmektedir. Söz gelimi teorimizin sonuçlarını görmek amacıyla yaptığımız uygulamada, öğrencilere verilen bir konuşma konusu konuşma becerisi puanlama anahtarı ile değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar yaratıcı drama yöntemi kullanılan grubun lehine, anlamlı bir farkı ortaya koymuştur.

Aynı uygulama, anlatma becerileri arasında önemli bir yere sahip olan yazma becerisinin de yaratıcı drama yöntemi ile gelişip gelişmediğine yönelik sonuçları bakımından değerlendirildiğinde deney grubunun ön test-son test puanları arasında belirgin ve anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak yaratıcı dramanın bir eğitim-öğretim yöntemi olarak etkin kullanımının birçok becerinin geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğu bilinmekle birlikte; araştırmamız anlamanın geliştirilmesinde ve bu süreç içerisinde bireylerin anlamaya etki eden beş duyularını etkin ve verimli olarak kullanabilmesinin ancak yaratıcı drama etkinlikleriyle mümkün olabileceği gerçeğini ortaya koymuştur. Diğer yandan anlamanın gerçekleşmemesi durumunda anlatmanın da eksik olacağı gerçeğinden hareketle, daha önce yapılan araştırmalarda anlatma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yaratıcı dramanın

fonksiyonu ortaya konmuş, anlama göz ardı edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler ile anlatmanın, hangi şekli olursa olsun ancak anlama sürecinin tam ve eksiksiz tamamlanmasıyla gerçekleşebileceği anlaşılmıştır. Tesadüfi yöntemle seçtiğimiz deney grubu üzerinde yaptığımız araştırma sonuçları da bu düşüncemizi kanıtlar niteliktedir.

5.2. Öneriler

1. Anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesinde bilinen öğretim yöntemlerinin yanında, yaratıcı dramının kullanımının daha etkin ve yaygın hâle getirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin ve öğreticilerin yaratıcı drama konusunda bilinçli ve eğitilmiş olması kaçınılmazdır.

2. Diğer öğretim yöntemlerinin tek yönlü etkilerinin yanında yaratıcı dramının çok yönlü ve etkili olması gerçeğinden hareketle, yaratıcı drama ile öğrencilerin tüm duyularının aynı anda harekete geçmesiyle aktif bir öğrenme gerçekleşecektir. Bu nedenle öğretim süreci planlamalarında yaratıcı drama unsurlarından yararlanılmalıdır.

3. Algıların farkına varan öğrenciler, gözlemlerini anlama ve anlatma çalışmalarında yer vermeye başlayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin algılarını harekete geçiren, tüm duyularını kullanmalarına yardımcı olan etkinliklerle yaratıcı drama süreçleri tasarlanmalıdır.

4. Türkçe öğretiminde uygulanacak yaratıcı drama yöntemi ile beraber çalışma yetisi kazanan öğrenciler, grup içerisinde kendilerini rahat hissedebileceklerinden, özellikle konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaratıcı dramayı temel almalıdır. Yaratıcı drama ile gerçekleştirilen konuşma becerileri ile öğrenciler, gelişim özelliklerinin getirisi olan utanma duygusu başa çıkabileceklerdir.

5. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama etkinlikleri düzenlenmeli, bu etkinlikler öncelikle grupça yazmayı temel almalıdır. Bu sayede yanlış yapma ya da beğenilmeme korkusu ortadan kalkan öğrenci, yazma konusunda daha cesaretli olacaktır.

6. Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminin dört temel dil becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yeni araştırmalar yapılmalıdır.

7. Ders plan ve programlarının her aşamasında esnek öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesinde, yaratıcı drama uygulamaları etkin hâle getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı drama(1985-1998) yazılar*. İkinci Baskı. Ankara. Naturel Yayıncılık, ss. 258-263.
- Adıgüzel, H. Ö. (2007). Dramada temel kavramlar., A. Öztürk. (Editör). *İlköğretimde drama*. Birinci Baskı. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 1-18.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2001). Konuşma becerisi, L. Küçükahmet (Editör). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 73-80.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altuntaş, E. ve Çelik, T. Yapay zekâ. Web: <http://bagem.tripod.com/bagem/yz2.html> adresinden 26 Ekim 2012’de alınmıştır.
- And, M. (1974). *Oyun ve bugü*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş-Altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arkonaç, S. (1998). *Psikoloji: zihin süreçleri bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Arslanoğlu, K. (2005). *Yanılgımanın gerçekliği*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Avant, L. L. and Helson, H. (1990). *Algı kuramları* (çev. Yurdal Topsever). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi. (Eserin orijinali 1973’te yayımlandı).
- Aydın, S. (2006). *İnsan anatomisi ve fizyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış 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. (2003). Okullarda drama ve tiyatro eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 37.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Aytaş, G. (2013). Yaratıcı dramanın algısal öğrenmedeki rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 101-106.
- Babadoğan, C. (2009). İngilizce öğretmenlik sertifika programı öğrencilerinin öğrenme stilleri. *İlköğretim-Online*, 8(2), 520-533.
- Başcı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim-online*, 10(2), 454-467.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Beşoluk, Ş. ve Öner, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 9(2), 679-693.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bonet Romero, D. (2009). *The business of listening: become a more effective listener*. USA: Axzo Press.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(3), 741-754.
- Budakoğlu, İ. ve Babadoğan, C. (2011, Nisan). 1998-2008 yılları arasında sağlık alanında eğitim gören öğrencilerle yapılan öğrenme stil çalışmalarında Kullanılan ölçekler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 30, 17-28.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Deniz, E. (Editör). (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi.
- Denkel, A. (1981). *Anlaşma: anlama ve anlatma*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Devrim Çatak, P. ve Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 85-91.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

- Dunn, R. and Griggs, A. (1995). *Multiculturalism and learning style: teaching and counseling adolescents*. USA: Greenwood Press.
- Dunn, R., Beudury, J., Klavas, A. (1991). Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmaların taraması (çev. C. Babadoğan). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 603-619. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1989).
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum-gelişim ve eğitim üzerine denemeler* (çev. Demet Öngen). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:3. (Eserin orijinal, 1993'te yayımlandı).
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Erduran Avcı, D. ve Yağbasan, R. (2007). Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 1-17.
- Eren, A. (2002). Öznel tercihler sistemi olarak öğrenme. *Bilim ve Teknik*, 419, 92-93.
- Ertürk, Y. D. (2006). Bedenin iki yansıması: bedenle iletişim, iletişimde beden. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 103-116.
- Fişek, G. O. ve Yıldırım, S. M. (1983). *Çocuk gelişimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde Yaratıcı dramının alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 196-205.
- Güneş, F. (1995). Anlama eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, (43), 5-9.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin sözlü anlama becerilerini geliştirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 10-30.
- Güneysu, S. (1999). *Çoklu (MI) zekâ ve eğitimde drama*. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması.
- Gürel, E. ve Tat, M.(2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.
- Güven, A. (2005). İlköğretim okulları sosyal bilgiler dersindeki tarih konularında yaratıcı dramının kullanımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 454-461.
- Harmankaya Maraşlı, T. (2010). *İlköğretim okulu 1. Sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri ile yazım hatalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hickman, J. (1981). A new perspective on response to literature: Research in an elementary school setting. *Research in the Teaching of English*, 15(4), 343-354.

- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum-algı iletişim*. Ankara: Kesit Tanıtım.
- İpşiroğlu, N. (1994). Duyu algılarının eğitimi. *Çağdaş Eğitimde Sanat*. İstanbul: Demet Yayıncılık, ss. 13-20.
- Kara, Ö. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim II. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kavcar, C. (1988). Türkçe öğretiminde dramatizasyon yöntemi., Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, ss. 83-90.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kocasavaş, Y. (2007). Etkili iletişimin sözsüz adımı olan beden dili ve Türkçe eğitimindeki rolü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 47-55.
- Koç, E. (2002). *Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine Etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, M. ve Dikici, H. (2003). Eğitimde dramının bir yöntem olarak kullanılması. *İlköğretim-Online*, 2(1), 1-4.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramının önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-192.
- Köymen, Ü. (2002). Güdüleyici öğrenme, A. Şimşek. (Editör). *Sınıfta demokrasi*. Ankara. Eğitim Sen Yayınları, ss. 111-145.
- Kuradayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Küçükkaragöz, H., Deniz, H., Ersoy, E., Karataş, E. (2009, 1-3 Mayıs). *İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve*

- problem çözme becerilerinin incelenmesi.* 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunuldu, Çanakkale.
- Lefever, M. (2004). *Learning Styles: reaching everone god gave you to teach.* Colorado: David C. Cook.
- Locke, J. (1996). *İnsan anlığı üzerine bir deneme* (çev. Vehbi Hacıkadiroğlu). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 503-519.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Moore H., B., Caldwell, H. (1993). Drama and drawing for narrative writing in primary grades. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 100-110.
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Nutku, Ö. (1998). *Çocuk oyun tiyatrosu*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Nutku, Ö. (2002). *Sahne bilgisi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 81-87.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 521-561.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önder, A. (2000). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Önder, A. (2006). *İlköğretimde eğitici drama*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009b). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009c). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Öztürk, A. (2007). Dramada teknikler., A. Öztürk. (Editör). *İlköğretimde drama*. Birinci Baskı. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 125-141.
- Reid, J.(1984). Perceptual learning style preference questionnaire. Copyrighted by Reid. Available through Joy Reid, Department of English, University of Wyoming,

- Laramie, WY 82070. web: <http://lookingahead.heinle.com/filing/l-styles.htm> adresinden 10 Temmuz 2012’de alınmıştır.
- Rita Dunn Answers Questions On Learning Styles. (October 1990). *Educational Leadership*, p. 15.
- Sağlam, M. (1997). *Beynin kimliği ve becerileri*. İstanbul: Denge Yayıncılık.
- Sağlam, T. (2003). Dramatik eğitim: amaç mı? araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4-21.
- Sağlamöz, G. (2006). Bir eğitim yöntemi olarak drama., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı drama (1985-1998) yazılar*. İkinci Baskı. Ankara. Naturel Yayıncılık, ss. 89-101.
- San, İ. (2006a). Eğitimde yaratıcı drama., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı drama (1985-1998) yazılar*. İkinci Baskı. Ankara. Naturel Yayıncılık, ss. 46-57.
- San, İ. (2006b). Eğitim-öğretimde yaşayarak öğrenme yöntemi ve estetik süreç olarak yaratıcı drama., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı drama (1985-1998) yazılar*. İkinci Baskı. Ankara. Naturel Yayıncılık, ss.103-112.
- San, İ. (2006c).Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları., H. Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı drama (1985-1998) yazılar*. İkinci Baskı. Ankara. Naturel Yayıncılık, ss.113-121.
- San, İ. (2006d). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 5-12.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü Anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sims, R., Sims, S. (1995). *The Importance of learning styles*. USA: Greenwood Press.
- Sökezoğlu, D. (2003). *Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin piyano eğitimdeki kullanılma düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, M. ve Yılmaz, K. (2011). Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 251-266.
- Şimşek, T. ve Topal, Y. (2006). Türkçe öğretiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 277-297.
- Taş, H. ve Karakuş, E. (2007). *Türkçe öğretiminde tiyatro ve uygulamalar*. Ankara: Maya Akademi.
- Tekerek, N. (2006). Oyun kavramından dramaya dramadan dramatik eğitime. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22, 47-73.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tunalı, M. (2009). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme*. İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

- Tüysüz, T. ve Tatar, E. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin kimya dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 99-107.
- Uğur, N. (2008). *Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uzunoğlu, S. (2002). Beyin hakkındaki son bilgilerin eğitime yansımaları. Web: <http://www.hekim.8k.com/egitim2.htm> adresinden 30 Eylül 2012'de alınmıştır.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı dramının üç boyutu., H. Ö. Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı drama (1985-1998) yazılar*. İkinci Baskı. Ankara. Naturel Yayıncılık, ss.333-341.
- Veznedaroğlu, L. ve Özgür, O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Vural, B. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Tiyatro ve canlandırma-sahneleme teknikleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcılar, Ö. ve Güven, B. (2009). Öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini uygulamanın akademik başarı, tutumlar ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisi. *İlköğretim-Online*, 8(1), 9-23.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının I. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında dramatizasyonun etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim-online*, 2(2).

http://www.skillsyouneed.co.uk/IPS/Listening_Skills.html

<http://pubs.niaaa.nih.gov/publications/arh284/205-212.htm>

<http://bagem.tripod.com/bagem/yz2.html>

EKLER

EK-1 VERİ TOPLAMAK AMACIYLA ÖĞRENCİLERE UYGULANAN TESTLER

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki sorular, dinlediğiniz metinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu sorulara verdiğiniz cevaplar, ders başarınızı etkilemeyecektir. Sizden istenen her soruyu eksiksiz ve doğru cevaplamanızdır. Sorulara verdiğiniz cevaplar sadece araştırma için kullanılacaktır.

Şeyda ÖZCAN

- | | |
|--|--|
| <p>1. Aşağıdakilerden hangisi Altın Nine'nin özelliklerinden biri <u>değildir</u>?</p> <p>a. Yardımsever olması</p> <p>b. Saygıdeğer olması</p> <p>c. Sevgi ve şefkat dolu olması</p> <p>d. Çocuklara kötü davranması</p> <p>2. Altın Nine'nin aile içerisindeki yeri nedir?</p> <p>a. Ailenin üyesidir</p> <p>b. Ailenin akrabasıdır</p> <p>c. Ailenin misafiridir</p> <p>d. Ailenin komşusudur</p> <p>3. Dinlediğiniz metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>a. Masal b. Öykü c. Makale d. Roman</p> <p>4. Dinlediğiniz metinde geçen "Altın Nine denildiği zaman evde <u>akan sular dururdu</u>." cümlesindeki altı çizili deyim ile anlatılmak istenen nedir?</p> <p>a. İtiraz edememek</p> <p>b. Şaşırmak</p> <p>c. Önemsememek</p> <p>d. Umursamamak</p> | <p>5. Metinde geçen büyükbaba, Ateş'e neden bu ismi vermiştir?</p> <p>a. Gerçek ismini sevmediği için</p> <p>b. Yaramaz ve haşarı olduğu için</p> <p>c. Bu isim ona yakıştığı için</p> <p>d. Onu incitmek için</p> <p>6. Ateş ve Altın Nine arasında geçenleri izleyenler neden donup kalmıştır?</p> <p>a. Ateş yaramazlık yaptığı için</p> <p>b. Altın Nine sinirlendiği için</p> <p>c. Ateş saygısızlık yaptığı için</p> <p>d. Altın Nine Ateş'i omzundan tutup sarstığı için</p> <p>7. Altın Nine, Ateş'e neden bakır kuruş bırakmıştır?</p> <p>a. Ona kırgın olduğu için</p> <p>b. Ateş altını sevmediği için</p> <p>c. Altın Nine Ateş'i sevmediği için</p> <p>d. Ateş'e bırakacak altın kalmadığı için</p> <p>8. Ateş'in Altın Nine'ye "Bakır Nine" demesinin sebebi ne olabilir?</p> <p>a. Altın Nine'nin adını bilmemesi</p> <p>b. Altın Nine ile alay etmek istemesi</p> <p>c. Altın Nine'nin gerçek adının Bakır Nine olması</p> <p>d. Evde Altın Nine'ye çocukların Bakır Nine demesi</p> |
|--|--|

