T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE DRAMA YÖNTEMİ İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN İKİ DİLLİ OLAN VE OLMAYAN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI ve TUTUMLARINA ETKİSİ

BANU YAMAN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2005

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE DRAMA YÖNTEMİ İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN İKİ DİLLİ OLAN VE OLMAYAN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI ve TUTUMLARINA ETKİSİ

Banu YAMAN

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2005

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda DOKTORATEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU (Danışman) .....

Üye: Prof.Dr. Müfit GÖMLEKSİZ .....

Üye: Prof.Dr. Erman ARTUN .....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY .....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mahinur KARATAŞ COŞKUN .....

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

10../08./2005

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

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

ÖZET

EĞİTİMDE DRAMA YÖNTEMİ İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN İKİ DİLLİ OLAN VE OLMAYAN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Banu YAMAN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Prof.Dr. Adil TÜRKOĞLU
(AĞUSTOS 2005, 309 sayfa)

Bu deneysel çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinin "Okuduğunu Anlama", "Dinlediğini Anlama" ve "Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum" lar açısından "Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" (STÖY) destekli eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grupları lehine anlamlı farkların olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma 2004-2005 öğretim yılının bahar yarıyılında Adana ili Seyhan ilçesindeki alt sosyo ekonomik düzeydeki üç devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan okulların beşinci sınıflarından altı derslikte okuyan toplam 196 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Çalışma 10 hafta sürmüştür. Dersler üç deney grubunda STÖY dayalı eğitimde drama yöntemi, diğer üç kontrol grubunda tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yönteme göre hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenmiştir.

Ölçme araçları olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilip, geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Dinlediğini Anlama Başarı Testi", "Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ön test, son test olarak verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, "okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama akademik başarı testlerinden" elde edilen toplam puanlar açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. "Dile (Türkçeye-anadile-Türkçe dersine) ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik tutum ölçeği"nden elde edilen bulgulara bakıldığında, **"Türkçe dersine yönelik tutumlar 1. alt ölçeği**" açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı fark elde edilmiştir. "**Türkçeye yönelik tutumlar"** 2. alt ölçeği toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından deney grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, **"anadile yönelik tutumlar**" 3. alt ölçeği açısından deney grupları lehine anlamlı fark elde edilmiştir. "**Dil becerilerini geliştirmeye yönelik tutumlar"** 4. alt ölçeğinden elde edilen bulgular ise; yine araştırmanın denencesini destekler niteliktedir. Deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı.
Eğitimde Drama Yöntemi.
Türkçe Öğretimi.
Tutum Ölçeği
İki Dillilik ve Dil Eğitimi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF DRAMA METHOD IN EDUCATION ON BILINGUAL AND NON BILINGUAL FIFTH GRADE ELEMANTARY SCHOOLSTUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDE

Banu YAMAN
Ph. D. Dissertation, Department of Educational Sciences
Advisor: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
(August 2005, 309 pages)

In the present experimental study, the effects of **"scenario based learning approach supported by drama in education"** on elementary school fifth grade students' academic achievement (understanding by reading, understanding by listening) and "attitude scale of language (Turkish language-mother tongue- Turkish course) and developing language skills" were investigated.

The research was conducted at three elementary public schools of middle socio-economic level at Adana- Seyhan during the spring semester of 2004-2005. Participants were the 196 fifth grades students. The study had been taken ten weeks. The three experimental groups were instructed with drama method based on scenario based learning approach (SBLA). The three control groups were instructed teacher-centered method based on traditional whole class teaching. "Achievement test of understanding of reading", "achievement scale of listening" and "attitude scale of language (Turkish language-mother tongue and development of language skills)" developed and controlled for the reliability and validity by the researcher, were administered as pretest and posttest.

The research results from "The achievement tests of understanding reading and understanding listening" show significant difference among the experimental groups. The finding from the 1.st subscale **"attitude towards Turkish lesson**" reveal that there are meaningful differences among experimental groups and control groups. Controlling for the bilingual students pretest scores on 2.nd scale **"attitude towards Turkish**" it has been found significant differences favoring the experimental groups on posttest scores. Beside significant difference favoring the experimental groups is found from the 3.rd subscale "**attitude towards mother tongue**". The finding of 4.th. subscale "**attitude towards developing language skills**" shows significant difference among groups favoring the experimental groups.

Keywords

Scenario Based Learning Approach.
Drama in Education
Teaching Turkish
Attitude Scale
Bilingualism and Language Education.

ÖNSÖZ

Çocuk ilkokulda bir bütün olarak gelişir. Bu bütünün içerisinde Türkçe öğretimi önem taşımaktadır. Hayatının her anında karşılaştığı her olayda, her anda iletişim kurmak, anlamak, kendini savunmak vb. etkinlikleri yerine getirmek zorundadır. Anadili teriminin pek çok tartışmaya meydan verecek içeriği, bu çalışma açısından sadece Türkçe öğretimi olarak ele alınmış ve çalışmalar bu çerçevede uygulanmıştır.

Türkçe dersi soyut kavramlarla yüklü, kendine özgü amaçları, yöntem ve teknikleri, araç ve gereçleri olan başlı başına uzmanlık isteyen bir daldır. Anlam gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi, temel dilbilgisi kurallarının kavratılması, dil sevgi ve bilincinin uyandırılması açılarından, içeriğinde barındırdığı bu tür alanlar için bile ayrı bir çalışma alanına sahiptir.

Türkçe'nin doğru ve düzgün kullanımı konusunda ilköğretimden üniversiteye kadar her kesimdeki bireylerde yanlışlıklarla ve yetersizliklerle karşılaşılmaktadır. Toplumun her kesimindeki bireylerde karşılaştığımız anlatım, yazım ve noktalama bakımından yapılan yanlışlar, ilköğretim çağlarına dayanır. Türkçe öğretiminin genel amaçları arasında anlama ve anlatım becerileri yer almaktadır. MEB (1981). Türkçe programında bu becerilerle ilgili olarak ;

a- Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak

b- Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını, söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktan söz edilmektedir.

Bu maddelerin özünde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek amacı vardır. Bu çalışmada da amaç, özellikle dört temel beceri açısından dilin kullanımında karşılaşılan problemleri ortaya koymak ve bu becerilerin artırılmasına yönelik olarak drama yöntemine dayalı bir program uygulamaktır. Ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerde karşılaşılan dil yanlışlarını, Türkçe'yi yanlış kullanmaktan kaynaklanan dil yanlışları, ikinci dilden kaynaklanan dil yanlışları ve ses sisteminden kaynaklanan dil yanlışları olarak değerlendirebiliriz.

Bu alanda yapılan çalışmalar da konuyu desteklemektedir. Dilin etkili anlama (okuduğunu ve dinlediğini anlama) ve etkili anlatım (sözlü ve yazılı olarak) boyutlarına dayalı uygulamalar gerçekleştirilmiş fakat çalışma "dinlediğini ve okuduğunu anlayamayan, ne yazılı ne de sözlü olarak anladığını ifade edebilir" görüşü ile okuduğunu anlama ve dinlediğini anlatma boyutları ile sınırlandırılmıştır.

Ülkemiz şartları da göz önünde bulundurulduğunda, senaryo tabanlı öğrenme kuramına dayalı eğitimde drama yönteminin ilköğretim ikinci kademeye geçiş sınıfı olan beşinci sınıfta uygulanması yoluna gidilmiştir. Anadili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin, Türkçe dersinde akademik başarı ve tutum puanları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla, böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur. Bu araştırma ile elde edilen sonuçların bundan sonraki uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada pek çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle yol göstericiliği için danışmanım sayın **Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na,** ilkokul öğretmenliği yaptığım yıllardan beri Türk Halk Edebiyatı ürünleri ile Türkçe öğretimini drama yöntemi ile birleştirme düşüncemi gerçekleştirmem için destek olan ve kaynak taraması aşamalarında yardımlarını gördüğüm sayın hocam **Prof. Dr. Erman ARTUN'a**, tezimin pek çok aşamasında emeği geçen ve örnek aldığım hocalarım **Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a**, **Yrd.Doç.Dr. Mahinur KARATAŞ COŞKUN'a**, **Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI'**ya, drama yöntemini öğrenmem için kapıları açan **Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN'e,** fikirleri için **Prof. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ'e,** uygulamalarımı yaptığım ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilere, hayal dünyalarının zenginliği ile beni her

çalışmamda büyüleyen öğrencilere, fikirlerini ve yardımlarını esirgemeyen, analizler aşamasında yardımlarını gördüğüm arkadaşlarım **Dr**. **Ayten İFLAZOĞLU, Emre SEZGİN, Mediha SARI ve Ercüment YERLİKAYA'ya** ayrıca **Ç.Ü. Araştırma Fonu** ve **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü** çalışanlarına da teşekkür ederim.

Yaşamımın her anında desteklerini, ilgilerini ve güvenlerini esirgemeyen, her türlü maddi-manevi sıkıntımın altından kalkmamda, kendileri sıkıntıya girmek pahasına destek olan, yaşamımın her anında yanımda olan güven ve sevgilerini esirgemeyen canım Annem **Nazire YAMAN'a**, canım Babam **Bedrettin YAMAN'a**, canım kardeşim **Onur YAMAN'a** ve uzaklarda bile olsa elinden gelen tüm desteği veren biricik teyzem **Zübeyde YAMAN'a** tüm kalbimle minnettarım.

Banu YAMAN
ADANA
AĞUSTOS, 2005

Not: Bu çalışma Ç.Ü.Araştırma Fonu Saymanlığı'nca **(SOSBE2002DE33)** desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

Türkçe Özet ii

İngilizce Özet iv

Önsöz .....vı

Tablolar Listesi

Şekiller Listesi

Ekler Listesi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem 5

1.2. Araştırmanın Amacı 15

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçeleri 17

1.4. Sayıltılar 19

1.5. Sınırlılıklar 19

1.6. Tanımlar 19

1.7. Kısaltmalar 20

BÖLÜM 2

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Dil ve Tanımı 22

2.2. Dil Gelişimi ve Dil Öğrenmeyi Açıklayan Yaklaşımlar.....24

2.3. Temel Dil Becerileri 33

2.3.1. Dinleme ve İzleme 34

2.3.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama 38

2.3.3. Sözlü Anlatım ve Yazılı Anlatım 43

2.4. Anadil ve Eğitim İlişkisi 49

2.5. İki Dillilik ve Eğitim İlişkisi 51

2.6. İkinci Dil Eğitiminde Kullanılan Modeller 55

2.7. Çok Kültürlülük, Dil ve Eğitim İlişkisi 65

2.8. Kültürleşme Süreçleri 67

2.9. Anadili Olarak ve İkinci Dil olarak Türkçe Öğretimi 73

2.10. Oyun ve Eğitimde Drama 80

2.11. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler 83

2.12. Türkçe Öğretimi ve Eğitimde Drama İlişkisi 99

2.13. Sözlü Kültür Ürünlerinin Eğitimde Drama ile İlişkisi ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı 100

2.14. Öğrenme Kuramları ve Yeni Yaklaşımlar 113

2.14.1. Öğrenme Kuramları 113

2.14.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları 116

2.14.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları 117

2.14.1.3. Yapıcı Öğrenme Kuramları 118

2.14.1.3.1. Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı 122

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Anadili Öğretimi ile İlgili Araştırmalar 129

3.1.1. Yurt Dışında Anadili Öğretimine Yönelik Olarak Yapılan Araştırmalar 130

3.1.2. Yurt İçinde Anadili Öğretimine Yönelik Olarak Yapılan Araştırmalar 131

3.2. İkinci Dil Öğretimi ile Araştırmalar 134

3.2.1. Yurt Dışında ve Yurt İçinde İkinci Dil Öğretimine Yönelik Olarak Yapılan Araştırmalar 135

3.3. Dinlediğini Anlama ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 136

3.4. Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar 138

3.4.1. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 138

3.4.2. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Olarak Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 143

3.5. Dil Öğretimine Yönelik Tutumlarla İlgili Araştırmalar 144

3.5.1. Anadili Öğretimine Yönelik Tutumlarla İlgili Araştırmalar 145

3.5.2. İkinci Dil Öğretimine Yönelik Tutumlarla İlgili Araştırmalar 146

3.6. Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı

İle İlgili Araştırmalar 151

3.6.1. Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımına

Yönelik Olarak Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 152

3.6.2. Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımına Yönelik

Olarak Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 156

3.6.3. İkinci Dil Öğretiminde Dramanın

Kullanımı İle İlgili Araştırmalar 160

3.7. Dil Öğretiminde Sözlü Kültür Ürünlerinin

Kullanımı İle İlgili Araştırmalar 162

BÖLÜM 4

YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli 165

4.2. Çalışma Grubu 168

4.2.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi 172

4.2.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi 173

4.2.2.1. Okuyucuyu Dinleye Yönelik Anlama

Başarı Testi 173

4.2.2.2. Kayıt Cihazından Dinlediğini Anlamaya Yönelik Başarı Testi 174

4.2.3. Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği 175

4.3. Kişisel Bilgiler 180

4.3.1. Cinsiyet 181

4.3.2. Kardeş Sayısı 181

4.3.3. Doğum Yeri 182

4.3.4. Aile Büyüklüğü 182

4.3.5. Evde Kullanılan Dil.....183

4.3.6. Anne-Baba Doğum Yerlerine İlişkin Veriler 184

4.3.7. Anne Eğitim Durumu 184

4.3.8. Baba Eğitim Durumu 185

4.3.9. Babanın Mesleği 186

4.3.10. Annenin Mesleği 187

4.3.11. Aile Gelir Düzeyi 187

4.4. Konu Alanı 188

4.5. Veri Toplama Araçları 190

4.5.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi 190

4.5.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi 193

4.5.3. Tutum Ölçeği 197

4.6. Kişisel Bilgiler Formu 204

4.7. Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçlarının Hazırlanması 204

4.7.1. Ön Deneme Uygulamaları 206

4.7.2. Hazırlık Çalışmaları ve Uygulamaları 208

4.8. Öğretme Yöntemleri ve Uygulanması 210

4.8.1. Deney Gruplarında Uygulanan STÖY Dayalı

Eğitimde Drama Yöntemi Destekli Türkçe Öğretimi 212

4.8.2. Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı

Öğretmen Merkezli Geleneksel Yöntem 215

4.9. Verilerin Kaynağı 217

4.10. Verilerin Analizi ve Çözümlenmesi 217

BÖLÜM 5

BULGULAR

5.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

İle İlgili Bulgular 218

5.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi 221

5.3. Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular 227

BÖLÜM 6

TARTIŞMA VE YORUM

6.1. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı 238

6.2. Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarı 243

6.3. Tutum Ölçeği 246

6.3.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar 247

6.3.2. Türkçeye Yönelik Tutumlar 249

6.3.3. Anadile Yönelik Bakış Açısı 250

6.3.4. Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bulgular 251

BÖLÜM 7

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

7.1. Sonuçlar 252

7.2. Öneriler 255

BÖLÜM 8

KAYNAKLAR 258

EKLER 280

Ek 1: Ön Deneme Uygulamaları ve Hazırlık Çalışmaları.....280

Ek 2: Ders Planları ve Diğer Ölçme Araçlarının Hazırlanmasında Yararlanılan Kaynaklar 299

Ek 3: Bir Ders Planı Örneği 300

Ek 4: Kişisel Bilgiler Formu 303

Ek 5: Etkinlik Fotoğrafları 305

ÖZGEÇMİŞ 308

İZİN DİLEKÇESİ 309

KISALTMALAR LİSTESİ

Araştırmada kullanılan kısaltmalar aşağıda belirtilmiştir.

STÖY: Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

ADAD: Anadili Arapça Olan Deney Grubu:

ADAK: Anadili Arapça Olan Kontrol Grubu

ADTD: Anadili Türkçe Deney

ADTK : Anadili Türkçe Olan Kontrol Grubu

ADKD: Anadili Kürtçe Olan Deney Grubu

ADKK : Anadili Kürtçe Olan Kontrol Grubu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No **Sayfa No**

2.3.1. Dört Temel Dil Becerisi 35

2.3.2. Öğrencilerin Özellikleri (Bilişsel Açıdan) 42

2.5.3. Cummins'e göre İkinci Dil Eğitiminde Kullanılan Modeller 55

2.6. Crandall'a Göre Okuduğunu Anlamaya Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Teknikler 60

2.11. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler 83

4.1.1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü 167

4.2.1. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe-f Testi Sonuçları 172

4.2.2.1. "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama" Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe-f Testi Sonuçları 174

4.2.2.2. "Kayıt Cihazından Dinleneni Anlama" Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe-f testi Sonuçları 175

4.2.3.1. "Dile (Türkçeye-Derse-Anadile) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" Öntest Puanları, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe-f testi Sonuçları 177

4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı 181

4.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı 181

4.3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı 182

4.3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Aile Büyüklüğüne Göre Dağılımı 183

4.3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Evde Kullandıkları Dile Göre Dağılımı 183

4.3.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne-Baba Doğum Yerlerine Göre Dağılımı 184

4.3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı 185

4.3.8 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı 186

4.3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Mesleği Durumuna Göre Dağılımı.. 186

4.3.10 . Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Mesleği Durumuna Göre Dağılımı 187

4.3.11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyi Durumuna Göre Dağılımı 188

4.5.1.1. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Madde Analizi Sonuçları 192

4.5.1.2. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Test Analizi Sonuçları 193

4.5.1.3 "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nin Ön Test Sontest Kr 20 Değerleri 193

4.5.2.1 "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama Madde Analizi Sonuçları 195

4.5.2.2 "Okuyucuyu Dinleme Başarı Testi" Test Analizi Sonuçları 196

4.5.2.3. "Kayıt Cihazından Dinleneni Anlamaya" Yönelik Madde Analizi Sonuçları 196

4.5.2.4. "Kayıt Cihazından Dinlediğini Anlama Başarı Testi" Test Analizi Sonuçları 197

4.5.2.5 "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi" 197

Test Analizi ve Kayıt Cihazından Dinleneni Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

4.5.3.1. "Dile (Türkçeye-Derse-Anadile) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" Anti-İmaj Korelasyon Katsayıları, Faktör Yükleri, Ortak Varyansları, Öz Değerleri, Açıklanmış Varyans Yüzdeleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt – Üst Grup t Değerleri 203

5.1.1. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Öntest- Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları ile Standart Hata Değerleri 219

5.1.2. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 219

5.1.3. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Toplam Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 220

5.2.1. "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi" Öntest- Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları ile Standart Hata Değerleri.. 222

5.2.2 "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi" Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 223

5.2.3. "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi" Toplam Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 223

5.2.4. "Kayıt Cihazından Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi" Öntest- Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları ile Standart Hata Değerleri 225

5.2.5.1. "Kayıt Cihazından Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi" Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 226

5.2.6. "Kayıt Cihazından Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi" Toplam Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 226

5.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin "Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 229

5.3.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin "Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 229

5.3.3. "Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeği Toplam Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 230

5.3.4. "Türkçeye Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ağırlıklı Ortalamaları, Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 231

5.3.5. "Türkçeye Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 232

5.3.6. "Türkçeye Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeği Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 232

5.3.7. "Anadile Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ağırlıklı Ortalamaları, Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 233

5.3.8. "Anadile Yönelik Tutumlar" Alt ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 234

5.3.9. "Anadile Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeği Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 234

5.3.10. "Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ağırlıklı Ortalamaları, Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Sapma Değerler 236

5.3.11. "Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bakış Açısı Alt Ölçeği" Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 236

5.3.12. "Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar Alt Ölçeği Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 237

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No: **Sayfa No:**

2.5.3. Cummins'e Göre İkinci Dil Eğitiminde Kullanılan Modeller 58

2.6. Crandall (1992)' a Göre Okuduğunu Anlamaya Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Teknikler 60

2.11. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler 89

3.4.1. İmge ve Okuduğunu Anlama İlişkisi 139

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplum halinde yaşamak zorunda olan insanlar, edindikleri bilgileri birbirlerine ve sonraki kuşaklara aktarmak durumundadır. Bu gereksinim dilin oluşmasına ve gelişmesine neden olmaktadır. Bir toplumun oluşması için, o toplumu meydana getiren bireylerin tarih, kültür, dil gibi ortak özellikleri taşımaları, paylaşmaları gerekir. Dil bu olguların en önemlisidir.

Küreselleşen dünyamızda kültürler arası etkileşim hızla artmaktadır. Bu etkileşimin sağlıklı bir toplum bütününü oluşturabilmesi için, çok kültürlü ve iki dilli eğitim programları geliştirilmiştir. Kültür ve eğitim arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Özellikle anadili ve kültürü, yaşadığı ülke diline ve kültürüne göre farklı olan çocukların, kendi dil ve kültürlerini de kaybetmeden uyum sağlayabilmeleri için geliştirilen programların kimi olumlu sonuçlar vermişken, kimi kaldırılmış kimi de hala pilot uygulamalar şeklinde devam etmektedir.

İki dilli çocuklar için geliştirilen dil eğitimi uygulamalarında amaç, yaratıcı bireyler geliştirebilmenin yanında işbirliğine dayalı sınıf ortamlarında paylaşımı ve katılımcılığı da sağlamaktır. Bu çalışmada iki dilli çocukların, Türkçeyi doğru, etkili kullanmalarını sağlayacak eğitim programlarına rehberlik edecek uygulamalar geliştirebilmek, yöresel farklılıklar gösteren kültür ürünlerinin kullanılması yolu ile de kültür paylaşımını sağlayabilecek öneriler oluşturmak hedeflenmiştir.

Dil, düşünme ve iletişim aracı olmasının yanında; bireyler arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur. Çünkü, duygu ve düşünce, dil aracılığıyla toplumsal etki sürecinin bir ürünü durumuna gelebilmektedir.

Bir toplumun dili, o toplumdaki bireylerin duygu ve düşünce evrenini de oluşturan bir araçtır.

Bu niteliği ile anadili bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran ulus haline getiren en önemli öğelerden birisidir (Kavcar ve Kantemir, 1986, 55).

Öğrenci merkezli eğitsel yaklaşımların temel alındığı eğitim uygulamalarında yaratıcı bir kişiliğe sahip, isteklerini ortaya koyabilen bireyler geliştirmek önem taşımaktadır. Sadece ezberlemenin öğrenme olmadığını bilen öğretmenler tarafından demokratik bir sınıf ortamında gerçekleştirilen eğitsel uygulamalar, hem kalıcılığı arttırır hem de öğrencinin daha zevk alarak derse katılımını gerçekleştirmiş olur. Bu özellikleri içeren uygulamalardan birisi de eğitimde dramadır.

Çağdaş insanı yetiştirmede, etkili, kalıcı, ilgi çekici ve verimli bir öğretim yöntemi olarak kullanılan eğitimde drama yönteminin, öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bütünlük içerisinde bireysel gelişimini sağlamasının yanında, dilini tam ve doğru olarak kullanarak kendini ifade etmesini sağlayabilmesi amacıyla "öğretim yöntemi" olarak, eğitim sisteminde önemli bir yer tuttuğunu belirtmek gerekmektedir.

Eğitimde drama özellikle dil eğitimi alanında geniş bir uygulama alanına sahiptir ve bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için başvurulabilecek yöntemlerden birisidir. Geliştirilecek bir drama programının hedefleri ve içeriği saptanırken çalışmanın yapıldığı ülkenin gerçekleri göz önünde bulundurulmalı, iki dillilik sorunları da göz ardı edilmemelidir.

Bu açıdan Temel eğitim düzeyinde öğrenim gören anadili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanma becerilerine drama yönteminin etkisi sınanmaya çalışılmıştır. Yöresel çocuk oyunlarından ve sözlü kültür ürünlerinden yararlanma amaçlı çalışmanın içeriğinde ele alınan konular aşağıda başlıklar halinde yer almaktadır.

Dil, iletişimin temel öğesi olarak görülebilir. Ancak dili sadece bir iletişim aracı olarak tanımlamak dilin bir çok özelliğini görmeyi engelleyebilir. Çünkü dil, insanın düşünmesini, geçmiş ve gelecekle bağ kurmasını, eğitilmesini sağlar. Dil insanoğlunun ürünlerini ortaya koymadaki en önemli aracıdır.

Öğrenmenin meydana gelmesi, etkili bir iletişime, etkili bir iletişim ise öğretim dilini etkili bir biçimde kullanabilmeye bağlıdır. Dil bir ulusu oluşturan bireyleri bir araya getiren en önemli etmenlerden biridir. Bireyleri birbirine yaklaştıran dil, bireyler arasında kültür ve amaç birliği oluşturarak, kaynaşmayı ve kültürün daha da gelişmesini sağlar. Bir toplumda herkes tarafından kullanılan ortak bir dilin olması, ulusal birliği güçlendirerek o toplumun çağdaş bir toplum olma yolundaki ilerlemelerine ön ayak olur. Dil aynı zamanda geçmişle gelecek arasında bir köprü görevi yaparak toplumun kültür birikiminin gelecek nesillere aktarılmasını sağlar (Aksan, 1971, 17-21).

Ülkeler sınırlara sahip olsa da, içinde barındırdığı insanların sahip olduğu kültür, dil ve din farklılığı, sınırsızlığı temsil etmektedir. Bu farklılık pek çok rengi barındırır. Özellikle kültür-eğitim-kişilik gelişimi arasındaki bağ oldukça önemli bir boyuttur. Dil ve kültür bağlamındaki çeşitlilik, gerek anadil gerekse yaşanan ülke dilinin kazanımında önem taşır.

Dili ve kültürü yaşadığı ülke dilinden farklı olsa bile, ortak yaşam dilinin- resmi dil- doğru ve etkili kullanımına yönelik uygulamaların arttırılması gerektiği pek çok araştırma ile ortaya konmuştur. Bu konuda yapılan pek çok çalışma ilgili araştırmalar bölümünde ele alınmış ve böyle bir çalışmayı nasıl etkilediği elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Dil eğitiminde drama uygulamalarına ilişkin pek çok araştırma mevcuttur. Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) dayalı olarak yapılan yeni bir çalışma olması ve gerek uygulama koşulları, öğretmen hazırlığı ve uzmanlığı açısından gerekse öğrencilerin hazırlık, uygulama çalışmaları ve etkinlikler esnasında birbirlerini, yöntemi kabul etme süreçleri açısından her alanda (kompozisyon, sözcük çalışmaları, okuma, anlama çalışmaları) yeterli beceriye ulaşmaları sağlanmalıdır.

İfade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine, dile yönelik tutumlarının daha olumlu yönde geliştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca yaklaşımın içeriğine uygun olarak eğitsel oyunlar- uygulamalar yapılması, hazırlanan destek materyallerle öğrencinin derse olan ilgisinin olumlu yönde gelişmesi sağlanabilir.

Eğitimde drama yönteminin destekleyici bir öğretim tekniği olması, öğrencilere sürekli olarak verilmek istenen ezber ağırlıklı öğretimin yerine, kolaylıkla başvurulabilecek bir yöntem niteliği taşır. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönleri geliştirilebilir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi, ikinci dile ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri, grup çalışmaları yolu ile, öğrencilerin birbirlerine ilişkin de olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanabilir.

1.1. Problem

Bir ülkede yönetim tüm vatandaşlarını düşünmek zorundadır ve başta anayasa olmak üzere tüm hukuk kurallarını buna göre oluşturmak durumundadır. Değişen dünyamız, tüm bireyler için, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanımayı, bu birikime katkıda bulunmayı, bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirmektedir. Bireylerin başarıları da ulusal ve evrensel değerler bütününü ortaya koymalarına bağlıdır.

Bireylerin paylaşım sürecindeki etkinliğini, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirlemektedir. Bireyler dünyalarını anlamalarına yardım eden sözcükleri kullanarak okuma ve yazmada ilerledikçe, kendilerinin farkına varmaları da sürekli olarak gelişmektedir (Spring, 1991, Akt. Ekmekçi, 54-57).

Çağımız okullarında bilginin aktarımı ve tüketiminden çok, bilginin üretimi önem kazanmıştır. Sürekli yönlendirilme ve öğretilmeye muhtaç insanlar değil, bilgiyi üreten olmak önem kazanmıştır. Pasif birer alıcı olmaktan ziyade aktif, düşünebilen bireyler haline getirmenin yolu farklı eğitim öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktan geçer İletişimde yeterlilik elde etme, farklı kültürleri anlamayı gerektirir (Yalçın, 2002, 16).

Bu anlatımlara dayalı olarak dil ve kültür bağının en güzel şekilde ortaya koyulduğu yerin okullar olduğu belirtilebilir. Pek çok yöreden gelip aynı sınıflarda okuyan çocukların, bağlı oldukları kültüre ait ürünleri paylaştıkları, etkileşimde bulundukları ortamlar olması açısından sınıflar, dil kazanımı açısından önem taşır. Ayrıca sınıflar hem dil eğitiminin, dile yönelik tutumların değer kazandığı yer olması hem de anadilleri birbirinden farklı çocukların bir araya geldiği, tek düze uygulamalar nedeniyle de birbirlerinin ne söylediğini anlayamadığı için, sırf başarısız olarak nitelendirilen ortamlar olması açısından da önemlidir.

Ayrıca diğer bir önemli nokta da, kültür-eğitim ve kişilik gelişimi açısından öğrencilerin en önemli etkileşime girdikleri yer olan sınıflarda;

1-Öğretmenin ve öğrencilerin birbirlerine olan bakış açısı,

2- Bağlı oldukları kültüre yönelik tutumları,

3- Yaşanan ülkenin ortak dilini öğrenmeye yönelik tutum ya da istekleri,

4- Dili doğru ve etkili biçimde kullanmaya yönelik beklenti ve ihtiyaçların ortaya konulamaması,

5- Kendi kültür dili ile mensup olduğu ülke dili arasında çelişki duymadan,

6- Olumsuz tutumlar geliştirmeden,

7- İki dil arasında uçurumlar oluşturacak yönelimlere girmeden, Türkçeyi etkili, doğru, düzgün kullanabilmesini sağlayacak yöntemlerin uygulandığı ortamlar haline getirilmesi gereken yerlerdir. Özellikle, öğretmenlerin bu yöntemleri kullanması, iki dil arasındaki sıkışmışlıktan kaynaklanan yetersizlikleri ortadan kaldıracak etkinlikleri sınıf ortamında geliştirmesi ve bu tür öğrencileri tanıması açısından önemli bir boyut teşkil eder.

Bireyin, bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasına bağlıdır. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içerir. Bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan dille ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasıdır. Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak dilsel becerilerin kazandırılması görevi Türkçe dersine verilmiştir (Sever, 1995,13).

Tezcan (1985, 76)'a göre Türkçe dersinin amacı, ayrıntılı olarak düşünme ve anlama becerilerini geliştirmektir. Ayrıca Tezcan, Türkçe öğretiminin öğrenciyi üç yönde etkilediğini belirtmektedir: a- Türkçeyi doğru ve güzel kullanmak; b- anlatım gücünü arttırmak c- düşünce derinliği ve olgunluğu kazandırmak.

Bu araştırmada amaç, STÖY'nın Türkçe öğretiminde kullanılmasında; öğretmen-uygulanan yöntem- öğrenci etkileşim açısından en önemli etkileşimde bulunulan ortamlar olan sınıfta, eğitimde drama yöntemi de kullanılarak, Türkçeyi hem anadili hem de ikinci dil konumunda öğrenen çocukların, Türkçe'ye ve derse yönelik tutumlarını değerlendirebilmek, olumsuz tutumları olumluya yöneltmek, ayrıca akademik başarılarını yükseltmedeki etkisini incelemektir.

Türkçe dersi Milli Eğitim müfredat programında anadil olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada da anadili Türkçe olmasa da çocuklara Türkçe dersinin farklı bir yöntemle öğretimi söz konusudur ve Türkçe öğretimi anadili öğretimi olarak tanımlanmaktadır.

Türkçe öğretiminin öncelikli sorumluluğu, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türk dilini doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı ve alışkanlığı kazandırmaktır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, ilköğretim birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfın sonuna kadar süren Türkçe öğretiminin etkili ve verimli kılınmasıyla olanaklıdır (Sever, 2003, 28).

Görüldüğü gibi Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını doğru anlamak ise, biri de duygu ve düşüncelerini doğru ve düzgün bir şekilde anlatmaktan geçer. Anlama ve anlatma becerileri çocuğun okul öncesi çevresinde başlamakla beraber, sağlıklı bir şekilde gelişimi okullarda devam etmektedir.

Evren zihnimizde, anadilimize göre biçimlenir; biz çevremize anadilimizin penceresinden bakar, varlıkları, durumları hep onun anlam ve anlatma yolundan giderek adlandırırız. Doğaldır ki, aile ortamında değil de kurumlarda büyüyen çocuğun anadili ona en yakın olan kişilerin, özellikle zamanını birlikte geçirdiği öteki çocukların dilidir. Amerika' da büyüyen bir Çinli çocuğunun anadili İngilizce, Japonya'da yetiştirilen Fransız çocuğunki de Japonca'dır (Aksan, 1979, 22-25).

Özellikle çocuk dili üzerindeki incelemeleriyle adını unutturmayan Danimarkalı ünlü dil bilimci Otto Jespersen, anadili teriminin sözcük anlamıyla alınmaması gerektiğini, onun genellikle annenin dili olmadığını ileri sürer, çevrenin dili olduğunu söyler (Aksan,1987, 244).

Bruner ‘in (Akt. Gürkan, 1991, 85) çocuğun anadili edinimine yönelik görüşleri de şu şekildedir: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağını oluşturan, dildir.

Demirel (1994, 9) ise, birey anadilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazandığını belirtmektedir demiştir. Ayrıca bu şekilde bireyin, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği anadilini tüm yaşamı boyunca kullanmakta olduğunu söyler. Aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir demiştir.

Çocuğun önce dili en yakınında olan başka kimselerden aynı düzeyde etkilenmediği sürece, annesinden öğrendiğini, çocuğun çevresi genişledikçe, değişik kimselerle ilişkileri arttıkça başkalarının etkisinin de fazlalaştığını belirtir.

Çotuksöken (1995, 190) anadilinin, önce bireyin doğduğu aile ve çevresinde, genellikle duyduklarını yineleme yoluyla öğrenildiğini, sonra da, eğitim-öğretim kurumlarında yapısı, özellikleri, sözvarlığı, çeşitli kullanım yolları ve olanaklarıyla öğretildiğini söylemektedir.

Alpay, Dilek, Kılıç ve Polat (1995, 69) ise, anadilini bireyin çevresini tanıma, algılama, yorumlama, duygu ve düşüncelerini anlatma sürecinde kullandığı bir iletişim aracı olarak tanımlamışlardır. Bireyler arası iletişimin sağlıklı olabilmesi, anadili ediminin etkili kullanımına bağlıdır.

Aydın (2000, 43), anadili tanımında anadili öğretimi ve eğitimini etkileyen konuların çerçevesi göz önüne getirildiğinde amacın, öğretim programı, yöntem, süre, dil, edebiyat, yazım, araç- gereç, ve değerlendirme gibi çok geniş boyutları kapsadığını belirtir.

Bu çerçevede anadili eğitiminin önemi alt başlıklar halinde şu şekilde sıralanabilir

1- Anadili, çocuğun kendi kültürünün temel öğesidir.
2- Anadili, çocuğun kendi toplumuyla başlıca iletişim aracıdır.
3- Anadili çocuğun mantıklı düşünme aracıdır.
4- Anadili, kendi kültürünü gelecek kuşaklara aktarma aracıdır.
5- Anadili yetkin kullanabilmek, ikinci bir dilin kullanımına ve öğrenimine sağlıklı bir zemin hazırlar" (Sayıner, Susam, Ercan, 1987, 30).

Anlatımlara dayalı olarak kısaca, evreni anlama ve anlatma yolu kazandıran, insanın zihninde evreni biçimlendiren bir düşünce dizgesi olan anadili, oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Anadili öğretimi sadece ülkemiz eğitim sisteminin değil, başka pek çok ülkenin de önemli bir sorun olduğu ortadadır.

Görüldüğü gibi, Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını doğru anlamak ise, biri de duygu ve düşüncelerini doğru ve düzgün bir şekilde anlatmaktır. Anlama ve anlatma becerileri çocuğun okul öncesi çevresinde başlamakla beraber, sağlıklı bir şekilde gelişimi okullarda devam etmektedir.

Bu doğrultuda, anadili öğretiminin öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma, sözlü ve yaratıcı yazma gibi çok yönlü ve girişik nitelikli becerileri geliştirmeyi amaçlaması; anadili derslerinin de bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Özetle anadilini;

- Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitirime uğratmadan anlayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.

- Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme işlevi olarak değerlendirebiliriz (Yıldız, 2003,32-36) .

Resmi dil açısından bakıldığında ise, her ülkede kabul edilen bir resmi dil olduğu gerçeğidir. Eğitim öğretim sistemi de bu resmi dil üzerine kuruludur. Ancak her ne kadar bütün uluslarda dil birliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılıyorsa da bir ülkede yaşayan ve kabul edilen resmi dilden farklı bir anadile sahip olan insanlar, ekonomik, sosyal ve politik hayatta bir çok sıkıntılar yaşamaktadır. O halde eğitim sisteminin bir görevi de içinde bulunduğu toplumun bireylerine ulusal dilin bütün inceliklerini öğreterek onların yaşamlarında dili yetersiz kullanmalarından kaynaklanan sorunlar yaşamalarına meydan vermemek olmalıdır denebilir.

Diğer bir açıdan, Türkçe eğitim ve öğretiminin amaç, konu, yöntem, teknik ve araçlarında benzerlikler gösterse de aslında önemli farklılıklar gösterdiği bilinmektedir. Bu çalışmada hedef kitle iki dilli çocuklar olarak adlandırdığımız iki dilli (Arapça, Kürtçe vs) öğrencilerdir. Bu çocukların gerek anadilleri, gerekse Türkçeyi öğrenmeye yönelik tutum ve beklentilerini ortaya koyabilmek için, Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini daha zengin bir hale getirerek, Türkçe öğrenme isteklerini ve becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirmektir.

Türkçe öğretimindeki hedef kitleleri ise şu şekilde sıralayabiliriz:

1- Okul öncesi (Ana okulu, kreş, çocuk yuvası vb.) çocuklarına Türkçe öğretimi
2- Anadili yabancı dil olanlara Türkçe öğretimi
3- Anadili Türkçe olan çocuklara Türkçe öğretimi
4- Birleştirilmiş sınıflarda Türkçe öğretimi
5- İki dillilere Türkçe öğretimi
6- Yurt dışındaki işçi çocuklarına Türkçe öğretimi
7- Yüksek Öğrenim için başka ülkelerden gelen yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi
8- Yetişkinlere Türkçe öğretimi
9- Türk Cumhuriyetlerinden yurdumuza gelen orta ve yüksek öğrenim gençlerine Türkçe öğretimi…vb

Türkçe öğretimindeki bu hedef kitleler boyutunda yapılan çalışmalarda özellikle temel dil becerilerine yönelik çalışmalar önem taşımaktadır. Özellikle okuduğunu anlamanın bütün derslerle ilişkisi vardır. Ancak Türkçe derslerinde, okuma ve okuduğunu anlama kurallarıyla ilgili yönler daha yoğun bir şekilde incelenmektedir. Türkçe öğretiminde ileri sürülen eleştiriler şu şekilde sıralanabilir:

1- Eğitim sisteminde programlarla ilgili olarak benimsenen yöntemlerin ve takınılan tavırların en büyük eksikliği, toplumun ve fertlerin ihtiyaçlarında ortaya çıkacak olan eğitimin genel amaçları üzerinde fazla durmamış olmaları, bu konuda yapılacak araştırmaları yeteri kadar teşvik etmemeleri ve yapılan araştırmalardan gerekli şekilde yararlanamamalarıdır (Tekin, 1980, 25).

Bu temel eksikliğe dayalı olarak Türkçe eğitim programı, tüm ihtiyaçlara yanıt verecek düzeyde değildir.

2- Türkçe'nin doğru kullanılması, Türkçe öğretiminin bilimsel temellere uygun olarak yapılması çok önemlidir. Bunun için de Türkçe ders programlarının çağdaş program anlayışına göre yeniden ele alınıp hazırlanması gerekmektedir (Demirel, 1994, 3).

3- Bireyin anlaması ve öğrenmesi kadar, onları başkalarına aktarması da önemlidir. Duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde yazıyla anlatılması bir beceri ve alışkanlık işidir (Sever, 1997,303)

4- İlk ve orta öğretimde ciddi bir dil öğretimi gereklidir. Bugün bir çok ülkede olduğu gibi orta öğretim görmüş bir birey dili eksiksiz kullanma, düşündüklerini, rahatça ve doğru olarak anlatabilme yetisini kazanabilmelidir. Bu işin başta gelen koşullarından biri hem nitelik hem de nicelik bakımından yeterli bir öğretmen kadrosunun yetiştirilmesi ise, biri de öğrenciye okuma alışkanlığının kazandırılması, ayrıca onun eline iyi ve ucuz kitap verebilmesidir. Okullarımızda, Türkçe, dilbilgisi ve kompozisyon derslerinin yeterince verildiği söylenemez (Aksan, 1979, 33-35).

5- Bireyin bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirir. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içerir. Bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan dil ile ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasıdır. Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel becerilerin kazandırılması görevi anadilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir.

6- Bu eleştirilere ek olarak ayrıca, öğretmen faktörü açısından Türkçe dersi, soyut kavramlarla yüklü, bir ifade ve beceri dersidir ve Türkçe'nin öğretiminde öğretmenin yaratıcılığı, değişik öğretim yöntemlerine ve yeniliklere açık olması çok önemlidir (Koçak, 1993. 17).

7- Ayrıca Türkçe dersinin öğrenciye öğretilmesi için, yeni teknik, düzenleme, özel ve genel öğretim alanlarına yönelik olarak araştırmaları yapılan konulara açık bir eğitim politikasına ihtiyaç vardır. Soyut kavramlar yığını olan Türkçe'nin konuları ve kullanılan araçlar (seçilen parçalar ve materyaller) arasındaki olgu, kavram ve genelleme biçimindeki sınıflandırmalarında çok iyi düzenlenmesi ve seçilmesi gerekmektedir. Neden- sonuç ve ilişkisel ilkeleri içeren esaslarda tam bir planlama ihtiyacı vardır. Öğretmenin yaratıcılığına göre de kavram öğretim modellerine oldukça yoğun biçimde yer verilmesi, Türkçe dersinin öğrencilere en iyi biçimde öğretilmesi işinin en önemli parçasını teşkil ettiği söylenebilir.

Tüm bu boyutlar bir araya getirildiğinde, Türkçe dersinin bilgi dersi değil, beceri ve anlatım dersi olduğundan yola çıkarak, programda yazılı olan, "okuma, anlama, dinleme, anlatım, dil bilgisi ve yazı" etkinliklerinin tümü yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin, bu alanda kalıcı davranışlar ve alışkanlıklar edinmeleri sağlanmaya çalışılmalıdır. Alışılmış ve kalıplaşmış ezber yöntemleriyle, sınav bilgilerine yoğunlaşmayla, Türkçe öğretiminde başarılı olmamız olası değildir diyebiliriz.

Türkçe dersindeki yetersizlikleri, öğrencilerin sorunu olarak da değerlendirmek doğru olmaz. Elbette sadece farklı bir ana dile sahip olan çocukların sorunu değildir Türkçe öğrenimi. Anadilleri Türkçe olsa bile, dört temel dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutlarında çocukların becerilerini geliştirememiş olmak, bu çocukların da İki dilli çocuklarla benzer sorunlar yaşamalarına yol açabilmektedir.

Türkçe öğretimine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Anadilde eğitim kavramı olarak değerlendirilen bu araştırmalar da göstermiştir ki anadili Türkçe olsa da öğrenciler uygulamalardan, öğretmen yetersizliklerinden dolayı Türkçe dersini öğrenmede çocukların zorluklar yaşamaktadır. Sadece "oku, anlat, yanıtla"ya dayalı uygulamalar öğrencilerde ilgisizliğe yol açmakta, Türkçe derslerinde gereken başarıyı gösterememelerine sebep olmaktadır denebilir. Yeni Türkçe programında uygulamalara yönelik pek çok değişiklik yapıldığı görülmektedir. Buna rağmen yeni programın uygulama aşamasında öğretmenlere pek çok iş düştüğü de ortadadır.

Çocuklar okula başlarken beraberlerinde anadillerine ait bir dizi bilgiyi de getirir, dil becerilerini geliştirmek için bu gerçek asla göz ardı edilmemelidir. Çocukların dil becerilerini kazanma yollarına birkaç örnek vermek gerekir ;

1- Kendilerine özgü oyun (ki muhtemelen rol oynamayı içermektedir –her zaman bu olmayabilir).
2- Öyküler–çocuğun anlattığı ya da ona anlatılmış olan,
3- Televizyon, kuklalar, pandomimler, tiyatrolar (Şaşan, 2002, 74-75)

Bunların bir kısmında çocuk, aktif bir rol alarak bir çeşit drama yapıyor iken, diğerlerinde, aktivitenin merkezinde olanların ne yaptıklarını izler.

Türkçe öğretiminde alternatif bir yöntem olarak kullanılabilecek bir yöntem olan eğitimde drama etkinlikleri ile çocuk, eğlenirken öğrenmektedir. Eğitimde drama uygulamaları bu açıdan başvurulan önemli yöntemlerden birisidir. Davranışların her bir bireye kazandırılmasında ise uygulanan öğretim yönteminin önemi büyüktür. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe öğretiminde drama çalışmalarına yer verilmiştir.

Eğitimde drama uygulamalarında bilginin kazandırılması oyunla olur. Drama oyuna dayanır ve çocuğun gelişimine destek olmaya çalışır. Çocuklar drama etkinliklerinde yaratıcı hayal güçlerini, çok da fazla çaba sarf etmeden, tam bir dikkat ve konsantrasyonla kullanırlar. Böylece, bu yöntem çocuklar tarafından kullanıldığında güçlü bir öğrenme aracı olur. Özellikle dil eğitimi, anadil, ikinci dil eğitimi açısından drama etkinliklerine ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır. Dil öğretiminde drama uygulamaları oldukça önemlidir.

Bir çocuk drama sürecinde ne kadar çok yer alırsa diğerlerinin duygu ve düşüncelerini o kadar çok anlayacak ve onlara karşı duyarlı olacaktır. Çocuk oyunla öğrenir, eğitimde drama uygulamalarında amaç, çocuğu oyun yoluyla eğitmektir (Woolland, 1993, 67).

Ülkemizde eğitimde drama yönteminin değişik konu alanlarında (matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce öğretimi alanlarında, program geliştirme) akademik başarı ve ve diğer duyuşsal özellikler üzerindeki etkisini sınayan çalışmalara rastlanmaktadır. (San, 1986); (Üstündağ, 1998) (Çebi, 1996); (Okvuran; 1993, 2000); (Karakuş,2000); (Akar; 2000) bunlardan sadece bir kaçına örnek verilebilir.

Türkçe öğretimi ve kullanımında karşılaşılan sorunlar göz önüne alındığında, anadili Türkçe olsun ya da olmasın pek çok bireyde dilin kullanımı açısından bazı eksiklikler bulunmaktadır. Bu gerekçelerle Türkçe öğretimi'nde, öğrencilere okuduğunu ve dinlediği anlama becerilerinin kazandırılması konusunda eğitimde drama yaklaşımlarının araştırılarak, uygun bir yaklaşımın seçimine gereksinim duyulmuştur. Diğer taraftan, eğitimde drama alanında yapılan çalışmaların istenilen hedeflere ulaşabilmesi için, uygun öğrenme-öğretme kuramlarına dayandırılması da gerekmektedir.

Kaynak taraması çalışmasında, iki dilli çocukların ikinci dil öğrenimi, anadil öğrenimi, yurt dışında yaşayan ve anadili Türkçe olan çocuklara ilişkin çalışmalar, yabancı dil öğrenimi, dil sorunları, dili geliştirmeye yönelik farklı öğretim ve yöntemleri, eğitimde drama yönteminin Türkçe dersine uygulanmasına ilişkin oldukça fazla kaynağa gerek yurt dışında gerekse yurt içinde rastlanmıştır. Fakat iki dilli çocuklara senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yöntemi ile Türkçe öğretimine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bütün bu nedenlerden dolayı iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarıları (okuduğunu anlama, dinlediğini anlama) ile Dile (Türkçeye ve Türkçe Dersine) Anadile ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesine yönelik bir çalışma yapılmasına gerek duyulmuştur.

Anadili Türkçe olan ve olmayan gruplar belirlenerek, her iki grup arasında hangi beceriler açısından eksikliklerin ortak ya da farklı olduğunu görmek, Türkçe öğretiminde drama yönteminin her iki grup arasında ne tür etkilere sahip olacağını belirlemek açısından iki dilli olan ve olmayan gruplar seçilerek araştırma gerekleştirilmiştir.

Bu araştırma ile; ilköğretim 5.sınıf İki dilli olan ve olmayan öğrencilere, STÖY na dayalı eğitimde drama yönteminin,

1-Öğrencilerin yaşadıkları ülke dili olan Türkçeyi doğru, etkili ve verimli kullanabilme becerilerinin geliştirilmesine etkisi,

2-Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumların değerlendirilmesine etkisi,

3-Akademik başarıları ve öğrenme düzeylerine, uygulanacak farklı bir öğretim tekniği ile daha iyi bir hale getirebilmenin mümkün olup olmayacağına yönelik etkisine bakılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, temel eğitim 5. Sınıf iki dilli olan ve olmayan (Arapça ve Kürtçe) öğrencilerin, yaşadıkları ülke ve kültür dili olan Türkçe'ye ve Türkçe dersine yönelik tutumları ile, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerine drama yöntemi ile Türkçe öğretiminin etkisini sınamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

Denence 1- Türkçe dersinde STÖY dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (anadili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan (Anadili Türkçe) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin**,**"okuduğunu anlama başarı testi" toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 2-a- Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (anadili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, **"okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama başarı testi"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 2-b- Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (anadili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, "**kayıt cihazından dinlemeyi anlamaya yönelik başarı testi"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 3- Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan ve olmayan öğrencilere uygulanan **"**Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği**"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tutum ölçeğinin alt ölçeklerine yönelik denenceler ise aşağıdaki gibidir

1.Alt Ölçeğe İlişkin Denence: Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin, ***Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar 1.Alt Ölçeği*** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. Alt Ölçeğe İlişkin Denence: Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli öğrencilerin, ***"Türkçeye Yönelik Tutumlar Alt Ölçeği"*** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3. **Alt Ölçeğe İlişkin Denence:** Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli öğrencilerin, ***Anadile Yönelik Tutumlar 3.Alt Ölçeği*** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

4. Alt Ölçeğe İlişkin Denence: Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin "***Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar*** Alt Ölçeği" toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Günlük yaşamda, insanlar dinleyerek anlamak zorunda kaldıkları mesajları aynı zamanda görerek pekiştirme şansına genellikle sahip olamazlar. Bu nedenle, daha ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilere, yalnızca hem görerek hem dinleyerek anlama becerisi kazandırmaya çalışmak yerine, sözlü anlatım ve yaratıcı yazma becerilerini de kazandırmak daha akılcı olacaktır. Sözlü anlatım ve yazılı anlatım açısından ise kendilerini ifade etmelerini gerektiren durumlarda zorluklarla karşılaşabilirler.

Bu durumu Akçamete (1991, 436) okuduğunu anlamanın, dinlediğini anlamanın sözlü anlatımın ve yaratıcı yazmanın insan hayatında çok önemli bir rolü olduğunu, insan toplum ilişkilerinin buna dayandığını belirtmiştir. İnsan okuduğunu, dinlediğini anlayamıyor, sözlü ya da yazılı ifade edemiyorsa, çevresi ile iletişimi de zayıflayacaktır şeklinde ifade etmiştir.

Dinlediğini ve okuduğunu anlama, düşünmenin bir sonucudur denebilir. Düşünmenin ise, öğrenmenin bir göstergesi olduğu belirtilebilir. Öğrenme bir düşünme sürecidir ve bu yüzden öğrenme sürecinin içinde düşünmenin payı ne kadar artarsa; öğrenme de o derece kalıcı olur diyebiliriz.

Çalışmada kullanılan yöntemin özellikle anadili Türkçe olan ve olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminde yeni bir bakış açısı kazandıracağı ve öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki görüşlerini, beklentilerini, değer yargılarını etkileyerek, sınıftaki öğrenme- öğretme sürecine olumlu katkı sağlaması umulmaktadır. Türkçe öğretiminde drama yöntemi uygulamaları yapıldığından, elde edilen bulgular önem taşımaktadır. Aynı zamanda bulguların bu alanda yapılan yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anadili Türkçe olmayıp, bunu ikinci dil konumunda sınıf ortamında öğretime dayalı bir eğitimle öğrenmek zorunda olan çocuklarla, anadili Türkçe olup da uygulanan yöntemler neticesinde Türkçeyi doğru ve etkili öğrenemeyen anadili Türkçe olan çocuklar arasında, Türkçe öğretiminde yaşanan aksaklıklar ve uygulamalar konusunda gelişimlerini sağlamak amaçlanmıştır.

Türkçe öğretiminde eğitimde drama uygulamalarının, öğrencilerin Türkçe dersine ve Türkçe'ye yönelik tutumlarını olumlu anlamda geliştirme, akademik başarılarını arttırmaları anlamında da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada amaç, senaryo tabanlı öykü formunda verilen içeriğin, kültür ürünlerinden hedefe uygun olanlar seçilerek kullanılması yer almaktadır. Kültür ürünlerinin öykü formunda düzenlenerek senaryolaştırılması, anadili Türkçe olan ve olmayan çocuklara kendi dillerinin kültür ürünleri yoluyla dili doğru kullanma becerilerini, belirlenen süreler çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerle geliştirmeye dayanmaktadır.

Türkçe öğretimine yönelik olarak yapılan çalışmaları; ülkemizde Türkçe öğretim uygulamaları, yurt dışında yaşayan çocuklara Türkçe öğretimi ve sorunlar, yabancılara Türkçe öğretim uygulamaları niteliğinde araştırmalar başlıklarında ele alabiliriz. Bu başlıklara ilişkin çalışmalar oldukça fazla iken, iki dilli ve Türkçeyi öğrenmekte zorlanan öğrencilere farklı bir öğretim modeli ile Türkçe dersini sevdirmeye, tutumlarını değiştirmeye yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu amaçlar çerçevesinde böyle bir çalışmaya gerek duyulmuştur.

1.4. Sayıltılar

1- Öğrenciler, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama becerilerini ölçmeye yönelik çalışmaları içtenlikle gerçekleştirmişlerdir.
2- Öğrenciler Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği"ni içten bir şekilde yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1- Araştırma, 2004-2005 Eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde, alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği üç ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören, anadili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin ağırlıkta olduğu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerle sınırlıdır.
2- Araştırma, programın Türkçe öğretimi için ön gördüğü hedef ve davranışlarla sınırlıdır. Başka bir deyişle, araştırma, uygulamanın gerçekleştirileceği süre boyunca işlenen konularla sınırlıdır.
3- Araştırma, yapıcı öğrenme yaklaşımının STÖY'na göre düzenlenen drama ders planları ile sınırlıdır.
4- Araştırma, akademik başarı, değerlendirme formları ve tutum ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Anadil: Bireyin önce yakın aile çevresinden daha sonra ilişkili olduğu çevreden öğrendiği, bilinçaltına nen ve onun toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975, 42)

İki Dillilik: Bir bireyin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu olarak tanımlanmaktadır. (Vardar, 1988, 214) İki dillilik bireysel ve toplumsal niteliktedir.

Çok Kültürlülük: Farklı etnik kökenlere sahip topluluklar, yaşadıkları bölgelerde kendi kültürlerini de yaşatmakta, hayatlarını kendi gelenek ve görenekleri çerçevesinde sürdürmektedirler. Kendi aralarındaki iletişim de kendi dilleriyle gerçekleşmektedir. Bu toplumlarda büyüyen çocukların da anadilleri Türkçe değil, kendi kültür dilleri, anne babalarının kullandığı dillerdir. Elbette doğal olan da çocukların duydukları dili öğrenmeleridir (Aksan, 1991, 23)

Türkçe Öğretimi: Türkçe öğretimiyle amaçlanan, öğrencilere anlama-anlatma becerileri kazandırmanın yanında; onların, Millî Eğitim Temel Kanunu' nda belirtilen özelliklerde bireyler olarak yetişmeleri için gereksinim duyulan davranışları edinmelerini de sağlamaktır

Eğitimde Drama: Çocuğun eğitimle ilgili amaçlana konuları öğrenmeleri için uygulanan bir eğitim yöntemidir. Eğitimde drama, bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince canlandırmak ve bu yaşamı daha iyi tanımak demektir. Oyundan farklı olarak amacı çocuğun eğlenmesi değil öğrenmesidir. Her drama etkinliğinin bir amacı olmalıdır. Bu amaç detaylandırılmalı ve etkinlik yolu ile çocuğa kazandırılmalıdır (Gönen, Dalkılıç, 1999,35).

Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: STÖY na göre, öğrenen, verilen bir "senaryo" içinde, roller alarak, belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışan etkin konumdaki kişi olmaktadır. Öğrenenlere organize edilmiş bilgileri "öykü formunda bir içerik" ile sunması, öğrenene ağır sorumlulukları olan bir görev yüklemesi anlamındadır. Hedef bilgi ve becerilere, öykü formunda hazırlanan içerikle ulaşılmaktadır.

1.7. Kısaltmalar

Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: **STÖY**
Anadili Arapça Olan Deney Grubu: **ADAD**
Anadili Arapça Olan Kontrol Grubu: **ADAK**
Anadili Türkçe Olan Deney Grubu: **ADTD**

Anadili Türkçe Olan Kontrol Grubu: **ADTK**

Anadili Kürtçe Olan Deney Grubu: **ADKD**

Anadili Kürtçe Olan Kontrol Grubu: **ADKK**

BÖLÜM 2

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu araştırmada yapıcı öğrenme kuramının STÖY na dayalı olarak düzenlenen eğitimde drama yöntemi ile Türkçe dersinin yapılması esas alınarak, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Özellikle yöresel çocuk oyunları ile dramaya başlangıç aşaması, içerik kullanımında ise sözlü kültür ürünlerinin bazı türlerinden yararlanma yoluyla hazırlanan ders planlarının belirtilen özellikler açısından yeterliliği drama yöntemi ile biçimlendirilmiştir.

Ayrıca dil öğretimi ve farklı kültürdeki çocukların dil eğitimi uygulamaları ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların da yakından takip edilmesi gerekliliği böyle bir araştırmanın yapılmasında önemli bir etkendir. Dil eğitimi alanında önemli bir merkez olan Hollanda'daki çalışmalar ele alınarak iki dilde eğitim konularında örnek uygulamalara yer verilmiştir.

2.1. Dil ve Tanımı

Toplum halinde yaşamak zorunda olan insanlar, edindikleri bilgileri birbirlerine ve sonraki kuşaklara aktarmak durumundadır. Bu gereksinim dilin oluşmasına ve gelişmesine neden olmaktadır. Bir toplumun oluşması için, o toplumu meydana getiren bireylerin tarih, kültür, dil gibi ortak özellikleri taşımaları, paylaşmaları gerekir. Dil bu olguların en önemlisidir.

İnsanlar iletişim halinde yaşayan varlıklardır. İletişimi olanaklı kılan en önemli özellikleri ise konuşmalarıdır. Dil, seslerin birleşmesinden oluşan bir iletişim aracıdır. Dil aracılığıyla gerçekleştirilen bu yapıda karşılıklı aktarım söz konusudur.

Aslında iletişim, bir kişinin (gönderici) kafasındaki düşünceyi karşısındakine aktarması işlemidir. Bu düşünce toplumsal uzlaşımlar sonucu oluşmuş dil dizgesi aracılığı ile karşıdaki kişiye aktarılır, karşıdaki kişi de (alıcı) yine ortak dizge, dil aracılığı ile bu iletiyi alır, çözümler ve anlar" (Alpay, Dilek, Kılıç, Polat,1995, 54).

Anlaşmanın sağlanabilmesi için, karşılıklı olarak düşündüklerimizi, duygularımızı, gördüklerimizi, istediklerimizi sözle ya da gereğinde yazı ile 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 ve doğru amacımıza uygun olarak anlatmamız da o kadar önemlidir (Kocaoluk, Kocaoluk, 1996, 272). Pek çok dil tanımlamasından Demirel şu şekilde bir tanımlama çıkarmıştır:

> 1- Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
> 2- Dil seslerden oluşur. Her ses, değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anla-mı bulunmaktadır.
> 3- Dil bir iletişim aracıdır. Dilin insanlar arsında iletişim aracı olarak kullanılması, dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir.
> 4 - Dil bir düşünce aracıdır: Dil ifade şeklidir ifade edilen şeylerde düşünce ürünüdür, bu ürünlerin paylaşımı oldukça önemlidir.
> 5- Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun, kendi bireyleri arasında iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir" (Demirel, 1994, 7).

Tüm bu anlatımlara dayalı olarak kısaca dil eğitiminin temel amacının, insanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Özbay'ın (1997, 34) da belirttiği gibi günümüzde dil sanatları olarak da adlandırılan beceriler dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. İletişim çağında yaşamakta olan insanın hayattaki başarısı, tüm bu dil becerilerinin gelişmesine bağlıdır. Dil becerilerinin gelişimine ilişkin tanımlara geçmeden önce, dil gelişimi ve dil öğrenmeyi açıklayan yaklaşımlara değinilmektedir.

2.2. Dil Gelişimi ve Dil Öğrenmeyi Açıklayan Yaklaşımlar:

Dil becerilerinin kazandırılmasındaki en önemli dönem çocukluk çağıdır. Yedi ya da sekiz yaşın altındaki çocuklarda tutarlı bir toplumsal yaşam bilinci bulunmamaktadır. Çocuğun gerçek toplumsal dili, yani çocukların temel etkinliği olan oyunda kullanılan dil, sözcüklerden olduğu kadar jest, hareket ve mimiklerden de oluşan bir dildir (Vygotsky, 1961, Akt: Koray, 1998, 35).

Bloom'a göre, çocuğun zihinsel gelişiminin %50 si, 0-4 yaş arası, %30 u 4-8 yaş arası gelişmekte ve tamamlanmaktadır. Bu süreç, ana kucağı, okul öncesi ve ilkokul dönemlerini kapsar (Bloom, 1984, 86). Çocuğun zihinsel gelişiminin önemli bir göstergesi de kavram oluşturma sürecidir. Ünlü ruh dilbilimci Vygotsky, dil gelişim sürecinin en önemli noktası olan kavram oluşturma sürecinin 3 aşamada gerçekleştiği sonucuna varmıştır.

- Sinkretizm (Bağdaştırma) Aşaması: 0-4 yaşları arasında gerçekleşir. Birbirinden farklı şeyleri birbiriyle bağdaştırma sürecidir. Bu aşamada oluşan kavramlar, çocuğun somut olarak doğrudan duyu organlarıyla yaptığı algılamalara ve çevresindeki insanlarla iletişimine dayanır.
- Günlük Kavramlar Aşaması: 4 yaşında başlar. Çocuk daha önceki yıllarda kazandığı birikiminden yararlanarak nesneleri, aralarındaki nesnel benzerliklere göre genellemeye başlar. Yani, bir önceki aşamadan çağrışıma dayalı olarak yaptığı genellemeleri aşarak bir üst düzeye varır. Bu aynı zamanda nesnel düşünmeye doğru yönelişin de başlangıcıdır.
- Bilimsel Kavramlar Aşaması: 12 yaşından itibaren başlar. Çocuk, algılamalarını yeniden biçimlendirecek kavramları oluşturur. Düşünceler, bilimsel kavramlar aracılığıyla mantıksal ölçülere göre düzenlenir (Vygostky, 1985, 81- 164).

Kavram oluşturma sürecinin en önemli destekleyicisi olan, gerek sözlü edebiyatımızın değişik ürünleriyle, gerekse gelişim döneminin özelliklerine uygun olarak hazırlanmış çeşitli konulardaki yayınlarla sıkça karşılaşma ve iletişim kurma olanağı bulan bir çocuk için, kavramları anlama, anlamlandırma, güzele yönelme, güzeli arama, dili doğru ve güzel kullanma süreci başlamıştır. Bu süreç daha yalın bir söyleyişle çocuk için dilsel ve görsel bir duyarlılık sürecinin başladığı dönemdir (Sever, 1997, 9-10).

Çocuktaki konuşma eyleminin zamanında geliştirilmesine önem verilmemesi, istenilen kişilik niteliklerini kazanmasını, zihinsel yetilerinin gelişmesini ve bireyler arası sağlıklı iletişim kurmasını engellemektedir. Bu belirlemeler, dilin doğru, etkili, güzel konuşulmasını ve diksiyon eğitiminin gerekliliğinin değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Yılmaz, 2000, 45).

Çocukta dil eğitiminin temel amacının, insanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Özbay'ın da (1997, 34) belirttiği gibi günümüzde "dil sanatları" olarak da adlandırılan bu beceriler okuma, dinleme, konuşma ve yaratıcı yazmadır. İletişim çağında yaşamakta olan insanın hayattaki başarısı, tüm bu dil becerilerinin gelişmesine bağlıdır. Beceriler açısından dilin öğeleri aşağıda belirtilmiştir.

Çocuğun dil gelişim sürecinde okunan kitapların önemine de değinmek gerekmektedir. Bloom'a göre, çocuğun zihinsel gelişiminin %50 si 0-4 yaş arası, % 30 u 4-8 yaş arası gelişmekte ve tamamlanmaktadır. Bu süreç ana kucağı, okul öncesi ve ilkokul dönemlerini kapsar. İnsan yavrusunun bilinçlenmesinin çok önemli bir bölümünün oluştuğu bu dönemde onun çocuksu bakış açısını göze alarak, eğlendirirken düşündüren, bilgilendiren ve ona keyifli yolla ulaşıp beyni besleyen dergiler, masal ve hikaye kitapları, ona ileride bilgi sağlayacak olan ders kitapları kadar önemlidir. Çocuk için kitabın önemi okumanın birey için taşıdığı önemden kaynaklanmaktadır (Arslan, 2000, 138).

Anadili eğitimi için saptanan "dinlediğini (okuyucudan,konuşmacıdan ya da bir yayın aracından), okuduğunu anlayabilmek, düşüncesini, duygusunu anlatabilmek; dilinin kurallarını öğrenmek; söz dağarcığını geliştirmek; kendi ulusunun edebiyatını ve dünya edebiyatını tanıyıp bunlardan zevk almak, dil ve edebiyat yoluyla ulusal kültürünü ve insanlık kültürünü tanımak" amaçları, bütün uygar milletlerde aynıdır (Göğüş, Yücesan, 1988, 8).

Dil yeteneğinin gelişimi aynı yaşlardaki çocuklarda benzer özellikler göstermektedirler. Bu özellikler belli bir sıra dahilinde gerçekleşmektedir. Gelişim psikologları bu benzerlikleri dikkate alarak, dil gelişiminin bilişsel gelişim ile paralellik içinde olduğunu kabul ederler. Buna göre birey, bilişsel gelişim dönemlerinde ilerledikçe dil kullanımındaki beceri ve yetenekleri de gelişmektedir (Erden ve Akman, 1996)

Bireydeki dil gelişiminin nasıl gerçekleştiği, yani bireyin dil becerisini nasıl kazandığı, nasıl öğrendiği konusu, dille ilgili başlıca tartışma konularını oluşturmaktadır. İnsanın sahip olduğu becerilerden öğrenilmesi en karmaşık olanı, dildir. Çocuklar dili nasıl öğrenirler ? Anlamsız sesleri zamanla nasıl bir araya getirme becerisi kazanırlar? Bunu daha çabuk yapma olanağı var mıdır? Dilin öğrenilmesiyle ilgili bu ve benzeri sorulara dayanarak dilin karmaşık öğrenme yapısını açıklamak amacıyla dilbilimciler, eğitimciler çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir.

Yangın (1998)'ın "Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi" başlıklı doktora tezinde belirtmiş olduğu düzenlemeye dayalı olarak, dil gelişimine ilişkin yaklaşımlar, kaynaklarla desteklenerek aşağıda açıklanmıştır.Bu yaklaşımlar.

1- Davranışsal Yaklaşım
2- Biyolojik yaklaşım
3- Bilişsel Yaklaşım
4- İşlevsel yaklaşım başlıkları altında açıklanmaktadır.

Davranışsal Yaklaşım:

Dil öğrenmeyi açıklayan yaklaşımlardan ilki olan davranışsal yaklaşıma göre çocuklar, dili, bağ kurma, model olma yoluyla ve pekiştireç desteğiyle öğrenirler. Davranışçı yaklaşımın öncülerinden Skinner ve Gagne tarafından savunulan bu görüşe göre çocuklar, keşfettikleri sesleri tekrar ederek, konuşulan dili öğrenmeye başlarlar.

Çocukların, büyüklerin çıkardığı seslere benzer ses çıkarması, büyükler tarafından ödüllendirilir. Bu ödüllendirmeyle pekişen davranış tekrar edilir. Bunun yanında çocukların en çok duydukları sesleri taklit etmek yoluyla da dili öğrendikleri savunulmuştur. Bu yaklaşımın bir başka savunucusu; cümle yapılarını benzer yollarla öğrenen çocukların, dilin diğer kurallarını da aynı biçimde öğrenerek dil yetilerini geliştirdiğidir. Aynı zamanda çevrenin de çocukların dil gelişimi üzerinde önemli etkisi olduğu savunulmaktadır (Gagne, 1988; Gren, 1979; Akt.,Ülgen 1995).

Davranışçı akımın öğrenmeye bakış açısının dil öğretimine uygulanmasıyla "kulak dil alışkanlığı" diye adlandırılan ilke ortaya konulmuştur. Skinner'in ortaya attığı bu ilke ile, insanlardaki dil öğrenme dürtüsü ya dış etkenlerden ya da iç etkenlerden oluşur. Konuşma yoluyla bu gereksinimin yanı sıra dışardan gelen övgü de ödül olarak tanımlanır. İlkeye göre dil kalıbı ne kadar çok yinelenirse, öğrenilmesi ve duyulduğu zaman anlaşılması da o kadar kolay olur. Skinner'e göre "sözel davranışı anlama yeteneğimiz bu davranışın olacağını önceden sezinleme yeteneğimize bağlıdır." Bu ilkede yazılı dil bilgisi kurallarından çok cümle kalıplarının öğrenilmesi esastır. Bunu sağlayabilmek için söylenenin tekrar edilmesi ve benzer cümlelerin üretilmesi gerekir. Bu ilkede ayrıca, zihinsel süreçlere önem verilmez; biçime ve otomatik öğrenmeye dayalı bir yol izlenmektedir.

(Bayraktaroğlu, 1979) ise kulak dil alışkanlığı olarak nitelendirilen bir ilkenin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1- Dil yazı değil, konuşmadır.
2- Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür.
3- Dil hakkındaki düşünceler değil, sadece dil öğretilir.
4- Bir dil ne söylemek gerektiği değil, ne söylendiğidir.
5- Diller birbirinden farklıdır.

Davranışçı görüşe göre çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Davranışçı görüş, çocuğun toplumsal çevresinin etkisini ön plana çıkarır. Toplumsal çevrenin etkisi biçimlendirme, pekiştirme ve model olma stratejilerine dayandırılır (Karen, A.; 1999, 43).

Biyolojik Yaklaşım:

Psikolinguistler tarafından ortaya konan bu yaklaşımda dil öğrenme, biyolojik temellere dayanır. İnsan doğduğunda dil öğrenmeye yatkındır ve diliyle ilgili biyolojik gizil güçlere sahiptir. Bu yaklaşımın temel dayanakları farklı bilim adamlarına göre şöyle sıralanabilir:

- Dil bir üretim sistemidir. Konuşma aşamasında çocuklar kendi cümlelerini üretirler (Dole ve Gander, 1995, 191).
- Birey, sadece insanda var olan ve dildeki kuralları keşfedebilen özel bir yeteneğe sahiptir.
- İlk yıllarda bütün çocuklar benzer sesleri çıkarma ve dili oluşturan bütün sesleri çıkarabilme yeteneğine sahiptirler.
- Dünyanın her yanında çocuklar dil bakımında benzer gelişmeler gösterirler.
- Belli bir yaşı aşan kişiler, dil becerisini elde edememektedir (Lamberger, 1976, Akt.Ülgen, 1995, 135)
- Dilin yüzeysel ve derin anlamları vardır. Çocuklar konuşurken önce sözcüklerin yüzeysel yapısını, sonra derin yapısını yani konuşulan sözcükler haline dönüştürülmesi işlemini gerçekleştirirler (Ülgen, 1995, 140).

Bilişsel Yaklaşım:

Bilişsel yaklaşımcılar dil gelişiminin zihinsel gelişmeye dayalı olduğunu savunmuşlardır.Herhangi zihinsel gelişme evresine ulaşamayan çocuğa bu evreyle ilgili sözcüklerin öğretilmesini boş çabalar olarak ifadelendirirler.

Piaget'ye göre dil, dünyayı temsil eden semboller sistemidir. Piaget; "ne kadar?" sorusunu yanıtlayamayan bir çocuğun bunu gerçekleştirememesinin, bununla ilgili işlemleri yapamamasından kaynaklandığını ve bu çocuğun "beş" sözcüğünü söylemesinin bir anlam ifade etmediğini belirtir. Bunun yanında sağır bir insanın duyan insan kadar gelişim gösterebileceğini çünkü dilin ancak zihinsel gelişim evrelerinin özelliklerine göre biçimlendiğini ifade etmektedir (Moerg 1975; Akt, Çelen 1993, 56).

Piaget oyun çağındaki çocukların karşılıklı konuşmalarının pek anlamlı olmadığını, karşılıklı ve birbirini anlamanın somut işlem döneminde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Konuşmalar, monolog türündedir. Diyaloglar, somut işlemler döneminde görülür. Çocuk kimin

konuştuğuna ya da kimin dinlediğine dikkat etmez. Ya kendisi için söyler ya da birini o anki faaliyetine katmak amacıyla zevk için konuşur (Woolfolk, 1998,241).

Bruner ise Piaget gibi, eylemin düşüncenin başlangıcı olduğunu kabul eder ve gelişimi eylemsel, ikonik ve sembolik olmak üzere üç başlıkta inceler. Eylemsel dönem, geçmiş yaşantıların uygun motor davranışlarla temsili evresidir. İkonik dönem eylemlerin imgelere dönüştürüldüğü motor tepkilerin örgütlendiği dönemdir. Dil bunların ötesinde bir birleştirme üretkenliğinin ürünüdür. Bu ise ancak imgeleri sembollere dönüştürebilmekle olanaklıdır. Dil sadece deneyimlerin temsil edildiği bir araç değildir. Aynı zamanda eylemlerin biçimini de değiştirir. Bruner'e göre bilişsel gelişim bu temsil sisteminin oluşumuna bağlıdır (Bruner, 1968; Akt, Senemoğlu, 1997, 134). Bu yaklaşımda şu noktalar üzerinde durulur.

1. Dilin iletişim için kullanılması önemlidir.
2. Dil bir alışkanlık kazanmaktan çok bir kurallar dizgesidir.
3. Pasif sözcük dağarcığı önemlidir.
4. Anlama becerisi büyük önem taşır.
5. Öğretmen sık sık tekrar yaptıran bir kişiden çok düşündürerek dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehberdir.

İşlevsel Yaklaşım:

İşlevsel yaklaşım günlük dil kullanım alanlarını temel alan dilin kullanım amaçlarına göre öğretimin gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Dilin kullanılışından çok kullanım alanları üzerinde durulur. Dilin iletişim süreci olarak görülen söylem içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler, mesajın biçimine göre farklılıklar gösterir (Soytekin, B. 1982; 12-13).

İşlevsellik yaklaşımına göre tüm toplumsal olgu ve olayların toplumsal sistem içerisinde belirli işlevleri olduğu kabul edilmektedir. Buna göre işlevsellik "toplumsal olgu ve olayları, görünüm biçimlerine ve sonuçlarına göre açıklamak ya da "sosyo kültürel kurum ve ilişkileri kişilerin değer ve amaçlarına göre yorumlama" olarak tanımlamak olanaklıdır (Şişman, 1994, 47).

Bu anlatımlara dayalı olarak işlevsel yaklaşımın öğrenciye dili kullandırmayı, beceri üzerinde yoğunlaşmasını hedef alan bir anlayışın sınıfa taşındığı görülmektedir. Oysa geleneksel öğretim anlayışıyla ilgili etkinlikler değerlendirildiğinde, genellikle bilgi üzerine yoğunlaşılarak sadece öğrencinin kısa dönemdeki yoğun bilgi edinmesi amacı güdülmüştür denebilir.

Elbette amaç öğrencileri bağımsız bireyler haline getirmek, yazılı ve sözlü dil aracılığıyla etkili iletişim sağlayacakları olanaklar ortaya çıkarmak olmalıdır. Becerilerin kullanımına ve aktarımına yönelik olarak işlevsel yaklaşım anlayışına göre işlenen Türkçe dersleri, sınıf ortamında öğrencinin daha aktif bir rol almasını sağlayarak, geleneksel anlayışa dayalı bir sınıf ortamından öğrencileri uzaklaştırmayı sağlamış olur.

Doğumundan itibaren çocuğun bilişsel gelişimi için çok önemli olan yetişkinler, çocukla etkileşim halindedirler. Çocuk çevresinden kaynaklanan sorunları çözerken yalnız değildir, yetişkinlerden sürekli yardım alır ve Vygotsky bunu "Proximal Zone of Development" (ZPD) kavramıyla açıklamaktadır. Buna göre belli bir gelişim düzeyinde çocuğun gerçekleştirebildiği bir takım davranışlar vardır, ancak henüz kendi başına başaramadığı ve ancak bir yetişkinin yardımıyla gerçekleştirebileceği davranışlar da vardır. Bu davranışlar *proximal zone* davranışlardır. Yetişkinler dünya ile çocuk arasında oyun oynarken konuşarak, hikayeler okuyarak, sorular sorarak aracılık ederler ve bazı düşünceleri ve nesneleri çocuğun dikkatine sunarlar. Böylece gerçek dünya ile çocuk arasındaki ilişkiyi birçok yoldan geliştirirler ve çocukların tek başına başarabileceklerinden daha fazlasını başarmalarını sağlarlar (Cameron, 2002, 5-8).

Çocuğun toplumsallaşarak geliştiği görüşü Vygotsky'nin bir diğer önemli düşüncesidir. Dil öğrenilirken ilk sözcüklerin iletişim amacı vardır, bunlar daha sonra iç konuşmaya dönüşürler. Küçük çocuklar oyun oynarken sıklıkla kendi kendilerine konuşurken ve sanki bir görevi yerine getiriyormuş ya da oynuyormuş gibi davranırken gözlenebilirler, buna "iç konuşma denir". Büyüdükçe daha az kendi kendilerine konuşurlar ve diğerleriyle olan konuşmalarından bu özel konuşmayı ayırırlar. Bu içselleştirilmiş konuşma şekli davranışları düzenleme ve kontrol etme işlevini yerine getirmektedir. İçselleştirme süreci bir şeyi düşünebilme ve o şeyi yapabilme arasında ayrımın fark edilmesi olarak adlandırılır. Gelişim de toplumsal etkileşimin içselleştirilmesi olarak görülebilir. Bu açıdan bakıldığında Vygotsky ve Piaget dış dünyanın bireyin iç dünyasınca dönüştürüldüğünde/içselleştirildiğinde birleşirler ve yapıcılık kuramını oluştururlar. Dil de gelişimini sürdürür ve bireyin öğrenmesinde etkin bir rol oynar (Vygotsky, L. , Çev, Koray **1**985, 43-48)

Öğrencinin aktif hale getirilmesine ilişkin olarak, yine Vygotsky (Akt, Koray **1**985, 21-25) nin görüşünden hareketle ortaya konan "karşılıklı öğrenme modelinde", öğrenmede sosyal etkileşimin ve bireyler arası etkileşimin önemi üzerinde durulmaktadır. Modelde yapılandırılmış diyalogların sosyal öğrenmedeki rolü ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bilginin içselleştirilmesini hedefleyen bu modelde tamamen dille ilgili becerilerin kullanılması ilkesi getirilmektedir. Modelin dört somut başvuru stratejisi sunulmaktadır:

- Tartışma: Diyalogla ilgili sorular tartışılır. İlave sorular sorulur. Buna rağmen farklı düşünceler ve yanlışa anlamalar varsa konu tekrar okunur.
- Özetleme: Öğrencilerin tartışılan konunun ana fikrini bulmaları sağlanır.
- Açıklama: Gruptaki bazı üyelerin yapıdaki sözcük veya sözcük öbeklerini yanlış anlaması ya da katılmaması durumunda anlamın yeniden yapılandırılması fırsatı oluşturulur.
- Tahmin Yürütme: Öğrencilerin önceki bilgileri kullanarak, ipuçlarından da yararlanmak suretiyle genellemeler yapması ve bir sonraki konuyla ilgili tahminler üretmeleri sağlanır.