DELİ BEY

Geçmiş zamanlarda, İstanbul'da Hacı Ahmet Bey adında bir bey yaşırdı. Konağının görkemi, varlığı, bilgisi, efendiliği kent içinde ün salmıştı.

Oğlu Veli ise küçüklüğünden beri babasına üzüntü kaynağıydı. Tembel, haylaz, saygısız, üstelik kendini beğenmişin biriydi. Babası onu okutmak, adam etmek için nice uğraştıysa emekleri hep boşa gitti.

Veli'nin en kötü huylarından biri de savurganlığıydı. Babası en çok bu tutumuna üzülmüyordu. Onu sık sık karşısına alıp öğütlemekten kendini alamıyordu.

-Oğlum, savurganlıktan vazgeçmezsen bir gün aç, çıplak, evsiz barksız sokakta kalırsın, dedikçe Veli:

-Aman, Efendibabacığım, böyle şeyler düşünerek kendinizi üzmeysin. Sizin dillere destan olmuş varlığını, benim harcadığım üç beş kese altınla tükenir mi? Diye karşılık veriyordu.

Yaşı yirmi olmuştu. Ama ne bir mesleği vardı ne de kazancı. Babası üzüntüden her gün biraz daha çöküyordu. Bir gün iyice hastalanıp yatağa düştü. Ölümünün yaklaştığını sezince oğlunu yanına çağırdı:

-Artık ölüyorum. Bu yaşa dek verdiğim öğütlerin hiçbirini tutmadın. Kendi iyiliğin için şimdi vereceğim öğüde kulak ver, dedi.

Veli babasının öğütlerini tutmazdı ama kendisini çok severdi. Onun ölmek üzere olduğunu öğrenince yüreği acıyla doldu. Ağlamaya başladı. Babası kaşlarını çattı:

-Ağlamakla eline bir şey geçmez. Ben ölünce malımıza, paramıza, altınımıza sahip çık. Savurganlıktan vazgeç. Eğer savurganlığı sürdürür, yokluğa düşersen sakın bu konağı satma. Doğup büyüdüğü evi satacak duruma düştüğün gün tavandaki şu halkaya bir ip geçir. İpin iki ucunu beline bağla. Tavana doğru tırman, sonra kendini boşluğa bırak. Dediklerimi yapmadan bu evi satma, senden bu son isteğimdir dedi ve soluğu tükendi.

Veli Bey, babasının ölümüne çok ağladı. Ama çevresini alan arkadaşları, acısını kısa sürede unutturdular. Veli Bey arkadaşlarına uyararak, dengesiz, düzensiz bir yaşam sürmeye başladı.

Babasından kalan paraları, altınları kısa sürede har vurup harman savurdu. Sıra mallara geldi. Onları da birer birer sattı.

Ne yapsa sürdüğü yaşama para dayanmıyordu. Çevresini saran kötü arkadaşları yüzüne gülüp pohpohlayarak elindekini, avucundakini sömürüyorlardı. Yüzüne "Veli Bey sen çok akıllı, çok varlıklı, bilgili, görgülü, güçlü, güzel, eli açık

bir efendisin” diyorlardı. Ondan uzaklaşınca kendisinden “Deli Bey” diye söz ediyorlardı. Her davranışı aralarında alay konusu oluyordu.

...

Gülten DAYIOĞLU

9. Aşağıdakilerden hangisi Hacı Ahmet Bey’in özelliklerinden değildir?

- a. Bilgili olması
- b. Saygılı olması
- c. Cimri olması
- d. Zengin olması

10. Aşağıdakilerden hangisi Veli Bey’in özelliklerinden biridir?

- a. Kültürlü
- b. Bilgili
- c. Çalışkan
- d. Vurdumduymaz

11. Aşağıdakilerden hangisi Veli Bey’in savurgan davranışlarının nedenidir?

- a. İyi bir maaşa sahip olması
- b. Babasını rnek alması
- c. Düzensiz bir hayat sürmesi
- d. Babasının mal varlığına güvenmesi

12. Okuduğunuz metinde geçen “Babasından kalan paraları, altınları kısa sürede har vurup harman savurdu.” cümlesindeki altı çizili deyimle anlatılmak istenen nedir?

- a. oğaltmak, arttırmak
- b. Bol bol harcamak
- c. Etrafa dağıtmak
- d. İnsanlara yardım etmek

13. Babasının lmeden önce Veli Bey’e bu kadar öğüt vermesinin sebebi nedir?

- a. Oğluna güvenmemesi
- b. Az parasının olması

- c. Çevredekilere güvenmemesi
- d. Parasının bitmesini istememesi

14. Okuduğunuz metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Masal b. Öykü c. Makale d. Roman

15. Arkadaşlarının Veli Bey’e “Deli Bey” demelerinin sebebi nedir?

- a. Bu ismin ona çok yakışması
- b. Veli Bey’in böyle istemesi
- c. Veli Bey’le alay etmek istemeleri
- d. Veli Bey’in lakabının Deli Bey olması

Okuma/Anlama testinde okuduğunuz “Deli Bey” adlı metnin tamamı verilmemiştir.

Metnin konusundan hareketle metni tamamlayınız.

Dinlediğiniz metinde, Ateş ile Altın Nine arasında tatsız bir olay yaşanmıştır. Altın Nine'nin Ateş'i bağışlaması için büyükler uğraşmışlardır. Ancak Altın Nine Ateş'i affetmemiştir.

Siz o evdeki çocuklardan biri olsaydınız Altın Nine'nin Ateş'i affetmesi için Altın Nine'ye neler söylerdiniz? (Metnin içeriğinden hareketle Altın Nine'yi ikna etmeye çalışınız.)

Dinleme Metni

ALTIN NİNE

Altın Nine kimdir? Bunu tam olarak ben de bilmiyorum.

Altın Nine, evimizin eski ve en saygıdeğer konukuydu. Nereden gelip aileye katılmış, ailenin nasıl bir parçası olmuş, kimdi? Bu soruların hiçbirinin yanıtını bilmiyorum. Hiçbirimiz bunu merak edip sormamıştık. Sormadığımız için de öğrenememiştik. Evdeki hiçbir çocuğun aklına gelmemiştir, Altın Nine'nin kim olduğunu öğrenmek. Biz onu Altın Nine olarak tanımış ve öyle kabul etmiştik.

Galiba kendisi akrabadan değildi. Evimize sık sık uzak bir şehirden misafirliğe gelirdi. Ama nereden geldiğini bile tam olarak bilmezdik. Tek bildiğimiz, onun özel bir önemi olduğuydu.

Altın Nine'ye ailede herkes tarafından özel bir saygı gösterilirdi. Sofrada özel bir sandalyesi vardı. Bu sandalyeye ondan başka kimse oturamazdı.

Herkese buyruklar yağdıran dedemle ninem bile, Altın Nine'nin karşısında sus pus olurlardı. Ak saçlı teyzeler, yaşlanmış halalar, dayılar, amcalar bayramda onun odasına kadar gider elini öperlerdi. Altın Nine, evin iç işlerinde bile oldukça etkiliydi. Bir anlaşmazlık çıktığında mutlaka Altın Nine'nin görüşüne başvurulurdu.

Altın Nine denildiği zaman evde akan sular dururdu. Hanımlardan hizmetçilere kadar herkes, kendine çeki düzen verirdi. Herkes ona saygıyla karışık derin bir de sevgi beslerdi.

Bir gün evde çocuklar arasında bir kavga oldu. Tabii kavganın sonucunda da bir kaza meydana geldi. Büyük babamın elmas nargilesi kırıldı. Bu çok değerli bir nargileydi.

Nargileyi kıran da tabii ki aramızda en yaramazımız olan Ateş'ti. Bu onun gerçek ismi değildi. Büyükbaba, yaramazlığından ve haşarılığından dolayı ona bu ismi takmıştı. Ama bu isim ona gerçekten de çok yakışmıştı. Onu başka hiçbir isim böylesine tarif edemezdi.

Evde herkes bu çocuğu Ateş olarak çağırıyordu. Bir tek Altın Nine ona gerçek ismiyle hitap ederdi. Sanırım Altın Nine onu incitmemek, kırmamak için gerçek ismi ile sesleniyordu. Zaten o, ne kadar mesafeli de olsa herkese karşı sevgi ve şefkat gösterirdi. Üstelik aramızda en çok da Ateş'i koruyup kollardı. Ona karşı içinde büyük bir sevgi taşıyordu. Altın Nine öfkeyle Ateş'in karşısına dikildi. Kızgınlığına engel olamayarak çocuğu omuzlarından tutup sarsmaya başladı. Altın Nine'yi ilk defa böylesine öfkeli görüyorduk. Nefeslerimizi tutmuş onları izliyorduk.

Altın Nine, Ateş'in yüzüne baktı. Üzerine eğilip sert bir şekilde:

“Akşama dedene sen hesap verirsin.”, dedi.

Biz Ateş'in utanıp başını önüne eğmesini bekliyorduk. Ama o, hırçın bir şekilde Altın Nine'nin yüzüne baktı. Sonra da:

“Sen sus Bakır Nine.”, dedi.

Bunu duyunca hepimiz donup kaldık. Altın Nine hiç sesini çıkarmadı. Sert sert Ateş'in yüzüne baktı ve oradan uzaklaştı.

O günden sonra Altın Nine bir kez olsun Ateşle konuşmadı. Büyüklerimiz, Ateş'i kolundan tutup Altın Nine'nin odasına götürdüler. Onu bağışlamasını istediler. Ama Altın Nine bir gün olsun elini Ateş'e vermedi.

Bu olaydan yaklaşık bir yıl sonra Altın Nine hastalandı. Uzun süre hasta yatağında yattı. Başına doktorlar gelip ilaçlar verdiler. Ama Altın Nine'de hiçbir iyileşme işareti görülmedi.

En sonunda bir sabah Altın Nine'nin öldüğünü öğrendik.

Birkaç gün sonra Altın Nine'nin vasiyeti yerine getirildi. Odasındaki çekmecesindeki paralarla bir çeşme yapılmasını istiyordu. Bundan başka dört tane de kese çıktı. Kesenin birinde “Fakirlere” yazıyordu. Bir kesede “Uşaklara” yazıyordu. Üçüncü kesede “Kızlara” yazıyordu. Dördüncü kesenin üstünde “Çocuklara” yazıyordu.

Büyük baba hepimizi çağırdı, hepimize üzerinde ismimizin yazılı olduğu keseyi verdi. Keseden son bir paket daha çıktı. Üzerinde Ateş yazıyordu. Altın Nine ilk kez ona Ateş demişti.

Hepimiz elimizde küçük paketlerle öylece kalmıştık. Kimse açmaya cesaret edemiyordu. Büyükbaba bu halimizi görünce duruma el koydu.

“Haydi, açın paketlerinizi. Altın Nine bakalım size ne bırakmış?”, dedi.

Titreyen ellerimizle paketleri açmaya başladık. Kâğıtları açtığımızda bir de ne görelim? Altın Nine her birimize beşbirlik altın bırakmıştı. Hepimiz gülümseyen gözlerle birbirimize bakıyorduk. Yalnız Ateş'in gözlerinde öfke vardı. Kâğıttan çıkan şeyi bize göstermemek için avucunda sıkı sıkı tutuyordu.

Büyükbaba:

“Ateş, aç bakayım avucunu.”, dedi.

Ateş, elini uzatıp avucunu açtı. Onun avucunda kocaman bakır bir kuruş vardı.

Halit Ziya UŞAKLIGİL

EK-2 KONUŞMA BECERİSİ PUANLAMA ANAHTARI

KONUŞMA BECERİSİ PUANLAMA ANAHTARI

Öğrencinin Adı-Soyadı:

		PUANLAR		
ÖLÇÜTLER VE ÖLÇÜT TANIMLAMALARI	4	3	2	1
Konuşmasına uygun ve etkili ifadelerle başladı.				
Dikkati dağıtacak ayrıntılardan kaçındı.				
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçındı.				
Dinleyicilerle göz teması kurdu.				
Sözleriyle uyumlu jest ve mimikler kullandı.				
Açık, anlaşılır ve sade bir dil kullandı.				
Konuşmasında örnekleme ve karşılaştırmalardan yararlandı.				
Konuşmasını bütünlük ve tutarlık içinde sürdürdü.				
Konuşmasını belirlenen sürede tamamladı.				
Konuşmasını teşekkür sözleriyle tamamladı.				

EK-3 YAZILI ANLATIM BECERİSİ PUANLAMA ANAHTARI**YAZILI ANLATIM BECERİSİ PUANLAMA ANAHTARI****Öğrencinin Adı-Soyadı:**

		PUANLAR		
ÖLÇÜTLER VE ÖLÇÜT TANIMLAMALARI	4	3	2	1
Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.				
Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.				
Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcıdır.				
Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.				
Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.				
Konuyla ilgili kendi gözlem ve deneyimlerine yer vermiştir.				
Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.				
Türkçe kurallarına uygun cümleler kurmuştur.				
Yazıda tekrara düşmemiştir.				
Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmıştır.				

EK-4 YARATICI DRAMA UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Süre: 40 dakika

Öğrenme Alanı: Konuşma

Kazanımlar:

1. İşitilebilir bir sesle konuşur.
2. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
3. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.