Öğrenmede sosyal etkileşim ve bireyler arası etkileşimin önemi üzerinde duran Vygotsky'nin karşılıklı öğrenme modelinde yer alan dört temel strateji içinde, açıklama öğesinin temel noktasını, sözcük ve sözcük öbeklerinin yanlış anlaşılması durumunda yeniden yapılandırma gerekliliği boyutu yer almaktadır. Bu noktadan hareketle çocukların işlevsel yaklaşıma dayalı olarak sözcükleri anlaması ve kavramasında, dilbilgisi kurallarının iyi bilinmesinin önemi üzerinde durulmuştur.

İşlevsel yaklaşımın diğer bir öncüsü de Chomsky'dir. Chomsky dile yeni bir anlayış getirerek, dili özgürce kullanmanın ve yaratıcılığın edinilecek bir şey olmadığını, tam tersine doğuştan var olan bir üstünlük olduğunu belirtmiştir. Chomsky, dil formasyonu konusunda yapıcı bir yaklaşım belirlemiştir. Bu yaklaşım, dili kullanmanın bir kültürün parçasıyken o kültürü incelemenin imkansızlığını kabul ve temsil eder. (http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun8.htm)

Chomsky'nin ileri sürdüğü Bilişsel Etkileşim Modeli'nde dilbilgisi kurallarının öğretimi yer almaktadır. Bilişsel Etkileşim modelinde dil bilgisi kurallarının yanında dil öğretiminde bir takım kullanım ve konuşma kurallarının verilmesi gerekliliği savunulmuştur. Bu modelde öğrenilenlerin uygulama alanına aktarılması gereği ortaya konulmuştur. (http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun8.htm)

Demirel (1993) Bilişsel Etkileşim Modeli'nin sınıf içi kullanım etkinliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Anahtar sözcük belirleme.
- Öğrenciye bir cümle içinde verilen kavramın belirlenmesini hedefleyen sorular sorma.
- Okuma parçaları üzerinde durularak metinde geçen başlıca kavramları belirleme.
- Dinleme etkinliği yaptırma.
- Dinlenen konuşmanın nerede geçtiğini, konuşmacıları, konuşmanın ana başlıklarını açıklama.

- Üzerinde çalışılan işlevin açıklanmasını sağlayan soruların yöneltilmesi.
- Diyalogların başına ya da sonuna cümleler eklenmesi.
- Diyalog tamamlatma.
- Diyalogların yeniden düzenlenmesi.
- Cümle ya da metinlerin yeniden düzenlenmesi.
- Özgün diyaloglar üretme
- Öğrencilerle çeşitli konuları tartışma.
- Diyalogları merkeze alarak öğrencinin kendi yaşantısından örnekler vermesine dönük sorular sorulması.

Dil öğretiminde nasıl bir yol izleneceğini belirlemeye çalışan bu yaklaşımlara göre öğretim programları hazırlanmakta, araç gereçler, öğretim yöntemleri seçilmekte ve öğretim ortamları düzenlenmektedir.

2.3. Temel Dil Becerileri

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Demirel ‘e göre (1990,23), dil dört temel becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Bu temel dil becerilerinin edinim sırası doğal süreçte de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak gerçekleşmektedir.Bu nedenle eğitim programlarının düzenlenmesi de bu becerilere ilişkin hedef ve hedef davranışların programda yer almasını gerekli kılmaktadır.

İlköğretim programı eğitim öğretim ilkeleri (M.E.B, 1995, 26) ve bu ilkelere bağlı olarak Türkçe dersinin genel amaçlarına bakıldığında, öğrencilere okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru anlamasının genel bir ilke ve hedef olduğu görülür. Öğretmenin konuşması/okuması, öğrenciler için dinleme/anlama etkinliği; bir öğrencinin okuması /konuşması, o öğrenci için anlama/anlatma, ötekiler için ise dinleme/anlama etkinliğidir. Bu gerçekten yola çıkıldığında anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) etkinlikleri birbirinden ayrı düşünülemez.

Dil öğretimi yönteminin hedefleri, dilin dört temel becerisini uygulayabilecek ölçüde edinmektir. Hem telaffuz hem de dilbilgisinde doğruluk, sözlü ve yazılı ifadenin geliştirilmesindeki en önemli etkenlerdir. Dil öğretiminde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan dört temel dil becerisi özellikleriyle, aşağıdaki gibi incelenmiştir.

2.3.1. Dinleme ve İzleme:

Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişimin sürecinde, öğrenmenin gerçekleşmesi için, "kaynak" tarafından iletilenlerin "alıcı" tarafından paylaşılması gerekir. Yaşamın her alanındaki ilişkileri kuşatan dinleme beceri ve alışkanlığı çocuklara kazandırılır.

Dinleme ve iletişim bağı Bostrom ve Waldhart'a göre (1980, 221)

> "..Dinleme süreci iletişim sürecinin kesinlikle çok önemli bir parçasıdır. Buna rağmen dinleme ile ilgili açık tanımlardan kaçınılmış ve dinlemenin ne olduğu tam olarak anlaşılamamıştır. Herhangi bir iletişimsel etkileşimin kesin sonucu, alıcının bu etkileşimdeki bilgiyi nasıl işlediğine, depoladığına ya da buna göre nasıl davrandığına bağlıdır." olarak ifade edilmiştir.

Dinleme işitme, anlama ve yorumlama ilişkisini ise Ergin (1995, 161) şu ifadelerle dile getirmektedir.

> "Dinleme sesleri anlamaya çalışmaktır; çaba gerektiren bilinçli bir süreçtir. Zaman zaman dinleme kavramının yerine kullanılan işitme, dinlemeden farklı, dinlemenin gerçekleşebilmesi için gerekli bir süreçtir. İşitme, istemimiz dışında da gerçekleşebilmektedir. Oysa dinleme sürecinde, dinleyici konuşmacının ilettiği mesajı anlamak ve yorumlamak için çaba sarf etmektedir. Dinleme süreci, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve bunlara dikkat vermesiyle başlar; belli işaretleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur."

Şahin (1978, 72) ise, bir dilin ses yapısı, söz dizimi, sözcüklerin anlamları ve metin yapısına hakim olunmadığında, o dildeki mesajlar anlaşılamaz. Fonolojik düzeyde, bir dinleyici dilin seslerini ayırt edebilmelidir. Örneğin Türkçe bilen biri, "baş,taş,kaş" gibi sözcüklerin birbirinden farklı olduğunu ayırt edebilir. Ancak, bir dilin ses yapısına hakim olmak için başka fonetik özellikleri de bilmek gerekir. Örneğin, dinleyici tonlamaya duyarlı olmazsa duyduğu bir cümleye anlam veremeyebilir.

Anlambilim düzeyinde düşünüldüğünde ise, dinleyici sözcüklerin anlamını ve sözcüklerin birbirleriyle ilişkilerini bilmek durumunda olduğu belirtilebilir. Metin yapısı düzeyinde, dinleyici düşüncelerin nasıl düzenlendiğini bilmelidir. Dinleyici bütün bu bilgileri birleştirip bir metni anlamak için kullandığında, dinlediğini anladığı söylenebilir.

Aşağıda Tablo 2.3.1'de görüldüğü gibi, dil eğitimi dilbilim üzerine kurulmakta, öğretim bilim üzerine sonuçlandırılmaktadır. Bu iki temel öğenin birbirinden ayrı kavramlar değildir. Bu süreç içinde "okuma" ve "dinleme" ayrı bir önem kazanmakta hem alma hem de ifade etme becerilerinin bütünleştiği oldukça kompleks bir yapı olarak belirmektedir. Bu özeliğiyle "okuma ve dinleme süreçleri" dil eğitiminin çatısını oluşturmakta ve ilk koşulu olmaktadır. (Özçiçek, 1983, 83).

Tablo 2.3.1. Dört Temel Dil Becerisi (Özçiçek, 1983, 83).

<table>
<tr><td rowspan="4">DİLBİLİM

DİL
ÖRGÜSÜ</td><td>DİNLEME</td><td rowspan="4">KAVRAMA</td><td>ANLAMA</td><td rowspan="4">OKUDUĞUNU KAVRAMA BECERİLERİ</td><td rowspan="4">OKUMA STRATEJİLERİ
1 ÖĞRETİMBİLİM</td></tr>
<tr><td rowspan="2">OKUMA</td><td>Dinlediğini Kavrama
Okuduğunu Kavrama</td></tr>
<tr><td>KONUŞMA</td><td>ANLATMA</td></tr>
<tr><td>YAZMA</td><td>Sözlü
Yazılı</td></tr>
</table>

Öğrenme süreci içerisinde Demirel ve Sever (Demirel, 1994, 44, Sever, 1997, 11) dinlemenin öğrenme sürecindeki önemi üzerinde durmuştur. Öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerektiğini belirtmişler, sınıf içinde yapılan sözlü anlatımların konunun özünü ve en can alıcı yanlarını öğrenciye verme olanağı sağladığını söylemişlerdir. Ayrıca, anlatımda yazı tahtası, harita, çizelge vb. görsel araçların kullanılmasının görsel, işitsel dinleme olanağı sağladığını, bunun da anlamayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Eğitim faaliyetleri içerisinde dinleme etkinlikleri için öğretim materyallerinin yeri ve kullanımı konusunda ayrıca Kantemir (1995,19-20) in açıklaması;

> "Dinleme eğitiminde modern öğretim araçlarından faydalanılmalıdır. Öğretim materyalleri ve ders araçları arasında, bugün, radyo ve televizyon yayınlarının, sesli filmlerin, doldurulmuş bantların dinleme ve dinlediğini (okuyucudan,konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) anlama eğitimi bakımından, pek önemli rolleri vardır. Dinleme ve izleme ile okuma arasında ise yakın bir ilişki vardır. Dinlediğini (okuyucudan, konuşmacıdan ya da bir yayın aracından) tam ve doğru anlamayan bir çocuk, aynı sözler yazılı hale getirilip okutulunca, büyük bir olasılıkla yine anlamayacaktır. Çünkü dinleneni anlama, okunanı anlamanın ön koşuludur" şeklindedir.

Bruner konuşma ve dinleme becerilerinin, okuma ve yazma becerilerinden daha önce ortaya çıktığı olgusunu da ortaya koyar. Bir öğrenci için yazmak neden bu kadar güç gelsin? Çocuğun çoğu zaman yazma ve konuşma ile ilgili "dil gelişimi" arasında altı ila sekiz yıllık bir gecikme vardır. Yazı dilinin sözel dilden tamamen farklı bir uğraş olduğu açıktır. Vygostsky, yazmanın ve okumanın ikinci derecede soyutlamalar olduğunu öne sürmüştür (Vardar,1998, 15).

Dinlemenin anlama açısından gerçekleşme düzeyini ise, Slavin (1987, 136) dinlediğini anlama, dinleyici, mesaj ve dinlemenin yapıldığı ortam birbiriyle örtüştüğü zaman başarıyla gerçekleşebildiğini ifade eder. Anlamın tek bir noktada saklı olmadığını, öykü okunurken, dinleyicileri tahmin yapmaya yönlendirmek gerektiğini belirtir. Çocuğun çevresindeki insanlarla bilinçli ya da bilinçsiz olarak kurduğu ilk ilişkilerde dinlemenin önemli bir rolü bulunduğunu, yapılan araştırmalara göre, bireyin diğer insanlarla birlikte olduğu sürenin %42 sini dinleyerek geçirdiğinin anlaşıldığını belirtir.

Dinleme ile ilgili becerilerin, dil öğrenmenin temeli olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade eder.

Dinleme etkinliklerinin Türkçe ders programında yer almasına yönelik ifade ise aşağıdaki gibi özetlenebilir:

> "..Okullarımızda okumaya, yazılı anlatmaya büyük önem verilmektedir. Bu, yerinde bir tutum olmakla birlikte, günümüzde görsel ve işitsel araçların hızla gelişerek günlük hayatımızda çok etkin bir rol kazanmış olması, dinleyerek, dinlemesini bilerek anlamayı da ön plana getirmiş bulunmaktadır. Toplumsal ve demokratik yaşayışın gelişmesi, radyoda, televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamanın önemini büyük ölçüde arttırmıştır. Bu yüzdendir ki, yazılı metinlerin okunup anlaşılmasının yanında, dinlenen bir konuşmanın ya da konferansın anlaşılmasına da önem vermek gerekir. Yani, yalnız okunan metni anlama değil, konuşulanı ve dinleneni anlama da Türkçe dersinin etkinlikleri arasındadır. (M.E.B., 1995, 60).

Dinleme öğretiminden beklenen davranışları Erginer şu şekilde sıralamıştır.

Etkili Dinlemenin Özellikleri

- Dili yanlışsız ve arı öğrenmesi, ifade etmesini sağlaması
- Öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına cevap verir ve onların birbirlerini geliştirici olmalı,
- Etkinliklerde önce kendini model veren ve örnekleyici olmalı,
- Dinleme becerisine sahip ve yol gösterici olmalı,
- Kavrama becerilerini geliştirici ve düşündürmeye yönlendirici olmalı,
- Etkili öğretim tekniklerini işe koşarak yaşantıları zenginleştirici olmalı,
- Zengin araç-gereç kullanmalı,
- Dilin diğer bilgi alanlarına transferini sağlayıcı rol oynamalı,
- Dilbilim ve öğretim ilişkisini iyi kurmalı,
- Öğretimi oyunlaştırıcı olmalı,
- Öğrencileri yazmaya iten olmalı,
- Öğrenci davranışlarındaki ilerlemeyi sınayıcı ve geliştirici olmalı (Erginer, 2000, 37)

Etkili Bir Dinleme Metninin Özellikleri;

- Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun gelişim ihtiyaçlarını cevaplayıcı olmalı,
- İçeriği dikkat toplayıcı olmalı,
- Kurallı ve arı bir dille ifadelendirilmiş olmalı,
- Güdüleyici ve yönlendirici bir anlatıma sahip olmalı,
- Dinleme zevki vermeli, yaratıcı ve orijinal olmalı,
- Dramaya uyarlanabilir olmalı,
- Çocuğun yaşantılarını uzun süre etkileyebilmeli,
- Kavrama becerilerini geliştirici ve düşündürmeye yönlendirici olmalı,
- Dille ilgili sanatsal becerilere yönlendirmeli,
- Başka metinlere ve bilgi alanlarına transfer edici olmalı
- Konusu aktüel ve etkili öğretim tekniklerini birlikte kullanmaya elverişli olmalı,
- Dilin bütün temel becerilerini birlikte geliştirir etkinlikleri düzenlemeye uygun olmalı, evrensel edebi tür ve özelliklere sahip, aynı zamanda ulusal ihtiyaçlardan doğan örnekleri taşımalıdır.

2.3.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Bireylere kazandırılması gereken temel beceriler açısından okuma ve okuduğunu anlamanın tanımlanmasında Kavcar ve Oğuzkan (1987, 44), okuma işleminin göz ve ses organlarının bir takım ortak işlemi ve zihnin yazılı sembolden anlam çıkarması sonucu meydana geldiğini belirtmişlerdir. Okumada okuyanla yazanın arasında bir köprü kurulduğu ve bu köprü ile anlamların ortak kılındığını söylemişlerdir. Bu nedenle okumada asıl amacın anlama olduğu, anlama ile sonuçlanmayan okuma etkinliğinin bir anlam ifade etmediğini ortaya koymuşlardır.

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada öğretmenlere çok önemli roller düşmektedir. Özellikle, hayatın her döneminde kullanılacak olan sessiz okuma etkinliğini en iyi şekilde gerçekleştirmenin yolu, eğitimin ilk dönemlerinde daha çok yer verilen sesli okuma etkinliklerinde, doğru okuma yolunu öğrencilere kazandırmaktan geçer. Örnek okuma çalışmaları öğrencinin sessiz okuma işlevini beklenen düzeyde gerçekleştirmesi için önem taşır. Ayrıca okumadan zevk alış güdülenmeden geçer.

Genellikle okullarımızda, okuma çalışmalarında vurgu ve tonlama alışkanlığının kazandırılması etkinlikleri yetersiz kalmaktadır. Okumada vurgu ve tonlama kaybolmakta; anlama-anlatım çalışmaları ana ayrıntılara dokunmayan, hangi amaçla sorulduğu belirsiz, plânsız ve o anda öğretmenin aklına gelen hazırlıksız sorularla geçiştirilmektedir. Dil bilgisi, bağımsız bir dersmiş gibi, ayrı bir ders saatinde kuru bilgilerin aktarıldığı, bunaltıcı, davranış kazandırmaktan uzak, öğrencileri ezbere iten bir uygulama olmaktan öteye gidememektedir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırma açısından İlköğretim Türkçe Programının genel amaçları sekiz halinde verilmiştir.

- Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
- Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek , onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
- Onlara dinleme okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duyguların gelişmesinde yardımcı olmak;
- Türlü etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek,
- Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında ; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı, sevmelerinde yardımcı olmak;
- Onlara, bilimsel, eleştirici, doğru yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir" (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1997, 271).

Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıkları konusunda oldukça yetersiz olduklarını öğretmenler özellikle belirtmektedir. Okuma alışkanlığı kazandırmada ise önemli olan çocuğun yaşına uygun, anlaşılır ve çocuğun okuma etkinliğinden zevk alabileceği okuma parçaları seçmek önem taşır. Bu açıdan bakıldığında okullarda kullanılan öğrenme aracı olarak kitapların niteliği çok iyi belirlenmeli, okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması gerekmektedir. Bu ifadelerden sonra, okumanın tanımı şu

şekilde yapılabilir:

> "Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Okumadan maksat anlam inşa etmektir. Hedeflenen anlamın oluşması, okuyucunun yazılı sözcük ve sembolü tanımasıyla mümkündür. Tanıma ise anlam kurma sürecini oluşturur. Okunulan metinden anlamın kurulması ise ön bilgilere bağlıdır. Ön bilgileri ise okuyucunun seviyesine göre değişir yani okuma mutlaka stratejik olmalıdır. Okuma akıcı olmalıdır. Akıcı olmanın temelinde sözcük ayırt etme yeteneği yatar. Sözcük ayırt etme, sözcük tanımayı kapsar. Maksat okuyucunun kendini yazılı materyalin seviyesine ve amaçlara göre ayarlayabilmesidir. Okuyucunun kendini, okuduğuna verebilmesi motivasyonu gerektirir. Motivasyon okumanın devamlılığını sağlar ve böylece de okuma gelişir" (Akyol, 1997, 26-29).

Ayrıca, okumak demek kısaca başkasının yazılı olan düşüncelerini kavramak demektir. Bunun için her sınıfta, okuma için seçilecek parçalar ve içeriğindeki sözcükler o sınıftaki çocukların düşünce düzeylerine uygun olmalıdır ki, çocuklar, o parçaları kolaylıkla kavrayabilsinler. Zaten anlamını kavrayamayacak olduktan sonra zihin düzeyinden yüksek sözcükleri okuması anlam ifade etmez (Sungu, 1997, 17-21).

Okumanın en temel amacının, anlamı, doğru ve çabuk kavramak olduğunu söyleyebiliriz. Sözcükleri tanıma ve ayırma ise, bunları anlamları ile algılama, anlamı kavrama, okuma eylemini meydana getirir. Okuma eylemi iki şekilde gerçekleştirilir:

Sesli Okuma

Bir yazının, dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Her yazının bir anlamı ve amacı vardır. Yazı okunurken sesin bu anlama göre iniş-çıkış yapması, yani toplanması da gerekmektedir. Bu ise, anlamın okuyucu tarafından kavranmasına bağlıdır.

İyi bir okuyucu sesli okurken;

1- Yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarabilir
2- Sözcükleri doğru okur, doğru vurgular
3- Cümleleri doğru okur ve vurgular
4- Duraklamaz
5- Ses yüksekliğini iyi ayarlayabilir
6- Zaman zaman dinleyicilere bakar. (Yangın, 1999, 214)

Bu niteliklerden yoksun okumanın, okuduğunu anlamaya önemli ölçüde etkisi söz konusudur. Bu yönde yapılan araştırmalarda okuma yetisi ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

Sessiz Okuma

Yazının yalnız gözle izlenip anlaşılmasıdır. Hayatta en çok yer alan okuma şekli, sessiz okumadır. Sessiz okuma etkinliğinde öğrenci, derse hazırlanma, boş zamanlarını değerlendirmek için kitap, gazete, dergi gibi materyallerin okunması sırasında gücünü ve zamanını daha verimli harcamayı öğrenir. Sınıf içi sessiz okuma çalışmalarında ise öğretmen, parçanın anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolü için öğrencilere birkaç soru sorabilir (Tekışık, 1985, 115).

Okuma öğretiminden beklenen davranışları Erginer aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Dili yanlışsız ve arı konuşmalı,
- Dili sevdiren olmalı, Öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına cevap verir ve onların birbirlerini geliştirici olmalı, Etkinliklerde önce kendini model veren ve örnekleyici olmalı, Dinleme becerisine sahip ve yol gösterici olmalı,
- Kavrama becerilerini geliştirici ve düşündürmeye yönlendirici olmalı,
- Etkili öğretim tekniklerini işe koşarak yaşantıları zenginleştirici olmalı,
- Zengin araç-gereç kullanmalı, dilin diğer bilgi alanlarına transferini sağlayıcı rol oynamalı, Dilbilim ve öğretim ilişkisini iyi kurmalı, öğretimi oyunlaştırıcı olmalı, Öğrencilerini yazmaya iten olmalı,
- Öğrenci davranışlarındaki ilerlemeyi sınayıcı ve geliştirici olmalı,

Zamanı verimli kullanmalı, (Erginer, 2000,45). Erginer tarafından okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında bilişsel açıdan okuma düzeylerinin farklılığına ilişkin belirlediği başlıklar aşağıdaki gibidir.

Tablo 2.3.2. Öğrencilerin Özellikleri (Bilişsel Açıdan) (Erginer, 1997, 97)

	Güçlü Okuyucular	**Zayıf Okuyucular**
Okuma Öncesi	Önceki bilgilerini harekete geçirir. Okuduğu metnin amacını ve işaret ettiği mesajları anlar. Uygun strateji seçer.	Kendini okumaya hazırlayamaz. Nedenini bilmeksizin okur. Metne nasıl yaklaşıldığını düşünmeksizin okur.
Okuma Süresince	Dikkatini odaklar. Metnin sonucuna tahmin yürütür. Anlamadığı durumlarda belirli bir stratejisi vardır. Yeni kavramaları anlamak için kavram (bağlam) analizi yapar. Yeni bilgileri birleştirir ve örgütler. Kavramak için metnin yapısal özeliklerini bilir, kullanır. Neyi kavradığının farkındadır ve kendini kontrol eder.	Kolayca yanılır. Okumasını bilinçsizce sürdürür. Anlayamadığı durumlarda ne yapacağını bilemez. Önemli sözcükleri tanıyamaz. Metindeki anlam kurgusu ve örgütlenmeyi göremez. Yeni bilgileri birleştirip üretmek yerine arttırıp çoğaltır. Anlayamadığını fark edemez.
Okuma Sonrası	Okuduğundan etkilenir ve üzerinde düşünür. Anlama başarısı çabasının bir sonucudur. Önemli fikirleri özetler. Dış kaynaklı bilgileri fark eder ve araştırır.	Duraksar ve düşünür (tutuktur). Anlama başarısı eksik becerilerinin sonucudur.

Etkili bir okuma metninin özellikleri ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

- Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun gelişim ihtiyaçlarını cevaplayıcı olmalı. Başlığı ve bütünsel görüntüsü dikkat toplayıcı olmalı,
- Kurallı ve arı bir dille yazılmış olmalı,
- Güdüleyici ve yönlendirici bir anlatıma sahip olmalı,
- Okuma zevki vermeli, yaratıcı ve orjinal olmalı,
- Dramaya uyarlanabilir olmalı,
- Öğretim etkisi uzun zamana yayılmamalı,
- Çocuğun yaşantılarını uzun süre etkileyebilmeli, dikkat toplayıcı olmalı,
- Kavrama becerilerini geliştirici ve düşündürmeye yönlendirici olmalı, Dille ilgili sanatsal becerilere yönlendirmeli,
- Başka metinlere ve bilgi alanlarına transfer edici olmalı,
- Konusu aktüel ve etkili öğretim tekniklerini birlikte kullanmaya elverişli olmalı, dilin bütün temel becerilerini birlikte geliştirir etkinlikleri düzenlemeye uygun olmalı,
- Evrensel edebi tür ve özelliklere sahip, aynı zamanda ulusal ihtiyaçlardan doğan örnekleri taşımalı. (Göğüş, 1983, 40-50).

Okuduğunu anlama düzeyinde bilişsel farkındalık stratejilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi konusunda Gelen (2003) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı olarak okuduklarını anlamada daha başarılı oldukları sonuçları elde edilmiştir.

Erginer (1997, 97) tarafından ilköğretim çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, programdaki ön koşulluk ilişkilerinin iyi kurulduğu, dolayısıyla programın sağlamlılık kanıtının bulunduğu, buna karşılık öğretim hizmetinin iyi verilmemesinden kaynaklanan nedenlerin programı etkisiz kıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla programın teknik eksiklerinin giderilmesine, özellikle öğretmen ve öğrenci kılavuz kaynak kitaplarının hazırlanmasına, bu hizmetin ilköğretim okullarına ulaştırılması ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

Dinlediğini ve okuduğunu ve anlamanın sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde önem taşıdığı bilinen bir gerçektir. Okuduğunu ve dinlediğini anlayamayan bireyin, kendini de doğru ifade edemediği söylenebilir.

2.3.3. Sözlü Anlatım ve Yazılı Anlatım

Sözlü anlatım ve yaratıcı yazmada genel amaç, çocuklara gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, zihinlerinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma yeteneğini kazandırmaktır. Yaratıcı yazma yeteneğinin gelişmesi iyi bir dil eğitiminden geçer.

Dil eğitiminde temel amaçlardan biri, kişilerin anlama ve anlatma gücünü geliştirmektir. Anlama etkinliğinde birey dinlediğini, okuduğunu anlar ve anladığını sözlü ya da yazılı olarak ifade eder. Anlama boyutunu dinlediğini, okuduğunu anlama açılarından değerlendirmiştik. Sözlü anlatım ve yaratıcı yazma açısından anlamada ise, öncelikle olarak sözlü anlatım (ifade-konuşma- diksiyon) daha sonra yaratıcı yazma kavramları üzerinde durulmuştur.

Düşünce ile sözcük arasındaki ilişki dinamik bir ilişkidir. Düşünce sözcüklerle doğar. Düşünceden arınmış bir sözcük ölü olduğu gibi, sözcüklere dökülmemiş bir düşünce de gölge gibidir. Bunlar arasındaki ilişki ise, önceden biçimlenmiş sabit bir ilişki değildir. Bu ilişki süreç içinde doğar ve gelişir (Vygotsky 1978, 59-60; Akt, Özçelik 1982, 7-8).

Söz dağarcığı ile düşünce arasında bir ilişkinin varlığını belirten Özçelik (1982, 9) bu ilişkiyi şöyle açıklar: Söz dağarcığı, düşünmede önemli yere sahiptir. Sözcüklerin ve özellikle yaşantıların örgütlenmiş ürünleri olarak sözcük anlamları ile düşünme arasında çok sıkı ve iki yönlü bir ilişki vardır. Sözcükler birer kavramdır. Kavramlar ise düşünmenin temel öğeleridir. Temel yapıların ve tümce kalıplarının otomatik kontrolü okuma ve yazma becerileri için temel nitelik taşır ve bu da konuşma çalışması yolu ile başarılır.

İnsanlar arasındaki en önemli iletişim aracı konuşmadır. Konuşma (ifade) sözlü anlatım, kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir. Etkin bir konuşma becerisine sahip öğrenci, soru soran, düşünen, düşüncelerini ifade edebilen öğrencidir. Konuşma becerisinin okul başarısı yanında kişilik gelişimiyle de ilişkisi söz konusudur (Kavcar, Oğuzkan, 1987, 51-52).

Konuşma, bir anlatım ve anlaşma aracı olan dilin en etkili bölümüdür. Çünkü konuşma, bir anlatım ve anlama aracı olan dilin etkili bölümüdür. Kendine özgü kuralları, yöntemi ve estetiği vardır. Bireyin zihinsel gelişimi, kişilik oluşumu, kültür birikimi ve toplumsal ilişkileri , konuşma becerisi diğer bireylere yansıtabileceği ölçüde anlaşılabilir (Yılmaz, 2000, 86).

Bireyler arası iletişimin önemli bir boyutunu oluşturan konuşma eyleminin bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi için, bireylerin kullandıkları dilin yapısı ve olanaklarını iyi bilmeleri, edindikleri bilgi ve becerileri de dilin ve sözel anlatımın kurallarına uygun bir biçimde kullanmaları gerekir. Bireyin konuştuğu dilin yapısı ve olanaklarını bilerek, estetik bir bütünlük içinde, kendi kişiliğini de yansıtan bir biçimle, iletmek istediği konuya uygun sözcük seçerek, sözcükleri doğru vurguyla seslendirerek, düzgün tümcelerle konuşmasına “diksiyon” denmektedir.

Kısaca diksiyon, "konuşurken gerekli sözcüklerin seçilmesi, cümle kurma, düşünceyi kolaylıkla, dinleyene anlatma tarzı" dır. Zihinsel bir yeteneğe dayanır; sözcüklerin ve tümcelerin yerinde kullanılarak kolay, güzel ve etkili bir anlatımıdır. Anlatıma uygun bir ses kullanmayı ve düzgün bir ifadeyi gerektirir.

Diksiyon eğitimi dil eğitiminin bir bölümüdür. Bu eğitim ülkenin bütün yurttaşlarını ilgilendirir. Diksiyon, konuşulan bir anadilde ya da bir dilde, sözcüklerin dural anlamlarına ya da metin içinde kazandıkları içeriksel niteliklere göre, gerekli boğumlanma, söyleyiş, soluk baskısı, şiddet, yükseklik, akış ve tempo içinde sesletilmesi becerisidir. Jest, mimik, tavır gibi hareketler ise bu beceriye dıştan katılırlar (Özben, 1989, 4-5).

Diksiyon ile ilgili davranışların bireye kazandırılması eğitsel bir süreci içermektedir. Çocuğun anadilinin öğrenmesi ilk olarak aile yaşamında başlamakta, okul eğitimiyle devam etmektedir. Ancak ailenin çocuğuna verdiği dil eğitimi büyük oranda gelenek, görenek, alışkanlıklar sınırı içinde başlamakta ve sürmektedir

Sözlü anlatım becerisi açısından öğrencilerin pek çoğunun yetersizlik gösterdiği söylenebilir. Özellikle anadili Türkçe olmayan ya da şivesel farklılıklardan dolayı Türkçeyi doğru ve etkili konuşamayan öğrencilerde görülen eksiklik ve yetersizlikleri Acat (2000,10) şu şekilde sıralamıştır.

- Çekingenlik
- Yerel ağızla konuşma
- Sesi ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma
- Gereksiz şeyler söyleme
- Dağınık konuşma
- Sözcük dağarcığının fakirliği
- Konuşurken el-kol hareketleri yapma
- Bu becerilerin eksikliğinin giderilmesi için aşağıdaki çalışmalar önerilebilir.
- Öğrencinin öykü anlatması
- Sınıf tartışmaları, ezberler
- Raporlar, görüşmeler (Acat, 2000,12).

Anlamanın diğer bir boyutu olan yazılı anlatım ise Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım'a göre (1995,158) çağdaş toplumların yapısının, ticaret ve endüstri temelinden bilgi ve hizmet temeline doğru kayması nedeniyle, yeni süreçte iletişim becerilerinin önemli bir yeri aldığıdır. İletişimin bir diğer önemli boyutunu oluşturan yaratıcı yazmayı, çağdaş topluma uyum sağlamanın ve başarılı olmanın bir ön koşulu olmaktadır şeklinde açıklamışlardır.

Duygu ve düşüncelerin düzgün ve etkin anlatımı demek olan yazılı anlatımın amacı, sözlü ve yazılı anlatımın temel kurallarını öğretmekle kalmayıp, bunlardan yararlanma, seçkin örneklerle okuma, düzenli düşünme zevk ve alışkanlığını kazandırmaktır (Kantemir, 1995, 7).

Tüm bu ifadelere dayanarak, Türkçe dersinin anlatıma yönelik etkinliklerinden olan yazma becerilerini geliştirmek anlamına gelen yazılı anlatım, duygularımızı, düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmak demektir. Yazı ile anlatmak ise belli kurallara bağlıdır. Bunlar;

> "Düzgün bir yazı yazma yazmak için göz önünde bulundurulması gereken üç temel ilke vardır: 1) Buluş (duygu ve düşünce üretme, icat). 2) Düzenleyiş (plan yapma, düzenleme). 3) Anlatış (ifade etme).
>
> 1) Buluş, yazı konusuyla ilgili duygu ve düşünceler ortaya koyma demektir. Buna, konuyla ilgili madde ve malzemelerin toplanması da denir.
>
> 2) Düzenleyiş, zihinde canlandırılan yazı malzemesinin sıralanması, bir düzene konulması demektir. Bir konuda iyi bir yaratıcı yazma yazmak için öncelikle konuyu iyi kavramak gerekir. Ondan sonra, o konuyla ilgili neler söyleyebileceğimizi düşünmeli, onları bir düzene koymalı, sözün kısası plan yapmalıyız. Yaratıcı yazma çalışmalarında plan, bir bakıma yazının iskeletini oluşturur.
>
> 3) Anlatış, duygu ve düşüncelerimizi dile getirme, ifade etme demektir. Etkileyici ve sürekli bir anlatımda bulunması gereken özellikler şunlardır.
> **Duruluk :** Sözün kolay anlaşılmasını sağlayan özelliktir. Bir olayı, duygu ve düşünceyi anlatırken kurduğumuz cümleler çapraşık olmamalıdır.
> **Açıklık :** Sözün, hiçbir şüpheye ve tereddüde yer vermeyecek biçimde açık olması demektir. Sadelik : Anlatımın sade ve doğal olması anlamını taşır. Bu anlatılan olay, duygu ve düşüncelerin süsten, gösterişten ve yapmacıklıktan uzak, yalın olarak ifade edilmesi demektir. Yazının içten, samimi olması ayrı bir önem taşır. **Akıcılık:** Sözcük, cümle ya da paragrafların birbirine iyice kaynaşması anlamına gelir " (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995, 117-118) şeklinde ifadelendirilebilir.

Yazı öğretiminde amaç, öğrencileri olaya katma, önerileri belirtmek için uygun ortamı yaratma, gramer kurallarını uygulama, imla kurallarını kullanabilme becerisidir diyebiliriz.

Yazılı anlatım aslında yaratıcı yazma becerisini de gerektirir. Yaratıcı yazma becerisi, düşüncelerin açık ve organize bir şekilde ifade edilmesine yardımcı olur. Düşünmenin tanımı açısından ise yaratıcı yazma, zihinden geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak amacıyla irdelemek, karşılaştırma gibi zihinsel işlemlerden geçirmek, muhakeme etmek, zihni ile arayıp bulmak, bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak, tasarlamak, değerlendirmek, ayrıntılarını iyice incelemektir (Kazancı, 1989, 1).

Yaratıcı yazma düşünce ürünüdür ve bir ürünü ortaya çıkarabilmek ise okuma alışkanlığından geçer. Okumayı sevmeyen öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarında başarısız olduğu bir gerçektir. Okuduğunu anlamak, anlam çıkarmak düşünmeyi gerektirir. Düşüncenin ölçülerini yaratıcı yazma boyutlarında gerçekleştirmek ise yöneltmeye bağlıdır. Yazı öğretiminde amaç öğrencileri olaya katmak, önerilerini belirtmek için uygun ortamı yaratmak, gramer kurallarını uygulamak, imla kurallarını kullanabilmektir. Yazma ile okuma arasında sıkı bir ilişki vardır.

Örneğin, bir öğrenciye bir konu verilir, konunun anahtar sözcüklerini bulması, özetini çıkarması istenir. Başka birine ise, diğer öğrencinin geçirdiği aşamaları gözlemesi, hatalar hakkında konuşması istenir. Öğrenciler sınıfa döndüklerinde en iyi çalışmayı konuyu okuyan ve özetleyen öğrencide gözlemlemişlerdir.

Öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek, okuduğunu anlamak, okuduklarından anlam çıkarmayı öğretebilmek için yaratıcı yazmanın önemi vurgulanmıştır. Düşüncenin ölçülerini yaratıcı yazma boyutlarında gerçekleştirebilmek için ise öğrencileri yazı öğretiminin içine katmak gerektiği görülmüştür.

Çocuklara okuduğu metni anlamayı öğretme görevini üstlenen bir öğretmen, erişmek istediği amaçlar konusunda kesin bir görüşe sahip olmalı ve bu amaçlar için hangi araç-gereçlerin uygun olduğunu, amaçların gerçekleştirilmesi için hangi etkinliklerde bulunulması gerektiğini iyi bilmelidir. Öğretmen belirlediği amaçlara yönelik etkinliklere yer vermek durumundadır (Babacan, Eker, Schelfhout, 1987, 19).

Yaratıcı yazma açısından yaşanan sorun ise öğrencilerin, yazma çalışmalarına yeterince ve gerektiği gibi ağırlık verilmemesidir. Uygun görülen konular sınıfça plânlanmalı, üzerinde durulacak ana ayrıntılar öğrencilerin görüşleri doğrultusunda belirlenmeli; her ayrıntı, öğrencilerin katılımıyla tek tek, önce sözlü, sonra yaratıcı yazma şeklinde bütün bir metne dönüştürülmelidir. Bu tür sınıf içi uygulamalarda öğrenci katılımını sağlamanın, öğrenmeyi ve kazandırılacak davranış değişikliğini kolaylaştıracağı gerçeği unutulmamalıdır.

Okuma, okuduğu anlama, sözlü anlatım ve yaratıcı yazma temel dil becerilerine yönelik tanımlamalar, eğitim ortamlarında kullanımı açıklandıktan sonra, bu temel dil becerilerinin kullanımı yönünde gereken yeterliliğe sahip bireylerin özellikleri, anadil ve eğitim kavramları ile açıklanmıştır.

2.4. Anadil ve Eğitim İlişkisi

Birey, anadilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği ana dilini tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır (Demirel, 1996, 3). Ülkemizde Türkçe öğretiminde Milli Eğitim Temel Kanunu'nun esasları uygulanmaktadır. Anadil Türkçe öğretimi olarak düzenlenmiştir**.** Türkçe öğretimiyle amaçlanan, öğrencilere anlama-anlatma becerileri kazandırmanın yanında; onların, Millî Eğitim Temel Kanunu' nda belirtilen özelliklerde bireyler olarak yetişmeleri için gereksinim duyulan davranışları edinmelerini de sağlamaktır.

Millî Eğitim Temel Kanunu' nda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş; demokratik, özgürlükçü, yeni fikirlere açık, ulusal kültürü özümsemiş, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen bireyler yetiştirmede Türkçe öğretiminin sorumluluğu önemlidir. Türkçe öğretiminde aşağıda belirlenen başlıklar doğrultusunda eğitim verilmesi gerekliliği açıklanmıştır.

- Türkçe'nin bir beceri dersi olması nedeniyle ve Türkçe Programı öğretmenin öğrencileri gözlemlemesi ve onlardaki eksiklikleri saptaması için öğretim yılı başladıktan sonra 2-3 haftalık bir süre ayrılmalı; öğretmen, bu sürede öğrencilerin anlama ve anlatma beceri düzeylerini belirlemeli, sene başında hazırladığı yıllık plânları, bu çalışmaların ışığında yeniden düzenlemelidir.
- Türkçe dersinde öğrenciye anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili davranışların kazandırılması amaçlanmalıdır.

- Öğretmenin konuşması/okuması, öğrenciler için dinleme/anlama etkinliği; bir öğrencinin okuması /konuşması, o öğrenci için anlama/anlatma, ötekiler için ise dinleme/anlama etkinliğidir. Bu gerçekten yola çıkıldığında anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) etkinlikleri birbirinden ayrı düşünülemez.
- Davranışların girişikliğinden hareketle ders plânı hazırlanırken anlama, anlatma ve dil bilgisine ait davranışlar (bilgi, beceri, alışkanlık) bir bütün olarak görülmeli, bunlara ilişkin çalışmalar birlikte ele alınmalıdır. Bu anlayışla öğretmen, göstermelik plân yapmak yerine, sınıfın/şubenin düzeyini göz önünde bulundurmalı, plânını, metnin kaç saatte işlenebileceğini hesaplayarak, kazandıracağı davranışlara göre yapmalıdır. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların düzeyini saptamak amacıyla, metin işlendikten sonra bir değerlendirme yapılmalı, varsa öğrenme eksiklikleri elde edilen veriler ışığında tamamlanmalıdır. Amaç daha çok metin işlemek değil, yeteri kadar metni iyi işleyerek Türkçe öğretiminin programda belirtilen davranışlarını öğrencilere kazandırmak olmalıdır. Bu durumda Türkçe dersi 40/80 dakikayı esas alan bir anlayışla ya da günlük plânla değil, yeteri kadar ders saatini kapsayan ders plânıyla işlenmeli, başka bir deyişle günlük plân yerine ders plânı yapılmalıdır.

- Türkçe öğretimi öğrencilere bilgiden çok anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Dil bilgisi konu alanına ilişkin içerik de (örneğin; cümlenin ögeleri, sözcük türleri vb.) dersin konusu olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü bu durum Türkçe dersinin bilgi aktarılan bir ders olarak algılanmasına; dil bilgisi konu alanına ilişkin içeriğin de metinden kopuk, bağımsız bir biçimde işlenmesine neden olmaktadır. Bu nedenle, dil bilgisi konu alanına ilişkin davranışlar, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle bütünleştirilerek kazandırılmalıdır.

Türkçe dersinde, metnin işlenişi sırasında sözcük çalışmalarının genellikle metnin okunmasından hemen sonra yapıldığı bilinmektedir. Sözcüğün anlamının metnin sonunda verilmesiyle; öğrenci kolaycılığa yöneltilmekte, böylece sözcüklerdeki anlam çeşitliliğini kavraması göz ardı edilmektedir. Oysa istenen, öğrencinin, sözcüğün anlamını cümleden çıkarması ve sözcüğün cümle içinde kazandığı anlamı göz önünde bulundurmasıdır. Bunun için önce metni kavratıcı çalışmalar yapılmalı, daha sonra anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde durulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Türkçe Dersi 1-5.sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005) 'nda Türkçe dersinin işleyişi ile ilgi yenilikler göze çarpmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir öğretim yoluna gidilmiştir. Hazırlık çalışmaları, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme boyutlarında yenilikçi bir ol izlediği ortadadır. Dinleme, konuşma etkinlikleri, okuma etkinlikleri, görsel okuma ve sunu teknikleri, öğrenme türleri, yöntemler ve teknikler boyutunda ele alınan başlıklar, Türkçe dersinde beceri geliştirmeye yönelik bir uygulamaya yönelindiğini göstermektedir. Anlama becerilerini geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinliklerin verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuş, ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterildiği belirtilmiştir.

Türkçe dersi öğretim programında, temel beceriler açısından ulaşılması beklenen temel becerileri ise şu şekilde belirtmişlerdir:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik, metinler arası okuma
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005, 13-24).

Diğer açıdan, çocuk ilkokul başlayıncaya dek dinlediği dil olarak anadilini öğrenir. Yaşadığı ortamda da duyduğu dil budur. Okuma döneminde duyduğu ve öğrendiği dil ile okuduğu dil arasında fark var ise, bocalama yaşamaktadır. Bu durumda, okuduğu ve artık dinlediği dil oldukça farklılaşmış ve anlaması zorlaşmıştır.

Duyduklarını, okuduklarını, kendi dilinde anlamlandırmaya çalışarak, ikinci dili kavramaya çalışmaktadır. Tüm bu sorunlara dayalı olarak, alternatif dil eğitimi yaklaşımları geliştirmek gerekmektedir. Özellikle dil eğitimi alanında yeni ve çağdaş uygulamalardan yararlanmak, dersin sıkıcı bir ortamdan kurtulmasını sağlayacaktır diyebiliriz. Anadilde eğitim tanımlamasından sonra, iki dillilik ve eğitim ilişkisi kavramlarını açıklamakta fayda vardır.

2.5. İki Dillilik ve Eğitim İlişkisi

Göç alan gelişmiş pek çok ülkeye yerleşen göçmen ailelerin, gün geçtikçe artık vatanlarına dönmeyeceğini anlayan ülkeler, onları ve çocuklarını kendi toplumlarına kazandırmak amacıyla, eğitim alanında projeler hayata geçirmişlerdir. Anadili farklı olan çocuklara İngilizce, Almanca, Fransızca, Felemenkçe vb. dillerini öğretmek zorunda olan ülkelerde, göçmenler açısından iki dilli gelişimi boyutunda beklentiler siyasi, ekonomik vb. sebeplerle istenilen düzeyde gerçekleştirilmemiştir. Hayata geçirilen projeler, yönetimdeki değişiklikler, önyargılar gibi etkenlerle yarım bırakılmış ya da anadilinde eğitimin verdiği yükü hafifletmek için gitgide ders sürelerinin azaltılması yolu ile kaldırılmaya çalışılmaktadır (Crawford, 1999, 11)

Cummins, (2000, 44-46) iki dilliliği iki ayrı dili ana diline yakın bir seviyede bilme olarak tanımlar. Bireyin iki dilli sayılabilmesi için ikinci dilin bir iletişim aracı olarak kullanılabilmesi gerektiğine inanır. Bir başka deyişle iki dillilik, bir dilin iletişim aracı haline gelmesi ile başlar.

Çocukta ve yetişkinde dil öğrenme süreçleri yaş ve öğrenme biçimine göre farklı olduğundan değişik iki dillilik sınıflamaları önerilmiştir. Bunlar;

a- Doğal (birincil) iki dillilik: Konuştuğu dilleri ya çocukken evde ya da göç nedeniyle iletişim kurma gereksiniminin sonucu okul dışında öğrenen, her iki dil arasında kolaylıkla çeviri yapamayan bireydir.

b- İkincil iki dillilik : İkinci dili düzenli bir eğitim sistemi içinde ana diline ek olarak öğrenmiştir. Bu durumdaki birey; her iki dili de çok iyi bilse bile her alanda iki dili birden aynı rahatlıkla kullanmayabilir (König, R., 1987, 86, Akt.Görgü, 1997, 143)
İki dilli eğitim farklı kültürel ve dilbilimsel değerler ölçüsünde düşünmeyi geliştirme olanağı verir. İki dil ve kültürün karşılaştırılması, sorumluluk ve toplumsal değerlere karşı bilinçli olmaya hazırlar, kültürel benzerliklere ve diğer kültürlerin özelliklerine karşı dikkatli olmalarını sağlar. İki dilli eğitim gören çocuk, diğer ülke öğrencileriyle tanışarak dilin görüldüğü ülkenin edebi metinlerini inceleyerek uluslar arası kültürle karşılaşır. İki dilli eğitim kişiliği çok yönlü geliştirerek dünyaya uyum sağlama görevini yüklenir (Türkoğlu, 1998, 88).

Baker (2002, 5)' e göre; iki dillilik tanımında ise ele alınan kavramlar okuma, dinleme, yazma ve konuşmada yaşanan iki dillilik sorununa dayanır. İki dilliliğe yönelik olarak, iki dilden hangisinde okuma, yazma, anlama ve dinleme açısından sorunlar yaşanıyorsa, ikinci dilde ya da anadilde sorunlar böylece ortaya konmuş olur. Dört temel beceri iki boyutta değerlendirilebilir.

1- Yeniliğe açık boyutta: Dinleme ve konuşma sözel boyutu ve 2: Üretici boyutta: Okuma ve yazma yetenek boyutu olmak üzere.

İki dilli çocuklarla yapılan çalışmalarda bilim adamları belli tanımlar geliştirmişlerdir. Bilim adamlarının iki dillilik çalışmaları ile elde ettikleri tanımları Cummins şu başlıklar altında sıralamıştır: Cummins, J. (1992, 91-104).

1- Weinreich, (1953,31-39, Akt, Simon, 1980,77-80) ın "birleşik ve eşit iki dillilik kavramı": Bileşik (compound) iki dillilik, bir anlam bilim sistemi ve iki kod, (coordinate) eşit iki dillilik ise iki anlambilim sisteminde iki kodlama anlamına gelir. Kültürel değişimin derecesi iki dilin iki kültür arasındaki yakınlığına ya da uzaklığına bağlıdır. Bileşik iki dillilik, iki dil kodlaması olmasına rağmen, aynı dil ailesine mensup olmaya dayalı olarak anlamayı kolaylaştırır. Örneğin İspanyolca ve İtalyanca aynı dil ailesine akraba olan dillerdir ve kültürel yapının da benzerliğiyle öğrenmek ve anlamak kolaydır. İspanyolca ve İtalyanca iki dillilik özelliğinde olan birey her iki dili de eşit iki dillilik formatında, bileşik anlambilimsel formatta iki ayrı dil olarak bütünleştirir

.

Eşit İki dillilik	
Anlambilim sistemi 1	Anlambilim sistemi 2
Dil 1	Dil 2

Bileşik İki Dillilik	
Tek Anlam Bilim Sistemi	
Dil 1	Dil 2

Eşit iki dillilikte ise farklı dil ailesinden gelen iki ayrı dilin anlamlandırılması durumu söz konusudur. Örneğin Japon birinin İngilizce iki dillilik yapısını taşıması, farklı iki dil ailesinden gelen dil sisteminin farklı kültürel birimlerine özgü anlamlardan da uzak olması, bu durumda dili de anlamlandırmada zorluk yaşaması durumudur. İki ayrı anlambilimsel sistem iki ayrı dil yapılandırmasını gerektirir. Kültür, anlambilimsel yapılandırma boyutuna en güzel örnek atasözleridir. Ülke dil ve kültür geçmişi ortak bir yapılandırma taşımayan toplumların birbirlerinin atasözlerini anlamlandırması da o derece zor olmaktadır.

2- Mc Laughlin (1984,69-72) in bireysel iki dilliliğe alternatif olarak toplumsal iki dillilik tanımı: Toplumsal iki dillilik boyutunda göçmenlerin dil yapıları düşünüldüğünde pek çok dili barındıran ülkelerden biri olan Amerika da diller en fazla iki ya da üç kuşak sonra asimilasyona uğrayarak kaybolduğundan, burada iki dillilik çalışmaları önem taşımaktadır. Örneğin, Amerika yabancı dil çalışmalarındaki başarısından dolayı tek dilli bir toplum olarak görülür. Fakat, göçmenlerin ulusu olarak ele alındığında tüm dünyada konuşulan dilleri barındırmaktadır. Bu diller en fazla iki-üç kuşak sonra asimilasyona uğrayıp kaybolduğundan burada iki dillilik önemli rol oynar. Bireysel iki dillilikle ilgili tek bir tanım yapmak oldukça zordur. Bireysel özellikler dil öğrenmeyi etkiler.

3-Skutnabb-Kagnas (1982,56-62): Elit iki dillilik yaklaşımına alternatif olarak, halk iki dilliliği: Özellikle öğretmenlerin iki dilli çocuklara yönelik eğitim süreçleri üzerinde durmuştur. Çocuklarının ikinci bir dil öğrenmesini isteyen üst düzey aileler için, küçük grup çalışmalarına yönelen özel öğretmen kavramı, özellikle göçlerle başka ülkelere giden ailelerin çocuklarının yaşadığı dil sorunlarına dayalı olarak değişikliğe uğramıştır. Çocukların, yaşadıkları iletişim problemleri, sadece ikinci dilin özel ve isteğe bağlı olma kavramından uzaklaşmıştır. Okullarda ikinci dilin öğretilmesine yönelik olarak uygulamalar başlamış ve geniş ölçüde ikinci dil öğretimi kavramı gelişmiştir. Sadece öğrencilerle sınırlandırılmadan geniş kitlelere ulaşma yoluna gidilmiştir.

4- Lambert (1985,89-92): Erken iki dillilik eğitimine alternatif olarak geç dönem iki dillilik: Lambert'e göre birey ailesinden ana dilini alır ve dilini yaşadığı ülke dilinin önceliği dahilinde yeterince öğrenebilir. Bireyin her iki dili öğrenmedeki istekliliği seçimine ve yeterliliğine bağlıdır. Bir çocuk ille de anadilde eğitim desteği almak zorunluluğunda olmadan, seçimine yönelik olarak dil desteği alabilir.

5- Krashen (1985, 90-91): Krashen yetişkinlerin ikinci dili edinmelerine yönelik araştırmalar yapmış ve teoriler geliştirmiştir. Yetişkinlerin bir dili öğrenmelerinin, çocukların öğrenmelerinden daha zor olduğunu ifade etmiştir. Yetişkinlerin yabancı bir dilde bilgi ve becerilerini geliştirme adına takip edebilecekleri iki yol vardır: edinme ve öğrenme: Öğrenme çoğu öğrencinin okul ortamında kullandığı bilinçli bir süreçtir. Öğrenmede hedef, gramer kurallarının bilinçli bir şekilde irdelenmesinden sonra, bol miktarda alıştırma ve pratik yapmak suretiyle otomatik hale getirilmesidir. Doğal dil kullanımını mümkün kılan bilgi ancak "edinme" yoluyla elde edilmektedir. Edinme ise kendine özgü bir bilinçaltı süreci olup başka alanlardaki öğrenme süreçleriyle benzeşmemektedir. Yabancı dil edinimi ile paralellik oluşturan tek süreç, anadil edinimidir.

6- Chomsky (1986, 75-77): Dil bilimin önemli simlerinden biri olan Chomsky, dil olgusunun ancak dile has bir mekanizmanın varlığı ile açıklanabileceğini iddia etmektedir. Özellikle anadil ediniminin bu mekanizmadan yoksun ortamda gerçekleşmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir. Dil edinim cihazı (DEC) -(Language Acquisition Device-LAD) olarak adlandırılan bu cihaz, tüm dünya dillerinin iskeletini oluşturan "evrensel gramer" i içermektedir. Krashen Chomsky'ye katılsa da yetişkinlerin yabancı dil edinimi konusunda ayrılmaktadırlar. Krashen DEC'in hayat boyu aktif olduğunu söylemektedir. Bu görüşe göre yetişkinlerin ikinc dilde hayal kırıklığına uğramalarının sebebi DEC'in işlevselliğini yitirmesinden çok, harekete geçirilmeyişidir.

Bu çalışmalardan elde edilen tanımlardan çıkarılacak en önemli sonuç, kavramların kimisi bireylerin özelliklerine dayalı olarak geliştirilirken, kimisinin toplumsal ya da grup özelliklerine dayalı olarak geliştirilmiş olmasıdır. Öğrencilerin bireysel dil özelliklerine dayalı olarak programlar uygulandığı gibi, aynı dil özelliğine sahip gruplar bir araya getirilerek de çalışmalar biçimlendirilmiştir.

Bireysel özelliklere dayalı iki dillilik çalışmalarından tek bir tanım elde etmek oldukça zordur. İki ya da daha fazla dili bilen çocukların bu dilleri kullanmaları, iletişim becerileri açısından hangisini daha az ya da daha çok kullanabildiklerine bağlıdır. Yabancı dil olarak kabul edilen yaşanan ülke dilinin de, bilinen diğer diller yanında kullanım özellikleri bu tanımlamayı zorlaştıran etkenlerdendir.

Krashen'in teorisine göre Birleşmiş Milletlerde 2. dil eğitimi tüm basamaklarıyla tamamlanmıştır. Krashen 2. bir dilin daha başarılı öğrenilmesinin, birinci yada ana dildeki durumlara benzer konularla mümkün olacağını düşünmektedir. Bu da, eğitimin anlama yönelmesiyle olur. Dil verileri kişinin bilgisinin biraz üstünde veya bilgisi kadar verildiği ve kişinin ilgisini çekecek bir ortam sunulduğunda dilin daha iyi öğrenileceğini göstermiştir. Araştırma, ana dil ürünlerinin kullanımıyla, ikinci dil derslerinin içerik ve hedef dili öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve akademik içeriği kişiye sunmada anlamlı durumlar oluşturduğunu ortaya koymuştur (Lynee T., 2002, 10-14).

Valverde ve Armandariz'in (1999, Akt. Sarı, 2001) açıklamaları doğrultusunda, uygulanan iki dilli eğitim programlarına beş kategoride ele alınmıştır:

1- Pull-out program (Ayırma program)
2- Structured İmmersion Program (Yapılandırılmış Daldırma Program)
3- Transitional Bilingual Program (Geçişsel İki dilli Program)
4- Maintenance/Developmental Program (Devam Eden, Geliştirici Program)
5- Two-way/Dual Language Program (Çift Yönlü İki dilli Program)

Elbette bu programların başarıya ulaşabilmesi öğretmen eğitimine, yöntemin kalitesine, aile katılımına ve okullar arası işbirliğine bağlıdır. İlk iki program uygulamalardaki başarısızlıklar nedeniyle artık geçerliliğini yitirmiştir, diğer ikisi hala geçerliliğini korumaktadır.

- Pull-Out program (Çekip Ayırma Programı): Farklı anadillerini sahip olan bu programda çocuklar, İngilizce öğrenmek için çok az zamana sahip olduklarından bu dili ancak minimum düzeyde ve çok yavaş öğrenirler. Bu arada da diğer akademik dersleri öğrenmek için düzenli sınıflara gitmeye çalışırlar. Bu programda akademik sınıf ve programa sınıfı öğretmeni arasında işbirliği yoktur. Bu çocuklar uygulamalar esnasında akademik sınıf öğrencilerinden ayrıldıkları için aşağılık duygusuna kapılırlar ve kendi dillerine karşı ilgisizlik geliştirirler.
- Structured İmmersion Program (Yapılandırılmış Daldırma Program): Öğretmenler bu sınıflarda öğrencilerin kendi dilerini kullanmalarına izin veririler. İngilizce'yi çok basit düzeyde alırlar, ama öğrencilerin sınıf içinde kullandıkları anadili öğretmen bilmemektedir, o yüzden geliştirme yolunda herhangi olumlu bir durum oluşmamaktadır.

- Transitional Bilingual Program (Geçişsel İki dilli Program): Bu program, ilk doğru uygulanan iki dilli eğitim programıdır. İki dilli çalışmalara da yer verilir

ve iki kültürlülük geliştirilir. Bu programda uygulama olumlu sonuçlar vermiştir ama uygulama süreci kısadır. Öğretmenlerin daha eğitimli ve her iki kültürü de iyi bilmeleri gerekliliği bulunmaktadır.

- Maintenance/Developmental Program (Devam Eden,Geliştirici Program): Bu program ikinci dili geliştirirken kendi anadillerini de geliştirmelerini amaçlamaktadır. Temel felsefesi, kendi anadilini iyi bilerek okula başlayan çocukların ikinci dili daha başarılı bir şekilde öğrenebilmelerine dayanak sağlamaktadır. Evde kullanılan dil İngilizce öğrenimine yardımcı olduğundan bu program akademik gelişme kadar, her iki dilde akıcılığı da öngörmektedir.
- Two-way/Dual Language Program (Çift Yönlü İki dilli Program): Çocukların İngilizceyi anadili olarak kullanan ülkeler kadar kendi anadillerini de kullanmalarını sağlayarak her iki dilin geliştirilmesini öngörür. Sınıfların yarısı anadili İngilizce olan, diğeri ise ana dili farklı olan öğrencilerden oluşur. Bütün öğrencilere iki dilde de farklı dil yaşantıları kazandırılır ve akademik gelişmenin her iki dilde de gerçekleşmesi sağlanır. Öğrenme ortamı çocuklara ikinci dili kazandırırken, kendi dillerini geliştirmeye devam etme olanağı da sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Valverde ve Armendariz, 1999, 1-7. Akt: Sarı, 2001, 27-30).

"İki Yönlü-İki Dilli Eğitim" programlarında, hem İngilizce hem de diğer dilde eğitim görerek, her iki dilde yeterlilik kazanmaktadırlar; sınıfta genellikle yarısının anadili İngilizce yarısının hedef dil olan iki gruptan oluşmaktadır. İki yönlü programlarda genellikle hedef dil İspanyolca'dır ve anadilleri İspanyolca olan öğrencilerle anadilleri İngilizce olan öğrenciler aynı sınıfta hem İspanyolca hem de İngilizce eğitim görerek her iki dilde de kültürel ve akademik yeterlilik elde ederler. Bu da öğrencilerin öz güvenini ve farklı kültürleri anlamalarını arttırır.

İki yönlü müfredat programı içerik merkezlidir ve öğrencilerin her iki dilde de kültürel ve akademik yeterlilik elde ederler. Bu da öğrencilerin öz güvenini ve farklı kültürleri anlamalarını arttırır.

Bloomfield, (1993, Akt, Görgü, 1997), iki dilliliği iki ayrı dili ana diline yakın bir seviyede bilme olarak tanımlar. Bireyin iki dilli sayılabilmesi için ikinci dilin bir iletişim aracı olarak kullanılabilmesi gerektiğine inanır.

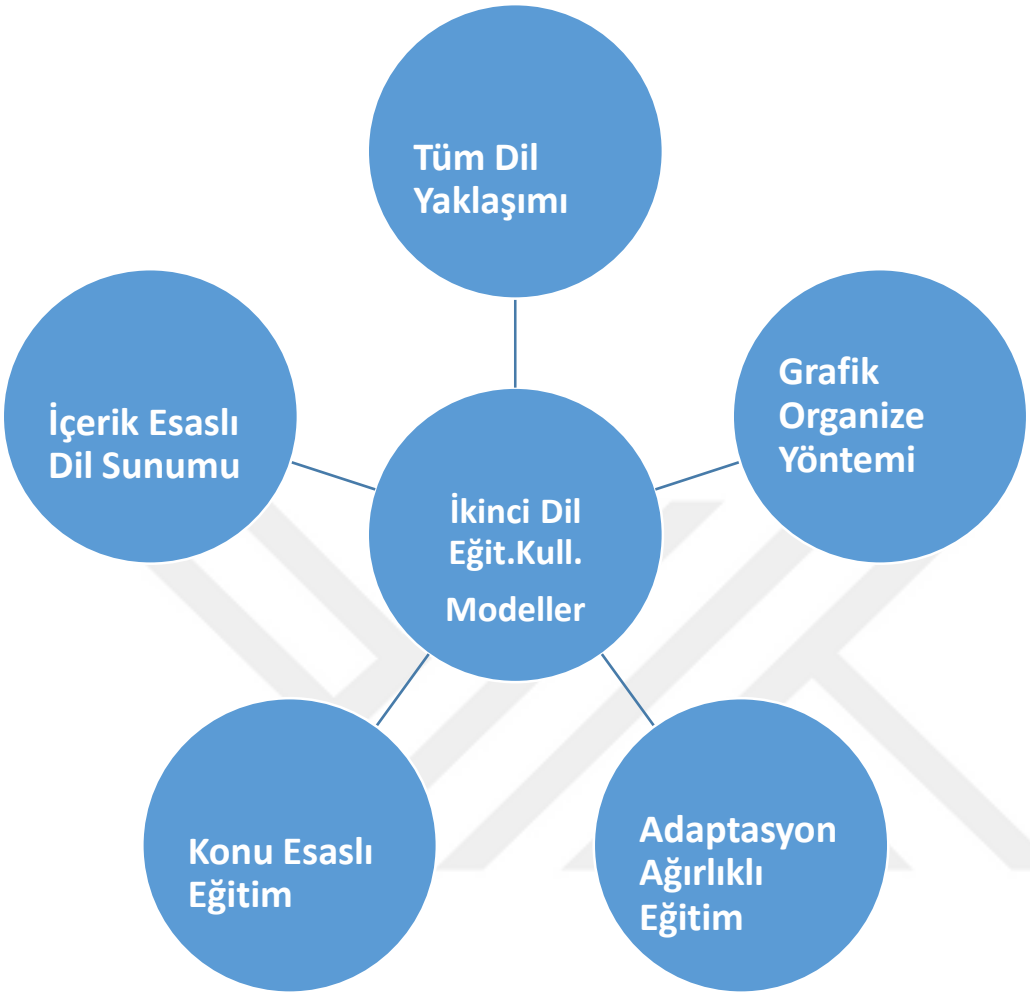
Diebold (1961, 37), iki dilliliğin yazılı dili anlama ya da okuduğunu anlama becerisi olarak kabul edilmesini öngörmektedir. İki dilli bireyin, bildiği dilleri toplumda nasıl kullandığı sorusu işlevsel iki dillilik görüşünü ortaya çıkarmıştır. İşlevsel iki dillilik dar ve geniş anlamda yorumlanmaktadır. Dar anlamda iki dilli birey, ikinci dilin kurallarından bir kısmını bilerek sınırlı sözcük dağarcığı ile iletişim sağlar. Bir başka türü de, ikinci dilin yazılı ve sözlü biçimini anlayan ancak konuşamayan ve yazamayan birey için kullanılan eğitimcilerin uygun görmediği pasif iki dilliliktir.

Her ne kadar iki yönlü iki dilli programların hedefi genellikle sabit olsa da, bu hedeflere ulaşma metotları yerel şartlara ve toplumun tutumuna göre değişebilir. Örneğin bazı programlar iki dilli içeriğe göre ayrılırken (örneğin; sosyal bilimler ve matematik İspanyolca öğretilecek, fen, resim ve müzik İngilizce öğretilecek gibi) bazıları zamana göre ayırır (örneğin; belirli saatlerde ya da günlerde dillerden biriyle eğitim yapılması) ve bazıları da kişilere göre ayırır (örneğin; sadece İspanyolca konuşur diğeri sadece İngilizce).

Araştırmalar bu tür programlarda yer alan öğrencilerin her iki dilde de çok başarışı olduklarını göstermiştir. Bunun dışında, iki yönlü programlar farklı dil gelişimi modellerini de kullanmıştır. En popüler olan iki modelden birisi 50/50 modelidir. Burada öğrenciler her iki dilde de eşit zamanda eğitim görürler.Aşağıdaki grafiklerde iki dilli eğitim programları, modelleri ve tanımlar yer almaktadır.

Cummins (1984), yaptığı çalışmalarla ortaya koyduğu ikinci dil eğitiminde kullanılan modelleri aşağıdaki gibi sıralamıştır.

Şekil 2.5.3 Cummins' e göre ikinci dil eğitiminde kullanılan modeller



2.6. İkinci Dil Eğitiminde Kullanılan Modeller

İçerik Esaslı Dil Sunumu: Bu yaklaşım, ikinci dil veya yabancı dil öğretmenlerinin, eğitimsel materyaller, öğrenme konuları ve ders tekniklerini akademik eğitim alanından alıp bunu dilin gelişmesi, kavrama, içerik ve çalışma yetenekleri üzerine kullanması anlamına gelir. İkinci dil, matematik, fen ve sosyal dersler gibi diğer akademik derslerde de kullanılmalıdır. Sadece dil derslerinde ele almak değil, diğer derslerle kombinasyon sağlanarak ikinci dil kazandırılmalıdır. Eğitim genellikle bir dil öğretmeni desteği ile kombinasyon sağlanarak verilmesi esasına dayandırılmalıdır.

Konu Esaslı Eğitim: Sadece belli konuların sistemli hale getirerek sunulması fikrine dayanır. Burada amaç öğrencilerin bazı temel akademik yetenek ve ilgi alanlarına yönelik olarak gelişimlerini sağlamaktır.

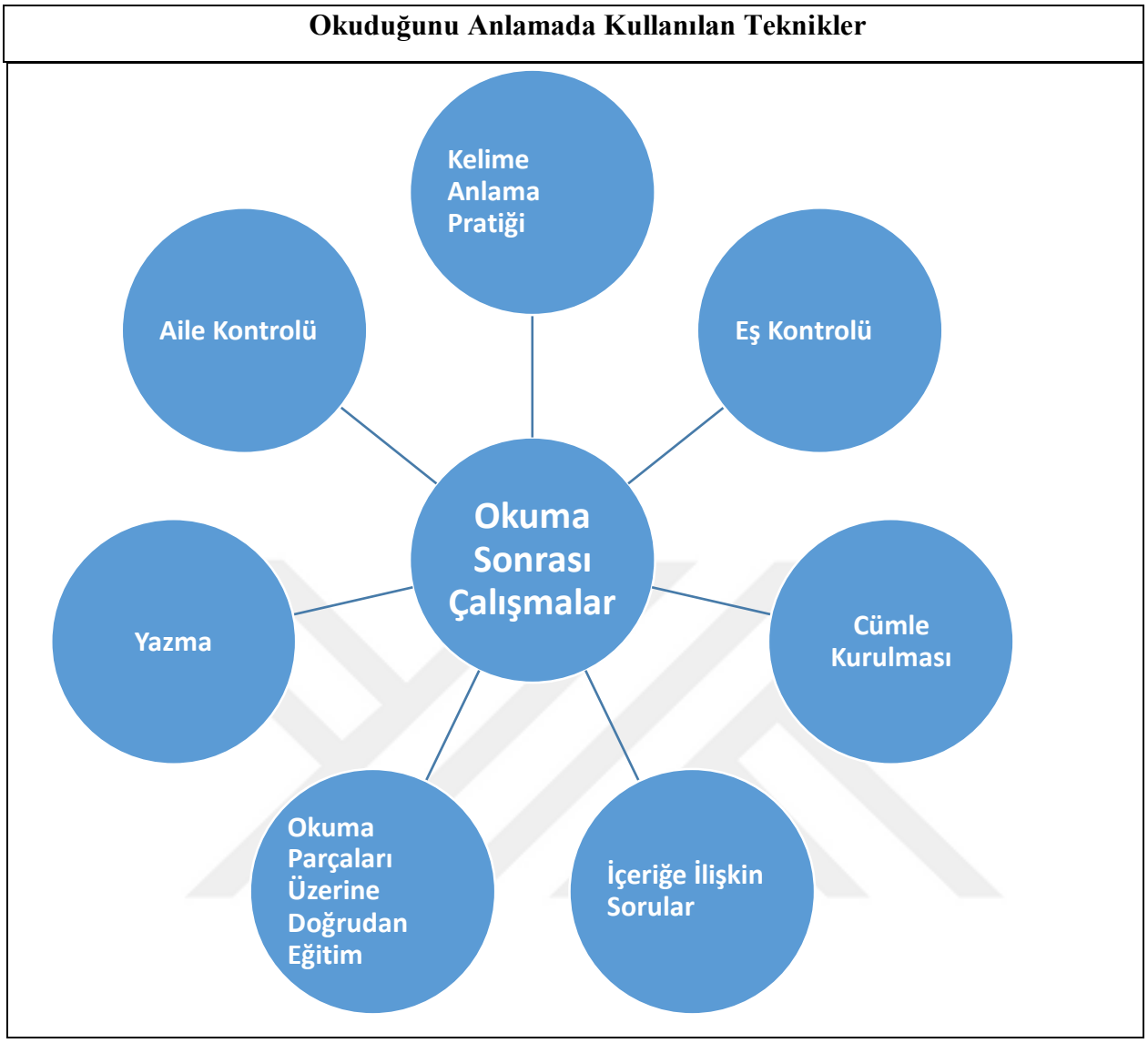
Adaptasyon Ağırlıklı Eğitim: Burada amaç öğrencilerin sahip olduğu sınırlı dil seviyelerini önceden belirlemek olmalıdır. Bu yöntemle geliştirilecek içerik ağırlıklı dil eğitimi ders programı düzenlenmelidir. Özellikle iki dilli öğrencilerin İngilizceye uyumunda, dillerinden seçilen ve çocuk tarafından da bilinen konuları İngilizce öğretiminde sunabilmek önem taşır.

Program Dahilinde Eğitim: Bu içerik temelli eğitime verilen bir isimdir. Bu yöntem bütünleştirilmiş müfredat programını geliştirmek ve bazı takım çalışmalarını geliştirmek için kullanılır.

Tüm Dil Yaklaşımı: Dil öğelerinin tamamı bütünleştirilmiş olarak sunulmalıdır. Okuma parçaları, okuduğunu anlama, anlatma, dinleneni anlama, anlatma, gramatik düzenlilik sağlama boyutlarında bütünlük içinde oluşturulan, etkinlik ağırlıklı derslere yönelinmelidir. "Çocuk zevk aldığı, ilgi duyduğu konuları, uygun eğitim öğretim yöntemleriyle kazanır" anlayışına dayalı bir yaklaşım içinde olunmalıdır.

Grafik Organize (Düzenlemeye Dayalı) Modeli: Crandall (1992) Cummins bu modeli bilginin anlaşılması, hatırlanması ve uygulanması olarak belirtmiştir. Cummins, bilgilerin tablolar, haritalar, zaman çizelgeleri, venn diagramları şeklinde verilebileceğini belirtir. Özellikle öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerden okuduklarını ve dinlediklerini anlama yeterliliğine ulaşmaları, okuma yeteneklerinin gelişmesine, dolayısıyla anlama becerilerinin kazandırılmasına bağlıdır. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma düzenlemeleri (şemalar, ön okuma, ön dinleme, uygulama destekli anlama ve anlatım gibi.) bu modelin temelidir.

Bu temeli esas alan Crandall (1992) organize etmeye dayalı yöntemden yola çıkarak okuduğunu anlama tekniklerini şu şekilde sıralamıştır.



Şekil 2.6. Crandall (1992)'a göre Okuduğunu Anlamaya Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Teknikler

- **Kelime Anlama Pratiği**: Sınıf ortamında karşılıklı tartışma biçiminde yapılan bu çalışmada öğrenciler, okudukları ya da dinledikleri bir konunun ifade ettiği önemli sözcükleri cümle içinde kullanırlar. Öğrenciler cümleleri önce gruplarıyla daha sonra da ayrı ayrı yazarlar.

- **Eş Kontrolü**: Öğrenciler yukarda anlatılan çalışmaları yaptıktan sonra eşleri birincileri tayin eder. Öğrencilere günlük yapmaları gereken çalışmalar verilir. Ama bu çalışmaları daha önce tamamlayarak istedikleri ekstra bir şeyi okuyabilirler.

- **Cümle Kurulması**: Anlamlı cümle kurulması çoğunlukla öğrenciler ve öğretmenlerin güzel cümle kurulması olasılıkları üzerinde anlaşmaları ile olur. Genellikle öğretmenler bu safhanın sınıfa sunumu için aylar harcarlar. Öğrenciler cümle kurma çalışmasını önce takımlarıyla, sonra en son da ayrı ayrı yaparlar.

- **İçeriğe İlişkin Sorular**: Öğrencilere konuyla ilgili kapsamlı bir test verilerek tüm kelimeler için anlamlı cümleler kurmaları ve bu cümleleri sesli olarak öğretmenlere okumaları istenir. Öğrencilerin bu test çalışmasında birbirlerine yardım etmelerine izin verilmez.

- **Okuma Parçaları Üzerine Doğrudan Eğitim**: Ders akışına bağlı olarak öğretmenler önemli düşüncelerin tanımlanması, sonuç çıkarılması, sebep ve sonuç gibi konuların okuma parçasından çıkarılmasını sağlarlar.

- **Yazma**: Öğretmen yazının tümü için açıklamalar ve düşünceler oluşturulmasını sağlar. Öğrenciler yazma ve çalışma oluşturma gibi konularda öğretmenle çalışırlar. Ta ki kendi kendine yazma sürecini geliştirinceye kadar.

- **Aile Kontrolü:** Bağımsız okuma çalışmaları sırasında öğrencilerden kendi seçtikleri bir kitabı her gece 20 dk okumaları istenir. Velilerden de çocuklarıyla okudukları kitap hakkında tartışmaları istenir. Ailelere bunları evde nasıl uygulayacakları anlatılır. Öğrencilere tamamladıkları çalışmalar verilir.

Çocukların kendi toplumu ile iletişim olanağını arttırması ve kendi topluluğu ile bütünleşmesinin sağlanması açısından çift dilde eğitim oldukça önem taşımaktadır. Bir metni, hızlı ve doğru olarak anlayıp yazabilecek duruma gelebilmek için, çeşitli öğrenim evrelerinden geçmek gerekir. Anadilini evde Türkçeyi okulda yaşayan ve tanıyan farklı kültüre sahip çocuklarda, Türkçe'nin okuduğunu anlama, dinleme, sözlü ve yaratıcı yazma açısından gelişimini sağlamak önem taşımaktadır.

Toplumsal olarak ele alındığında, iki dilli eğitim programları anadilin eğitimde kullanılmasını veya anadilde okuma yazmanın gelişmesini dikkate almayacaktır. Bunun yerine, birinci dil İngilizce'nin edinilmesinde bir araç olarak görülecektir. Bu nedenle, iki dilli eğitim anadilinden çok İngilizce üzerinde durduğundan iki dilli olarak ele alınamayacaktır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar iki dilliğinin bilişsel avantajlar doğurabileceğini göstermiştir. Aslında iki dilli eğitimin pozitif etkilerini göstermiştir. Bir çok bilişsel esneklik, kavram oluşturma, meta dilbilim farkındalığı, zeka gelişimi, ek bir dilin öğrenilmesi veya yaratıcılık gibi konuları içermektedir.

İki dillilik ve yaratıcılık arasındaki ilişki dikkate alındığında ise yapılan çalışmaların çoğu iki dilliliğin yaratıcılığı arttırdığı konusunda birleştiği görülmektedir. Bu çalışmalar iki gruba ayrılabilir: a- İki dilli ve tek dilli denekleri karşılaştıran ve b-iki dillilerin tek dillilerden daha başarılı oldukları çalışmalar (Simon, 1985, 32).

İki dillilerin yaratıcılıklarını iki dillilik derecelerine dayanarak karşılaştıran ve dengeli iki dillilerin dengeli olmayan iki dillilerden daha başarılı olduğu çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Dengeli iki dilliler her iki dilde de yüksek yeterliliğe sahip olan deneklerdi ve dengeli olmayan yada baskın iki dilliler sahip oldukları iki dilden sadece birinde yüksek bir yeterlilik seviyesine sahip olan deneklerdi. (Hamers ve Blanc, 1989, 22).

Yukarıda tanımlanan bireysel ve toplumsal iki dillilik arasındaki kavramsal farklılıklara göre, iki dillilik ve iki dilli eğitim arasındaki ilişkiyi şu şekilde tanımlayabiliriz: Bireysel olarak ele alındığında, iki dilli eğitim programlarına öğrencilerin kayıt olma nedenleri, İngilizce'de anadillerinde olduğu kadar yeterli olmamaları söylenebilir. Bunun yanında, anadilde eğitim vermenin nedeni ise, İngilizce dil becerilerini tam olarak geliştirebilmektir.

Amerika'daki iki dilli programların çok küçük bir bölümü, hedef olarak birinci dilin devam etmesini ele almaktadır. Diğer ülkelerde de (İspanya, Hollanda, Almanya vb.) iki dillilik, anadilde eğitim kavramları oldukça tartışılan ve çoğu ülkelerde "ana dilde eğitim, yaşanan ülkenin diline göre yapılmalıdır" anlayışı ile yapılan eğitim uygulamalarına yönelinmiştir.

Ülkemizde de çağdaş öğretim yöntemlerine dayalı uygulamalarla geliştirilen projeler, sosyolojik boyutta bazı konuların çözümüne yönelik olmuş, yurt genelinde öğrencilerin okula kazandırılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu çocukların dilin hangi boyutlarında daha yetersiz oldukları ve bunların sebepleri, öğretmenlerin beklentileri, öğrencileri yetersiz olarak algılama sebepleri, farklı eğitim durumları yaratılarak bu tür öğrencilerin Türkçeyi öğrenme isteklerinin arttırılmasına ilişkin çalışmalar yeterli olmamıştır.