Yöntem ve Teknik: Yaratıcı Drama (rol oynama, doğaçlama)

Uygulama Aşamaları:

Isınma Aşaması

Bu aşamada, öğrencilerin drama uygulamalarına katılmaları ve grupla kaynaşmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla, hazırlanan etkinlik çerçevesinde, öğrenciler serbest şekilde sınıfta dolaşmaları istenir. Sınıfta dolaşırken günlük hayatlarını düşünmeleri istenir. Her gün neler yaptıkları, hangi günlerin onlar için özel olduğunu belirlemeleri istenir. Kendilerini mutlu hissettikleri bir günü belirlemeleri ve sanki o günden bir an yaşıyormuş gibi davranmaları istenir. Daha sonra, öğrencilerden belirledikleri günler ve o günlerin önemleri hakkında paylaşımda bulunmaları istenir. Paylaşımlara öğretmen de katkı sağlar. Öğretmen, öğrencilerin söylediklerine ek olarak bayramlar, bebek görme, kına gecesi, düğün, cenazeler gibi birlikte yapılan durumları örnekler. Öğrencilerden bu etkinliklerden birinde yer aldıklarını düşünmeleri ve o ortamda nasıl bir durumda bulacaklarını sessiz bir şekilde ifade etmeleri istenir.

Öğrencilerin durumları daha iyi anlamaları ve kendi gözlemleriyle karşılaştırma yapabilmeleri amacıyla topluluk hâlinde yapılan etkinliklerin yer aldığı videolar izlettirilir.

Oyun ve Doğaçlama Aşaması

Toplumda birlikte yaşama sonucunda oluşturulmuş kültürel miras örneklerinden (Karagöz-Hacivat ve orta oyunu metinleri, türküler) seçilmiş cümleler öğrencilere dağıtılır. Her öğrencinin kendisine verilen cümleyi dilediği bir biçimde okumaları istenir.

Canım bu ne biçim hazırlık?

Neyi haşlayacaksın?

Her eve girilmez, her kapı çalınmaz.

Elmanın alına bak.

Ağlarım çağlar gibi.

Bulamadım derdime çare aman.

Evleri var yol başında.

Aman iki gözüm, galiba tanımadınız.

Oğlum, borcunu ver kasabın.

Bahçe bahçe gezdim.

Berber dükkânına vardım.

Çiçek açar bahar ile.

Havada bulut yok, bu ne dumandır?

Ben bu yerlerde duramam.

Analar babalar mektubu kesti.

Köylü bütün bayram eder.

Yüzüm güler, kalbim ağlar.

Buyurun üstadım.

Efendim o söylese ben dinlesem, ben söylesem o dinlese.

Ayvaya nar diyemem.

Herkese paşam dedim.

Bu güzellik nereden?

Edirne köprüsü taştan.

Öğrenciler gruplara ayrılır. Grup üyeleri ısınma aşamasında kendilerine belirledikleri özel günü arkadaşlarıyla paylaşır. Tüm grubun ortak kararıyla özel bir gün canlandırılmak üzere seçilir. Öğrencilere canlandırmalarında etkinlik kazanımlarına ulaşabilmek amacıyla yönergeler verilir. Öğrencilerden tüm grup üyelerinin canlandırma sırasında söz alması ve herkesin birbirine saygı göstermesi gerektiği hatırlatılır.

Değerlendirme

Tüm gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra önce grup üyeleri, daha sonra da seyirci konumundaki öğrenciler canlandırmalarını değerlendirirler. Canlandırmalara ne gibi katkılar yapılabileceği, etkinliği seçme sebepleri hakkında konuşurlar. Canlandırmalarına ekleme yapmak isteyen gruplar canlandırmalarını tekrar yaparlar. Canlandırmalar bittikten sonra, tüm sınıf ders hakkındaki düşüncelerini bildirir. Cümlesini bitiren öğrenci, sözü başka bir arkadaşına bırakır. Tüm grup üyeleri söz aldıktan sonra ders bitirilir.

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Süre: 40 dakika

Öğrenme Alanı: Yazma

Kazanımlar:

1. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
2. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
3. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.

Yöntem ve Teknik: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Isınma Aşaması

Öğretmen, öğrencilerin paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığını sorar. Daha sonra elindeki topu mekânda yürümeye başlar ve öğrencilerin de yürümelerini ister. Hep beraber yürürken öğretmen yeni bir yönerge verir. Topu eline alan kişi bir kelime söyleyerek topu bir arkadaşına verir. Bu şekilde oyun bir süre sürdükten sonra öğretmen yeni bir yönerge verir. Top kendisine gelen kişi, arkadaşının söylediği kelimenin son harfiyle başlayan bir kelime söylemeye başlar. Oyun bu şekilde sürdürülür.

Oyun ve Doğaçlama

Öğrencilerden gönüllü bir kişi sınıfın önüne geçer. Bu kişi bir kelime söyler. Tüm sınıf, hızlı bir şekilde, bu kelimeyle ilgili akıllarına gelen ilk kelimeyi söylerler. Öğretmen bu oyunda hızın, kelimelerin birbiriyle ilgili olmasının ve herkesin söz alması, arkadaşlarını dinlemesi gerektiğinin önemli olduğunu söyler. Oyun bu şekilde sürdürülür.

Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılır. Kelime fırtınası oyunu küçük gruplarda da devam eder. Daha sonra öğretmen yönerge verir. Bu yönergeye göre gruplarda bir kişi kelime söyler, diğerleri de o kelimeye birer kelime ekler ve grupça anlamlı bir cümle kurmaya çalışılır. Aynı şey bu sefer bir cümle için yapılır. Gruplardan her kişi sırayla, birbirini devam ettirebilecek nitelikte, cümle söyler. Daha sonra sırayla kurulan cümlelerden hikâyeler oluşturulur. Her grup kendi hikâyesini canlandırır.

Canlandırmalar bittikten sonra gruplar tekrar çalışmaya başlar. Bu çalışmada tüm sınıfın belirlediği kelimeler tahtaya yazılır. Gruplar bu kelimelerden yola çıkarak hikâyeler oluşturur. Oluşturulan hikâyeler gruplar arasında değiştirilir. Her grup aldığı hikâyeyi canlandırır.

Değerlendirme

Bu çalışmada değerlendirme aşaması grup şeklinde yapılır. Öğretmen tüm grupların dersle ilgili ortak bir görüş belirlemelerini ister. Daha sonra grup üyelerinin bu görüşlerini bir fotoğraf karesi ile anlatmalarını ister. Fotoğraf karesi tamamlandıktan sonra diğer gruplar, grubun dersle ilgili görüşünü tahmin etmeye çalışır. Tüm görüşler alındıktan sonra grup üyeleri anlamlı bir cümle oluşturacak şekilde sıraya girer. Herkes bir kelime ya da noktalama işareti olur ve ne olduğunu sesli bir şekilde ifade eder. Tüm gruplar bu çalışmayı yaptıktan sonra ders sona erer.

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Süre: 40+40 dakika

Öğrenme Alanı: Dinleme/Yazma

Kazanımlar:

1. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
2. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Yöntem ve Teknik: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Isınma Aşaması

Öğrencilerden mekânda serbest yürümeleri istenir. Öğrenciler yürürken öğretmen yönergeler verir. Öğrencilerden bu yönergelere dikkat ederek belli bir yürüme şekli belirlemeleri istenir (örneğin, ambulans sesi duyuyorsunuz. Nasıl yürürsünüz?). bu etkinlik bir süre, çeşitli yönergelerde devam eder. Etkinlik sonrasında kısa bir değerlendirme yapılır. Öğrencilerden dinliyormuş gibi yapmanın onlara neler hissettirdiği sorulur.