> "Evinde ve en yakın çevresinde Kürtçe konuşan çocuk, okulda Türkçe öğrenim görmekte ve Türkçe konuşmaktadır. Bu nedenle çocuk, okulda dersleri takip edebilme yönünden güçlüklerle karşılaşmaktadır. Ancak ilkokulu bitirdiği zaman Türkçeyi gerektiği kadar konuşabilmektedir. Türkçe konuşulan bölgelerle karşılaştırıldığında yaşadığı fırsat eşitsizliği, bilgi öğrenme aşamasına gelmiş olan yaşıtlarından geri kalarak, Türkçe konuşabilme, anlayabilme yeteneğini kazanma çabası içerisinde olması anlamına gelmektedir." (Tezcan, 1996, 188-120)

Çocuk okumayı öğrenmeye başladığı birinci sınıftan, ilköğretimi tamamladığı yıla kadar, anlama yeterliliğini tam kazanmadığı için başarısız olarak nitelendirilmiş, ailelerin "zaten okutmayacağım" düşüncesinde olması yüzünden sınıfta idare edilen öğrenci olmaya mahkum edildiği söylenebilir. Öğrenim başarısını olumsuz etkileyen dinleme, konuşma, yazma ve konuşma becerileri açısından yetersizliklerini belirleyerek geliştirici etkinliklere yönelmek, onu başarısız olarak nitelendirmekten daha etkili olacaktır.

Bu düşünceler temel alınarak, iki dilli çocukların okuma, anlama, dinleme etkinliklerine yönelik yaşadıkları sorunlarla ilgili çalışmalara yönelinmesi açısından önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Resmi dilimiz olan Türkçe anadili farklı olan (Arapça, Kürtçe vb) bu tür öğrenciler ve aileler için ikinci dildir. Okul döneminde çocuğun karşılaştığı yeni dil, yaşaması, derdini anlatması açısından oldukça önem taşıyan Türkçeyi anlaması, onu kurallı bir şekilde öğrenmesi ancak ilköğretime başlaması ile olmaktadır. Çocuk ne dediğini anlamadığı bir öğretmenle rahat bir iletişim kuramayacak ve onun iletmek istediği mesajları doğru algılayamadığı için sağlıklı bir iletişim ortamına sahip olamayacaktır (Wilkins, 1974, 30-31, Akt: Sarı., 2001, 17)

Okulda öğretmenleriyle iletişim kurma aşamasında pek çok zorluklarla karşılaştığı gerek öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, gerekse araştırmacının öğretmenlik yaptığı dönemde iki dilli çocuklarda karşılaştığı önemli bir sorun olarak belirlenmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmaları esnasında iki dilli çocuklarla yaşanan iletişim sorunlarına yönelik olarak öğretmenlerden birisi, "ağım geldi" diyen bir öğrencinin tuvalete gitme gereksinimi içinde olduğunu anlamaması, bu soruna bir örnek olarak verilebilir.

Türkiye'de resmi dil, ana dil konusunda, Hızal'ın (1971) ve Karanlıktagezer'in (1972) yaptıkları çalışmalardan sonra 1990 lı yıllara kadar bilimsel çalışmalarda ele alınmayan bir konu olmuştur. Genelde yapılan çalışmalar yurt dışına işçi olarak göç eden ailelerin yaşadıkları sorunlara yönelik olmuş, sosyolojik boyutta çalışmalar yapılmıştır. Nüfus artışı, göçlerin etkileri, varoş kavramları üzerinde durulmaya başlanmış, alt kültürün olumsuz etkilerinin kent yaşamındaki yerine dayalı çalışmalara başlanmıştır. Haydı Kızlar Okula, Sokak Çocuklarını Okula Kazandırma vb. projeler çeşitli kurumlar, dernekler, vakıflar aracılığıyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Ülkemizde de bu çocukların okullaşma oranı, yetersizlikleri, göç olgusunun eğitimdeki yeri gibi eğitim alanında oldukça etkili projeler geliştirilmeye başlanmış, okula gidemeyen öğrencilerin okula gönderilmesi, Türkçeyi tam ve etkili konuşamayan öğrencilere yönelik etkinlikler, çağdaş yaklaşımlara dayalı eğitim ortamlarına ilişkin görüşler gelişmeye ve çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada kişisel bilgiler formunda belirtilen önemli noktalardan biri de anne baba eğitim düzeyine ilişkin olarak yöneltilen sorulara ilişkin olarak elde edilen sonuçlardı. Elde edilen sonuçlar, bazı ailelerde anneler hiç okula gitmediği için Türkçeyi konuşamamakta, baba ise ilkokulu belli bir sınıfta bıraktığı için çok iyi öğrenmemekte ya da okuldan sonra eğer farklı bir şehre yerleşmemişse geliştirmesi de mümkün olmamaktadır. Bu durum yurt dışına göç eden ailelerin yaşadıkları sıkıntılara benzemektedir. Aslında bir diğer boyutta asimile olmak kaygısından kaynaklanmaktadır. Kendi dil ve kültürlerinin yaşadıkları ülke ve kültür dilinin içinde kaybolacağı kaygısına düşen aileler, aynı dil ve kültüre mensup çevrelerini oluşturarak yaşam dilini sadece gerektiği kadar ya da gerektiğinde her iki dili bilen rehberler yardımıyla kullanmaktadır.

2.7. Çok Kültürlülük, Dil ve Eğitim İlişkisi

Çok kültürlülük kavramından önce kültür kavramına değinmek gerekmektedir. Özellikle eğitim ve kültür boyutunda Balıkçı (1998); Güvenç (1993) ve Günay (1999) ın tanımlamaları Erman (2005, 55-60) tarafından şu şekilde bir araya getirilmiştir:

Kültür, bir toplumda meydana gelen değerler bütünüdür. İnsan yaşamının her yönünde beliren değerler zamanla farklı yönlerde bütünleşerek bir sistem olarak kültürü yansıtmaktadırlar. Kültürsüz bir toplum düşünülemez. En ilkel ve geri toplumların bile kültürel değerleri vardır. Kültürel yapılar genel olarak gelişmişliğin göstergesidir ve ilerlemenin ölçütü olan kültür ciddi olarak ele alınırsa aynı zamanda gelişme olanağı da sağlanmış olur. Bilinçsiz ve kendi kültürünü tanımayan toplumlarda kültür düşmanlığı, kavgalar, savaşlar, kargaşalar, bunalımlar yaşanmaktadır. Kültür, uygarlık ve çağdaşlaşmanın en önemli aracı olduğu için böylesine önemli bir araç yöresel değerlerden ulusal değerlere, ulusal değerlerden evrensel değerlere çıkılarak yorumlanmalı ve tüm ulusun yararı için kullanılmalıdır (Balıkçı, 1998, 106).

Kültür kavramını daha iyi anlayabilmek için bu kavrama bağlı bazı kavramların açıklanmasında fayda vardır. Bu kavramlar kültürleme, kültürlenme, kültürleşme süreçleri, kültür aktarımı, kültür yitimi, kültür şoku ve hakim kültür kavramlarıdır.

Kültürleme

Kültürleme; toplumların bireylerine belli bir kültürü aktarma, kazandırma, toplumun istediği insanı eğitip yaratma ve onu denetim altında tutarak kültürel birlik ve beraberliği sağlama, bu yolla toplumsal barış ve huzuru sağlama sürecidir (Artun, 2005, 58).

Kültürlenme

Okul öncesinde, ailede başlayıp okul dönemi sonunda etkinleşen kültürlenme değişik aile, eğitim, okul, meslek, bölge (alt kültür) çevrelerinden kalkıp belli yer ve zamanlarda bir araya gelen, birbirini etkileyen akran grupları arasındaki kültür etkileşimidir. Kültürleme var olanı iletirken; kültürlenme yepyeni kültür kalıpları oluşturur, kültürel değişim sürecinin ana kaynağıdır.

Kültürleşme

Kültürleşme adı verilen evrensel süreçte kültür varlıkları yeniyi alarak değişir, gelişir (Güvenç, 1993, 38). Kültürleşme, iki ya da daha çok kültürün karşılıklı etkileşme sonucu benzeşme yönünde değişmeye uğramaları olarak tanımlanır. Bir başka ifadeyle; bireyler, gruplar, alt kültürler arasında yaratı, yenilik veya en önemlisi de göç sonucu oluşan etkileşme şeklindeki kültürel iç devinimdir.

Kültürleşme dengeli bir durum genelde kurgusal bir beklentidir. Etkiler çoğu zaman çift yönlü olmaktan çok, tek yönlüdür. Bu anlamda kültürleşme, kültürel özümsenme sürecinin belli bir evresi ya da zorla kültürleme sürecinin yanlış gösterilen, algılanan bir biçimidir.

Örneğin; Türk kültürünün daha önceden Arap-Fars kültürleriyle, son dönemlerde ise Batı kültürüyle etkileşmesi kültürleşmeden çok gönüllü-gönülsüz, bilinçli-bilinçsiz özümsenme örnekleri olarak değerlendirilebilir.

Tarihsel süreçte, her kültürde olduğu gibi Türk kültürünü belirleyen değer, norm, sosyal kontrol öğeleri ve formlar değişikliğe uğramıştır. Kültür, statik değildir. Zemindeki değerler aynı kalmak şartıyla değişen ve gelişen ilişkiler ağıdır. Kültür her toplumsal olgu ve değer gibi dinamik karakterle değişerek yenilenir.

2.8. Kültürleşme Süreçleri

Kültürleşme sürecinde, iki ya da daha fazla kültür karşılıklı etkileşimle değişime uğrar, yeni sentezler, dinamik bileşkeler yaratırlar. Çağımızdaki küreselleşme kavramı budur. Bu kavrama dayalı olarak; kültür aktarımı, kültür kaybı, kültür şoku, hakim kültür ve halk kültürü tanımlamalarına değinilmiştir.

Kültür Aktarımı

Kültür aktarımı, bir toplumsal gruba ait olan bilginin, yerleşik söylemlerle semboller düzeninin diğer kuşaklara iletilmesi sürecidir.

Kültür Kaybı

Kültür kaybı, bir kültürel grubun üyelerinin başka bir kültürle temas içine girdiklerinde kendi kültürlerini ya da geleneksel kültür değerlerini tümden ya da bir bölümüyle kaybetmeleridir.

Kültür Şoku:

Kültür şoku, bir insanın kendi kültürüne yabancı bir kültür, tümden farklı bir değerler ve normlar sistemi içine girdiği zaman, yaşadığı şaşkınlık veya yönsüzlük duygusuna denir.

Hakim Kültür:

Hakim kültür, kendi kültür değerlerini davranış veya yaşam tarzını ve dilini, sahip olduğu politik ve ekonomik güç sayesinde diğer kültürlere hakim kılan kültürdür.

Halk Kültürü

Halk kültürü halk arasında mayalanmış, halkın kültür yapısını belirleyen yaşadığı toplumun dokusudur. Halk kültürü, toplumsal yaşamda uyum sağlayıcı birlikteliği, pekiştirici, dayanışmayı artırıcı özelliklerini sürdürerek bir işlev üstlenir. Halkın kendi kültürü ile yabancılaşmasını önler. Halk kültürü ürünlerinin halkın ortak duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri bakımından Türk kültürünün korunmasında, yaşatılmasında önemli işlevleri vardır. Halk kültürü, her uygarlığın yaratıcısı olan insanların kimlik ve kişiliğinin temel belirleyicisidir (Günay, 1999, 24).

Pek çok ülkenin bünyesinde pek çok dil ve kültürü barındırdığı bilinen bir gerçektir. Ekonomik yaşam koşullarından dolayı, ülkeler arası göç, şehirler arası göç olgusu, farklı dil ve kültürleri bir araya getirmektedir. Çok kültürlü ve dilli bir toplum olan ülkemizin, anadilde eğitim anlayışı Türkçe öğretimine dayandırılmaktadır diyebiliriz.

Resmi dilimiz Türkçe olmasına rağmen bir kültürler mozaiğinden meydana gelen ülkemizde, bu zengin çeşitliliğin ürünü olarak, farklı diller Kürtçe, Arapça, Lazca, Çerkezce vb. mevcuttur.

Tanımı itibariyle bütün toplumlar çok kültürlüdür. Toplum, farklı sosyal sınıflardan, uygulamaları ve kaynakları farklı olan dinlerden, kökenleri itibariyle de yerel ve bölgesel nitelikleri farklılık gösteren bireylerden oluşmuştur (Kymlicka, 1995, 27).

Bu kavramlara dayalı olarak ve verilen tanımlardan da yola çıkarak, çağımızın küreselleşme sürecinde olduğu açıktır. Kültürümüz içerisinde de kültürleşme olgusunu taşıdığımızı belirtebiliriz. Bu bağlamda, bu çalışmada da farklı kültür imgelerine sahip Arap ve Kürt kültüründen öğrencilerin, bir araya geldikleri kültür yapısı içinde etkileşimde bulunmaları, bu etkileşimin de karşılıklı anlayış, sentezleme sürecine dayalı olması gerekliliği belirtilebilir. Kültürleşme kavramında da değinildiği gibi, bireyler, gruplar, alt kültürler arasındaki yaratı, yenilik veya en önemlisi de göç sonucu oluşan etkileşme şeklindeki kültürel iç devinimi en olumlu şekilde tamamlamanın, dile ve kültüre yönelik tutumlarda olumlu yaklaşımların en önemli dayanağının, okullarda verilen eğitim, uygulanan yöntemler olduğunu söyleyebiliriz. Bu tanımlamadan sonra çok kültürlülük, eğitim ilişkisi ortaya konulmuştur.

Çok kültürlü yaklaşıma göre, çok kültürlü bir ortamda bir arada bulunan kültürlerin karşılıklı olarak birbirlerini kabullenmeleri ve birbirlerine hoşgörü göstermeleri gerekmektedir. Ayrıca, kültürlerin birbirinden bağımsız ve serbestçe gelişebilmeleri ve demokratik bir birliktelik, ortak bir gelecek oluşturabilmeleri için sorumluluk ve olanak verilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Kula, 1992, 146-149).

Çok kültürlü öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bir arada bulunan öğrencilerin aileleri, iletişim kurma, çocukların sorunlarını çözebilme ya da sorunlarda farklı dile ve kültüre mensup çocukların genelde sorun teşkil eden bireyler olduğu düşüncesine sahip olmuşlardır. Farklı kültürlerden gelmenin, farklı dilleri konuşuyor olmanın bazı durumlar açısından olumsuz faktörler teşkil ettiği sonuçları elde edilmiştir.

Göçlerle başka ülkelere giden ailelerin çocuklarının eğitimi yıllar boyu ihmal edilen bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ihmaller neticesinde kültür çatışması, uyum sorunu, dil problemleri, iletişim sorunları, yanlış yönlendirmeler içerisinde, kendi kültürünü oluşturmaya yönelen nesiller oluşmaya başlamıştır. Bu kavramlar altında çok kültürlülük Lynee'e göre,

> "İlk uygulamaları göçlerle yurt dışına çıkan ailelerin çocuklarına yönelik olarak yapılmıştır. Amerika'ya yabancı ülkelerden gelip yerleşen ailelerin kalıcı bir yerleşke olarak Amerika'yı görmeleri, dilde birliğin ve bütünlüğün sağlanması yanında, kültür ve diline bağlı alt kültürlerin kendi anadillerini ve kültürlerini daha sonraki kuşaklara aktarabilmesi, farklı bir dili öğrenmede yaşanan sorunlar ve eğitimlerinde görülen başarısızlıklar neticesinde bu tür öğrenciler için geliştirilen uygulamalarla iki dilli eğitim uygulamaları başlamıştır. Hollanda, Almanya, İsviçre, İspanya gibi göç alan pek çok ülkede de bu tür uygulamalar yer almıştır" (Lynee, Z.Weed.2002, 148-150).

Çok kültürlülüğün gerekçesi olarak, geliştirilen programlar, göçle gelen işçilerin ve çocuklarının ülkede kullanılan dile adaptasyonunu sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu modellerden biri de Machler'in modelidir. Modelde;

> "Machler'in işçi çocuklarına yönelik olarak yaptığı çalışma da elde ettiği sonuçlar "işçi çocuklarını Alman toplumunun kenarında tutmaya yarayan bir amaç taşıdığı" iddiası var ise de 0-6 yaş grupları ile ilkokul çağındaki çocuğun mensup olduğu kendi kültürüne uyum sağlayabilmesi, eğitimin bizzat kendi ana diliyle yapılmasında eğitimciler ve pedagoglar hemfikir halindedir. Bunun için F. Almanya'daki Türk işçi çocuklarının okuldaki ve meslek hayatındaki başarısızlıkları, Alman dilindeki güçlüklerden daha çok Alman toplumu ile uyuşamayan kültürel rollerden ileri gelmektedir. Ayrıca çocuklar özellikle kendilerine ne söylendiğini anlayamadıkları, okunan ve okuduklarını anlayamadıkları için sınıf ortamında sorun yaratıcı durumlar oluşturmaktadırlar. Öğretmenler onları başarısız ve sorun yaratan çocuklar olarak değerlendirerek, uzaklaştırmaktadırlar. F.Almanya'daki Türk çocuklarının uyum zorluklarının temelinde, ailedeki kültürel değerlerle okuldaki kültürel değerler arasındaki farklılıklar yatmaktadır. Böylece aile, okul arasındaki değerler ve eğitim sistemindeki farklılıklar, aile ve okulun işbirliği içinde çalışmaması, çocuğun uyumsuzluklarına sebep olmaktadır (Ronneberger, 1979, 59).

Ailelerin çok kültürlü bir topluma uyum sağlamaları oldukça zor olmaktadır. Yaşadığı ülke dil ve kültürüne kendisini kapatan, özellikle kendi kültüründen gelen kişilere yönelim sonucunda, öğrenmeye kapalı olma durumunu yaşayan ailelerin çocukları, iki kültür arasında daha büyük uyum sorunu yaşamaktadır.

Ailelerin uyum sağlamada gösterdikleri esneklik, çocukların da kültür ve dil sorunlarını daha kolay aşmalarını sağlamaktadır. Bu konuda yapılan bir çalışma da bu görüşe dayalıdır.

Ailelerin, çocuklarının çok kültürlü bir toplum içerisinde yer almalarından kaynaklanan dil sorunlarına yönelik olarak, akademik başarılarında her zaman önemli bir role sahip olduklarını, ancak bu rolü yerine getirmekte bazı engellerle karşılaştıklarını belirten Brown ve Li (1999, 54) , iki dilli ailelerin yaşam dili ve kültürünü iyi bilmemeleri ya da öğrenmek istemediklerini ortaya koymuştur. Aile katılımının çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkilerini de inceleyen bu araştırmacılar, çocukların akademik yaşantılarına katılan iki dilli ailelerin, onların okul başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ailenin ana dilini konuşmaya devam etmesini kültürü yaşatmak ve aktarmak açısından bir zorunluluk olarak ele almış ve bunun kültürel bir zenginlik olduğunu savunmuşlardır. Ancak araştırmacılara göre aile, kendi dilini yaşatmaya çalıştığı kadar, ikinci dilin öğrenilmesini de desteklemeli ve buna ortam hazırlamalıdır. (Li, X., Brown, 1999)

Aksan'a (1991, 88) göre farklı etnik kökenlere sahip topluluklar, yaşadıkları bölgelerde kendi kültürlerini de yaşatmakta, hayatlarını kendi gelenek ve görenekleri çerçevesinde sürdürmektedirler. Kendi aralarındaki iletişim de kendi dilleriyle gerçekleşmektedir. Bu toplumlarda büyüyen çocukların da anadilleri Türkçe değil, kendi kültür dilleri, anne babalarının kullandığı dillerdir. Elbette doğal olan da çocukların duydukları dili öğrenmeleridir

Çok kültürlülük beraberinde çok dillilik kavramını da getirmektedir. Ülkeler dil, kültür ve yaşam tarzı olarak sınırlarını çoktan aşmışlardır. Çok dillilik anlamında dile getirilen bir ifade şu şekildedir: Çok dillilik sadece iletişimsel etkinlikleri içermez. Aynı zamanda diğer dillere ve o dilleri konuşanlara karşı bir bilinç geliştirir, saygı duymayı öğretir. Çok dillilik ve kültürlülük, insanlara dilsel çeşitliliğin, iletişimin önünde duran bir engel değil, çok değerli bir zenginlik olduğu bilincini aşılamaktır. Aynı zamanda başkalarının dilini öğrenmek, hiç de statik olmayan kendi kimliğimiz konusunda da daha çok bilinçlenmemizi sağlar. Bu kimlikler, yeni dilsel ve kültürel deneyimlerle değişir, zenginleşir (Malkovin, 2001, 8-13).

Bu anlayış temel alınarak, çok kültürlü bir toplumun çok dilli bireylerinin birbirini, kültürlerini ve dillerini kabul etmesi, ilsel ve kültürle çeşitliliğin unsurlarını öne çıkarma, paylaşma, gerekirse sınıf ortamında bu ürünlerin kullanımı ile kültürel aktarımın oluşması sağlanmalıdır diyebiliriz.

Smith ve Domico (1996, 274, Akt: Sarı, 2001) egemen kültürden gelen çocuklarla, farklı kültürlerden gelen çocukların dil ve iletişim bakımından farklılıklar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Onlara göre, farklı etnik kökene sahip bir çocuk, eğer evinde kullanılan veya genelde tercih edilen dil yaşanılan ülkenin dili değilse, okula ya o dili hiç bilmeden ya da çok az bilerek başlamaktadır. Bu durumda bu çocuklar, okulda bir çok dilsel, iletişimsel zorluklar yaşamaktadır. Bu problem, çocukların okuldaki etkileşim ve öğretimde kullanılan dili bilmiyor ve anlamıyor olmalarından kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmada Türkiye'de iki dilli ve nüfusun büyük çoğunluğunu teşkil eden Kürtçe ve Arapça konuşan ailelerin çocuklarının Türkçeyi anlama, anlatma ve kavrama açısından yaşadıkları güçlükler göz önünde tutularak, iki dillilik ve çok kültürlülükle ilgili yapılan çalışmalar da değerlendirilmiş, farklı bir öğretim yönteminin Türkçe'nin dinlediğini ve okuduğunu anlama boyutlarında olumlu bir kazanım sağlayacağı düşünülmüştür.

Çok kültürlülük ve eğitim ilişkisinden sonra, anadil kavramı ve anadil olarak Türkçe'nin öğretimi, ülkemizde anadil olarak Türkçe öğretimi ve göçlerle yurt dışına giden ailelerde Türkçe öğretimine ilişkin açıklamalara değinmek gerekmektedir.

2.9. Anadil Olarak ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Anadilde eğitim uygulamaları, yurt dışında yaşayan çocuklara yönelik anadilde eğitim, ülkemizdeki iki dilli çocuklara anadilde eğitim anlayışından farklıdır. Bireyler yaşadıkları dil ve kültürde uyum içinde yaşamak için yaşanan ülke dilini öğrenmek ve kullanmak durumundadırlar. Gerek ülkemizde gerekse yurt dışında dil ve kültür açısından farklılık gösteren ailelerin çocuklarının, anlama, anlatım ve akademik başarı açısından benzer sorunlarla karşı karşıya oldukları, ancak gerek uygulamalar gerekse araştırmalar açısından iki dilli eğitim, çok kültürlü eğitim kavramlarının ülkemiz koşullarında farklı anlamlar taşıdığı görülmektedir.

Anadilde eğitim Türkçe'nin eğitimi ve öğretimi olarak değerlendirilmiştir ve M.E.B genel amaçlarda da Anadilde Eğitim kavramı yer almıştır. Elbette kültür dilini devam ettirmek açısından evde kullanılan dil olarak Kürtçe, Arapça ya da diğer dilleri kullanmak önemlidir. Bu boyutta yurt dışında yapılan çalışmalar da bu kavramın dışındadır.

Ülkemiz resmi dili olan Türkçe'yi öğrenme zorunluluğu, Türkçe'den başka bir ana dile sahip olan grupların resmi dili öğrenmek zorunluluğunu içerir. Elbette, Türkçe'yi hiç ya da yeterince bilmeyen insanların iletişim kurmaları da oldukça zor olmaktadır. Özellikle ülkemizin belli yörelerinde ve ya da göçlerle gelerek belli metropoller oluşturan ailelerin çocukları, Türkçe'yi anlamakta ve sınıfta gereken iletişimi sağlamakta zorlanmaktadırlar. İki dilli çocuklara Türkçe'nin kazandırılması aşamalarında sınıf öğretmenleri oldukça büyük sorunlar yaşamaktadır denebilir. Ülkemizin Doğu, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Kürtçe'nin ağırlıklı olarak konuşulan dil olması, öğretmenlerin öğrencilerin ne dediğini anlamasını zorlaştırmaktadır.

Elbette yaşam dili olan Türkçe'nin en iyi şekilde öğretilmesi için gereken düzenlemeler, yeni yaklaşımlar geliştirilmektedir. Türkçe öğretiminde gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yaşayan Türklerin çocuklarına Türkçe öğretimi uygulamaları farklılık göstermektedir.

Diğer bir boyut değerlendirildiğinde ise, her ülkede kabul edilen resmi bir dil vardır. Eğitim öğretim sistemi de bu resmi dil üzerine kurulur. Ancak her ne kadar bütün uluslarda dil birliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılıyorsa da, bir ülkede yaşayan ve kabul edilen resmi dilden farklı bir anadile sahip olan insanlar, ekonomik, sosyal ve politik hayatta bir çok

sıkıntılar yaşamaktadırlar. O halde eğitim sisteminin bir görevi de, içinde bulunduğu toplumun bireylerine ulusal dilin özelliklerini öğreterek, onların yaşamlarında dili yetersiz kullanmalarından kaynaklanan sorunlar yaşamalarına meydan vermemek olmalıdır. Bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik olarak da çağdaş öğretim yöntemlerine dayalı, öğrenciye yönelik ve kendisini ifade edebilmesini sağlayacak ortamlar hazırlamak olmalıdır.

Evde kullanılan ve kültüre ait olan dilin, ülkemiz şartlarında eğitim ortamında yurt dışında yaşayan iki dilli öğrencilere uygulanan yöntem ve tekniklere dayalı uygulamalar şeklinde olmadığı açıktır. İki dilli çocuklar, iki dilli eğitim, çok kültürlü eğitim uygulamalarına yönelik yurt dışında yapılan çalışmalar, geliştirilen yöntemler oldukça fazladır. Ülkemizde henüz alt kültüre ait dilin okullarda, iki dilli eğitim uygulamalarında anadilde eğitim boyutunda değerlendirmek doğru olmaz.

Çok kültürlü toplumlarda anadili (Türkçe öğretimi anadili olarak geçmektedir) öğretiminde sorunlar, özelikle göç ederek yurt dışına giden ailelerin çocuklarında gözlenmektedir. Göç olgusu ile beraber ikinci dil sorunu da ortaya çıkmıştır. Yurt dışındaki yabancı işçi çocukları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmaya göre çocukların oradaki topluma uyumları üç ayrı gruba ayrılmaktadır:

1- Geldikleri ülke ile bağlarını koparmamış, kendi kültürüne sıkıca bağlı, ancak bulunduğu ülkenin kültürünü reddetmiş olanlar.

2- Kendi kültürünü de bulunduğu ülke kültürünü de çok az almış olanlar

3- Geldikleri ülke kültürünü yaşatmakla birlikte, bulundukları ülke kültürüne de uyum sağlamış olanlar.

Özellikle ilk iki grupta toplanan çocuklarda sosyo kültürel yabancılaşma, benimsenecek toplumsal rollerde kuşku, korku, kaygı, yalnızlık ve saldırganlık duygusu gibi psikolojik buna paralel olarak da biyolojik bozukluklar görülür. Bu çocuklar ne kendi toplumuna ne de bağlı bulunduğu ülke toplumuna uyum sağlayamamışlardır. Üçüncü grupta yer alanların sayısı ise çok azdır ve bugün artık dördüncü bir grup vardır; kendi kültürünü hiç almamış, Türkçe'yi hiç konuşamayan, buna karşılık bulunduğu ülke kültürünü benimsemiş ve dilini çok iyi konuşmakta olanlar. (Türkdoğan, 1984, 71-74)

Yurt dışında kendi dili ile yaşadığı ülke ve kültür dili arasında kalan çocuklara yönelik olarak yapılan anadilde eğitim uygulamaları değerlendirildiğinde, anadili, ikinci dil karmaşası daha açıklık kazanmış olur.

Yabancı bir ülkeye göçle giden, anadili Türkçe olan çocukların Türkçe seviyelerinin iyi durumda olduğunu söylemek oldukça zordur. Anadil açısından değerlendirildiğinde, aynı durum ülkemiz açısından da benzerlik gösterebilir.

Ülkemizin Doğu Anadolu bölgesinde yaşarken, iletişim dili olarak Türkçeyi kullanmayan ya da yeterince kullanma gereği hissetmeyen bir aile, göçle başka bir şehre örneğin Adana'ya yerleştiğinde, iletişim dili olarak Türkçe kullanmak durumunda kalmaktadır. Farklı bir ülkeye göç etmenin getirdiği zorunluluk ne ise farklı bir şehre yerleşmenin getirdiği zorunluluk da aynı şekilde olmalıdır.

Farklı bir şehre yerleşmenin getirdiği sıkıntıların yanında, farklı bir ülke olan F.Almanya bu karmaşanın yaşandığı önemli örnek ülkelerden biridir. Almanya'ya göç eden Türklerin çocuklarının yaşadıkları kültür-dil karmaşası, pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu çocukların, ikinci dilde anlamadıkları kavramları kendi dillerine başvurarak sınıf ortamında kullanmaları, dil farklılığının, anlamalarını, özellikle okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini etkilediği söylenebilir.

Göç eden ailelerin Türkçe'yi kullanmalarına yönelik yeterli bilgiye ve isteğe sahip olmamaları, yaşam şartlarının getirdiği zorluklarla mücadeleye düşmüş, çok nüfuslu ailelerin, çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi ve çocukların eğitimlerine gereken önemi göstermemeleri vb. sebepler bu olumsuzluğun sebepleri arasında sayılabilir.

> "Avrupa'daki Türk çocuklarının hem yaşadıkları ülkenin dilinde (Almanya, Hollanda, Fransa, Belçika, İsveç vb.) hem de kendi dillerinde iyi okuma-yazma becerisi kazanmış olmaları önemlidir. Örneğin; Hollanda'da yaşayan bir Türk çocuğunun Hollanda'ca okuyup yazmayı iyi kavramış olması temel eğitimden sonra gideceği orta ve yüksek eğitimde başarı oranını olumlu yönde etkileyecektir. Bunun yanı sıra aynı çocuğun söz konusu iyi okuma yazma becerisini kendi anadilinde gerçekleştirmesi de ez az ikinci dil kadar önem taşır. Evde ana-babası, yaşadığı yöre ya da Türkiye'deki yakınlarıyla gerekli bağlantı ve iletişimi iyi kurabilmesi buna bağlıdır. Aynı zamanda yaşadığı ülkede ya da Türkiye'de yayımlanan Türkçe gazete, dergi ve kitapları okuyarak da dilsel ve

> kültürel kimliğini yitirmesi önlenmiş olur. Geri dönüşlerde çocuğun kendi ülkesindeki okullara daha kısa sürede uyum sağlayabileceği olgusunu da buna eklemek gerekir (De Waal, Adsız ve Bunte, 1, 1990).

Farklı kültür ve dillerden bireylerin çoğunlukta olduğu ülkelerin başında gelen diğer bir ülke de Hollanda'dır. Hollanda anadil kullanımı açısından sorunlar yaşanan ülkelere örnek teşkil etmektedir. Hollanda'da bulunan Türk çocuklarının Türkçe seviyelerinin iyi durumda olduğunu söylemek ele aldığımız örnekler de göz önünde bulundurulduğunda oldukça zordur. Çocukların, özellikle cümle kuruluşlarında oldukça zorlandıkları ve Türkçe cümleleri Hollandaca gramer kuralları ile kurmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Örneğin, dışarı çıkabilir miyim? sorusunu çocuklar "dışarı çıkmak var mı?" tarzında yöneltmektedirler.

Anadillerini ikinci dil konumunda öğrenen Hollanda'daki çocuklar okula 4 yaşında başlarlar ve 17 yaşına kadar eğitim zorunludur. Türk çocuklarına yönelik Türkçe dersi Türkçe ve Türk kültürü dersi altında ilköğretim düzeyinde verilmektedir. Bu ders bir Türk öğretmeni tarafından, diğer sınıflardaki Türk öğrenciler bir araya getirilerek (eğer bu dersi seçmiş ise) öğleden sonra, ilk ve orta okulda haftada 2-6 saat arasında yapılmaktadır.

Öğrenci bu dersi isteğe bağlı olarak seçmeli ders düzeyinde, daha çok öğrencinin anne babasının onayı ile derse devamı sağlanmaktadır. Genelde aileler Türkçe dersini seçme konusunda pek istekli olmamışlardır. Seçmeli olarak bu dersin açılabilmesi için en az on öğrencinin olması gerekmektedir. Belediyelere bağlı bu okullarda on öğrenciden az öğrenci seçtiği için anadil dersleri kaldırılmış, öğretmenlerin görevlerine de son verilmiştir. Zaten seçmeli bir ders olması üstelik notla değerlendirme durumunun olmaması Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarını da güçleştirmiştir. (Yaman, 2004, 3214)

Hollanda'da Türkçe, kullanım oranı olarak en büyük orana sahip dildir. Geliştirilen projelerle anadil ve kültürü eğitimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. 1995 yılına kadar devam eden bu projeler okulların tüm giderlerinin belediyelere bağlanması ile gerilemeye başlamıştır. Çeşitli uygulamalarla (anadili öğretmenlerinin eğitimi, seçmeli dil dersleri,derslerin haftada 1.5 saat ile sınırlandırılması) 1 ağustos 2004 tarihinden itibaren de kaldırılmıştır. (Yaman, 2004, 3216)

Yurt dışında yaşayan Türkçe çocuklarına yönelik olarak Görgü (1997, 90-123) tarafından yapılan çalışmada, genel olarak yapılan dil yanlışlarına ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekilde tanımlanmıştır:

1- Anadilini Yanlış Kullanmaktan Kaynaklanan Dil Yanlışları: Anadilinin ikinci dil konumunda öğrenmek zorunda kalan yurt dışında yaşayan Türk çocuklarda görülen yaratıcı yazma yanlışlarında özellikle kelimeleri söylendiği gibi yazma eğiliminden kaynaklanan yanlışlara sıkça rastlanmaktadır. Örneğin, "eve gidiyoz, yemek yiyoz" gibi.
2- İkinci Dilin Etkisiyle Yapılan Dil Yanlışları: Öğrencilerin yazma çalışmalarında ikinci dilin etkisi geniş yer tutmaktadır. Öğrencinin zihininde yaşadığı ülke dilinin ses sistemi ve alfabesi daha baskın olduğundan, öğrenci her iki dilin seslerinin ayırt edememekte ve yazarken ikinci dilin harflerini Türkçe'ye aktarmaktadır. Bir başka deyişle öğrenci aktarım güçlüğü çekmektedir.
3- İkinci Dilden Türkçe'ye Yapılan Aktarımlar: Türk öğrenciler in yazma çalışmalarında yazma eylemi sırasında Türkçe'de hatırlayamadığı veya bilmediği bir kelimenin ikinci dilde karşılılığını yazmayı kolaylık olarak görür. Öğrencilerin ikinci dilden Türkçe'ye aktardıkları kelimeler genellikle günlük dilde sık kullandıkları kelimelerden oluşmaktadır.
4- Kelimelerin Yanlış Anlamda Kullanılması (yanlış kelime seçimi): Bu tür yanlışlarda kelime veya deyimin yanlış anlamda kullanıldığı, bir başka deyişle ifade edilmek istenen şey için kelime seçiminin doğru yapılmadığı görülmektedir.
5- Özne-yüklem uyumsuzluğuna dayalı yanlışlar: Özne yüklem arasındaki kişiler bakımından bir uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Örneğin, "ben onlarla pasta yaptık" cümlesinde yükleme özneye uygun kişi getirilmemiştir. Kimi cümlelerde ise tamlama uyumsuzluğu görülmüştür, örneğin " bunlar bize düşman olması hoşuma gitmiyor" .
6- Cümlede öğe eksikliğine dayalı yanlışlar:Anadilini ikinci dil konumunda öğrenen öğrencilerin yazma çalışmalarında rastlanılan dil yanlışlarından biri de cümlede öğe eksikliğidir. Bu tür yanlışlarda, cümlede yüklem veya nesnenin kullanılmadığı görülmektedir. Örneğin, "O bana ve ben onle eve gidiyoz"
7- Yerel ağız özelliklerini aktarmaya yönelik yanlışlıklar: Bireyler önce anadilini duyarak öğrendiklerinden yetiştiği çevredeki dilin sözlü kullanımı etken olmaktadır. Ana dili eğitiminin yeterli olmadığı da göz önüne alınırsa yerel ağız özelliklerinin yazma çalışmalarına yansıması doğal bir sonuç olmaktadır. Örnek: Almancam accıg iydil.

Türkçe'nin anadili olarak yurt dışında ve ülkemizde öğretilmesinin yanında, ikinci dil olarak öğretilmesi durumu da söz konusudur. Anadil ortaklığı açısından aynı dil ailesine mensup olup da Türkçe'nin farklı formatlarına sahip olan ülkelerde de Türkçe öğretimi söz konusudur. Türkçe'nin ikinci dolarak öğretilmesi konusunda TÖMER görev üstlenmiştir. Ülkemizde eğitim görmek amacıyla gelen Türki cumhuriyetlerine mensup öğrencilere Türkçe öğretimi, Türkçe'ye ve Türkiye'ye uyum konularında edinmeleri gereken bilgileri vermek açısından TÖMER gereken çalışmalarını sürdürmektedir.

Ayrıca, diğer ülkelerde Türkçe derslerini verecek Türkçe öğretmenlerinin eğitimi konusunda da çalışmaları olduğu gibi, Türkoloji kürsüleri ile de işbirliği içinde, Türkçenin öğretimi ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Türkçe'nin yabancı dil ve anadil olarak öğretilmesine ilişkin açıklamalar şu şekilde belirtilmiştir:

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinin yanında ana dili olarak da korunması ve geliştirilmesi yönünde çaba gösterilmelidir. Tarihi dönemler içinde dilimiz, Arapça, Farsça gibi dillerin etkisinde kalmış, kendi yapısında bozulmalar yaşamıştır. Ancak ülkemiz 1923 yılında Cumhuriyet'in ilanıyla uluslar arası düzeyde yerini almış; dil ve kültür politikaları oluşturarak bu konudaki çalışmalar ağırlık vermeye başlamıştır. 1950 li yıllardan sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabanı dil olarak öğretimi daha sistemli ve ciddi biçimde ele alınmıştır.

Dilimiz dünyanın bir çok yerinde ana dili ve resmi dil olma özelliği taşıması, yaklaşık 200 milyon insan tarafından (değişik lehçeleriyle) konuşuluyor olmasına rağmen, başka bir deyişle Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca ve Rusça'nın ardından en çok konuşulan yedinci dil olmasına rağmen eğitimi ve öğretimi, adı geçen diller kadar yaygınlaşmamıştır.

2001 Avrupa Diller Yılı Kapsamında Düzenlenen "Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" Sempozyumunda Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin çalışmalar bildiri halinde sunulmuştur. Bu bildirilerde ve TÖMER'in yaptığı çalışmalarda ortaya konan durum, Türkçe'nin gerek anadili gerekse yabancı dil açısından tercih edilen ve kullanılan bir dil olmaz özelliği taşımasıdır. Çok kültürlü toplumun gereği olarak çok dilli bir dünya olmaya doğru hızla gidilmektedir.

Malkovic ‘in (2001) “Avrupa’da İkinci ya da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” başlıklı bildirisinde de belirttiği gibi; Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu, 1998 yılında, dilsel çeşitlilik politikaları yürütülmesi yönünde bir tavsiye çıkarmıştır. Bu kapsamda,

- “Tüm Avrupalılar arasında eğitim, kültür, ticaret ve sanayi alanlarında işbirliğini güçlendirmek;
- Farklı kültürel kimliklere karşılıklı anlayış ve toleransı özendirmek;
- Avrupa kültürel ve toplumsal mirasını korumak, tavsiye edilmiştir.
- Bireyler arasında çok dilliliğin gelişimini özendirmek.
- Toplumlarımızda dilsel çeşitliliği korumak ve özendirmek

> “..Ana dili kadar iyi konuşma yetkinliğinden ziyade, farklı kültürel ve toplumsal gruplar arasında aracılık yapabilecek “kültürler arası düzeyde yabancı dil konuşan insanlar” hedeflenmelidir.Dilsel çeşitliliği sağlamak için esnek programlar konmalıdır. Bu, modüler kurslar açılması ve sertifikalarda “kısmi yetkinliklerin” tanınması anlamına gelebilir.Gerçekten de, dil eğitim programlarımızın, toplumlarımızın çok kültürlülüğünü yansıtmasını istiyorsak, çok yönlü dil öğrenimini desteklemeliyiz. Buna ulusal diller, bir devlet altında kullanılan diğer diller ve “yabancı” diller, yani başka ülkelerin dilleri dahil olmalıdır” şeklinde ifade etmiştir.

Aynı durumun ülkemiz şartlarında değerlendirilmesi ve göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Farklı dil ve kültürler mozaiğine sahip ülkemiz zenginliklerinin eğitimde drama ile kullanımında özellikle de dil öğretiminde zengin bir uygulama alanına sahip bu alana yönelik açıklamalara değinilmiştir. Oyun, eğitimde drama, dramada kullanılan teknikler, dil eğitiminde drama boyutları, iki dilli ve çok kültürlü boyutlarda ele alınmıştır.

2.10. Oyun ve Eğitimde Drama

Oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir rolü olduğu tartışılmaz. Oyun, çocukluğun ilk yıllarında bir çocuğun deneysel olarak öğrenme yoludur ve bunu hiç kimse bilgi verme yoluyla öğretemez..

Çocuğun düşünme becerilerini geliştirmede drama önemli bir rol oynar. Peter Slade (1954) oyunun çocuğun düşünme ve kanıtlama, rahatlama, hatırlama, cesaret etme, deneme, yaratma ve anlatma yolu olduğunu belirtmiştir (Akt.Sağlam, 1997, 1). Slade'e göre "oyun olmadan normal bir yetişkin zihinsel yaşantısı olamaz, oyun olmadan sağlıklı bir duygusal yaşantı gelişimi olamaz, oyun olmadan karar verme gücü tümüyle gelişemez". Çocuğun gelişiminde bu denli önemli olduğu gerçeğinden yola çıkarsak, eğitimde drama etkinliklerinde de başlıca öğretme yöntemi olarak oyunun kullanılması oldukça önem taşır.

Eğitimde yeni yaklaşımlar çerçevesinde merkeze alınan anlayış öğrenci merkezli uygulamalardır. Çocuk yaşamla ilk ilişkilerini oyun yoluyla kurar ve oyunla, imgelemeyle ilişkilerini geliştirebilir. Kendisi yeni oyunlar yaratır ve bu yolla yaşamı, çevresini, nesneleri keşfeder, tanır, bilgi edinebilir.

Oyun süreçlerinde ve yaşam durumlarında bireyin giriştiği her doğrudan ilişki, etkileşim, iletişim bir dramatik andır ve bu dramatik anların, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama çalışmalarıdır (San, 1990, 53-54). Grup içi etkileşim sürecinin başlangıcı ise evcilik oyunu ile başlar. Evcilik oyunu çocuğun yaşamı tanımaya yönelik attığı ilk adımlardır.

Çocuğun gerçek dünya ile hayal dünyasındaki bağını oyunlar oluşturmaktadır. Oyunlarında çocuğa eğitsel beceriler kazandırma, oyun etkinliklerini düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koyar. Çocuk oyunlarda farkında olmadan bazı beceriler kazanır. Bu berilerin istendik davranışlar olması açısından eğitimde drama etkinliklerinde oyunlar kullanılmaktadır. Oyunların içeriğinin, kazandırılacak davranışlara göre düzenlenmesi, oyunların eğitsel ortamlara taşınması anlamına gelmektedir.

Çocuğun yaşamla kurduğu ilişkiler yumağının büyük bir bölümünün "oyun" ve "imgeleme" içinde geçtiği bilinen bir gerçektir. Büyüme süreci içindeki çocuk çeşitli oyunlar

oynar ve bir çok oyun da icat eder. Bu süreç içinde aşama aşama çevresindeki oyunlar dağarcığı hakkında bilgi sahibi olur (San, 1995, 57).

Oyunda çocuk rol alır, başka birisiymiş gibi davranır. Oyun süreci taklit, rolle özdeşleşme ve dönüştürme eylemini kapsar. Dönüştürme tam kavranamayan bir düşünceyle karşılaşıldığında onu bir başka açıdan görebilmek için çocuğun o düşünceyi dönüştürmesi veya değiştirmesi sırasında gerçekleşir. Taklit, özdeşim, rolde öğrenme eğitimde drama uygulamalarının özünü oluşturur (Judith, 1989, 41)

Oyun ortamında çocuk dil becerilerini geliştirir. Çocuklar yeni sözcükleri oyunlarla birbirine aktarır. Canlı bir oyun ortamında çocuk yeni sözcükler öğrenmekte ve öğrendiklerini ifade etme olanağı bulmaktadır. Diğer taraftan, başkaları onu dinlediği için de konuşma becerisi artmaktadır (Slade, A; Wolf, D., 1999, 123)

Oyun, nesnelerin ve nesnelere ilişkin işlevlerin kavratılmasında geçerli olduğu gibi nesnel olmayan değer ölçülerinin benimsetilmesinde de geçerlidir. Konuşma yetisinin geliştirilmesi, çocuğa yaratıcı bir kişilik kazandırması, oyunda ortaya çıkan sorunlara çözüm araması gibi zihinsel ve dilsel gelişime ilişkin konularda oyun, etkin olarak kullanılabilmektedir (Adıgüzel, 1993, 78).

Her oyunun bir içeriği vardır. İçerik grup lideri tarafından verilir veya oyun grubunca belirlenir. Drama, araştırma ve yansıtma, kutlama ve mücadele için fırsatlar sunar. Oyunda önemli olan; bütünlük, akıl,duygu, gerçek ve gerçeklik, öz imgemiz (başkasının gözüyle ben), ifade,algılama boyutlarını içermektedir (Moyles, J., 1996, 22).

Bu boyutların eğitimde drama etkinlikleri ile ilişkisinin kurulması önem taşır. Örneğin, kendi sınıflarımızla çalışırken, her drama dersinin başında böyle bir etkinliğe zaman vermek gerekmeyebilir. Ancak yeni bir grupla çalışmaya başladığımızda, bunlar gerekli olabilir. Hatta grubun yapısını anlamak için çok da yararlı olabilir. Unutmamak gerekir ki öğretmen grubunu ne kadar iyi tanırsa etkinlikleri seçmesi ve dramayı yapılandırması o kadar kolaylaşır.

Özellikle eğitimde drama bağlamında ele alındığında asıl olan, oyunun çocukların hem oyuncu hem izleyici pozisyonunda olması ve zaman zaman izlemesi zaman zaman oynaması biçiminde yapılandırılmasıdır. Bu da şu şekilde gerçekleşmektedir: Lider (öğretmen) oyunu belli epizotlara (bölümlere) ayırmakta, öğrenci gruplarına aynı problem durumlarını içeren

epizotları vermekte, kendi yaratıcılıklarını kullanarak, karakterleri oluşturmalarına, rolleri paylaşmalarına, çözümler bulmalarına, doğaçlama yapmalarına yardımcı olmakta ve uygun teknikleri işe koşarak her bir grubun kendi çözümünü oynamasına, diğer grupların çözümlerini de izlemesine olanak tanımaktadır.

- Özetle; drama etkinliklerine oyunla başlamanın yararları şu şekilde sıralanabilir:
- Oyun-öğrenci için tehdit oluşturmaz.
- Eğlencelidir.
- Çalışmanın işbirliği boyutunu tanıtır.
- Enerjinin bir konuya odaklanarak kanalize edilmesini sağlar.
- Öğretmene sınıfındaki öğrencileri ilgi,istek, sosyal- duygusal yönden tanıma olanağı sağlar.
- Drama etkinliklerine oyunla başlamanın sınırlılıklarını ise şöyle sıralayabiliriz:
- Oyun, çocukları (öğrencileri)fazla eğlendirdiği, heyecanlandırdığı için, oyun oynamaya daha çok istekli olabilirler ve daha sonraki etkinliklere geçmede zorlanabilirler.
- Çoğu kez dramaya oyunla başlamanın da bir hedefi vardır. Ancak her sefer değişik bir oyunla başlamanın ve oyunla drama arasında ilişki kuramamanın getireceği zararları da düşünmek gerekir. Özellikle oyun-drama ilişkisinin kurulmadığı durumlarda, öğrenci bu etkinlikten ne öğrendiğini anlamakta güçlükler çekebileceği gibi oyunun bünyesine kapılarak, dramanın amacını da kaçırabilir.

- Oyunun yararları konusunda hiç kimsenin kuşkusu yoktur. Ancak bazı ortak özellikler olmasına karşın drama sadece oyun oynamak değildir ve öğrencilerin böyle bir izlenim almaları onların bu alana ilişkin tutumlarına olumsuz yönde etki edebilir.

Tüm bu ifadelerden şöyle bir sonuç çıkarılabilir; dramaya oyunla başlamak, grup liderinin kararına, yeterliliğine, gereksinimine, uygulayacağı içeriğe uygun olup olmamasına bağlıdır. Herhangi bir drama çalışmasında eğer hem lider hem grup üyeleri birbirini tanımıyorsa oyunla ve etkinliklerle başlamanın yararı vardır, öyle ki bu uygulamaların süresini uzatmak, liderin grubu dramaya katabilme becerisine bağlı olarak değişir.

Eğitimde drama çalışmalarının amaçları çocukların yaşına, içinde bulunulan koşullara ve liderin hedeflerine göre değişir. Bu farklılıklara rağmen, yaş, koşullar ve hedeften etkilenmeyen genel amaçlar vardır. Bunların en önemlilerini 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.

2.11. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler:

Dramanın önemli bir öğrenme yolu olduğu düşüncesi bu yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. İlk adımlar İngiltere'de Harriet-Finley Johnson ve Caldwell Cook, Amerika'da Ward tarafından atılmıştır. Johnson müfredattaki her konuyu dramatik eylem aracılığıyla öğretmeye çalışırken Cook, dramatik yöntemi Shakespeare ve oyunlarını öğretmek için kullandı. Amerika'da Ward çocuklarla doğaçlama drama çalışmaları yapmaya başladı ve bu yolla çocukların kendi oyunlarını kendilerinin üretmelerini amaçladı. Onun eğilimi çocuğu her yönüyle eğitmekti; yalnızca zihinsel yönden değil. Bu nedenle Ward dramayı hem bir öğretme aracı hem de yaratıcı bir eylem olarak kullanmıştır.

Eğitimde drama uygulamaları, başta İngiltere ve Amerika olmak üzere, bir çok ülkede 20.yy'ın ilk yarısından başlayarak yapılan çalışmalar yoluyla yaygınlaşmış, yerleşmiş ve eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiştir. İkinci dünya savaşından sonra eğitim alanında uzun süren araştırmaların, çalışmaların sonunda daha iyi bir eğitim vermenin yollarından biri olarak "Dramatik Eğitim Yöntemi" geliştirilmiş ve bu yöntem hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Şu anda bir çok ülkenin ilk, orta ve lise düzeyinde okullarının ders programlarında drama dersi yer almaktadır (Somers, 1994, 123).

Eğitimde dramayı tanımlamak gerekirse; bir sözcüğü bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir yaşantıyı ya da bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırmaktır. Bu canlandırmanın gerçekleştirilmesi için, grup içinde daha küçük gruplarla tartışılarak düşünce alışverişi yapma, değerlendirme, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması da gereklidir. (San, 1991, 1)

Eğitimde drama ya da başka bir adıyla oyun eğitbilimi alanında birbirinden farklı dört tip uygulama yer alır:

- Isınma Çalışmaları: bu uygulamalar oldukça kesin kurallarla belirlenmiş olup, grup yönlendiricisi tarafından yürütülür.
- Oyun: Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmaları.
- Doğaçlama çalışmaları: Daha az kesin olarak belirlenmiş bir süreç olup, saptanan bir konu ya da temadan çıkılmaktadır, saptanmış bir hedefe doğru gelişmektedir.
- Oluşumlar: Bu süreç özellikle önceden hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından hareket etmektedir. Sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varılacağı önceden belirsizdir (San, 1995, 44)

Drama süreci hayali durumlar yaratarak gerçek deneyimlere ulaşabileceğimiz doğal yeteneğimizden yararlanır; biz kendi yeteneklerimizle yemek masasını çevirip onun gemi olduğunu veya okul koridorunun yağmur ormanları olduğunu hayal edebiliriz (Ömeroğlu, 1995, 111-113)

Çocuk kendini ve çevresini rol alma deneyimi yoluyla öğrenir; dramatik faaliyet, bir insanın dünyayı ve onun içinde kendi yerini öğrenmesini sağlayan doğal ve etkin bir yöntemdir, ayrıca da yararlı bir eğitim aracı olduğunu kanıtlamıştır. Hilton Francis'in yaptığı genel bir tanıma göre Dramatik eğitim "Dramanın, bir kişisel gelişim aracı ve öğretme tekniği olarak tatbik edilmesidir" (Francis, 1981, 14)

Bu tanım dramanın eğitimde kullanımındaki iki farklı uygulamayı içine alır. Birinci uygulamada drama başlı başına bir konu olarak düşünülürken, ikincisinde başka konuları öğretmek için bir araç olarak görülür. Drama ister bir öğretme aracı olarak kullanılsın ister kendi başına bir sanat formu olarak görülsün, her iki halde de dramatik eğitim, içinde taklit ve/veya özdeşleştirmeyi barındıran dramatik oyuna dayanır.

İngiliz "Çocuklarla Drama Uzmanı" Peter Slade, oyunun çocuğun yaşamındaki önemli rolünü şöyle belirtiyor: "Oyun çocuğun düşünme, kanıtlama, rahatlama, çalışma, hatırlama, cesaret etme, deneme, yaratma ve anlama yoludur." (Slade, 1971, 42).

Drama dersinde tüm çocuklar mümkün olan ve olmayan dünyalara kendilerini koyarlar ve bunu yaparak kendi başlarına aradaki sınırı bulabilirler. Eğer küçük çocukları gözlemlediyseniz evcilik oynarken anne-babası gibi rol yaptığını veya okulculuk oynarken öğretmeni gibi rol yaptığını görürsünüz. İşte dramanın eğitim içinde yer almasının temel nedeni budur ve drama sosyal, etkileşimsel bir sanat süreci olduğu için bilişsel, duygusal, sosyal ve yaratıcı anlamayı ve becerileri geliştirmeyi kolaylaştıran deneyimler sunar. (Woolland, 1993, 91).

Bu anlatılanlara dayanarak, çocuk kendini ve çevresini rol alma deneyimi yoluyla tanır; dramaya yönelik faaliyet bir insanın dünyayı ve kendi yerini öğrenmesini sağlayan doğal ve etkin bir yöntemdir; ayrıca da yararlı bir eğitim olduğu kanıtlanmıştır.

Buna göre drama:
a- Bir insanın kendisinin hayali durumda olması
b- Bir diğer insanın hayali durumda olmasıdır

Diğer bir deyişle, drama öğrenciye bir başka durumda, bir başka kişilikte "hadi oynayalım" "hadi gerçekleştirelim" demektir.

- Drama kendimizi ifade etmemizi sağlar.
- İnsanların, diğer insanlara karşı daha duyarlı olmasını sağlar.
- İnsanların kendi hakkında bildiklerini geliştirmesini sağlar.
- İşbirliği ve grup çalışmasını sağlar (Polisini, 1989, 45).

Dramanın basit formları, çocukların kendi oyunlarından örnekler sunmaktadır. Bir çok çocuk okula başladığında taklit oyunlarını uzun süre oynamayı zaten seviyordur, bazı çocukların ise bu konudaki deneyimleri azdır. Bu nedenle "rolün içinde " ve "rolün dışında olma" yı çok güç ayırt ederler. Küçük çocuklarla drama yaparken bunu mutlaka göz önünde bulundurmalıyız.

Çalıştığımız grubun yaşı ne olursa olsun (ister beş isterse elli), dramanın temel elementleri değişmemektedir:

- Öykü
- Rol oynama
- Sözel ve sözel olmayan dil (örneğin; mimik, vücut dili, yüz ifadesi, insanlar arası mesafe).

Eğitimde dramanın önemli isimlerinden Heathcote dramanın asıl cevherinin topluluk halinde 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 (Bolton, 1984).

Eğitimde drama etkinliklerini planlama aşaması önemli bir aşamadır. Planlamada öğrencilere neyi kazandırmak istiyorsak, içeriği, amaçları ve etkinlikleri ona göre düzenlememiz gerekir. Bu düzenlemeyi yaparken de aşağıdaki sıralama izlenebilir:

- Temanızı seçin: kendinize şu soruyu sorun "çocukların neyi öğrenmesini istiyorum?" Ör: İşbirliği, saygı, para, ölçme vb.
- Çevreyi seçin: Kendinize soracağınızı diğer soru: Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşebilir? Ör: Müze, süpermarket, park vb.
- Çocukların rollerini seçmelerini sağlayın:"Çocuklar kim olacaklar?" çocuklar drama konusunda deneyim kazandıkça çok çeşitli roller seçebilirler. Fakat başlangıçta hepsinin, aynı rolü oynaması daha iyidir. Ör: Müşteri, hasta vb.
- Kendi rolünüzü seçin: "Kim olacağım ?" öğretmen olarak dramayı dışardan da yönlendirmek mümkündür. Fakat drama içinde rol de alabilirsiniz. Ör: Kasiyer.
- Çerçevenizi belirleyin. Bu dramayı ve dramadaki rolleri hangi bakış açısından ele alacağınızı belirler ve konsantrasyonu arttırır. Ör: Mezurasını kaybetmiş terziler, verilen siparişi bugün teslim etmeleri gereken mobilyacılar, kısıtlı parayla alışveriş yapan müşteriler vb.
- Odak noktanızı seçin. "Drama ne hakkında olacak?" yani çözülecek problem nedir?
- Eyleminizi seçin "çocuklar ne yapacaklar?" Örnek: Malları saymak, raflara yerleştirmek vb
- Başlangıçta çocuğun dikkatini konuya çekebilmek için ne kullanacağız?" "Püf noktası" ne olacak ? Dramaya başlangıç yapabilmek ve dikkati yoğunlaştıabilmek için, bir mektup, kumaş parçası, bir resim, teyp kaydı ya da rol yapan bir başka kişi aracılığı ile yapabiliriz. Bu durum çok önemlidir; eğer bunu iyi seçebilirsek çocuklar kendilerini etkinliğe kolayca adapte edebilecektir.(Bowell, 1989, 156).

İlk aşamaları oluşturmak açısından bu sekiz madde, dramaya başlangıç için yol gösterici niteliktedir. Kurgulanan bir ortamda, kuralların baştan koyulması diğer aşamalara geçişi de kolaylaştırmış olur. Fikirlerin onay alması, eğitimde drama uygulamalarını başlatma anının belirlenmesi, ortak kanıların belirlenmesi, işbirliği içinde ve karşılıklı saygı esasına dayalı bir sınıf etkinliğinin geçekleştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin sınıf etkinliklerinde belirtilen sekiz maddeye dayalı düzenlemeler oluşturmaları, hayal güçlerini geliştirici ve yaratıcı etkinliklere yönelmeleri sağlanmalıdır. Özellikle çocukların içeriğe göre rollerini belirlemeleri için, yaratıcı boyutlara baş vurmaları önem taşır. Yaratıcı bir formun ilk basamağı hayal gücüdür. Drama etkinliklerini ne tür uygulamalar ile zenginleştirebileceğimiz ve dramayı hangi amaçla kullanabileceğimize ilişkin başlıklar aşağıdaki gibidir:

- Başlangıç için hayal gücü ve oyun
- Hareket ve ritim
- Pantomim

- Doğaçlama
- Maske ve kuklalar
- Dramatik yapı
- Hikayeden oyun yapılandırma
- Farklı kaynaklardan oyun yapılandırma
- Şiirler (şiir ve dans)
- Özel öğretim ve drama
    - İyileştirici drama
    - Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için drama
    - Fiziksel yetersizliği olan çocuklar için drama
    - Duygusal yaklaşım için drama (Mc.Caslin, 2000, 5-9)

Bu çalışmada da eğitim de drama etkinlikleri belirleme, sıralama ve uygulama aşamalarında, özellikle çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenirken, belirtilen sekiz maddeye uygun olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin etkinliklerini grup içerisinde planlarken belli aşamaların oluşturulması gerekir. Yaratıcılık boyutlarını ortaya koyacak düzenlemelere yer verilmiştir. Drama liderinin ya da öğretmenin, olaylara geçiş anına dikkati çekme, bir durum hakkında tartışma yaratma, yaratıcı yazma ya da konuşma etkinliği düzenleme, oluşturulan bir anla ilgili bir okuma metninin değerlendirmesini yapma, bir dinleme çalışması ile "eğer böyle olsaydı" gibi düzenleme becerilerini kazanması için, eğitimde drama uygulamalarında kullanılan teknikleri açıklamak gerekmektedir. Araştırmada kullanılan teknikler aşağıda ayrıntılı olarak sıralanmıştır.

Şekil 2.11. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler

Akar, R (2000)

Rol Oynama

Eğitimde drama uygulamalarında en çok kullanılan tekniklerden birisi rol oynamadır. –mış gibi yapma temeline dayanır. Öğrencilerin kendileri olarak söyleyemedikleri ve yapamadıklarını, girdikleri rol büründükleri karakter içinde mimiklerini de en üst düzeyde kullanmalarını sağlayarak, olabildiğince yaratıcı ve hareketli olacakları güvenli bir ortamda oluşturma anlamına gelir. Kısaca rol oynamada oyundaki karakterlerin özellikleri ve hisleri canlandırılır.

Rol oynama, işbirliği esasına dayalı bir sanat formudur. Bu form içinde çocuklar, gruplarında kendi işleri ile meşgul olur, bu meşguliyet bir binanın iskeletini oluşturmaya yöneliktir. Öğretmen, bu yapının oluşumunda, içeriğe odaklanma, üretim, farklı formlarda oyunu ortaya koyma çabası, dramatik tansiyon, yaratıcı sembollerin keşfine çocukları yönlendirme çabasındadır. Rol oynamada en önemli unsur roldür ve rolü önemli bir planlama aşamasından geçirerek, karar verme boyutuna taşıyan da rollerin farklılığı ve gücüdür. Morgan ve Saxton, farklı düzeylerde roller almanın önemini beş boyutta açıklar:

- Dramatik oyun (öğrenciler içerik kurgusunu kendileri yapılandırır)
- Uzman rolü (öğrencilerin yüklendikleri rol "kim olduğumu bil" düzeyindedir.)
- Rol oynama (öğrenciler rollerinde gerekli olmayan unsurları eleyebilirler)
- Karakter oluşturma (öğrenciler kendirline en uygun kişiye bürünürler)
- Oynama (öğrenciler görünüşleri, sesleri vb. unsurları karakterlere uygulayarak oyuna anlam yüklerler) (Nicholson, 2000, 16-17).

Doğaçlama

Doğaçlama, kalıpları önceden belirlenmeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı, bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak adlandırılır (Adıgüzel, 1993). Doğaçlama, yazarak ya da kaydederek değil, o anda zihinde canlandırma yapılarak oynanır.

Doğaçlama çocuğa sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsatlar verdiği gibi, gerçek hayatta karşılaşma olasılığının bulunmadığı rolleri üstlenerek hayali durumları da oynaması için olanaklar sunar. Çalışma esnasında diyaloglar çocuklar tarafından oluşturulurken dil yeteneği de en üst düzeyine ulaşır. Başlangıçta en basit hikaye bile karışık gelebilir. Bazen anlatılan bir hikayenin bir bölümü alınıp geliştirebilir. (Mc Caslin, 1987)

Dramada diğer bir önemli nokta ise, elde bir metin var ise bu metindeki karakterlere bürünerek ya da farklı karakterler oluşturularak çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlama yoludur.

Karakter oluşturma, karaktere kimlik yükleme bu karaktermiş gibi olma, yaratıcılığı ifade etmeyi geliştirir. Hatta karakterle ilgili bir yazı yazılabilir, diğer gruplar bu karaktere mektup yazabilir, karakterler günlük tutar yazılı bir ifade gelişir bunlar sınıf ortamında okunarak okuma becerileri ve dinleme becerilerini geliştirici etkinlikler şeklini alabilir (O'Neill, C., 1995).

Elde dilen diğer bir sonuç ise; doğaçlamada, süreç ile ürün bir başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz, yinelenemez. Ancak oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir.

Morgan ve Saxton (1995) doğaçlamanın öğrencilerin kendiliğindenliğini geliştirdiğine dikkat çekmiş, doğaçlama esnasında bireyin yaşantıları ve gerçek olaylar arsından ilişkilendirerek, zihin ve duyuş arasında hızlı bağlar kurduklarını vurgulamıştır. Diğer taraftan doğaçlama, öğrencilerin, duruma uygun dili anında bulmaları, akıcı ve doğru biçimde konuşmaları için doğal bir gereksinim ve çaba da yaratmaktadır. (Wood, 1976, 89)

Özellikle doğaçlama ve rol oynama çalışmalarında, yaratıcı bir yaklaşım içinde başka kişilerin davranış biçimleri, düşünme biçimleri, duyarlılıkları ve deneyimlerini yaşamak, bunlarla ilgili eleştiri ve değerlendirmelerle kendi yaşamını daha bilinçlice düzenlemek son derece önemlidir (Heathcote, D.,1984, 126).

Donuk İmgeler

Eğitimde drama etkinliklerinde, kullanılacak stratejilerin önceden belirlenmiş ve kazandırılmış olması gerekir. Eğer etkinlik içerisinde donuk imgeye yer verilecek ve öğrencilerin belli bir noktaya dikkatini çekmeleri sağlanacaksa, donuk imge yönteminin doğaçlama çalışmaları içerisinde kazandırılması gerekmektedir. Olaylar arası geçiş, aşamalı durumlar üzerinde durulacaksa, düzenlemeler buna göre yapılmalıdır. (Lovegrove, 1991, 24-29)

Çocuklar drama etkinliklerinde kendi kendilerine yaptıkları dramatik canlandırmalara çok benzer temsilleri televizyon ve filmlerde de görmektedirler. Donuk imge tekniği için, çocukların kendi aile fotoğrafları, resimler, donuk çerçeve, video oyunları, heykeller, balmumu çalışmaları vb. içerikler de kullanılabilir.

Çocukların ilgilerini çekebilecek, onlara "ifade" kavramını kazandırabilecek unsurları seçerek, onlara "ne görüyorsun?" "nasıl bir ifade olabilir?" "bu kişiler nerede, ne yapıyor olabilirler? " "bu donuk imge öncesi ve sonrası adımlar neler olabilir?" türündeki sorular yöneltilerek, anlamı değerlendirebilme özelliği de kazandırılabilir. Tüm bu içerikler kadar, her birinin niçin kullanıldığı da önem taşır. Donuk imge yaratmada beden dilinin önemi aşağıdaki 13 maddede yer almaktadır.

- Bir kontrol aracı olarak bedeni kullanma,
- Bir drama başlatmak için bedeni kullanma,
- Önemli olan bir noktada odaklanmak için bedeni kullanma (dikkati yoğunlaştırmak)
- Verilen herhangi bir zaman ya da imgenin ifade edebileceği anlamın derinliği ve derecelerini ayırt etmeyi, verilen bir zamanın önemi üzerinde durmayı sağlamak için bedeni kullanmak,
- Sınırlı bir görüş açısından, şimdiye kadar sahip olunan düşünmeyi genişletmek, bir işi başlatmak, başka açılardan değerlendirmeyi sağlamak için bedeni kullanmak,
- Vücut dili ve göz kontağının anlamının kavranmasını sağlamak için,
- Hikayenin anlaşılmasını sağlamak için,
- Bir hikayedeki başlıca aşamaları ya da ana düşünceyi seçmek için,
- Olayın geçtiği alanı açık bir şekilde anlamayı sağlamak için,
- Önceki çalışmaları özetlemek için,
- Hikayeleştirilen bir bölüm içerisinde daha ayrıntılı inceleyebilsinler diye alınan anlık fotoğrafları değerlendirme açısından bedeni kullanma (zoom in-zoom out)
- Potansiyel şiddeti, olayları ya da çok hızlı hareketleri yavaş performansla görebilmek, ayrıntıları seçebilmek ve yavaş çekim (slow motion) oluşturarak olaylar arası geçişi görebilmeyi sağlamak için bedeni kullanma,
- Öğrencileri doğal yollarla drama hakkında düşündürerek, duygu ve düşüncelerin fiziksel sunular olarak verildiği daha biçimlendirilmiş tarzlara çekmek için donuk imge tekniği kullanılmaktadır (O'Neil, 1984, 58-75).

Donuk imge tekniği kolaylıkla tekrarlanabilir olma özelliği bakımından geniş avantajlara sahiptir. Anında yapılması herhangi bir endişe oluşturmaz olmaz doğrulukla ve detaylarla devam edeceğini umut ettiğimiz durumlar için ortam ayarlamak gerekir. Bir ders içerisinde farklı noktalarda bir parça görüntü değişikliği yapabiliriz. Yapılan değişim bizi anlaşılmaz yollara götürmediği gibi daha geniş, detaylı durumları anlamamızı sağlar (Woolland, 1993, 214).

Yukarıda 11. maddede de belirtildiği gibi, olaylara daha ayrıntılı bakmayı sağlayan zoom in (yakın odaklanma), zoom out (uzak odaklanma) tekniklerinin kullanımına da zemin oluşturur. Farklı bakış açıları geliştirme olanağı taşıması açısından donuk imge tekniğinin eğitimde drama etkinliklerinde önemli bir rolü vardır diyebiliriz.

Rolde Öğretmek

Rolde öğretme yolu çoğu öğretmenin çok faydalı bulduğu bir stratejidir. Tüm grup çalışmasında sık sık kullanılır fakat "forum tiyatrosu" nda daha çok başvurulan oldukça etkili bir tekniktir. Rol bilgiye bir aracılık yolu sunar. Odaklanmayı ve meydan okumayı amaç edinen, onu devam ettiren, katılımcıların anlaşmasını derinleştiren ve fırsatları yakalamayı amaç edinen bir yoldur. Rol kendi kendine drama için birkaç odak sağlamalıdır. Bu bir habercinin haberi keşfi, habere geçişi ve dramaya girişi olarak da tanımlanabilir.

Rolde öğretme, aynı zamanda bire bir ya da grup tarafından yapılan çalışmalarda kullanılan -ya sınıfla birlikte ya da sınıftan ayrı- yararlı bir tekniktir. Rol içinde öğrenci bilgiye ulaşır, bilgiyi alır ve bilgiyi sunar. Dedektif titizliğinde çalışmalarını yapar. (Wooland, 1994, 84).

Rol İçinde Yazma

Çocukların ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme, karar yazısı vb. yazılar yazmasıdır. Çocukların okuma- yazma becerilerini geliştirmeye elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir (Neelans, 1990, 32). Rol içinde yazma çalışmaları etkinliklerde oldukça kullanılan bir tekniktir. Örneğin yazma becerisine ilişkin olarak, bir günlük tutma, arkadaşına mektup yazma, bunları okuma, anlama okunanları etkinlik boyutunda gerçekleştirme olanağı taşır.

Geriye Dönüş (Flash back)

Oluşturulan dramada şimdiki durum ve geçmiş arasındaki ilişki "geriye dönüş sahneleri" gösterilerek pekiştirilir veya karakter geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılır (Neelands, 29). Özellikle öğrencilerin belli bir konuya odaklanması, daha iyi anlaması, ayrıntıları daha yakından görmesi ve keşfetmesi, tarif etme, tanımlama, zamanlama, düzenleme, karşılaştırma, olayların farklı bir boyutu olabileceğini keşfetme gibi özellikleri kazanmalarında önem taşır.

Toplantı Düzenleme

Toplantı düzenleme, drama içinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkili bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir "odak" yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanaklar yaratır (Neelands, 1990).

Özellikle bu teknik, grup içinde, topluluk önünde konuşma, kendini ifade etme, düşüncelerini paylaşma, düşüncelerinin haklılığını ya da yanlışlığını görebilme, saygı esaslarına dayalı olarak dinleme becerilerini kazandırması açısından önemli bir çalışmadır.

Öğretmenin Rol Alması

Heathcote'un öğretme yönteminde öğretmen, dramada grubun en olgun üyesi olarak önemli bir rol üstlenir. Açıklamaya gerek duyulduğuna inandığı zaman dramayı durdurma hakkı ve sorumluluğu vardır öğretmenin. Öğrenme araya girmenin bir ürünüdür.

Yapılan iş hakkındaki yansıma hakikati ortaya çıkarmak için en iyi yollardan biri olduğuna göre öğretmenin, hevesini göstermek, öğrencileri motive etmek, onlardan daha çok istemek ve kendi katılımını göstermek için çalışmayı durdurması gerekir. Heathcote için drama kullanımında öncelik oyun yapmaktan çok öğretmektedir. Heathcote bu düşüncelerini şöyle dile getiriyor:

> "Öğretme işine öncelik veriyorum, oyuna değil; çocuklarla beraber oynarken öğretmeyi amaçlıyorum. Ben çocukların düşünmesi, kavramlar arası ilişkiyi sağlayabilmeleri, iletişim kurmayı öğrenmeleri için dramaya önem veriyorum. Etkinlikler anında çok iyi performanslar da elde ediyor olabilirim. Bu sürecin sonunda iyi bir tiyatro da ortaya çıkabilir; fakat ben önce bu süreçten iyi insanların çıkmasını istiyorum." (Bolton, 2003, 99).

Öğretmen etkinlikleri planlayan olduğu gibi sınıfta iyi bir gözlemci olmalıdır. Çocukların korkmadan kendilerini ifade etmelerini sağlamak için roller alarak gruplar arasında rahatlatıcı bir etken oluşturabilir.

Öğretmen şunu anlamalıdır ki, "Drama yeniden anlatılan hikayeler değil, bireylerin gerçek yaşam hızında birbirleriyle karşılaşmalarıdır." Tekrar gözden geçirmek üzere yalıtılan bir olay ya da konu çocuklarla tartışarak yer, zaman, karakterler, mevsim gibi onu belirli bir ortama yerleştirecek unsurlarla donatılmalıdır.

Çocukların yaptıkları seçimler onların önyargılı bakış açılarını yansıtır ve bunların bilincine vardırır. Bu öğretmene, öğrencinin bulunduğu yerden başlama olanağı verir. Öğretmen bir rol alır, öğretmek istediği şeye ulaşmak amacıyla çalışmayı ilerletmek için gerektiğinde drama aktivitesini durdurur. Fakat öğretmen çocukların katkısını göz ardı etmemeli, tersine onları o konudan kendi orijinal oyunlarını yaratmak için cesaretlendirmelidir. Sınıflarda ele alınacak konular günlük olaylardan alınabilir, sosyal konular olabilir, ahlaki ve etik sorunlar olabilir, aynı zamanda ders programlarındaki konular da malzeme olabilir (Bolton, G., 1986, 18–22).

Öğrenciler girdikleri rollerde o kişilermiş gibi örneğin, polis, itfaiyeci, hasta bakıcı olduklarına inanırız. Çocuklar etkinlikler içinde bir polisin suçluyu yakalaması anını, bir yangın anını canlandırabilir. Öğretmen, bu rol içindeyken ona yol gösterir, içinde bulunduğu durumu algılamasını ve karşılaştığı problemlerle baş edebilmesini sağlamak için öğrencilere örtük nitelikte yollar gösterir. Bunu yaparken ya rolün içine girer ve kendine bir kimlik yükler ya da dışardan bir yönlendirici olarak fark ediciliği sağlar. Örneğin, yangın anında itfaiyeci rolünü yüklenen çocuk yangını söndürürken eğer hortumu nereden aldığı, vanaları nasıl açtığı, üstünde ne tür kıyafetler olduğu konusundan yönlendirici ve dikkat çekici sorular yöneltebilir.

Aynı zamanda bu yol göstericilik, öğrencinin sorumluluk almasını sağlarken, hedeflerin öğretiminde de yardımcı olur. Öğretmen rolde iken, öğrenme bütünsel olarak sağlanmış olur. Gerçek dünya ile hayal dünyası arasındaki bağlantıdaki karşılaşılabilecek gerçek durumların farkına varılmasında öğretmenin role girmesi önemlidir.(http://encyclopedia.worldvillage.com/s/b/Teacher_in_role#Mantle_of_the_expert) (22.07.2005)

Papacosta (1994, Akt. Akar; 74) Dorothy Heathcote 'ın geliştirdiği "öğretmenin role girmesi" tekniğinin drama öğretmenleri tarafından nasıl kullanıldığı, tekniğin avantajları ve sınırlılıkları konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerine baş vurarak tarama modelinde betimsel bir araştırma yapmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin bu tekniği drama çalışmalarının neresinde, ne zaman ve nasıl kullanacakları konusunda yeterince bilgili ve deneyim sahibi olmadıkları görüşü olmadıkları elde edilmiştir. (http://encyclopedia.worldvillage.com/s/b/Teacher_in_role).

Ritüeller- Seramoniler

Drama içinde öğrenciler, yıl dönümleri, inançlar ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seremoniler düzenlerler .Tiyatronun kökeninde, toprak ya da verimlilikle ilgili bir ayini kutlamak için bir grup insanı bir araya getiren ve bu süre zarfında Tanrı'nın daha iyi bir biçimde yeniden doğmak için ölmesi, bir mahkûmun öldürülmesi gibi senaryoların uydurulduğu bir ayin, bir karnaval ve eğlencelerin düzenlendiği dini bir töreni elbirliğiyle düzenlemek yatmaktadır (Şener, 1993, 10-12).

İlkel insanın doğayı kendi beklentileri doğrultusunda yönlendirmeye çalıştığı büyü törenlerinde taklit zaman içinde gelişerek ilkelin taklit ettiği şeyi kendi anlayışı doğrultusunda yeniden biçimlemesine, yorumlamasına dönüşmüştür ki bu aşama yaratının devreye girmesiyle sanatın evriminde ilk basamağı oluşturur. İlkel insan, doğayı kendine uygun olarak açıklama ve biçimleme çabasıyla, yinelemeden, yeniden üretmeye geçmektedir. İlkel sanat, estetik kaygılar gütmeyen, toplumsal amaca yani yarara yönelik bir anlayışın ürünüdür (Gombrich, 1986, 20).

“Ritüel, konuşan bireylerin sahip olması gereken nitelikleri tanımlar; ritüel hareketleri, davranışları, koşulları ve konuşmaya eşlik etmesi gereken tüm göstergeler bütününü tanımlar; ritüel, sonuç olarak sözlerin varsayılan ya da benimsetilen etkinliğini, bunların seslendiği kişiler üzerinde etkilerini ve zorlayıcı değerlerinin sınırlarını saptar"(And, 1987, 108).

Ritüelden sanata geçiş, inancın yerini düşünceye bırakma sürecini yansıtır. Ritüel sanat ile gerçek yaşam arasında bir köprü görevi görmüş, ritüelin yarara dönük, heyecan verici, esrik, korkutucu ve tekdüze yapısı, sanatın yaşamı taklit etmesine, gerilimi, heyecan ve korkuyu yatıştırmasına, yenilikçi bakışına dönüşmüştür. Ritüelin yaşam duygusunu pekiştirdiği klan üyelerinin yerini, sanatın yaşamlarını söz, dua, övgü veya yergiyle, eleştirel gözle yansıttığı toplum bireyleri almaktadır (Lambert ve O’Neill, 1984).

Anadolu köy seyirlik oyunları, ritüelden tiyatroya geçiş sürecinin izlenebildiği zengin bir alan sunmaktadır. Ancak bu malzeme batı tiyatrosunun köklerinde olduğu gibi bir tiyatro geleneği oluşturacak koşullara sahip olamamıştır.

Forum Tiyatrosu

Katılımcıların veya izleyenlerin oyunun gidiş yönünü, izlerken değiştirmelerine olanak tanıyan bir tiyatro formudur. Forum tiyatrosu etkin seyirci topluluğu ile bütün grupları içeren küçük grup çalışması gibi görülebilir. Gruplara yararlı geri bildirim verebilmek, uygun yöntemler seçebilmek öğretmenler için zor olabilir.

Forum tiyatrosunda seyirciler ve oyuncular bütünlük halindedir. Seyirci istediği anda oyunu durdurur ve farklı bir yöne götürebilir. Elbette bu durdurma oyuncunun uzmanlığı ile de yön değiştirebilir. İzleyici- oyuncu bağını belirtmek gerekmektedir.

a- İzleyiciler oyunculardan bir ya da daha fazlası için danışman alabilir.
b- İzleyiciler oyuncuların rollerini alabilir.
c- Sahne izleyicilerinin bir videonun geri sarma düğmesine basması gibi izleyiciler tarafından oyunun tekrar edilmesi istenebilir. Fakat ayrıca onlar kendilerinden önce değiştirebilirler.

Forum tiyatrosunun uygulama koşulları da şu şekilde belirlenmiştir:

- Kahraman (protogonist) ve hasım (antagonist) için bir sahne oluşturulur.
- Her karakterin ideolojisi açıkça gösterilir.
- Kahraman tarafından yapılan ciddi bir hata kurgulanır.
- Karakterler bir şeyler yapmalı, yalnızca konuşmamalıdır.
- Seyirci üyelerden biri "dur" diyerek kahramanın yerini alır ve sahnenin nereden başlaması gerektiğini söyler.
- Diğer aktörler baskıya devam etmeye çalışırlar.
- Sahneyi durdurma ya da onu başka bir yolla deneme fikri izleyicilerden, oyunculardan ya da öğretmenden gelebilir. Yöntem seyirciye neyin devam ettiğini gösterir.
- Seyirci kurgulanan oyundan ayrılabilir ve önceki veya bir başkası onun yerini alabilir (Davis, 1998, 41-55).

2.12. Türkçe Öğretimi ve Eğitimde Drama İlişkisi

Sözlü edebiyatın bu tam anlamıyla eğitici işlevi atasözleri, özdeyişler, bilmeceler ve masallarla ortaya çıkar. Sözlü metin, bir insan topluluğunun olgular ve değerler düzenini korur, onları belleklere yerleştirerek kalıcı olmasını sağlar (Grasser, 1994, 26).

> "Türk halk kültürü .halkın dil, kültür, duygu, düşünce ve beğenisiyle oluşturup yaşatılan, geçmişten günümüze gelmiş, toplum, insan ve doğa gerçeğiyle şekillenmiştir. Kültür mirası, insanlığın ortak mirasıdır. Her millet hatta her uygarlık dil, kültür, tarih mirasıyla dünyada yerini alır. Bireylerin kökleşmesi ve toplumsallaşması, bu mirasın içinde gerçekleşir. Kültür mirasları geçmişin tanıklarıdır, bu yönleriyle geleceğin şekillenmesinde etkendir. Halk kültürü ürünleri halk arasında mayalandığı için, halkın kültür yapısını ve dokusunu ortaya koyar. Halk kültürü toplumsal yaşamda birlikteliği pekiştirici, dayanışmayı arttırıcı özelliklerini sürdürerek bir işlev üslenir, halkın kendi kültürüyle yabancılaşmasını önler. Halk kültürü ürünlerinin halkın ortak duygu ve

> düşüncelerini dile getirmeleri bakımından Türk kültürünün korunmasında, yaşatılmasında önemli işlevleri vardır. Halk kültürü, uygarlıkların yaratıcısı olan insanların kimlik ve kişiliğinin temel belirleyicisidir. (Günay, 1999, 9)

Halk kültürü ürünlerinin drama etkinliklerinde kullanımında özellikle Türkçe'nin zengin kültür ürünlerinin paylaşımı, aktarımı, kazanımı ve tutumlarda olumlu bir bakış geliştirir.

Drama etkinliklerinde kullanılan kaynaklar oldukça zengindir. Masaldan, öyküden, şiirden, fotoğraftan, olaydan, haberden, sembolden, objeden, bir sözcük ya da kavramdan yola çıkılarak doğaçlamalar yapılabilir. Doğaçlamalarda çocukların planlama, dili kullanımı, etkinlikleri düzenleme aşamalarında önem taşır (Heinig, 1993, 2).

Çocukların öğrendikleri her yeni kelime onlar için yeni bir ufuktur. Çocuklar, gündelik konuşmaların ötesinde dilin imkanlarını zorlamaya çalışırlar. Çocuklar tarafından dilin imkanlarının her fark edilişi, yeni bir aşamayı da beraberinde getirir. Tekerlemeler, maniler, masallar, bilmeceler, fıkralar vb. dilin sunduğu ürünlerdir. Bunları öğrenir hatta kendileri yeniden üretirler. Çocukların dil eğitimi ve öğrenimi içindeki yeri, tekerlemelerin dil işlevleri, tekerleme ve eğitim-öğrenme ilişkileri bu çalışmada ele alınmış ve iki dilli çocuklarda Türkçe'nin kazanımında kullanılmıştır.

2.13. Sözlü Kültür Ürünlerinin Eğitimde Drama ile İlişkisi ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Sözlü edebiyatın tam anlamıyla eğitimci işlevi atasözleri, özdeyişler, bilmeceler ve masallarla ortaya çıkar. Sözlü metin, bir insan topluluğunun olgular ve değerler düzenini korur, onları belleğe yerleştirerek kalıcı olmasını sağlar (Grasser, 1994, 26).

Sözlü kültür ürünlerinin bir diğer boyutu da yöresel çocuk oyunlarıdır. İnsanların yeryüzündeki yaşamlarıyla yaşıt olan çocuk oyunları, dünyanın değişik bölgelerinde değişik ulusların çocuklarınca oynansa bile aralarında büyük benzerlikler bulunmaktadır. Teknolojideki gelişmeler insanların birbirlerini daha kolay ve daha yakından tanımalarını sağlıyor. Günümüz çocukları önceleri adı dahi bilinmeyen ülkeleri ve o ülkenin çocuklarını teknoloji sayesinde kolayca tanıyabilirler. Çocukların teknoloji yoluyla kurdukları etkileşimden çocuk oyunları da etkileniyor. Bu sayede dünyanın farklı ülkelerinde aynı özellikleri gösteren çocuk oyunlarıyla karşılaşılıyor.

Çocukların oyunları, bilişsel ve duyuşsal öğelerin yanı sıra sosyokültürel boyutlar da taşımaktadır. Dolayısıyla çocukların oyunlarının incelenmesi, oyunların bilişsel ve duyuşsal boyutlarını anlamamıza yardımcı olabileceği gibi; oyun biçimlerinde anlatım bulan kültürel öğeleri, çocukların toplumsal kimlik ve bağlılıklarını biçimlendirmelerine de yardımcı olan bu oyun etkinliklerine nasıl katıldıklarına da yardım edebilir.

Türkiye ‘deki oyun hakkındaki antropolojik, folklorik, sosyolojik çalışmaların çoğu, kırsal yörelerdeki geleneksel oyunlarla ilgilidir (Şener, Artar, Bağlı ve Çok, 1997; 475).

Çocuk oyunları halk kültürünün önemli bir dalını oluşturur. Her insanın yaşadığı yerde mutlaka çocuk oyunu vardır. Çünkü çocuk denilince akla ilk gelen şey oyundur. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren oyun kavramıyla karşılaşır. Anne, baba ve diğer yakınlarının çocuğu severken yaptıkları hareketler, taklitler onun ilk karşılaştığı oyunlardır (Özhan, M., Muradoğlu, M., 1997, 13.) Büyüdükçe oyun dağarcığı gelişir. Bilinçsizce kendi kendine oynarken zamanla aile yakınlarıyla ve akranlarıyla oynamaya başlar. Bu aşamada oyun alanı oda içinden sokağa taşınır

> “Çocuk oyunlarında ritüel öğeler bulunmaktadır. Ritüel ise gösterime yönelik bir grup eylemidir. İnsanlar hem eğlenmek hem de hem de gösteri yoluyla belli sonuçları elde edebilmek için toplanırlardı. Ritüel ilk insanların doğayı kontrol etmek için yaptıkları dini ve sosyal eylemlerden doğmuştur. İlk insanlar doğadaki değişimlerin gerçek nedenlerini anlayamadıkları için bu değişimleri kontrol ettiğine inandıkları bir takım doğaüstü güç veya güçleri hayal etmişlerdir. İlk insanlar her ne yapmak istedilerse onu simgesel bir biçimde benzeterek oynamışlardır. Farklı nedenlerle, örneğin verimliliği sağlamak, mevsimlerin dönüşümünü garanti altına almak veya genç insanlara bilgi vermek, onları toplumun yetişkin bir elemanı olarak üyeliğe kabul etmek yapılan tüm ritüeller, taklit unsurunu içeriyordu. Anadolu’nun bir çok yöresinde de yapılmakta olan bu ritüellerde köylüler, özellikle mevsim

> dönemlerinde, verimliliği sağlayacağı inancıyla bir çok törenler yapmakta, dramatik oyunlar oynamaktadırlar. Anadolu'nun bir çok yöresinde çocukların da doğayı etkileme törenlerinde önemli bir rol aldığı görülmektedir. Bugün bazıları sadece bir oyuna dönüşmüş,büyüsel işlevi tamamen unutulmuş, bazılarıysa hala doğayı etkileyeceği inancıyla oynanan çocuk oyunları bu çalışmada yer alacaktır" (Sağlam, 1997, 3).

Çocuklar hem televizyonun hem de yaşadıkları kültürün etkisiyle kendi kültür zenginliklerinden uzaklaşmakta, toplumların değerlerine yabancılaşmakta ve dolayısıyla bir kimlik bunalımı içinde yaşamaktadırlar. Ritüel ve ritüel kalıntısı çocuk oyunları kültür ürünlerinin farkındalığını arttırmak kültür paylaşımını sağlamak ve amacıyla kullanılan yararlı araçlar olacaktır.

Çocuğa oyun yoluyla eğitim, içinde bulunduğu toplumun geleneklerini öğrenme, dilin doğru kullanımında başvurulacak malzeme olarak kullanılması ve eğitimciler için yerel malzemenin değerlendirilmesi, bu yolla çocuğu tanıma olanağı sağlama amacını da taşıyacaktır.

Bu çalışmada drama etkinlikleri düzenlenirken en önemli amaç yöresel çocuk oyunları ile drama çalışmalarına başlamaktır. Bu oyunların seçiminde içeriğin hedeflerine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Isınma etkinliklerinde bu oyunlardan yararlanılmıştır.

Türkçe'nin kazanımında, bu süreçleri oluşturmak için kullanılan sözlü kültür ürünlerinden bu çalışmada yararlanılan, masallar, köy seyirlik oyunları, maniler, tekerlemeler, atasözleri, deyimler, bilmeceler, fıkralar ile ilgili gereken açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Türkçe Öğretiminde Masalların Yeri

Boratav' a göre " çocuğa anadilinin, bir işçi elindeki bir alet gibi, nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini, kıvraklığın, zenginliğini inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu, ninnilerin,tekerlemelerin, türkülerin yanı başında ama herhalde onlardan daha geniş ilk aşılayan masaldır.

Hayal ürünü konu ve olaylarla yüklü masalların çocuklara okutulmasını, onları yaşamın gerçeklerinden uzaklaştırıp yanlış inançlara sürükleyerek doğru ve mantıklı düşünme, gerçekçi olma alışkanlığının gelişmesini engelleyeceğini ileri süren bilim adamlarının görüşlerine rağmen,masal ve gerçek dünya arasındaki köprüyü kurabilen bireyler olma yolunda attığı adımlarda masallar oldukça önem taşımaktadır (Dilidüzgün, 1994, 35).

Çocuğun anadilini öğrenmesine, kullanmasına ve zenginleştirilmesine yardımcı olan masallar aynı zamanda da iyi bir eğitim öğretim aracıdır. Daha okula gitmeyen okul öncesi çağındaki çocukların ,duygu ve düşüncelerini besleyen masallarla birlikte, okuma istekleri de artacaktır. Ancak bu masalların çocuklarda beklenilen davranış değişikliklerini ve gelişmeleri sağlayabilmesi için bir takım olumlu nitelikleri taşıması gerekir. Yazınsal nitelikli bir masal eğitici-öğretici olabileceği gibi okuyucuya ve dinleyiciye estetik bir güzellik ve yaşamıyla ilgili bir bakış açısı da sunabilmektedir. Bunu yaparken de açıktan açığa değil, bir takım simgesel motiflerle sezdirme yoluyla yapmalıdır (Yardımcı, 79).

Bu denli çok işlevi yerine getiren masalların taşıması gereken nitelikler şunlar olabilir:

- Öncelikle masal yalın bir dille, akıcı ve açık bir anlatımla sunulmuş olmalıdır.
- Olaylar canlı ve hareketli olmalıdır.
- Döşeme bölümündeki söz dizimi akıcı , ilgi çekici olmalı, düğüm bölümü ustaca işlenip, olaylar beklenmedik biçimde sonuçlandırılmalıdır.
- Masalların çocuklar için eğitici olması gerektiği gibi eğlendirici olması da gerekmektedir.

- Betimlemeler, kahramanların tutum ve davranışları, beğenileri, çocuklarda iyilik, güzellik,yardımseverlik ve dayanışma gibi istendik duyguların düşüncelerin gelişmesine katkıda bulunmalıdır.
- Anlatılacak masal öğrencinin ve sınıf ortamının durumuna uygun olmalıdır.
- Konuları çocuklarca yanlış anlaşılacak, örneğin kadını küçümseyen, toplumun inançlarına ters düşen masallara yer verilmemelidir (Kıbrıs, 40).

Masalların çocuk gelişimi açısından yararlı ve zararlı olduğuna ilişkin iki görüş bulunmaktadır: Hayal ürünü konu ve olaylarla dolu masalların çocuklara verilmesini doğru bulmayan eğitimciler, düşünürler ve edebiyatçılar vardır. Onlara göre masallar, çocukları hayatın gerçeklerinden uzaklaştırır, yanlış inançlara sürükler, doğru ve mantıklı düşünme alışkanlığının gelişmesini engeller. Bazı eğitimci ve yazarlar da yalnızca öğretici olmayıp hayal gücünü arttırması gerektiğini vurgular (Tarkun, Aslan, 207-209).

Masallar yazınbilimin dışında sosyoloji, psikoloji, antropoloji, eğitimbilim gibi bilim dallarınca da araştırılmaktadır. Yazınsal bir tür olarak değerlendirdiğimiz masal türü, aslında özellikle çocuklar için üretilmiş olmamasına rağmen günümüzde masalların çocuk yazını kapsamında ele alındığı görülür. Bu nedenle günümüzde, çocukluğunda masal okumamış ya da dinlememiş bir yetişkine rastlamak neredeyse olanaksızdır. Masalda çocuğun hoşuna giden masalın fantastik boyutudur.

Yaşama yeni ayak basan yetişkinlerin dünyasına gözlerini yeni açan, bu dünyadaki yerini bulgulamaya çalışan çocuk masalda gerçekten kendisini bulur. Çünkü onun kendi yaşamı zaten başka fantastik bir gelişim gösterir.

Çocuklar, gerçekler arasında yetişkinler gibi mantıksal ilişkiler kuramaz. Bu nedenle kendi çevresindeki bütün olayları kendi mantığıyla değerlendirip kendine göre sonuçlar çıkartır. Dahası düş ile gerçek yer yer çocukların yaşamında iç içedir. Bu nedenle çocuklar izledikleri, okudukları şeylerle kolayca özdeşleşip gerçeklik boyutunu bir anda yitiriverirler. İlerleyen yaşlarda yaşam deneyimi artan çocuğun bu özelliği giderek kendini mantıklı ve nesnel kuralların egemen olduğu bir yaşam biçimine bırakır.

Böhler'e göre masal çağı yaşı olan 4 ila 8 yaşlar arasındaki çocukların yaşamlarında düş gücü olağanüstü önem taşımaktadır. İşte bu noktada masalın mantığı ile çocuğun mantığı ortak bir tabanı paylaşmaya başlar.

Bütün bunların ötesinde masal gerçek dünyanın basitleştirilmiş bir modeli gibidir. Aynı zamanda da çocuğun dünyaya ilişkin bilgileri ve deneyimleri edinmesinde yardımcı bir araçtır.

Yavuz (1997), bir insana anadilini öğretmenin en iyi yolunun, anlatımı ikilemeler, benzetmeler, uyaklar, deyimler, atasözleri vb. konuşma dilinin tüm incelikleriyle zenginleştirilmiş masalları kullanmak olduğunu belirtmiştir. Boratav 'da çocuğa anadilinin, bir işçi elindeki alet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin tüm hünerlerini, kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiyi kendi anadilini konuşmayanlardan uzaklaştırıp, kendi delini konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında, ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde aşılayanın masallar olduğunu belirtmiştir (Boratav, 1973, 45).

Köy Seyirlik Oyunları ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Türkiye'de hala köy yaşantısının geçerli olduğu yerlerde "oyun çıkarma", "oyun yapma" ya da "seyirlik oyun" adı altında yapılan oyunlar bir tür ilkel tiyatro örneğidir. Tıpkı diğer ülkelerin tiyatrolarının var oluşu gibi ritüellere dayanmaktadır. Ritüeller bireyleri bir araya getirmede, toplumsal bağları güçlendirmede, toplumu canlandırıcı bir işlevselliğe sahip olmasında, geleneklerin sürmesinde, değer yargılarının, törelerin kökleşmesinde bir tür ateşleyici unsur olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Oyun ve Bügü adlı kitapta Metin And Anadolu kültürünü etkileyen nedenleri ve oyunların kaynağını şu şekilde açıklamaktadır. Hiçbir kültür kendi başına çıkıp gelişmediği gibi, bugün Türkiye Türklerinin kültürü de çeşitli kültürlerin karışması ile oluşmuştur. Anadolu oyunları bakımından burada kısaca bizi : Soy (orta Asya Kültürü), yer (Anadolu Kültürü), din (İslam Kültürü) ilgilendirmektedir (And, 1993, 85).

Köy seyirlik oyunlarının kökenindeki özellikler gösterse de temelinde yine de doğanın canlanması, hayvanların üremesi, hasat toplanması, gelecek yılın verimli geçmesi, hastalıkların tedavileri gibi unsurları barındırmaktadır.

Köy seyirlik oyunları göstermeci tiyatro üslubunun tekniklerini içinde barındıran bir oyun biçimidir. Oyunların içinde kullanılan maskeler (makyajlar) yapılan danslar ve maskenin renginde ve biçiminde yoğunlaştırılarak verilir. Bir başka özelliği de metine dayanmayan oyun biçimi oluşudur. Araştırmacılar tarafından derlenerek yazılı hale getirilmiştir. Doğaçlama tekniklerine yer verilir. Drama tekniklerinden biri olan bu teknik çalışma için uygunluk göstermektedir.

Göstermeci tiyatro üslubunun tekniklerini içinde barındıran bu folklor ögesinin eğitimde kullanımına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genellikle folklor araştırmacıları tarafından araştırılmış, derlenmiş ve örnekler ele alınmıştır.

Özellikle karşılıklı konuşmalara yer verilmesi, nükteli bir yaklaşımı ele alması, mani, tekerleme, bilmece, fıkra gibi diğer kültür ürünlerini içeriğinde barındırması, kostüm kullanımındaki zenginlikler (kuklalar, yöresel kıyafetler, kadın kılığındaki erkekler ve erkek kılığındaki kadınlar) açısından önemlidir.

Diğer yandan gerek Türkçe'nin zengin dil yapısının kazandırılmasında gerekse günümüz tiyatrolarının hangi aşamalardan geldiğini görmemizi sağlaması nedeniyle önemli bir yeri vardır. Bu çalışmada içeriğe, dil ve anlatıma uygun seyirlik oyunlarının seçilerek kullanılmasına yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda ayrıca bir kültür ürününün farkındalığını sağlamasında önemli bir boyut oluşturacağı düşünülmektedir.

Tekerlemelerin Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Tekerleme daha çok bir çocuk folklor türüdür. Bu terim çocukların, oyun, türen, bayram gibi geleneksel etkinliklerinin çeşitli alanlarda okudukları, söyledikleri küçük türküleri basma kalıp sözleri gösterir. Tekerleme türünün kendine göre belli başlı türleri vardır. Tekerlemelerin en büyük özellikleri ana bir konudan yoksun oluşudur.

Tekerlemelerde birbiriyle anlam yönünden ilgisi olmayan düşünceler art arda sunulur. Tekerlemede konu bakımından bulunan bu kararsızlığın yanında şekil açısından belirli bir düzene sahip olduğu görülür. Tekerlemeler, çocuklara oyun ve masallar yoluyla dil alıştırması olurlar. Hatta seslerinin dizilişi yönünden söyleme güçlüğü yaratan tekerlemelerin tekrar tekrar söylenmesi yoluyla kimi dil arızalarının giderildiği de olur. Genellikle tekerlemeler, ahenkleriyle çocukların manzum yapıtlara karşı ilgi ve zevk duymasında bir hareket noktası olabilir (Akkaya, N, 2000, 343).

Tekerleme bir çocuk folklor türüdür. Eğitimciler tekerleme seçiminde bazı noktalara dikkat etmelidir.. Çocuğa öğretilmek istenen tekerleme çocuğun yaşına uygun olmalıdır. Tekerlemelerin seçimi ve öğretilmesinde öğretmene önemli görevler düşmektedir (Akkaya, 2000, 605). Bu terim çocukların oyun, tören, bayram gibi geleneksel etkinliklerin çeşitli alanlarında okudukları, söyledikleri küçük türküleri, basmakalıp sözleri temsil eder. Az sözle çok şey anlatma sanatıdır.

Tekerlemeler çocuklara, oyun ve masallar yoluyla dil alıştırması yaptırmaya, sözcüklerin doğru kullanımının kazanılmasına yardımcı olur. Seslerin dizilişi yönünden, söyleme güçlüğü yaratan tekerlemelerin, tekrar tekrar söylenmesi yoluyla kimi dil arızalarının giderildiği de olur. Genellikle tekerlemeler ahenkleriyle çocukların manzum yapıtlara karşı ilgi ve zevk duyduğu gözlenmektedir. Tekerlemeler çocuklara şu becerileri kazandırır;

a- Kafiye, aliterasyon (ses ve hece tekrarı) ve kelime tekrarı öğrenmeyi kolaylaştırır.Bir başka deyişle yinelemelerle etkili öğrenme gerçekleştirilir.
b- Tekerlemelerin rahat yapısı, çocukların eğitimlerini ve dil öğrenimlerini olumlu yönde etkiler.
c- Tekerlemelerle çocukların yaratıcı yönü ortaya çıkarılır.
d- Türkçe'den zevk alınarak dilin imkanları keşfedilir. (Önal, 2002)

Tekerlemeler, çevrelerini algılayan çocukların dünyasına birer ayna tutar. Tekerlemeler günlük oyunlar içinde eğlendirici ve eğitici bir role sahiptir. Çocuklar için tekerlemeler hem komiktir, hem de eğlencelidir. Tekerlemelerle çocuklar dilin pek çok unsurunu bir arada kullanır. Tekerlemelerle çocuklar dili öğrenmeyi öğrenir. Tekerlemeler zamanla yerini manilere, türkülere, şarkılara ve çeşitli şiir türlerine bırakır.

Fıkralar ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Kaynağını dilden alan, sözlü edebiyat ürünleri arasında, şekil ve içerik açısından kendine has karaktere sahip başlı başına edebi bir türdür. Bir nükteye dayanan fıkralar (şakalar) anlatım bakımından hikaye, gülünçlük yönünden de gülmece karakteri taşır. Bu özelliği ile her iki tür arasında yer alır. Fıkralar ya büyüklerden birinin hayatını ve karakterini canlandırır; topluluklardan birinin özelliklerini yansıtır. Hiçbir kişiye değinmeden insanoğlunun acınacak, gülünecek ruh halini, telaşlı durumunu belirtmiş olur. Fıkraların konuları hayatın yaşanmış sahnelerine dayanır. Fıkralar genellikle bir tek olay üzerine kurulur. Ancak birden çok olay üzerine kurulmuş olan fıkralar da vardır.

Fıkralarda her zaman -insan , insan toplum ilişkileri anlatılır. Toplum hayatında ortaya çıkan terslikler, düşünce ve davranış farklılıklarından doğan çatışmalar fıkraların konularını oluşturur. Fıkra, başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine sahip bir hikayedir. Fakat bu bölümler kısa ve yoğundur. Hatta başlangıç ve gelişme bölümleri bazen iç içedir. Hikaye, genellikle tek bir olay veya düşünce üzerine kuruludur.

Her hikaye bir yargıyla sona erer. Fıkrada ayrıntıya, uzun tasvirlere, hikaye etme sanatına önem verilmez. Gerçekçilik, somutluk, az sözle çok şey anlatma, amaca uygun bir biçimde, anlamlı fikir söylemek ve hareket etmek fıkranın yapı özellikleri arasına girer. Anlatılmak istenen düşünce, tutum ve davranış bazen tek bir kelime veya hareketle anlatılır. Fıkralarda başlangıç, geçiş ve bitiş tekerlemeleri, söz kalıpları, basma kalıp ifadeler yer almaz

Kuruluş bakımından bir tez ve bir antitezden oluşur. Her fıkrada mutlaka "hisse" vardır. Fıkranın estetiğini yaratan temel unsur çatışmadır, denilebilir. Fıkraların dili açık, sadece ve anlaşılır bir dildir. Fıkralarda anlatımı güçlendirmek için başvurulan çeşitli yollar vardır. Kelimeleri mecazi anlamda kullanmak, bazı kelimeleri tekrar etmek gibi.

Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretiminde Manilerin Yeri

Yörelere özgü kimi söylenen, kısa etkili anlatımlardır. Sözlü halk edebiyatı türünün hala canlılığını koruyan türlerinden biridir.

> "Mani söyleme, yüzyılların deneyimlerinden süzülerek biçimlenmiş, belirli kuralları olan, kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze ulaşmış bir gelenektir. Manilerde söylendiği yöre insanının düşünce yapısını, beğenisini., dertlerini, sevdalarını, özlemlerini., mizahını, taşlamasını, takı1masını, ortak duygu ve davranışlarını, yörenin kü1türüne ait gelenek ve göreneklerin izlerini buluruz. Kendine özgü bir gelenekle söylenen maniler bir ucuyla geçmişe, bir ucuyla günümüze uzanmıştır. Maniler toplum insan ilişkilerini irdeleyen olaylara ayna tutup yansıtan yönleriyle işlevseldirler Manilerin diğer halk kültürü ürünleri gibi toplumu ayakta tutan dinamiklerin belirlenmesinde önemli bir rolü vardır. Manilerden, söylendiği yöre insanının dünyaya bakışını, hayatı algılayış biçimini ve estetik anlayışını belirleyebiliriz (Artun; 1997)."

Kafiye düzeni genellikle –aaba- tarzında olan, ezgi ile okumak üzere, çoğu yedi heceli dört mısralı veya 7+7 heceli ve iki mısralı olarak meydana gelebilen, birinci, ikinci ve dördüncü mısralar kafiyeli, üçüncü mısrası serbest olan manzumlara "mani" denir. Anonim halk şiirinin en yaygın şeklidir (Karaalioğlu, 1975, 217).

Manilerin ilk iki dizesi, uyağı doldurmak ya da temel düşünceye anlam yönünden ilgisi pek yokmuş gibi görünse de konuya bağlı olarak yorumlanabilir. Üçüncü dizenin serbest olması mani söyleyene kolaylık sağlar. Temel duygu ve düşünce son dizede ortaya çıkar. Anlamlı bir dize ya da uyak bulunmadığı durumlarda, birinci dizede, anlamlı bir sözcüğün hitap biçiminde yinelenmesiyle dize doldurulur ya da türlü çağrışımlar yaratabilecek uydurma bir sözcükle uyak sağlanır (Elçin, 1990, 233).

Manilerin içerikleri, sözleri pek seyrek hallerde onların kullanılmasını gerektiren olaylarla ya da işlerle ilgilidir. Maniler; niyet manileri, sevda manileri, mektup manileri, iş manileri, bekçi ve davulcu manileri şeklinde olabilir. Maniler özellikle öğrenciler arasında oldukça yaygın olarak kullanılır. Az sözle çok şey anlatma sanatına girer. Dil egzersizi ve gelişimi açısından etkili bir kullanım olduğu söylenebilir.

Türkçe Öğretiminde Bilmecelerin Yeri

Bir şeyin adını anmadan, niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı, dinleyene ya da okuyana bırakan eğlenceli ifadelerdir. Bilmecelerde doğa unsurları ile bu unsurlara bağlı olayları; insan, hayvan, bitki gibi canlıları, eşyayı, akıl, zeka ve güzellik gibi kavramlarla değişik şekillerde ifadeler yer alır.
Bilmeceler, kendilerine özgü bir usul ve gelenek içinde sorulur. Diğer halk kültürü ürünleri gibi toplumun, temel taşlarından olan değerleri, dinamikleri belirlemekte önemli rol oynar. Ayrıca bilmecelerde sorulduğu yöre insanının dünyaya bakışı ve estetik modelleri görülür (Artun, 2005)…

Bilmece sorma geleneğinin oluşmasında, şekillenmesinde geçmişten günümüze gelen tarihi ve kültürel miras belirleyicidir. Her geçen gün unutulmağa¸kültür alışverişiyle gelenek dışı biçim almağa başlayan bilmece sorma geleneği halkın belleğinden silinmeden her yörede derlenerek bir kültür varlığı olarak gelecek kuşaklara aktarılmalıdır.

Bilmeceler, sözlü halk edebiyatı ürünlerindendir. Her toplumda hoşça zaman geçirmek amacının doğurduğu yaygın bir zeka ve söz oyunu. Bilerek karışık hale getirilmiş ya da çift anlamlı olarak sorulmuş bir cevap gerektiren soru. Bir şeyin adını söylemeden, bazı nitelikleri verilerek ne olduğunu sorma.Tabiat öğeleriyle bunlara bağlı olayları canlıları, eşyayı, soyut, somut kavramları, dini konu ve motifleri vb. kapalı bir şekilde ilgi ve çağrışımlarla bulmayı hedef alan kalıp sözlerdir. (Artun, 2003)

Gelişmiş bir kişiliği, güçlü bir mantığın varlıkları olduğu gibi, ürünleri de çözümleri de böyle bir kişiliği gerektirir. Bir bilmeceyi türetebilmek bir zihin gücü, muhakeme, geniş bir hayal zenginliği ve bunlara bağlı bir kültür birikimine bağlıdır.

Bir milletin folklorunun en önemli öğelerinden biri bilmecelerdir. Bilmeceler bir halkın zekasının da düzeyini gösterir. Çünkü bilmecelerin ifadesi, tertip ve düzeni bir zeka ürünüdür. Türk bilmeceleri bu bakımdan yüksek bir zekaya, dil ve anlatım gücüne karşılık gelmektedir. Atasözleri ve deyimler gibi kalıplaşmış sözlerdir. İfade şekli değiştirilemez.

Bilmecelerden maksat eğlenmek, boş vakit geçirmektir. Bunun için düzenlenmiştir. Fakat dolaylı olarak dikkatli, çabuk anlama ve kavrama yeteneğini geliştirmek ve daha açık anlatımla zihin sporu yapmak amacı güder. Bilmeceler uygun ortam, yaş grubu, kültür düzeyi, inanç yapısı vb. durumlar göz önüne alınarak seçilir. Usta bilmece sorucular dinleyicileri bilmecenin gizemli dünyasına sokarlar. Bilmece sorarken ortamı bozanlar, gürültü edenler uyarılır. Bilmecelerin cinsi söylendiği toplumun kabullerine göre belirlenir. Topluluğun kadın, erkek karışık olmasına göre bilmeceler belirlenir

Masallar ve halk hikayelerinde kahramanlar bilmecelere cevap vererek ölümden kurtulur, sevdiğine kavuşur, büyük mevkiler elde eder. İmeceyle iş yapanların sordukları bilmecelerle işi kolay kılma işlevi kazanır. Çocukların dünyasında bilmecelerin unutulmaz yeri vardır. Sayısız eğlence araçlarına sahip günümüz çocukları için de bu geçerlidir. Her türlü bilmece çocukların ilgisini çeker, bilmece sormayı, bilmece cevaplandırmayı zevkli bir meşguliyet olarak görürler.

Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Yeri

Edebiyatımızın yazılı ve sözlü anlatımının vazgeçilmez unsurudur. Atasözleri ve deyimler hem bireylerin düşünce ve tavırlarını hem de topluluğun iç yapısını anlamlı bir şekilde ortaya koyan kısa ve özlü söz topluluklarından oluşur. Atasözleri ve deyimler, tanımları, yapıları, konuları, işlevleri, kullanılış şekilleri bakımından farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Atalardan gelen ve onların yüzyıllar içindeki tecrübe ve deneyimlerine dayalı düşüncelerini öğüt ve hüküm şeklinde nakleden anonim mahiyette kısa ve özlü sözlere atasözü denir (Oy, 1991, 44)

Bir başka tanımsa bir ulusun değer yargılarını anlatan, yaşam felsefesini, dünya görüşünü anlatan kesin yargı niteliğindeki sözlerdir. Özetle atasözleri, bir ulusun ortak inanış, görüş ve özlemlerinin dile getirildiği sözlerdir (Çotuksöken, 1992, 38).

Atasözlerinde eleştiri, telkin, yerme, değerlendirme, yargı, öğüt, yasaklama, mizah vardır. Atasözleri kalıplaşmış, sözlerdir. Her atasözü, belli bir kalıp içinde, belli sözcüklerle söylenmiş olan donmuş bir biçimdir. Sözcükler değiştirilip yerlerine –aynı anlamda da olsa- başka sözcükler konulamayacağı gibi söz diziminin biçimi de bozulamaz. Değiştirmeler yapılsa ortaya çıkan söz-anlam değişmese dahi- atasözü diye anılmaz (Eyüboğlu, 1973, 21)

Deyimler ise bir kavramı ya da bir durumu ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamları dışında bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da cümleye denir. Bir başka deyişle deyim; en az iki sözcükten kurulan, konuşmada ve yazıda anlatım gücünü artıran, anlam yönünden yer yer mantık dışına taşan bölümleri olabilen, yapısındaki kimi sözcükleri anlam değişmesine uğrayan, kalıplaşmış söz öbeklerine verilen addır (Çotuksöken, 1992, 44).

> "Deyimlerde biçimce kalıplaşmanın yanı sıra anlamca kalıplaşmalarda görülür. Bu kalıplaşmalar da çeşitli anlatım biçimlerini göstermektedir. Dolaylı anlatım özelliğinde; deyimin içindeki bütün sözcükler temel anlamları yitirip yep yeni bir anlam oluşturmuşlardır, yarı dolaylı anlatımda deyimi oluşturan sözcüklerden ancak bir ikisinde anlam değişmesi oluşur, dolaysız anlatımda deyim içindeki sözcüklerin anlamlarında değişme görülmez.. Benzetmeli anlatımlarda ise gibi, kadar edatlarıyla kurulan deyimlerin çekimli bir fiille ya da adla yeni bir anlam kazanmak üzere birleştiklerinde benzetmeli bir anlatım oluşturduklarını görürüz" (Aksoy, 1992, 42-43).

Ustaca düzenlenmiş söz kalıplarının, aynı şekilde akılda kalmasını sağlayacak atasözü ve deyimlerin özelliklerinden biri de hemen hemen çoğunda söz sanatlarının kullanılmış olmasıdır. Deyimlerin oluşumu zaten mecazlı anlatım üzerinedir. Mecaz, atasözlerinde de kullanılmakla birlikte hemen şart değildir. Kısa anlatımlar içerisinde pek çok hikaye gizlidir.

Öğrencilere içeriğe uygun olarak seçilerek verilen atasözlerinin neden söylenmiş olabileceği, hangi şartlarda, kimler arasında ya da nerede söylenmiş olabileceğine ilişkin olarak yapılan etkinliklerin yaratıcılığı arttırdığı görülmüştür. Bazı etkinliklerde ise durum yaratılır, içeriğe ve amaca ilişkin olarak grupların bu durumu anlatacak atasözlü ya da deyim ne olabilir? Sorusuna yönelik olarak, atasözleri ve deyimlerin anlamanın kavrayabilme, duruma uygun olanı seçme, diğer arkadaşlarından duyduğu atasözlerinin, etkinliklerle ilişkisini kurarak daha kalıcı bir öğrenme ortamı sağladığı görülmüştür.

Öğrenme ve öğretim kuramları açısından uygulanan yöntemin kuram temelli mi yöntem temelli mi olduğuna yönelik bilgiler bundan sonraki kısımda ele alınmıştır.

2.14. Öğrenme –Öğretim Kuramları ve Yeni Yaklaşımlar

Öğrenme ve öğretme kuramları, eğitim ve öğretim uygulamalarındaki bilimsel araştırmaların deneyimler sonucunda biriken duygu ve düşünce eylemleri temelinde ne, neden ve nasıl sorularını yanıtlayan ilkeler çerçevesinde gelişimlerini sürdürmektedir. Öğrenme ve öğretme kuramlarının amacı bireyin sosyo kültürel, ekonomik ve psikolojik yaşamını daha iyi sürdürebilmesi için yeni davranışları mutlaka daha iyi, kolay ve hızlı öğrenmesini kolaylaştırıcı nitelikte yöntem, strateji ve ilkeler üzerinde yoğunlaşmaya yöneliktir. Öğrenme, öğrenme kuramlarına yönelik açıklamalar bu bölümde yer almaktadır.

2.14.1. Öğrenme Kuramları

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişmeler olarak tanımlanmaktadır. Davranış, insanın gözlenebilen ya da ölçülebilen etkinliklerinin tümüdür. Öğrenme davranış değişikliğinin kalıcı olmasıyla mümkündür. Türkoğlu (1997, 134), öğrenme ve öğretme kuramlarının ilkelerini şöyle açıklamaktadır:

> "Öğrenci öğrenmeye ne denli katılırsa o denli başarılı olur, öğrenci amaçlarını anlar, benimserse daha iyi öğrenmektedir. Öğrencinin öğrendiğini görmesi öğrenmeye istekli olmasını sağlamaktadır. Ödüllendirme ile kontrol edilen öğrenme, ceza ile kontrol edilene göre daha etkilidir. Anlamlı konular anlamsız konulardan daha çabuk öğrenilir. Becerilerin öğretilmesinde tekrara önemlidir. Öğrencinin öğrenmeye istek duyması başarıyı kolaylaştırır."

Etkili ve verimli öğretim uygulamalarının temelinde çoğu zaman güçlü bir öğrenme kuramı yer almaktadır. Bir öğrenme kuramı bir çok kapsamlı araştırma sonucuna dayalı olarak insanların nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri gibi boyutlar, benimsenen öğrenme kuramını ya da onun temelinde yatan felsefi görüşü açıkça yansıtmaktadır (Deryakulu, 2000, 53).

> "Bilindiği üzere, yirminci yüzyılın başından itibaren eğitimde egemen olan öğrenme teorisi davranışçı kuramdır. Öğrenmenin nedenlerini, süreçlerini ve sonuçlarını değişik kuramlar değişik biçimde açıklar. Öğrenme ve öğretim alanında iki temel kuramsal yaklaşım yer almaktadır. Birisi, etkisi 1960 lı yılların ortalarına doğru azalmaya başlayan davranışçı yaklaşım, ikincisi ise günümüzde eğitimciler tarafından geniş bir şekilde kabul görmeye devam eden bilişsel yaklaşımdır .Davranışçı ekolün klasik koşullanma ve edimsel koşullanma formları temelde aynı ortak görüşü paylaşırlar; yani öğrenme bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşur. Bu uyarıcı-tepki ilişkisinde, öğrenen, çevresindeki uyarıcılara pasif bir karşılık vermek durumundadır. Bireyin, fiziksel eylemde bulunduğu ve bunun sonucunda da öğrendiği her şey, onun çevresinde kendisine başkaları tarafından sunulanlarla sınırlıdır (Deryakulu, 2000,62).

Öğrenme kuramları daha çok "öğrenme sürecine" odaklanarak "öğrenen"e ne olduğunu açıklamaya çalışırken öğretme kuramları ise, daha çok "öğreten"in ne yapması gerektiğine odaklanmakta ve öğretim yöntemlerini konu olarak almaktadır. Köymen'e (1996, 35) göre öğrenme kuramları, öğrenenin ne yaptığını ve davranışlarındaki değişmelerin nasıl ve neden olduğunu açıklar.

Fidan' a (1995, 34) göre de öğrenme kuramları öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını veya oluşmayacağını açıklar. Öğrenme kuramlarının verileri, öğretimi gerçekleştirirken vazgeçilmez bilgi kaynaklarıdır. Reigeluth'a (1983) göre öğrenme kuramlarında, öğrenmenin oluşabilmesi için "öğretmenin ne yapması gerektiği" konusu üzerinde durulmaması, her öğretmenin kendisine göre bir öğretim yolu, öğretim yöntemi oluşturması gibi bir sonucu çıkarmıştır.

Öğrenmenin nasıl oluştuğu her zaman araştırma konusu olmuştur. Öğrenme ve öğretim kuramları, öğrenirken ve öğretirken öğrencinin öğrenme sürecine (öğrenme yaşantısına, etkinliklerine, motivasyon düzeylerine, hazır bulunuşluğuna, yaşına, nöropsikolojik yapısına vb. gibi) etki eden faktörlerin neler olduğunu, kendi paradigmalarına göre açıklamışlardır.

Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler. Eğer yeni bilgi önceden var olan yapıyla çelişmiyor ve yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi var olan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görülen yani ham halde olan bilgi önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümsenerek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye dönüştürülür (Reigeluth, 1993, 143).

Bower ve Hilgard (1981, 28) a göre, öğrenmenin üç temel öğesi vardır:

- Öğrenme davranışta bir değişikliktir.
- Öğrenme tekrar ya da yaşantı sonucu ortaya çıkar.
- Bir davranış değişikliğinin öğrenme olabilmesi için kalıcı olması gerekir.

Öğrenmenin doğrudan etkileşim sonucu ortaya çıktığını savunan Richard Courtney'e göre (1987, 56).

a- Beceri ve öğrenme okuyarak ya da dinlenerek değil eylemle yaparak ve yaşantılarla kazanılır.

b- İyi iş çoğunlukla zorlanma ve sorla istekte bulunma değil, kendiliğinden doğan çaba ile kişilerin kendi ilgileri sonucu ortaya çıkar.

c- Öğrenme doğal ortamda oyunlarla gerçekleşir.

Öğrenmede eylem söz konusu olduğuna göre, eğitimde drama uygulamalarının bu eylemi ortaya koymada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu görüşe dayalı olarak da kuramlar ortaya çıkış dönemlerine göre açıklanarak, eğitimde dramanın bu kuramlar içindeki yeri ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.14.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

Bu kurama göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişmedir. İyi değiştirilen davranışlar pekiştireçlerle ödüllendirilir. Eğitim sürecinde öğrencilerin sergileyecekleri davranışlar öğretmen tarafından önceden belirlenir ve öğrenciler ona göre yönlendirilir (Deryakulu, 2000, 78).

Bu yaklaşımın kurucuları İvan Pavlov ve Edward Thorndike'dır. Thorndike, uyarıcı-tepki ilişkisinde, deneyimlerin rolünü vurgulayan, öğrenme teorisini ortaya çıkarmıştır. Yaptığı deneysel çalışmalarla, en önemli öğrenme ilkesi olan etki ilkesini bulmuştur. Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörün ödül olduğunu ve cezanın, ödülün verdiği olumlu etkiyi yaratmadığını belirtmiştir (Woolfolk, 1980, 78).

Thorndike'ın öğrenme kuramında, belli bir uyarıcıya karşı gösterilen doğru tepkiler vurgulanmaktadır. Bir başka deyişle, doğru davranışlar hemen pekiştirilmeli, yanlış davranışlar da tekrara edilmeden hemen düzeltilmelidir. Bu nedenle, öğrenciye dönüt verebilmek için, düzenli sınavlar yapmak gerekir. Ayrıca sınıf ortamlarında öğretmenin değil, öğrencinin etkin olması gerekmektedir. Öğrenci, öğretmenin anlattıkları, söyledikleri, gösterdikleri ile değil kendi kendine yaptığı çalışmalarla öğrenmektedir. Bu nedenle öğretmenin herkese bazı bilgiler aktarması değil, öğrencileriyle birebir ilgilenerek, öğrenmelerini sağlamaya çalışmaları gerekmektedir (Bower ve Hilgard, 1998, 150)

Davranışların pekiştirilmesi kavramını Pavlov köpeklerle yaptığı deneylerle ortaya koymuştur. Pavlov, klasik koşullanma olarak bilinen öğrenme teorisini geliştirmiştir. Pavlov'un öğrenme teorisi, uyarıcı, tepki ilişkisi ile başlar. Pavlov, koşulsuz tepkinin doğal bir davranış olduğunu ve koşulsuz uyarıcı ile koşulsuz tepki arasındaki bağın doğal bir bağ olduğunu belirtmiştir. Pavlov'un öğrenme kuramı günümüzde daha çok reklam sektöründe, bir ürünün tüketici tarafından fark edilmesi, alınmasını sağlayacak pazarlama tekniklerini geliştirmek amacıyla reklamcılar tarafından kullanılmaktadır. (Senemoğlu, 102-103).

Öğrenme hakkındaki bugün pek çok uzmanın kabul ettiği gerçek, davranışçı kuramların öğrenmeyi kısmen açıkladığı ve öğrenmenin uyarıcı-tepki ilişkisinden daha çok karmaşık, bilişsel bir süreç olduğudur (Cullinford, 1990, 124).

Yirminci yüzyılın başlarında, davranışçılardan farklı olarak bilişsel öğrenme kuramları adı altında bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu yeni yaklaşımın özelliklerine değinilmektedir.

2.14.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları:

Davranışçılardan bağımsız olarak, psikoloji alanında yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkan Gestalt görüşü, Wertheimer, Köhler ve Koffka gibi kuramcılarla gelişmeye başlamıştır.

Gestalt psikologları, öğrenmede ve problem çözmede, örgütsel işlemlerin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, bireylerin, değişik yollarla bilgiyi örgütleme eğiliminde olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır.

Bu görüş, Piaget'in "insan zihni, kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir yapıdır" görüşü ile daha açık olarak dile getirilmektedir. Davranışçı kuramda doğrudan bilgi aktarımı söz konusuyken bilişsel kuramda öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, entelektüel başarısı söz konusu olduğundan konuyu anlayıp araştırma yapmasına yardımcı olur. Öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına dayalı öğrenme sürecine girebilmesi de yapıcı öğrenme kuramlarının gelişmesini sağlamış ve bu gelişime dayalı olarak, bireysel farklılıklara, sınıf içi etkinliklere dayalı küme çalışmaları ve eğitimde öğretim yöntemlerinin gelişmesine dayanak oluşturmuştur.

2.14.1.3 Yapıcı Öğrenme Kuramı

Davranışçı ve bilişsel kuramların yanında 20. yyda yeni bir kavramsal bakış açısı sunan yapıcılık "constructivism" eğitimin gündemine gelmiştir.

Yapıcı görüşte, öğrencinin önceki bilgi ve deneyimlerine göre bilgiyi yapılandırması, bu bilgi ve deneyimlerle yeni karşılaştığı problemlere, durumlara alternatif çözümler bularak onları yorumlaması, kendi algılamasına göre yapılandırma anlayışı hakimdir. Dışsal gerçekliğe karşılık gelen deneyimler sonucu elde edilen bilgiler, konu analizleri, soru sorma ve incelemeler sonucu oluşan yapılar çok az gerçeğe benzeyebilir. Bununla birlikte öğrenmelerimizin çoğu yaygın olan biliş ya da sosyal iletişim süreçlerinden süzülerek elde edilir (Brown, Ash, Rutherford, Nakagava, 1995, 20).

Öğrenme ve öğretim alanındaki kuramlar genel çizgileri ile incelendiğinde bunların nesnelci (objectivist) ve yapıcı (constructivist) olarak da sınıflanabileceği görülmektedir. Bu iki ayrı görüşün algılama, bilme, anlama ve öğrenmeye ilişkin açıklamaları oldukça farklılaşmaktadır. Kuşkusuz bu açıklamaların uygulamaları üzerindeki doğurguları da karşıtlık göstermektedir. Geleneksel olarak nitelendirilen öğretim uygulamalar temelde nesnelci görüşe dayalıdır. Öte yandan yapıcı görüş geleneksel öğretim uygulamalarında karşılaşılan bir çok soruna çözüm getirebilecek bir seçenek olarak görülmektedir (Deryakulu, 2000, 69).

Yapıcı kurama göre bilgi, dışsal gerçekliğe karşılık gelen sunumdan ziyade mevcut koşullarla ve toplulukla ilişkili olandır ve birey tarafından gerçekleştirilen bir yapılandırmadır. Bu kurama göre öğrenme, öğrencinin dünyadaki deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırmasıdır.

Öğretim bilginin yapılandırmasını kolaylaştırmak için deneyimlerden oluşmalıdır. Öğrencinin amacı problem çözmesi ya da projeyi tamamlaması, yorumlamasıdır (Jonassen, 1999, 218).

Yapıcılığın benimsendiği bir sınıfta iki temel etkinlikten söz edilir; öğretim ve bilgi yapılandırma. Yapıcı anlayışa göre öğrencinin bilgiyi yapılandırması (öğrenme) öğretimle kolaylaştırılabilir fakat öğretimin doğrudan bir sonucu olarak gerçekleşmez. Bu nedenle öğretim öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde gereksinim duyacağı bilgi kaynaklarını sağlamalı, ayrıca öğrencilere bilgileri yapılandırmak ve bilgilerin geçerliliğini sınayabilmek için öğretmen ve öteki öğrencilerle karşılıklı işbirliği içinde çalışabileceği toplumsal bir alan sunmalıdır. (Jonassen, 2000, 234).

Öğretmenler sınıftaki öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde kullanabilecekleri zengin bilgi kaynaklarının yanı sıra birey ya da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme görevleri sağlamalıdırlar. Öğrenme özü itibariyle bilginin kullanımına dayalı bir etkinlik olduğundan yeni bilgi girdisi olmaksızın öğrenme gerçekleşmeyecektir (Jonassen, 1991, Desıgning Consructive Learning Environments, http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/)

> "Yapıcı öğrenme uygulamaları özünde öğrencilerin sorun çözmesini gerektiren öğrenme görevlerinin tasarımına dayanır. Yapıcı öğrenmede bütünden parçaya doğru (tümdengelimci) bir akış temel alınır (Jonassen, 1999, 66). Bu nedenle öğrenme sırasında öğrencilere ilk olarak bütüncül ve karmaşık sorunları çözmelerini gerektiren bir öğrenme görevi sunulur.
>
> Öğrenciler bu süreç içinde aynı zamanda sorunu çözebilmeleri için gerekli temel becerileri öğretmenin rehberliği ile keşfederler. İyi bir öğrenme görevi birbiriyle ilişkilendirilmemiş bir sürü bilginin ezberlenmesini değil, öğrencinin gerek yaşamda karşılaşabileceği türden karmaşık ve çok yönlü durumlar içinde çeşitli sorunları çözmesini gerektirmelidir. Bu nedenle öğrenme deneyiminin öğrencilerin yaşantıları ile bağlantılı hale getirmek önemlidir. Aksi halde okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek yaşamda etkin olarak kullanılabilmesi ya da öğrenilenden farklı durumlara transferinde sorunlarla karşılaşılacaktır (Deryakulu &Şimşek, 1996)."

“Çocuğun okulda öğrendikleri hayatta karşılaştığı sorunların çözümünde etkin bir rol oynamalıdır” temel görüşüne dayalı olarak yapıcı kuram gelişmiş, kısaca, davranışçıların öne sürdüğü “uyarıcı-tepki-pekiştireç“ ilişkisi, “uyarıcı-zihin-tepki” şeklinde ortaya koymuştur. Yapıcı kuram öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2000, 123).

Yapıcı kuramda bilginin yapılandırılmasının, Zoharik (1995, Akt; Saban, 2000), beş temel öğesi olduğunu ileri sürer. Ancak, uygulamada bu öğeler birbirinden tamamıyla ayrılamaz.

- Eski Bilginin Harekete Geçirilmesi: Öğrenilen her şey, bireylerin daha önce öğrendikleri ile ilgili zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan alakalı olduğundan, bu bilginin ne olduğunun tanımlanması son derecede önemlidir.
- Yeni Bilginin Kazanılması: Bilgi, öğrencilerin kendi zihinlerinde var olan bilgi yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine yardımcı olacak tarzda olmalıdır. Eğer öğrencilerin bilgileri ezberlemeleri yerine onları anlamaları hedefleniyorsa, öğrencilerin “bütünü” onun “ilgili” parçalarını ve bu “parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi” açıkça görmeler gerekir.
- Bilginin Anlaşılması: Yapıcı kuram açısından bakıldığında, bir bireyin dışarıdan edindiği bilgiye kendi zihninde anlam verme süreci başlıca iki şekilde gerçekleşir:
- Daha önce öğrenilenlerle çelişmiyorsa olduğu gibi kaydedilir
- Daha önce öğrenilenlerle çelişiyor ve belli bir zihinsel şemaya uymuyorsa zihinde yeni düzenlemeler yapması ve denge oluşturması gerekir.
- Bilginin Uygulanması: Öğretmenler yeni konuyla ilgili sınıftaki öğrencilerin bilgi yapılarına uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlayarak onlara yardım edebilirler. Bilgi için en etili ve verimli öğrenme etkinlikleri, ilginç, bütüncül aktivitelerdir ki bunlar bilgileri işlevsel hale getirir.
- Bilginin Farkında Olunması: Öğrenciler, belli bir konu ile ilgili bilgiyi sınıftaki çeşitli projelerde uygularlar; fakat söz konusu bu bilginin okul içinde ve dışında uygulanabilir olması için onun değişik durumlara da nasıl uygulanabileceğinin test edilmesi gerekir (Saban, 2000, 127-131).”

Yapıcı kuramın temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı, anlamlandırıldığı görüşü yer alır (Jonassen, Akt, Deryakulu, 2000, 61).

Yapıcı kuram, öğrencilerin bilginin yapılandırılması yaklaşımının öğretim tasarımı, uygun öğretim hedefleri ile ilgili birden fazla değerden oluşmuştur. Bunlar ürüne olduğu kadar sürece, hatırlamaya olduğu kadar transfere ve ne öğretildiği kadar nasıl öğrenildiğine odaklanma. Yapıcı yaklaşım, sadece sunulanın dikkate alınmasından çok, öğrenenin kafasında neler olduğunun dikkate alınması fikri üzerine kurulmuştur. Bu eğitimde devamlı bir değerdir. Dewey'in (1902) çocuk merkezli ve program merkezli eğitim arasındaki klasik farkı gibi çocuk merkezli yaklaşım; öğrenenlerde bilişsel değişikliğin ilerletilmesinin nasıl olacağına odaklanırken program merkezli yaklaşım materyale odaklanmıştır. Öğrenme sürecine odaklanma yapıcı yaklaşımın merkez değeridir.

Yapıcı kurama göre öğrenme, öğrenenin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir olay, olgu ya da kavramlarla ilgili zihninde kendi gerçeğini yapılandırması, anlamlı hale getirmesidir. Yapıcı kurama dayalı pek çok kuram, yöntem ve yaklaşım geliştirilmiştir. Belli başlıklar altında kısaca yer verilen bu yöntemlerden senaryo tabalı öğrenme yaklaşımı araştırmada kullanılan temel yaklaşımdır. Bu nedenle en fazla açıklama bu yaklaşım içerisinde yer almıştır.

2.14.1.3.1. Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (STÖY)

Senaryo tabanlı öğrenmenin özünü, yapıcı kuramın temel noktasını oluşturan "yaparak öğrenme" oluşturmaktadır.

Campbell ve Monson (1994, Akt.Akar, 59), yaparak öğrenmenin doğal bir öğrenme süreci olduğunu ve bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenmenin tek yolunun "yapmak" olduğunu vurgulamışlardır. STÖY'e göre, öğrenen, verilen bir "senaryo" içinde, roller alarak, belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışan etkin konumdaki kişi olmaktadır. Öğrenenlere organize edilmiş bilgilerin "öykü formunda bir içerik" ile sunulması, öğrenene ağır sorumlulukları olan bir görev yüklemesi anlamındadır. Hedef, bilgi ve becerilere, öykü formunda hazırlanan içerikle ulaşılmaktadır.

Senaryo tabanlı öğrenmede bilgi iyi organize edilmiş bir içerikle "senaryo" içinde verilmektedir. Öğrencilerin kazanması istenen bilginin, etkili bir öğrenme ortamı içerisinde, kalıcı ve kolay öğrenme temel alınarak belirlenmiş, hedef-içerik bağına dayalı olarak geliştirilen eğitimde drama uygulamaları ile verilmesi amaçlanmıştır. Burada özellikle, öğrencinin kendini rolün içinde bulması, gerçek yaşamla bağ kurarak bilgiyi edinmesi, karşılaşacağı sorunlara çözümler getirmesi üzerinde durulmaktadır.

Collins, STÖY'nı yedi temel öğeye ayırır:

- Öğrenme hedefleri: Hedeflerimize göre düzenlenmiş bir senaryo içeriği,
- Görev: Belirlediğimiz senaryonun geliştirilmesi,
- Örtük Hedefleri Belirlemek İçin Örtük Öğrenme: İçeriğe göre seçilmiş hikayenin, amaçlarımıza ulaşmada, doğrudan sonuca ulaşmak yerine örtük bir yapılandırma ile yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olması.
- Roller: Senaryoda geçen roller, kimliklerin gücü.
- Senaryo Çalışmaları: Nereden başlamalıyız? Nasıl gelişmeli, roller nasıl güçlü bir yapı oluşturmalı?
- Kaynaklar: Bu senaryoda geçen durumun kaynağı nereden geldi, öncesi, sonrası durumlar neler olabilir? Bizi duruma götüren ya da durumdan uzaklaştıran etkenler neler?
- Geri bildirim; Nasıl bir başlangıcımız vardı? Nereye ulaştık, ne öğrendik? (Collins ve Allan, 1994, 30-32)

Senaryoların ve öykülerin başkalarına anlatılması geçmişle günümüz arasındaki bağın kuvvetlenmesini sağlar. Örneğin atasözleri kendiliğinden yayılan ve dinleyicinin gerekli detayları alabilmesine yardımcı olan ortak kültür öykülerinin özetidir. (http://www.wisdomtools.com/scenarios_heresthe.html. Here's the Scenario).

Mc Caslin (2000, 246-254), öğrenme kuramını, bağlam oluşturucular, hikaye oluşturucular, şiirsellik ve yansıtıcı olarak sınıflar. Yani farklı stratejiler farklı amaçlara hizmet eder. Genel anlamda STÖY na dayalı drama etkinlikleri dört farklı amaca hizmet ederler:

- Drama bağlamını oluşturmak,
- Drama hikayesini ilerletmek,
- Derin bir anlam ve duygu keşfetmek,
- Öğrencilerin drama hakkında düşünmelerine yardımcı olmak.

Senaryo tabanlı öğrenmeye göre planlanan derslerde kullanılabilecek teknikler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Beyin fırtınası.
- Fotoğraf başlıkları
- Pantomim
- Hikaye
- Seremoni
- Mekanı tanımlama, rolde resim yapmak
- Grup heykelciği, sabit grup resimleri
- Haritalar ve şekiller
- Anı işaretlemek, toplantı
- Pictogram
- Eşli çalışma
- Resimleri okuma, anlaşma
- Ağır çekim ,ses efektleri
- Hikaye anlatma, roldeki öğretmen
- Düşünce okuma, tüm grup çalışması
- Rolde yazı yazma (Mc.Caslin, N. 2000, 246-254).

Senaryo tabanlı öğrenmeye dayalı drama etkinliklerinde asıl olanın hikayeleri içeriğin faaliyete geçirilmesi için kullanma olarak tanımlayabiliriz. Bu da bizim dramadaki olayların kronolojik bir sırada olması gerekliliği görüşünü ortaya koyabilir. Fakat bu doğru değildir. Eğer drama etkinliklerinde olayların sıralamasına saplanıp kalırsak bu yaratıcılığı öldürür. Bu nedenle dramayı aşağıda sıralamada verildiği gibi düzenleyebilirsek, yaratıcılık boyutundan uzaklaşmayı engellemiş oluruz.

-Bağlam oluşturmaya beyin fırtınası, bireysel şekiller, toplantılar, şekilleri okuma ve hikaye anlatmayı örnek olarak verebiliriz.

-Hikaye oluşturmaya tüm grup ve roldeki öğretmenlerin toplantısını, küçük grup tartışmasını, olayları paylaşmayı ve halk toplantısını örnek verebiliriz.

-Derinleştirmeye sabit grup resimlerini, rol içinde resim yapmayı, bireysel pantomimi, düşünce okumayı, fotoğrafları, anlaşmaları, günlük tutmayı ve sesleri örnek olarak verebiliriz.

-Yansıtmaya rolde günlük bilgilerini yazmayı, eve mektup yazmayı, düşünce okumayı örnek olarak verebiliriz.
http://tiger.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents/527/gbsweb/gbsread.htm

Senaryo tabanlı öğrenmeye dayalı drama etkinliklerinde önemli olan diğer bir nokta, kültüre özgü öyküleri kullanarak olayları yorumlamaktır. Mantık oluşturmak ve olayların sırasını belirlemek, drama etkinliklerinde içerik boyutunu oluşturmak amacıyla kullandığımız öykü, bir kültürü bilmek, insanların kendi deneyimlerini öyküler çerçevesinde nasıl yorumladıklarını gözlemlemek amacını taşır.

Kültür ürünleri yoluyla öykü anlatımı yollarından biri olan atasözleri, detaylarla genişletilip uygulanabilen öyküleri oluşturabilir. Var olan bir öyküyü kullanarak istediğimiz hedefe ulaşmak, anlatmak istediğimizi kısa ve etkili bir yolla anlatmak önem taşır. Bu amaç drama etkinliklerinin temel noktasını oluşturmaktadır.

Bazı öğretmenler bildikleri hikayelerden çocuklara roller vererek drama öğretimine ilkokulda başlarlar ve onları orijinal hikayeyi takip ederek oynatırlar. Hayatta karşılaşabileceği sorunlara dayandırılarak oluşturulacak bir etkinlik düzenleyerek, çocukları öğretmek istediklerimize yoğunlaştırmış oluruz (Schank, 1998).

Senaryo tabanlı öğrenmeye dayalı hikaye oluşturma ya da bir cümle yoluyla hikayeye ulaşma etkinliğinde sağladığı öğrenme bir "şimdiki" durum gibi basit bir çalışmayla başlamak fakat olasılıkları kullanarak dramada olayları şu sıralamaya göre geliştirmek mümkün olmaktadır.

- Olay böyle olmuş olabilir
- Olay böyle olabilirdi
- Olay böyle olacaktır
- Olay böyle olmalı
- Olay böyle olmuş olmalı
- Olay böyle olmuş olabilirdi
- Olay aslında böyledir
- Olay aslında böyleydi.
- Olayın böyle olmasını isterdik. (Bowell, P.; Heap, B. 2001, 25)

Drama ve hikaye birbiriyle yakından ilgilidir. Eğer var olan hikayeleri başlangıç noktaları olarak seçersek, çalışma daha ilgi çekici olabilir. Anlatım için katılımcılara sorumluluk verildiği zaman, drama öğrenmek için mükemmel olanaklar yaratır.
(Chambers; http://scope.citl.ohiou.edu/FLC/ActiveLearning/scenariobased.html)

Bilinen bir hikayenin sadece okunarak bilinen "temsil" sorunlarından birisi, çocukların hemen hemen sonun nasıl bittiğini bilmelerinden kaynaklanır. Bu yüzden sadece önemli öğrenme olanakları boşa gitmez aynı zamanda sonun ne olduğunu bilmemizden dolayı oluşan dramatik kurgulamayı kaybedebiliriz. Neler olacağı konusunda bir şey bilmemelerinden dolayı oluşan heyecan kaybolursa, oyunu bazı diğer ilgi çekici durumlarla telafi etmek zorunda kalabiliriz.

Bir tiyatroya gittiğimiz zaman bu insanlar ne olacak diye sık sık tahmin etmeye çalışırız; ilgimizi onların bulundukları yerde nasıl ve neden yaşadıkları konusu çeker. Eğer bilinen bir hikayeyi bir başlangıç noktası olarak kullanırsak, nasıl tetkik yapabileceğimizi, nasıl değerlendireceğimizi nasıl yapabileceğimizi, nasıl başlatacağımızı ve bazı dramatik heyecanları hayata nasıl geçirebileceğimizi düşünmeliyiz. Örneğin; şunları yapabiliriz:

- Sonuna gelmeden hikayeyi okumayı bırakıp, sonu oluşturmak için çocuklarla çalışabiliriz.
- Hikayenin başlangıcını yazmadan önce neler olduğunu araştırırız.
- Hikayenin bitiminden sonra neler olduğunu araştırırız.
- İyi bilinen hikayenin geçtiği yerde neler olduğuna bakarız.
- Hikayedeki bilinen kişileri, bilinmeyen drama merkezine nasıl geçireceğimizi göz önünde bulundurabiliriz (Woolland, 1993, 148-156).

Senaryo tabanlı öğrenmede eğer dramaya hikayeyi okumadan başlanıyorsa, öğretmen hikayeye benzer bir durum hazırlar ve çocuklardan kendi hikayelerini oluşturmalarını ve yorumlamalarını isteyebilir. Drama bittikten sonra öğretmen asıl hikayeyi ve çocukların kendi oluşturdukları hikayeyi okur ve arada nasıl bir yaratıcı sürecin geliştiğini gösterir.

Elbette, drama bittikten sonra, çocuklara öyküyü okuyup anlatmak çocuk eğitiminin önemli bir parçasıdır. Burada sadece öğrenmeyi arttırıcı, yol gösterici etkinliklerdir. Çocuklar için kendi hikayelerinin değerlendirilmesi, dramada oluşturdukları hikayelerin kendi öyküleri olduğunu hissetmeleri amaçtır ve aynı zamanda önemlidir.

Bir drama çalışmasında, çocukların gruplara ayrıldığı ve bir metin üzerinde çalıştığı sırada genellikle karşılaşılan durumlar bulunmaktadır. Burada küçük grup çalışmasının organize edilmesine yönelik bazı basit, rehber niteliğinde çalışmalar aşağıdaki örnek sıralamaya dayalı düzenleme yapılabilir:

Onlara şu soruları sorabiliriz:

- Anda oluşturma (doğaçlama): Örneğin; çocuklara bir başlangıç noktası verilir ve roldeki doğaçlamaları geliştirme soruları sorulur.
- Küçük bir oyun hazırlama ya da bir oyundan alıntı yapma: Çocuklar hem rolde çalıştıkları süre içinde oyunun içindeki insanlar gibi hem rol dışında rolü nasıl oynayacaklarını tartışma durumunda gözleneceklerdir.
- Bir donuk imge yaratma Üç boyutlu bir fotoğrafı bir imge oluşturmak için rolün dışında çalışır ve karar verirler.
- Yazılı çalışma yapma: Örneğin bir rol yazma çalışması yapılabilir.
- Rolün içinde ya da dışında tartışma: Çalışmayı sonucuyla birlikte tartışma daha sonra bütün gruptan dönüt almaya yönelin (Rivers,W, 1990, 110).

Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımında, dili kullanma becerisinin birden çok boyutu işin içine girmektedir. Küçük gruplarla yapılan gramer çalışmalarında amaç bütün gruplarda iletişim içinde olmak, anlam oluşturmak, cevapları seçebilmek, etkileyici olmak, diğer etkinliklerle "bütünleşmiş" olmak önemlidir. Dil öğreniminin ya da geliştirilmesinin her seviyesinde kullanılan "sınıf ortak yazısı" çalışması da diğer bir örnektir. Öğretmen tahtaya bir cümle yazar. "Şaşırmış bir şekilde bakakaldım" Daha sonra öğrenciler kendi hayal güçlerine dayanarak birer cümle eklerler ve sınıfça bir öykü kurulmuş olur.

Özellikle drama ve dil etkinliklerinde üzerinde önemle durulan noktalardan birisi de anadili farklı olan çocukların kültürel dillerinden kaynaklanan konuşma tarzlarının diğer çocuklar tarafından algılanma boyutundaki aksaklıkları ortadan kaldırmaktır. Bir başkasının konuşma tarzı, bizim konuşma tarzımıza ne derecede benziyorsa kendimizi o insana karşı daha yakın hissederiz. Farklı kültürlerden insanlar arasındaki etkileşimde konuşma tarzı ortamda hissedilir bu da olumsuz etkilere sebep olabilir, anlaşılırlı zorlaştırabilir (Robinson, 1985, 49).

Bu anlatımlara dayalı olarak önemli olan bu farklılıkların gruptaki diğer bireyler tarafından olumsuz karşılanmamasını sağlamak olmalıdır. Kültürel çeşitlilik ve bu dillerin özelliklerinin gruba yansıtılması için, öğretmen bu kültüre ait özellikleri bilmeli, sınıfa getireceği öykülerde bu kültürlerin ürünlerine başvurmalıdır. Hatta sınıfta o kişiye yönelerek, ona uzman kişi hissini uyandırmalı, farklı olmanın yanlış olmadığını göstermelidir. Beden dilinin kullanımı da kültürlerde çeşitlilik gösterir.

Diğer yandan, dil öğretiminde herhangi bir aracın etkili kullanılması, o aracın diğer öğrenme durumunda ileteceği mesaja ve etkileşimine bağlıdır denebilir. Gazetelerdeki olayları senaryolaştırabilir, bir televizyon ya da radyo programından bir öykü seçilebilir, bir şehirdeki seslerin kasete alınarak daha sonra bunların sınıfta dinletilmesi, çocukların her bir sese ilişkin kendi senaryolarını oluşturup sınıf ortamında sunmaları etkili yoluna gidilebilir.

Öğrenme ve öğretme kuramlarında, öğrenci merkezli eğitim görüşüne dayalı yaklaşımlar öncelik taşımaktadır. Kaliteli, katılımcı, zevk duyulan eğitim anlayışları öğrencilerin bilgiyi alma, kullanma bilincine ulaşmasında etkendir. Öğrencilerin geleneksel bakış açısından uzak -anlatan öğretmen dinleyen öğrenci ortamı-, etkinliğe dayalı, performans gösterecekleri sınıflarda eğitim almalarına dayalı anlayışlar gelişmeye devam etmektedir. Eğitimde drama yöntemi de bu görüşü destekler nitelikte yenilikçi, performans temelli, öğrenci merkezli, buluş yoluna dayalı, yaratıcı, sınıf ortamında, bireysel ve grup çalışması temelli, kalıcı bir yöntem olması açısından, yapıcı öğrenme kuramının tüm özelliklerini taşımaktadır.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Anadili Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Göçlerle başka bir ülkeye giden ve anadili ile yaşadığı ülke dili arasında zorluklar yaşayan iki dilli çocuklara dil öğretimine yönelik pek çok araştırma mevcuttur. Ülkemiz koşulları değerlendirildiğinde, anadilleri Türkçe olmayan öğrencilerin, yaşıtları ile aynı başarı düzeyini ve performansını göstermediği ortadadır. Türkçe öğrenmeye yönelik ilgileri (kaldı ki pek çok yörede okula gidemeyen gitse de Türkçeyi yeterince öğrenmeyen öğrencilere yönelik olarak geliştirilen projeler bu sorunun varlığını ortaya koymaktadır), anadili Türkçe olan öğrencilerle karşılaştırıldığında gösterdikleri performans farkı, Türkçe öğretiminde yeni ve farklı yöntemlerin uygulanması zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Dünyadaki pek çok ülke farklı etnik kökene sahip topluluklardan oluşmaktadır. Bu ülkelerin bazıları eğitim sistemlerini düzenlerken, farklı kültürlere sahip olan toplulukların eğitim ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurma gerekliliğini fark etmişlerdir.Özellikle, göçmen ailelerin çocuklarının kendi dillerinde eğitim alabilmeleri için geliştirilen eğitim programlarının, belirlenen hedeflere uyulması açısından önemi büyüktür (Kula, 1995, 67).

Özellikle göçmen ülkesi olan Almanya'da uygulanan iki dilli eğitim uygulamalarında Türk çocuklarına yönelik olarak gerçekleştirilen programlar sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekilde değerlendirilmektedir.

> "Anadilin devlet sorumluluğunda sistemli bir şekilde öğretilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Anadil çocukları ülkelerine geri göndermek için öğretilmemelidir. Çocukların ve gençlerin benlik ve kişiliklerinin oluşumu için anadilin desteklenmesi çok önemlidir. İyi bir anadile sahip çocuklar diğer dilleri daha iyi ve güvenli şekilde öğrenebilirler.
> Bu nedenle iki dilli öğretmenlerin görevlendirilmesi var olan öğretmenlerin özlük haklarının düzeltilmesi gerekir. Eğitimde en önemli etkenlerden biri dil bilgisi ve yeterliliğidir. Eğer çocuklar Almanca'nın dışında bir anadile sahipseler, örneğin anadilin Türkçe olması çocukların şanssızlığını da beraberinde getirmektedir. Alman dili bu ülkede ortak anlaşma ve iletişim aracıdır. Bu eğitimi almış öğretmenlerin okullarda, özellikle yabancı

> çocukların bulunduğu okullarda görevlendirilmesi gerekmektedir (http. www. tgsh. de/ turkce/ egitim/ egitimkurultayı/claudiaschiffler03022001.html.)

Bu çıkarımı uygulandığı ülkeye göre değerlendirmekte fayda var. Ülkemizde anadilde eğitim kavramı Türkçe'nin eğitimi ve öğretimi boyutlarında ele alınmaktadır. Göçlerle şehir değişikliği yaşayan yerlerdeki öğrencilerin derslerdeki başarısı, özellikle iki dilli yörelerdeki öğrencilerin gösterdikleri başarı, Türkçeyi anlama düzeyi, Türkçeyi öğrenmeye yönelik beklenti, istek ve tutumları Almanya'da anadilde eğitim uygulamaları kavramlarını ve gereklilikleri karşılamamaktadır.

Ülkemizde çok az örneği olmakla beraber iki dilli öğrencilerin okullarda anadillerinde de eğitim almalarına ilişkin herhangi bir uygulama şu anda mevcut değildir. Anadil ve kültürünü aynı kültürü ve dili paylaştığı kişilerle bir araya gelerek çözmeye çalışan, okul dışında Türkçe kullanmaya zorunlu haller dışında gerek duymayan öğrencilere, sınıf düzeylerinin gerektirdiği kitapları anlayamadığı için derslerde öğretmenler daha alt düzey kitaplarını okutmak zorunda kalmaktadır. Bu durumdan hareketle, farklı bir yöntem ile Türkçe derslerinin işlenmesi onların derse ve dile yönelik tutumlarını olumluya yöneltebilir anlayışı ön plandadır.

3.1.1. Yurt Dışında Anadil Öğretimine Yönelik Olarak Yapılan Araştırmalar

Robin (1982), yaptığı çalışmada etkin dil öğrenicisinin özelliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Yaptığı belirlemelerde etkin dil öğrenme becerisine sahip bireyin; kendi yolunu bulabileceğini, kendi kendine öğrenme becerisine sahip olduğunu, yaşantıları yoluyla sözcük ve gramerden hareketle dile karşı olumlu tutumlar geliştirebildiğini, sınıf içinde ve dışında dil kullanımı için kendi olanaklarını oluşturabildiğini, ne öğrendiğini hatırlamak için çeşitli bellek stratejileri ve anlamaya yardımcı olmak için ipuçlarını kullandığını, bulunulan konum ve forma göre farklı konuşma ve yazma stilleri ortaya koyabileceğini ifade etmektedir.

3.1.2. Yurt İçinde Anadil Öğretimine Yönelik Olarak Yapılan Araştırmalar

İki dilli çocukların karşılaştıkları eğitim sorunlarıyla ilgili olarak 1972 yılında Karanlıktagezer (1971) ve Hızal (1976) tarafından yapılan "Türkçe Konuşmayan Çevrelerde İlköğretim Sorunları" adlı araştırmalarda elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Karanlıktagezer, okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları doğrudan incelememiş olmakla beraber bu araştırma iki dilli çocukların eğitimi ile ilgili olduğundan önem taşımaktadırlar. Öğrencilerin kelime bilgileri geliştirilemediği, öğrencilerde sözlü anlatım yetersizliklerinin ve yaratıcı yazma yetersizliklerinin görüldüğü, öğrencilere yeterince okuma alışkanlığının kazandırılamadığı sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca Türkçe'nin ana dili olarak öğretimiyle ilgili sorunların çözümlenebilmesi için, öncelikle bireylerde ana dili bilinci oluşturulmalıdır ve bireylerde ana dili bilincinin yaratılabilmesi için, okul öncesi eğitiminden yükseköğretime kadar ki öğretim kurumlarında, Türkçe öğretimi doğru ve tam yapılmalıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Bu boyutta da iki dilli çocukların kendi kültürlerine özgü ürünlerle karşılaşarak, Türkçe öğrenmeye yönelik ilgileri gelişir denebilir. Drama etkinliklerinde halk kültürü ürünleri yörelere göre seçilerek, kültür ürünlerinin paylaşımı, bunların dil öğretim uygulamalarında kullanımı sağlanmıştır. Nasıl ki İngilizce öğretiminde Mr. ve Mrs. Brown'ın yaşadıkları, konuşmaları, aile yaşantıları, kültüre özgü bir paylaşım oluşturmuşsa, kültüre özgü ürünlerin kullanımı da farklı bakış açıları ve paylaşımlar kazandırabilir.

Mustafa Sağlam'ın "F.Almanya İlkokullarında Türkçe Türk Kültürü Programının Etkililiği, Kuzey Ren Westfalya Örneği" isimli araştırması 160 binden fazla Türk öğrencinin eğitim gördüğü ve Türkler'in de fazla olduğu Kuzey Ren Westfalya eyaletindeki beş şehirde, 467 öğrenci üzerinde uygulanan bir anket yardımıyla, Türkçe Türk Kültürü derslerinin Türk öğrenciler üzerinde ne derece etkili olduğu araştırılmıştır (Sağlam1989, 74).

Baytekin (1992) tarafından “yurt dışında öğrenim gören öğrencilere uygulanan Türk Dili Öğretimi” isimli çalışmasında, yurt dışında orta öğretim kurumları 1. kademesindeki Türkçe öğretiminin bugünkü durumunun veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri de alınarak gözlemlerle saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada uygulanan yöntem ve teknikler sunulan durum saptama sorunlarının yanıtlarının değerlendirilmesini amaçladığından geçerliliği en uygun düşünülen betimsel-survey modelinden yararlanılmıştır.

Elde edilen sonuçlar yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersi almak, Türkçe’yi öğrenmek istemelerine karşın, Berlin eğitim kurumları ve ilgililerin, çocukların ve ailelerinin isteklerini bilinçli bir eğitim politikasıyla engellemekte olduğun izlenimini vermektedir. Türk dili konusunda yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı, eğitsel amacına ulaşmadığı görülmüştür.

Balcı (1994) tarafından “Türkçe’nin Ana dili ve Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üzerine Bir Araştırma “ başlıklı çalışmada elde edilen sonuçlara göre Türkçe’nin ana dili olarak öğretiminin temel sorunu, bireylerde ana dili bilincinin yeterince oluşturulamamasıdır. Bireylerde yeterince ana dili bilinci bilincinin yaratılamamasının nedeni de, okul öncesi eğitiminden yükseköğretime kadar ki öğretim kurumlarında, Türkçe öğretiminin yanlış veya eksik yapılmasıdır.

Kaya (1994) nın yaptığı "ikinci dil olarak Türkçe'nin Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında ikinci dil olarak Türkçe yi öğrenene bireylerin görüşlerine başvurularak bu programların amaçlarına ulaşma düzeyi ve öğretim dışı kaynakların Türkçe Öğrenme Kursuna Katılanların Öğrenmesine Etkisinin Belirlenmesi Hedeflenmiştir".