Oyun ve Doğaçlama

Öğrencilerle kulaktan kulağa oyunu oynanır. Oyun sonrasında dinlemenin, cümleyi diğer arkadaşına söylerken nelere dikkat edilmesi gerektiği değerlendirilir.

Daha sonra öğretmen, öğrencileri gruplara ayırır. Öğrencilere bir şiir okur.

Çocuk ve Ağaç

*Çocuk, çok sevdi ağacı...
Verirdi ona, her kış
Çiçekleri olaydı!*

*Ağaç, çok sevdi çocuğu...
Öperdi altın saçlarından
Dudakları olaydı!*

Ve ona öptürmek için,

*Eğilirdi yerlere kadar;
Yanakları olaydı!*

*Dökerdi önüne hepsini
Gümüştten, altından, sedeften
Oyuncakları olaydı!*

*Ve çocuk gittikten sonra,
Böyle kalır mıydı ağaç?
Ne olurdu onun da
Bacakları olaydı,
Ayakları olaydı!*

Arif Nihat Asya

Şiir konduktan sonra her grubun bu şiirde yer alan çocuğun ne gibi özellikleri olabileceğini belirlemeleri istenir. Her grup belirlemelerini yapar. Daha sonra öğretmen gruplara sırasıyla belirledikleri çocuğun 10 yıl, 20 yıl, 30 yıl ve 40 yıl sonraki hâlini düşünerek, onun içinde bulunduğu durumla ilgili bir canlandırma hazırlamalarını ister. Canlandırmalar tamamlandıktan sonra tüm gruplar çocuk için belirledikleri özellikleri söyler; gruplar arasındaki ortak ve farklı özellikler değerlendirilir.

Öğrencilerle “Fil-Zürafa Oyunu” oynanır.

“Fil-Zürafa Oyunu”: Bir ebe gönüllü oldu ve ortaya gelir. Gözleri kapalı olarak döndü ve birinin işaret eder. İşaret ettiği kişiye “fil” ya da “zürafa” der. Zürafa dediğinde o kişi bir elini yukarı kaldırır, sağındaki ve solundaki kişiler de ellerini ayak parmak uçlarına değdirir. Fil dediğinde ise o kişi elini fil hortumu gibi öne doğru uzatır, sağındaki ve solundakiler kollarını kaldırıp kulaklarına koyar (fil kulağı gibi). Geç kalan ya da yanlış hareket yapan ebe olur.

Oyun bittikten sonra öğrenciler gruplara ayrılır. Öğretmen, öğrencilere bir metin okur.

LOKMAN HEKİM’İN MASALI

Bir varmış, bir yokmuş. Çok zaman önce yurdumuzun güneyinde, Adana ilinde yaşayan Lokman Hekim varmış. Çukurova’nın bereketli, dal dal meyve bitiren, yol yol ürün getiren, gül gül pamuk, buğday yetiştiren topraklarında gezer tozar, günlerini bir faydayla sonuçlandırmaya çalışmış. Çukurova’nın Misis kasabasında oturan Lokman Hekim’in yaptığı ilaçların ünü, yedi iklim dört bucağı tutmuş. Derman istemeye, ilaç bulmaya gelenlerin sayısı binleri aşarmış.

Lokman Hekim, her sabah, tan ağarma çağında bahçelere bakan evinin kapısından çıkar çıkmaz Seyhan'a, Ceyhan'a birer "Günaydın!" der; kendini, adam boyunu aşan, boy boy, renk renk bolluğa ulaşan bitkilerin içine atarmış. Renk renk kır çiçekleri... Koku koku dal çiçekleri... Morlar, sarılar, yeşiller, allar... Papatyalar, nergisler, gelincikler, güller... Hele, su boylarındaki naneler... Hele hele tepe başlarındaki kekikler... Haşhaş mı dersin, pamuk mu istersin? Karpuz, kavun yaprakları... Dallar dolusu meyve yaprakları... Meyvelerle anlaşıp ses veren kuşlar ve mırıl mırıl, şırl şırl akan sular... Kanat vuran kuşlar, sesleri toprak anayı çınlatan böcekler...

Lokman Hekim, bazı gün akşama kadar, bazı gün bir iki saat kırların kokusunu alır, yeşil cennetin göğsünde yapacağını yaptıktan, tutacağını tuttuktan sonra evine dönermiş. Dönermiş ama hiç boş değil. Lokman Hekim, otun, yaprağın, dalın, gülün dilini, gönlünü bilir, onlarla uzun uzun konuşmuş. O, kırların yolunu tutar tutmaz çimenlerin, otların fısıltısı bir musiki olurmuş sanki. Her yaprak, her çiçek gözü, her rengin aydınlık yüzü dile gelir, Lokman Hekim'e hangi hastalığı iyi edeceğini söylemiş.

Nane, türüm türüm boynunu uzatır:

- Beni dinle Lokman; benim, her sancıya derman.

Kekik, baygın baygın bakar:

- Bana kulak ver Lokman; benim, deri ağrılarına derman...

Dağ çayı yolunu keser:

- Bana bak Lokman; benim, midelere sultan.

Ayva yaprağı, gül yaprağı, yüksük otları, ıspanaklar, her yeşil göz, her bitkice söz ona,

- Bize gel Lokman, bize gel; işte sana bir şifalı el, topraktan esen yel, bir ömre bedel, derlermiş.

Lokman Hekim, torbasına doldurduğu dalları, yaprakları, çiçekleri evine akın akın gelenlere dağıtır, hepsinin derdine derman olur, ayrı ayrı, sağlığın yolunu gösterirmiş.

Gün gelmiş, Lokman'ın ününü duymayan kalmamış. Dört bucaktan, dertlerine bir ilaç bulamayanlar, Lokman'ın evinde yeniden doğmuşa dönerler, acılarından, ağrılarından, sancılarından kurtularak Lokman'ın otlarından alacaklarını alırlarmış.

Gel zaman git zaman, Misis kasabası, her çeşit hastalığın şifasını otlarla, çiçeklerle, toprak kokusuyla veren ünlü bir şehir olmuş. Lokman Hekim, otlarla anlaştıkça, çiçeklerle koklaşıp sarmaştıkça, yapraklarla kucaklaştıkça, toprağın sırlarını öğrenir, hastalarına dermanların en güçlüsünü veriverirmiş.

Zaman zaman Lokman, şu ölüme bir ilaç bulsam da insanlar ölmekten kurtulsalar, dermiş. Ağır hastaların, yaşlıların, uzun uzun dert çekenlerin, sık sık,

- Lokman, şu ölüme yok mu bir derman, demelerine iyice kulak kabartır, gizli gizli çalışırmış.

Bir tan vakti, yine çimenlerin yeşilliğine dalmış. Yine nergislerin, menekşelerin, sümbüllerin, güllerin kapılarını çalmış. Onlarla koklaşmış, yine yorulmadan konuşmuş. Bir yaşlı

kavağın altına oturmuş, ayaklarını uzatmış. Arıların, kelebeklerin süzülüşlerine bakıyormuş. Bir ses... Bir ses, gür otların arasından fısıldamaya başlamış:

- Lokman, Lokman, ben neyim bilir misin? Lokman, yanıma gelir misin? Lokman, ölüme son vermeyi öğrenir misin? Lokman, yaklaş bana, duy diyeceklerimi, unutma söyleyeceklerimi...

Lokman Hekim, bir durmuş, iki durmuş. Sonra gözlerini ovuşturmuş. Uyuduğunun farkına varmış. Duyduklarını anlamaya çalışmış. Bir daha yummuş gözlerini. Yine o ses:

- Lokman, iyi dinle, benim ölüme derman, işte elimde ferman, kurtulacak artık her insan.

Lokman, seslenen ota doğru koşmuş. Geniş yapraklı bir otmuş bu. İri iri damarları, kopkoyu bir yeşili varmış. Lokman Hekim, kulak kesilmiş, bir bir öğrenmiş yapacaklarını. Ölüme son verecek otun anlattıklarını aklına yazmış, eksiksiz ezberlemiş. Sonra otu koparmış. Koşmuş Misis'e. Seyhan ırmağının durula durula, kurula kurula aktığı yere varmış. Bir köprü'nün birinci kemerinin altına oturmuş. Otun söylediklerini yapmaya başlamış. İlaç, son duruma gelmiş. İnsanlıktan ölüm korkusunu kaldıracak derman, Lokman'ın yüzüne gülmeye başlamış. Artık her şey hazırmış. İyi olamayanlara, bir engin şifa bulamayanlara gün doğuyormuş. Fakat...

Lokman Hekim, tam kalkıp ilacı evine götüreceği sırada, bir azgın el, bir deli yel gelivermesin mi? İlaç dökülüp kaybolmuş. Lokman Hekim de orada öylece kalakalmış.

Böylece Lokman, ölüme bulamamış bir derman. Bu işe tüm dallar, yapraklar, çiçekler üzülmüş. Hepsî, Lokman'a kızmışlar, ondan yüz çevirmişler. İlaç söyleyen bitki bir daha bulunamamış.

İBRAHİM ZEKİ BURDURLU

Öğretmen metni tamamlamaz. Gruplardan metni, anlam bütünlüğüne uygun olarak tamamlamalarını ister. Daha sonra tüm gruplar metni tamamladıkları şekilde canlandırmalarını yapar.

Değerlendirme

Grupların canlandırmaları bittikten sonra öğrencilerden hangi grubun yaptığı tamamlamanın metne daha uygun olduğunun tartışılması istenir. Yapılabilecek tamamlama önerileri olanlara söz verilir. Daha sonra metnin tamamı okunur ve metnin öğrencilerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorulur. Herkes söz aldıktan sonra ders sona erer.

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Süre: 40 dakika

Öğrenme Alanı: Yazma

Kazanımlar:

1. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
2. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
3. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.

Yöntem ve Teknik: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Isınma Aşaması

Tüm duyuuları harekete geçirecek ısınma etkinlikleri yapılır. Önce öğrencilerin ortamda serbest yürümeleri istenir. Yürürken kızgın bir kumda, soğuk bir denizde, taşlı bir yolda, çalılıkların arasında, yokuştan aşağı, yokuşa doğru vb. alanlarında yürüyormuş gibi hissetmeleri istenir. Bu aşamada öğrencilerden sessiz olmaları, sadece hissetmeye çalışmaları istenir.

Daha sonra sınıfta ikişerli gruplar oluşturulur. Gruplar kendi içlerinde A ve B olarak ayrılır. A'lar B'lere arkalarını döner. Bu sırada B'ler kendileriyle ilgili üç şeyi değiştirirler (saç şekli, toka, saat vb.). A'lar tekrar geri dönerler ve B'lerdeki değişikliği fark etmeye çalışırlar. Daha sonra B'ler A'lara arkalarını döner ve oyun bu şekilde devam ettirilir. Bu çalışmadan sonra kısa bir değerlendirme yapılır. Gözlemin, görmenin önemi kısaca tartışılır.

İkişerli gruplar tekrar oluşturulur. A'lar B'lere sırtlarını döner. B'ler A'ların sırtına parmak uçlarıyla bir şeyler yazar. A'lar yazılanları tahmin etmeye çalışır. Aynı şekilde A'lar B'lerin sırtına bir şeyler yazar, A'lar tahmin etmeye çalışır. Bu çalışmanın sonunda da kısa bir değerlendirme yapılır. Sırtına yazı yazılırken hissedilenler, yazılanları nasıl anlamaya çalıştıkları tartışılır.

Öğrenciler yerlerine oturur. İçlerinden bir kişi seçilir. Bu kişi sınıfa arkasını döner. Öğretmenin omzuna dokunduğu bir öğrenci “Merhaba” der. Sırtı dönük olan öğrenci sesin kime ait olduğunu tahmin etmeye çalışır. Oyun sırasında öğretmen, arkadaşlarına seslenen öğrencilerin seslerini değiştirmemeleri gerektiğini söyler. Oyun bir süre devam ettikten sonra öğrencilerin seslerin kime ait olduğunu nasıl belirledikleri tartışılır. Kendisine yakın olanların ya da nerede oturduğunu bildiği kişilerin seslerini tanımanın kolay olup olmadığı değerlendirilir.

Her öğrenci yerine geçer. Öğretmen, öğrencilerden gözlerini kapatmalarını ister. Öğretmen söyleyeceği şeylerin kokusunu duyuyormuş gibi davranmalarını ister. Bu çalışma sırasında herkesin sessiz olması, sadece yüz ifadeleriyle kokunun onlarda uyandırdığı izlenimi yansıtması istenir. Öğretmen çiçek, sabun, leziz bir yemek, genel tuvalet, çöp, kömür, linyit gibi şeylerin kokusunu duyuyormuş gibi yapmaları için bunları sırayla söyler. Etkinlik sonrasında değerlendirme yapılır. Öğrencilerin kokusunu daha önce hiç duymadıkları şeylerin kokusunu duyuyormuş gibi yaparken neler hissettikleri sorulur.

Koku etkinliğinden sonra tat etkinliğine geçilir. Bu etkinlikte de öğretmen öğrencilerden, söyleyeceği şeylerin tadını alıyormuş gibi ifadelerde bulunmalarını ister. Önceki etkinlikte olduğu gibi bu etkinlikte de sessiz olunması gerektiği, duyumsamaların sadece yüz ifadeleriyle ortaya konulması gerektiği hatırlatılır. Öğretmen çikolata, süt, acı biber, limon, turşu, havyar gibi şeylerin tadını alıyormuş gibi yapmaları için örneklerini sıralar. Etkinlik sonunda kısa bir değerlendirme yapılır. Tat almanın/alıyormuş gibi yapmanın sadece yüz ifadeleriyle yansıtılmasının zor olup olmadığı sorulur. Daha önce tatmadıkları şeylerin tadını alıyormuş gibi yaparken ne hissettikleri sorulur.

Oyun ve Doğaçlama

Öğrencilerle “Hayalî Resim Oyunu” oynanır.

“Hayalî Resim Oyunu”: Tüm öğrenciler önlerinde bir tuval olduğunu düşünerek hayalî bir resim çizmeye başlar. Bu oyunun amacı resim boyanırken tüm vücut organlarından yararlanmaktır.

Bu oyundan sonra kendimizi ifade etmek için yazı ve sözden başka nelerden faydalanabileceğimiz tartışılır.