Araştırma bulgularına dayalı olarak TÖMER'de yürütülen ikinci dil olarak Türkçe'nin öğretimi kurslarının amaçlarına ulaştığı, nitelik yönünden kursların yeterli görüldüğü ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretim dışı kaynakların ikinci dil olarak Türkçe'nin Öğretiminde bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Soyel (1994) tarafından yapılan “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokullarında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi” başlıklı tezin elde edilen sonuçlarına göre; Türkçe öğretimi sırasında öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemin “öğretmenin anlatımı” olduğu, en az kullanılan yöntemin ise “küme çalışması” olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe programında yapılacak değişiklik ve yeniliklerde günün koşullarına göre bir devamlılık sağlanması gerektiği üzerinde de durulmuştur.

Eren (1994) tarafından Türkçe ders kitapları hakkında yapılan “İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Program Amaçlarına Ulaşabilirlik Düzeyi” başlıklı çalışmada elde edilen sonuçlara göre; okutulan Türkçe ders kitaplarının hemen hemen çoğunun öğretmen kılavuz kitaplarının olmayışının önemli bir eksiklik olduğu, bu nedenle Türkçe ders kitaplarının kılavuz kitaplarının mutlaka olması gerektiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca ders kitabı yazarlarının yalnızca geleneksel metin açıklamasına yönelik soru-yanıt alıştırma tiplerinin dışına çıkmamalarının bir eksiklik olduğuna da değinilmiştir. Dil eğitimi içinde geliştirilen ana dili eğitimine yönelik çeşitli alıştırma tiplerine de yer verilmesi gerektiği sonucu çıkarılmıştır.

Aşıcı (1998) in Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin sonunda yer alan soruların niteliği ile ilgili olarak yaptığı çalışmada, ders kitapları da yer alan metinlerle ilgili soruların bulma basamağında kaldığı, kavrama ve değerlendirme basamağı ile ilgili çok az sayıda soruya yer verildiği, sınıflar açısından bir farklılığın bulunduğu ve M.E.B basımı kitaplarla, özel yayın evleri arasında da bir farklılaşma gözlenmiştir. Araştırmacı, getirdiği önerilerde ders kitaplarının düzenlenmesinde sınıf seviyesini dikkate alınması, içerik açısından kitapların yeniden düzenlenmesi gerektiğini, ders kitaplarının grafik, tablo, sembolik ifadeler, metin ve grafiklerin birlikte kullanıldığı, düşündürücü, ilginç yöntemlerle oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Karakelle (1998) nin "ilk okuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler" konulu araştırmasında, fonolojik farkındalık, görsel işitsel uyaranları değerlendirme ve sözel yetenek gibi stratejilerinin, okuma becerisini kazanma süresine ve okuma hızlarına etkisi belirlemeye çalışılmıştır. Sayılan bilişsel stratejilerle, ilk okuma sürecinin büyük ölçüde etkilendiği ancak ilk okuma sürecini açıklamada bu stratejilerin tek başlarına yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (1998) yaptığı araştırmada yazınsal bir tür olarak, öykünün, çevre duyarlılığına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada, kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Deney grubunda, seçilmiş öykülerin kullanımı sonucu, çevreye karşı duyarlılıkları açısından iki grup arasında farklılaşma düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında çevreye duyarlılık konusunda anlamlı farklar oluşturduğu belirlenmiş ve seçilmiş metinlerle, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı, M.(2001)'in "İki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken karşılaştığı güçlükler" başlıklı tez çalışmasında, iki dilli çocuklara yönelik öğretmen görüşlerine yer vermiş ve uygulanan okuma yazma öğretim tekniklerine ilişkin çalışmalara değinmiştir. İki dilli çocuklara yönelik olarak yapılan ilk çalışmalardan olması nedeniyle önemli bir rol oynamaktadır.

Bu bölümde, iki dillilik kavramı üzerinde durularak, uygulanan yöntemler, dil öğretiminde drama uygulamalarının yeri çalışmalarına değinilmiştir.

3.2. İkinci Dil Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Dil eğitimine yönelik çalışmalar anaokulu ve ilköğretim düzeyinde, ana dili İngilizce olmayan, ikinci dil eğitimi alan öğrenciler üzerinde ve ana dili İngilizce olan öğrenciler üzerinde dil eğitimi dersi olarak yer almaktadır. Bu bağlamda pek çok program uygulanmıştır. Bunlar Success for All (Hepimiz İçin Başarı), Roots and Wings (Kökler ve Kanatlar), Reading Roots (Okuma Kökleri), Reading Wings (Okuma rüzgarı), Bilingual Cooperative Integreated Reading and Compozition (Çift Dil,Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yaratıcı Yazma).

3.2.1. Yurt Dışında ve Yurt İçinde İkinci Dil Öğretimine Yönelik Olarak Yapılan Araştırmalar

İki dilli eğitim programları aşağıda belirtilen temel hedefleri desteklemektedir. Bunlar:

1- Öğrencilerin ana dili ve kültürünün önemli ve değerli olduğunu göstererek öğrencilerin kültürel kimliklerini devam ettirmelerini desteklemesi.

2- Her iki dilde de yeterlilik kazanmanın öğrencilerin anlamlı yaşam tercihlerini öğrenmelerine ve seçmelerine yardımcı olması.

İkinci dilin öğretimine yönelik olarak yapılan programlar hem öğrencilerin kendi anadillerini öğrenmeleri hem de yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmeleri konusunda yoğunlaşmaktadır. Bireysel gelişimin sağlanması kültürel farklılığın ve dilin kullanımına yönelik bilincin kazandırılmasında önem taşımaktadır. Anadil ve ikinci dil karşılıklı olarak birbirlerinden farklı değil, birbirlerinin tamamlayıcısıdırlar. Bunun dışında, anadilde yeterlilik ikinci dilin gelişme hızını belirler.

Harley (1987); ikinci dil öğrenimine başlama yaşının bu dili kullanmada yeterliliği nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmasında ana dili Fransızca olan üç grubun İngilizce sınıflarındaki başarılarını karşılaştırmıştır. Gruplardan biri anasınıfına giren ve İngilizce'yi daha önce öğrenen öğrencilerden oluşmuştur. Öbür iki grup birinci sınıfta ikinci dili (İngilizce) öğrenmeye başlamışlardır. Bu gruplardan biri ara sıra İngilizce ile karşılaşmış olan öğrencilerden biri de İngilizce ile hiç karşılaşmamış olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Bu çocuklara 16 yaşlarındayken sözlü bir sınav uygulanmıştır. Araştırmanın başında eşitlenmeye çalışılan zeka, yaş ana dili vb. özellikler tekrar ölçülmüş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucunda ikinci dili öğrenmeye başlayan çocukların konuşmasının bir çok özellikler açısından kelime hazinesi, cümle yapısı, telaffuz vb. bu dili ana dili olarak konuşanlarınkine çok yakın olduğu bulunmuştur. Konuşmada akıcılık açısından bakıldığında hiç birinin doğal konuşmacılar kadar akıcı konuşamadığı belirlenmiştir. Yine de İngilizce öğrenmeye erken başlayan grup diğerlerine göre konuşmada daha az tutukluk göstermiş ve bu çocuklar konuşurken "uhh,ahh,ımmm,hıı, gibi ekleri daha az kullanmışlardır (Harley; Allen; Cummins; Swain, 1993, 130-132, Akt:Sarı, 40).

1989-90 Ulusal Eğitim Değerlendirme Merkezi, 9 yaşındaki Amerikan Afrikalıların %34'ünün ve aynı yaştaki İspanyol çocukların %41'inin, beyaz öğrencilerin %66'sı ile karşılaştırıldığında, temel düzeyde okuma becerisine sahip olduğunu göstermiştir. Son yıllarda pek çok kırsal bölgede ilk düzey okuma başarısı %20 artmıştır. Geçen 20 yıl içinde bazı ilerlemeler olmasına karşın, yapılan istatistiklerin temel anlamı, okuma performansında hala, azınlık çocuklarının ciddi problemleri olduğudur.

Bu nedenle aynı düzeyde okuma yeterliliğine sahip öğrencilerin bir araya getirildiği karşıt yaş ve düzey grubu uygulaması yapılmış, bu öğrencilerin eğitiminde ise yardımcı öğretmenlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin anlamlı bir şekilde okumalarını, öğrenmelerini ve aynı zamanda sözcükleri anlamlandırabilme becerilerinin geliştirilmesine dayanan bir çalışmadır. Okuma Köklerindeki temel kural 'öğrenciler şu andaki bağımsız okuma seviyelerinin üzerinde bir seviyede anlama stratejisi geliştirmek zorundadırlar' şeklindedir" (Slavin, Madden, Dolan, Wasik,1996, 1-8).

Dilidüzgün (1995) tarafından yapılan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler" başlıklı çalışmada elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe amaçlı ders kitaplarında yazınsal metinlere gerektiği biçimde ana dile yer verilmediği söylenmiştir.

3.3. Dinlediğini Anlama ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Keenan ve Qigley (1999) yaptığı işitsel ifade teorisi ile, çocukların dinleme becerisi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada, işitsel ifade teorisine göre korku uyandıran ifadelerin okunmasının çocukların dinleme ve dinlediğini anlama becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmada eko düzeni uygun olmayan çalışmalara katılan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Vurgu ve tonlama ile ilgili özelliklere dikkat edilmesinin, öğrenciler üzerinde büyük etki yaptığı, dinleme becerilerinde önemli artışların olduğu ve dinlediğini anlamada sözü geçen tekniğin uygulandığı grubun diğer gruplardan daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Öğrencilere dinleme becerilerinin kazandırılmasına ise küçük yaşlardan başlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunun içinde çeşitli öykülerin, karşılıklı konuşmaların, güzel konuşan kişilerin dinletilmesinde yaralı olduğu, dinlemeyi öğrenen bir öğrencinin konuları, anlatılanları daha iyi anlayacak, anlatım gücü zenginleşmektedir denilmektedir. Öğrencilerin metni anlamasına, metinle bir düşünce, kültür alışverişine girmesine, metnin içerik ve dilsel yapısını çözerek dilde yetkinleşmesine ve daha sonra yaratıcı konumunda dili kullanmaya yönelik, metinle ilgili hiçbir alıştırmaya yer verilmediği ortaya çıkarılmıştır.

Yaman (1999) tarafından "Birleştirilmiş Kubaşık okuma ve Kompozisyon tekniğinin Temel Eğitim 5.sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve dinlediğini becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan "Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon" tekniğinin geleneksel öğretim yöntemine dayalı olarak uygulanan Türkçe derslerine göre daha etkili sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yangın (1998) "dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ELVES yönteminin etkisi" konulu araştırmada ELVES yönteminin, öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığı, bu etkinin, öğrencilerin zeka bölümü, takvim yaşı, aylık gelir düzeyi, annenin ve babanın öğrenim durumuna göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, ELVES yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmede etkili olduğu, ancak kalıcılık konusunda bir fark oluşturmadığı, ELVES yöntemiyle elde edilen başarının diğer değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Okuduğunu Anlama İle İlgili Araştırmalar

Dil öğretim uygulamalarının başarısı; temele alınan ilkeler ve yöntemlerin sınıf içindeki koşullarına bağlıdır. Yöntemlerin seçimi; günümüzün sınıf içi etkileşiminde her zaman olduğu gibi güncel ve yaşamsal öneme sahiptir. Bireyi merkeze alan eğitim yaklaşımları öğreneni en iyi biçimde öğrenebilmesi için etkin duruma geçirilmesini, öğrenmenin öğrenci yaşantısından ayrılmamasını öğrenenin ilgi ve gereksinimlerinin ön planda tutulmasını gerektirir (Demirel, 1997, 62-65).

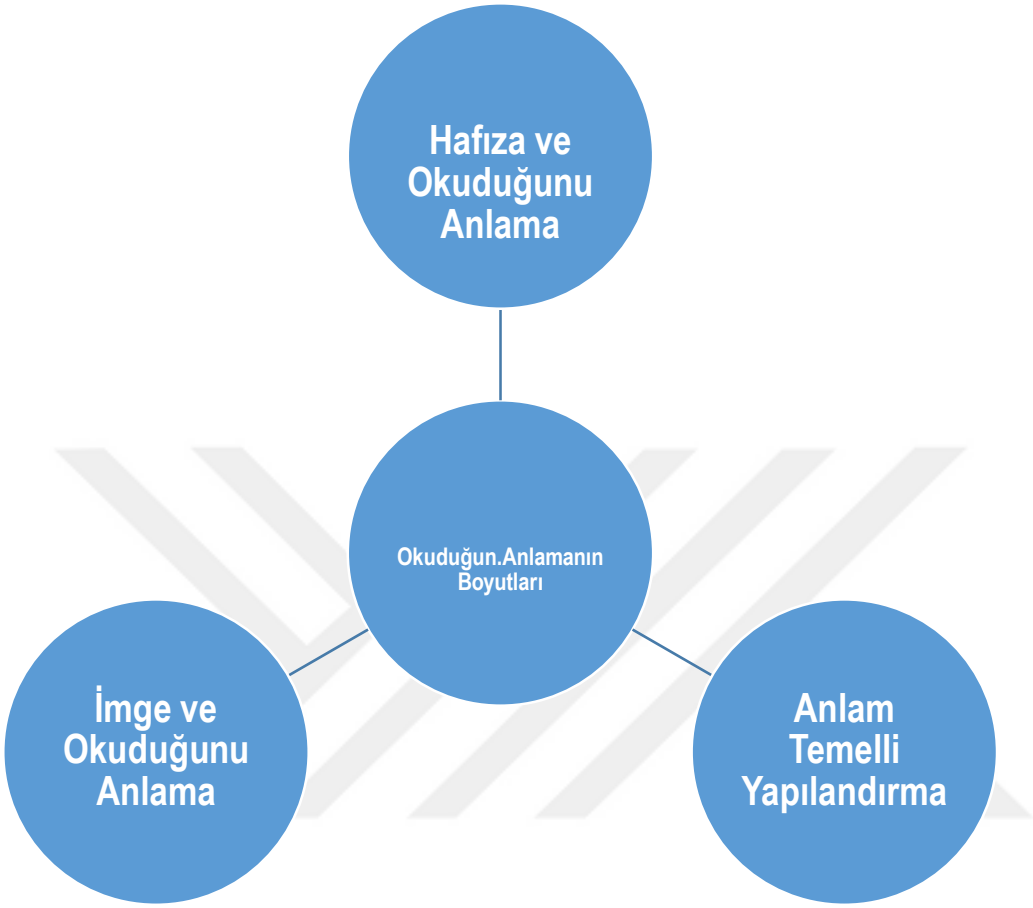
Dil öğretiminde beceriler okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Bir iletişim aracı olan dilin becerileri kazandırılırken eğitimde drama yöntemini ele alan uygulamalara başvurmak oldukça önemli bir boyut oluşturur. Eğitimde drama etkinliklerinde kimi zaman sözcük dağarcığını geliştirici etkinlikler, kimi zaman yaratıcı yazma boyutunda uygulamalar, doğaçlamalar ile hem yaratıcı boyutun hem de sözlü anlatım becerilerinin geliştirildiği uygulamalar, konuşanı dinleme ve anlama boyutlarında dinlediğini anlamaya dayalı uygulamalar, metin okuma ve yönergeleri dikkatle anlamaya dayalı okunulanı anlama çalışmalarının zenginliğini ortaya koymak için söylenebilecek birkaç örnektir.

3.4.1. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Drama temelli bir okuduğunu anlama programı geliştirmek için hafızadaki imge rolleriyle ilgili bilişsel teoriler kullanılmıştır. Rast gele seçilmiş bir ön test-son test kontrol grubu tasarımı öğrencilerin Iowa Temel beceriler Testinin okuduğunu anlama testi skorlarındaki drama temelli eğitimin etkilerini değerlendirmek için uygulanmıştır. Sonuçlar drama temelli eğitim ve okuduğunu anlamanın ilerlemesi arasında nedensel bir bağ ileri sürmüştür.

Anderson, (1990), Bell (1991) Whirwindle (1996) drama yöntemine dayalı uygulamalar ile imge ve okuduğunu anlama, hafıza ve algı, anlam temelli hafızaya ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir. Sonuçlar, uygulanan yöntem, araştırma örnekleminin özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır:

Şekil 3.4.1. İmge ve Okuduğunu Anlama İlişkisi



Anderson, (1990), Bell (1991) Whirwindle (1996)

1- İmge ve Okuduğunu Anlama: Drama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına yönelik araştırma sonuçlarını Conrad drama-dil arasındaki bağlantısı ile açıkça ifade etmiştir. Okuduğunu anlamanın önemli bir elemanının "bütünü göz önünde canlandırmayla, imgelenmiş bir bütün yaratabilme yeteneği" yaratmak olduğunu ileri sürmüştür (Bell, 1991 a, 247-248).

Okuduklarını anlayan kişilerin, okudukları sahneleri göz önünde canlandırabilen kişiler olduğunu ileri sürmüştür. Bell'e göre güçlü okuyucular ana bölümü ayrı olarak hatırlamak yerine bir bütün olarak toplanan öykünün detaylarını göz önünde canlandırabilen kişiler olduğunu ileri sürmüştür. Bilişsel ve gelişimsel psikolojiye dayanan Bell'in çalışması, imgenin öğrenme için güçlü bir araç olduğunu ve hafızanın önemli bir elemanı olduğunu vurgulamıştır.

Örneğin, Bell (1991a) a göre imge, okuma sürecine çeşitli şekillerde dahil olabilir. Birincisi, imge okuma boyunca taşınan detayları ve önermeleri bir bütün haline getirerek okuma sırasında çalışan hafızanın kapasitesini arttırabilir. İkincisi, imgenin karşılaştırma ve benzerlik bulmaya dahil olduğu görülmektedir, yani şematik ve metinsel bilgileri eşleştirmeye dayalıdır demiştir, üçüncüsü imgenin okumadan anlam kodlayan ve bu anlamları saklayan bir araç olarak işlev gördüğü görülmektedir (Bell, 1991 a , 250).

Bell (1991a) tarafından tanımlanan imge temelli eğitim metotları ve bir öğretim tekniği olarak dramanın kullanılması arasındaki benzerlik, okuma öğretmede bir araç olarak dramayı kullanma bağlamında önemlidir. Bell'in tanımladığı imge temelli öğrenme metotları gibi drama uygulamaları aktörlerin bir sahneyi göz önünde canlandırmaları (veya bunun bir imgesini yaratmalarını) anlamına gelir; böylece ortaya anlamlı bir öykü çıkar. Yani, bir sahneyi dramatik olarak yeniden oluşturmadan önce kişinin içerik, sonuçlar ve zamanlamayla ilgili açık bir imgeleminin oluşmasına bağlıdır.

İmge ve okuduğunu anlama arasındaki bağlantı için teorik nedenlerin ötesinde, Bell (1991a, 956) bu ilişkinin deneysel bir desteğini sağlamıştır. İmge temelli bir teknik kullanarak çok sayıda öğrencinin okuduğunu anlama konusunda ilerlemeler gösterdiği sonucuna varmıştır. "Gestalt-imge-dil-anlama uyarıcısını içeren yoğun bir program kullanarak öğrenci üzerinde, geniş ölçüdeki standartlaştırılmış okuma değerlendirmesinde, okuma puanları geliştirmiştir. Bell bu çalışması ile öğrencilerin, kelimelerde temsil edilen anlamları göz önünde canlandırma ve imgelemeye önem vermede drama temelli teknikler kullanmanın, okumayı öğretmede etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

2-Anlam Temelli Yapılandırma: Ünlü bir bilişsel psikolog (Anderson, 1990, 121) araştırmalarında "anlamlı bilginin anlamsız bilgiden daha iyi hatırlandığını" ortaya koymuştur. Özellikle bir öykü, olay ve sahne bağına dayalı bir drama etkinliğinin, anlamayı daha kalıcı hale getirdiğini araştırmaları ile göstermiştir. Elde edilen bulgular ayrıca, hafızaya dayanan okuduğunu anlamayı uygulamak için öğrencilerin bir öyküyü anlamlı parçalara ayırabilmelerini, öykünün tümünü oluşturan parçalar arasındaki anlamlı ilişkileri öğrenmelerini, bu ilişkileri bir sahne performansı ile canlandırmalarını sağlamak için önemli bir rol oynar.

Bu yaklaşım bir sahneyi yeniden oluşturmak için aktörlerin kullandıkları yaklaşıma paraleldir. Kişi öyküyü doğru sunmak için her bir parçasını göz önünde canlandırabilmelidir.

Chicago'da sanat eğitimi uzmanı olan Whirlwind (2001) imge ve hafızayla ilgili araştırmalarla "drama aracılığıyla okuduğunu anlamayı" geliştirmiş ve Iowa Okuduğunu Anlama Temel Beceri Testlerini kullanmıştır. Reading Skills During Drama and Dance (RSDD) adlı çalışmasında Whirwind, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamaları üzerindeki etkisini değerlendirmek için rast gele dağıtılmış bir kontrol grubu tasarımı kullanmıştır. Chicagodaki dört farklı devlet okulunun her birinden iki tane dördüncü sınıf rast gele seçilmiştir. Şubat sonundan Mayıs başına kadar deneysel çalışmadaki öğrencilere drama temelli eğitim yöntemi kullanılarak okuma öğretilirken, kontrol grubundaki öğrencilere boşluk doldurma ve metinle ilgili cümleleri tamamlama gibi alıştırma kitabındaki aktiviteleri okuma ve tamamlamaya dayanan geleneksel metin temelli metotlar uygulanmıştır.

Daha sonra deneysel gruptaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin Iowa Temel Beceri Testlerindeki okuduğunu anlama puanlarındaki ilerlemeler karşılaştırılmıştır. Deneysel gruptaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir.

Hafıza ve imgeyle ilgili araştırmalar bir arada ele alındığında okuduğunu anlamanın geliştirilmesi için öğrencilere şu şekilde yardım edilmesi önerilmiştir

a) Okuduklarıyla ilgili görsel imgeler yaratmaları (Bell, 1991a)

b) Öyküleri anlamlı en küçük elemanlarına (veya örneklemelere) ayırmaları (Anderson, 1990)

c) Bilgiyi daha derin işleyebilmeleri için okuduklarını inceleyip geliştirmeleri (Stein & Bransford, 1999). Tüm bu özellikler drama temelli eğitim için ortak özelliklerdir.

3- Örnek Araştırmada Kullanılan Ölçekler

1- Iowa Okuduğunu Anlama Temel Beceriler Testi: Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeyi ölçmek için Iowa Temel Beceriler Testinin (ITBS) alt testi olan okuduğunu anlamadan elde edilen test puanları kullanılmıştır. Test yayımcısına göre, okuduğunu anlama testi öğrencilerin çeşitli yazılı materyalleri ne kadar iyi anladıklarını ölçmektedir. Öğrencilerin okuma testinden elde ettikleri puan geniş çaptaki okuma amaçlarına ve içeriklerine genellenebilmektedir.. Okuma testindeki katılımcı puanları her bahar uygulanan bölge genelindeki başarı testinin verilerinden incelenmiştir.

The Riverse Publishing Company tarafından sağlanan geçerlilik ve test geliştirme prosedürleri IOATBT (Iowa Okuduğunu Anlama Temel Beceriler Testi) nin eğitimsel ölçütlerle tutarlı veya bunları aşan ölçütlerde geliştirildiğini belirtmiştir.

2- Öğrencilerin araştırma boyunca okuduğunu anlama ve drama becerilerinin ne ölçüde geliştiğini ölçmek için geleneksel bir performans değerlendirme (PD) ölçeği oluşturulmuştur. Ayrıca bu ölçek yazma becerilerin değerlendirmeye yönelik olarak düzenlenerek yaratıcı yazma becerilerini ölçmek için kullanılmıştır.

Drama becerilerini ölçen PD bölümü (Olaysal Drama ve Sonuçsal Drama alt ölçekleri olarak belirlenmiştir) öğrencilerin bir öyküyü drama etkinlikleri ile ele alma becerilerini ne ölçüde geliştirdiklerinin bir göstergesi olarak bir manipulasyon kontrolü sağlanmıştır. PD ölçen okuduğunu anlama becerisinin bir bölümü öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için ikinci bir metot daha sağlamıştır (IOATBT dışında) Böylece PD

- Yöntem önyargısını anlatmak,
- önce ve sonra okuduğunu anlama ölçütü sağlamak (IOATBT öntesti program başlamadan birkaç ay önce uygulanmıştır)
- IOATBT puanlarındaki değişikliklerin, öğrencilerin bir öyküyü sahneleme yeteneklerinin gelişmesini tanımlayıp tanımlanmadığını görmek amacıyla bir manipulasyon kontrol aracı olarak faaliyet göstermek için kullanılmıştır.

Örnek araştırmada elde edilen sonuçlar her iki gruptaki öğrenciler için IOATBT nin okuma bölümü üzerindeki sınıf eşitliği puanları etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası olarak karşılaştırılmıştır. Tüm analizlerde var olan farklılıkları açıklamak için kovaryans (ANKOVA) analizi uygulanmıştır. Karşılaştırma amacıyla, düzeltilmiş ortalamaların gerçek programın etkisini daha mantıklı bir şekilde değerlendirdiği görülmüştür çünkü deneysel grup öğrencileri daha yüksek başarı seviyelerinde başlamışlardır ve böylece kontrol grubuyla karşılaştırıldığında gelişme düzeyi daha yüksek sonuçlar elde edildiğini göstermiştir.

Ön-test olaysal anlama puanlarıyla ANCOVA testi kullanılarak yapılan değerlendirmede, Olaysal Anlama Alt Ölçeğinde daha anlamlı bir ilerleme göstermiştir (Dale S. Parks, Mıchaela Androes, Karl Mcmahon, Susan D, 2000)

Cain (1999) in yaptığı çalışmada bilgi ve strateji kullanımının, okuduğunu anlamayla ne kadar ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, okuduğunu anlamayla okuma becerisi, okuma stratejileri ve okuma amaçlarının farkında olma arasında sıkı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada, okuma amacı belli olan grupla, amaçları belirgin olmayan grupların okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark bulunmuştur. Yine araştırmadan elde edilen bulgulara göre meta biliş stratejilerini kullanana grupla, kullanmayan grubun okuduğunu anlama düzeyleri farklılaşmıştır. Ayrıca araştırmada, okuma amaçlarının bilinmesi için metnin karakteristik özelliklerinin bilinmesi gerekli olduğu belirtilmektedir.

3.4.2. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Olarak Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Acat (1996) "okuma güçlükleriyle okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi" konulu araştırmada, öğrencilerin okuma güçlükleri belirlenerek bunlarla okuduğunu anlama arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Okuma güçlükleriyle, okuduğunu anlama arasında sesli okumada "gereksiz duraklamalar yapma" güçlüğü, sessiz okumada ise "konuşma organlarını hareket ettirme güçlüğü bulunmuştur.

Demirel (1996) yaptığı araştırmada "bilgilendirici metin türünün (düz-şemalı-resimli-resimli şemalı) ve okuduğunu kavrama düzeyinin "yüksek-orta-düşük" altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi" incelenmiştir. Araştırma sonunda düz-şemalı-resimli-resimli şemalı olarak hazırlanan bilgilendirici metinlerle çalışan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu, öğrencilerin en az 100 metinden, en fazla ise resimli-şemalı metinden yararlandıkları, öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeylerinin okuduğunu kavrama düzeylerine paralel olarak değiştiği sonuçlarına ulaşırken, bilgilendirici metin türü ile okuduğunu kavrama düzeyi arasında öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir sonucunun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek somut, günlük yaşantılarla, kültürlerimize ilgili metinlerden yararlanılması gereklidir. Okuduğunu anlama becerisine sahip bir öğrencinin yazma ve konuşma becerileri de gelişecektir şeklinde bir açıklama getirilmiştir.

Özışık (1997) yaptığı çalışmada, "metin okuma tekniğiyle okuduğunu anlama" arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada, "metni neden okuduğunu bilme, okuma amacı konusunda karar vermiş olma" yoluyla belirlenen teknikleri kullanan grubun okuduğunu anlama düzeyi başarısıyla, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun başarısı arasında anlamlı farkla bulunmuştur.

3.5. Dil Öğretimine Yönelik Tutumlarla İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dil öğretimine yönelik tutumlarla ilgili araştırmalara değinilmektedir.

3. 5.1. Anadili Öğretimine Yönelik Tutumlarla İlgili Araştırmalar

Lambert (1997) nin Koreli Amerikan ailelerin çocuklarıyla "ana dil, kişinin kültürel temel yapı ile bağlantılı dilidir" anlayışı ile araştırma yapılmıştır . İngilizce'nin yanında etnik azınlıkların ana dilini geliştirmek sosyal, bilişsel ve kültürel yararlara sahiptir. Araştırmalar ana dil gelişiminin kimlik oluşumunun önemli bir parçası olabileceğini ve kişinin kendi etnik grubunu kimliği ile ilgili güçlü bir anlayışa sahip olmasına yardımcı olabileceğini göstermiştir. Ana dillerini kültürel değerler ve adetlerle ilgili daha geniş anlayışlara ve bilgilere sahiplerdir. Ana dil gelişiminin sürdürülmesinin zor olması yanında çoğu araştırmalar ülkenin hakim olan diline ait dil gelişiminin /geçişinin (language shift) çok güçlü ve hızlı olduğunu göstermiştir.

Genellikle dil azınlığı bireyleri üstün-hakim olan dile geçiş yaparlar ve ana dillerini kaybederler. Bu geçiş genellikle birkaç nesilde tamamlanır. Bu hakim olan dile geçiş Koreli Amerikalılarla ilgili araştırmada da görülmüştür.

Ana dil devamlılığı ve dil azınlığı grupları arasında ana dil kaybolmasının etkileri ile ilgili çok az deneysel bilgi vardır. Daha önce hiçbir çalışma ana dillerini geliştirmeyen Koreli Amerikalıların ne gibi sonuçlarla karşılaştıklarını ele almamıştır. Bu çalışma ikinci kuşak Kore'li yetişkinlerde ana dil yeterliliğine sahip olma veya olmamanın etkilerini araştırır. Yani ikinci kuşak Koreli Amerikalılarda ana dil yeterliliğinin, sosyal etkileşim ve ilişkilerde nasıl bir rol oynadığı araştırılır. Bu çalışmanın bulguları kişisel, kültürel ve toplumsal açılardan kişinin miras dilini devam ettirmesinin önemini arttırmak için kullanılabilir. Analize 114 katılımcı dahil olmuştur; katılımcıların 98 i anket doldurmuşlardır ve 16 sı ayrıntılı görüşmelere tabi tutulmuştur. Katılımcıların 72 si bayan 42 si erkektir. Bunların 55 i Amerika da doğan ikinci kuşak Koreli Amerikalı ve 50 si Amerika'ya daha önceden gelmiş kişilerdir.

Görüşmeye katılan 16 kişi kişisel temel bilgiler, ailede kullanılan dil, ikinci dile karşı tutumları ve aile dışında ana dili kullanma ile ilgili kişisel deneyimleri hakkında sorular sorulmuştur. Bu çalışma üçlü ana dil yeterliliğine sahip bir grupla zayıf ana dil yeterliliğine sahip grubu karşılaştırmıştır.

Katılımcılar yeterliliklerini kendileri değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler katılımcılara anadilde konuşma, okuma, dinleme, yazma ve diğer beceriler gibi konularda kendilerini sınıflamalarıyla elde edilmiştir. Sonuçlar anadil yeterliliğinin ikinci kuşak Koreli Amerikalıların bireysel-sosyal etkileşimlerini ve ilişkilerini etkilemede önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

3.5.2. İkinci Dil Öğretimine Yönelik Tutumlarla İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin iki dilli eğitim ilkelerine ve öğrencilerin iki dilli programlara katılmalarına yönelik tutumlarına ilişkin olarak yapılan bir çalışmada, "öğretmenlerin,iki dilli öğrencilere yönelik bakış açıları diğer öğrencilerle aynı mı yoksa farklı mı?" temel sorusuna yanıt aranmıştır.

Porter (1990) yaptığı çalışma iki dilli eğitimin, öğretmenler tarafından nasıl algılandığını araştırmaya dayalıdır. Özellikle üzerinde durulan konu, öğretmenlerin iki dilli eğitim altında yatan teoriye yönelik anlayışları ve tutumları, bu tutumların iki dilli programlara katılımı destekleyip desteklemedikleridir. Bir diğer hedef öğretmenlerin tutumlarının hangi faktörleri etkilediğini belirlemektir. Öğretmenlerin %78 inin iki dilli eğitime yönelik oy kullandıkları ve İngilizce'ye daha fazla önem vermeyi destekledikleri belirlenmiştir

Öğretmen anketlerinin çoğu okul bölge ofisleri aracılığıyla dağıtılmıştır ve bazıları da doğrudan öğretmenler tarafından dağıtılmıştır. Anketle birlikte çalışmanın amacını ve önemini açıklayan kısa bir mektupta gönderilmiştir. Katılımlar tamamen isteğe bağlıydı. Ankette öğretmenlerin veya okulların adları yazılmamıştır. Bunların dönüş oranı yaklaşık %70 düzeyinde olmuştur.

İki dilli eğitime yönelik tutumları ele alan anket maddelerinin sonuçlarına göre, katılımcılar iki dilli eğitimin altında yatan ilkelere katılmışlardır. %70 i birinci dilde konuyu öğrenmenin, aynı konu İngilizce anlatıldığında öğrencilerin daha iyi anlayabilmelerine yardımcı olduğundan yararlı olduğuna katılmışlardır. %74 ü diller arası okuryazarlık transferine katılmışlardır. Aynı zamanda, devam eden birinci dil gelişiminin altında yatan ilkeleri de desteklemişlerdir.

Tüm bunlara rağmen, katılımcıların sadece %50-60 ı iki dilli eğitim programlarına katılımı desteklemişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, iki dilli eğitimin altında yatan mantığın büyük ölçüde kabul edildiğini görülmektedir. Öğretmenler birinci dilde okur yazarlığın geliştirilmesinin İngilizce verilen konuları öğrenmelerine yardımcı olduğuna katılmışlardır. Bunun yanında devam eden iki dillilik eğitiminin altında yatan ilkeleri de desteklemişlerdir. Denekler birinci dildeki gelişmenin uygulama avantajlarına, daha fazla bilişsel gelişime yol açtığına ve çocuğun birinci kültürü edinmesinin iyi bir fikir olduğuna katılmışlardır. İki dilli öğrencisi olanların ve bir başka dilde daha akıcı olanların da iki dilli eğitimi daha fazla destekleme eğilimi gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar iki dilli eğitim hakkında daha çok bilgiye sahip olanların bunu daha çok destekledikleri görüşünü ortaya koyar.

İki dilli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarına yönelik olarak bir başka çalışmada, (H.Shin, S,Krashen, 1996, 45-53), 794 ilkokul ve ortaokul öğretmenleri kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamışlardır. Sorularda iki dilli eğitimin iyi bir seçim olup olmadığına inanıyorlar mı yoksa iki dilli öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada alternatif yaklaşımlar öneriyorlar mıydı? Sorularına ilişkin ayrıntılı bir içerik düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Sonuçlar çok daha iyi düzenlenmiş eğitim programları ile iki dilli öğrencilerin destekleyici programlar, dersler, kitaplar ve yöntemlerle yetiştirilmeleri gerektiği, okuma, anlama, yazma ve konuşma açısından yeterli duruma gelmeden iki dilli olmayan çocuklarla aynı başarıyı göstermelerini beklemenin doğru olmayacağı görüşleri elde edilmiştir.

İki dillilik boyutu genelde asimilasyon kavramını da içeriğinde barındırır. Özellikle ikinci dili öğrenmeye yönelik tutumun temelinde, yaşanana ülke dilini reddediş vardır. Yıllar boyu kalınsa bile, yaşanan ülke dilini öğrenmeyi reddeden bireyler olduğu görülmüştür. Dili kaybetmenin, kültürü ve aynı topluma mensup insanların bir arada olmasını gerektiren ilkelerde

bozulma kaygısı, dilin de öğrenilmesini reddediş anlamına gelmiştir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, kültürel yoksunluk (culturally deprived) ve dilsel mahrumiyet (linguistically disabled) tanımları ortaya çıkmıştır. Kültür ve dil bağını koparma kaygısı, iki dilli bireylerde ne anadilin ne de yaşanan dilin doğru, etkili ve düzgün kullanılmasını sağlamıştır. İki dil arasında sıkışıp kalan bireyler, dil e kültür karmaşasında kalan nesiller ortaya çıkmıştır (Lynee 2002, 152-158).

Donna Christian (1994), uygulamalı dilbilim merkezinde 8-9-10-11 ve 12 yaş düzeyindeki öğrencilerle yapılan ve iki yıl süren bir diğer araştırmada ise iki dilli programların kültür ve dil farklılığı olan öğrencileri birbirlerine kaynaştırdığını ortaya koymuştur.

Bir başka ana dili farklı olan 150 öğrenci grubuyla yapılan çalışmada ise öğrenciler hem İngilizce hem de diğer dilde öğretim görerek her iki dilde de yeterlilik kazanmaktadırlar. Sınıfta genellikle yarısının ana dili İngilizce yarısının hedef dil olan iki gruptan oluşmaktadırlar. İki yönlü programlarda genellikle hedef dil İspanyolca'dır ve ana dilleri İspanyolca olan öğrencilerle ana dilleri İngilizce olanlar eğitim görerek her iki dilde de kültürel ve akademik yeterlilik elde ederler (Turner, 1995, 410-411).

Christian, Montone, Lindinolm ve Carranza (1997) ve Thomaso ve Collier (1996) şehir alanlarındaki öğrencilere akademik ve dilbilim başarıları hakkında sorular yöneltmişlerdir. Anadili İspanyolca olan çocuklarda ikinci dil olarak İngilizce'nin öğretilmesine yönelik olarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma Texas'ın Meksika sınırındaki bir coğrafi alanda ele alınmış ve sorular buna göre oluşturulmuştur. Araştırmada *TAAS (texas akademik becerileri değerlendirme ölçeği) uygulanmıştır. Araştırmadaki çalışma programın uygulanması, akademik, bilişsel gelişim, dil becerisi uzmanlığı, öğrencilerin tutumları ve algılarıyla ilgili soruları içerir. Sonuçlar iki boyutu temsil eder.

a-akademik / bilişsel /dilbilimsel gelişim
b- öğrencilerin tutumları ve algıları.

İki boyuta yönelik sonuçların elde edilmesine ilişkin sorular şu şekilde düzenlenmiştir:

1- İki yönlü, iki dilli program öğrencilerin İngilizce ve İspanyolca dil becerileri gelişim üzerinde nasıl bir etkiye sahip olmuştur?

2- İki yönlü iki dilli program öğrencilerin *TAAS'la (texas akademik becerileri değerlendirme ölçeği) ölçülen akademik –bilişsel gelişimleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Dilbilimsel olarak farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için Texas ilkokul seviyesinde dört tür program sunar:

a- İkinci dil olarak İngilizce
b- Geçişsel iki dilli eğitim
c- İngilizce'ye dalma ve
d- İki yönlü iki dilli eğitim (Coady, 2001, 39)

İki yönlü iki dilli programlardan ortaya çıkan sonuçlara göre öğrenciler ne kadar dil desteği alırlarsa o kadar başarılı olacaklardır. İki dilli öğrenciler tek dilli öğrencilere göre daha yüksek seviyelerde ilerlemeler göstermiştir.

Çalışma için belirlenen okullar şu kriterlere dayanarak seçilmiştir;

a- En azından beş yıldır 50/50 program modelini uygulayan okullar,
b- İngilizce ve İspanyolca dillerini kullanan okullar
c- Benzer program hedeflerine sahip okullar
d- Programın tam olarak uygulandığı okullar

Araştırmaya iki dilli öğrencilerin yer aldığı üç tane beşinci sınıftan, 85 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın başarı ile ilgili temel sorularını ele almak için dört veri kaynağı kullanılmıştır;

a- Okulları ziyaret etme ve katılımcı olmadan gözlem yapma
b- Personellerle görüşmeleri kaydetme
c- Okulda uygulanan İngilizce ve İspanyolca düşünce yeterliliği testi (IPT) sonuçları
d- 3-4 Sınıfların İngilizce okuma ve matematikteki TAAS verileri

Yapılan çalışmada, programa beş yıl boyunca katılmış olan öğrencilerin sonuçları ele alınmıştır. Öğretmenler çalışmada İspanyolca konuşma becerilerini kolaylaştırmaya çalışsalar da aslında akademik gelişmeye odaklandıkları ortaya konulmuştur. Bu da iki dilli, iki yönlü programın her iki dilde gelişmeyi etkili bir şekilde yönlendiremediğini gösterir. İki yönlü iki dilli programların, varlığını sürdürebilmesi için, her iki gruptan arınmış, her iki dili de kullanmaya elverişli sınıf ortamlarında olması gerektiği elde edilmiştir.

Bir başka araştırmada, ikinci dil öğreniminde yeterlilik kazanma konusunda motivasyonun önemli bir rol oynamasından dolayı (Gardner, 1985,Baker, 1992;) Asya dilleri dersine katılmadaki artışın nedeninin "Asya dillerini çalışmada öğrenci motivasyonu" konusunu araştırmıştır.

Bu motivasyonlar şunlardır:

- Etnik katılıma dayanan motivasyon (Örn; "Bu benim miras dilim")
- Okul bağlantılı motivasyon (Örn: Okulumuzda Çince öğretmeninin iyi olduğunu duydum.) ve
- Kişisel ilgiye dayanan nedenler (Örn; Korece çalışmanın Fransızca,İspanyolca veya Almanca gibi Avrupa dillerini çalışmaktan daha ilginç olacağını düşündüm)
- Aileler için hazırlanan anket iki bölüme ayrılmıştır:

1. Bölüm genel olarak yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarla ilgili dokuz soru içermekteydi. (Örn: Yabancı bir dile çalışmak eğlenceli bir iştir." "Bir çok yabancı dil öğrenebilsem daha iyi olurdu"

2. Bölüm ailelerden çocuklarının dil çalışmalarına katılım seviyelerini belirtmelerini isteyen dokuz sorudan oluşmaktaydı" (Örn: Çocuğumun yabancı dili olabildiğince çok çalışmasını teşvik ederim)

Ailelerin çocuklarının yabancı dil çalışmalarına olan ilgileri de bu araştırmanın bir bölümünü oluşturmaktadır. Küçük öğrenciler için ailelerin katılımı ve dil öğrenimine yönelik tutumları ikinci dil gelişiminde yer alan iki önemli faktördür. (Gardner, 1985).

Çalışmada 591 öğrenci yer almıştır. Tamamlanan anketlerden 275 'i kız öğrencilere ve 312 si erkek öğrencilere aitti. Bunun yanında, çocukları Asya dilleri programına katılan 847

aile de bu çalışmaya katılmıştır.

Yapılan bir diğer çalışma da, Amerika'da bir okulda, Anglo ve Latin ailelerin çocukları ile iki dilli olmayan çocukların bir arada olduğu, İngilizce- İspanyolca İki Yönlü Daldırma programına yönelik görüşler ve tutumları değerlendirilmiştir. 91-92 yılı süresince yapılan çalışmada, 194 öğrenci ve ailesiyle çalışılmıştır. Program ve araştırma soruları, hem İngilizce hem de İspanyolca hazırlanmıştır. Ailelerin birbirlerine, uygulanan programa, iki dilliliğe yönelik bakış açısı ve yorumları değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, azınlık gruplarının aynı sınıflarda bir arada derse ilişkin aynı motivasyonu göstermelerine ailelerin inanmadığı yönünde olmuştur (Barbara A. 1996, 383-410).

Baker, (1992,74-86) tarafından yapılan çalışmada ise devlet okullarındaki formal sınıf ortamlarında 140 ilkokul ve 451 ortaokul öğrencisinin Çince, Japonca veya Kore'ce öğrenmeye yönelik olan motivasyonları incelenmiştir. 847 aileden de yabacı dil öğrenimine karşı tutumları ve çocuklarının dil çalışmalarına katılımları, ilgileri hakkında bilgi toplanmıştır. Bulgular ilkokul çocuklarının daha büyük öğrencilerle karşılaştırıldığında, Asya dillerini çalışmaya karşı daha fazla motive olduklarını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, ailelerin genelde çocuklarının yabancı dil öğrenimine yönelik pozitif bir tutum içinde olduğunu göstermiştir.

Dil öğretimine yönelik tutumlar özelikle uygulanan yönteme göre değişiklik göstermektedir. Dil öğretim uygulamalarında en çok kullanılan yöntem olan dil eğitiminde dramaya yönelik çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

3.6. Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Dil öğretiminde drama yöntemine dayalı uygulamalar zengin çeşitlilik göstermektedir. Yazılı bir materyaldeki detayları, sıraları ve anlamı anlama, hatırlayabilme olan "okuduğunu anlama" herhangi bir birinci seviye eğitimin en önemli elemanlarından biri olan temel bir beceridir.

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede drama yönteminin etkisinin araştırıldığı çalışmalar da oldukça fazladır.

3.6.1. Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımına Yönelik Olarak Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Drama da bir tür iletişim biçimidir. Çocuk bu etkinlikler içinde yer aldığı zaman konuşma, düşünme, dineme, anlatma, birbiriyle iletişim kurma becerisi de kazanmaktadır. Tüm bu beceriler drama çalışması içinde plan yaparken, problem çözerken ve grupla kurduğu etkileşim sonucunda verilen doğal tepkilerle oluşmaktadır.

Fox'a göre dil eğitiminde drama, çocukların, konuşma, dinleme ve alıştırma yapabilecekleri en iyi etkinliktir. Çocuklar bu etkinlikler sırasında birbirlerini dinlemeyi, soru sormayı, önerilerde bulunmayı, fikir üretmeyi, toplumsal rolleri benimsemeyi, anlamayı, problem çözmeyi ve bunları yaparken de kendilerini ifade etmeyi öğrenirler. Ayrıca Fox (1987) dramanın dilin tüm fonksiyonlarını içerdiğini ileri sürerek, "Dramanın en hoş avantajlarından birisinin de çocuklara başarılı olma şansını vermesidir" diyerek dramanın en önemli özelliğini de belirtmektedir (Fox, 1987; 3-4, Akt: Turan, 29).

Özellikle öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalardan Tennessee (1990) in çalışması yaratıcı drama yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesini ele alır. Öğrenciler ve öğretmenler için hem ilgi çekici hem de öğretici bir etkinlik olması açısından önemlidir. Öğretmenler okula ile ilgili eğitim programlarını drama etkinlikleriyle bütünleştirebilir demiştir. Örneğin, doğaçlanan karşılıklı konuşmalar, pandomimden yararlanma, kuklaları kullanma gibi etkinlikler, öğrenciler için eğlenceli ve bir o kadar da okuma becerileri açısından kendilerini geliştirici niteliktedir. Ayrıca bu etkinlikler öğrencilerin problem çözmelerinde yaratıcı yaklaşımlarda bulunmalarını sağlar sonucuna ulaşmıştır.

Drama yoluyla dil ve düşünce geliştirilebilir. Moffett'in, dramatik etkileşimlerin, düşünme ve dil gelişiminin ilk aracı olduğuna inanan görüşleri, yapılan bir araştırmada bulunan sonuçlarla desteklenmiştir. Dramanın öğrenme üzerindeki etkilerini araştırarak, dramanın dil gelişiminin yanı sıra kendine güven, benlik kavramı, kendini gerçekleştirme, empati, yardımseverlik ve işbirliği gibi, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur (Farris ve Parke, 1993, 231. Akt: Üstündağ, 245)

Farris ve Parke'nin yaptığı araştırma, dramanın dil gelişimine ve edebiyata katkısını desteklemek amacıyla; öğrencilerin drama hakkında neler düşündüklerini ve dramanın kendilerine geleneksel sınıf ortamı içinde nasıl yardımcı olabildiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Bu çalışmada, altıncı sınıfta okuyan ve drama atölyesine davet edilen on dokuz öğrenci arasından random olarak seçilen beş öğrenciden, üç haftalık dönem boyunca yazılı ve sözlü olarak alınan görüşler, onlarla ilgili tutulan gözlem kayıtları ve drama liderinin kendi görüşleri bir araya getirilerek oluşturulmuştur. Üç haftalık dönem boyunca oyunların yanı sıra, okuma tiyatrosu, doğaçlama, pandomim gibi yaratıcı düşünceyi geliştiren etkinlikler sınıf çalışmalarıyla bütünleştirilmiş; böylece Bloom'un bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki tüm davranışları kapsanmıştır. Öğrenciler oldukça olumlu sonuçlar bildirmişlerdir. (Farris ve Parke, 1993, 232, Akt: Üstündağ, 35- 39)

Whirlwind (1996) yaptığı bir çalışma için, tüm okullardaki öğretmenlerin programa katılmalarını istemiştir. Her okuldaki öğretmen program için 3 aylık bir eğitime tabi tutulmuşlardır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğretmenleri rast gele seçmiştir. Sadece deneysel sınıflar programla karşı karşıya gelmişlerdir. STÖY na dayalı bir drama çalışması gerçekleştirilmiştir.

Çalışma RSDD (Reading Skills During Drama and Dance) programlarına katılan 82 dördüncü sınıf öğrencisi deney gruplarını, 76 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktaydı. A okulunda 21 RSDD öğrencisi ve 22 kontrol öğrencisi vardı. B okulunda 24 RSDD öğrencisi ve 28 kontrol öğrencisi vardı. D okulunda 25 RSDD ve 10 kontrol öğrencisi vardı. D okulundaki kontrol grubu RSDD grubundan oldukça küçüktü çünkü o sınıf hem üçüncü hem de dördüncü sınıf öğrencilerini içeriyordu ve çalışma sadece dördüncü sınıfları kapsadığı için üçüncü sınıflar çıkarılmıştı. Sınıflardan tam bir demografik ayrım yapmak mümkün değildi fakat gözlemlere göre sınıflar her bir okulun demografisini genel olarak yansıtıyor görünüyordu.

Whirlwind (1996) RSDD programlarını okul yılının Şubat sonu ve Mayıs başı arasında deney grubu sınıflarında uygulamıştır. 10 haftalık programa katılan öğrenciler haftada iki defa birer saat olmak üzere toplam 20 saat sınıflarında STÖY dayalı drama etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler yazılı bir öyküyü kısa oyunlarda drama etkinliği temeline dayanarak geliştirmişlerdir. Kontrol sınıflarındaki öğrenciler bölge onaylı kitaplardan okuma ve tekrar alıştırmalarını vurgulayan standart okuma müfredat programlarını almışlardır.

Bu çalışmada dört sanat eğitimcisi (iki oyuncu, bir dansçı ve bir müzisyen) dört aşamaya ayrılan programı geliştirmek için işbirliği yapmışlardır. STÖY dayalı uygulamalarını, öykü, sıralama, algılama ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirmişlerdir. Her bir aşama öğrencinin öykünün farklı bir elemanıyla çalışmasını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Aslında, tüm öyküyü çeşitli elemanlara ayıran öğrenciler, öyküyü oluşturan çeşitli önermeleri tanımlayıp ayırabiliyorlardı.

Örneğin, etkinliklerde sıralama, öykünün giriş, gelişme ve sonunu içeriyordu. Aynı şekilde bir cümledeki her bir kısa önerme cümlenin tamamını anlamada önemliydi. Program 10 haftaya dağıtılan 20 günlük dersleri içermekteydi. 20 günlük programın beş günü her bir dört aşamaya ayrılmıştır ve her aşama için farklı bir öykü kullanılmıştır. Üç veya dört öykü özellikle bu program için geliştirilmiştir ve bunlardan bir tanesi okul sistemindeki öyküye uyduğu için özellikle seçilmiştir. Öyküler spesifik olarak iki ya da dört karakter içermekteydi. Örneğin; "Rüzgar ve Güneş" öyküsü üç karakter (rüzgar, güneş ve kız) ve bir sahne donanımı (bir ağaç) içeriyordu ve bir "yerde" (yol kenarında) geçiyordu. Öykülerin hepsi dördüncü sınıf okuma seviyesinde yazılmıştı böylece maksimum sayıda öğrenci materyali okuyabiliyor ve imge yaratmaya odaklanıp öyküyü hatırlayacak hale geliyordu.

Her aşamada beş adım vardı. İlk iki adım tüm aşamalarda aynıydı.

1- Öğrenciler sessizce bir öykü okudular.
2- Oyuncu/ lider aynı öyküyü sesli okudu. (böylece okuyamayanlarda katılabildi ve dinleme becerileri de gerçekleştirildi.
3- Öğrenciler öykünün özel elemanlarını tanımladılar.

4- Öğrenciler 3. adımda tanımladıkları elemanları drama etkinlikleri çerçevesinde sahnelemeye yönelik donanımlarını (teknikler, sahne düzeni, dans unsurları) kullanarak öyküyü yeniden ya da farklı boyutlarda yapılandırarak, hikayenin örtük yapısını oluşturdular. Asıl hedefin yanında detaylara yönelik bir içerik de ortaya konmuş oldu.

Winston (1998), öğrencilerin sosyal fonksiyonlarında farklılık yaratmak için, yazma yeterliliklerini drama ve öykü ile geliştirmeyi sağlamak amacı ile, beş, altı yaşındaki hazırlık sınıfı öğrencileriyle, bir yıl süresince araştırmasını sürdürmüştür. Winston'a göre hazırlık sınıfı öğretmenin yazma uygulamaları ile ilgili yaptıracağı pratiklerin etkisi açısından oldukça uygundu. Bu yöntemin dört boyutu vardır. Cümle kurma, heceleme, yazma ve becerileri üzerinde odaklanmak üçüdür. Diğer boyut ise içerik ve amaca uygun olarak parçalar arasındaki bütünlüğü sağlamaktır.

Araştırmada, hafta boyunca kırk beş dakika süren dört oturum yapılmıştır. Her oturumda dil eğitiminde drama yöntemiyle kurgulanan alan oyunları ve rol oyunları kullanılarak yazı türleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yazı türleri, güncel hayatın bir parçası olarak sosyal içerikli olduğu için öykünün parçası olarak düşünülmüştür. Spontane olarak öykü yaratmak için drama kullanılmış çocuklar oyunun içinde bir dizi süreçlerden geçerken aynı zamanda yazmayı bütünleştirmeyi öğrenmişlerdir.

Neelands (1998), varoşlarda yaşayan ergenlik öncesi çocuklar üzerinde altı ay süresince dramanın yazma gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma süresince, öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun yazma çeşitleri olarak, öykü, şiir, bilgi, tartışma ve ikna yazıları yazdırılmıştır.

Araştırmadaki çalışmaları kaydeden çeşitli araçlar, öğrenci ve öğretmen günlükleri, sınıf çalışmalarının görüntü ve ses kayıtları, öğrencilerin bireysel yazılarını içeren fotokopilerin toplandığı dosyadır. Buna ek olarak projeyle ilgili araştırma verileri olarak ise, drama yapılmadan önceki projeler ve son projeler, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını belirlemek için düzenlenen anket ve öğrencilerin kompozisyon yazma ve drama ile ilgili deneyimlerini belirlemek amacı ile bireysel envanterler yer almıştır. Araştırmada, drama ve yazma arasındaki ilişkiyi belirlemek ve geliştirmek açısından önemli sonuçlar bulunmuştur.

Fleenoy (1992), başarı düzeyleri düşük olan ilkokul 1. Sınıf öğrencileri üzerinde yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirmelerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma üç ay sürmüştür. Çalışmada okuma, anmama ve dinleme becerileri ilgili problemlerin sıralandığı başarı testleri, gözlem formları ve öğretmen görüşleri ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda drama yönteminin öğrencileri iletişim becerilerinin ve bilgi düzeylerini geliştirdiği okuma yazma çalışmalarında öğrencileri daha istekli kıldığı ortaya konmuştur

3.6.2. Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımına Yönelik Olarak Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yılmaz (2000) in Türkçe öğretiminde diksiyon becerilerinin kazandırılması amacıyla yaratıcı drama yöntemini kullanan bir model önerisi sunduğu çalışmada "Türkçeyi doğru, güzel, etkili, açık ve anlaşılır bir biçimde konuşma" becerisi kazandırmak hedefinden yola çıkılmıştır. Çalışmada dramanın sözel anlatımı geliştirdiği görüşünden hareketle 72 saatlik bir öğretim modeli sunulmuştur. Bu modelin uygulanması ve denemesi sonucunda, ilkokul Türkçe eğitiminde var olan diksiyon çalışmaları eksiğinin giderileceği belirtilmiştir.

Okvuran'ın (2000) "Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar" başlıklı doktora tezi yaratıcı dramaya yönelik tutumları ölçmeyi amaçlamakta ve iki bölümden oluşmaktadır. Kuramsal bölüm dramanın doğasını, dramanın öğelerini, dramada yeni yaklaşımlar ve drama öğretmeninin niteliklerini ve drama ve tutum ilişkisini incelemekte, uygulamalı bölüm ise, yöntem ve uygulama sürecini içermektedir. Araştırmaya 20-65 yaş arası, drama eğitimi almış 240 yetişkin dahil edilmiştir. Araştırma sonunda, üç boyutlu (dramaya yönelik genel tutumlar, bireylerin kendilerine yönelik tutumları ve dramaya yönelik eleştirel tutumlar) bir ölçek elde edilmiştir.

Akar'ın (2000) Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü Yaklaşımı başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, drama ile sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yönelik olarak İngiltere'de yapılan çalışmaların video kaset analizleri yapılmış ve değerlendirilmiştir. Olumlu sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

Karakuş'un (2000) "Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi" başlıklı araştırmasında ise; öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi için drama etkinlikleri düzenlemiş ve etkinlikleri öykü yazma değerlendirme ölçeğine göre değerlendirmiştir. On beş hafta süren çalışmasında bir deney bir de kontrol gruplu deneme modeline göre ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmanın sonunda elde ettiği sonuçlar drama yöntemi ile öykü yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu lehine sonuçlar elde etmiş, çalışmada elde ettiği öyküleri tezinde belirtmiş, öğrenci görüşlerine de yer vermiştir.

Koç (1999), dramanın sosyal bilgiler dersinde bir yöntem olarak etkisini incelemiştir. Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları ile, drama yöntemi arasında ilişki kurmuş, yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımını açıklamıştır.

Sağlam (1997), "Eğitim dile Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitiminde Dramada Kullanımı" adlı doktora tezinde dramanın bir yöntem olarak kullanımı ve bir sanat alanı olması konusunda genel bir perspektif çizmiştir.

Ay (1997), "yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı" konulu yüksek lisans tezinde yabancı dil öğretiminde drama nedir? sınıf içinde etkili olarak nasıl uygulanır? sorularına yanıt almıştır. Tarama betimsel olarak araştırmada İngilizce dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanımına ilişkin örnekler vermiş ve bu örneklerin öğrencilerin dil becerilerinin yeri incelenmiştir.

Öztürk, (1997) yaptığı araştırmada, tiyatro dersinin öğretmen adaylarının sözlü iletişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada bir deney ve bir kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma, 1996-97 yılının iki yarıyılını kapsayacak şekilde, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi "Tiyatro" derslerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda, sesletim, anlamlandırma, bürünsel sesbilim ve sözel olmayan iletişimde dilden yararlanma biçiminde dört ana başlıkta toplanabilen sözel iletişim becerilerinin drama yöntemiyle işlenen tiyatro dersine katılan deney grubu ile aynı geleneksel yöntemle işlenen kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır.

Sağlam (1997), Eğitim dile Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanılması" başlıklı doktora tezinde dramanın hem bir sanat formu hem de bir yöntem olarak kullanımı konusunda genel bir perspektif çizerek bazı çocuk oyunları ve ilkellerin ritüelleri arasındaki benzerliklere dikkat çekmiştir.

Üstündağ' ın (1997) Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde "Yaratıcı Dramanın Erişiye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi" adlı doktora tezinde, ilköğretim 8. sınıflarında okutulmakta olan "Hürriyetçi demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz" ünitesinin öğretiminde, drama yönteminin öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. araştırma öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenen araştırma toplam 58 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında, drama yöntemi geleneksel yönteme göre erişi puanları üzerinde daha etkili bulunmuştur. Drama yöntemi ile öğretim, öğrenci tutumlarını olumlu biçimde etkilemiştir.

Çebi (1996), öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi adlı doktora tezinde imgesel dil ile yaratıcı drama arasında kuramsal açıdan ne tür bir ilişki olduğunu ve öğretim amaçlı drama çalışmaları ile imgesel dil becerisinin nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır.

Araştırmanın örneklemini lise mezunu olup üniversiteye hazırlanan ya da üniversite öğrencisi olan 6-18 kişi arasında değişen 5 gruptan oluşmuştur. Araştırma beş ayrı uygulamayı içermektedir. Uygulamalar sonucunda yaratıcı drama yönteminin imgesel dil becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Adıgüzel (1993) in yaptığı "oyun ve yaratıcı drama ilişkisi adlı çalışmasında bilimsel ve sanatsal eğitim dili (duyuşsal ve bilişsel amaçlara yönelik) dramanın yerinin incelenmesi, oyun kavramıyla ilişkisinin araştırılması ve "eğitimde drama ve yaratıcı drama 'da karşılaşılan kavram kargaşasının giderilmesi" amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Ömeroğlu (1990) anaokullarına giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırma 80 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Öntest olarak Torrance yaratıcı düşünce testini sözel A formu, son test olarak yaratıcı düşünce testinin sözel B formu kullanılmıştır. Sonuçta yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

Aynal (1989), "Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırmasındaki ilkokul 3. Sınıf İngilizce dersinde yer alan emir cümleleri, hayvan ve meyva isimleri saatlerin öğretiminde dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yönteme göre daha başarılı olduğunu bulmuştur (Aynal, 1989,).

Üstündağ (1988), yaptığı çalışmada ilkokulda dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yönteme göre etkisini araştırmıştır. Araştırma ikinci sınıf çevremizde sonbahar ünitesi 84 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda dramatizasyon ağırlıklı yöntem; kontrol grubunda ise takrir yöntemi kullanılmıştır. Öntest sontest sonuçları doğrultusunda dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yönteme göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim amaçlı kullanılan drama yönteminin, oldukça etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle dili kullanım amacıyla geliştirilen programlar, geleneksel yaklaşımın tersine olumlu sonuçlar doğurmuştur. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde ülkemizde, farklı öğretim yöntemlerinden dramanın ilköğretim düzeyinde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren, bilişsel, sosyal ve duyuşsal açılardan olumlu sonuçlar geliştiren bir öğretim yöntemi olduğu görülmüştür.

Eğitimde drama ile ana dili öğretimi tekniğinin diğer öğretme yöntemlerine göre, akademik başarı üzerindeki etkisinin daha anlamlı olduğu araştırma sonuçları ortaya konulmuştur. Dil öğretiminde drama yönteminin uygulanmasının yanında, farklı öğretim yöntemleri de bulunmaktadır.

Proje tabanlı, süreç tabanlı, problem çözme tabanlı, senaryo tabanlı, kubaşık öğrenme tabanlı yöntemler bunlardan birkaç tanesidir. Elde edilen sonuçlar özellikle drama yöntemi ile ana dili farklı olan iki dilli çocukların dil yeterliliklerinin arttırılmasında etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

Eğitimde dramada dil öğretiminde uygulanan tekniklerin akademik başarının yanı sıra, dil eğitimi derslerine yönelik tutumlarda da olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle etnik köken, cinsiyet, kişilik özellikleri vb. bakımından farklılık gösteren öğrenciler arasında etkileşimi olumlu yönde geliştirdiği ortaya konulmuştur.

3.6.3. İkinci Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı İle İlgili Araştırmalar

Eğitimde drama uygulamalarının dil eğitimi ve anadil öğretimine yönelik yurt dışında pek çok araştırma yapılmıştır. Özellikle iki dilli çocuklara yönelik yurt dışında pek çok araştırmaya rastlanmışken yurt içinde yabancı dil öğretiminde drama, yabancılara Türkçe öğretiminde drama, yurt dışından gelen ailelerin Türkçe dil becerilerini geliştirilmesinde drama yönteminin etkisine dayalı araştırmalara rastlanmıştır.

Dil öğretimi uygulamalarında yıllardan beri kullanılan drama teknikleri oldukça olumlu sonuçlar vermiştir. Özellikle iki dilli çocuklara, yaşadıkları ülkenin dilini ve kültürünü kazandırmada, anadil öğretiminde ve gelişiminde drama uygulamaları yer almaktadır. Eğitimde drama yönteminde aşağıda belirtilen boyutlarda iki dilli çocuklara dil becerilerini kazandırmaya ilişkin teknikler yer almaktadır:

- Drama etkinliklerinde rol alma yoluyla öğrenme.
- Doğaçlama etkinlikleri yoluyla öğrenme
- Pandomim çalışması yoluyal öğrenme
- Okuma tiyatrosu yoluyla öğrenme
- Koro halinde söylenen dil egzersizleri
- Kuklalar yoluyla öğretim
- Başkalarından dinlediğimiz hikayeler yoluyla öğrenme
- Ayrıntıları yakalamaya ilişkin duraklamalı öğrenme

- Sözel beceride kendini kontrole ilişkin değerlendirme yoluyla öğrenme
- Diyaloglara dayalı grup çalışmasına dayalı değerlendirme (Karen, D.Angelo, 1999,331-343)

1980 de Tazmanya eğitim departmanının bir kolu olan konuşma ve drama merkezi çocukların drama boyunca dili kullanma amaçlarını gözlemleme ve tanımlamak için drama ile dil araştırma projesini gerçekleştirmişlerdir. Proje Tazmanya'daki 9 okuldan 10-11 yaşları arasındaki 11. sınıftaki öğrencilerin ikinci dil öğretiminde drama dersi hakkındaki öğretmen notlarını ve kaset kayıtlarını içeriyordu. Sınıflar çeşitli sosyo ekonomik gruplardan seçilmişti. Kaset kayıtlarını incelemek için 3 konuşma aşaması oluşturulmuştur; başlangıç veya planlama aşaması, drama süreci ve drama sonrası düşünme süresi. Bu aşamaların etkisini ölçmek için yapılan deneysel çalışmada birbirlerine karşı sorumlulukları, işbirliği, karar verme, üretici ve katılımcı olma konularında eğitimde drama uygulamalarının olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur (Megan, 1986).

Smith (1982) tarafından ana dili İspanyolca olan altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapılan bir başka çalışmada ise, öğretmen İspanyolca şiirleri İngilizce'ye çevirerek küçük drama gruplarıyla 40 dakika boyunca çalışır. Yapılan drama etkinliği anlam oluşturma temeline dayandırılmıştır ve resimli öyküler, reklam panoları, öyküler oluştururlar. Geleneksel ürünlerden yararlanarak oluşturulan bu çalışmada öğrencilerin düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilen deneyimli yazarlar olmaya teşvik etmek, öğrencilerin yazı becerilerini arttırmak ve onlara kendilerini ifade edebilme fırsatları yaratmak, öğrencilerin birbirlerini değerli birer kaynak olarak görebilmeleri, işbirliksel bir çalışma ortamı yaratmak, öğrencilere konuşma ve yazı dili arasındaki ilişkiyi göstermek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar; drama yöntemine göre yapılan etkinliklerin oldukça olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Ruth Anna Putman tarafından 1993 yılında EL-Paso 'da İspanyol 364 2. ve 4. sınıf öğrencisine ikinci bir dil olan İngilizce'nin dil öğretimine dayalı drama tekniğine uygun olarak öğretilmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Deney grubunun ilkinde İngilizce olarak uygulanan dil öğretimine dayalı drama tekniği ile İspanyolca TABT (temel akademik beceriler formu) tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ve tüm sınıf öğretiminin yapıldığı, hiçbir farklı tekniğin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarının ön-son testleri karşılaştırılmıştır.

Grup 1 İngilizce işlenen dil öğretimine dayalı dil becerileri açısından ele alınmış, Grup 2de ise, İspanyolca TABT formunun okuma, yaratıcı yazma açısından etkisi ele alınmıştır. Grup 3'e ise tüm sınıf öğretimi uygulanarak sadece okuma ve dil becerileri uygulanmış.

Elde edilen sonuçlar Grup 1 de etki genişliği açısından okuma ve dil becerileri oldukça iyi sonuçlar verirken, TABT testi uygulanan Grup 2 sınıfının okuma ve yaratıcı yazma açısından anlamlı sonuçları elde edilmiş. Küme 3 de ise dil becerileri açısından anlamlı olmayan sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle farklı dil kullanan öğrencilerin dili kullanım açısından yaşantıların kazandırılmasında uygulanan farklı tekniklerin, öğrencilerin dile yönelik tutumlarında da olumlu yönlerin oluştuğu görülmüştür.

3.7. Dil Öğretiminde Sözlü Kültür Ürünlerinin Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Bireyin içinde yaşadığı toplum ve kültürüyle sahip olduğu kişiliği arasında ne denli yakın bir ilişki olduğu ortadadır. Bu nedenle yapılacak bir drama çalışmasında genel olarak toplumun kültürel yapısı ve özellikleri, söz konusu kültüre ve onun bireylerine uygun programlar geliştirilmelidir. Sözlü kültür ürünlerinden olan atasözleri, maniler, tekerlemeler, bilmeceler, köy seyirlik oyunları, masallar, efsaneler ve ritüel nitelikli yöresel çocuk oyunları geleneksel kültür ürünlerimiz zengin kaynağını oluşturmaktadır.

Cockett'a (1997, Akt. Karakuş, 48) göre, bir çok drama öğretmeni, dramayla öğrenmenin diyalektik bir süreç olduğu ilkesinde hem fikirdir. Araştırmada uygulama sonucunda, dramada diyalektiğin farklı tipleri var mıdır ve bunun sonucunda, diyalektik öğrenme sürecinde yer alan tipler, öğrenmenin doğasını nasıl etkiler? gibi sorulara yanıt aramışlardır. Çalışmada iki temel öykü çeşidi, masal ve efsanedeki olaylar dizisi ya da daha belirgin olarak masal ve efsane arasındaki zıt gerilim üzerine oluşturulan öyküye dikkat çekilmiştir. Ayrıca, iki öykü çeşidinin forma amaçlarındaki farklılıklarını ve bunların öğrenme öğretme için amaçların nasıl düzenlenebileceği tartışılmıştır. Bir de öykünün fonksiyonu kültürel değerlere yerleşmiş olan gerilim ve problemleri ve olaylar dizisindeki sorun çözmeyi hedefleyen amaçlar arasındaki fark açıklanmaktadır. Çalışmada kuramsal perspektiften sorular ve drama öğretmenlerinin uygulamadaki amaçları için uyuyan güzel öyküsüne dayandırılan bir drama dersi örnek olarak irdelenmiştir.

Amigos programı adı verilen bir başka çalışma ise 1985-86 yıllarında Cambridge'de oluşturulmuş ve 300 öğrenci ile çalışılmıştır. İki dilli eğitime geçişi sağlamak amacıyla devlet okullarında çocukları okuyan aileler, öğretmenler ve yöneticilerin işbirliğiyle ortaya çıkmıştır. 50/50 modelini takip eden bu programa katılanların %50 si İspanyollardan %50 si ana dili İngilizce olanlardan oluşmaktaydı. Bu programın içeriğinde anadili ve kültürü ürünlerinden yararlanılarak drama etkinlikleri düzenlenmiştir. Her bir sınıfta bir İspanyolca konuşan bir de İngilizce konuşan öğretmen yer almıştır (Cabazon, Lambert ve Hall, 1992).

Amigos programındaki öğrenciler (deney grubu) sadece İngilizce eğitim alanlar (kontrol grubu) ile karşılaştırılmışlardır. Amigos programındaki öğrenciler diğer gruba göre daha başarılı olmuşlardır. Ana dil ve kültür ürünlerinden yararlanarak eğitim verilen öğrencilere iki dilli eğitim programının oldukça avantajlar sağladığı görülmüştür. Dilin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı ifadeler ile gramerin yerinde kullanımını sağlamaya yönelik olarak beş basamakta uygulanan bu programın hem hedef dilde hem de öğrenilen dilde temel ve ileri düzeylerde okuma yazma gelişimini sağladığı, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal gelişimi arttırdığı görülmüştür.

Baker ve Greene (1977), Küba ve Meksika'dan gelen göçmen ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okulda yaptığı çalışmada, çok kültürlü toplumlarda eğitim araştırmalarında etnik köken ayrılığı kavramını ortadan kaldıracak en etkili yollardan birinin, içeriği geleneksel öykülere dayandırarak zenginleştirmek yoluna gidilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırmadan çıkarılan sonuçlar şu şekildedir;

- Çocuklara anlatmak için uygun öyküleri seçmek anlatmanın birinci ve en önemli boyutudur.

- Çeşitli etnik ve ırksal grupların eşsiz gelenekleri, alışkanlıkları ve inançları hakkında bilgi veren öyküleri seçmek gerekir. İspanyol kültürel kimliği, İspanyol dilinin ve ailelerinin geleneklerinde korunmasına rağmen Küba ve Meksika'dan gelen göçmenlerin öyküleriyle Güney Amerika ve İspanya'dan gelen göçmenlerin öyküleri arasında İspanyol kültürü açısından büyük farklılıklar görülür (Lenox, Mary F. 2000, 28)

- Derman (2002) ın Anadil (Türkçe) öğretiminde masal metinlerinin anadil öğretiminde kullanımına yönelik olarak yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, masalların kullanılmasının çocukların anadil becerilerini geliştirmede etkili bir rol oynadığı sonuçlarını elde edilmiştir.

Tüm çalışmalar elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş, yöneltilen sorular, uygulamalardan örnek ifadelere de yer verilmiştir. Genellikle araştırmalarda odaklanan hedef, iki dilli çocuklara yönelik uygulamaların ikinci dili de anadilini de kullanmaya yöneliktir. Aşağıdaki ifade bu amaçları çok net biçimde ortaya koymaktadır.

İki dilli eğitim programındaki hedefler;

1-Öğrencilerin kendi dillerinde ve ikinci dilde yüksek seviyelerde uzmanlık geliştirmeleri, 2-Öğrencilerin başka kültürlere karşı pozitif tutumlar ve davranışlar gösterip yüksek seviyelerde özsaygı geliştirmeleri,

Bu çalışmada da hedef bu boyutları taşımaktadır. İki dilli öğrencilerin, kendi dil ve kültür ürünlerini de bilerek yetişmelerini, ikinci dile yönelik tutum ve davranışların ise pozitif yaklaşımlara dayalı uygulamalar ile gelişeceğine ilişkin esasları kapsar. Bu esaslara dayalı olarak eğitimde drama yöntemi iki dilli çocuklarla Türkçe derslerinde uygulanmış ve elde edilen sonuçların, kaynak taraması ile elde edilen sonuçları desteklediği ortaya çıkmıştır. İki dilli çocukların Türkçe'ye ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen tutum ölçeği çalışması da gerek içerik, gerek yöneltilen sorular, gerekse sonuçlar bakımından kaynakçada elde edilen sonuçlarla aynı oranlara sahiptir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünü yöntem kısmı oluşturmaktadır. Geliştirilen ölçeklerin geliştirme aşamaları ve yapılan istatistiksel açıklamalar yer almaktadır. Ön test değerleri açısından gruplar arası ilişkiler değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü üzerinde durulmuştur.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmayla, "STÖY Destekli Eğitimde Drama Yöntemi" ile "Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı Geleneksel Yöntem" in iki dilli olan ve olmayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarıları, Türkçe dersine ve Türkçeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi sınanmıştır.

Bağımsız değişkenlerin (STÖY Destekli Eğitimde Drama Yöntemi, Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı Geleneksel Yöntem) bağımlı değişkenler (akademik başarı, tutumlar) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede araştırma deneme modelinde bir araştırmadır. Deneme modellerinde, bağımsız değişkenlerdeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkeni nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışılır (Karasar, 1994, 88).

Deneme modelleri bir ya da birden fazla değişken üzerinde araştırmacının sistemli değişiklikler yapabildiği (değişkeni kontrol altına alabildiği) ve sonuçların izlenebildiği araştırmalardır (Kerlinger, 1986, 396). Bu tür çalışmalarda bağımsız değişkenler üzerinde gerektiğinde değişiklikler yapılabilir ve kontrol değişkenleri arttırılabilir. Bu nedenle eğitimle ilgili problemlerin çözümünde deneysel çalışmaların kullanılması önerilmektedir.

Eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalar, genellikle belli bir amaç için kullanılan iki ya da daha fazla yöntemin karşılaştırılması ve hangi yöntemin daha iyi sonuçlar vereceğinin araştırılması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Kerlinger, 1986, 398). Deneysel modelde araştırmacı durumu değiştirebilir, kontrol altına alır ve durumu değiştirmesinin etkisini gözleyebilir. Büyüköztürk (2001, 27) ise öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesi ile ilgili olarak araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıkça kullanılan güçlü bir desen olduğunu belirtmektedir.

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini sınamak için, ADK (Anadili Kürtçe) olan, ADT (Anadili Türkçe) olan ve ADA (Anadili Arapça) olan öğrencilerin bulunduğu üç deney üç kontrol grubu belirlenmiştir. Deney gruplarında STÖY Destekli, Eğitimde Drama Yöntemi, kontrol gruplarında ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntem uygulanmıştır.

Eğitimde drama alanındaki araştırmalar iki temel alana dayandırılmaktadır. Bunlar, drama alanındaki yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme kuramlarıdır. Öğretilecek alana ilişkin uygun yaklaşımın seçimi ile uygun kuramsal çerçevenin belirlenmesi drama çalışmalarına uygulamada kolaylık sağlamasının yanında bilimsel nitelik de kazandırmaktadır.

Bu gerekçe ile, çalışmada eğitimde drama yönteminin senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayandırılarak, Türkçe dersleri için yapılandırılması ele alınmaktadır. Alan yazın taramasında, Senaryo Tabanlı Öğrenmenin özellikle ikinci dil öğretimi uygulamalarında yaparak öğrenme anlayışına dayalı yaklaşımları içeren bir kuram olduğuna ilişkin araştırmalara rastlanmış ve ilgili araştırmalar bölümünde bu araştırmalardan bahsedilmiştir.

Deneysel işlemler başlamadan önce "kişisel bilgiler formu" dağıtılmıştır. İşlemlerin başlangıç ve bitişinde, altı gruba da araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi, "Dinlediğini Anlama Başarı Testi (okuyucudan dinlediğini anlama, kayıt cihazından dinlediğini anlama), Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

Bu açılardan, araştırma gerçek deneme modellerinden "ön test-sontest kontrol gruplu" deneme modeline göre desenlenmiştir. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.1.1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Yansız Belirleme	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
$ADAD_1$	R_1	O 1.1	X_1	O 1.2
$ADTD_2$	R_2	O 2.1	X_1	O 2.2
$ADKD_3$	R_3	O 3.1	X_1	O 3.2
$ADAK_1$	R_1	O 4.1	X_2	O 4.2
$ADTK_2$	R_2	O 5.1	X_2	O 5.2
$ADKK_3$	R_3	O 6.1	X_2	O 6.2

$ADAD_1$: Anadili Arapça Olan Deney Grubu

$ADATD_2$: Anadili Türkçe Olan Deney Grubu

$ADKD_3$: Anadili Kürtçe Olan Deney Grubu

$ADAK_1$: Anadili Arapça Olan Kontrol Grubu

$ADTK_2$: Anadili Türkçe Olan Kontrol Grubu

$ADKK_3$: Anadili Kürtçe Olan Kontrol Grubu

R_1, R_2, R_3: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

$O_{1.1}$- $O_{2.1}$.- $O_{3.1}$- $O_{4.1}$.- $O_{5.1}$.- $O_{6.1}$.: Öntest grupları

$O_{1.2}$.-$O_{2.2}$- $O_{3.2}$.- $O_{4.2}$- $O_{5.2}$.- $O_{6.2}$.: Sontest grupları

X_1: Eğitimde Drama Yöntemine Dayalı Türkçe Öğretimi

X_2: Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı Türkçe Öğretimi

4.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2004-2005 öğretim yılının bahar döneminde, Adana İli Seyhan İlçesindeki üç resmi ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri ile 10 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan üç okulun beşinci sınıfında okuyan altı sınıfta toplam 196 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Araştırma ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde yapılmıştır. Çalışmanın ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde, belirtilen ilköğretim okullarında eğitimde drama yöntemi ile yürütülmüş olmasının temel nedenleri şunlardır:

1- Geleneksel gruplardan farklı olarak, eğitimde drama yöntemine dayalı Türkçe derslerinde, sadece metin okuma, anlatma, okunanı dinleme ve soruları yanıtlama temeline dayalı uygulamalar söz konusu değildir.

2- Eğitimde drama yöntemi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra, yaşantıya dayanması, etkin öğrenmeye olanak sağlaması, soyut kavramları somutlaştırması, oyunsu süreçlere dayanması açısından özellikle ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde kullanılan alternatif bir yöntemdir.

3- Okuma ve anlama her biri farklı yaklaşım ve uygulama gerektiren alt beceriler içermektedir. Bunun da ötesinde, öğrencilerin en az katılımının görüldüğü, çoğunun kendini en iyi şekilde saklayabildiği dil derslerinde öğrencileri aktif hale getirebilmek amacıyla eğitimde drama yöntemi uygulanmaktadır.

4- Dil etkinlik alanları olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma her biri farklı yaklaşım ve uygulamalar gerektiren alt beceriler içermektedir. Bunun da ötesinde, öğrencilerin en az katılımının görüldüğü, çocuğun kendisini en iyi saklayabildiği dil derslerinde, belirtilen bu tür olumsuzluklardan öğrencileri uzaklaştırabilecek amacıyla eğitimde drama yöntemi gibi uygulamaya dayalı yöntemlerle geliştirilmesi uygun bir yoldur (Gönen, Dalkılıç, 1999,44).

5- İlköğretim yıllarından başlayarak sağlam temellere dayalı bir Türkçe öğretimiyle, kompozisyon becerisi ve alışkanlığı kazanan bir öğrenci, bu yeterliliğini okul ve okul dışı yaşamındaki bireysel ve toplumsal ilişkilerinde de başarıyla kullanabilir. Bütün bu söylenilenler, bireylere yaşamlarını yönlendirici dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında, Türkçe öğretimine düşen önemli görevi de açıklamaktadır (Sever, 1996, 303).

6- Dil öğretimi ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların da yakından takip edilmesi gerekliliği böyle bir araştırmanın yapılmasında önemli bir etkendir. Özellikle iki dilli öğrenciler için geliştirilen dil öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, kültüre ve dile uyum sürecini de sağlamaları açısından önemli boyutlar içermektedir. Ülkemizde de iki dilli çocuklara Türkçe öğretiminde kullanılması ve yakından takip edilmesi gerekmektedir.

7- Derste uygulanan yöntem öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ilgilerine uygun olursa, öğrencilerin yönteme ilişkin geliştirdikleri olumlu tutumlarını derse yönelik tutumlarla özdeşleştirmeleri de kolaylaşacaktır. Çünkü derse yönelik tutum puanlarını arttırmanın bir yolu da öğrencilerin uygulanan yönteme yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

8- Tüm bu sorunlar kuşkusuz pek çok yaklaşım ve yöntemle çözülebilir. Bu seçeneklerden bir tanesi drama ile dil öğretimidir.

9- Türkçe derslerindeki yetersizlik, ilgisizlik ve başarısızlık sadece iki dilli çocukların sorunu değildir. Yaş ve eğitim düzeyi ne olursa olsun bireylerin gerek yazma, konuşma, gerekse okuma ve dinleme becerilerindeki yetersizlik uygulanan yöntem, öğretmen özellikleri, ders kitapları, dil özellikleri gibi sorunlar nedeniyle yeterince verilmemiş olabilir.

10- Senemoğlu (2001, 55-60)' nun da belirttiği gibi, 5. sınıf öğrencilerinin yaşları göz önüne alındığında, bu yaş grubunu oluşturan çocuklar Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre soyut işlem (11-15 yaş) dönemine denk düşmektedir.

Dolayısıyla öğrencilere verilecek eğitimde daha çok soyut içeriğe yer verilmesi onların yeni kazanmaya başladıkları düşünce özelliklerini kullanmalarına fırsat verecektir.

11- Derste uygulanan yöntem öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ilgilerine uygun olursa, öğrencilerin yönteme ilişkin geliştirdikleri olumlu tutumlarını derse yönelik tutumlarla özdeşleştirmeleri de kolaylaşacaktır. Bu aşamada çalışmanın bir olayın çok değişik yönlerini görebilmeye çalışan, somut öğrenmeler yanında soyut öğrenmelere de yönelen, değişkenler arasındaki ilişkileri bulabilen ve olası denenceler geliştirerek çözüme sistemli bir biçimde ulaşmayı düşünmeye başlayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu anlamda eğitimde drama yönteminin öğrencilerin Türkçe ye ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında olumlu bir değişikliğe yol açacağı ve akademik başarı açısından da olumlu sonuçlar vereceği düşünülmüş elde edilen sonuçların bu düşünceyi desteklediği görülmüştür.

Çocuk için en uygun öğrenmeler çocuğun ilgisini çeken ve zevk alarak öğrenebileceği ortamlarda gerçekleşir. Bu öğrenme ortamını belirlemede;

1- İki dilli olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe dersinde okuma, dinleme, anlama akademik becerilerini değerlendirebilme,
2- Uygulanan yöntemle bu becerilerin gelişmesini sağlama,
3- Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına uygulanan yöntemin etkisini sınama
4- Uygulanan yöntemin ADT olan ve olmayan gruplar arasında anlamlı farklar oluşturup oluşturmayacağını görebilme hedefleri etkili olmuştur.

ADA, ADK ve ADT olan öğrencilerin ağırlıkta olduğu okullar belirlenmiş, 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışma gerçekleştirilmiştir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda seçilen okulların beşinci sınıflarında altı şube deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. ADA olan öğrencilerin ağırlıkta olduğu okulun 5-A sınıfı (26 öğrenci) deney grubu, aynı okulun 5-B sınıfı kontrol grubu (29 öğrenci),

ADT öğrencilerin ağırlıkta olduğu okulun 5-C sınıfı deney grubu (33 öğrenci), aynı okulun 5-E sınıfı kontrol grubu (34 kişi), ADK olan öğrencilerin ağırlıkta olduğu okulun 5-B sınıfı deney grubu (38 öğrenci), aynı okulun 5-C sınıfı kontrol grubu (36 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının eşitlenmeye çalışılmasında ise şu ölçütler göz önüne alınmıştır.

1- Okuduğunu Anlama Başarı Testi öntest puanları
2- Dinlediğini Anlama Başarı Testi
    a- Kayıt cihazından dinleneni anlama ve
    b- Okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama ön test puanları
3- ADK VE ADA olan öğrenciler için "Dile (Türkçeye-Anadile-) ve Becerileri Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ön test puanları
4- Aynı ölçeğin ADT Öğrencilere uygun maddelerinden seçilerek uygulanan "Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Becerileri Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ön test puanları
5- Cinsiyet
6- Kardeş Sayısı
7- Doğum Yeri
8- Aile Büyüklüğü
9- Evde Kullanılan Dil
10- Anne Doğum Yeri
11- Baba Doğum Yeri
12- Anne Eğitim Düzeyi
13- Baba Eğitim Düzeyi
14- Baba Mesleği
15- Anne Mesleği
16- Aile Gelir Düzeyi

Çalışma gruplarına deneysel işlemin başında uygulanan başarı testleri ve tutum ölçeklerinin öntest sonuçları tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Ön test puanlarına yönelik elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi (30 MADDE) toplam ön test puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri, tek yönlü varyans analizi ve scheffe-f testi sonuçları Tablo 4.2.1. de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe-f testi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	F	P	Scheffe-F
$ADAD_1$	**26**	17.96	3.57	10.349	.000	**ADAD ~ADKD**
$ADTD_2$	**33**	17.90	3.51			**ADAD ~ADTK**
$ADKD_3$	**38**	14.97	3.11			**ADAD ~ADKD**
$ADAK_1$	**29**	15.79	3.40			**ADTD ~ADKD**
$ADTK_2$	**34**	13.11	3.12			**ADTD ~ADTK**
$ADKK_3$	**36**	14.75	3.31			**ADTD ~ADKK**
Toplam	**196**	**15.62**	**3.70**			

'~' Gruplar arası farkı sembolize etmektedir.*X'in alabileceği en yüksek değer 30 dur.

Tablo 4.2.1. incelendiğinde öntest ortalamaları açısından ADTK ve ADKK grubunun ortalamasının diğer gruplardan daha düşük olduğu gözlenmektedir. ADTK grubunun ortalaması ($\overline{X}$ =13.11); ADKK grubunun ($\overline{X}$ =14.75) tir. En yüksek ortalama değerleri açısından ise, ADAD grubunun ($\overline{X}$ =17.96); ADTD ($\overline{X}$ =17.90); ADKD ($\overline{X}$ =14.97); ADAK ($\overline{X}$ =15.79) dur. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Tablo 4.2.1. e bakıldığında, grupların öntest puanları arasında .0001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynakladığını belirlemek için yapılan Scheffe-F testi sonuçlarına göre,

ADAD ($\overline{X}$ =17.96) ile ADKD ($\overline{X}$ =14.97) arasında ADAD lehine anlamlı fark bulunmuştur.

ADAD ($\overline{X}$ =17.96) ile ADTK ($\overline{X}$ =13.11) arasında, ADAD grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

ADAD grubu ($\overline{X}$ =17.96) ile ADKK grubu ($\overline{X}$ =14.75) arasında ADAD grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

ADTD grubu ($\overline{X}$ =17.90) ile ADKD grubu ($\overline{X}$ =14.97) arasında ADTD grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

ADTD ($\overline{X}$ =17.90) ile ADTK grubu ($\overline{X}$ =13.11) arasında ADTD grubu lehine fark bulunmuştur. ADTD grubu ($\overline{X}$ =17.90) ile ADKK grubu ($\overline{X}$ =14.75) arasında ADTD grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

4.2.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi :

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, Türkçe dersi dinlediğini anlama başarı testi iki boyutta değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda toplam 38 madde elde edilmiştir.

a- 23 madde "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama" ve

b- 15 madde ise "Kayıt Cihazından Dinleneni Anlama" olarak belirlenmiş ve ön test - son test uygulamaları bu şekilde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin "okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama" başarı testi toplam ön test puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe-F testi sonuçları Tablo 4.2.2.1. de verilmiştir.

4.2.2.1. "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama" Başarı Testi:

"Okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama başarı testi" (23 MADDE) toplam öntest puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe-f testi sonuçları Tablo 4.2.2.1 de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.1. "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama" Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe-f Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	F	P	Scheffe-F
$ADAD_1$	26	13.08	2.67	3.621	.004	**ADAD~ADTK**
$ADTD_2$	33	11.94	2.51			
$ADKD_3$	38	10.98	2.74			
$ADAK_1$	29	12.56	2.92			
$ADTK_2$	34	10.53	2.82			
$ADKK_3$	36	12.08	3.12			
Toplam	**196**	**11.78**	**2.90**			

'~':Gruplar arası farkı sembolize etmektedir. *X'in alabileceği en yüksek değer 23 dür.

Tablo 4.2.2.1. incelendiğinde öntest ortalamaları açısından ADTK ve ADKD grubunun ortalamasının diğer gruplardan daha düşük olduğu gözlenmektedir. ADTK grubunun ortalaması ($\overline{X}$ =10.53); ADKD grubunun ($\overline{X}$ =10.98) tir.

En yüksek ortalama açısından elde edilen değerler ise, ADAD grubunun ($\overline{X}$ =13.08); ADAK ($\overline{X}$ =12.55); ADKK ($\overline{X}$ =12.08) dir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Tablo 4.2.2.1 e bakıldığında, grupların öntest puanları arasında .004 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynakladığını belirlemek için yapılan Scheffe-F testi sonuçlarına göre, ADAD grubu ile ($\overline{X}$ =13.08) ADTK grubu ($\overline{X}$ =10,98) arasında ADAD grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

4.2.2.2. "Kayıt Cihazından Dinlediğini Anlamaya Yönelik Başarı Testi

"Kayıt cihazından dinlediğini anlamaya yönelik başarı testi" (15 MADDE) toplam öntest puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe-f testi sonuçları Tablo 4.2.2.2. de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.2. "Kayıt Cihazından Dinleneni Anlama" Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe-f testi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	F	P	Scheffe-F
ADAD$_1$	26	8.96	2.21	3.049	0.11	Fark yok
ADTD$_2$	33	7.88	2.33			
ADKD$_3$	38	8.42	2,73			
ADAK$_1$	29	7.76	2,46			
ADTK$_2$	34	6.59	2,68			
ADKK$_3$	36	8.08	2,76			
Toplam	**196**	7.92	2.63			

'~' Gruplar arası farkı sembolize etmektedir.

***X'in alabileceği en yüksek değer 15 dir.**

Tablo 4.2.2.2. incelendiğinde öntest ortalamaları açısından elde edilen değerler açısından, ADTK grubunun ortalamasının diğer gruplardan daha düşük olduğu gözlenmektedir. ADTK grubunun ortalaması ($\overline{X}$ =6.59) dur. ADAD grubunun ($\overline{X}$ =8.97) ADTD grubunun ($\overline{X}$ = 7.88) ; ADKD grubunun ($\overline{X}$ =8.42); ADKK grubunun ($\overline{X}$ =7.76); ADKK Kürtçe grubunun ($\overline{X}$ =8.08) dir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Tablo 4.2.2.2. e bakıldığında, grupların "kayıt cihazından dinleneni anlamaya" yönelik ön öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. (p=.011)

4.2.3. Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Tutum ölçeği iki farklı biçimde uygulanmıştır. İki dilli olan öğrenciler, ADA ve ADK olan öğrencileri kapsamaktadır. Tutum ölçeği maddeleri göz önüne alındığında, anadile ve ikinci dile yönelik tutumları içeren maddeler ADT olan öğrenciler için anlam ifade etmemekteydi. Bu ifadeleri içeren maddeleri öğrencilerin yanıtlamaması istenmiş ve sonuçlar bu şekilde değerlendirilmiştir.

Dört alt ölçek altında toplanan 36 maddelik ölçeğin tümü (Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Türkçeye Yönelik Tutum, Anadile Yönelik Tutum, Becerileri Geliştirmeye Yönelik Tutum alt ölçekleri) sadece ADA ve ADK olan öğrenciler tarafından yanıtlanmış, 20 maddelik iki alt ölçek (Türkçe dersine yönelik birinci alt ölçek ile, becerileri geliştirmeye yönelik tutum 4.alt ölçeği) ise ADT olan öğrencilere uygulanmıştır. Sadece birinci ve dördüncü alt ölçek tüm öğrenciler tarafından yanıtlandığı için, analizler bu yönde yapılmıştır.

Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmeye dayalı çalışmalardan Yağmur'un (2002, 51-69) geliştirdiği "*the impact of majority attitudes on ethnolinguistic vitality perceptions"* ölçeği, Yaman'ın (1999, 72-77) geliştirdiği "Türkçeye Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", ayrıca Benet-Martinez Acculturation Scale, General Ethnicity Questionnaire, Cultural Beliefs and Behaviors Adaptation Profile ölçeklerinden yararlanılmış ve ölçek ifadelerine dayalı olarak aşağıda belirtilen 4 alt ölçek ismi belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin,

1- "***Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar 1. Alt Ölçeği",***

2- ***"Türkçeye Yönelik Tutumlar 2. Alt Ölçeği",***

3- ***"Anadile Yönelik Tutumlar 3. Alt Ölçeği",***

4- ***"Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar 4.Alt Ölçeği***" ne ait ön test puanlarının ağırlıklı ortalamaları, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.2.3.1 de yer almaktadır.

Tablo 4.2.3.1.“Dile (Türkçeye-Derse-Anadile) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği” Öntest Puanları, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe-f testi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	F	p	Scheffe-F
Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar 1. Alt Ölçeği						
ADAD1	26	56.84	4.83	8.898	.000	**ADAD~ADKD ADKD~ADTK ADKK-ADTD ADKK-ADTK ADKD-ADTD**
ADTD2	33	58.70	7.20			
ADKD3	38	51.39	5.42			
ADAK1	29	57.03	5.53			
ADTK2	34	57.84	6.55			
ADKK3	36	52.52	5.94			
Toplam	196	55.51	6.58			
Türkçeye Yönelik Tutumlar 2. Alt Ölçeği						
ADAD1	26	33.19	3.39	1.199	.313	**Gruplar arasında fark yok**
ADKD3	38	31.29	5.00			
ADAK1	29	32.86	4.85			
ADKK3	36	33.00	5.19			
Toplam	129	32.50	4.75			
Anadile Yönelik Tutumlar 3. Alt Öçeği						
ADAD1	26	13.23	2.67	1.197	.314	**Gruplar arasında fark yok**
ADKD3	38	11.15	2.71			
ADAK1	29	14.10	2.56			
ADKK3	36	12.13	3.38			
Toplam	129	15.73	2.88			
Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar 4. Alt Ölçeği						
ADAD1	26	9.76	2.35	3.348	.006	**ADTD-ADKD**
ADTD2	33	10.07	2.36			
ADKD3	38	10.79	2.63			
ADAK1	29	9.82	2.01			
ADTK2	34	10.57	2.19			
ADKK3	36	9.41	2.45			
Toplam	196	9.84	2.42			

Tablo 4.2.3.1.incelendiğinde **"Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar Alt Ölçeği**" öntest puanlarının aritmetik ortalamaları açısından ADKD grubunun ortalamasının diğer gruplardan daha düşük olduğu gözlenmektedir. ADKD grubunun ortalaması ($\overline{X}$ =51.39); ADAD grubunun ($\overline{X}$ =56.84); ADAK grubunun ($\overline{X}$ =57.03); ADKK grubunun ($\overline{X}$ =52.52) dir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. **Bu alt ölçekten öğrencilerin alabileceği en büyük değer 85, en düşük değer 17 dir.**

Tablo 4.2.3.1. incelendiğinde, grupların öntest puanları arasında .000 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe-F testi uygulanmış ve

ADAD grubu ($\overline{X}$ =56.84) ile ADKD ($\overline{X}$ =51.39) grubu arasında, ADAD grubu lehine;

ADAD> ADKD

ADKD ($\overline{X}$ =51.39) grubu ile ADTD ($\overline{X}$ =58.70) grubu arasında; ADTD grubu lehine,

ADTD >ADKD

ADKD ($\overline{X}$ =51.38) grubu ile ADKK grubu ($\overline{X}$ =52.52) arasında ADKK grubu lehine,

ADKK > ADKD

ADKK grubu ($\overline{X}$ =52.52) ile ADTD ($\overline{X}$ =58.70) grubu arasında ADKK grubu lehine,

ADTD> ADKK

ADKK ($\overline{X}$ =52.52) grubu ile, ADTK ($\overline{X}$ =57.84) grubu arasında, ADTK grubu lehine,

ADTK> AKK

ADKD ($\overline{X}$ =51.38) grubu ile, ADTD ($\overline{X}$ =58.70) grubu arasında ADTD grubu lehine,

ADTD> ADKD

ADTD ($\overline{X}$ =58.70) grubu ile ADKD ($\overline{X}$ =51.38) grubu arasında, ADTD grubu lehine,

ADTD >ADKD

ADKD ($\overline{X}$ =51.38) grubu ile, ADTD ($\overline{X}$ =58.70) grubu arasında, ADTD grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

ADTD> ADKD

"Türkçeye Yönelik Tutumlar Alt Ölçeği", ADT olan öğrencilere uygulanmamıştır. Elde edilen öntest puanlarının ağırlıklı ortalamaları açısından ADKD grubunun ortalamasının diğer gruplardan daha düşük olduğu gözlenmektedir. ADKD grubunun ortalaması ($\overline{X}$ =31,28); ADAD grubunun ortalaması ($\overline{X}$ =33,19); ADAK grubunun ortalaması ($\overline{X}$ =32,86); ADKK grubunun ortalaması ($\overline{X}$ =33,00) dur. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. **Bu alt ölçekten öğrencilerin alabileceği en büyük değer 55, en düşük değer 11 dir.**

Tablo 4.2.3.1. e bakıldığında, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (p=.313).

"Anadile Yönelik Tutumlar Alt Ölçeği", ön test puanlarının ağırlıklı ortalamaları açısından ADAK grubunun ortalamasının diğer gruplardan daha düşük olduğu gözlenmektedir. ADAK grubunun ortalamasının ($\overline{X}$ =14.93); ADAD grubunun ($\overline{X}$ =16.23) ; ADKD grubunun ($\overline{X}$ =16.07); ADKK grubunun ($\overline{X}$ =15.66) dır. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. **Bu ölçeğe ait öğrencilerin alabileceği en yüksek değer 25, en düşük değerse 5 dir.**

Tablo **4.2.3.1.e** bakıldığında, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (p=.314).

"Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeği" tüm gruplara uygulanmıştır. Elde edilen ön test puanlarının ağırlıklı ortalamaları açısından ADKD grubunun ortalamasının diğer gruplardan daha düşük olduğu gözlenmektedir.

ADAD grubunun ($\overline{X}$ =9.76), ADTD grubunun ($\overline{X}$ = 10.79), ADKD grubunun ($\overline{X}$ =8.84), ADAK ($\overline{X}$ =9.82); ADTK grubunun ($\overline{X}$ =10.57); ADKK grubunun ($\overline{X}$ =9.41) dir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. **Bu alt ölçekten öğrencilerin alabileceği en büyük değer 20, en düşük değer 4 tür.**

Tablo 4.2.3.1. e bakıldığında, grupların öntest puanları arasında **ADTD** $\overline{X}$ (10.79) grubu ile **ADKD** ($\overline{X}$ =8.84) grubu arasında **ADTD** grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. **ADTD> ADKD**

4.3. Kişisel Bilgiler

Bu çalışmada kullanılan kişisel bilgiler, çalışma gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum yeri, aile büyüklüğü, evde kullanılan dil, anne baba doğum yerleri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, baba mesleği, anne mesleği, aile gelir düzeyi değişkenleri hakkında bilgi vermektedir.

Öğrencilerin yakın çevresiyle ilişkili olan bu değişkenler, akademik başarıyı, tutum puanlarını etkileyebilecek düzeyde olabilir. Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bu değişkenler açısından da mümkün oldukça benzer nitelikler taşıması önem taşımaktadır. Aşağıda bu değişkenlere ilişkin sayısal verileri içeren tablolar sırayla verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet

Tabloda 4.3.1. de cinsiyet açısından deney ve kontrol grupları arasındaki değerler verilmiştir.bir farkın olmadığı görülmektedir. Gruplar cinsiyet açısından birbirlerinden farklılık göstermemektedir**. X^2 (5)= 1.056, p= .95)**

Tablo 4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
$ADAD_1$	12	**46**	14	**54**	26	**100**
$ADTD_2$	17	**51**	16	**49**	33	**100**
$ADKD_3$	18	**47**	20	**53**	38	**100**
$ADAK_1$	15	**52**	14	**48**	29	**100**
$ADTK_2$	19	**56**	15	**44**	34	**100**
$ADKK_3$	20	**56**	16	**44**	36	**100**
Toplam	101	**51**	95	**49**	36	**100**

4.3.2 Kardeş Sayısı

Tablo 4.3.2. de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, kardeş sayısına göre dağılımları yer almaktadır. ADKD ve ADKK gruplarındaki öğrencilerin 6 kardeş ve üstü değerlerine bakıldığında önemli bir yoğunluk taşıdıkları söylenebilir.

Tablo 4.3.2.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	**Tek Çocuk**		**2-3 kardeş**		**4-5 Kardeş**		**6 krd.ve üstü**		**Toplam**	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
$ADAD_1$	5	19	8	31	7	27	6	23	26	100
$ADTD_2$	5	16	10	30	10	30	8	24	33	100
$ADKD_3$	3	8	6	16	12	32	17	44	38	100
$ADAK_1$	3	10	6	21	12	41	8	28	29	100
$ADTK_2$	4	12	12	35	15	44	3	9	34	100
$ADKK_3$	2	6	4	11	10	28	20	55	36	100
Toplam	**22**	**11**	**46**	**24**	**66**	**34**	**62**	**100**	**196**	**100**

4.3.3. Doğum Yeri

Tablo 4.3.3. de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, doğum yerine göre dağılımları yer almaktadır. Çizelgede ADAD ve ADAK gruplarının %70 lik bir kısmının Akdeniz bölgesi doğumlu, ADTD ve ADTK gruplarının %61 lik kısmının İç Anadolu, ADKD ve ADKK gruplarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesi doğumlu oldukları görülmektedir.

Tablo 4.3.3.Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Bölgeler	**Akdeniz**		**Doğu-Güneydoğu Anad**		**İç Anadolu**		**Marmara-Ege**		**Yurtdışı**		**Toplam**	
Gruplar	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
ADAD$_1$	18	70	0	0	0	0	2	8	6	22	26	100
ADTD$_2$	10	30	0	0	20	61	0	0	3	9	33	100
ADKD$_3$	8	21	22	57	0	0	4	11	4	11	38	100
ADAK$_1$	23	79	0	0	6	21	0	0	0	0	29	100
ADTK$_2$	10	29	0	0	20	59	0	0	4	12	34	100
ADKK$_3$	12	33	22	61	0	0	0	0	2	6	36	100
Toplam	**81**	**41**	**44**	**22**	**46**	**24**	**6**	**3**	**19**	**10**	**196**	**100**

4.3.4. Aile Büyüklüğü

Tablo 4.3.4. de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, ailelerindeki birey sayısına yönelik yoğunluk değerleri yer almaktadır. Arapça, Kürtçe deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 3-4 ile 5-6 kişilik aile yapılarında yoğunlaştıkları görülmektedir. ADKD ve ADKK gruplarındaki öğrencilerin aile büyüklüğü açısından 7-8 ve 9 kişi ve üstü değerlere sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 4.3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Aile Büyüklüğüne Göre Dağılımı										
EvdeOturanKişi Sayısı	**3-4 Kişilik**		**5-6 Kişilik**		**7-8 Kişilik**		**9 Kişi ve üstü**		**Toplam**	
Gruplar	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
$ADAD_1$	8	31	8	31	5	19	5	19	26	100
$ADTD_2$	15	46	16	48	2	6	0	0	33	100
$ADKD_3$	0	0	8	21	11	29	19	50	38	100
$ADAK_1$	10	35	16	55	3	10	0	0	29	100
$ADTK_2$	14	41	15	44	5	15	0	0	34	100
$ADKK_3$	1	3	4	11	18	50	13	36	36	100
Toplam	48	26	65	35	45	23	38	16	196	100

4.3.5. Evde Kullanılan Dil

Tablo 4.3.5. de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, evde kullanılan dile ilişkin dağılımları yer almaktadır. ADAD ve ADAK kontrol gruplarındaki öğrencilerin evde kullanılan dil açısından Arapça, ADK deney ve kontrol gruplarının ise evde kullanılan dil açısından Kürtçe kullanımının yüzdelik değer açısından daha yoğun olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Evde Kullandıkları Dile Göre Dağılımı												
Diller	**Arapça**		**Kürtçe**		**Arapça ve Kürt**		**Türkçe**		**Diğer**		**Topl.**	
Grup	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
$ADAD_1$	10	38	0	0	3	12	10	38	3	12	26	100
$ADTD_2$	0	0	0	0	0	0	30	91	3	9	33	100
$ADKD_3$	0	0	25	66	8	21	0	0	5	13	38	100
$ADAK_1$	19	65	0	0	0	0	8	28	2	7	29	100
$ADTK_2$	0	0	0	0	5	15	29	85	0	0	34	100
$ADKK_3$	0	0	25	69	5	14	6	17	0	0	36	100
Toplam.	29	15	50	25	21	11	83	42	13	7	196	100

4.3.6. Anne-Baba Doğum Yerlerine İlişkin Veriler

Tablo 4.3.6. da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, anne-baba doğum yerlerine göre dağılımları yer almaktadır. ADAD ve ADAK grubundaki öğrencilerin anne baba doğum yerileri oranları açısından Akdeniz bölgesinin yüksek bir değer oluşturduğu görülmektedir. ADTD ve ADTK grubundaki öğrencilerin anne baba doğum yerlerine ilişkin olarak İç Anadolu bölgesinin yoğunluk yüzdesinin daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. ADKD ve ADKK grubundaki öğrencilerin anne baba doğum yerleri değerlerine bakıldığında, doğu ve güneydoğu bölgesinin yoğunluk açısından daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3.6.Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne-Baba Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Bölgeler	Akdeniz Bölgesi				Doğu ve Güneydoğu Anadolu				İç Anadolu				Marmara-Ege				Yurt Dışı				Toplam			
Gruplar	Anne		Baba		Anne		Baba		Anne		Baba		Anne		Baba		Anne		Baba		Anne		Baba	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ADAD$_1$	8	31	10	38	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	1	4	2	8	4	15	11	43	15	57
ADTD$_2$	5	15	5	15	0	0	0	0	9	28	11	33	0	0	0	0	1	3	2	6	15	46	18	54
ADKD$_3$	3	8	5	15	10	25	12	31	0	0	0	0	3	8	3	8	0	0	2	5	16	41	22	59
ADAK$_1$	12	42	11	38	0	0	0	0	3	10	3	10	0	0	0	0	0	0	0	0	15	52	14	48
ADTK$_2$	5	15	5	15	0	0	0	0	11	32	9	26	0	0	0	0	2	6	2	6	18	53	16	47
ADKK$_3$	5	14	7	20	11	30	11	30	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	3	17	47	19	53
Toplam	38	18	43	22	21	11	23	12	23	12	23	12	4	2	4	2	6	3	11	6	92	47	104	53

4.3.7. Anne Eğitim Durumu

Tablo 4.3.7. de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, anne eğitim durumuna göre dağılımları yer almaktadır. Anne eğitim durumu açısından ADAD ve ADAK grubundaki öğrencilerle ADT olan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumu açısından ilkokul mezunu olma yoğunluk yüzdeleri birbirine benzemektedir. ADKD ve ADKK grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumu açısından okur yazar olmama durumu diğerlerinden daha fazla yoğunluk taşımaktadır.

Tablo 4.3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	ADAD1		ADTD2		ADKD3		ADAK1		ADTK2		ADKK3		Toplam	
Anne	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OkurYazar Değil	5	19	4	12	15	40	7	24	6	18	18	50	55	28
Okur Yazar	4	16	7	21	10	26	0	0	6	18	11	31	38	19
İlkokul	8	31	10	30	8	21	10	34	12	35	4	11	52	26
Ortaokul	4	15	6	18	5	13	2	7	2	6	3	8	22	11
Lise	5	19	6	18	0	0	5	17	8	23	0	0	24	12
Meslek Lis.	0	0	0	0	0	0	5	17	0	0	0	0	5	3
Toplam	**26**	**100**	**33**	**100**	**38**	**100**	**29**	**100**	**24**	**12**	**36**	**100**	**196**	**100**

4.3.8. Baba Eğitim Durumu

Tablo 4.3.8. de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, baba eğitim durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. ADAD ve ADAK grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumu açısından ortaokul ve ilkokul mezunu olma değerleri diğerlerine göre daha yüksek yoğunluk göstermektedir.

ADTD ve ADTK grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumu açısından ilkokul ve ortaokul mezunu olma yüzdeleri diğerlerine göre daha yüksek bir değere sahiptir. ADKD ve ADKK grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumu açısından okura yazar ve ilkokul mezunu olma değerlerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 4.3.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	ADAD1		ADTD2		ADKD3		ADAK1		ADTK2		ADKK3		Toplam	
Baba	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Okur Yazar Değil	0	0	0	0	9	23	3	10	0	0	11	30	29	14
Okur Yazar	6	23	0	0	11	28	6	20	8	23	12	33	40	20
İlkokul	6	23	11	33	11	28	7	24	11	32	9	25	52	26
Ortaokul	11	42	10	30	7	18	9	31	9	26	2	5	43	21
Lise	3	11	8	24	0	0	4	13	6	17	2	5	28	14
Meslek Lis.	0	0	4	12	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2
Toplam	**26**	**100**	**33**	**100**	**38**	**100**	**29**	**100**	**34**	**100**	**36**	**100**	**196**	**100**

4.3.9. Babanın Mesleği

Tablo 4.3.9. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, baba mesleklerine göre dağılımları yer almaktadır. Grupların baba meslekleri açısından birbiriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Mesleği Durumuna Göre Dağılımı

Mesl	İşsiz		İşçi		Çiftçi		Esnaf		Emekli		Memur		Toplam	
Gr.	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
ADAD1	**4**	15	**11**	43	**6**	23	**2**	7	**3**	12	**0**	0	**26**	100
ADTD2	**3**	9	**9**	27	**10**	30	**7**	22	**2**	6	**2**	6	**33**	100
ADKD3	**12**	32	**6**	16	**4**	11	**10**	26	**4**	11	**2**	5	**38**	100
ADAK1	**3**	10	**5**	17	**11**	38	**4**	14	**2**	7	**4**	12	**29**	100
ADTK2.	**3**	8	**6**	18	**4**	12	**14**	41	**3**	9	**4**	12	**34**	100
ADKK3.	**16**	44	**10**	28	**2**	6	**5**	14	**1**	3	**2**	6	**36**	100
Top	**41**	20	**47**	24	**37**	19	**42**	21	**15**	8	**14**	7	**196**	100

4.3.10. Annenin Mesleği

Tablo 4.3.10. da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, anne mesleğine göre dağılımları yer almaktadır. Grupların anne mesleği açısından benzerlik gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 4.3.10 .Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Mesleği Durumuna Göre Dağılımı

Anne Mesle	Ev hanımı		İşçi		Çocuk bakıcısı		Esnaf		Emekli		Memur		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ADAD1	13	50	2	8	4	15	3	11	2	8	2	8	26	100
ADTD2	17	52	3	9	4	12	3	9	3	9	3	9	33	100
ADKD3	27	72	10	26	0	0	1	2	0	0	0	0	38	100
ADAK1	14	48	6	22	3	10	3	10	0	0	3	10	29	100
ADTK2.	21	62	6	18	2	3	6	2	6	1	3	2	34	100
ADKK3.	31	86	2	6	3	8	0	0	0	0	0	0	36	100
Toplam	123	62	29	15	16	8	12	6	6	3	10	5	196	100

4.3.11. Aile Gelir Düzeyi

Tablo 4.3.11. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, aile gelir düzeyine göre dağılımları yer almaktadır. ADKD deney ve ADKK grubundaki aile gelir düzeyi açısından "kötü" yoğunluk oranına sahip olduğu görülmektedir. Anadili Türkçe ve Arapça olan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile gelir düzeyi açısından benzer özeliklere sahip olduğu, orta ve iyi düzey yoğunluk yüzdesine sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Tablo 4.3.11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyi Durumuna Göre Dağılımı

GELİR	Çok kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok İyi		Toplam	
Gruplar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ADAD1	0	0	2	7	16	62	6	23	2	8	26	100
ADTD2	2	6	2	6	18	54	8	24	3	9	33	100
ADKD3	13	34	11	29	9	23	4	11	1	3	38	100
ADAK1	0	0	2	7	19	66	6	21	2	7	29	100
ADTK2	0	0	2	6	27	79	3	9	2	6	34	100
ADKK3	10	28	19	53	7	19	0	0	0	0	36	100
Toplam	25	13	38	19	96	49	27	14	10	5	196	100

4.4. Konu Alanı

Bu araştırma Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Türkçe dersinin seçilme nedenleri:

1- Literatür incelendiğinde, iki dilli çocukların özellikle ortaokula başladıkları dönemde, Türkçe dersinde okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, sözlü ve yaratıcı yazma konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Özellikle, en fazla telaffuz konusunda, konuşmada anadil ve içinde yaşanan kültür diliyle karışık, iç içe kullanıldığı sıklıkla gözlenen yanlışlardır. Ayrıca, yaratıcı yazmada her iki dile ait sözcükleri birlikte kullanarak, anlamlı ve doğru cümle dizilimine uymayan cümle yapılarına ilişkin hatalar da yaygın olarak görülmektedir.

2- Örneğin iki dilli fakat bunu ikinci dil konumunda öğrenen bir çocuk cümle kurarken Türkçe ve anadilini karıştırarak ifadelendirmektedir. Diğer taraftan, bu çocuklar Türkçe'ye özgü dil ürünlerini de tanıyamamaktadırlar. Bu durum ise, çocukların her iki dilde de kendilerini doğru biçimde ifade edememelerine neden olmaktadır. Baker (2002, 20-23) bireylerin sahip oldukları dilin hangi boyutlarda daha güçlü temsil edildiğini ortaya koyabilmek amacıyla, anadili İspanyolca ikinci dilleri İngilizce olan gruplarla bir araştırma yapmıştır. Yönelttiği "İnsanlarla konuşurken hangi dili daha çok tercih edersiniz?" sorusuna anadili

İspanyolca olan grup İngilizce ve İspanyolca kullanımına ilişkin iki dillilik ölçütlerini ortaya koymuşlardır. Gündelik hayatlarında İspanyolca, kurumlarda İngilizce konuşmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

3- Bireyin anlaması ve öğrenmesi kadar, aktarmak da önemlidir. Anlam ve öğrenme ise dinleme, okumadan geçer. Yeterli dinleme, okuma becerisini kazanamamış bireyler, anlamlandırma becerisinden de yoksun kalırlar. Türkçe dersi bireyin dinleme,okuma ve anlama becerilerini kazandığı öneli bir derstir.

4- Orta öğretime geçiş sınıfı olan ilköğretim beşinci sınıfta çocukların Türkçe'ye ne derece hakim olabildiklerini görebilmek, eksiklerini tamamlanması Türkçe dersinde yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar ve öğretmenlerin hem fikir olduğu noktalar özellikle Türkçe dersindeki başarısızlığın orta öğretim döneminde daha da artış gösterdiği yönündedir.

5- İlköğretim döneminde öğrencileri oldukça iyi tanıyan öğretmen, öğrencinin düzeyine uygun yöntemler geliştirerek dersleri işlemiştir. Farklı bir eğitim yönteminin uygulandığı ve farklı öğretmenlerin bulunduğu orta öğretim döneminde öğrenciler sadece Türkçe dersinde değil diğer tüm derslerde başarısızlık göstermeye başlamaktadır.

6- Öğrencilerin iki dilli olmalarından kaynaklanan başarısızlıklarına ilişkin olarak yapılan iki dilli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarını ele alan bir çalışmada, (H.Shin ve S,Krashen, 1996, 45-53), 794 ilkokul ve ortaokul öğretmeni, kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamışlardır. Sorularda iki dilli eğitimin iyi bir seçim olup olmadığına inanıyorlar mı yoksa iki dilli öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada alternatif yaklaşımlar öneriyorlar mıydı? Sorularına ilişkin ayrıntılı bir içerik düzenlenmiş ve uygulanmıştır.

7- Sonuçlar çok daha iyi düzenlenmiş eğitim programları ile iki dilli öğrencilerin destekleyici programlar, dersler, kitaplar ve yöntemlerle yetiştirilmeleri gerektiği, okuma, anlama, yazma ve konuşma açısından yeterli duruma gelmeden iki dilli olmayan çocuklarla aynı başarıyı göstermelerini beklemenin doğru olmayacağı görüşleri elde edilmiştir.

4.5. Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Dinlediğini Anlama Başarı Testi (okunulanı dinleyerek anlama ve kayıt cihazından dinleneni anlama), Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerin Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği, işlem öncesi ve sonrası olmak üzere uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler hakkında bilgi edinmek amacıyla geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır.

4.5.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Başarı testinin geliştirilme aşamaları şu şekildedir:

On haftalık uygulama süresince, işlenecek konular saptanmış, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "İlköğretim Türkçe Dersi" programındaki beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaya yönelik hedef ve davranışlar incelenmiştir.

Hedef davranışlar doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler oluşturulmuştur.

Kapsam geçerliliğin sağlanması açısından, kazandırılacak becerilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Sorular alanda uzman öğretim üyeleri tarafından hem ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluk hem de kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Başarı testindeki sorular ayrıca ilköğretimde görev yapan Türkçe branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilen testten bazı sorular çıkarılmış, bazı soruların seçeneklerinde düzeltmeler yapılmış veya testte içeriğe uygun olarak yeni sorular eklenmiştir. Sonuçta 68 maddelik denemelik form hazırlanmıştır.

2004-2005 eğitim öğretim yılı güz döneminde düzenlenen deneme formu yeniden uygulanmış, soru sayısı 68 olarak düzenlenen ölçek, 460 öğrenciye uygulanmıştır. Denemelik formun analizleri yapılmış fakat anlamlılık düzeyinin oldukça düşük olduğu gözlenmiştir. Ayırıcılık indisi .20 nin altında olan maddeler çıkartılmıştır. Yapılan analizler geçerli ve güvenilir bir test olma özelliğini göstermemiştir. Öğrencilerin 68 soruyu yanıtlamakta zorluk çektikleri sonucuna varılmış, kopya çektikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler yöneltilen sekiz sorunun öğrenciler tarafından anlaşılmadığını belirtmişlerdir.

Formdaki sorular kapsam geçerliliği açısından yeniden düzenlenmiş, benzer nitelikte sorular A ve B formu olarak belirlenmiş, 8 madde çıkarılmış, öğrencilerin yanıtlarken sıkılmaması için, 30 ar soruluk toplam 60 maddelik iki ayrı form şeklinde düzenlenmiştir. Denemelik formlar A formu (1-30 arası sorular) ve B formu (31-60 arası sorular) olmak üzere 3 devlet okulunda toplam 6 şubede bulunan 112 öğrenciye

uygulanmıştır. Öğrencilerin sıkılmaması ve kopya çekmeyi engellemek için formlar iki günde uygulanmıştır. İlk gün A formu 112 öğrenciye uygulanmış, ertesi gün B formu aynı öğrencilere uygulanmış ve 60 soruluk formun aynı öğrenciler tarafından yanıtlanması sağlanmıştır.

Formun uygulamasından sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde, her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .20 nin altında olan maddeler, testten çıkarılmıştır (Turgut, 1984, 270). Bu maddelerin ayırıcılık gücü yüksek de olsa her madde için alt üst %27 lik gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmıştır.

Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici olarak kabul edilmeyip, teste alınmamıştır. Sonuçta A formunda ve B formunda geçerli ve güvenilir olmayan maddeler elenmiştir. Analizler sonucunda 30 maddelik tek bir başarı testi formu oluşturulmuştur. **Bu testten alınabilecek en yüksek değer 30, en düşük puan da sıfırdır.**

Tablo 4.5.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Pj	Sj	Rjx	t*	Madde No	Pj	Sj	Rjx	t*	Madde No	Pj	Sj	Rjx	t*
1	.59	49	.46	5.46	**11**	.71	.45	.33	4.00	**21**	.71	45	.32	3.39
2	.70	.46	.34	3.56	**12**	.69	.47	.21	3.46	**22**	.68	.47	.43	5.06
3	.60	.49	.27	3.36	**13**	.70	.46	.40	4.21	**23**	.66	.48	.37	4.56
4	.63	.48	.34	3.40	**14**	.64	.48	.37	3.80	**24**	.70	.46	.34	3.40
5	.71	.46	.32	3.26	**15**	.72	.45	.27	3.17	**25**	.71	.46	35	3.70
6	.71	.45	.34	4.85	**16**	.71	.45	.40	4.12	**26**	.54	.50	.20	3.00
7	.68	.47	.42	4.56	**17**	.75	.48	.45	4.73	**27**	.54	.50	.26	4.00
8	.66	.48	.38	3.17	**18**	.59	.48	.47	4.56	**28**	.57	.50	.20	3.05
9	.70	.46	.36	3.47	**19**	.70	.46	.33	3.17	**29**	.75	.48	.41	3.36
10	.74	.44	.38	3.70	**20**	.63	48	.34	3.10	**30**	.50	.50	.33	3.05

* 5. ; 8. ; 15. ; 19. maddeler p< .002; *26. madde p < .004 ;

* 20 ve 30. maddeler p < .003 *Diğer maddeler p< .001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.5.1.1. de görüldüğü gibi, test madde güçlükleri en düşük **.50** ile en yüksek **.75**; ayırıcılık güçlükleri en düşük **.20** ile en yüksek **.47** arasında değişen 30 maddeden oluşmaktadır.

Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları, **Tablo 4.5.1.2. de** gösterilmektedir.

Tablo 4.5.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	$\overline{X}$	SS	ORTANC.	MOD	ORT.GÜÇLÜK	KR 20	SORU SAY.
112	**19.92**	**5.58**	**21.00**	**24.00**	**.66**	**.81**	**30**

Tablo 4.5.1.2. incelendiğinde, ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması (19.92 ve 21.00) nedeniyle testin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca yapılan madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenirliliği .81, testin ortalama güçlüğü .66, testin standart sapması 5.58 olarak belirlenmiştir.

Bu bulgular temelinde başarı testinin bu çalışmada kullanılabilecek bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Başarı testi ekte sunulmaktadır. Bu çalışmada okuduğunu anlama başarı testi öğrencilere çalışmanın başında ve sonunda uygulanmış, analizler yapılmıştır. Testlerin ön test sontest Kr 20 değerleri Tablo 4.5.1.3.de yer almaktadır.

Tablo 4.5.1.3Okuduğunu Anlama Başarı Testinin

Ön Test Sontest Kr20 Değerleri

N	Ön Test KR-20	Son Test KR-20
112	.79	.83

4.5.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi

On haftalık uygulama süresince, işlenecek konular saptanmış, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "İlköğretim Türkçe Dersi" programındaki beşinci sınıf Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerilerini kazandırmaya yönelik hedef ve davranışlar incelenmiştir. Okuyucudan ya da bir kayıt cihazından dinlediğini anlamaya yönelik hedef davranışlar doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler farklı Türkçe kitaplarından, Çocuk Saati program

kayıtlarından seçilen metinlerden yararlanılarak belirlenmiştir.

Kapsam geçerliliğin sağlanması açısından, kazandırılacak becerilere yönelik sorulara yer verilmiştir. Sorular alanda uzman öğretim üyeleri tarafından hem ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluk hem de kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Başarı testindeki sorular ayrıca ilköğretimde görev yapan Türkçe branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilen testten bazı sorular çıkarılmış, bazı soruların seçeneklerinde düzeltmeler yapılmış veya testte içeriğe uygun olarak yeni sorular eklenmiştir. Sonuçta 72 maddelik denemelik form hazırlanmıştır.

Oluşturulan 72 soruluk denemelik maddeler, 55 öğrenciye uygulanmış ve görüşler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Dört soru anlaşılmadığı için çıkarılmış, 68 tane soru uygulanabilir olarak belirlenmiştir. 68 sorunun 34 tanesi okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama" kalan 34 tanesi ise "kayıt cihazından dinlemeye yönelik anlama" olarak düzenlenmiştir.

Denemelik form benzer niteliklere sahip 6 derslikte bulunan toplam 310 öğrenciye, dinlediğini anlama becerilerini ölçmek üzere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 68 sorunun ilk 34 ünü yanıtlamalarını sağlayacak metinler araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından öğrencilere okunmuştur.

Okunan metinlerle ilgili soruların yanıtlanması için öğrencilere süre tanınmıştır. Ertesi gün, kalan 34 sorunun yanıtlanması için, "Çocuk Saati" program kayıtları cd ye kaydedilmiş olarak sınıf ortamında öğrencilere dinletilmiştir. Her bir bölüme yönelik soruların yanıtlanması için öğrencilere metinler iki defa okunmuş, kayıtlar iki defa dinletilmiş, gereken süre verilmiştir.

Uygulamadan sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .20 nin altında olan maddeler, testten çıkarılmıştır (Turgut, 1984, 270).

Bağımsız gruplar t testi ile de alt üst %27 lik dilimler arasında anlamlı farkların olup olmadığı test edilmiştir. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici olarak kabul edilmeyip, teste alınmamıştır. Sonuçta 68 maddeden 30 madde geçerli ve güvenilir bulunmamış, testten çıkarılmıştır. Son biçimi verilen 38 maddelik dinlediğini anlamaya yönelik başarı testi hazırlanmıştır. İki farklı uygulama şeklinde düzenlenen dinlediğini anlama başarı testinin **"okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama başarı testi"** (23 madde) ve **"kayıt cihazından dinlenileni anlamaya yönelik başarı testi"** (15 madde) olarak düzenlenmiştir.

Anlamlı fark bulunmayan maddelerin çıkarılmasıyla son biçimi verilen test maddeleri ile madde güçlük ve ayırıcılık indisleri, madde standart sapmaları ile testin sonuçları çizelgede verilmiştir. İlk uygulama olarak "okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama" madde analizi sonuçlarına değinilmektedir.

Tablo 4.5.2.1."Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama" Madde Analizi Sonuçları

Madde No	pj	sj	rjx	t*	Madde No	pj	sj	rjx	t*	Madde No	pj	sj	rjx	t*
1	.65	.47	.34	5.40	**9**	.67	.47	.46	8.50	**17**	74	.44	.44	6.94
2	.59	.49	.34	6.02	**10**	.71	.46	.43	7.13	**18**	.68	.47	.32	4.95
3	65	.47	.31	5.76	**11**	.71	.45	.45	8.41	**19**	.74	.43	.33	5.21
4	.58	.49	.26	3.71	**12**	.65	.47	.36	7.17	**20**	.74	.44	.27	3.68
5	.64	.48	.45	9.94	**13**	.66	.47	.44	7.80	**21**	.73	.45	.29	4.47
6	.45	.45	.48	8.72	**14**	.67	.47	.47	7.10	**22**	.65	.48	.28	6.14
7	.46	.46	.38	9.96	**15**	.73	.45	.42	6.93	**23**	.64	48	.28	4.08
8	.68	.47	.38	6.27	**16**	.70	.46	44	6.19					

***Bütün. maddeler p<.001 düzeyinde anlamlıdır. Bu testten öğrencilerin alabileceği en yüksek değer 23, en düşük değer sıfırdır**

Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları, **Tablo 4.5.2.2.de** gösterilmektedir.

Tablo 4.5.2.2. Okuyucuyu Dinleme Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	$\overline{X}$	SS	ORTNC	MOD	ORT.GÜÇ.	KR 20	SORU S.
310	**15.61**	**4.16**	**16.00**	**18**	**.68**	**.74**	**23**

Tablo 4.5.2.2 incelendiğinde, ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması (X=15.61 ve X=16.00) nedeniyle testin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca yapılan madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenirliliği .74; testin ortalama güçlüğü .68; testin standart sapması 4.16 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular temelinde başarı testinin bu çalışmada kullanılabilecek bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Başarı testi ekte sunulmaktadır.

Tablo 4.5.2.3. "Kayıt Cihazından Dinleneni Anlamaya Yönelik" Madde Analizi Sonuçları

Madde No	pj	sj	rjx	t*	Madde No	pj	sj	rjx	t*	Madde No	pj	sj	rjx	t*
1	.65	.48	.33	3.90	**6**	.59	.49	.27	4.67	**11**	.74	.44	.36	5.63
2	.66	.47	.34	5.53	**7**	.63	.48	.37	5.94	**12**	.68	.47	.42	7.03
3	.64	.48	.33	4.11	**8**	.63	.48	.48	8.97	**13**	.75	.43	.42	6.94
4	.61	.49	.35	4.67	**9**	.64	.48	.46	7.80	**14**	.76	.42	.47	7.22
5	.60	.49	.35	5.49	**10**	.70	.45	.48	8.41	**15**	.71	.45	42	6.08

Tablo 4.5.2.3.incelendiğinde, ayırıcılık gücü .20 in altında madde bulunmadığı, madde güçlüklerinin . 63 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Bu maddelerin ayırıcılık gücü yüksek de olsa her madde için alt üst %27 lik gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmıştır. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici olarak kabul edilmeyip, teste alınmamıştır.

Madde analizinden sonra test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları Tablo 4.5.2.4. de verilmektedir.

Tablo 4.5.2.4. Kayıt Cihazından Dinlediğini Anlama Başarı testi Test Analizi Sonuçları

N	$\overline{X}$	SS	ORTNC.	MOD	ORT.GÜÇ	KR 20	SORU SA.
310	**10.00**	**2.83**	**10.00**	**11.00**	**.67**	**.69**	**15**

Bu çalışmada her iki başarı testi öğrencilere çalışmanın başında ve sonunda ayrı ayrı uygulanmış, analizler ayrı yapılmış, ancak veriler analiz edilirken her iki başarı testi sonuçları birleştirilerek kullanılmıştır. Testlerin ön test sontest Kr 20 değerleri Tablo 4.5.2.5. de yer almaktadır.

Tablo 4.5.2.5. Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi Test Analizi ve Kayıt Cihazından Dinleneni Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları	**N**	**Öntest-KR-20**	**Sontest-KR-20**
	310	.75	.78
Kayıt Cihazından Dinleneni Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları	**310**	70.	.73

4.5.3. Tutum Ölçeği

Tutum ölçeği geliştirme çalışmaları 2002-2003 eğitim öğretim yılı güz ve bahar döneminde yapılmıştır Araştırmacı tarafından ilgili literatür incelenmiş, madde havuzu oluşturma aşaması gerçekleştirilmiştir.

Tutum ölçeği iki dilli olan ve olmayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Becerileri Geliştirmeye Yönelik Tutumlar yönünde geliştirildiği için, Milli Eğitim'den ve rehber öğretmenlere ulaşarak elde edilen bilgilerle, okulların nitelikleri hakkında bilgi alınmıştır. Seyhan ve Yüreğir'e bağlı yaklaşık 20 okulda gözlem yapılmış, gerek öğretmenlerle görüşme yaparak gerekse okul yönetiminden bilgi edinerek, amaca yönelik olmasına dikkat edilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmaları sırasında anadili Türkçe olan ve olmayan öğrencilere tüm maddeler uygulanmıştır. Ön test ve son test değerlendirmelerinde, anadili Türkçe olmayan gruba, iki dillilikle ilgili olan maddeler çıkarılarak , iki alt ölçekte toplam 20 madde uygulanmıştır. "Dile (Türkçeye-Derse-Anadile) ve Becerileri Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği"nin geliştirilme aşamaları, geliştirme gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "tutum ölçeği" öğrencilerin Türkçe'ye, Türkçe dersine, Anadile ve Dili Geliştirmeye Yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

> "Tutumların ölçülmesinde bugüne kadar izlenen en popüler yaklaşım, söz konusu tutuma yönelik bir ölçeğin hazırlanarak uygulanmasıdır. Tutum ölçekleri genellikle bireyin bir ya da bir çok boyutta tutumunun yönünü belirlemek için uygulanan rapor etme araçlarıdır. Bir tutum ölçeği, ölçülmek istenen tutum konusu (bir insan grubu, bir kurum ya da bir kavram vb.) ile ilgili bir dizi ifadeyi içerir. Likert tipi ölçekler bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi (self report) esasına dayanır (Tezbaşaran, 1996: s.5-6)."

Tutum ölçeği madde havuzu oluşturma çalışmaları için, 60 öğrenciye beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. Sorular :

1- Türkçe dersinde en çok hangisini anlamakta ve yapmakta zorlanıyorsunuz ? Neden ?

   a. Sözlü anlatım ve yazılı anlatım,
   b. Dilbilgisi ve imla,
   c. Okuma, dinleme, anlama
   d. Güzel yazı

2- Nasıl bir Türkçe dersi isterdiniz, açıklar mısınız?

3- Türkçe dersini seviyor musunuz sevmiyor musunuz? Seviyorsanız neden seviyorsunuz, sevmiyorsunuz neden sevmiyorsunuz?

4- Türkçe dersi size göre gerekli ve önemli bir ders midir? Açıklar mısınız?

5- Anadili deyince ne anlıyorsunuz ve sizin için önemi nedir?

60 öğrenciye yöneltilen elde edilen yanıtlardan, yurt dışında iki dilli çocuklara yönelik olarak yapılan tutum ölçeği çalışmalarından, araştırmacı tarafından Yüksek Lisans tezi için Türkçe dersine yönelik olarak geliştirdiği ölçekten, *Benet-Martinez Acculturation Scale (http://www.ocf.berkeley.edu/~psych/bmas.html) , Cultural Beliefs and Behaviors Adaptation Profile (http://www.ocf.berkeley.edu/~psych/cbbap.html), General Ethnicity Questionnaire (http://www.ocf.berkeley.edu/~psych/geq.html)* ölçeklerinden yararlanarak olumlu ve olumsuz ifadeden oluşan 130 cümle hazırlanmıştır.

Bu cümleler ilkokul öğretmenleri, ortaokul, lise ve dengi okullarda görevli üç Türkçe öğretmeni, alanında uzman öğretim üyeleri tarafından incelenmiştir. Altı ilköğretim okulunda, deneme niteliğinde 300 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Analizler sonucunda istenen sonuçlara varılamamıştır.

Ölçek maddeleri 3 ayrı form haline getirilmiş, Türkçe'ye, Türkçe Dersine, Kültüre ve Sosyal Yaşama yönelik tutumlar olmak üzere, A, B ve C formu şeklinde düzenlenmiştir. Belirlenen başlıklara yönelik olarak hazırlanan maddeler ilköğretim okulu sınıf ve Türkçe branş öğretmenleri, alanda uzman öğretim üyeleri ve uzmanlara inceletilmiştir.

Yapılan eleştiriler neticesinde soruların çok fazla olduğu, bazı soruların anlaşılmadığı, bazı soruların amaca hizmet etmediği, bazılarının tekrarlanmış sorular olduğu ve üç ayrı forma ayrılan, belli başlıklar şeklinde verilen tutum ölçeğinin, yönlendirici olabileceği görüşleri doğrultusunda ölçek 123 maddeye düşürülmüştür.

2003-2004 eğitim öğretim yılı güz döneminde form yeniden düzenlenip, 123 maddelik ölçek haline getirilen ölçek öğrencilere uygulanmıştır. 123 maddelik formun 65 maddesi bir uygulamada 58 maddelik diğer kısmı ise iki gün sonra uygulanmıştır. Öğrencilerin aynı formu doldurmaları ve 123 maddeyi tüm öğrencilerin yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır. 15 ayrı ilköğretim okulunun 17 beşinci sınıfında toplam 703 öğrenciye yapılan uygulamalar sonucunda, 548 kullanılabilir veri elde edilmiştir.

Analizlerde öncelikle ölçek kapsamına alınan maddelerin çarpıklık ve sivrilik katsayıları, madde – toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 86 maddenin ölçekten çıkarılması gerekmiştir. Bu işlemler, temel bileşenler (principal components) faktör çıkarma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin dört faktörde toplandığı görülmüştür. Kalan 36 maddeden 1. alt ölçekte toplanan 83, 41, 55, 98, 29, 22, 93, 80, 7, 66, 84, 25, 49, 32, 46, 39 ve 36. maddeler, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına işaret eden ifadeler olduklarından bu boyut "Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar" şeklinde adlandırılmıştır.

Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanan bu alt ölçekte yer alan maddelerin madde – toplam puan korelasyonları ranjı ise .44 - .62'dir. Öğrencilerin genel olarak Türkçe'ye yönelik tutumlarıyla ilgili ifadeler olan 56, 52, 42, 47, 62, 59, 13, 85, 86, 12 ve 87. maddelerin toplandığı 2. bileşen "Türkçeye Yönelik Tutumlar" olarak adlandırılmıştır. Bu maddelerin madde – toplam puan korelasyonları ranjı .38 - .52, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .79'dur.

Üçüncü faktör 91, 81, 90, 76 ve 82. maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler öğrencilerin kendi anadillerine yönelik ifadeler olduklarından bu boyut "Anadile Yönelik Tutumlar" olarak adlandırılmıştır. Bu alt ölçekte yer alan 5 maddenin madde – toplam puan korelasyonları .28 - .33 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .54 olarak hesaplanmıştır

Dördüncü faktörde toplanan 122, 103 ve 120. maddeler, öğrencilerin dinleme, konuşma, anlatım gibi dil becerilerine yönelik tutumlarıyla ilgilidirler. Bu nedenle üçüncü faktör "Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar" olarak adlandırılmıştır. Bu maddelere ilişkin madde – toplam puan korelasyonları ranjı .33 - .36, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .51 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu dört alt ölçek toplam varyansın % 37.19'unu açıklamaktadır.

Ölçeğin kararlılığı ya da iki yarısı arasındaki tutarlılığı hakkında fikir elde etmek amacıyla test yarılama tekniği olarak hesaplanan Guttman Split Half değeri ise birinci alt ölçek için .86, ikinci alt ölçek için .73, üçüncü alt ölçek için .50, dördüncü alt ölçek için .51 değerinde elde edilmiştir.

Tablo 4.5.3.1. faktör yükleri açısından incelendiğinde, en düşük faktör yükünün .48 olduğu (87, 76 ve 87. maddeler) ve faktör yüklerinin .48 - .69 arasında değiştiği görülmektedir. Kalan 36 maddeye ait aritmetik ortalamalar 2.33 – 3.97, standart sapmalar 1.25 – 1.66 arasında değişmektedir. Bunların yanı sıra, verilerin toplandığı bireylerin 37 maddeden aldıkları puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanmıştır.

Bu sıralamada alt %27 ve üst %27' lik gruplar oluşturularak her bir maddenin bu iki grubu birbirinden ayırt edip etmediği incelenmiş ve tüm maddelerin grupları anlamlı (p=.001) bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. Beş iterasyonda ulaşılan bu çözüm için KMO örneklem yeterliliği değeri de (.87) anlamlı bulunmuştur. Böylece Tablo 4.5.3 de gösterildiği gibi, yorumlanması kolay bir örüntü elde edilmiştir. Analiz sonucuna göre, 36 madde kalmış, elde dilen puanların varyansın % 17.74 ünü birinci faktörün, % 10.04 ini ikinci faktörün, % 5.51 sini üçüncü faktörün, % 3.90 ini dördüncü faktörün oluşturduğu görülmüştür.

Yapılan faktör ve güvenirlik analizlerinden elde edilen faktörler, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları (r), Anti-imaj korelasyonları, ortak varyansları, ortalamaları, standart sapmaları, t değerleri ile Cronbach Alfa değerleri aşağıdaki Tablo 4.5.3.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.3.1. Dile (Türkçeye-Derse-Anadile) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği Anti-İmaj Korelasyon Katsayıları, Faktör Yükleri, Ortak Varyansları, Öz Değerleri, Açıklanmış Varyans Yüzdeleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt – Üst Grup t Değerleri

Madde No	Türkçe Der Yönelik Tutumlar	Türkç Yön Tutum	Anadile Yönelik Tutum.	Dil Beceril Geliştir Yönelik Tutuml.	Anti – İmaj Korel.	Ortk Vary.	Ort.	St.Sap.	Madde Altölçe r	t* Değeri
83)	.69				.94	.49	2.74	1.55	.62	-103,78*
41	.64				.90	.42	2.66	1.50	.58	-12,14*
55	.63				.92	.42	2.87	1.51	.57	-11,66*
98)	.62				.90	.40	2.79	1.61	.55	-9.73*
29)	.62				.93	.39	2.56	1.51	.56	-9.64*
22	.61				.92	.43	2.52	1.61	.57	-9.57*
93)	.61				.92	.37	2.70	1.57	.54	-8.75*
80)	.60				.87	.40	2.71	1.53	.52	-9.92*
7)	.60				.92	.37	2.76	1.66	.54	-9.46*
66)	.60				..89	.37	2.95	1.61	.53	-7.97*
84)	.59				.87	.39	2.97	1.52	.50	-12.52*
25)	.59				.93	.39	2.76	1.61	.53	-8.75*
49)	.58				.92	.34	2.51	1.51	.51	-8.96*
32)	.58				.92	.33	2.69	1.50	.50	-8.95*
46)	.55				.89	.33	2.67	1.54	.49	-9.24*
39).	.51				.88	.28	2.33	1.53	.44	-7.62*
36).	.49				.92	.28	3.21	1.49	.44	-8.49*
56)		.65			.84	.45	3.79	1.42	.52	2.72*
52)		.64			.81	.41	3.73	1.43	.50	.60
42)		.59			.77	.37	3.50	1.57	.45	.92*
47)		.58			.85	.35	3.43	1.47	.46	-.36
62)		.58			.82	.34	3.62	1.43	.45	-1.86*
59)		.57			.83	.33	3.30	1.56	.44	-.34*
13)		.52			.84	.32	3.46	1.46	.43	-2.04*
85)		.51	.23		.88	.35	3.69	1.46	.43	-2.67*
86).		.51			.78	.31	3.33	1.50	.39	-1.25*
12)	.26	.51			.85	.34	3.65	1.37	.42	-3.77*
87)		.48			.81	.27	3.46	1.48	.38	-2.48*
91)			.63		.61	.40	3.85	1.38	.30	-1.11*
81)			.62		.63	.39	3.84	1.35	.30	-.48*
90)			.56		.73	.37	3.89	1.35	.33	.54*
76)			.48		.71	.26	3.97	1.25	.28	-.68*
82)			.48		.72	.30	3.84	1.34	.30	.40*
122)				.66	.73	.46	3.42	1.47	.36	-2.61*
103)			.20	.58	.70	.38	3.72	1.52	.34	-.92*
120)	.21		.20	.52	.80	.36	3.41	1.53	.33	-3.99*
Öz Değer	**6.56**	**3.71**	**2.03**	**1.44**						
Açıklana Varyans %	**17.74**	**10.04**	**5.51**	**3.90**	**Toplam % 37.19**					
Cronba Alfa İç Tutarlık Katsayısı	**.89**	**.79**	**.54**	**.51**						
Madde Sayısı	**17**	**11**	**5**	**3**						

Not: İzleme kolaylığı bakımından .20 değerinin altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir. Birinci alt ölçekten öğrencilerin alabileceği en yüksek değer, 85, en düşük değer 17, ikinci alt ölçekten öğrencilerin alabileceği en yüksek değer 55, en düşük değer 11, üçüncü alt ölçekten öğrencilerin alabileceği en yüksek değer 25, en düşük değer 5, dördüncü alt ölçekten öğrencilerin alabileceği en yüksek değer 20, en düşük değer 4 tür

N= 548 *.05 düzeyinde anlamlıdır. 5 iterasyonda ulaşılmıştır.

ADT olan öğrencilere bu ölçeğin "Türkçe Dersine Yönelik tutumlar 1.alt ölçeğindeki (Kr-20= .89) 17 madde, dil becerilerine yönelik tutumlar 4.alt ölçeği (KR-20=.51) 3 madde olmak üzere toplam 20 madde, bu öğrencilerin anlayabileceği türde olduğu için bir araya getirilmiş ve uygulanmıştır.

Ölçekte yer alan bazı maddelerin büyük çoğunluğu konu ile ilgili literatürdeki kaynaklardan, araştırmacı tarafında geliştirilen ölçekten yararlanılarak, kültürümüze uygun ve ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin anlayacağı şekilde basitleştirilerek oluşturulmuştur. Maddelerin ayırt edicilik gücünün göstergesi olarak ele alınan alt-üst t-değerleri .05 düzeyinde anlamlı elde edilmiştir.

4.6. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler formu hazırlanırken Yaman'ın (1999) daha önce yüksek lisans tezinde kullandığı formdan yararlanılmış, araştırmanın amacına yönelik olarak da farklı bilgiler eklenmiştir. Gruplar hakkında bilgi sahibi olmak, deney ve kontrol gruplarını belirleyebilmek için form kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu sınıfta, araştırmacının gözetiminde öğrencilerin kendileri tarafından doldurulmuştur.

4.7. Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçlarının Hazırlanması

1- 2002-2003 eğitim öğretim yılı güz ve bahar döneminde ölçeklerin uygulanması, deneme uygulamaları yapılacak okulların belirlemesi çalışmasına başlanmıştır.

2- 2003-2004 eğitim öğretim yılı güz döneminde 5 hafta süreyle **birinci ön deneme çalışması** gerçekleştirilmiştir. Adana ili Seyhan ilçesindeki, iki resmi ilköğretim okulunun beşinci sınıfında okuyan bir ilköğretim beşinci sınıftaki toplam 28 öğrenci ile bahar yarıyılında, birinci ön deneme çalışması gerçekleştirilmiştir. Anadili Arapça olan öğrencilerin olduğu bir sınıfta çalışma yapılmıştır.

Birinci ön deneme çalışması eğitimde drama etkinliklerini düzenleme, eksiklikleri belirleme, materyallerin hazırlanması, öğrencilerin drama etkinliklerine uyum sağlamaları için gereken düzenlemelerin yapılması aşamalarını içermekteydi. Çalışmalar, karşılaşabilecek durumları değerlendirebilmek amacıyla ve materyallerin anlaşılırlığının kontrolü için yapılmıştır.

3- Birinci ön deneme çalışmasından elde edilen bulgular doğrultusunda, **ikinci ön deneme çalışmasının** yapılmasına karar verilmiştir. İkinci ön deneme çalışması 2003-2004 eğitim öğretim yılında bahar döneminde iki ilköğretim okulunda toplam 68 öğrenci ile 8 hafta gerçekleştirilmiştir. Anadili Arapça olan öğrencilerin ağırlıkta olduğu bu okullarda ikinci ön deneme çalışmasını yaparken, ölçek geliştirme, analiz çalışmaları da devam etmiştir.

4- Gereken izinler alınarak, 2004-2005 eğitim öğretim dönemi güz döneminde uygulamaların **hazırlık çalışmalarına başlanmıştır.** Ayrıca öğrencilere kişisel bilgiler formu verilmiştir. Çalışmalardan elde edilen veriler çerçevesinde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Kontrol grubu öğretmenleri, uygulamaların bitiminde benzer uygulamaların kendi sınıflarında da uygulanmasını özellikle istemişlerdir. Anadili Kürtçe, Türkçe ve Arapça olan üç ayrı ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri ile 4 hafta boyunca hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Hazırlık çalışmaları döneminde, deney ve kontrol grubu öğretmenlerine eğitimde drama yönteminin tanımdan, uygulama koşullarından, öğrencilerin başarılarına ve sınıf içi davranışlarına olan etkilerinden söz edilmiş, her ders için uygulama, kullanılacak materyal seçiminin ve planlamanın gerekliliğinden bahsedilmiştir. Derste eğitimde drama yönteminin dil becerilerini geliştirmeye yönelik öneminden bahsedilmiştir.

5- Uygulama, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Adana ili Seyhan ilçesindeki üç ilköğretim okulunda (hazırlık çalışmalarının yapıldığı sınıflarda) üç deney üç kontrol grubunu oluşturan beşinci sınıf öğrencileri ile 10 hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Haftalık Türkçe ders saatlerinde değişiklik yapılmamıştır. Türkçe dersi ilköğretim beşinci sınıfta haftada altı saat yapılmaktadır.

Araştırmacı 3 deney grubuna ve bir kontrol grubunun Türkçe derslerine girebilmek amacıyla en uygun düzenlemeyi yapabilmek için sınıf öğretmenlerinin her türlü desteğini almıştır. İki okulun birbirine yakın olması ders saatlerini düzenlemede oldukça etken olmuştur, iki okul arasında belirlenen programa göre derslere girilmiştir. Dersler araştırma süresince hazırlanan program doğrultusunda yürütülmüştür. Diğer kontrol gruplarında ise, dersler araştırmacının hazırladığı ders programları doğrultusunda sınıf öğretmenleri tarafından işlenmiştir.

6- On haftalık uygulama 14Mart 2005- 20Mayıs 2005 tarihlerinde gerçekleştirilmiş, 16-20 Mayıs tarihlerinde ise sontestler uygulanmıştır. On haftalık uygulama sonunda, "okuduğunu ve dinlediğini anlama" başarı testleri, "tutum ölçekleri" son test olarak verilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde uygun istatistiksel analizler yapılmıştır. Ölçekler ön test ve son test niteliğinde bütün gruplara verilmiştir.

4.7.1. Ön Deneme Uygulamaları

Araştırmada deneysel işlemlerin gerçekleştirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından öğrenme durumları hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları, oyunlar, ısınma etkinlikleri uygunluk açısından incelenmek üzere Ç.Ü.'ndeki 2 öğretim elemanına verilmiştir. Ders planlarında ve öğretim materyallerinde öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

Daha sonra araştırmacı tarafından hedef kitleyi temsil eden öğrencilere, bire bir etkileşimde bulunarak, geliştirilen materyallerin aksayan yönleri, ölçeklerin uygulanması, eğitimde drama yöntemi destekli Türkçe dersine yönelik tepkilerini belirlemek amacıyla iki ön deneme çalışması yapılmıştır. Ön deneme uygulamaları sırasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1- Sınıf öğretmenlerine, yapılacak ön deneme çalışmaları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırma boyunca, Türkçe dersinin araştırmacı tarafından yürütüleceği bildirilmiştir. Ayrıca gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin sınıfta oyun oynanıyor gibi bir anlayıştan uzaklaşabilmeleri, bazı becerilerin kazandırılmadan uygulamalardan gereken verimin alınamayacağına yönelik inançlarının ortadan kaldırılabilmesi için, hazırlık çalışmalarının çok iyi düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Tutum ölçeği ve başarı testlerinin geliştirilmesi çalışmalarına, hazırlık çalışmalarının yapıldığı dönemde devam edilmiştir.

2- Her hafta uygulamalara yönelik değerlendirmeler gerek sözlü gerekse yazılı olarak sınıf öğretmenleri ve öğrencilerle sınıf toplantıları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Problemler uygulamalar boyunca ortadan kalkmıştır.

3- Drama etkinliklerini küçük grup çalışması olarak yapma alışkanlığını edinmeleri için, grup çalışmalarını etkinleştirmeye yönelik uygulamalara değinilmiştir. Doğaçlama çalışmalarına oldukça fazla yer verilmiştir. Grup bilincini arttırıcı etkinliklerle, kabul, paylaşım, saygılı olma gibi kavramlar da öğrencilerde gelişmeye başlamıştır.

4- Ön deneme uygulaması yapılan sınıflardaki öğretmenlerin de derse katılım yönünde istekli olduğu görülmüştür.

5- Ders planlarında ünitenin ve konunun adı, süre, araç gereç ve materyaller, öğrenci kazanımları ile dersin işlenişi (dikkat çekme, güdüleme, geçiş, geliştirme) ve değerlendirme bölümlerine yer verilmiştir.

6- Hazırlık çalışmaları boyunca etkinliklere geçişi sağlayan, becerilere yönelik uygulamalar yapılmıştır. Yöresel çocuk oyunlarından, sözlü kültür ürünlerinden dersin içeriğine ve amacına yönelik olarak düzenlenen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Isınma etkinlikleri de içeriği destekleyici boyutlarda düzenlenmiştir.

7- İlk çalışmaların bitimi ile öğrencilerin uygulanan yöntem ile ilgili kendilerinden neler beklendiğini daha iyi anlamaya başladıkları gözlenmiştir. Çalışmalar ilerledikçe öğrencilerin derse olan katılımları daha çok artmıştır. Drama yöntemine dayalı Türkçe dersi öğrencilerin daha çok ilgilerini çekmiş ve tümünü aktif hale getirmiştir. Eğlenerek öğrenmeye dayanması ilgiyi de arttırıcı boyuttadır.

8- Sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınmış, görüşlerine, sınıf özelliklerine ve katılımlarına dayalı olarak eleştirilerine başvurulmuştur. Yöntemin çocukların ilgisini çektiğini, çocukların birbirlerini daha iyi tanıdıklarını, ders aralarında da etkinliklerde yer alan oyun, ısınma çalışmalarını öğrencilerin kendi aralarında yaptıklarını gözlediklerini söylemişlerdir.

9- Ön deneme uygulamaları ve hazırlık çalışmaları sonunda, araştırmada kullanılan materyaller, ders planları, başarı testleri, tutum ölçekleri geliştirme çalışmaları tamamlanmıştır.

4.7.2. Hazırlık Çalışmaları ve Uygulamalar

Ön deneme uygulamaları sırasında ve hazırlık çalışmaları boyunca başarı formlarının ve tutum ölçeklerinin geliştirilme aşamaları sürmüş ve uygulamalar başlamadan testler geliştirilerek son şekli verilmiştir. Hazırlık çalışmaları esnasında kişisel bilgiler formu öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamanın işlem basamakları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1- Örneklem olarak belirlenen ilköğretim okullarındaki 6 beşinci sınıf öğretmeniyle görüşülmüş ve yapılacak çalışmayla ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Bu sınıflardaki tüm öğrencilere işlem öncesinde "Türkçe Dersine ve Türkçe'ye Yönelik Tutum Ölçeği", "Okuduğunu Anlama Başarı Testi," "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ön test olarak verilmiştir.

2- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerle tanışılmış, öğretmenlere araştırma konusunda bilgi verilmiştir. Deney gruplarına ve anadili Türkçe olan öğrencilerin kontrol grubu öğretmenlerine 10 hafta süre ile Türkçe dersinin araştırmacı tarafından yürütüleceği belirtilmiştir.

3- Diğer kontrol gruplarındaki öğretmenlerden ise dersi araştırmacı tarafından tüm sınıf öğretimine dayalı öğretmen merkezli yönteme göre geliştirilen ders planları doğrultusunda işlemeleri istenmiştir. Araştırmada 10 haftalık uygulama süresince işlenmek üzere 5 ders planı hazırlanmıştır. Bu planlar hazırlanırken ekte belirtilen kaynaklardan yararlanılmıştır.

4- Kontrol grubu öğretmenlerine her hafta haftanın konusu ile ilgili ders planları, materyaller araştırmacı tarafından verilmiştir. Kontrol gruplarının CD den dinlemeye yönelik metinleri öğretmenlere araştırmacının kendisi vermiştir. Kontrol gruplarının uygun olan bazı günlerinde öğrencilerin neler yaptığını görmek, ders işlenmesiyle ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak üzere araştırmacı derslere müdahale etmeden misafir olmuştur.

5- Hazırlık çalışmaları boyunca dersler uygun zamanlarda okulun tiyatro salonunda ve anasınıfı dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı planlandığı gibi araştırmanın tamamlanması için elinden geleni yapmıştır. 23 nisan çalışmaları nedeniyle salonların dolu olması, öğrencilerin de bazı etkinliklere katılıyor olması nedeniyle, çalışmalar istenilen performans ve düzende gitmemiştir. Bu durumun telafi edilmesi için, 23 nisandan sonra ders saatlerinin dışında da öğrenciler okulda toplanmış ve salon kullanılmıştır.

6- Araştırmacının her türlü önerisine okul hiçbir sorun çıkarmamış, öğretmen ve öğrenciler oldukça katılımcı olmuşlardır. Etkinliklerde kullanılacak malzemeler, (kostümler, dekor) öğrenciler tarafından temin edilmiştir. Bir öğrenci materyal sandığı oluşturulmuş, öğrencilerin eden getirdikleri ve kullanmadıkları eşyalar ailelerinin de izniyle bu sandıkta saklanmıştır.

7- Okulun tiyatro salonunda ve kilitli bir dolap içinde tutulan eşyalar uygulamalar bitince geri iade edilmiştir. Öğrencilerin her türlü, kağıt, yapıştırıcı gibi kırtasiye malzemeleri araştırmacı tarafında getirilmiş, bu malzemelerin paylaşımı, dağıtımı esnasında bile gerek araştırmacı gerekse sınıf öğretmeni bazı sorunlarla karşılaşmışlardır. Zaman ilerledikçe öğrenciler, bu yaşantıya da ayak uydurmuşlar, sorunlar azalmıştır.

8- Kontrol gruplarında dersler sınıf öğretmeninin uygun gördüğü düzen korunarak işlenmiştir. Kontrol gruplarında araştırmaya ön hazırlık çalışmaları yapılmamıştır. Sadece öğrencilerle tanışmak, araştırmanın amaçlarını anlatmak ve sınıf öğretmenlerinin dersleri nasıl işlediklerini gözlemek amacıyla diğer gruplardaki hazırlık çalışmaları süresince bu gruplarda gözlemler yapılmıştır. Gözlemler her üç kontrol gruplarında da yapılmıştır.

Deney gruplarında işe koşulan STÖY dayalı eğitimde drama yöntemine ile Türkçe öğretimi, kontrol gruplarında işe koşulan tüm sınıf öğretimine dayalı öğretmen merkezli geleneksel yöntemin uygulama aşamaları alt başlıklar halinde yer almaktadır.