Oyundan sonra öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup sırayla sınıfın camından dışarıyı izler. Öğretmen, gruplar dışarıyı izlerken yönergeler verir; öğrencilerden dışarıda tüm duyu organlarımızı harekete geçiren olay ya da durumları tespit etmelerini ister. Öğrencilerden dışarıyı izlerken gördükleri/görmek istedikleri şeyleri kâğıda yazmaları istenir. Daha sonra gruplar yerlerine geçer. Öğretmen gruplardan dışarıyı izlerken oluşan hayallerini ve izlenimlerini tüm duyu organlarından yararlanarak hikâyeleştirmelerini ister. Gruplar, tüm grup üyelerinin görüşlerinden yararlanarak hikâyelerini oluşturur ve canlandırır.

Değerlendirme

Tüm gruplar canlandırmalarını bitirdikten sonra değerlendirme aşamasına geçilir. Öğretmen gruplardan hikâyelerini oluştururken nelere dikkat ettiklerini, izlenimlerinin hayal ve gerçekle nasıl bütünleştirdiklerini ifade etmelerini ister. Duyu organlarımızın çevremizi fark etmedeki rolü ve önemi tartışılır. Duyu organlarımızdan bir tanesinin yitirilmesinin hayatımızda ne gibi etkileri olabileceği konusunda görüşler alınır. Öğrencilerden çevrelerindeki kişileri ve onların hareketlerini gözlemlemeleri istenir. Öğretmen, diğer ders için herkesin üç kişinin üç hareketini gözlemleyip sözsüz bir şekilde canlandırmasını istediğini söyler ve ders bitirilir.

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Süre: 40+40 dakika

Öğrenme Alanı: Konuşma

Kazanımlar:

1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
2. Konuşma metni hazırlar.
3. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.

Yöntem ve Teknik: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Isınma Aşaması

Öğrenciler ortamda serbest yürürler. Öğretmen öğrencilere yönerge vererek polis, dilenci, doktor, öğretmen gibi roller belirlemelerini ister. Bu rolleri sadece beden dilleriyle ifade ederek yürümeleri istenir. Öğrenciler yürürken öğretmenin dur komutuyla herkes durur. Öğretmen iki kişinin omzuna dokunur. Kişilere seçtikleri roller sorulmaz, sadece hangi mekânda oldukları söylenir (park, terminal, piknik vb.). Bunu göre iki kişi arasında kısa bir canlandırma oluşturulur. Canlandırmalardan sonra öğrencilere belirledikleri rolleri sözsüz olarak ifade ederken nelere dikkat ettikleri sorulur.

Öğrenciler sırayla daha önce belirledikleri üç kişinin üç hareketini sözsüz olarak canlandırırlar. Öğrencinin canlandırması bittikten sonra diğer sınıf arkadaşları hareketleri ve bu hareketler doğrultusunda canlandırılan kişinin özelliklerini tahmin etmeye çalışır.

Oyun ve Doğaçlama

Öğrenciler gruplara ayrılır. Herkese “Küçük tren iki istasyon arasında gidip geliyordu.” cümlesinin yazılı olduğu bir kâğıt verilir. Gruptaki tüm öğrencilere bu cümleyi bir role girerek okumaları istenir ve roller öğretmen tarafından verilir (haber spikeri, maç anlatıcısı, mutlu bir çocuk, mutsuz bir yaşlı vb.). Etkinlik tüm öğrenciler bir role girip cümleyi okuyana kadar devam eder.

İki öğrenci sınıfın önüne geçer. Bir tanesine “Hayır, izin vermiyorum.” cümlesi verilir. Bu çıkış cümlesini kullanarak öğrenciler doğaçlama bir diyalog oluştururlar. Bu doğaçlama çalışmasında öğretmen bazı yönergeler vererek etkinliğin daha verimli olarak tamamlamasını sağlar. Etkinlik tamamlandıktan sonra kısa bir değerlendirme yapılır. Bir çıkış cümlesine bağlı olarak diyalog üretmenin zor olup olmadığı tartışılır.

Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba bir konu verilir (gürültü kirliliği, ormanlara zarar verme, çarpık kentleşme, öğrenci sorunları). Öğrencilerden bu konuyla ilgili bir problem durumu üretmeleri istenir. Ürettikleri bu problem durumu ile ilgili olarak kimlerle iletişime geçebileceklerini, kimlerle problemin üstesinden gelebileceklerini belirlemeleri istenir. Her grup üyesinin belirledikleri kişilerden bir tanesini seçmeleri istenir. Herkes kendisine bir kişiyi seçtikten sonra öğretmen yönerge verir. Öğrencilerden seçtikleri kişilerin yer alacağı bir tartışma programı hazırlamaları istenir. Problem durumuna uygun olarak grup üyeleri ortaklaşa sorular hazırlar. Bu sorular tartışma programı içerisinde yer alacak sorular olur. Grup üyelerinden bir tanesi tartışma programının yürütücüsü olur. Sorular grup tarafından belirlendikten sonra herkes, bireysel olarak, kendi rolünün problem üzerindeki yeri ile ilgili olarak bir konuşma metni hazırlar. Canlandığı rolün probleme bakış açısını, kendisini haklı çıkarmak için neler söyleyebileceğini belirler. Bu etkinlikte problem yaratan sebebi savunanlar ve problem sebebini savunan kişilerin karşısında yer alanlar bulunabilir. Bu nedenle öğrencilere rollerine uygun metinler hazırlarken dikkatli olmaları gerektiği hatırlatılır. Saygı çerçevesinde canlandırmalar tamamlanır.

Değerlendirme

Canlandırmalar tamamlandıktan sonra canlandırmalara eklenebilecek noktalar tartışılır. Öğretmen canlandırma yapanların konuşmalarında eksik bulduğu yerleri hatırlatır, konuşma yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda kısa bir açıklama yapar. Öğrencilerin sınıfta canlandırılan problem durumlarından bir tanesini seçmeleri ve herkesin o problem durumuyla ilgili olarak kısa bir konuşma yapması istenir. Herkes konuşması yaptıktan sonra konuşmalar değerlendirilir ve ders sona erer.

EK-5 İZİN YAZISI

T.C.
TÜRKELİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94616292.903.99/ 329
Konu : Tez Çalışması.

19/04/2013

Şeyda ÖZCAN
Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

- İlgi : a) Sinop Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 09.04.2013 tarih ve 25072426/604.01.02/534821 sayılı Onayı.
b) Sinop Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 11.04.2013 tarih ve 25072426/604.01.02/565068 sayılı yazısı.
c) 16.04.2013 tarih ve 94616292.903.99/806 sayılı yazımız.

İlçemiz ortaokullarında “ Yaratıcı Dramanın Anlayarak Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi” konulu tez çalışmanızı ilçemiz okullarında yapma talebiniz, ilgi (a) ve (b) onay ve yazı doğrultusunda değerlendirilmiş; bu çalışmanızı ilçemiz Atatürk Ortaokulu, Ayaz Ortaokulu, Helaldı Ortaokulu ve Gazi Mustafa Kemal YBO'da, 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde sekiz hafta olmak üzere 16.04.2013 tarihinden itibaren yapabileceğiniz planlanmış, ilgi (c) yazımızla adı geçen okullarımız bilgilendirilmiştir.

Bilgilerinize rica eder, başarılar dilerim.

Uzm.Öğrt.Öğrt. SENSÖY
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Gemiyanı Mah. Okul Sokak	Türkeli-SINOP	Ayrıntılı bilgi için irtibat : Şef Ş. ERKURT
Telefon : 0 368 671 20 10		Faks : 0 368 671 22 06
E-Posta : turkeli57@meh.gov.tr		KURUM KODU : 198266