4.8. Öğretme Yöntemleri ve Uygulanması

STÖY dayalı eğitimde drama yöntemine göre yapılan Türkçe öğretimi aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır:

1- Araştırmacı, çalışmaların programlanması, deney ve kontrol gruplarının araştırılması aşamalarında Adana'da alt sosyo ekonomik düzeydeki 3 ilköğretim okulunda çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Sınıflara herhangi bir etki yapılmadan araştırmacı tarafından birkaç hafta farklı ders saatlerinde öğrenciler gözlenmiş ve notlar alınmıştır.

Öğrencileri tanımak, ders işleme özelliklerini belirleyebilmek, sınıf öğretmenlerini tanıyabilmek, görüşlerini almak, formları düzenlemek açısından değerlendirilen bir aşama olmuştur.

2- Hazırlık çalışmaları boyunca, araştırmacının grubu tanımasına, öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımasına, öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin pek çok özelliklerini keşfetmesine, kişisel bilgiler formlarının uygulanmasına, ısınma ve doğaçlama çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Bedenlerini kullanabilme ve ifade etmelerine yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Hazırlık çalışmalarında içeriğe ve araştırmanın amacına göre ısınma çalışmaları, oyunlar gerçekleştirilmiştir. Her uygulama sonunda değerlendirme boyutu yazılı ve sözlü olarak öğrencilere yaptırılmıştır.

3- Uygulama programı alanda uzman öğretim üyeleri tarafından incelenmiş, içeriğe uygun olmayanlar çıkarılmış, kaynaklardan da yararlanılarak düzenlemeler yapılmıştır. Dramaya hazırlık aşaması oldukça önemli bir aşamadır. Öğrencilerin doğaçlama ve ısınma çalışmalarına daha fazla ağırlık vermesi gerektiğinden yola çıkarak bu tür uygulamalar fazlalaştırılmıştır.

Özellikle Türkçe dersi gibi soyut kavramlarla yüklü ve ders işlenmesi aşamasında oku, anlat, ne öğrendik türünde tek düze sınıf içi uygulamalardan oldukça farklı bir dersle karşılaşan öğrenciler için, ifade etme, düzenleme, karar verme aşamalarını kazanmaları açısından da önemli bir boyut katması sağlanmıştır.

Grup çalışmaları, sınıf düzeni, saygılı olma, paylaşma, sırayla alma, yardım etme, kabul ya da reddetme vb. sosyal becerileri de kazanmalarını sağlamak için uygulamalar titizlikle planlanmıştır.

4- Hazırlık çalışmaları 10 hafta sürmüştür. Uygulama 9 hafta son testlerin verilmesi son bir hafta olarak düzenlenmiştir. Uygulama saatleri sınıf öğretmenleri ve okul yönetimi ile birlikte belirlenmiştir. Deney grupları ve kontrol gruplarıyla sınıf kuralları, hazırlık çalışmalarında neler yaşadık, ne tür eksiklikler vardı? Türkçe dersini ne kadar süre birlikte yapacağımız türünde konuşmalar yapılmış, hazırlık çalışmalarında gerçekleştirilen etkinlikler hatırlatılmıştır.

Deney gruplarında STÖY kuramına dayalı eğitimde drama yöntemine göre yapılandırılan ders planları uygulanmıştır. Kontrol gruplarının anadili Türkçe olan grup dışında, diğer grupların Türkçe dersine sınıf öğretmenleri girmiştir. Araştırmacı örnek uygulamalar yapmış, materyalleri hazırlamış ve uygulamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulamaların başlangıç ve bitişince akademik başarı testleri, tutum ölçeği uygulanmıştır.

Deney gruplarında uygulanan Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) Dayalı Eğitimde Drama Yöntemi Destekli Türkçe Öğretimi ve kontrol gruplarında uygulanan tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulama aşamaları, aşağıda alt başlıklar halinde yer almaktadır.

4.8.1. Deney Gruplarında Uygulanan STÖY Dayalı Eğitimde Drama Yöntemi Destekli Türkçe Öğretimi

Bu çalışmada Schank (1999) tarafından geliştirilen STÖY (Goal-Based Scenario Learning Theory) ile Heathcote (1970) tarafından geliştirilen eğitimde drama yöntemi (Drama in education) birleştirilerek, Türkçe dersinde okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve tutumlar üzerinde etkisi değerlendirilmiştir.

Eğitimde drama yöntemine dayalı Türkçe öğretimi uygulama aşamaların da anlaşılacağı gibi öğrenciler seçilen bir içerik (senaryo) dayalı olarak, etkinlikler düzenlerler.

Öğrencilerin etkinliklere dayalı bir ders ortamına uyum sağlayabilmeleri ve bazı becerileri (saygı, paylaşım gibi) kazanabilmeleri uzun bir süre aldığından, çalışmaya başlamadan önce, ön deneme ve hazırlık çalışmaları yapılmıştır.

Bu yöntemlerle uygulama yapılabilmesi, yaşantıların geliştirilmesine bağlıdır. Uygulanması kolay olmasa da örneğin, rollere karar verme, yaratıcı boyut katarak diğer grupların yaptıklarını taklit etmeme ve grup çalışmasından istekli olma aşamalarını

gerçekleştirmelerini sağlamak, istenilen düzen ve sürede geliştirilmesiyle mümkündür. Bu nedenle, eğitimde dramaya hazırlık çalışmaları yaklaşık iki yılda tamamlanmıştır.

Bu çalışmada işe koşulan yöntemin uygulama aşamaları aşağıdaki basamaklarda gerçekleştirilmiştir:

1- On hafta süren uygulamalar için, haftada 6 saat olan Türkçe dersinde yapılan çalışmaların planları hazırlanarak, düzenlenmiştir.
2- Ön deneme çalışmaları, hazırlık çalışmaları, ders planları ve dersin işlenişinde adımlar için eğitimde drama uygulamalarında Heathcote, Mc Caslin, Woolland, Pennington ve Davis'in çalışmalarından yararlanılmıştır. Ders planlarında, amaçlar, konu, etkinlikler, değerlendirme bölümlerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Örnek bir ders planı ekte mevcuttur.
3- Öğrencilerin hazırlık çalışmalarında birbirlerini tanımalarına yönelik etkinlikler yanında içeriğe uygun olarak seçilmiş olan yöresel oyunlarla derse giriş yapılmıştır.
4- Resimler, öyküler, masallar, bilmeceler vb. sözlü kültür ürünleri amaçlara yönelik olarak ya ön metin olarak, ya içerikte ya da giriş niteliğinde okuma, dinleme boyutlarında gerçekleştirilmiştir.

5- Etkinliklerde Türkçenin tüm boyutlarına yer verilmiştir. Sözlü anlatım, yazılı anlatım, okuduğunu anlama, dinlediğini anlamaya yönelik beceriler de yer almış, sadece okuduğunu ve dinlediğini anlama değerlendirilmiştir.
6- Dinlediğini anlamaya yönelik bir etkinlik gerçekleştirilirken;
1- okuyucudan,
2- arkadaşlarının sınıf içi okumalarından
3- bir kayıt cihazından gerektiği kadar
4-sınıf öğretmeni ya da uygulama öğretmeninin sınıfa okumasıyla etkinliklere geçilmiştir.

Belirli gün ve haftalara ya da amaca göre belirlenen metinler, eğitimde drama yönteminde kullanılan tekniklere göre biçimlendirilmiştir.. Planlamada öğrencilere neyi kazandırmak isteniyorsa, , içerik, amaç ve etkinlikler ona göre düzenlenmiştir.

Bu düzenlemeyi yaparken Bowell'in (1998) önerdiği sıralama izlenmiştir:

- Dikkat Çekme: Başlangıçta çocuğun dikkatini konuya çekebilmek için kullanılması gereken nedir? İçerik neye dayalı ise ona uygun bir dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Örneğin; bir mektup, kumaş parçası, bir resim, teyp kaydı ya da rol yapan bir başka kişi aracılığı ile de yapılmıştır.. Bu durum çok önemlidir; eğer bunu iyi seçebilirsek çocuklar kendilerini etkinliğe dahil etmek için ellerinden geleni yapmışlardır.
- Tema seçimi: Öncelikle "çocukların neyi öğrenmesini istiyorsak ona göre bir içerik düzenlemesine gidilmiştir?" Ör: İşbirliği, saygı, para, ölçme vb.
- Çevreyi seçme: Seçilen temaya dayalı olarak öğrenmenin en iyi hangi ortamda gerçekleşeceğini belirlemek gerekir. Ör: Müze, süper market, park vb.

- Çocukların rollerini belirlemesi: Çocuklar drama etkinliklerinde ne olacaklar, ne olmak istiyorlarsa ona göre istedikleri rolleri seçmeleri sağlanmıştır. Ör: Müşteri, hasta vb.
- Öğretmenin rolde olması ya da dışardan yönlendirmesi: Eğitimde drama uygulamalarında yararlanılan bir teknik olarak öğretmenin role girmesi gerektiği durumlarda sağlanmıştır. Öğretmen içeriğe göre kimliğini oluşturmuştur. Sadece ortamda yönlendirici olarak kalıp dramayı dışardan da yönlendirme yapmıştır Etkinliğe dahil ise . ör: Kasiyer.
- Çerçeve belirleme: eğitimde drama uygulamalarında rollerin hangi bakış açısından ele alınacağı belirleme açısından önemlidir. Ör: Mezurasını kaybetmiş terziler, verilen siparişi bugün teslim etmeleri gereken mobilyacılar, kısıtlı parayla alışveriş yapan müşteriler vb.
- Odak noktanın seçimi: "Drama ne hakkında olacak?" yani çözülecek problem nedir? bu soruya dayalı olarak odak noktası seçilmiştir. Örneğin, para üstünü yanlış aldığını söyleyen bir müşteri ile bunu çözmeye çalışan kasiyer, o sırada kuyrukta bekleyen insanların yarattığı sorunlar.
- Eylemin seçimi?" Çocukların hangi eylem durumunda olduklarının belirlenmesi, üstlendikleri rollere göre eylem gerçekleştirmişlerdir. Örnek: Malları saymak, raflara yerleştirmek vb (Bowell, 1989, 69)

4.8.2. Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı Öğretmen Merkezli Geleneksel Yöntem

Kontrol gruplarında uygulama süresince tüm sınıf öğretimi yapılmıştır. Tüm sınıf öğretiminin uygulama aşamaları aşağıdaki gibidir. Öğrencilere dersin nasıl işleneceği hem sınıf öğretmeni hem de araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Sınıf öğretmenleri uygulamalar esnasından sınıfta bulunmuştur. Kontrol grupları için ders planları hazırlanmıştır.

Dersler, anadili Türkçe olan grupta araştırmacı tarafından, diğer iki kontrol grubunda ise sınıf öğretmenleri tarafından işlenmiştir. Gerek deney gerekse kontrol gruplarında drama yöntemine dayalı bir ders yapılmamıştır.

Tüm sınıf öğretimine dayalı öğretmen merkezli geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarında ders kitaplarındaki bir metnin işlenişi sınıf ortamında nasıl gerçekleştiriliyorsa ona göre çalışmalar yapılmıştır. Öğretmenlere her 6 grupta da aynı konuların işlenmesini sağlamaları amacıyla seçilen metinler verilmiş ve onların belirli gün ve haftalara, planlara yönelik amaçlara uygunluk açısından düzenlenmesine dikkat edilmiştir.

Öğretmenler ve araştırmacı, hazırlanan yıllık, ünite ve günlük planlar çerçevesinde derslerini işlemiştir. Önce konu anlatılmış, gereken örnekler tüm sınıfla birlikte yapılmış, daha sonra derslikteki birkaç öğrenciye parça okutturulmuş ya da dinletilmiş, parça ilişkin sorular, sınıfla birlikte yapılmıştır. Derslik içinde, anında dönüt ve düzelme işlemleri gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen, yerinde ve zamanında doğru yanıtlara yönelik olarak, tüm öğrencilere ya tek pekiştireç vermiş ve sorulan sorulara yanıt gelmediğinde ipuçları yoluyla öğrencilerin doğru yanıtları vermeleri sağlanmıştır.

Dinlemeye etkinliklerinde, metinler kayır cihazından dinletilmiş, dinletilen metne ilişkin sorular sınıfa sorulmuş, düz metin işlenişi şeklinde kitaptaki işlenişi gibi, bilinmeyen sözcükler, okuyalım söyleyelim, anlatalım-yazalım şeklinde işlenmiştir.

Bu yönteme uygun olarak hazırlanan ders planlarının düzenlenmesinde de Sönmez'in (2001) önerdiği sistematik kullanılmıştır. Bu planlarda drama yöntemiyle Türkçe öğretimine dayalı etkinlikler kullanılmamıştır.

4.9. Verilerin Kaynağı

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin:

1-Okuduğunu anlama başarı testi ön test- son test puanları;

2- Dinlediğini anlama (kayıt cihazından dinleneni anlama, okuyucudan dinleneni anlama) ön test son test puanları;

3- İki dilli öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test son test puanları

4- İki dilli olmayan öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test son test puanları,

4.10. Verilerin Analizi ve Çözümlenmesi

Deney ve kontrol gruplarında, uygulama öncesi ve sonrasında toplanan verilerin analizinde SPSS Windows 11.5 istatistik programı kullanılmıştır. Çözümlemeler her alt ölçek puanı için ayrı ayrı yazılmıştır. Çözümlemede deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi, son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ise kovaryans analizi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarındaki farklılığın deneysel koşuldan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için ön test puanları birlikte değişken (covariate) olarak analizlere dahil edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 5

BULGULAR

Bu bölümde öntest ve sontest uygulamaları sonucunda elde edilen bulgular, tüm testlerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ($\overline{X}$), düzeltilmiş ortalamaları ($\overline{X}_d$), standart sapma değerleri (SS) ile ANCOVA sonuçları ve Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi sonuçları araştırma denenceleri doğrultusunda aşağıda verilmektedir.

5.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi İle İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Denence 1- Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (anadili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan (Anadili Türkçe) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin**,**"**okuduğunu anlama başarı testi"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri öntest-sontest puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 5.1.1.de verilmektedir.

Tablo 5.1.1. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Öntest- Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları ile Standart Hata Değerleri

N	Gruplar	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
26	**ADAD$_1$**	Öntest	17.96	3,57		
		Sontest	23.03	2,40	21.75	.510
33	**ADTD$_2$**	Öntest	17.90	3,51		
		Sontest	22.97	2,77	21.71	.455
38	**ADKD$_3$**	Öntest	14.97	3,11		
		Sontest	20.32	3,76	20.67	.409
29	**ADAK$_1$**	Öntest	15.79	3,40		
		Sontest	17.83	3,01	17.73	.467
34	**ADTK$_2$**	Öntest	13.11	3,12		
		Sontest	16.85	2,60	18.22	.453
36	**ADKK$_3$**	Öntest	14.75	3,31		
		Sontest	17.41	3,54	17.89	.422

***Bu testten öğrencilerin alabileceği en yüksek değer 30, en düşük değer sıfırdır.**

Tablo 5.1.1. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının başarı testi sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 5.1.1. de görüldüğü gibi deney gruplarının sontest toplam puan ortalamaları ($\overline{X}$ =23.03 ; $\overline{X}$ = 22.97, $\overline{X}$ =20.32), kontrol gruplarının ortalamasından ($\overline{X}$ =17.83; $\overline{X}$ = 16.85; $\overline{X}$ = 17.41) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5.1.2. de gösterilmiştir.

Tablo 5.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI (KT)	Sd	KARELER ORTALAMASI (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	634,26	1	634,26	100,31	.000
Gruplama Ana Etkisi	513,447	5	102,689	16,240	.000
Hata	1195,034	189	6,323		
Toplam	3050,061	196			

Tablo 5.1.2. de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest toplam düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (F= 16.240; p= .0001). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5.1.3. de sunulmuştur.

Tablo 5.1.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Toplam Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
ADAD/ADAK	4.020*	.689	.000
ADAD/ADTK	3.525*	.707	.000
ADAD/ADKK	3.858*	.671	.000
ADTD/ADAK	3.980*	.650	.000
ADTD/ADTK	3.485*	.668	.000
ADTD/ADKK	3.818*	.630	.000
ADKD/ADAK	2.938*	.622	.000
ADKD/ADTK	2.443*	.602	.000
ADKD/ADKK	2.776*	.585	.000

*. anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.1.3. incelendiğinde;

- **ADAD** ($\overline{X}_d$ =21.75) grubu ile; **ADAK** ($\overline{X}_d$ =17.73), **ADTK** ($\overline{X}_d$ =18.22); **ADKK** ($\overline{X}_d$ =17.89) arasında **ADAD** grubu lehine;

ADAD>ADAK; ADAD> ADTK; ADAD>ADKK.

- **ADTD** ($\overline{X}_d$ =21.71) grubu ile **ADAK** ($\overline{X}_d$ =17.73); **ADTK** ($\overline{X}_d$ = 18.22) ; **ADKK** ($\overline{X}_d$ = 17.89) arasında, **ADTD** grubu lehine;

ADTD> ADAK>; ADTD> ADTK; ADTD> ADKK

- **ADKD** ($\overline{X}_d$ =20.67) grubu ile **ADAK** ($\overline{X}_d$ =17.73); **ADTK** ($\overline{X}_d$ =18.22); **ADKK** ($\overline{X}_d$ =17.89) arasında, **ADKD** grubu lehine anlamlı farklar vardır.

ADKD> ADAK; ADKD> ADTK; ADKD> ADKK

Başarı testinden elde edilen bulgular; araştırmanın birinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grupları lehine anlamlı farklar olacağı yargısını destekler niteliktedir. Ayrıca bulgular deney grupları arasında anlamlı farkların olmayacağı yargısını da desteklemektedir.

5.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Araştırmanın dinlediğini anlamaya yönelik ikinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Denence 2- a-. Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (anadili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, **"okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama başarı testi"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ***"okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama"*** başarı testinden elde ettikleri öntest-sontest puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo'da verilmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grupları için kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri de Tablo 5.2.1.de sunulmuştur.

Tablo 5.2.1. "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi" Öntest- Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları ile Standart Hata Değerleri

N	Gruplar	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Toplam Puanlar	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
26	**ADAD$_1$**	Öntest	13.08	2,67	----	
		Sontest	18.23	2,19	17.47	.441
33	**ADTD$_2$**	Öntest	11.94	2,51	----	
		Sontest	18.30	1,64	18.20	.386
38	**ADKD$_3$**	Öntest	10.98	2,74	----	
		Sontest	15,68	2,71	16.14	.362
29	**ADAK$_1$**	Öntest	12,56	2,92	----	
		Sontest	14.86	3,20	14.41	.414
34	**ADTK$_2$**	Öntest	10,53	2,82	----	
		Sontest	14.56	2,98	15.28	.387
36	**ADKK$_3$**	Öntest	12.08	3,12	----	
		Sontest	12.66	3,25	12.48	.370

***Bu testten öğrencilerin alabileceği en yüksek değer 23, en düşük değer sıfırdır.**

Tablo 5.2.1. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının başarı testi sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 5.2.1. de görüldüğü gibi deney gruplarının sontest toplam puan ortalamaları ($\overline{X}$ =18,23; $\overline{X}$ =18,30, $\overline{X}$ =15,68), kontrol gruplarının ortalamasından ($\overline{X}$ =14,86; $\overline{X}$ =14.56 ; $\overline{X}$ = 12,66) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5.2.2 de gösterilmiştir.

Tablo 5.2.2 Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI (KT)	Sd	KARELER ORTALAMASI (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	504.206	1	504.206	102,75	.000
Gruplama Ana Etkisi	720.308	5	144.062	29.358	.000
Hata	927.420	189	4.907		
Toplam	49864.000	196			

Tablo 5.2.2 de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest toplam düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (F= 29.358; p= .000). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7.2.3.de sunulmuştur.

Tablo 5.2.3. "Okuyucuyu Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi" Toplam Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
ADAD/ADAK	3.064*	.599	.000
ADAD/ADTK	2.196*	.595	.004
ADAD/ADKK	4.988*	.573	.000
ADTD/ADKD	2.059*	.530	.002
ADTD/ADAK	3.796*	.565	.000
ADTD/ADTK	2.927*	.547	.000
ADTD/ADKK	5.720*	.534	.000
ADKD/ADKK	3.661*	.519	.000
ADTK/ADKK	2.793*	.537	.000

* anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.2.3. incelendiğinde

- **ADAD** ($\overline{X}_d$= 17.47) grubu ile **ADAK** ($\overline{X}_d$ =14.41); **ADTK** ($\overline{X}_d$ =15.28); **ADKK** ($\overline{X}_{d=}$ 12.48) grupları arasında, **ADAD** grubu lehine anlamlı fark vardır.

  ADAD> ADAK; ADAD>ADTK; ADAD>ADKK

- **ADTD** ($\overline{X}_d$ = 18.20) grubu ile **ADKD** ($\overline{X}_d$=16.14); **ADAK** ($\overline{X}_d$=14.41); **ADTK** ($\overline{X}_d$ = 15.28); **ADKK** ($\overline{X}_d$= 12.48) grupları arasında, **ADTD** grubu lehine anlamlı fark vardır.

ADTD>ADTK; ADTD> ADAK; ADTD>ADTK

- **ADKD** ($\overline{X}_d$ = 16.14) grubu ile **ADKK** ($\overline{X}_d$=12.48) grubu arasında ADKD grubu lehine anlamlı fark vardır.

ADKD> ADKK

- **ADTK** ($\overline{X}_d$ = 15.28) grubu ile **ADKK** ($\overline{X}_d$ = 12.48) arasında, **ADTK** grubu arasında anlamlı fark vardır.

ADTK> ADKK

Başarı testinden elde edilen bulgular; araştırmanın **okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama başarı testi**nde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grupları lehine anlamlı farklar olacağı yargısını destekler niteliktedir. Ayrıca bulgular deney grupları arasında anlamlı farkların olmayacağı yargısını da desteklemektedir.

Denence 2- b- Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (anadili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, "**kayıt cihazından dinlemeyi anlamaya yönelik başarı testi"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ***"kayıt cihazından dinlemeye yönelik anlama"*** başarı testinden (15 madde) elde ettikleri öntest-sontest puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo'da verilmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grupları için kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri de Tablo 5.2.4. de sunulmuştur.

Tablo 5.2.4. "Kayıt Cihazından Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi" Öntest-Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları ile Standart Hata Değerleri

N	Gruplar	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Toplam Puanlar	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
26	**ADAD$_1$**	Öntest	8.96	2.21		
		Sontest	12.08	1.67	11.25	.256
33	**ADTD$_2$**	Öntest	7.88	2.33		
		Sontest	11.63	1,88	11.67	.224
38	**ADKD$_3$**	Öntest	8.42	2,73		
		Sontest	8.63	2,70	8.23	.210
29	**ADAK$_1$**	Öntest	7.76	2,46		
		Sontest	8.58	2,47	8.71	. 240
34	**ADTK$_2$**	Öntest	6.59	2,68		
		Sontest	8.76	2,41	9.82	.226
36	**ADKK$_3$**	Öntest	8.08	2,76		
		Sontest	8.25	2,84	8.12	.215

***Bu testten öğrencilerin alabileceği en yüksek değer 15 en düşük değer sıfırdır.**

Tablo 5.2.4. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının başarı testi sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre az bir farkla da olsa yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 5.2.4. de görüldüğü gibi deney gruplarının sontest toplam puan ortalamaları ($\overline{X}$ =12.08; $\overline{X}$ =11,63, $\overline{X}$ =8.63), kontrol gruplarının ortalamasından ($\overline{X}$ =8.58; $\overline{X}$ =8.76; $\overline{X}$ = 8.25) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5.2.5. de gösterilmiştir.

Tablo 5.2.5. Kayıt Cihazından Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının
Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI (KT)	Sd	KARELER ORTALAMASI (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	783.987	1	783.987	123,742	.000
Gruplama Ana Etkisi	385.483	6	77.097	46.370	.000
Hata	314,240	189	1.663		
Toplam	1548.673	196			

Tablo 5.2.5. de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest uygulama düzeyi puanları kontrol altına alındığında, grupların son test uygulama düzeyi düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. (F=123,742; p=.000) Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Benforroni testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 5.2.6. da verilmiştir.

Tablo 5.2.6. Kayıt Cihazından Dinlemeye Yönelik Anlama Başarı Testi Toplam Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin
Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	P
ADAD/ADKD	3.016*	.329	.000
ADAD/ADAK	2.536*	.351	.000
ADAD/ADTK	1.428*	.347	.000
ADAD/ADKK	3.130*	.333	.000
ADTD/ADKD	3.435*	.307	.000
ADTD/ADAK	2.955*	.328	.000
ADTD/ADTK	1.847*	.319	.000
ADTD/ADKK	3.549*	.311	.000
ADKD ADTK	1.588*	.312	.000
ADTK /ADKK	1.702*	.313	.000

*. anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.2.6. incelendiğinde

- **ADAD** ($\overline{X}_d$ = 11.25) ile **ADKD** ($\overline{X}_d$ = 8.23); **ADAK** ($\overline{X}_d$ =8.71); **ADTK** ($\overline{X}_d$ = 9.82), **ADKK** ($\overline{X}_d$ = 8.12) grupları arasında **ADAD** grubu lehine anlamlı fark vardır.

ADAD> ADKD; ADAD> ADAK; ADAD>ADTK; ADAD> ADKK

- **ADTD** grubu ile ($\overline{X}_d$=11,67); **ADKD** ($\overline{X}_d$ = 8.230); **ADAK** ($\overline{X}_d$=8.71); **ADTK** ($\overline{X}_d$ = 9.82), **ADKK** ($\overline{X}_d$ = 8.12) **ADTK** ($\overline{X}_d$ = 9.82) grupları arasında **ADTD** grubu lehine anlamlı fark vardır.

ADTD> ADKD; ADTD> ADAK; ADTD>ADTK; ADTD> ADKK; ADTD> ADTK

- **ADTK** ($\overline{X}_d$ = 9.82) ile **ADKK** ($\overline{X}_d$ = 8.12) grubu arasında **ADTK** grubu lehine anlamlı fark vardır.

ADTK> ADKK

Başarı testinden elde edilen bulgular; araştırmanın ikinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grupları lehine anlamlı farklar olacağı yargısını destekler niteliktedir. Ayrıca bulgular deney grupları arasında anlamlı farkların olmayacağı yargısını da desteklemektedir.

5.3 "Tutum Ölçeği"nden Elde Edilen Bulgular:

Geliştirilmiş olan 36 maddelik **"Dile (Türkçeye-Derse-Anadile) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği"** anadili Türkçe olan gruplara 4 alt ölçek olarak uygulanmıştır. Anadili Türkçe olmayan gruplara yönelik olarak ise, onlara uygun olan iki alt ölçekte toplam 20 madde uygulanmıştır. Birinci ve dördüncü alt ölçek tüm gruplar tarafından yanıtlanmıştır.

Denence 3- Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan ve olmayan öğrencilere uygulanan **"Dile (Türkçeye-Derse-Anadile) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen **"Dile (Türkçeye-Derse-Anadile) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği"**nin geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda ölçeği oluşturan maddelerin dört alt ölçekte toplandığı görülmüştür.

Birinci alt ölçeğe, "Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar",
İkinci alt ölçeğe "Türkçeye Yönelik Tutumlar",
Üçüncü alt ölçeğe "Anadile Yönelik Tutumlar",
Dördüncü alt ölçeğe "Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar" adları verilmiştir.

1.Alt Ölçeğe İlişkin Denence

Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin, ***Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar 1.Alt Ölçeği*** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin "***Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar Alt Ölçeğinden"*** elde ettikleri öntest-sontest puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testine temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları Tablo 5.3.1. de yer almaktadır.

Tablo 5.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin "Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

N	Gruplar	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Toplam Puanlar	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
26	$ADAD_1$	Öntest	56.84	4.83		
		Sontest	61,57	4.91	61.11	.972
33	ADTD2	Öntest	58.70	7.20		
		Sontest	68.82	4.14	67.71	.868
38	ADKD3	Öntest	51.39	5.42		
		Sontest	59.73	6.17	61.17	.838
29	ADAK1	Öntest	57.03	5.53		
		Sontest	59.17	5.43	58.64	.922
34	ADTK2	Öntest	57.84	6.55		
		Sontest	59.66	6.36	58.85	.868
36	ADKK3	Öntest	52.52	5.94		
		Sontest	57.25	4.59	58.28	,843

Tablo 5.3.1. de görüldüğü gibi deney gruplarının "***Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar***" alt ölçeği sontest puanları ortalamaları ($\overline{X}$ =61,57); ($\overline{X}$ =68.82); ($\overline{X}$ =59.73), kontrol gruplarının ($\overline{X}$ =59,17); ($\overline{X}$ =59.66); ($\overline{X}$ =57.25) ortalamalarından yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5.3.2. de gösterilmiştir.

Tablo 5.3.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin "*Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar*" Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI (KT)	Sd	KARELER ORTALAMASI (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	3788,189	1	3788,189	155,175	.000
Gruplama Ana Etkisi	2048,751	5	409,750	16,785	.000
Hata	4613,934	189	24,412		
Toplam	737693,00	196			

Tablo 5.3.2. de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest uygulama düzeyi puanları kontrol altına alındığında, grupların son test uygulama düzeyi düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. (F=16.785; p=.000) Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Benforroni testi uygulanmış ve sonuçları **Tablo 5.3.3.** de verilmiştir.

Tablo 5.3.3. "Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar Alt Ölçeği" Toplam Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	P
ADAD/ADTD	6.600*	1.292	.000
ADKD/ADTD	6.544*	1.245	.000
ADAK/ADTD	9.070*	1.253	.000
ADKK/ADTD	9.425*	1.238	.000
ADTD/ADAD	6.600*	1.292	.000
ADTD/ADTK	8.859*	1.208	.000

***** anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir

Tablo 5.3.3 incelendiğinde,

ADAD ($\overline{X}$ =61,11) grubu ile **ADTD** ($\overline{X}$ =67.71)grubu arasında, **ADTD** grubu lehine;

ADTD > ADAD

ADKD ($\overline{X}$ =61,17) grubu ile **ADTD** ($\overline{X}$ =67.71) grubu arasında, **ADTD** grubu lehine;

ADTD> ADKD

ADAK ($\overline{X}$ = 58.64) grubu ile **ADTD** ($\overline{X}$ =67.71) grubu arasında, ADTD grubu lehine;

ADKK ($\overline{X}$ = 58.64)grubu ile **ADTD** ($\overline{X}$ =67.71) grubu arasında, **ADTD** grubu lehine;

ADTD> ADKK

ADTD ($\overline{X}$ =67.71) grubu ile **ADAD** ($\overline{X}$ =61,11) grubu arasında **ADTD** grubu lehine

ADTD> ADAD

ADTD ($\overline{X}$ =67.71) ile **ADTK** ($\overline{X}$ =58.85) grubu arasında**; ADTD** grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. **ADTD < ADTK**

Anadili Türkçe olan öğrenciler ikinci alt ölçekte yer alan **"Türkçeye Yönelik Tutumlar"** ikinci alt ölçeği ile, **"Anadile Yönelik Tutumlar"** üçüncü alt ölçekte yer alan ifadeleri anlayamadıkları için bu alt ölçekler çıkarılarak iki alt ölçeğin (birinci ve dördüncü) yer aldığı 20 soruluk ölçeği yanıtlamışlardır.

İkinci Alt Ölçeğe İlişkin Denence

Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli öğrencilerin, ***"Türkçeye Yönelik Tutumlar Alt Ölçeği"*** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan iki dilli öğrencile**r**in **"Türkçe'ye Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeğinden** elde ettikleri öntest-sontest puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testine temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları tablo 5.3.4. de yer almaktadır.

Tablo 5.3.4. "Türkçe'ye Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ağırlıklı Ortalamaları, Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

N	Gruplar	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Toplam Puanlar	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
26	ADAD	Öntest	33.19	3.39		
		Sontest	37.88	3.25	37.57	.817
38	ADKD	Öntest	31.29	5.00		
		Sontest	37.18	4.35	37.73	.681
29	ADAK	Öntest	32.86	4.85		
		Sontest	35.48	4.91	35.32	.773
36	ADKK	Öntest	33.00	5.19		
		Sontest	33.19	5.38	32.97	.694

Tablo 5.3.4. de görüldüğü gibi deney gruplarının "**Türkçe'ye Yönelik Tutumlar**" alt ölçeği sontest puanları ortalamaları açısından deney gruplarının ($\overline{X}$ =37.88); ($\overline{X}$ =37.18) ortalamaları, kontrol gruplarının ($\overline{X}$ =35.48); ($\overline{X}$ =33.19); ortalamalarından yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5.3.5. de gösterilmiştir.

Tablo 5.3.5. "Türkçeye Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI (KT)	Sd	KARELER ORTALAMASI (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	571.041	1	571.041	33.023	.000
Gruplama Ana Etkisi	513.870	3	171.290	9.906	.000
Hata	2144.204	124	17.292		
Toplam	3148.248	129			

Tablo 5.3.5. de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (F=9.906; p=.000) Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5.3.6. da sunulmuştur.

Tablo 5.3.6. "Türkçeye Yönelik Tutumlar" 2.Alt Ölçeği Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
ADAD./ADKK	4.604*	1,070	.000
ADKD/ADKK	4.760*	1,657	.000

*anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir

Tablo 5.3.6. incelendiğinde; ADAD grubu ile ($\overline{X}$ =37.57) ile, ADKK grubu ($\overline{X}$ =32.97) arasında, ADAD grubu lehine ADAD grubu lehine

ADAD > ADKK

ADKD grubu ($\overline{X}$ =37.73) ile anadili ADKK grubu (X= 32.97) arasında ADKD grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

ADKD > ADKK

Sonuçlar deney grupları lehine anlamlı farklar olacağı yargısını destekler niteliktedir. Ayrıca bulgular deney grupları arasında anlamlı fark olmayacağı yargısını da desteklemektedir.

Üçüncü Alt Ölçeğe İlişkin Denence

Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli öğrencilerin, ***Anadile Yönelik Tutumlar 3.Alt Ölçeği*** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan iki dilli öğrencilerin **"Anadile Yönelik Tutumlar"** 3.Alt Ölçeğinden elde ettikleri öntest-sontest puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testine temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları tablo 5.3.7. de yer almaktadır.

Tablo 5.3.7. "Anadile Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ağırlıklı Ortalamaları, Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

N	Gruplar	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Toplam Puanlar	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
26	ADAD	Öntest	13.23	2.17		
		Sontest	15.42	2.73	15.17	.476
38	ADKD	Öntest	11.15	3.34		
		Sontest	15.00	2.38	15.47	.405
29	ADAK	Öntest	14.10	3.05		
		Sontest	14.79	2.90	14.23	.464
36	ADKK	Öntest	12.13	2.46		
		Sontest	13.02	2.47	13.15	.403

Tablo 5.3.7. de görüldüğü gibi deney gruplarının "**Anadile Yönelik Tutumlar**" 3.Alt ölçeği deney gruplarının sontest puan ortalama değerleri ($\overline{X}$ =15,42); ($\overline{X}$ =15,.00); kontrol gruplarının son test ($\overline{X}$ =14.79); ($\overline{X}$ =13.02) puan ortalama değerlerinden yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5.3.8. de gösterilmiştir.

Tablo 5.3.8. "Anadile Yönelik Tutumlar" Alt ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI (KT)	Sd	KARELER ORTALAMASI (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	613.275	1	613.275	105.278	.000
Gruplama Ana Etkisi	113.743	3	37.914	6.509	.000
Hata	722.333	124	5.825		
Toplam	958.233	129			

Tablo 5.3.8. de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. (F=6.509; p=.000). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.3.9. "Anadile Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeği Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
ADAD/ADKK	2.012*	.627	.000
ADKD/ADKK	2,316*	.566	.000

*anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.3.9 a göre ADAD grubu ($\overline{X}$ =15,17) ile ADKK grubu ($\overline{X}$ =13.15) arasında, ADAD grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

ADAD > ADKK
ADKD grubu ile ($\overline{X}$ =15.47) ADKK grubu arasında ($\overline{X}$ =13.15), ADKD deney grubu lehine, anlamlı fark bulunmuştur.
ADKD > ADKK.

Elde edilen bulgular, araştırmanın denencesinde ileri sürülen "anadile yönelik tutumlar" 3. alt ölçeği deney grupları lehine anlamlı farklar olacağı yargısını destekler niteliktedir. Ayrıca bulgular deney grupları arasında anlamlı fark olmayacağı yargısını da desteklemektedir.

Dördüncü Alt Ölçeğe İlişkin Denence

Türkçe dersinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin "***Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar*** Alt Ölçeği" toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin ***"Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar"*** *Alt Ölçeği*nden elde ettikleri öntest-sontest puanlarının ağırlıklı ortalama, standart sapma değerleri ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamaları Talo 5.3.10. yer almaktadır.

Tablo 5.3.10. "Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar" Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ağırlıklı Ortalamaları, Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

N	Gruplar	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Toplam Puanlar	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
26	**ADAD1**	Öntest	9.76	2.35		
		Sontest	10.07	2.07	10.10	.461
33	**ADTD2**	Öntest	10.79	2.36		
		Sontest	12.05	2.35	11.76	.409
38	**ADKD3**	Öntest	10.79	2.63		
		Sontest	12.05	2.81	8.75	.388
29	**ADAK1**	Öntest	9.82	2.01		
		Sontest	9.62	2.36	9.62	.437
34	**ADTK3**	Öntest	10.57	2.19		
		Sontest	11.66	2.20	11.44	.413
36	**ADKK2**	Öntest	9.41	2.45		
		Sontest	9.22	2.40	9.35	.393

Tablo 5.3.10 da görüldüğü gibi deney gruplarının **"Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar**" 4.Alt ölçeği deney grupları sontest puan ortalaması ($\overline{X}$ =10.07); ($\overline{X}$ =8.44); yüksek iken, kontrol gruplarının ($\overline{X}$ =9.62); ($\overline{X}$ =9.22) ortalaması düşüktür.Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5.3.11.de gösterilmiştir.

Tablo 5.3.11. "*Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bakış Açısı Alt Ölçeği*" Öntest-Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI (KT)	Sd	KARELER ORTALAMASI (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	523.385	1	523.385	94.690	,000
Gruplama Ana Etkisi	229.046	5	45.809	8.288	.000
Hata	1044.665	189	5.527		
Toplam	26621,00	196			

Tablo 5.3.11. de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (F=8.288; p=.000). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.3.12. "*Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar Alt Ölçeği*" Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
ADKD/ADTD	3.009*	.573	.000
ADKD/ADTK	2.684*	.573	.000
ADKK/ADTD	2.411*	.571	.001
ADTK/ADKK	2.087*	.573	.005

*anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir

Tablo 5.3.12. ye göre;

ADKD ($\overline{X}$ =8.75) grubu ile **ADTD** ($\overline{X}$ =11.76) arasında, **ADT** deneye grubu lehine,

ADTD> ADKD

ADKD grubu ($\overline{X}$ =8.75) ile, **ADTK** ($\overline{X}$ =11.44) grubu arasında, **ADTK** grubu lehine,

ADTK> ADKD

ADKK ($\overline{X}$ =9.35) grubu ile **ADTD** ($\overline{X}$ =11.76) grubu arasında, **ADTD** grubu lehine,

ADTD> ADKK

ADTK ($\overline{X}$ =11.44) grubu ile, **ADKK** ($\overline{X}$ =9.35) grubu arasında, DTK grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. **ADTD> ADKK**

BÖLÜM 6

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, STÖY na dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf anadili Türkçe, Kürtçe ve Arapça olan öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, "Dile (Türkçeye-Derse-Anadile) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum"ları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla desteklenen araştırma bulguları, "okuduğunu anlama", "dinlediğini anlama" ve "tutum ölçeği "alt başlıkları altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgulara genel olarak bakıldığında, eğitimde drama yönteminin akademik başarı ve tutum puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

6.1.Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı

Araştırmada anadili Türkçe, Kürtçe ve Arapça olan öğrencilerin karşılaştırılmasının sebebi öğrencilerin Türkçeyi düzgün, doğru öğrenme, anlama, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede uygulanacak farklı öğretim yöntemlerinin etkisini sınamaktır. Bu nedenle farklı dil alanlarına sahip Kürtçe ve Arapça konuşan çocuklar ile sadece Türkçe konuşan çocuklarda, Türkçe dersine yönelik akademik başarı ve tutumlarının arttırılması, Türkçeyi kullanmaya yönelik istek ve beklentiler açısından fark olup olmadığını değerlendirmek için 3 deney 3 kontrol grubu ile çalışma yapılmıştır.

Eğitimde drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı testinden elde ettikleri puanlar üzerinde istatistiksel işlem olarak, kovaryans analizinden yararlanılmıştır.

Kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların son test toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda, STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin tüm sınıf öğretimine dayalı öğretmen merkezli geleneksel yönteme göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Özellikle uygulama düzeyinde STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların son test puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ön test ve son test puanları göz önüne alındığında, STÖY dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney gruplarındaki ortalamaların kontrol gruplarına göre daha yüksek bir değer gösterdiği ama kontrol gruplarında da artış olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu sonuç iki boyutta açıklanabilir. Birinci boyut olarak; bu araştırmada birden çok kontrol grubunun seçilmesi güçlü bir araştırma deseni oluşturulmak istenmesinden ileri gelmiştir. Kontrol gruplarının öğretmenlerinin diğer gruplarla yapılan, etkinliklere dayalı Türkçe dersi yapıldığını bildikleri için, kendi sınıflarının daha başarılı olmalarını sağlamak amacıyla, farklı etkinlikler uygulamaya yöneldikleri söylenebilir.

Özellikle çalışma grupları aynı devrede olmayan sınıflarda seçilmiş olmasına, öğretmenlere yapılan tüm açıklamalara rağmen, kontrol grupları öğretmenleri bir karşılaştırma yapma kaygısına düşmüşler, uygulamaları yapan öğretmenlerle neler yapıldığı konusunda fikir alıp sınıflarında tiyatro etkinliklerine yer vermeye yönelmişlerdir. Öğrencilere Türkçe derslerinde gösterdikleri iyi performansın ödülü olarak öğretmenlerin "size bugün tiyatro yaptıracağım" şeklinde uygulamalara yönelmesi, öğrencilerin performanslarını arttıran bir etken olmuş olabilir. Ayrıca ders planlarının araştırmacı tarafından verilmiş olması, kendi ders kitaplarının dışında farklı okuma parçaları ile karşılaşan çocuklar için de derse yönelik ilgiyi arttırdığı yönünde açıklama yapılabilir.

Anadili Türkçe olan kontrol grubunun derslerine araştırmacı girmiştir. Uygulama sınıflarının çokluğu nedeniyle diğer gruplara kendi öğretmenleri girmiştir. Farklı bir öğretmenin ders yapması bile öğrencilerin motivasyonlarını artıran bir sebep olduğu gibi, okulun yarışmalara katılması, öğrencilerin sınıf olarak oldukça iyi bir durumda olduğunu ortaya koymuştur. Herhangi bir etki olsa da olmasa da başarı oranlarının yükselmesi için gereken tüm şartları ve olanakları taşıyan bir okul yapısına sahip olduklarını söylemek gerekmektedir.

Kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest toplam puanları açısından, gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için, yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda, STÖY'na dayalı eğitimde drama tekniğinin ile, sınıf öğretimine dayalı öğretmen merkezli geleneksel yönteme göre başarıyı arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Eğitimde drama yöntemi, daha çok uygulamada görülen değişikliklere dayalı bir öğretim yöntemidir. Yapılan çalışmaların, istatistiksel olarak verilere dayandırılması gerekmekteyse de, uygulamalar boyutunda öğrencilerin derse yönelik ilgileri, başarıları, katılımları, öğretmenlerin olumlu görüşleri yöntemin etkisini ortaya koymada önemli bir boyutu teşkil eder. Zaten istatistiksel olarak da etkisi ortaya konmuştur.

Eğitimde drama yöntemi deney grubunda on hafta süreyle uygulanmıştır. Bu yöntem çerçevesinde öğrencilerin belli becerileri önceden kazanmaları gerektiği, yapılan ön hazırlık çalışmaları ve pilot uygulama aşamalarının uzun sürece yayılması gerekliliğini doğurmuştur. Çünkü çalışma öncesinde, öğrencilerin materyal paylaşımında, grup bilincinde görülen eksiklikler, sadece oyun oynuyoruz havasında olup birbirlerine zarar vermeye yönelik davranışlarda bulunmaları, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini kaybetme kaygısı ve korkusundan dolayı müdahale etmeye çalışmaları, yarışmacı bilinçten bir türlü sıyrılamayarak sürekli müdahale etmeye çalışmaları vb. durumlar gözlenmiştir.

Bazı öğrencilerin etkinliklere katılmak istememesi, grup içerisinde söylenenleri yapmak istememesi gibi olaylar da söz konusu olmuştur. Bütün olumsuzluklara rağmen, belli bir deneyim süreci geçirildikten, öğrencilere belli becerileri kazandırdıktan sonra etkinlikler çalışmalar süresince oldukça olumlu seyretmiş ve akademik anlamda deney grupları lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Literatüre bakıldığında özellikle iki dilli çocuklarla yapılan çalışmalarla sadece yöntemin değil, kontrol edilemeyen ya da değiştirilemeyen yargıların da akademik başarıyı ve tutumu etkilediği görülmektedir. İki dillilik ve iki dilli öğrencilere yönelik olarak yapılan çalışmalar, öğrencilerin anadilleri ve ikinci dillerine ilişkin ikili uygulamalar şeklinde yapılmakta, sonuçlar ona göre değerlendirilmektedir.

Drama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına yönelik araştırma sonuçlarını Conrad (1991) okuduğunu anlamanın önemli bir elemanının, okunulanı canlandırmadan geçtiğini, bu yolun bütünü anlamada önemli bir boyutu teşkil ettiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma "Okuduğunu anlayan kişilerin, okudukları sahneleri göz önünde canlandırabilen kişiler" olduğu ortaya konulmuştur.

Bu görüşe dayalı olarak, drama etkinliklerine dayalı bir Türkçe dersinde okuduğunu anlamada etkili sonuçlara ulaşılmıştır.

Anderson, (1990), Bell (1991) ve Whirwindle (1996) drama yöntemine dayalı uygulamalar ile imge ve okuduğunu anlama, hafıza ve algı, anlam temelli hafızaya ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca, "anlamlı bilginin anlamsız bilgiden daha iyi hatırlandığı" sonucu elde edilmiştir.

Bu sonuca dayalı olarak, özellikle Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin ilgilerine, seviyelerine uygun, hayal güçlerini tetikleyici ve zevk alabilecekleri boyutlarda ele alınmasının, öğrencilerin okuduklarını anlamalarında etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu anlamda, seçilen metinlerin ve drama etkinliklerinde kullanılan içeriklerin öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirdiği sonucu çıkarılabilir.

Okuduğunu anlama etkinliklerinde özellikle üzerinde durulan konu, drama etkinliklerinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hikayeleri bölümlere ayırarak ortaya koyabilmek olmuştur. Bölümlere ayırıp etkinliklere dayandırılması, anlamı oldukça güçlendirmiştir. Bell (1991a)'e göre güçlü okuyucular ana bölümü ayrı olarak hatırlamak yerine bir bütün olarak öykünün detaylarını göz önünde canlandırabilen kişiler olduğunu ileri sürmüştür. Bell'in (1991a) bilişsel ve gelişimsel psikolojiye dayanan çalışması ile, imgenin öğrenme için güçlü bir araç olduğunu ve hafızanın önemli bir elemanı olduğunu vurgulamıştır. Yapılan bu deneysel çalışmada da etkinlik düzenleme boyutunda bütün olarak öykünün detaylarını göz önünde bulundurmak için, senaryolaştırmaya dayandırılmış, sahneleme çalışmaları ile okuduklarını anlamada kalıcılık oluşturmaya yönelinmiştir. Okuduğunu anlamada elde edilen sonuçlarda bu ayrıntıya özellikle yer verilmiştir.

Uygulanan yönteme yönelik hem öğretmen hem öğrencilerden olumlu dönütler alınmıştır. Etkinliğe dayalı ve sınıf ortamında ya da farklı bir mekanda oyunlara dayalı bir yöntemle ders yapıyor olmak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ilgisini yoğunlaştırmış, gerek öğrencilerin gerek öğretmenlerin farklı bir yöntemi öğrenmeye yönelik isteklerinin artmasını sağlamıştır.

Araştırmacının girmediği kontrol gruplarında, sadece okuma metinlerini verdiği, yine tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemle okuyalım-anlatalım- tartışalım-yazalım-bilinmeyen kelimeleri bulma, cümle kurma sürecini devam ettirmeleri sağlanmıştır. Türkçe ders kitaplarından farklı okuma parçalarının uygulanıyor olması bile akademik başarıyı arttıran bir etken olabilir.

Yapılan bir çok deneysel çalışma da bu verileri destekler niteliktedir. Yağmur (1995) tarafından 2082 Türk çocuğu üzerinde yapılan bir araştırmada 2010 öğrencinin Türkçeyi konuşup anlayabildikleri belirlenmiştir. Fakat Türkçeyi kullanabilme düzeylerinin veya söyleneni anlama düzeyinde olduğu, sadece meramını anlatabilme veya söyleneni anlama düzeyinde olduğu, okuma ve okuduğunu anlamada çocukların aynı başarıyı gösteremedikleri ortaya çıkmıştır.

Okuduğunu anlamaya yönelik bu çalışmalar, farklı yöntemlerin uygulanmasının, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği yönünde sonuçlar ortaya konmuştur.

Anadili Arapça, Kürtçe ve Türkçe olan gruplar arasında, sontestler açısından genel bir yükseliş olduğu görülmüştür. Uygulanan yöntemin, dil farkı olmaksızın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır fakat en önemlisi iki dilli çocuklarda farklı bir uygulama yolu ile Türkçe öğretiminde daha etkili sonuçlara ulaşılabileceğidir.

Kontrol gruplarına haftanın 2 günü 3 er saatten 6 saat ders yapılmıştır. Kontrol gruplarının da aynı devrede olması, etkileşimi kaçınılmaz kılmış olabilir. Her iki başarı testinde de, anadili Kürtçe olan kontrol grubunun son test değerleri önteste göre düşüş göstermiştir. Bu düşüş, araştırma süreci dışındaki etkenlerden kaynaklanmış olabilir.

Kontrol grupları arasında, anadili Arapça olan kontrol grubundaki öğrencilerle anadili Kürtçe olan öğrenciler arasında, Anadili Arapça olan kontrol grubundaki artışın, gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin farklı bir uygulayıcıya gösterdikleri olumlu tavırdan kaynaklandığı söylenebilir. Anadili Arapça olan öğrencilerin sınıf mevcutları, olanakları, aile ilgiler anadili Kürtçe olan öğrenci gruplarından daha iyi düzeyde idi. Bunun da olumlu b,ir etken olduğu söylenebilir.

6.2. Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarı

Eğitimde drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmiştir.

Dinlediğini anlama becerinin geliştirilmesi konuşanı dinleme ve anlama, yayın aracından dinleneni anlama boyutlarında uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın dinlediğini anlamaya yönelik denencesi iki boyutta incelenmiştir.

1- "Okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama" ve
2- "Bir kayıt cihazından dinlemeye yönelik anlama"

Dinlediğini anlama becerisini ölçmek için geliştirilen 38 maddelik ölçeğin, 23 maddesi sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından sınıfa okunan metinlere yönelik anlama becerisine yönelik bulgulardan, 15 tanesi ise, kayıt cihazından dinlediğini anlama becerisine ilişkin bulgulardan oluşmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin **"okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama"** başarı testinden elde ettikleri puanlara ilişkin olarak, hem deney hem de kontrol gruplarında bir yükselme elde edilmiştir.

Deney gruplarında farklı bir uygulamaya dayalı anlama tekniğinin uygulanmış olması, seçilen metinlerin öğrencilerin hoşuna giden metinler olması, öğretmenin ve araştırmacının sınıfa metinleri okumada gösterdikleri özen ve dikkatin, dinleme yoğunluğunu arttırdığı söylenebilir. Kontrol grupları açısından ise yine aynı uygulama yapılmış fakat drama etkinlikleri yapılmamıştır.

Deney grupları arasında anadili Arapça, Kürtçe ve Türkçe olan gruplar arasında anlamlı okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama başarı testi açısından farklar elde edilmiştir. Kontrol gruplarında da sontestler açısından az da olsa yükselme olduğu gözlenmiştir. Bu farklar grupların, uygulanan yönteme yönelik ilgilerinin yoğunluğuna bağlıdır.

Özellikle anadili Arapça olan grup, sınıf ortamlarının uygunluğu, materyal kullanma ve bulundurma zenginliğine sahip olmaları, öğretmenlerin uygulanan yönteme ilişkin olumlu bakış açıları geliştirmiş olması ve özellikle ailelerin öğrencilere yönelik ilgilerinin yüksekliği başarı oranlarının artmasında önemli bir etkendir denebilir.

Sadece Anadili Kürtçe olan öğrencilerin kontrol grubunun okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama ön test ve sontest puanları arasında fark elde edilmiştir. Diğer grupların kontrol gruplarında görülen yükselişin bu aşamada oluşmadığı gözlenmektedir. Bunu da öğrencilerin anlama becerilerinin henüz dinlediğini anlama boyutunda yeterli olmadığı sonucu çıkarılabilir. Kısaca, başarı testinden elde edilen bulgular; araştırmanın ikinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grupları lehine anlamlı farklar olacağı yargısını destekler niteliktedir.

Stevens (1994) tarafından anadili İspanyolca olan 1299 öğrenci ile 2 yıl süren çalışmada, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede, görüntülü ve sesli bir yayın aracından yararlanma, sadece sese dayalı dinlemeye yönelik anlama yolu ile, sınıfta öğrencilerin okuması, birbirlerini dinlemeleri, bir başka okuyucudan dinlemeye yönelik olarak anlama becerileri arasındaki fark ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlama becerilerini ölçmek amacıyla anlatım yoluna da gidilmiş ve kayıtlar tutulmuştur. Her dinleme etkinliğinin ardından anlatım kayıtları değerlendirilmiş ve çalışmanın bitiminden 3 y sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Sadece sınıfta öğretmen okumasına dayalı anlamada (kontrol grubu) yeterli başarıya ulaşılamamış, öğrencilerin birbirlerinin okuduklarını dinlemede ise "bana sıra ne zaman gelecek" kaygısında olmalarının anlamayı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dikkati yoğunlaştırma ile dinleme arasında da oldukça önemli sonuçlara ulaşılmış, ses ve görüntü ayrıca sese dayalı dinlemenin daha etkili anlamalar oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kayıt cihazından dinleneni anlamada ise;

Kayıt cihazından dinleneni anlamaya yönelik başarı testinden elde edilen bulgular, genel anlamda yüksek değerlerin çıkmasına sebep olmuştur. Başarı testinden elde edilen bulgular; araştırmanın ikinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grupları lehine anlamlı farklar olacağı yargısını destekler niteliktedir. Ayrıca bulgular deney grupları arasında anlamlı farkların olmayacağı yargısını da desteklemektedir.

Deney gruplarından, anadili Arapça, Türkçe olan deney gruplarının sontest değerleri, anadili Kürtçe olan deney grubuna göre daha yüksek bulunmuştur. Kürtçe olan deney grubunun sontest değeri diğer deney gruplarına oranla daha düşüktür. Bu da bize dinlediğini anlama becerisi açısından, anadili Kürtçe olan grubun bu becerisini geliştirmede daha farklı yöntemlerin uygulanması gerekliliğini ya da kısa süreli bir uygulama ile istenen başarıya ulaşılamadığını belirtebiliriz.

Lambert'in (1997) Kore'li çocuklarla yaptığı çalışmada, dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin istenen sonucu vermediği yargısı ortaya çıkmıştır. Ailede konuşulan ve anlaşılan dilin, dinleme açısından baskın olması, ikinci dilin sadece okulda konuşuluyor olması dinlediğini anlamada bir karmaşa yaratarak, çocuğun ikinci dile tepki göstermesine neden olmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

"Her iki dilde de aynı desteği alan çocuk dinlediğini daha iyi anlar" görüşüne dayalı olarak, iki dilli çocukların anadillerini anlamaya yönelik önceliklerinin olması ikinci dilin anlaşılmasında olumsuz bir etki oluşturmuş olabilir. Lambert' e göre, özellikle evde kullanılan dil okulda kullanılan dile göre daha baskınsa, dinlenen ve duyulan dil de buna göre dinlediğini anlama becerisini evde kullanılan dil yönünde geliştirmiş olabilir.

6.3. Tutum Ölçeği

STÖY dayalı eğitimde drama uygulamalarının ADK ve ADA olan gruplarda Türkçe dersine, Türkçeye, anadile ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik beklentilere dayalı olarak; ayrıca ADT olan gruplarda da Türkçe dersine ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik elde edilen tutum değerleri aşağıda açıklanmaktadır.

İki dilli öğrencilere 36 maddelik ölçeğin 4 alt ölçeği, iki dilli olmayan öğrencilere Türkçe dersine yönelik tutumlar alt ölçeği ile dil becerilerini geliştirmeye yönelik beklentiler alt ölçeklerinin yer aldığı 20 maddelik ölçeğin iki alt ölçeği uygulanmıştır. Anadili Türkçe olan ve olmayan 196 öğrencinin hepsi, birinci ve dördüncü alt ölçekleri yanıtlamışlardır. İkinci, üçüncü alt ölçekleri ise sadece anadili Türkçe olmayan 129 öğrenci yanıtlamışlardır.

6.3.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar

İki dilli öğrencilerin anadillerine ve ikinci dile yönelik tutumlarına yönelik olarak geliştirilen pek çok araştırmada elde edilen sonuçlar, tutumların kolay değiştirilemeyeceği yönündedir. Anadil ve ikinci dil kavramları, içinde asimilasyon kavramını da barındırmaktadır. Özellikle anadili Kürtçe olan öğrencilerde tutumların ölçülmesine yönelik olarak geliştirilen ölçekte, anadile ve ikinci dile yönelik ilgi, beklenti ve tutumların uygulanan yöntemlerle biraz olsun olumlu yöne doğru gelişebileceği görülmekteyse de, yine de bütün alt ölçeklerde beklenen anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda, anadile ve ikinci dile yönelik olarak yapılan çalışmalarda aile faktörüne de yer verilmiştir. Ailelerin ikinci dile yönelik beklentilerini anlamaya dayalı çalışmalar, sınıf içi uygulamaları da belirler niteliktedir. Aynı dil becerisine sahip çocukların bir arada bulunmasına yönelik olumlu tutumlar taşıyan aileler, farklı dillerdeki çocuklarla bir arada bulunan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olacağı yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Barbara (1996) tarafından yapılan çalışmada, ikinci dil öğrenmede motivasyonun yeterlilik kazanmada önemli bir boyut ortaya konulmuştur. O'na göre, etnik katılıma dayalı motivasyon, okul bağlantılı motivasyon, kişisel ilgilere dayalı motivasyon kavramları tutumları ölçmek açısından önemlidir.

Birinci alt faktörden elde edilen ön test son test sonuçlara göre, İki dilli öğrencilerin, **"Türkçe dersine yönelik tutumlar**" alt ölçeğinden aldıkları puanların deney gruplarının ortalamasının kontrol gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu ve deney gruplarına lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları Ruth Anna Putman tarafından 1993 yılında EL-Paso 'da İspanyol 364 2. ve 4. sınıf öğrencisine ikinci bir dil olan İngilizce'nin dil öğretimine dayalı drama tekniğine uygun olarak öğretilmesine yönelik yapılan çalışmadan elde edilen bulgularla da desteklenmiştir.

1.Deney grubunda İngilizce olarak uygulanan dil öğretimine dayalı STÖY'na dayalı drama tekniği ile İspanyolca TABT (temel akademik beceriler formu) tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ve tüm sınıf öğretiminin yapıldığı, hiçbir farklı tekniğin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarının ön-son testleri karşılaştırılmıştır. Grup 1 İngilizce işlenen dil öğretimine dayalı STÖY'na dayalı drama yöntemi dil becerileri açısından ele alınmış, Grup 2 de, İspanyolca TABT formunun okuma, yaratıcı yazma açısından etkisi ele alınmıştır. Grup 3'e ise tüm sınıf öğretimi uygulanarak sadece okuma ve dil becerileri uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlar, Grup 1, okuma ve dil becerileri açısından oldukça iyi sonuçlar elde edilirken, TABT testi uygulanan Grup 2 sınıfında, okuma ve yaratıcı yazma açısından anlamlı sonuçları elde edilmiştir. Grup 3 de ise dil becerileri açısından anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Uygulanan farklı tekniklerin, özellikle farklı dil kullanan öğrencilerde, dili kullanım açısından yaşantıların kazandırılmasında, öğrencilerin dile ve derse yönelik tutumlarında da olumlu yönlerin oluştuğu görülmüştür.

Türkçe dersine ilişkin tutumlara yönelik olarak değerlendirilen bu alt ölçek sonuçları da derste uygulanan yöntemlerin derse yönelik tutumları da geliştirdiği sonucunu desteklemektedir. Sınıf içi uygulamaların öğrencilerin dikkatini çektiği, motivasyonu etkilediği şeklinde açıklayabiliriz. Önemli olan öğrencilerin Türkçeyi geliştirmeye yönelik istek ve beklentileridir. Kitap okuma alışkanlığı edinme, farklı kaynaklardan Türkçeyi dinleme ve öğrenme becerisini geliştirme isteği kazandırılmalıdır. Bu anlamda bu alt ölçeğin anlamlı çıkması, uygulamaların hoşa gidiş oluşturduğu belirtilebilir. Hem deney hem de kontrol grubuna araştırmacının girmiş olması, gerek uygulanan yöntem gerekse öğretmen, kullanılan materyaller açısından kontrol ve deney gruplarına göre anlamlı sonuçlar elde edilmesini sağlamış olabilir. Elde edilen bulgular araştırma denencesini destekler niteliktedir.

6.3.2. Türkçeye Yönelik Tutumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan iki dilli öğrencilerin, **"Türkçe'ye Yönelik Tutumlar"** alt ölçeğinden elde ettikleri öntest- sontest puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve kovaryans sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testine temel alınan sontest düzeltilmiş ortalamalara bakıldığında, sontestler açısından deney ve kontrol gruplarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulanan yöntemin, Türkçeyi öğrenmeye ve kullanmaya yönelik olumlu bakış açısı geliştirdiği söylenebilir. Gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına test etmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Deney grupları lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Deney gruplarının bu alt ölçek açısından olumlu tutum geliştirmesinin sebebini, uygulanan yöntem açısından değerlendirmenin yanında, öğrenci beklenti düzeyleri açısından değerlendirmek doğru olabilir. Uygulamanın Türkçe'ye yönelik olması, Türkçe'ye yönelik olumlu tutumlar geliştirmede etken bir rol oynamış olabilir. Kontrol gruplarındaki son test değerlerinin yükselmesinin, Türkçe dersinde herhangi bir yöntemin kullanılmamasına rağmen, seçilen metinlerin ilgi çekmiş olabileceği ya da sınıf öğretmeninin uygulamalarda bu metinleri sınıf ortamında geleneksel tüm sınıf öğretimine dayalı olmaktan çıkarıp, uygulamaya yönelik etkinlikler yaparak, değişiklikler yapmış olduğu da söylenebilir.

Deney gruplarındaki yükseliş değerleri ise, Baker ve Greene (1977)'in, Küba ve Meksika'dan gelen göçmen ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okulda yaptığı çalışmada elde ettiği verilerle bağdaşmaktadır. Bu çalışma, çok kültürlü toplumlarda eğitim araştırmalarında etnik köken ayrılığı kavramını ortadan kaldıracak en etkili yollardan birinin, içeriği geleneksel öykülere dayandırarak zenginleştirmek yoluna gidilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırmadan çıkarılan sonuçlar şu şekildedir;

- Çocuklara anlatmak için uygun öyküleri seçmek anlatmanın birinci ve en önemli boyutudur.
- Çeşitli etnik ve ırksal grupların eşsiz gelenekleri, alışkanlıkları ve inançları hakkında bilgi veren öyküleri seçmek gerekir. İspanyol kültürel kimliği, İspanyol dilinin ve ailelerinin geleneklerinde korunmasına rağmen Küba ve Meksika'dan gelen göçmenlerin öyküleriyle Güney Amerika ve İspanya'dan gelen göçmenlerin öyküleri arasında İspanyol kültürü açısından büyük farklılıklar görülür.

6.3.3. Anadile Yönelik Bakış Açısı

Öğrencilerin bu alt ölçekten elde edilen öntest-sontest puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testine temel alınan düzeltilmiş ortalamaları sonuçları; öntestlere göre ve sontestlerde yükselmeler görülmüş olmasına rağmen, gruplar arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Anadile yönelik bakış açısı 3. alt ölçeği ile Türkçe Yönelik Tutum 2. alt ölçeği, sonuç olarak birbirini destekler niteliktedir. Alt faktörler belirlenirken, ana dile yönelik tutum ifadelerinin, Türkçe'ye yönelik bir bakış açısı geliştirmeye yönelik doğru orantılı bir ifade yüklenmesi beklenmiştir.

Anadile yönelik tutum maddesindeki olumlu ifade, Türkçede olumsuz bir ifade olarak değerlendirilmiştir (evde de kendi dilimde konuşulsun isterim ifadesi anadile yönelik olumsuz bir ifade olarak değerlendirilirken aslında, Türkçeye yönelik olumlu bir ifade özelliği de taşıyabilir). Elde edilen veriler anadile yönelik olumlu ya da Türkçe 'ye yönelik olumsuz ifadelerden hangisinde daha yoğun ise o alt faktöre yöneltilmiştir. Birindeki ifade diğerinde doğru orantılı olarak az ya da çok değer yüklenmiştir.

Bu anlamda Türkçeye ve Anadile yönelik tutum geliştirme yönünde ifadeler yer alırken, birbirinin tersi tutum değerlerinin de yüksek çıkması, ölçeğin anlaşılırlığı, dikkatle yanıtlanıp yanıtlanmadığını göstermesi açısından da bütünlük taşıyan bir ölçektir.

6.3.4. Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anadili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar 1.alt ölçeğine yönelik bulgular açısından beklenen sonuç elde edilmiştir. Kovaryans analizi sonuçları da bu verinin göstergesidir.

Bu alt ölçeğe ilişkin bulgular açısından, deney grupları lehine sonuçlar elde edildiği, denencenin gerçekleşmiş olduğu ifadesi kullanılabilir. Deney ve kontrol grupları arasındaki değerler de anlamlı farkı göstermektedir. Kovaryans analizi sonuçları da bu verinin göstergesidir.

BÖLÜM 7

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra, araştırma bulguları çerçevesinde hem bu uygulamaya dayalı hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

7.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırma denencesi doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1- Araştırmanın Birinci Denencesine Yönelik Sonuçlar

Denence 1- Türkçe dersinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (anadili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan (Anadili Türkçe) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin**,**"**okuduğunu anlama başarı testi"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından,

a- Deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur.
b- Deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Denence doğrulanmıştır.

2- Araştırmanın İkinci Denencesine Yönelik Sonuçlar

Denence 2- a-: Türkçe dersinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (anadili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan ilköğretim beşinci

sınıf öğrencilerinin, **"okuyucuyu dinlemeye yönelik anlama başarı testi"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından

a- Deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

b- Deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Denence doğrulanmıştır.

Denence 2- b-: Türkçe dersinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (anadili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, "**kayıt cihazından dinlemeyi anlamaya yönelik başarı testi"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından,

a- Deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur

b- Deney grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Denence doğrulanmıştır.

3- Araştırmanın Üçüncü Denencesine Yönelik Sonuçlar

Denence 3-: Türkçe dersinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli öğrencilerin, **"Dile (Türkçeye-Derse-Anadile) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği**" toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından, alt ölçeklere dayalı olarak sonuçlar elde edilmiştir.

Denence 3-a- Türkçe dersinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli öğrencilerin, ***Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar 1.Alt Ölçeği*** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından,

a- Deney grupları ile kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testine göre; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar 1.alt ölçeği açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Denence doğrulanmıştır.

b- Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 3-b: Türkçe dersinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli öğrencilerin, ***Türkçeye Yönelik Tutumlar 2.Alt Ölçeği*** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından

a- Deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

b- Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence doğrulanmıştır.

Denence 3-c- Türkçe dersinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli öğrencilerin **"Anadile yönelik Tutumlar 3. Alt Ölçeği"** toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından,

a- Kovaryans analizi sonuçları öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın denencesinde ileri sürülen "anadile yönelik tutumlar" 3. alt ölçeği deney grupları lehine anlamlı farklar olacağı yargısını destekler niteliktedir.

b- Deney grupları arasında anlamlı fark olmayacağı yargısını da desteklemektedir. Denence doğrulanmıştır.

Denence 3.d-: Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutumlar" alt ölçeğine ilişkin toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından,

1-. Kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisi anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının, ön test sontest ortalamaları göz önüne alındığında, kontrol grubuna göre daha çok yükseldiği görülmektedir. Deney grupları arasında anlamlı fark yoktur. Denence doğrulanmıştır.

7.2. Öneriler

1- Bu çalışmada uygulanan yönteme geçmeden önce, ön deneme uygulamaları ve hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilere bu yöntemi uygulamaya geçmeden önce, küçük grup becerileri ve kişiler arası beceriler (toplumsal beceriler) yeterli düzeyde kazandırılmadan uygulamaya geçilmemelidir. Grup içinde, diğer arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyarak, doğaçlama çalışmalarında, rol almada, rol oynamada üzerlerine düşeni yaptıklarını görebilmek, paylaşım, bir etkinlik anında diğer grupları izleme alışkanlıklarını kazandırabilmek gibi becerilerin kazanılması için belirli bir süre geçmesi ve her şeyin çok iyi planlanmış olması gerekmektedir. Onlara bunları söz ile bildirmek yeterli olmayacaktır.

2- Bu çağlarda çocuklar birlikte çalışmayı reddetmekte, zorluklar çıkarmakta ve sürekli şikâyetlerle dersin performansını düşürmektedirler. Özellikle drama etkinliklerini bir ders boyutu olarak görmelerini sağlamak bile oldukça zor olmaktadır. Uzun bir hazırlık devresi, doğaçlama, rol alma etkinliklerinin uzun vadede verilmesi, grupla çalışma bilincini sağlayacak farklı yöntemlerin uygulanması (haftanın başarılı çalışma grubu, haftanın en yardımsever grubu, haftanın en saygılı grubu, materyalleri en iyi paylaşan grup gibi) ödül temelli uygulamalarla öğrencilere grupla çalışma ve paylaşım bilinci kazandırılmalıdır.

3-Çalışma Kürtçe deney ve kontrol grupları için alt, diğer gruplar için orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerden en fazla anadili Kürtçe olan öğrencilerin ailelerinin anne babalarının öğrenim düzeyleri düşük, evdeki çalışma koşulları yetersiz, çoğunluğunun evlerinde ikinci dil konuşulması gibi nedenlerle, öğrencilerin akademik anlamda yeterince destek göremedikleri söylenebilir. Araştırmada öğretmen bu tür durumları da göz önünde bulundurarak, tüm materyalleri sınıf içerisinde sağlamalıdır.

4-Oldukça zahmetli bir uygulama safhası içeren bu teknikte, öğretmen gerek materyal gerek hazırlık çalışmalarında yapacağı çalışmaları düzenleme, öğrencileri yönlendirme konusunda yeterli eğitimi almış olmalıdır. Sınıf yönetimi yönünden de öğretmenin drama etkinliklerini sınıf ortamında sağlam bir yapıya ulaştırma yeterliliğine sahip olması gerekmektedir.

5-Ayrıca öğretmenlerin, Türkçe öğretimi etkinliklerinin planlanması konusunda, dilin dört temel beceri alanı ile uygulama konusunda bilgilendirici ve yetiştirici hizmet içi eğitim kurslarına ihtiyaç vardır.

6-İki dilli öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullarda tutum ölçeği ve akademik başarı geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalarda çoğu okuldaki öğretmenler, öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerinin verimsizliğini kabullenmiş olduklarına yönelik durumlara şahit olunmuş, dile getirilen ifadelerden, tutum ölçeklerinin uygulanmasında "hocam boşuna uğraşmayın bunlar anlamaz, anlatmak için çok uğraşmam gerekir, beni yormayın" tarzında ifadelerle karşılaşılmıştır. Bu durumun çözümlenmesi için, özellikle iki dilli çocukların dil gelişimlerini sağlayacak yeni düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin ilgilerini çekecek metinlere yer verilmeli, dinlediğini anlama, yazma boyutlarında da öğrencilerin gelişmesi sağlanmalıdır. Yardımcı ders kitabı biçiminde kitaplar düzenlenerek, sadece okuma değil aynı zamanda dinlediğini anlamayı da geliştirmek üzere CD'ler de eklenmelidir.

7-Öğretmenlerin bu tür öğrencilerin dil yeterliliğini arttırmada gereken bilgi donanımına ulaşmaları konusunda çalışmalar düzenlenmelidir. Bu çalışmada gerçekleştirilen eğitimde drama uygulamalarının iki dilli olan ve olmayan öğrencilerde akademik başarı ve tutum açısından verimli sonuçlar getirdiği söylenebilir.

8-Bu çalışmada dilin okuma, dinleme, anlama, yazılı ve sözlü anlatım boyutları ayrılmadan, tüm becerilere yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş, öğrenciler, veliler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, ses kayıt cihazları kullanılmış, dilin dört boyutuna da ilişkin ölçekler geliştirilmiş, rubricler uyarlanmış ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Fakat tezde sadece "okuduğunu anlama" "dinlediğini anlama" çalışmaları üzerinde durulmuş ve tutum ölçeği geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Dilin dört boyutunu da içeren farklı yöntemlerin bir araya getirildiği çalışmalar yapılmalıdır.

9-Bu çalışmada, STÖY dayalı eğitimde drama uygulamaları ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde yapılmıştır. Temel eğitimin diğer sınıflarında da işe koşularak öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi sınanabilir.

10-STÖY dayalı uygulamaların farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri, deneysel çalışmalarla sınanabilir.

11-Farklı kuramlar temel alınarak eğitimde drama uygulamaları gerçekleştirilebilir. Farklı teknikler karşılaştırılabilir.

12-Tutumlara yönelik araştırmaların daha uzun sürelerde yapılması önerilebilir. Bireylerin tutumunu değiştirmek zaman alıcı bir süreci gerektirmektedir. Özellikle anadil ve ikinci dil bağlamında öğrencilerde yerleşen bazı ön yargıların değiştirilmesi için, aile, öğretmen, okul ve öğrencilere yönelik çalışmalar geliştirilebilir.

13-Türkçeye yönelik olumsuz tutumları olumluya yöneltmede, seçilen öykülerin öğrencilerin dikkatini çekecek düzeyde olması, uygulanan yöntem ve özellikle öğretmenlerin iki dilli öğrencileri tanıması gerekliliği belirtilebilir.

BÖLÜM 8

KAYNAKLAR

Acat, B. (2000) "Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe öğretim programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi" *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Adıgüzel. H. Ö. (1993) "Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi" *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Adıgüzel; H.Ö. (1994) "Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi. Bildiriler.* Cilt 2. (522-532)

Akar, R. (2000) "Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi". *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana

Akarsu, B .(1993). *Dil ve kültür ilişkisi*, İmge Yayınevi. Ankara.

Akçamete,G. (1991) "Okuma akıcılığı ve anlama". *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 435-440

Akkaya, N. (2000). "Tekerlemelerin Çocuk Eğitimindeki Yeri". 1. Ulusal Çocuk Kitapları. Sempozyumu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi.*. Ankara. S. 602-609.

Aksan A.A.; Türkmen, K. Stassen P.; Adsız,S. (1999) *Anadilim Türkçe Öğretmen El Kitabı,* Utrecht- Hollanda. Türkçe Temel Eğitim Ders Araçları Hazırlama Grubu.

Aksan, D (2002) *Anadilimizin söz denizind*e; Dil Bilim, Genel, Edebiyat; 1. Baskı, Ankara, *Bilgi Yayınevi*.

Aksan, D. (1979). "Anadili". İzlem Yabancı Dil Öğretimi Dergisi. *TÜMOK Yayınları*. Eskişehir; Uğur Basımevi. 3 (3), 19-35.

Aksoy, Ö.A. (1964). Dil Üzerine Düşünceler, Düzeltmeler. *Türk Dil Kurumları Yayınları.* Ankara

Aksoy, Ö. (1998) Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. *1 Atasözleri Sözlüğü*, İstanbul 17-18.

Altunel, Y. (2000) *İnsan İletişimindeki Mucize: Dil*. İmece Aylık Kültür Sanat Edebiyat Dergisi. http://www. imece.org/arsiv/dil.html. (20.06.2005)

And, M.(1997). Geleneksel kültürlerde Çocuğun Yeri ve Anlamı. Çocuk ve Kültür. Çocuk Kültürü Editör Prof. Dr. Bekir Onur *1. Ulusal çocuk Kültürü Kongresi* Bildirileri. Ankara Üniversitesi Basımevi:. S. 397-406.

Anderson, R. C. (1990). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly,* 15, 10 – 29

Armendariz, J; Valverde, A. (1999) İmportant Administrative Tasks Resulting from Aunderstanding Bilingual Program Designs. *Bilingual Research Journal*, 23: 1-10.Winter.

Arslan, M. (2000). Yurt Dışında Yaşayan Türk İşçi çocuklarının Eğitimine Yönelik Ders Kitabı ve Diğer Çocuk Kitapları İhtiyacı (Almanya Örneğinde Sorunlar ve Çözüm Yolları). 1. Ulusal Çocuk Kitapları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil öğretim Merkezi. Sempozyumu*. S. 136-159.

Artun, E (2005). *Halk Kültürü*. İstanbul Yayınevi. Adana.

Artun, E. (1998) *Tekirdağ Halk Kültürü Araştırmaları*. Tekirdağ Genç İşadamları Derneği Kültür Yayınları.

Artun, E. (2000). *Adana Halk Kültürü Araştırmaları*. Adana Büyükşehir Belediyesi Altın Koza Yayınları.

Ay, S.O. (1997) . "Yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Ankara Üniversitesi Yayınevi.

Aydın, N ; Gözaydın. N. (2000). "Dil ve folklor ilişkilerinin özellikleri" 2. *Türk Dili edebiyat Dergisi.* Sayı 562. http://www. tdk.gov.tr/nev02.html (09.08.2005)

Babacan, S.; Eker, Y.; Nalbantoğlu, P.; Schelfhout, A.; Verheoven, L.; Zouw, K. (1986) "*Türkçe abece kılavuzu*, *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi için yapısal metot"* Amsterdam. Zwijsen Yayıncılık.

Babadoğan, C. (1994) "*Öğrenme Stratejileri ile Stilleri Arasındaki İlişki*" I. Ulusal Eğitim Kongresi. Adana.

Baker, C. (2002) "Foundations of bilingual education and bilingualism". 3 .rd edition *Multilungual Matters*, England.

Balcı, S. (1994). "Türkçe'nin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi üzerine bir araştırma" *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.İzmir

Barbara Craig,A. (1996) "Parental attıtıdes toward bilingualism ın a local two way immerison program" Tunghai University, Taichung, Taiwan, *The Bilingual Research Journal*", Summer/Fall 1996, Vol.20, Nos 3&4 pp.383-410

Baydur, S. Y. (1964) *Dil ve Kültür,* Ankara Üniversitesi Basımevi. TDK Yayınları.

Baytekin.,Ç. (1992) "Yurt dışında öğrenim gören öğrencilere uygulanan Türk Dili öğretimi" *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Ankara.

Bell, T. (1991a) "Building a comprehensive theory of foreign language reading. language reading, theory, research, and ımplications. *The Southern Journal of Linguistics,* 27(1).

Bell, T. (2001). "Extensive reading: Speed and comprehension". *The Reading Matrix,* 1(1), 1-9.

Benjamin S. (1984) Bloom *Taxonomy Of Educational Objectives*, Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) by Pearson Education.

Bloomfield, L. (1933). *Language.* New York: Holt

Bolton, G. (1984). *Drama As Education: An Argument For Placing Drama At The Center Of The Curriculum* , London: Longman

Boratav. P .N. (1973) *100 Soruda Türk Folkloru*, Gerçek yayınevi. İstanbul.

Bostrom, R. & Waldhart., E. (1998) "Memory models and the measurement of listening" *Comminacition Education*, 37, 1-16.

Bowell, P.; Heap;B. (2001). *Planning Process Drama*, David Balton Publishers. London.

Cain, K. (1999) "*Effects of bilingual instruction on english academic achievement of lep" students*. Reading Improvement, 27(2), 129-132

Cebeci, B (1996). "Anadilden, yaşayan azınlık dilleri eğitimine". *Anadili ve Kültür Eğitimi Dergisi.* Amsterdam. (4).39-42.

Chambers, H. ve Glaskow, J. (2002) "Scenario-Based Learning". Active Learning Strategies. *http://scope.citl.ohiou.edu/FLC/ActiveLearning/scenariobased.html* (13.06.2005)

Chomsky, N. (1986). Knowledge Of Language: Its Nature, Origin and Use, New York: Praeger.

Coady, D. (2001) "Attitudes toward bilingualism in Ireland, Bilingual Research Journal," Winter, 2001, 25; Education Abstracts Plus Text; pg,39

Collins, A (1994). "Goal-based scenarios and the problem of situated learning: a commentary on andersen consulting's design of goal-based scenarios". *Educational Technology, 34(9)*, 30-32. Communities in Western Europe.

Crandall, J. A. (1992). "Literacy, language, and multiculturalism". In J.E. Alatis (Ed.) Georgetown University. *Round Table on Languages and Linguistics: Linguistics and language pedagogy:* State of the art (pp. 471-483). Washington, DC: Georgetown University Press.

Crandall, J. A. (1994 a.) "Strategic integration: Preparing language and content teachers for linguistically and culturally diverse classrooms". In J.E. Alatis (Ed.) Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics. *Strategic İnteraction And Language Acquisition: Theory, Practice, And Research*. (pp. 255-274). Washington, DC: Georgetown University Press.

Crandall, J. (1994 b) "Content-Centered Language Learning". ERIC Clearinghouse on "*Languages and Linguistics"* Washington DC. ED367142-01-

Crawford, J (1999). *Bilingual education: history, politics, theory, and practice* Chapter 13 in 4th ed. Los Angeles: Bilingual Educational Services, 448. *(http://www.onenation.org/crawford.html (20.07.2005)*

Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy,* Clevedon, Avon : Multilingual Matters.

Cummins, J. (1992). "Bilingual education and english ımmersion: the ramírez report in theoretical perspective". *Bilingual Research Journal,* 16, p. 91-104

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire,* Clevedon, UK: Multilingual Matters

Çebi. A (1996) Öğretim Amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelen, N, (2001) *Öğrenme Psikolojisi*. İmge Kitabevi. Ankara.

Dale S. Parks, Mıchaela A, Karl, Mc, Susan D. (2000) "İmagery based learning ımproving elemantary students reading comprensıon with drama technıques" *The Journal Of Educational Research*; September 1, Volume. http://static.highbeam.com/t/thejournalofeducationalresearch/september012000/imagerybasedlearningimprovingelementarystudentsrea/ (16.07 2005)

Davis. D. (1996). "Drama, Learning and Mental Development", vol 6. No:1.

Demirel, Ö. (1994). *Türkçe Programı ve Öğretimi,* Birinci Basım. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (1999) *Türkçe Öğretimi,* Pegem Yayıncılık 1. Basım, Ankara

Demirel, Ö (2001) *Eğitim Sözlüğü*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Derman, A. (2002) "Anadil (Türkçe) öğretiminde masal metinlerinin öğretilmesi" *(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*) . Selçuk Üniversitesi. Konya.

Deryakulu ; D. (1996) "Türetimci öğrenme etkinlikleri ve dikkat odaklama araçlarının öğrenci başarı ve tutumları üzerindeki etkisi. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)* Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.

Diebold, A. Richard. (1961). "Bilingualism". *Language* 37, 97-112.

Dilidüzgün ;S. (1994) "Yazın eğitiminde çocuk ve gençlik yazını". *(Yayınlanmamış Doktora tezi)* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Dilidüzgün, S. (1995) "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) İstanbul.

Elçin, Ş. (1990) *Türkiye Türkçesinde Maniler,* Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü. Ankara.

Erden, M. ve Akman, Y. (1995) "Bilişsel kuramlar ve anlamlı öğrenme," *Eğitim Psikolojisi: Gelişim- Öğrenme- Öğretme*. Ankara. Arkadaş Yayınları, ss.170-174.

Eren, S.K. (1994) "İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarının program amaçlarına ulaşabilirlik düzeyi *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Üniversitesi.

Ergin, M. (1995) "Türkçe ve dilbilgisi öğretimi", *Türk Kültürü*, c.33, s.65-67.

Erginer, E. (2000). "Anadil eğitim programları ve 2000'li yıllar için model önerisi".

Eğitim Araştırmaları Dergisi, s.1,ss.1. Ankara.

Erginer, E. (2000). "İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı: IV. Ulusal Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri), 6-7-8: 133-143.

Farris ve Parke, J.P. (1993) "To be or not to be: what students think about drama. the clearing house", vol, march /April. Akt: Üstündağ, "Yaratıcı drama kitabı" s:245. Ankara.

Fidan, N. (1986) *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara 1986.

Fox, C. (1987) *Using Drama Techniques To Encourage Oral İnteraction. The English Teachers,* October, 25. Boston.

Francis, H. (1981) "The vocabulary of educational drama" Oxon:Kemble Pres.

Galloway, D. and R, Dawie. (1996) *Listening To Children İn Education Edited by. Ron Fulton Publishers Ltd., BPC Boks and Journals,* Exeter.

Gander, M. J.; Gardiner, H.W. Çeviren Onur, B. (1997) *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. İmge Kitabevi. Birinci Basım.Ankara

Gardner, 1985,Baker, (1992) "Student motivation, parental attitudes, and ınvolvement in the learning of asian languages in elementary and secondary schools" Clevedon, England: *Multilingual Matters.*

Gelen, İ. (2003). "Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Göğüş, 1983, 40-50) "Anadili eğitim programlarının niteliği", *Türk Dili Dergisi,* 379-380: 40-50. Ankara.

Göğüş, B., Yücesan, S. (1988*) Uluslararası Anadili Eğitim Örgütü Çalışmaları Çerçevesinde Türkiye'de Bir Türkçe Eğitimi Portresi*, Ankara: Rehber Yayınevi Kitap-Yayın dağıtım. Tic. Lim. Şti.

Gönen, M.; Uyar Dalkılınç , N. (1999) *Çocuk Eğitiminde Drama Yöntemi ve Uygulamalar* Epsilon Yayıncılık. İstanbul.

Görgü, A.T. (1997). "Avusturya ilk okullarında 4.sınıfta eğitim gören Türk çocuklarının Türkçe yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Gazi Üniversitesi Basımevi. Ankara.

Gözaydın. N. Aydın, N.(2000) "Dil ve folklor ilişkilerinin özellikleri" *2. Türk Dili Edebiyat Dergisi. Sayı* 562. http://www. tdk.gov.tr/nev02.html *(21.07.2005)*

Grasser (1994) "Edebiyat" *Théme Larousse, C.5, Milliyet Yay., İstanbul. Akt: Artun E. Türk Halk Edebiyatı,* 2003, ss.15.

Günay (1999) "*Osmanlı İmparatorluğu ve Türk Halk Kültürü*", Osmanlı Kültür ve Sanat C.9 Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.

Güvenç, B. (1997) "*Çocuk ve kültür. Çocuk Kültürü 1. Ulusal çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri.* Ankara Üniversitesi Basımevi Editör:Prof. Dr. Bekir Onur. S. 15-31.

H. Shin, S, Krashen, (1996) "Research, ethics, and public discourse: the debate on bilingual education." washington: presentation at the national conference of the american association of higher education. http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/cummins2.htm (23.07.2005).

Hamers, L.; Blanc, E (1989) "The effects of three bilingual education models on linguistic creativity" *EBSCO-HOST*.

Harley, B. (Allen, P.; Cummins J. Swain, M. (1993) *The Development of Second Language Proficiency* , (2.printing), USA, University of Cambridge Press.

Heathcote, D. (1984), *Collected Writings on Education and Drama*, London: ed. Hutchinson.

Hızal, (1976) "Türkçe konuşmayan çevrelerde ilköğretim sorunları". *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Ankara.

Hudelson, S. (1989). "A tale of two children: Individual differences in ESL children's writing". In D. Johnson & D. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 84-99). New York: Longman. Hugh, L (1991) "*IV.Uluslararası Drama Semineri*" Ankara. Çoğaltılmış Seminer Notları.

Jonassen, C. (1991) *Desıgning Consructive Learning Environments*, http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/ (24.05.2004)

Judith K., P., (1989) "The creative drama book: three approaches new orleans " Anchorage Pres.

Kale, N. (1997) *Düşündüren Çocuk Kitapları . 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, 20-21 Ocak, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri. Ankara.*

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Rekmal Ltd. Ankara: Engin Yayınevi.

Karakuş, F. (2000) "Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi" *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Karanlıktagezer, N (1972). *Türkçe Bilmeyen Okullarda Türkçe Öğretim Rehberi*, Isparta. Yeni Matbaa.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler,* Altıncı Baskı. Ankara: Üç Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Karen, Angelo, D. (1999) *Learning theories* Binghamton Üniversity of New York Third Edition

Kase, J.- Pollisini (1989) *The Creative Drama Book: Three Approaches* , New Orleans: Anchorage Press, s.41

Kavcar, C.; Oğuzkan, F.; Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi. Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin,* Engin Yayınevi. Ankara: Rekmal Ltd. Basımevi.

Kerlinger. F. N (1986) "Foundations of behaviroail research" 3.th. edition New York. Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Kocaoluk. F; Kocaoluk, M.Ş. (1997). *İlkokul Programı ve Beş Sınıfın Yıllık Programı.* Yirmidokuzuncu Baskı. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.

Koç.; F. (1999). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.

Koçak, K.(1993) "İlköğretim okulları Türkçe eğitim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar", *Çağdaş Eğitim,* 192 , Ekim, s. 17 – 21.

Kongar, E. (1997) "Kültürün tanımı." *1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri.* Ankara Üniversitesi Basımevi Editör:Prof. Dr. Bekir Onur. S. 56.58.

Köymen, Ü. (2000). *Eğitimde Drama Doktora Ders Notları*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Krashen, S.D. (1985*). Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.

Krashen. S. H.Shin, (1996) "Teacher attitudes toward the principles of bilingual education and toward students participation bilingual programs: same or different?" *The Bilingual Research Journal. Winter,* vol 20, No:1 pp.45-53)

Kubat, A.; Oktay, A., Polat, T., Rozan, N., Senemoğlu, O., Tapan, N., Tuzcuoğlu, N. (1995). *Anadolu Liselerinde Kültürel Soru*nlar. Birinci Basım. İstanbul; Mavi Bulut Yayınları.

Kula, O.B. (1992). *Demokratikleşme Süreci & Eleştirel Kültür Bili*nci. Gündoğan Yayınları. Ankara.

Kymlicka, W. (1995) *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights* Clarendon Press, Oxford.

L, T.Diaz-Rico;Z.Weed. (2002) "Crosscultural, language and academic development handbook. a complete k-12 reference guide". *A person education company*. Second Edition Boston.s.148-150

Lambert, C. ve Shin, F. (1992). *Attitudes of Korean parents toward bilingual education.* London Publisher.

Lenox, Mary F (2000) . "Storytelling for young children in a multicultural world." *Early Childhood Education Journal*. Number: 2 Volume: 28

Li, X., Brown, C. (1999) "How can language minority parents help their children become bilingual in family context?" *Bilingual Resarch Journal, v.23. N.23&25.*

Lynee T.Diaz-Rico, Kathyrn Z.Weed (2002) "Crosscultural, language and academic development handbook, a complete k-12 reference guide. second edition. *A person education company. Boston., ss.10-14.*

Matkovıc, A. (2001*) "2001 Avrupa Diller Yılı Kapsamında Düzenlenen "Avrupada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" Sempozyumu Bildiriler Kitabı*

Mc Caslin, N. (1990). *Creative Drama in Classroom.* Longman 5. Baskı. California.

Mc Laughlin, B. (1984) "The role of cultural factors in classroom second-language learning." *Sociocultural Perspectives Of Language Acquisition And Multilingualism*. New York.

Mc.Caslin, N. (2000) "Creative drama in the classroom and beyond" *New York University Foreword by neil Postman Longman,* Seventh Edition.

MEB (1981) *Türkçe Dersi Programı,* Ankara.MEB Yayınevi.

MEB (1995). "2000'li yıllarda türk milli eğitim sistemi." *15. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokumanı-3.* Ankara: MEB Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu başkanlığı İlköğretim Türkçe Dersi 1-5.sınflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara, 2005, 13-24.

Morgan, N. ve Saxton, J. (1985). *Teaching Drama,* A Mind of Wonders. Hienemann Educational Books, Inc.

Moyles, J. (1996*) Just Playing?,* The Role and Status of Play in Early Childhood Education. Brisitsh Library in Publication Data. London.

Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*, (Ed, Goode, T), Multi Cultural World. Cambridge-University Press

Nellie McCaslin, *Creative Drama in the Classroom* (New York: Longman,1984),s. 121.

Newell.; P.; Hodgkin. R.. (1998) *Çeviren. Türk Grubu. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı*. Ajans Türk Basım Anonim Şirketi.

Nicholson, H (2000) *Teaching Drama 11-18*, *Walking Another Person's Shoes: Story Telling And Role Play*", Biritish library catologuing, chapter 1. England.

Nickel, N. (1994) *Drama ve Öğretim Bilgisi.* Alman Kültür Derneği Yayınları. Akt:Adıgüzel. Ö.3. Uluslarası Drama Kongresi. Ankara

O'Neill, C.and Lambert, A. (1984). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. Hutchinson, London, UK.

Oy, A (1972) *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*, İstanbul.104-106

Ömeroğlu, E. (1995) "*Yaratıcı drama eğitiminin ingiltere'de okul öncesi eğitiminde kullanılmasıyla ilgili bir inceleme.* Yaratıcı Drama Kitabı.

Önal, N. (2002). "Mitten meddaha türk halk anlatıları" *Uluslararası Sempozyumu.* Muğla Üniv. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi. Güz 2002, Sayı 9. Muğla.

Önder. A. (1999). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama. Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri.* Epsilon yayıncılık A.Ş. Birinci Basım. İstanbul.,

Özbay, M. Sungu, N. (1997*). Türkçe Öğretiminde Programın Önemi*, Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim Öğretim Dergisi. Ankara. Tekışık Yayıncılık. A.Ş Web. Ofset tesisleri. 22 (232), 34-36.

Özben, R (1989) *Türkçe Diksiyon*, İnkılap Kitabevi. Ankara.

Özçiçek, N. (1983). "Ortaokullarda Türkçe öğretiminin etkililiği", (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdoğan, *"F. Almanya'daki türk çocuklarının eğitiminde karşılaşılan darboğazlar, yurt dışındaki türk çocuklarının eğitim sorunları semineri"* Ankara, 1979, s.59.

Özhan, M., Muradoğlu M. (1997) *Türk Cumhuriyetlerinde Çocuk Oyunları,* Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları. Ankara.

Polisini, J. K, (1989) *The Creative Drama Book: Three Approaches,* New Orleans: Anchorage Pres.

Porter, R, S. (1990) *Why Bilingual Education?* , National Clearinghouse for Bilingual Education. Fall

Porzıg, W. (1995). *Dil Denen Mucize.* Çeviren: Ülkü V. Semih Ofset Matbaacılık. Ankara

Reigeluth, C. (1999) "*Instructioanl desıgn theories and models.* A New Paradigm of Instructioanl Theory, Volume 2.

Riwers; W. (1990) *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press.

Ronneberger, F. (1977) Türkish Kinder in Deutschland, Nümberg,, s.319. Zik.Berka Özdoğan, *"F. Almanya'daki Türk çocuklarının Eğitiminde Karşılaşılan Darboğazlar, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları Semineri"* Ankara, 1979, s.59.

Saban , A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci. Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım Lmt. Şti. Ankara

Sağlam, T (1997). *Türk çocuk oyunlarında ritüel öğeler. çocuk ve kültür. Çocuk Kültürü 1. Ulusal çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara Üniversitesi Basımevi Editör:Prof. Dr. Bekir Onur. S. 416-441.

Sağlam, T. (1997). "Eğitimde drama ve türk çocuklarının ritüel nitelikli oyunlarının eğitimde dramada kullanımı. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)* Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sahin (1978) *Dil ve Zihin İşleyişinin Etkileşimi,* Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe. Ankara. TTK Yayını, s.181-204.

San, İ (1991) *1, Eğitimde Drama, TED İlkokul Öğretmenlerine Yönelik Eğitimde Drama Semineri, 2-6 Eylül. TED Yayınları.Ankara.*

San, İ. (1997) "Kültür eğitbilimi ve çocuk ve kültür*" Çocuk kültürü 1. ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri* Ankara Üniversitesi Basımevi Editör:Prof. Dr. Bekir Onur. S. 194-209.

San, İ, Coşkun, H., Adıgüzel, Ö., Deriş. Ş. (1994). "Drama ve öğretim bilgisi." *5.uluslar arası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri*. Özözen Matbaacılık Ankara.

San.İ. (1995) "*Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama*." Ocak-Şubat. Sayı 7. Yıl 2.(148-161)

Sarı, M. (2001). "İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler." (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Çukurova Üniversitesi Basımevi. Adana

Savaş. D.; Son. E.; Yılmaz. D.; Akyol (1997) *Ünitelerle Türkçem*iz. Denhaag Belediyesi Eğitim Merkezi. Hollanda.

Sayıner, B., Susam, H., Alkaya, M. Ercan, İ., Kılıç, Y.,Karaman, M. (1987) *Amsterdam AKE Çerçeve Planı*; Artubo. Amsterdam Voor De Nederlands TEXT.

Schank,R. (2000), Designing a Goal-Based Scenario

http://www.engines4ed.org/hyperbook/nodes/intro-zoomer.html (22.07.2005)

Senemoğlu, (1998) *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara, Özsen matbaası.

Senemoğlu, O., Tapan, N., Tuzcuoğlu, N. (1995). *Anadolu Liselerinde Kültürel Soru*nlar. Birinci Basım. İstanbul; Mavi Bulut Yayınları.

Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.* Özkan Matbaacılık. Ankara, Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2000). "Çocuk kitaplarında dilsel ve görsel duyarlılık" *1. Ulusal Çocuk Kitapları.* Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri fakültesi ve TÖMER Dil öğretim Merkezi.

Seyitoğlu. B. (1975) *Halk Masalları Üzerinde Dünyada Yapılan Çalışmalar.* Bayla Matbaası Ankara.

Sezer, S. (1991) "Çağdaş edebiyatımızda masal öğeleri." *Masallar, Söylenceler ve Çağdaş Edebiyatımız*. Varlık Dergisi, Cilt 5 s, 20.

Shepard (1967), (Cook & Campbell, 1979), (Stein & Bransford, 1979), Long, Winograd ve Simon, C and Schuster,, K. (1995). *Questions and Answers About Bilingual Education," Intercultural Development Research Association,* Multicultural Education: A Generation of Advocacy, Texas.

Simon, T. (1980) "Language in monolinguals and bilinguals." *Bilingual Research Journal*, 34, p. 116-121

Skutnabb-Kangas, T. (1998). *Multilingualism for All*. Lisse: .Swets & Zeitlinger.

Slade, P. (1971) *Child Drama*. London:University of London.

Slavin, R,E. (1995). "*Education for All. Research and Reform Toward Success For All Children"*. Swets & Zerlinger Publishers.

Slavin, R.E; Madden, N.A.; Stevens, R; Farnish, A.M (1987). "Cooperative integreated reading and composition: two field experiments," *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 433-453)

Smith, M.D ; Damico, J, S. (1996). *Childhood Language Disorders,* New York: Theime Medical Publishers, İnc.

Snow, C.E., Burns, N.S.& Griffin, P. (1998) "Presenting reading difficulties in young children". Washington D.C. National Academy Press.

Solmaz., F. (1997). "6 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Gazi Üniversitesi Basımevi.Ankara.

Somers, J. (1994) *Drama in The Curriculum*. Education limited, London, uk

Soytekin, B. (1982) "Yabancı diller okulunda yöntem arayışı ve işlevsel –kavramsal yaklaşım." *Yabancı Dil Öğretim Sorunları Gözlemler Öneriler,* İstanbul Üniversitesi Yayınevi. İstanbul.

Spring, H. (1991). *Özgür Eğitim,* Çeviren: Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Susam, H. (2001). "*Geri kalmışlık mı geri bırakılmışlık mı?"* Eğitim Politikaları Dergisi. Amsterdam. (5)23-25

Şahin (1978). "Dil ve zihin işleyişinin etkileşim". *Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe.* Ankara. TTK Yayını, s.181-204.

Şaşan, H.H. (2002) *Yapılandırmacı Öğrenme*. Yaşadıkça Eğitim. 74-75, 49-52.

Şener, T.; Artar, M.; Bağlı, M. ve Çok, F. (1997) "Çocuk kültürü geleneksel kültürlerde çocuğun yeri ve anlamı" *Çocuk ve Kültür. 1. Ulusal çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri.* Ankara Üniversitesi Basımevi Editör:Prof. Dr. Bekir Onur.

Şimşek, A.; (2000) *Sınıfta Demokrasi*. Ankara Eğitim Sen Yayınları Deryakulu, D. Yapıcı Öğrenme, s. 53- 78. Ankara.
Şişman, M (1994) . *Örgüt Kültürü*. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Tekin, H. (1980) *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Gül Yayıncılık. Ankara.

Tennessee (1990) *Enhancing Reading Comprehension Through Creative Dramatics. Guidess Classroom Teacher*, Mc. Millan Publishing.

Tezcan, M. (1985) "Almanya'dan dönen işçi çocukları için açılan Türkçe uyum kursları üzerine" *Türk Dili, s,401, ss.466-470.*

Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. 10. baskı. Feryal matbaası . Ankara,.

Tezel. N. (2000) *Türk Halk Bilmeceleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. İstanbul.

Tudge, J (1992). *"*Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: ımplications for classroom practice" ed. by moll, l. c. "vygotsky and education: ınstructional ımplications and applications of sociohistirical psychology*".* *Cambridge University Press*, Cambridge, UK, 154.

Turner, J.(1995) "The influence of classroom contexts on young childern's motivation for literacy.*" Reading Research Quarterly* (30): 410-411

Türkdoğan, O (1984) "İkinci Neslin Dramı, Avrupa'daki İşçilerimiz ve Çocukları" Orhun Kitabevi. İstanbul.

Türkmen, K.; Waalr.D.; Adsız. S.; Bunte. C.; (1987) *Gelin Türkçe Konuşalım*. 2. Türk Dili ve Kültüründe Eğitim Proje Grubu. Nedherlands.

Türkoğlu, A. (1998) *Karşılaştırmalı Eğitim*. Dünya Ülkelerinden Örneklerle. Çukurova Üniversitesi Yayınevi. Baki Kitabevi.

Türkoğlu, A.; Doğanay, A.; Yıldırım, A. (1996) *Ders Çalışma Becerileri*. Baki Kitap ve Yayınevi. Adana; Kemal Matbaası.

Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme, Ankara: Bilim Yayınları

Üstündağ, T. (1997) "Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişiye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi" *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Ankara.

Vardar, Berke: (1998), Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri, *Multilingual,* s. 15

Varış F. (1997) *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Teknikler*. 7. Basım. Alkım Kitabevi. Ankara.

Vygotsky. L.S. (1998). Düşünce ve Dil. Çeviren. Koray. S. Kardak Yayınevi. 2.Basım.İstanbul.

Weinreich, U. (1953), *Languages in Contact*, The Hague, Mouton,

Whirlwind, L (2000) "Basic reading through dance program: the ımpact on first-grade students' basic reading"... McMahon et al. *Eval Rev* .2003; 27: 104-125. *(http://erx.sagepub.com/cgi/content/refs/27/1/104) (22.07.2005)*

Whirwindle, K (1996) "Metacognitive awareness and second language reading". *Modern Language Journal,* 73, 121-133..

Wiese; A.; E. García (1994) *The Bilingual Education Act:* Language Minority Students and Equal Educational Opportunity.

Wilkins , D, A (1974) *Second Language Learning and Teaching* (First Published), London: Edward Arnold Ltd.

Winston, J. (2000). *Drama, Literacy and Moral Education* , 5-11. David Fulton

Wong, B.Y.L (1998) "Metacognition and learning, *Educational Leadership*. Vol.2, pp 137-180. Orlando.

Woolfolk (1998) *Educational Psychology*. 7 th Ed, Boston, Allyn & Bacon.

Woolland, B. (1993) *"The Teaching of Drama In The Primary School"*, Longman Group UK Limited,: New York.

Yagmur, K. (2002) "*Language* maintenance patterns of turkish ımmigrant communities in australia, and western europe: the impact of majority attitudes on ethnolinguistic vitality perceptions" . International Journal of Sociology of Language. (Special issue on Turkish Sociolinguistics)

Yagmur, K. (2002). *Socio-cultural and Linguistic Perspectives on Turkish Immigrant*

Yalçın, A (2002) *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ yayınları, Başer Matbaası, Ankara

Yaman, B (1999). "Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama akademik başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi" *(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Yaman, B. (2004) “Hollanda’da Türkçe Öğretimi” Uluslararası Türk Dil Kurultayı, TDK Yayınları. Ankara 2004.

Yangın, B (1998) “Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede Elves yönteminin etkisi” *(Yayınlanmamış Doktora Tezi*) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü. Ankara.

Yangın, B. (1999) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, MEB Yayınları. Ankara

Yavuz, M. (1997) *“Türk masallarında çocuk imgeleri.” Çocuk ve Kültür. Çocuk Kültürü 1. Ulusal çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara Üniversitesi Basımevi*

Yeşil, H. (2000). *“Çocuk kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin önemi.” 1. Ulusal Çocuk Kitaplar Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil öğretim Merkezi. Sempozyumu. S. 244-253.*

Yıldızlar, M. (1994). Özel ve resmi ilköğretim okulları birinci kademe dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hataları. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Hacettepe Üniversitesi Basımevi. Ankara.

Yılmaz, T (2000). *“Masallarımız”. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil öğretim Merkezi. Sempozyumu. Ankara. S. 491-500*

Yılmaz, T, T. (2000) "Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönetimi ile diksiyon becerileri kazandırmaya ilişkin bir model önerisi yaklaşımı" (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Ankara Üniversitesi S.B.E. Ankara Ocak / 2000

EK 1 Ön Deneme Uygulamaları ve Hazırlık Çalışmaları

Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı destekli eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney gruplarına yönelik hazırlık çalışmaları sırasında kontrol gruplarında ölçme araçlarının uygulanması dışında herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ön deneme uygulamaları ve hazırlık çalışmalarında yapılan etkinlikler aşağıda açıklanmıştır.

Çalışma Programları

Bu bölümde hazırlık çalışmalarına, pilot çalışmalarda yer alan etkinliklere ve uygulama planına değinilmiştir.

Adana İli Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı olan anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ağırlıkta olduğu okulların belirlenme çalışmaları yapılmıştır. Bu öğrencilerin ağırlıkta olduğu okulları belirlemek için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan listelerden yararlanılmış ve rehber öğretmenlerle iletişim kurularak gerekli bilgiler alındıktan sonra çalışmalara başlanmıştır.

Öğrencilerin hangi dil alanında daha yetersiz olduğunu anlayabilmek ve madde havuzu oluşturabilmek için, araştırmacı iki hafta hiçbir etkide bulunmaksızın, sınıf öğretmenlerinin izni ile gözlem çalışması yapmış ve Türkçe dersinin ilenmesi, öğrencilerin katılımı gözlenmiştir. Gözlem çalışmaları için araştırmacı 2 Kürtçe 2 Arapça 2 de ana dili Türkçe olan öğrencilerin ağırlıkta olduğu okulların beşinci sınıf öğrencilerine ulaşmış ve izin alarak katılmıştır. Bu okullarda iki haftalık gözlem ve fikir edinme çalışması yaptıktan sonra, okullardaki yaklaşık 50 öğrenciyle görüşmeler yapmış, öğrencilere yöneltilen sorularda Türkçe dersini sevip sevmedikleri, sevmiyorlarsa neden sevmedikleri, seviyorlarsa neden sevdikleri, evde Türkçe konuşmayı tercih edip etmedikleri, kitap okuyup okumadıkları, ne tür tv kanallarını izledikleri, ne tür programları seyrettikleri, yazılı basını takip edip etmedikleri, ailede konuşulan dilin ne olduğu vb. türündeki sorularla derse ve dile yönelik tutumları, beklentileri, yeterlilik alanlarına yönelik bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler hem tutum ölçeği maddelerinin oluşturulması için bir havuz niteliği oluşturmuş hem de kişisel bilgiler formunun oluşturulmasında bir taslak meydana getirmiştir.

Öğretmenler, özellikle tutum ölçeği uygulamalarında kaygılı bir tutum sergilemişlerdir. Anlaşılmayacağını düşünerek müdahale etmişler ve maddeleri tek tek açıklama zorunluluğu hissetmişlerdir. İlköğretim beşinci sınıf düzeyinde dersler işlemediklerini, üçüncü sınıf düzeyinde gittiklerini de belirtmişlerdir. Araştırmacı uygulamalar esnasında oldukça sıkıntı yaşamıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlama güçlüğü yaşadıklarını bizzat görmüş, anlaşılırlığı kolay olur düşüncesiyle koyduğu maddelerde öğrencilerin bile anlama güçlüğü yaşadıklarına şahit olmuştur. Öğrencileri de gözleyen araştırmacı özellikle anadilleri Kürtçe olan sınıflardaki öğrencilerin kendi aralarında Kürtçe konuşmaya daha çok meyilli oldukları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin de bu tür öğrencilerin bulunduğu sınıf ve okullarda zor koşullar altında çalıştıklarını ve pek çoğunun artık çocuklarla uğraşmak istemedikleri sonucuna varmıştır. Nasıl olsa anlamıyorlar ne yapsak olmuyor anlayışında olan öğretmenlerin yanında, bu tür öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılarını kendileri de yaşamış kimi öğretmenler, Türkçe programının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin uygulanmasından sonra yapılan analizlerde elde edilen sonuçlar istenen faktör yüklerini ortaya koymuş ve güvenirlik düzeyinin gerek alfa değeri gerekse faktör yükleri açısından anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 550 öğrenciye uygulanan ölçekten kalan 35 maddeye 19 madde daha eklenmiş daha az sayıdaki öğrenci grubuna uygulama yoluna gidilerek, maddelerin bu gruplarda elde edilen sonuçlara göre yine aynı faktörlere yüklenip yüklenmeyeceği anlaşılmak istenmiştir. Yapılan analiz çalışmasında sonuçlar istenilen düzeyde çıkmış ve 39 maddelik bir tutum ölçeği ortaya çıkarılmıştır.

Hazırlık çalışmalarında ayrıca öğrencilerin dört temel dil becerisinden hangisinde yetersizlik gösterdiklerine dair öğretmenlere yöneltilen sorulardan elde edilen bilgilerde, en çok dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve yazma boyutlarında öğrencilerin zorluk çektiklerini sözlü anlatım da ise grupların ve öğrencilerin farklılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sözlü anlatım açısından Kürtçe konuşan öğrencilerin daha çok zorluk çektiklerini belirten öğretmenler bunun sebebinin, ailelerin evde de Kürtçe konuşmayı tercih etmesi, ders dışında Kürtçe'yi tercih etmeleri, takip ettikleri tv kanallarının da Kürtçe olması dolayısıyla Türkçelerinde önemli yetersizlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sözlü anlatım çalışmaları oldukça uzun zaman isteyen, uzun bir sürece yayılması gereken bir beceri geliştirme çalışmasıdır. Sözlü anlatım becerisi geliştirmeye yönelik çalışmalar uygulama etkinlikleri içinde yer almış fakat tez çalışmasının temel boyutlarında ele alınmamıştır. Dört temel dil becerisi elbette ayrılmaz parçalardır ama " dinlediğini ve okuduğunu anlayabilen ve anladığını yazabilen, yaratıcı yazma çalışmalarını gerçekleştirebilen bir çocuk uygun koşullar ve programlar sağlandığında dilini geliştirebilecektir" sonucuna ulaşılan çalışmalar bu çalışmanın da dayanak noktasını oluşturmaktadır. Bu temel nokta sebebiyle okuduğunu anlama başarı testi, dinlediğini anlama başarı testinin geçerlilik güvenirlik çalışmaları için, orta okul birinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uzman görüşüne sunularak da son şekli verilmiştir.

Bütün bu çalışmalar esnasında pek çok okulda bulunma fırsatı yakalayan araştırmacı gereken şartları taşıyan, çalışma evrenini temsil edebilecek 3 farklı okul belirlemiştir. Okulların belirlenmesinde, çevre, okulların yakınlığı, sosyo ekonomik düzey, sınıfların çalışma yapabilmek için gereken donanıma sahip olması, okullardan birinin Kürtçe, diğerinin Arapça üçüncü okulunda Türkçe konuşan öğrencilerin ağırlıkta olması, öğretmenlerin ve okulun çalışmadaki gönüllüğü temel etkenler olmuştur. Amaçlı örneklem yoluyla belirlenen okullarda araştırmacı öğleden sonraları 3-4 ve 5-6. derslerde haftanın 2 günü (Perşembe ve Cuma) Türkçe dersi yapmıştır. İlk hafta çalışmanın amacı, neden böyle bir çalışmaya gerek duyulduğu, ölçekler, anadili kavramı, drama etkinlikleri ve uygulama aşamaları hakkında bilgi verilmiştir.

ÖN DENEME UYGULAMALARI

Etkinlikler: Perşembe ve Cuma Günleri ikişer ders saatinde farklı iki farklı okulda 3-4 ve 5-6.sınıflarda gerçekleştirildi

İlk hafta tanışmaya yönelik bir sohbet ortamı gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için sınıfta nelere dikkat etmek gerektiği öğrencilerle birlikte ortaya konulmuş, çalışmanın içeriğinde yer alacak olan çalışmaların sınıfta disiplinsizlik anlamına gelmediği belirtilmiştir. Öğrencilerin konuya ilgi gösterdikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenleri de uygulamalar esnasında isterlerse sınıfta olabileceklerdir.

Drama etkinliklerine yeni başlanan gruplarda olduğu gibi bu grupta da ısınma çalışmaları, egzersizler ve doğaçlama çalışmaları ile başlanmıştır. Öncelikle güven yürüyüşü egzersizleri yapılmış, bazı oyunlar oynanmış ve sonrasında doğaçlama çalışmalarına başlanmıştır. Mekanda serbest dolaşmışlar, verilen komutlara göre birbirlerine davranışlar sergilemişlerdir. Kızgın selamlaşma, mutlu karşılaşma, telaşlı yürüyüş vb. şeklinde mekanda dolaşmışlardır. Sınıfta kör yürüyüşü etkinliği yapılmıştır. İkili gruplarda gözlerini kapatan bir arkadaşını mekanda rast gele o anda konulan engellere ve başkalarına çarptırmadan yürümeleri istenmiştir. Doğaçlama etkinlikleri ikili, üçlü ve küçük grup doğaçlaması biçimindeki adımlarla yürütülmüştür. Oynanan oyunlar ve gerçekleştirilen doğaçlamalara ilişkin metinler şu şekildedir.

Elden Ele

Birbirlerine arkadan elleri bağlı daire şeklinde olan gruba araştırmacı arkadan kim olduğu belli olmayan bir dokunma eylemi gerçekleştirdi ve dokunma şekli başlangıç noktasına ulaştı mı ulaşmadı mı şeklinde bir çalışma yapıldı..

Yapışkan kağıt oyunu

Öğrenciler birbirlerine oldukça yakın bir durumdayken aralarına birer kağıt yerleştirildi, bu kağıtları verilen yönergelere uygun olarak hareket yaparken düşürmemeleri gerektiği söylendi. Düşüren gelip bir etkinlik söyledi arkadaşları da bunu yaptı. Bu etkinlikle biraz karmaşa yaşansa da bir kısım öğrenci dikkatli bir şekilde oyunu tamamladı.

Dediğimi yap-yaptığımı yapma

Öğrenciler beşerli gruplara ayrıldı. Ortaya geçen bir öğrenci bir eylem yaparken bir başkası “ne yapıyorsun ?” sorusuna aldığı yanıta göre (yaptığı eylemden farklı olarak) arkadaşının yerine geçti ve oyun gruptaki herkes iki defa ortaya geçmiş olacak şekilde tamamlandı.

Sesime gel

Öğrenciler ikişerli gruplar halinde sadece birbirlerini bulabilecekleri sesler geliştirdi, daha sonra karşılıklı olarak dizildiler. Her birinin gözleri kapalıydı ve seslere göre birbirlerini bulmaları, gözlerini açmamaları söylendi, oyunda fazla gürültü olsa da tamamlandı. Bu oyun bir başka formatta uygulandı. Sınıfta eşlerini karşılarına alacak şekilde dizildiler. Öncelikle bir karşı karşıya iken bir grup dizlerini yere koydu kendilerine doğru gözleri kapalı olan eşlerini sadece seslerle kendilerini bulmalarını sağladı. Araştırmacının komutuyla gözlerini açan grup nerede durduğunu gördü. Eşler değiştirilerek etkinlik tamamlandı.

Bağlan—Çözül

Bu etkinlikte öğrencilere verilen komutlara göre vücutlarının birer, ikişer, üçer, dörder kısmını ikişerli, üçerli, dörderli ve beşerli gruplar oluşturacak şekilde dokundurdular. Karmaşa yaşanması ve birbirlerine kısmen zarar vermeleri nedeniyle çok uzatılmadan oyun kesildi.

Kulaktan kulağa

Öğretmen sınıfta bir öğrenciyi çağırarak sessizce kulağına cümleler fısıldar. Tüm sınıf daire şeklindeyken öğrenci arkadaşına bu cümleleri fısıldar. Sınıfın en sonuncu kişisine ulaşıncaya dek cümlelerin ne hale geldiğini görmek için öğretmen cümleleri tahtaya yazar. Söylenenle aradaki farkı sorar. Cümlelerin neden değiştiği tartışılır. Bilinmeyen kelimeler varsa onların anlamları bulmaları sağlanır.

Amaç: Kelimeleri doğru kullanma, telaffuz, dikkat, cümle kavramı, cümle oluşturma.

Tamamlamaca

Öğrenciler mekanda belli nesneleri tutmalarını ve tüm özelliklerini sesli olarak söyleyerek dolaşmalarını ister. Tamam dediğinde bir öğrencinin ismini söyler, öğrenciler mekanda dolaşırlarken öğrenciler ayrıntılı olmayan sorular yöneltirken aynı zamanda mekanı tarar ve bulduklarını düşündükleri eşyaları sayarlar. Bulan kişi etkinliğe birkaç defa daha devam eder.

Toptaki Güç

Daha sonra öğretmen yeni bir yönerge açıklar. Bir top alır ve söylediği kelimenin son harfi ile başlayan başka bir kelimeyi topu attığı kişinin söylemesini ister. Top hiç düşmeyecektir, atıldığı anda kelime söylenecek hemen kelimeler bulunarak beklenmeyecektir.

Üç Şey

Öğrencilere üçerli gruplara ayrılmaları söylendi. İstedikleri üç tane eşyayı seçmeleri, bunu amacının dışında kullanmaları, bir an ve durum içinde bu eşyaları kullanmaları gerektiği, her birinin birer rol oluşturacak şekilde sessiz sinema oyunu gibi etkinliği gerçekleştirmeleri istendi. Biraz kaygılandılar ama onlara düşünmeleri için bir teneffüs saati verildi. Döndükleri zaman etkinliklerini sınıf ortamında sessiz bir şekilde göstermeleri istendi. Gruplardan beklenenin üstünde yaratıcı etkinlikler çıktı. Bu etkinlik oldukça başarılı geçti. Etkinliklerin bitiminde amaca hizmet edip etmediği, anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için, her etkinlik sonunda "nerede geçiyor, ne için kullanıldı, ne oldu anladık mı?" şeklinde sorular yöneltildi. Öğrenciler öylesine ciddiye aldılar ki çok güzel eleştiriler oluştu ve ben olsaydım şöyle yapardım şeklinde etkinliği tamamladılar.

Etkinlik 1-

Benim Kılıcım

Benim Kılıcım (soru kalıplarını kullanarak hikaye oluşturma)

Seviye: Her sınıf düzeyi

Aktivite Türü: Küçük grup çalışması ve bireysel hikaye yazma çalışması. "Kim" "Ne" "Nerede" "Ne zaman" ve "Niçin" sorularını kullanarak küçük gruplar halinde hikaye yazma..

Materyal: Yazı tahtası, resim kağıtları, renkli kalemler, boyalar, hikayelerini ve kurdukları için boş kağıtlar.

Amaçlar: 1- Hikaye üretmenin temel elemanlarını öğrenmek.

2- Hayal ve yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlamak.

3- Gruplara katılmaya başlamaları ve yazma uygulamaları için motive edici etkinlikler düzenlemek.

Hazırlık ve İçerik: Bir hikayeyi yazmak için nelere ihtiyaç olduğunu tartışma. Öğrencilerden gelen yanıtları belirleyerek bunları resim kağıtlarına çizmelerini istemek.

Bir hikaye oluşturmak için neler yapılmalı? Sorusunu sormak. Bütün hikayelerde kullanılabilecek materyal ve konuları seçme.

Uygulama: 1- Öğrencilere birer kağıt, renkli kalemler dağıtılır. Onlara ellerinde nereden geçtiğini bilmediğimiz birer kılıç ya da kama olduğu belirtilir. Hepsinden istedikleri şekilde birer kılıç çizmelerini, onlara birer hikaye oluşturmaları söylenir.

2- Kılıçları çizilir oldukça değişik şekillerde süslerler, boyarlar ve bu kılıçlara isimler verirler. Bu kılıçlarla ilgili hikayelerini çok uzun olmadan tüm sınıf yerde daire şeklinde oturtularak yazarlar ve arkadaşlarına anlatırlar. Karışık bir şekilde ortaya çizilen bu kılıçlar ve hikayeler konulur. Arkadaşlarının çizdiği ve yazdığı bu hikayeleri diğerlerine okurlar, yapılan yazım yanlışlarını hep beraber düzeltirler.

Değerlendirme: Her seviyede kullanılabilir bir etkinlik düzenledik. Ne yaptık ne hissettik, ne öğrendik? Sorulara ne kadar net yanıtlar alırsak o kadar iyi bir içerik oluşacağını ortaya koyan konuşmalar geliştiririz.

Yorum: Yazma, rol yapma, resmederek anlatma açısından yararlı bir etkinlik olarak kullanılabilir ve değişik formatlar da kullanılabilir

Kompozisyon oluşturma

Öğrencilere bir parkta oldukları söylendi. Parkta neler vardır, ne yapılıyordur gibi sorularla ikişerli olarak parkta olan bir eşyayı, bir anı canlandırmaları istendi. Her ikili grup bu parka bir yer aldı ve eğer bir eşyayı yapıyorsa yerini belirlemesi gerektiği, bir ağaç ve dalları ise nerede olması gerektiği, top oynayan çocuklar, uçurtma uçuran çocuklarsa nerede durmaları gerektiğine karar vermeleri belirtildi Her grup gelip bir yer aldı ve diğerleri bunu gözleyerek yerine karar verdi. Onlara gelip dokunduğumda akıllarından o andaki durumlarına uygun olarak ne düşünüyorlarsa "örneğin bir salıncaksa aklından neler geçebilir bu salıncağın" şeklinde onlardan üç tane cümle kurmaları istendi. Önce birbirlerine benzer ve çok kısa cümleler kuruldu, etkinlikte değişik ve güzel cümleleri övünce diğerleri de yeniden cümleler oluşturdular ve daha renkli ve daha zengin cümleler kurulmuş oldu. Birbirlerini alkışladılar ve yerlerine geçtiler.

Ne Anlatır?

Dedikodu	*Ödül*
Şikayet	*Kutlama*
Uğurlama	*Ceza*

Öğrencilere bu kelimelerin ne anlama geldiği, kelime anlamı olarak neyi ifade ettiği, ne çağrıştırdığı konusunda beyin fırtınası yaptırıldı.

Akıllarına gelen kelimeler tahtaya yazıldı, kimi düğün, öğretmen, dayak, hediye, asker, sınıf, teyzem vb. kelimeler söyledi. Verilen kelimelerin kendilerinde çağrıştırdığı durumları bize yansıtacak anlar oluşturmaları söylendi. 6 kişilik 5 grup oluşturuldu. Bu başlıkların yazılı olduğu kapalı kağıtlar gruplardan birer kişiye seçtirildi. Seçtikleri kağıtta yazan başlığa uygun bir durum yaratmaları ve etkinliği bitirdiklerini anlamamız için de donmaları söylendi. Etkinliklere yönelik olarak daha önceden getirmeleri istenen, kullanmadıkları eski eşyaları koymak için bir malzeme kutusu yaptılar. Oradan da malzemeler seçerek ortamı, kişileri, olayın geçtiği yerde neler olabileceğine karar verip ona göre etkinliği konuşma da olacak şekilde düzenlemeleri sağlandı. Oldukça karmaşa oluştu, gürültü çıktı müdahale edip gruplar arasında epey yol göstermek gerekti ama sonunda güzel şeyler çıkardılar ve kendileri de çok beğendi. Küçük sorunlar eleştirildi, siz olsaydınız nasıl yapardınız, burada şöyle bir söz etmesi doğrumuydu, konuşması anlaşıldı mı, güzel konuştu mu? türünde sorular yöneltildi. Etkinlik tamamlandı.

Hazırlık Çalışmaları

Doğaçlama etkinlikleri ise ikili, üçlü ve küçük grup doğaçlaması biçimindeki adımlarla oluşturulur. Gerçekleştirilen doğaçlamalara ilişkin metinler şu şekildedir.

Doğaçlama 1: Okula gittiniz ve ertesi gün iki tane yazılınız var. Çalışmanız gerekiyor çünkü bu yazılıdan alacağınız not sizin için çok önemli. Tam çalışmaya dalmışken arkadaşlarınız çok güzel bir oyun kurmuşlar ve iyi bir kaleci olduğunuz için sizi de çağırıyorlar. Gitmeyi çok istiyorsunuz ama sınavınız da çok önemli. Annenizi bu konuda nasıl ikna edebilirsiniz ya da nasıl bir tercih yaparsınız. Buna karar vererek 3 erli gruplar halinde bu anı sınıfta bize gösterin.

Doğaçlamanın Amacı: Drama etkinliklerinde en önemli boyutu doğaçlama çalışmaları oluşturmaktadır. Hazırlık çalışmalarında doğaçlama etkinliklerinin yer alması, uygulamalarda çocukların daha katılımcı, daha aktif ve yaratıcı olmalarını sağlamaktadır. Bu doğaçlama ile, grup etkinliklerin gerçekleştirebilme, birlikte karar verebilme ve anlatım yer almaktadır.

Doğaçlama 2: Çok güzel bir doğum günü partisindesiniz. Artık büyüdüğünüzü ve arkadaşlarınızla birlikte kendinize ve etrafa zarar vermeden çalışabileceğinizi düşündüğü için aileleriniz hatta ev sahibinden büyükler doğum gününde yok. Siz bir ara kalabalıktan fırsat bilip mutfağa gidiyorsunuz ve iki katlı doğum günü pastasını görüyorsunuz. Pastayı da ev sahibi anne oldukça özen ve uğraş göstererek yapmış. Oldukça güzel görünüyor üstünde de çok güzel bir muz var. Birazcık alsam ne olacak diye düşünürken, bir anda ne olduğunu anlamadan pasta yere düşüyor. Bir doğum günü anını ve böyle bir olaydan sonra neler gelişmiş olabileceğini 4 erli grup çalışması şeklinde planlayın ve bize gösterin.

Doğaçlamanın Amacı: İfade ve beceri gücünü geliştirmeye dayalı bir doğaçlama çalışması.

Etkinlik 2

Karakter Oluşturma

Seviye: 7-11 yaş düzeyi

Aktivite Türü: Karakter oluşturma ve bu karakterlere uygun konuşma, yer durum oluşturma, anlatım.

Materyal: Karagöz ve Hacivat gölge oyununda kullanılan bir mekanı temsil eden resim, Hacivat ve Karagöz oyununda geçen karakterler (önceden hazırlanmış ya da kalıplara uygun olarak öğrencilerle beraber de yapılabilir)

Amaçlar: Karakterleri belirleme,
Karşılıklı konuşma ve yaratıcılık
Tasvir edebilme yeteneği

Hazırlık- İçerik ve Uygulama: Daha önceden hazırlanmış Karagöz ve Hacivat oyununda kullanılacak bir mekanı temsil eden resim sınıftaki yazı tahtasına asılır ya da büyük ve boş bir beyaz kağıt da asılarak öğrencilerle birlikte yapılabilir). Eğer önceden hazırladığımızı düşünürsek öğrencilere sorular yöneltilir. "Burası neresi olabilir? Burada yaşayan insanlar

kimler olabilir, nasıl insanlardır? Bunları nasıl oluşturalım şeklinde bir tartışma sorusu yönlendirilir.

Eğer sınıfça yapılacaksa bu materyaller getirilen kalıplara ve anlatılan şekle uygun olarak mekan ve kişiler keserek, boyayarak, dikkatli bir şekilde öğrencilerle yapılır. Bu karakterler kimler olabilir, oluşturduğumuz bu resimde bu insanların nerede yer almasını istersiniz? Şeklinde sorularla öğrencilerin hazırladıkları bu materyalleri resimde bir yere yerleştirmelerini isteriz. Belirledikleri bu kişiler arasında nasıl bağlar vardır? Aralarında kısa bir konuşma geçecek ve bir durum oluşturulacak? Hacivat'ı tanıyor musunuz? Karagöz nasıl biridir? Diğer karakterlerin isimleri ne olabilir? Nasıl kişilerdir ve içlerinden seçeceğiniz bu kişiler (en az 3 karakter) arasında nasıl bir konuşma geçecek grup olarak belirleyecek, role girerek bize bu anı resim üzerinde yerini oluşturup, karaktere uygun bir konuşma da belirleyerek sınıfa sunacaksınız. (resim büyük beyaz bir bez üzerinde de çizilmiş olabilir, gölge oyunu tekniğine uygun olarak öğrencilerden bu bezin arkasına geçip kişileri ve mekanı belirleyerek konuşmalarını gerçekleştirmelerini isteyebiliriz)

Değerlendirme: Yapılan etkinlikten zevk aldınız mı? Ne yaptık, ne öğrendik, karşıklı konuşmalardan sonra sınıftaki izleyici durumundaki diğer gruplara anlayıp anlamadıklarını, burada ne yaşanıyor, kim bu kişiler açık ve net oldu mu? Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl sorularına yanıt alabileceğimiz şekilde ve karşılıklı konuşma formatına uygun bir etkinlik oluşturduk mu? Şeklinde sorularla değerlendirme etkinliği gerçekleştirilir.

Yorum: Öğrencilerin bu karakterleri kendilerinin yapmasını sağlamak el becerilerini de geliştirir. Fakat kullanacakları kesici aletlerin kendilerine bir zarar vermelerine engel olmak gerekmektedir. Oluşturdukları bu karakterleri gölge oyunu formatında sınıfa sunarak karşılıklı konuşma, role girme, karakter oluşturma, kişilik belirlemeyi de öğrenmiş ve uygulamış olacaklardır.

Etkinlik 3:

Masalları Karıştıralım:

Seviye: 7-11 yaş düzeyi

Aktivite Türü: Okudukları ve bildikleri masal kahramanlarını hatırlama, kendi masallarını oluşturma.

Materyal: Boş kağıtlar.

Amaçlar: Sözlü anlatım,
kitap okuma ve hatırlama,
yeni bir öykü oluşturma,
karakterleri belirleme ve buna uygun yaratıcı etkinlikler.

Hazırlık ve İçerik: Öğrencilere ne tür masal, hikaye kitapları okuduklarını, fabl hatırlayıp hatırlamadıklarını, fabl, masal, hikaye arasındaki farkları, nasıl bir başlangıçları olduğunu öğrencilere sorarız. Her bir öğrenciye kısa ve yeterli söz hakkı vererek bunları anlattırırız. Kırmızı Başlıklı Kız masalında kimler vardı, Çizmeli Kedi'deki Kedi nasıl bir Kediydi? Gibi sorularla bilinen bu kahramanları tahtaya gelerek yazmalarını isteriz.

Masalın Adı	**Karakterler**	**Karakterin Özelliği**
Kırmızı Başlıklı Kız	K.Başlıklı Kız	Herkese inanan
Çizmeli Kedi	Çizmeli Kedi	Gözü Açık-İşini Bilen
Pamuk prenses	Prenses-Cüceler	Saf ve iyi niyetli-Her biri ayrı bir karakter

Olay 1- Kırmızı Başlıklı Kız babaannesi sandığı kurdun yalanlarına inanır.

Olay 2- Çizmeli kedi oldukça akıllı düşüncelere sahiptir.

Pamuk prenses: Cadı üvey annesini yaşlı bir kadın zannedip verdiği elmayı yer ve uykuya dalar.

Uygulama: Tahtaya öğrencilerden gelen yanıtlara ve anlatımlara dayalı olarak masalın adı, karakterler, olay, karakterlerin özellikleri yazılır. Öğrencilerden en az 3 tane masal- masal kahramanı- karakter ve olay belirlemeleri istenir. Gruplar halinde seçtikleri bu üçer öğeyi karıştırarak yeni bir masal oluşturmaları istenir. Öğretmen öğrencilere örnek bir giriş verebilir:

"Çizmeli kedi ormanda dolaşırken pamuk prensese rastlar".

Grup olarak yazdıkları bu yeni masal nerede geçiyor, kimler var, olay ne, ne olmuş olabilir türündeki sorulara yanıt alabileceğimiz şekilde düzenleyerek yazmaları istenir. Yazdıkları bu masalları grup olarak sınıfa okurlar. Daha sonra yazdıkları bu masallardan bir anı karakterlere girerek rol içinde oynamalarını isteriz.

Yorum: Oluşturdukları oyunları resim kağıtlarına grup olarak çizmelerini söyleriz. Mekanı, kişileri nereye yerleştirmek istiyorlar bunu nasıl resmederlere karar verirler. Çizdikleri resimleri sınıfta uygun yerlere yapıştırır diğer grupların görmelerini sağlarız. Her grup çizdiği resmi belirlediği kategorilere uygun olarak diğer gruplara anlatır.

Yazma, rol yapma, resmederek anlatma açısından yararlı bir etkinlik olarak kullanılabilir ve değişik formatlar da kullanılabilir.

Değerlendirme: Masalları, hikayeleri neden severiz?

Belirlediğimiz bu karakter ve olaylar bize ne tür dersler vermiş olabilir?

Rollerinizi sevdiniz mi?

Neler öğrendik? Neler hissettik?

Yorum: Çocukların farklı masalları ve karakterleri hatırlamalarını, öğrendiklerini paylaşmalarını, yaratıcı yazma çalışması ile de düşünce kalıplarının dışında farklı şeyler yapmalarını sağlamış oluruz.

Etkinlik 4-

Bil bakalım: Öğrencilere daha önceden hazırlanan ve ne olduğunu tahmin etmeleri için paket kağıtlarına sarılmış bazı materyalleri kendilerine uzatılmış kutudan her gruptan bir kişinin seçmeleri istenir. Bu nesneler neler olabilir? Ne işe yarar? Nerelerde kullanılır? Nasıl bir şekli vardır bunları tahmin edecek şekilde paketlerini açmadan fikir yürütmeleri sağlanır. Öğrencilerden gelen yanıtlara göre tahtaya nesnenin adı, ne işe yaradığı nerede kullanıldığına ilişkin bir format oluşturulur. Eğer bir saat tahmin edilmişse nasıl bir saat olabilir, bu saatin bir hikayesi olabilir mi? Eski midir, yeni midir, hala çalışıyor mu? Kime ait olabilir şeklinde merak uyandıracak sorularla bu eşyalara birer hikaye yüklemeleri sağlanır ve her bir grup bu eşyalarla ilgili bir hikaye üretir. Bu hikayeler düzenli ve güzel bir yazı formatında herkesin görebileceği sınıfta bir yere asılır ve gruplar gelerek bu hikayeleri okur. Hikayeler okunduktan sonra gruplara eşyaların paketlerini açabileceklerini söyler. Tahminleri doğru çıkan gruplar alkışlanır.

Etkinlik 5:

Hikaye yazma etkinliğine giriş olması açısından şu oyun oynatılır: Öğrenciler beşerli gruplara ayrılır. Ortaya geçen bir öğrenci bir eylem yaparken bir başkası "ne yapıyorsun" "nerede yapıyorsun" "kimsin" sorularına aldığı yanıta göre (yaptığı eylemden farklı olarak) arkadaşının yerine geçer ve oyun gruptaki herkes iki defa ortaya geçmiş olacak şekilde tamamlanır.

Hikaye Oluşturmada Soru Kalıpları

Seviye: Her sınıf düzeyinde.

Etkinlik Türü: Küçük grup çalışması ve bireysel hikaye yazma çalışması. "Kim" "Ne" "Nerede" "Ne zaman" ve "Niçin" sorularını kullanarak küçük gruplar halinde hikaye yazma.

Dediğimi Yap-Yaptığımı Yapma:

Materyal: Yazı tahtası, hikayelerini ve kurdukları cümlelerini yazmaları için boş kağıtlar.Her gruba birer tane olmak üzere geniş ebatlı resim kağıtları.

Amaçlar: 1- Hikaye üretmenin temel elemanlarını öğrenmek.

2- Hayal ve yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlamak.

3- Gruplara katılmaya başlamaları ve yazma uygulamaları için motive edici etkinlikler düzenlemek.

Hazırlık ve İçerik: Bir hikayeyi yazmak için nelere ihtiyaç olduğunu tartışma. Öğrencilerden gelen yanıtları belirleyerek bunları resim kağıtlarına çizmelerini istemek.

Bir hikaye oluşturmak için neler yapılmalı? Sorusunu sormak. Bütün hikayelerde kullanılabilecek materyal ve konuları seçmek.

Uygulama: 1- Yeterli tartışma yapıldıktan sonra soru kalıplarını tahtaya yazarız. "Okuduğumuz ya da dinlediğimiz metni anlamamızı ne sağlar?" türünde bir tartışma ortamı oluştururuz. "Ne tür sorulara karşılık almamız gerekir ki içeriği anlayalım?" gelen yanıtlarla soruları aşağıdaki gibi tahtaya yazarız.

Kim ?
Ne ?
Nerede ?
Ne zaman ?
Ne için ?

2- Her kategorinin altına ne yazmayı istediklerini sorarız.

Örnek: Kim	**Nerede**	**Ne zaman**	**Ne için**
Doktor	Parkta	Gece	Sıkılmış
Öğretmen	Evde	Sabah	Yürüyüşe çıkmış
Çocuk	Okulda	Akşam	Arkadaşına gitmiş

3- “kim, nerede, ne zaman ve ne için” sorularına karşılık oluşturacak kategorileri oluşturduktan sonra buna uygun bir hikaye oluşturmalarını ve “ne olmuş olabilir”i düşünerek önce pantomimle konuya ilişkin yapmalarını isteriz. Bazı seçenekleri bir araya getirmeye başlarız ve duruma uygun bir rol oluşturmalarını isteriz.

“Çocuk akşam sıkıldığı için parkta yürümeye başladı” türünde cümleler kurulur

Etkinlik 6-

İyi Haber-Kötü Haber

Seviye: 7-11 yaş düzeyi

Aktivite Türü: Okuduğunu, Dinlediğini anlama
Anladığını yazabilme
Düşüncelerini sözlü ve yazılı aktarabilme

Materyal: Sınıf ortamı, öğrenciler, yazı yazabilecekleri kağıtlar.

Amaçlar: Okuduğunu ya da dinlediğini anlamayı sağlama.
Anladığını söz ve yazı ile aktarabilme.

Hazırlık ve İçerik: Tüm grubu A ve B diye isimlendirilir. Küçük bir giriş yapıldıktan sonra bir A bir B olan kişi sırayla A lar iyi haber B ler kötü haber şeklinde girişe uygun ve dağılmadan, güzel ve mantıklı cümleler kurmaları söylenir.

Giriş: Bir zamanlar Ali adında bir çocuk varmış. Ali köyde dedesi ile birlikte yaşarmış. Bir de Çilli Horoz adını verdiği bir horozu varmış Ali’nin. Çilli Horoz pek güzel, heybetli ve güçlüymüş. Sabahları öyle bir ötüşü varmış ki onun sesini duymamak imkânsızmış. Günlerden bir gün…

Bu girişe uygun olarak bir iyi bir kötü haber cümlesi kurar öğrenciler. Cümleler kurulduktan sonra, verdiğim kağıtlara girişe uygun ve söylediğimiz cümleleri de düşünerek Ali ve Horozu ile ilgili kısa bir hikaye yazmalarını istenir.

Değerlendirme: İyi haberi mi kötü haberi mi yazarken zorlandınız?
Ne hissettiniz?
Sizin de beslediğiniz bir hayvan var mı? Türünde sorularla etkinlik gerçekleştirilir.

Yorum: Öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmeleri sağlanır.

Etkinlik 7-

Seviye: Tüm sınıflar

Aktivite Türü: Öğrencilerin yazılı anlatım ve dinlediğini anlama etkinliğinde ayrıca yaratıcı yazma ve noktalama kullanımı konusunda hangi boyutlarda olduğunu görebilmek amacıyla bir okuma parçasını sınıfa okuma.

Materyal: Günlük tutma etkinliğine gerçekleştirmek için kâğıtlar.

Hazırlık ve İçerik: Öğrencilerin yazılı anlatım ve dinlediğini anlama etkinliğinde ayrıca yaratıcı yazma ve noktalama kullanımı konusunda hangi boyutlarda olduğunu görebilmek amacıyla "yangın" isimli bir okuma parçası sınıfa okunur. Parçada bir yangın anına yönelik anlatım yer almaktadır. Anlaşılırlığın kontrolü için parçayla ilgili kimi yanıltıcı sorular yöneltilir. Anlaşıldığını gördükten sonra yangınla ilgili sınıfa sorular yöneltilir. Yangınla ilgili parçada sözü geçen çocuğun kaç yaşında olabileceği sorulur.

İsmini belirledikleri çocuk yangının çıkma sebebiyle ilgili bir başka arkadaşı ile konuşuyor acaba aralarında nasıl bir konuşma geçmiş olabilir? Bunu hem bir etkinlik olarak sınıfta iki kişi arasında kısa bir konuşma olarak ortaya koymalarını hem de yangınla ilgili bazı gerçeklerin ortaya çıkmasını sağlayacağı söylenerek bazı doğaçlamalar oluşturmaları istenir. Ayrıca ellerindeki kâğıtlara konuşma çizgisi, yazım ve noktalamaya uygun olarak bu konuşmayı yazmaları söylenir.

Çocuğun günlük tutma alışkanlığı olduğu belirtilir. Günlüğün ne olduğunu bilmeyenlere de anlatılır. Çocuğun günlüğü yangında kül olmuş, acaba yangından önce çocuk günlüğüne en son ne yazmıştı? diye soru yöneltilir ve "sevgili günlük " diye başlayan, tarih atılmış birer kağıda bunu yazmaları istenir. Sınıfa bunları okurlar.

Yangından sonra çocuğun hayatında neler değişmiş olabilir? Her grup bir durum belirleyerek bunu sınıfta canlandırırlar sonunda da donuk imge ile göstermeleri için donmaları söylenir tıpkı don kaç oyunundaki gibi. Gruplar bunu tamamladıklarında diğerlerine donmuş durumdaki bu kişileri izlemelerini kim olduklarını, ne yaptıklarını belirlemeleri söylenir. Donuk imge durumundaki bu gruplardan bir tanesinde yer alan kişilerden birini alır getirir başka bir gruba dahil ederiz ve bu durumda bunun konumu nasıl olabilir? Bu kişi neyi temsil ediyor olabilir? Şeklinde sorular yöneltiriz.

Değerlendirme: Donuk imge ile olayları zoom in zoom out tekniğine uygun olarak değerlendirebilme yetisini kazanırlar.

Yorum: Öğrencilerin daha detaylı yorum yapmaları ve kötü olaylardan ders almaları sağlanır.

Etkinlik 8:

Seviye: 8-12 yaş grubu çocuklar.

Aktivite Türü: Dinlediğini anlayabilmeye dayalı etkinlikler**.**

Amaçlar: Dinlediğini anlayabilme
Anladığını anlatabilme

Materyal: Trt çocuk radyosundan kayıt edilmiş "taşıtlar ve trafik" konulu bir dinleme etkinliği için cd, cd çalar, kağıtlar, kalemler.

Hazırlık-İçerik: Öğrencilere cd ye kayıt edilmiş taşıtlar ve trafikle ilgili bir parça bir yere kadar dinletilir. Dinledikleri parçanın neyle ilgili olduğu hakkında sorular sorulur. Taşıt isimlerinin ne olduğu nerede gittikleri ve kimlerin kullandığına yönelik sorular yöneltilir. Taşıtlarla ilgili cd de yer alan bir şarkı hep birlikte söylenir. Bildikleri başka taşıtlara yönelik şarkı varsa söyletilir. Parçada geçen anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını yazmaları için birer kağıt verilir. Bir defa daha dinletilir ve sözlük kullanmadan bu kelimelerin ne anlama gelmiş olabileceğini kağıtlara yazmaları söylenir. Anlamlarını yazan öğrencilere okutulur. En iyi tahminin hangisi olduğuna karar verilir bu kelimelerin her birini cümle içinde kullanmalarını yine yazdıkları bu kağıtlara yazmaları istenir. Öğrencilere "eğer siz de bir taşıt yapacak olsaydınız ne tür bir taşıt yapardınız, neden ve adı ne oldurdu diye yöneltiriz" bu taşıt şuanda hiç bilmediğimiz var olmayan bir taşıt ve onu siz yapacak, oluşturacaksınız, her şeyinden siz sorumlusunuz der ve süre tanırız. İster resim olarak çizebileceklerini isterlerse maketini yapabileceklerini belirtir ve onlara materyalleri veririz. Daha sonra her grup yaptığı makineyi diğer gruplara tanıtır, adını ne işe yaradığını söyler ve gruplara bu makineyle ilgili soru sormaları gerektiği öğretmen tarafından iletilir. Öğretmen role girerek "ben bu taşıtın şu kısmını anlamadım" şeklinde bir giriş yapar ve bu şekilde her grubun makinesi tanıtılır. Daha sonra cd nin kalan kısmındaki parça dinlettirilir ve orada adı geçen taşıtın ne işe yaradığı, adının ne olduğu şeklinde sorular yöneltilir.

Değerlendirme: Yaratıcılığı geliştirici etkinlikler olması ayrıca paper location, teacher in role tekniği ile geliştirilebilecek bir etkinlik.

Yorum: Farklı formatlarda ve ünitelerde kullanılabilir

EK 2 : DERS PLANLARI ve DİĞER ÖLÇME ARAÇLARININ HAZIRLANMASINDA YARARLANILAN KAYNAKLAR

1- İLKÖĞRETİM OKULU DERS PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KLAVUZU
Vural, M. (2001 Yakutiye Yayıncılık Bilgi ve İşlem Merkezi. İstanbul.

2- TEMEL EĞİTİM BEŞİNCİ SINIFA YÖNELİK DÜZENLENEN DERS KİTAPLARI.

3- TRT TÜRKİYE'NİN SESİ RADYOSU ÇOCUK SAATİ PROGRAMLARI
Yapımcı: Gül Bıçakçı
http://modersmal.skolutveckling.se/turkiska/turkiyenin_sesi/trt_cocuksaati.htm (21.05.2005)

4- EV VE SINIF ETKİNLİKLERİ ANTOLOJİSİ
Vural, M (2001) Yakutiye Yayıncılık Bilgi ve İşlem Merkezi. Erzurum.

EK 3: BİR DERS PLANI ÖRNEĞİ

1- KAĞIT VE MALZEME İLE HİKAYE OLUŞTURMA

Nemrut Dağı

Süre: 6 SAATLİK DERS SÜRESİ. (1 Hafta)
Grup: İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri
Malzemeler: Kartonlar, renkli kağıtlar, renkli kalemler, alüminyum fol yo, tutkal, makas vb.

İşlem Basamakları:
2- Isınma çalışmaları
3- Tanışma teknikleri
4- İçeriğin dramaya uygun olarak düzenlenmesi (büst çalışması, öykü, oyun)
5- Değerlendirme
6- Sergileme

1- Isınma çalışmaları:
a- Gruptakiler büyük bir çamur batağının ortasına düşmüştür ve öyle ki biraz daha dursalar orda iyice batacaklardır. Bu bataktan kendilerini oldukça mantıklı bir şekilde kurtaracak ve gidip diğerlerini de bu bataktan kurtarmaları gerekecektir. Daha sonra üstlerine bulaşan çamur onları oldukça rahatsız edecektir ve bu çamuru da birbirlerinin üzerinden temizlerler.

Amaç: Öğrencilere –mış gibi yapma formatını kazandırmak.
b- Gruplar bir galerideki heykeller olduklarını hayal ederler ve görünüşleri, duruşları,üzerlerindeki giysilerle bu galerideki heykeller gibi duruşlar belirlemeleri istenir. Bu esnada kendileri için birer kısa hikaye oluşturmaları, bir isim vermeleri istenir. Donuk imge durumunda her biri heykel konumunu almışken lider gidip onlara tek tek dokunur ve ne olduğunu, kim olduğunu, kendisini anlatması istenir.

Adıyaman yöresine özgü bir çocuk oyunu ile başlanabilir.

Amaç: Olayda yer alan heykeller gibi olabilme, duruma girebilme.

İçeriğin düzenlenmesi: Nemrut dağındaki büstlerle ilgili fotoğraflar gösterilir.

Amaç: Kişilik oluşturma, materyal kullanma, birlikte çalışabilme, sözlü ifade kullanma, saygı, seçilen ifadeler ve kullanılan yer ilişkisi vb.

Kısım 1- Gruplar oluşturularak bu kral nasıl bir görünüme sahip olduğu tartışılır, materyalleri kullanarak bir kral oluşturmaları istenir (giysi, duruş, taht, onun huzuruna çıkacak insanlar ne şekilde selamlama ile huzura çıkıyor olabilir, ona neler getiriyor olabilir? gibi bir anı canlandırmaları istenir.

Drama Öğeleri: Grup öyküdeki karakterleri, obje ve önemli öğeleri oluşturur.

Amaç: Karar verme, sözlü ifade, rolde canlandırma, materyal kullanma.

Kısım 2: Dağın tepesindeki bu heykeller kimler olabilir? her biri için bir kimlik oluşturmaları istenir.

Drama Öğeleri: Kişilerin yaşam dönemlerinin canlandırılmasında rol yapmaktan çok, 4-5 değişik karakter canlandırılarak izleme olanağı sağlanır.

Amaç: Anladığını anlatma, ifade edebilme,

Kısım 3: Aradan yüzyıllar geçer. Nemrut efsanesi kulaktan kulağa gelerek günümüze dek ulaşmıştır. Bir sınıf ortamında role giren öğretmen, öğrencilerden bilgi alır, çocuklara Nemrut Dağı'yla ilgili öykü ve rivayetleri anlatır, fotoğraflar gösterir, Nemrut'un yeri hakkında bilgi verilir, orayı görenler var mı diye sorulur, Adıyamanlı olan öğrencilerin bu heykeller hakkında duydukları, büyüklerinin anlattığı hikayelerin neler olduğunu anlatmaları istenir.

Amaç: -mış gibi yapma, hikaye yazma, anlama, anlatma, okuma.

Kısım 4: Her biriniz bu büstlerdeki insanlarsınız. Kendinizi o şekilde düşünün. Üçerli gruplar halinde elimizdeki fotoğraflardan birer büst seçin, neden seçtiğinizi, neyi temsil ettiğini, kim olduğunu, nasıl olduğunu belirleyin, kendi büstünüzü yapmanız gerekiyor ve seçtiğiniz bu büste bir kimlik yüklemeyi unutmayın. O kişi neden orada, neyi temsil ediyor, gücü mü var? Bir isim, kimlik, meslek, güç, giyim,eşyaları, yaşamından kesitler bulabileceğimiz malzemeler oluşturmaları istenir. Resimler çizebilir, yazabilirler.

Kısım 5: Gruplar belirledikleri karakterlerin hayatlarından 3 dönem canlandırırlar. Onları heykellerinin orada olmasına sebep olan olayı 3 ana başlıkta oluşturmaları söylenir.Sihri mi var vs gibi sorularla büstlerin seçimi ve yapımı aşamalarında gruplar arasında dolaşarak yapılmasını sağlar.

Drama Ögeleri: Büst çalışmasını, büstlerin oluşturulduğu dönemde yaşayan kişilermiş duygusu verilerek çalışmaları önemlidir. Burada gruptakileri o dönemde yaşayan insanlar olarak düşünmeleri sağlanabilir.

Kısım 6: Büst çalışması bitirilince büstlerle çalışmaya geçilir. Her büst için o dönemde yazdığı bir mektup, o dönemi temsil eden bir eşya vb. materyaller oluşturup, kendi sergi köşeleri oluşturmaları istenir. Diğerleri sergi köşelerindeki bu bilgileri gezer, sorar, öğrenir. Nemrut adının nereden geldiği, bu büstlerin kime ait olduğu, neyi temsil ettiği ile ilgili bilgiler edinilmiş olur.

Drama öğeleri: Burada sıralama, oluşturma, bütünlük kavramları da verilmiş oluyor. Sergileme bölümünde büstler yapılmış, ortam düzenlenmiş (gösteriden önce izleyicilere geçirilen aşamalar belirtilir) .Bu heykellerin orada olmasını sağlayan bir anı canlandırmaları ve onda heykelin son sözünün ne olmuş olabileceği söylenir.

Değerlendirme: Gruplar bir araya gelir daire şeklinde oturulur, ne öğrendik, ne gördük, ne hissettik soruları sorulur. Beklentilerine yanıt alıp alamadıkları sorusu yöneltilir.

EK 4

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli öğrenciler bu form doktora çalışması için düzenlenmiştir. Sizleri daha iyi tanımak amacıyla aşağıdaki sorulara içinde bulunduğunuz ortamı göz önüne alarak, doğru bir şekilde yanıtlayınız. Verdiğiniz bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. ☺

Banu YAMAN

1- Adınız Soyadınız:**……**

2- Okulunuzun Adı:**…….**

3- Numaranız ve Sınıfınız:**…….**

4- Cinsiyetiniz 1-Kız: ( ) 2- Erkek: ( )

5- Doğum Yeriniz: 1- Adana ( )

2- Adana dışındaysa, neresi olduğunu yazınız**……**

6- Adana'ya Başka Bir Yerden Göç Ettiniz mi?

1- Evet ( ) 2- Hayır ( )

Cevabınız evet ise Adana'ya nereden geldiniz?

(Şehir ve/veya Köy Olarak Belirtiniz?)**……..**

7- Siz dahil toplam kaç kardeşsiniz?**.....**

8- Ailenizde kaç kişi birlikte oturuyorsunuz ? (Siz de dahil)**……..**

9- Ailenizin maddi durumunu nasıl görüyorsunuz?

1- Çok iyi ( ) 2- İyi ( ) 3- Orta ( ) 4- Kötü ( ) 5- Çok Kötü ( )

10- Annenizin Eğitim Durumu Nedir? Anneniz	14-Babanızın Eğitim Durumu Nedir? Babanız
1- Okur Yazar Değil……. ☐	☐
2- Okur-Yazar…….. ☐	☐
3- İlkokul Mezunu…… ☐	☐
4- Ortaokul Mezunu…… ☐	☐
5- Lise Mezunu…… ☐	☐
6- Meslek Lisesi Mezunu..... ☐	☐
7- İmam Hatip Lisesi…….. ☐	☐
8- Üniversite Mezunu..... ☐	☐
9-Başka Belirtiniz……. ☐	☐

11- Babanızın Mesleği Nedir? (ne iş yapıyor?)

1- İşçi (toprak,fabrika vb.) ( ) 2- Çiftçi (kendi toprağında) ( )

3- Memur ( ) 4- Esnaf-Tüccar ( )

5- Serbest Meslek (doktor,avukat vb) ( ) 6- İşsiz ya da mevsimlik İşçi ( )

12- Annenizin Mesleği Nedir? (ne iş yapıyor?)

1- Ev hanımı ( ) 3- Memur ( )

2- İşçi (toprak, fabrika vb. ( ) 4- Esnaf-Tüccar ( )

5- Serbest meslek (doktor,avukat vb.) 6- İşsiz ya da mevsimlik İşçi ( )

13- Ailenizde Türkçe'den başka konuşulan dil varsa belirtiniz:

1- Kürtçe: ( ) 2- Arapça: ( )

3- Hem Kürtçe hem Arapça ( ) 4- Başka varsa belirtiniz……..

14- Annenizin doğum yeri neresidir?.....

15- Babanızın doğum yeri neresidir?.....

Not: Bütün soruları yanıtladığınızdan emin olun, boş bırakmayın. Formu doldurduğunuz için teşekkür ederim.

EK 5: ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI

1: GRUPLARLA ETKİNLİKLERİ HAKKINDA KONUŞULUYOR

2- GRUPLA TANIŞMA ETKİNLİKLERİ

3- KARAGÖZ GÖSTERİSİ

4- GRUPLARLA ETKİNLİK HAKKINDA KONUŞULUYOR

5-ETKİNLİK ANI

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyad	**Banu YAMAN**
Doğum Tarihi	20-10-1972
Doğum yeri	Ereğli-Konya
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Adres	Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
E-Posta	**banucuk2220@hotmail.com**

ÖĞRENİM DURUMU

1999-2005	**Doktora**: Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EPÖ Anabilim Dalı –Adana.
1995-1999	**Yüksek Lisans** Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, EPÖ Anabilim Dalı-Adana
1991-1995	**Lisans**: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
1987-1990	**Lise:** Mersin Tevfik Sırrı Gür Lisesi
1984-1987	**Orta Okul:** Mersin Orta Okulu
1979-1984	**İlk Okul:** Mersin İleri İlk Okulu

İŞ DENEYİMİ

2001-2005	Çukurova Üniversitesi EPÖ Anabilim Dalı'nda 35.Madde ile Araştırma Görevlisi
2000-2001	Niğde Üniversitesi Aksaray Eğitim Fakültesi EPÖ Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi-Niğde
1998-2000	Seyhan Karayusuflu İlk Öğretim Okulu Öğretmeni-Adana

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞI

Büro :
Sayı : Eği.Bil.Böl.Başk.
Konu : B.30.2.ÇKO.0.36.02/ 406 /2004

ADANA
14/10/2004

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Doktora öğrencisi Banu Yaman'ın Tezinde yapacağı araştırma gereği Adana İli Seyhan ve Yüreğir İlçelerindeki İlköğretim kurumlarından verileri toplamak için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin sağlanmasıyla ilgili 12.10.2004 tarihli dilekçesi ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Turan AKBAŞ
Eğitim Bilimleri Bölümü
Başkanı

EKLER:

EK-1) Dilekçe (23 sayfa)

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/1004 50733 *08.11.2004
KONU:Tez

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 18.10.2004 tarih ve 649/2004 sayılı yazılarında;

Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Banu YAMAN' ın danışmanı Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU yönetiminde hazırlamakta olduğu **"Eğitimde Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi"** başlıklı tez çalışmasını İlimiz Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı İlköğretim Okullarında uygulama yapmak için izin talep etmektedirler.

Enstitünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Banu YAMAN' ın danışmanı Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU yönetiminde hazırlamakta olduğu **"Eğitimde Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi"** başlıklı tez çalışmasını İlimiz Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı İlköğretim Okullarında eğitim-öğretim aksatılmadan uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Atilla GÜLSAR
İl Milli Eğitim Müdür V.

O L U R
.../11/2004

Abdullah DÖLEK
Vali a.
Vali Yardımcısı